

Tilmann Wahne



Kindliche Zeitpraktiken in KiTa und Grundschule

Eine qualitative Fallstudie

Tilmann Wahne

Kindliche Zeitpraktiken in KiTa und Grundschule

Tilman Wahne

Kindliche Zeitpraktiken in KiTa und Grundschule

Eine qualitative Fallstudie

Budrich Academic Press
Opladen • Berlin • Toronto 2021

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Zgl.: Leuphana Universität Lüneburg, Dissertation, 2020 u. d. T.:
Kindliche Zeitpraktiken im Kontext von Bildungs-, Erziehungs- und
Betreuungszeiten - Eine qualitative Fallstudie in Institutionen des
Elementar- und Primarbereichs. Bei der vorliegenden Publikation
handelt es sich um eine überarbeitete Fassung der vorgelegten
Dissertation.

© 2021 Dieses Werk ist bei der Budrich Academic Press GmbH erschienen und steht unter der Creative Commons Lizenz Attribution 4.0 International (CC BY 4.0): <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>
Diese Lizenz erlaubt die Verbreitung, Speicherung, Vervielfältigung und Bearbeitung unter Angabe der UrheberInnen, Rechte, Änderungen und verwendeten Lizenz.
www.budrich-academic-press.de



Dieses Buch steht im Open-Access-Bereich der Verlagsseite zum kostenlosen Download bereit (<https://doi.org/10.3224/96665029>).
Eine kostenpflichtige Druckversion kann über den Verlag bezogen werden. Die Seitenzahlen in der Druck- und Onlineversion sind identisch.

ISBN 978-3-96665-029-8 (Paperback)
eISBN 978-3-96665-999-4 (eBook)
DOI 10.3224/96665029

Umschlaggestaltung: Bettina Lehfeldt, Kleinmachnow – www.lehfeldtgraphic.de
Typographisches Lektorat: Angelika Schulz, Zülpich
Druck: docupoint GmbH, Barleben
Printed in Europe

Inhalt

1	Einleitung	13
1.1	Fragestellung und Methodologie.....	17
1.2	Aufbau der Arbeit.....	18
2	Zeit als Analysekategorie in den Sozial- und Erziehungswissenschaften	21
2.1	Der Zeit auf der Spur - Zeitforschung generale	21
2.2	Ausdifferenzierung und Essentials sozialwissenschaftlicher Zeitforschung.....	24
2.3	Die zeitwissenschaftliche „Vermessung“ der Kindheit.....	31
2.4	Zeitdiagnosen in der Dienstleistungs-, Wissens- und Digitalgesellschaft.....	41
2.4.1	Aktuelle Zeittendenzen und ihre Auswirkungen auf die soziale Zeitordnung.....	42
2.4.2	Herausbildung des Dualismus von Eigen- und Fremdzeiten.....	46
2.4.3	Herausbildung des Dualismus von Beschleunigung und Entschleunigung.....	49
2.4.4	Flexibilisierung und die Entgrenzung von Arbeits- und Lebenszeit	55
2.4.5	Familiäre Entgrenzungen zwischen Sorgearbeitslogik und Zeitökonomie	58
2.5	Kinder und Kindheit(en) – Eine Zeitdiagnose	64
2.5.1	Zeitliche Konstituierung der Kindheit und ihre Ausprägung in der Moderne.....	65
2.5.2	Kindheit(en) im Spiegel aktueller gesellschaftlicher Zeittendenzen.....	71
2.5.2.1	Verinselung der Kindheit und die Raumschrumpfung	72
2.5.2.2	Terminkindheit und die Zeitverdichtung	76
2.5.2.3	Mediatisierung von Kindheit und die Raumparallelität	79
2.5.2.4	Beschleunigung und Verdichtung von 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
3	Forschungsdesign	129
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
4	Befunde.....	159
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 Wasserbergexperiment bis zum Sachunterricht.....	170
4.2.3	Aufenthaltszeiten: Von der Bring-/Abholzeit zur Ankunfts-/ Verlassenszeit	173
4.2.4	Nahrungszeiten: Von der Schmausepause bis zum Schultischfrühstück.....	176
4.2.5	Ritualzeiten: Von der Kinderkonferenz bis zum Morgenkreis	178
4.2.6	Hygienezeiten: Vom Windeln wechseln bis zur Selbstbetrachtung im Badspiegel.....	181
4.2.7	Bekleidungszeiten: Vom An-/Ausgezogen werden zur 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 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

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

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1:	Stundenplan einer Kleinkinderschule	97
Tabelle 2:	Stundenplan aus dem Dresdner Kindergarten von Auguste Wilhelmine Herz.....	98
Tabelle 3:	Wochenplan des Kindergartens von Fräulein F. Schwabe in Reutlingen um 1865.....	99
Tabelle 4:	Tagesablauf eines westdt. Kindergartens (1985).....	102
Tabelle 5:	Grundschulunterrichtsfächer nach Jahrgängen (ca. 1920).....	112
Tabelle 6:	Systematisierung von konkreten Beobachtungsfehlern	142
Tabelle 7:	Empirischer Datensatz pro Einrichtung	149
Tabelle 8:	Institutionelle Zeitformen im Tagesverlauf	151
Tabelle 9:	Zeitpraktiken der zentralen institutionellen Akteur*innen	152
Tabelle 10:	Waldorfkindergarten - Elemente im Tagesverlauf	160
Tabelle 11:	Ev. Kindertagesstätte - Elemente im Tagesverlauf.....	162
Tabelle 12:	Offene Kindertagesstätte - Elemente im Tagesverlauf	163
Tabelle 13:	Vorschule - Elemente im Tagesverlauf.....	164
Tabelle 14:	Grundschule - Elemente im Tagesverlauf.....	166
Tabelle 15:	Dimensionalisierungen der Zeitformen im Tagesverlauf	189
Tabelle 16:	Zeitgestaltungstendenzen der Fach- und Lehrkräfte.....	283

Abkürzungsverzeichnis

Abb.	Abbildung
BMFSFJ	Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend
bspw.	beispielsweise
bzw.	beziehungsweise
DGFZP	Deutsche Gesellschaft für Zeitpolitik e.V.
d.h.	das heißt
ebd.	Ebenda
EB	Elementarbereich
EBT	Einzelbeobachtung Tom
EBK	Einzelbeobachtung Katharina
EBH	Einzelbeobachtung Hannah
EBM	Einzelbeobachtung Merle
EBL	Einzelbeobachtung Louis
et al.	et alli, et aliae
etc.	et cetera
EK	Evangelische KiTa
Ev.	Evangelisch
FS	Fachschule Sozialpädagogik
ggf.	gegebenenfalls
GS	Grundschule
GSL	Grundschullehrkraft
i.d.R.	in der Regel
JWG	Jugendwohlfahrtsgesetz
Kap.	Kapitel
KiföG	Kinderförderungsgesetz
KiTa	Kindertagesstätte, Kindertageseinrichtung
KJHG	Kinder- und Jugendhilfegesetz
KMK	Kultusministerkonferenz
Min.	Minute(n)
OECD	Organisation for Economic Cooperation and Development
OK	Offene KiTa
PISA	Programme for International Student Assessment
PF	Pädagogische Fachkraft
PB	Primarbereich
RJWG	Reichsjugendwohlfahrtsgesetz
SGB	Sozialgesetzbuch
s.o.	siehe oben
u.a.	unter anderem; und andere
u.U.	unter Umständen
v.a.	vor allem

vgl.	vergleiche
VS	Vorschule
VSL	Vorschullehrkraft
WK	Waldorfkindergarten
z.B.	zum Beispiel
z.T.	zum Teil

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*)¹ und spezifischer Gesetze (u.a. *Kinderförderungsgesetz*)² 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.³ 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 Vollzeitevolumen 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 Kindheit⁴ und der Sozialen Arbeit⁵ 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 beigepflichtet 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 präzisieren⁶⁷: 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 Lehrkräften⁸ (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 Institutionen⁹ 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 verwandt, 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.

zeitlich ausgestalten, welche Charakteristika ihr Handeln aufweist und wie sie im Tagesverlauf mit der zeitlichen Fremdbestimmung umgehen.

Die Forschungsarbeit verortet sich in der Qualitativen Sozialforschung und der sozialwissenschaftlichen Kindheitsforschung und wird als Fallstudie angelegt. Mittels offener und unstrukturierter teilnehmender Beobachtungen sowie unter der Bezugnahme auf ethnografische Prämissen werden in fünf Kinderinstitutionen (Waldorfkindergarten, evangelische KiTa, offene KiTa, Vorschulklassenverband, Grundschulklassenverband) dichte Felddescriptions (vgl. Geertz 1983) herausgearbeitet. Um die Handlungskontinuitäten und die Zusammenhänge zwischen Zeitstrukturen und Zeitpraktiken analysieren zu können, werden die institutionellen Zeitelemente quantitativ ausgezählt und zur Dimensionalisierung (Häufigkeit, Dauer, Ausmaß) in die Argumentation eingebunden.

1.2 Aufbau der Arbeit

Im Theoriekapitel werden zunächst die Ursprünge der Zeitforschung nachgezeichnet (Kap. 2.1), grundlegende Befunde einer sozialwissenschaftlichen Zeitforschung herausgearbeitet (Kap. 2.2) und die zeitwissenschaftliche „Vermessung“ der Kindheit rekonstruiert (Kap. 2.3). Die darauffolgenden Ausführungen widmen sich den zentralen Zeittendenzen der aktuellen Dienstleistungsgesellschaft (Kap. 2.4). Der Zugang zur Lebensphase Kindheit wird in zwei größeren thematischen Zusammenhängen hergestellt (Kap. 2.5): Ausgehend von der These, dass die historischen Ursprünge der Kindheit in ihren aktuellen Lesarten und Normierungen weiterhin nachwirken, wird die Konstituierung dieser Lebensphase und ihre Einbettung in das Industriezeitalter rekonstruiert (Kap. 2.5.1). Hieran anknüpfend wird in vier Zeitdiagnosen erörtert, welche sozialen Positionen Kinder in der Gegenwart einnehmen (Kap. 2.5.2). Im zweiten Schritt wird begründet, warum die institutionelle Zeitgestaltung für die kindlichen Bildungs-, Sozialisations- und Identitätsentwicklungsprozesse von zentraler Bedeutung ist (Kap. 2.6). Diese Analysen konzentrieren sich auf den Elementarbereich (Kap. 2.6.1), beinhalten aber auch relevante Entwicklungen und Befunde für den Primarbereich (Kap. 2.6.2). Im Anschluss wird der soziale Stellenwert der Institutionalisierung des Lebenslaufes herausgearbeitet (Kap. 2.6.3). Im letzten Abschnitt werden die Zusammenhänge zwischen dem Erwerb von Zeitkompetenz und dem aktuell vorherrschenden Bildungsverständnis erläutert und in den Bezug zu den gesellschaftlichen Entwicklungen gesetzt (Kap. 2.6.4).

Im Forschungsdesign werden das Erkenntnisinteresse und die Fragestellungen präzisiert (Kap. 3.1) sowie die Entscheidung für einen qualitativen Forschungsansatz (Kap. 3.2) und die Bezugnahme auf die sozialwissenschaft-

liche Kindheitsforschung begründet (Kap. 3.3). Sodann erfolgt die Beschreibung des Forschungsfelds, der Samplingstrategie und des Feldzugangs (Kap. 3.4). Als Erhebungsmethode kommt die unstrukturierte teilnehmende Beobachtung zur Anwendung (Kap. 3.5), die sich in ihrer Ausgestaltung an Geertz' Konzeption der *Dichten Beschreibungen* orientiert. Die Datenauswertung erfolgt in Anlehnung an das Grounded Theory-Kodierverfahren, welches von Strauss/Corbin (1996) erarbeitet wurde (Kap. 3.6). Der letzte Abschnitt reflektiert die Feldforschung (Kap. 3.7).

Im Empiriekapitel werden die fünf Kooperationseinrichtungen beschrieben und die Durchstrukturierungen ihrer Tagesverläufe dargestellt (Kap 4.1). Darauf folgend werden die kollektiven Zeitformen (Kap. 4.2) herausgearbeitet. In einem weiteren Schritt wird analysiert, wie sich die Zeitpraktiken innerhalb dieser Zeitformen ausprägen (Kap. 4.3). Der Fokus wird dabei ebenso auf die kindlichen Zeitpraktiken gerichtet wie auch auf die zeitliche Ausgestaltung der Interaktionen zwischen Kindern und Fach-/Lehrkräften (und partiell Eltern).

Im Diskussionskapitel werden die empirischen Befunde zu den Zeitstrukturen und -praktiken in den fünf Institutionen zusammengeführt und mit dem Forschungs- und Theoriestand in Bezug gesetzt.

Im Ausblick werden mit Bezugnahme auf die eigenen Forschungserfahrungen Möglichkeiten und Perspektiven diskutiert, um die Grundlagenforschung für den vorliegenden Erkenntnisbereich weiter zu stärken (Kap. 6.1). Darüber hinaus werden Zeitgestaltungserfordernisse für die Praxis und die Ebene der Zeitpolitik aufgezeigt (Kap. 6.2).

2 Zeit als Analysekategorie in den Sozial- und Erziehungswissenschaften

Im vorliegenden Kapitel werden die zeittheoretischen Grundlagen entfaltet, die für die vorliegende Arbeit von Relevanz sind. In diesem Rahmen wird in den Kap. 2.1 - 2.3 zunächst der Fokus auf die Erkenntnisse zu Zeit als (sozial)wissenschaftlicher Analysekategorie und im Hinblick auf die Lebensphase Kindheit gerichtet. In vier Zeitdiagnosen wird sodann in Kap. 2.4 ein Zugang zu den zeitlichen Facetten der aktuellen gesamtgesellschaftlichen Umbruchsituation erarbeitet und in Kap. 2.5 eine zeitdiagnostische Verortung von Kindern und Kindheit(en) vorgenommen. Kap. 2.6 widmet sich schließlich den institutionellen Zeiten im (früh)kindlichen Lebensverlauf im Wandel.

2.1 Der Zeit auf der Spur - Zeitforschung generale

Bereits seit „Urzeiten“ wird die Entwicklung von Gemeinschaften und Gesellschaften von zeitbezogenen Phänomenen und Fragen begleitet. In archaischer Art und Weise praktizieren bereits die Völker der Steinzeit Zeitbestimmungen. Kalendarische Zeitkonzepte werden erstmalig von den frühen Hochkulturen der Ägypter, Sumerer und Babylonier entwickelt, wobei das Nachdenken über die Zeit in der Vorantike noch sehr stark mystischer Natur und von dem Glauben an Gottheiten, Geister und Dämonen geprägt ist (vgl. Dux 1992; Elias 1984; Fraser 1988; Schmied 1985).

Differenzierte analytische Betrachtungen und Auslassungen zur Zeittheomatik finden sich erstmalig bei den Philosophen der griechischen Antike. Die philosophischen Gedanken jener Epoche fokussieren überwiegend noch eine ontologische Perspektive auf Zeit, bei der es primär um Fragen nach dem möglichen „Seins-Zustand“ der Zeit geht (vgl. Wissing 2004: 23). Richtungsweisend sind in diesem Kontext u.a. Platons Zeitverständnis in seinem als Dialog konzipierten Werk *Timaios* (vgl. Platon 1997) und Aristoteles Ausführungen zu den Zusammenhängen von Zeit und Bewegung in seinem *Buch IV der Physik* (vgl. Aristoteles 1979: 113ff.).

Nachfolgend bewegt sich die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit der Zeitkategorie über das Mittelalter und die Neuzeit hinweg und bis ins 20. Jh. hinein vornehmlich in zwei disziplinären Kontexten (vgl. Maurer 1992: 18ff.): In der naturwissenschaftlichen Auseinandersetzung steht die sogenannte physikalisch-mathematische Zeit im Fokus der Betrachtung. Galileis Gedanken zur Bewegung im Raum (1985; 1638 i. Orig.), Newtons Konzept der absoluten Zeit (1932; 1687 i. Orig.) und Einsteins' Relativitätstheorie

(1956; 1916 i. Orig.), die mit ihrer Erkenntnis einer vierdimensionalen Raumzeit Newtons disziplinär bis dato dominierende Vorstellung einer absoluten Raumzeit obsolet werden lässt, sind richtungweisend für den einschlägigen Diskurs. Die hierbei entstehenden Erkenntnisgewinne bieten über die Jahrhunderte hinweg auch immer wieder neue Impulse für die philosophische Auseinandersetzung mit der Zeitthematik, in der vorrangig die Frage nach der Existenz und dem Bewusstsein von Zeit sowie ihr subjektiver Bezug zum Individuum Betrachtung findet (vgl. Gloy 2008; Sandbothe 1993). Als philosophisch-theologischer Klassiker, der heutzutage in annähernd jeglicher zeitbezogenen Literatur als Beweis für das disziplinübergreifende Problem des „Nicht-Wissens“ um die Zeit herangezogen wird, gilt Augustinus:

„Was also ist die Zeit? Wenn niemand mich danach fragt, weiß ich’s, will ich’s aber einem Fragenden erklären, weiß ich’s nicht“ (Augustinus Confessiones Buch XI).

Im X und XI Band seiner „Confessiones“ (2008; 400 im Orig.) beschäftigt sich der Bischof von Hippo mit dem „Wesen“ der Zeit. Seine bis in die Gegenwart wirkende Bedeutung für die Zeitforschung verdankt er dabei der von ihm erstmalig vorgenommenen Unterscheidung zwischen einer objektiven Zeit und einer subjektiven Zeit, die er wie folgt differenziert: „In dir, mein Geist, messe ich die Zeiten“ (Augustinus 2008: 36). Deutlich wird in diesem Zitat zweierlei: Einerseits postuliert Augustinus, dass die Zeit physikalischer Natur und somit gleichsam etwas Quantifizierbares und Objektivierbares sei. Andererseits ist für ihn das zeitliche Messen von Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft stets im Zusammenhang mit der eigenen Person, mit dem eigenen subjektiven Erleben, Deuten und Empfinden von Zeit zu denken. Insofern seien beide Formen von Zeit untrennbar miteinander verbunden (vgl. Horn 1997: 102).

Beispielhaft für die Verknüpfung unterschiedlicher Herangehensweisen an die Zeitthematik ist Kant, dem als theoretischer Antagonist Newton gegenübergestellt werden kann (vgl. Hirschberg 1999). Newton stellt im 17. Jh. sein Konzept der absoluten Zeit auf, dem die Vorstellung einer von Räumen, Ereignissen und Gegenständen unabhängigen Zeit zu Grunde liegt:

„Die absolute, wahre und mathematische Zeit verfließt an sich und vermöge ihrer Natur gleichförmig und ohne Beziehung auf irgendeinen äußern Gegenstand“ (Newton 1932: 25).

Im zweiten Abschnitt der Transzendentalen Ästhetik in der *Kritik der reinen Vernunft* (1781) nähert sich Kant ein Jahrhundert später dem Zeitbegriff erkenntnistheoretisch und greift hierbei u.a. auf Newtons Gedanken zurück. Menschliche Erkenntnis ist für ihn ausschließlich erfahrungsbasiert. Da die absolute Zeit gemäß Newton jedoch außerhalb des geistigen Erfassungsvermögens liegt, muss diese für Kant unabhängig von bereits vollzogenen Erfahrungsakten in den menschlichen Sinnstrukturen angelegt sein (vgl. Kant 1968; 1781 im Orig.):

„Die Zeit ist die formale Bedingung a priori aller Erscheinungen überhaupt“ (Kant 1968: 64).

Diese These wird im weiteren Wissenschaftsverlauf kontrovers diskutiert und von soziologischer Seite insbesondere von Elias entschieden angezweifelt, weil er die Position vertritt, dass den Menschen die Fähigkeit zur Synthese von Ereignissen in Form von Zeitsequenzen nicht von Natur aus gegeben sei, sondern diese vielmehr das Ergebnis eines Jahrtausende überdauernden sozialen Lern- und Erfahrungsprozess darstelle (vgl. Elias 1984: 3ff).¹⁰

Als zeitphilosophische Meilensteine in der Nachfolge Kants ragen im 20. Jh. die Zeitkonzeptionen Bergsons (1934), Husserls (1893–1917) und Heideggers (1926) heraus. Gleich ist den drei Autoren, dass sie ähnlich wie bereits Augustinus Jahrhunderte zuvor von einer Zweiteilung der Zeit ausgehen. Dieser zeitliche Dualismus drückt sich bei Augustinus in Form der Differenzierung zwischen einer *objektiven Zeit* und einer *subjektiven Zeit* aus. Bergson vertritt eine ähnliche Differenzierung und unterscheidet zwischen *Zeit des Bewusstseins* und *Zeit der Außenwelt*. Heidegger wiederum vertritt den Gegensatz in Form einer *eigentlichen Zeit* gegenüber einer *vulgären Zeit* und Husserl differenziert schließlich zwischen einer *phänomenologischen* und einer *doxischen Zeit* (vgl. Perpeet 1955: 532; Schmied 1985: 26ff.).¹¹

Je nach Disziplin und Wissenschaftslogik wird in Zeitforschungen in der Gegenwart häufig mit derartigen dualistischen Zeitperspektiven gearbeitet. Neben der Differenzierung in ein objektivistisches oder subjektivistisches Zeitverständnis, findet sich hier die Unterteilung in eine zyklische oder eine lineare Zeitperspektive, ein ökologischer gegenüber einem ökonomischen Blick auf Zeit und nicht zuletzt die bereits skizzierte Gegenüberstellung zwischen quantitativer und qualitativer Zeit (vgl. Rammstedt 1975; Schlote 1996: 19ff.; Schäuble 1985). Die Bandbreite zeitlicher Forschungsansätze zeigt sich des Weiteren auch im Hinblick auf die Zeitformen, die sich in den subjektiven Sinn- und Deutungsstrukturen ergänzen, beeinflussen und überlagern. So wird das menschliche Leben ununterbrochen von mindestens fünf Zeitformen geprägt: Zunächst von den *Naturzeiten* und ihren Rhythmen, die einen universellen Charakter aufweisen. Die kulturspezifische Dimension wiederum spiegelt sich in der gesellschaftlichen bzw. *sozialen Zeit* wider, deren Synchronisations- und Koordinationsprodukt zugleich die *Uhrzeit* ist, die in ihrer Totalität das Leben in zumindest westlichen Ländern rund um die

10 Vgl. vertiefend Kap. 2.2.

11 Der moderne zeitphilosophische Diskurs – der hier nicht weiter vertieft wird – lässt sich idealtypisch durch drei Themenfelder repräsentieren, wobei jede dieser drei Genealogien bzw. Typen von Zeittheorien stellvertretend für unterschiedliche philosophische Strömungen steht: (1) Zeiterfahrung und Zeitsprache (logisch-analytische Zeittheorie), (2) Der Zeitpfeil der Natur (physikalisch-naturphilosophische Zeittheorie) und (3) Zeit und Zeitlichkeit (existenz- und lebensphilosophische Zeittheorie) (vgl. Sandbothe 1993: 14ff.).

Uhr prägt. Die psychosoziale Komponente, also wie Zeit subjektiv empfunden wird, ist Bestandteil der *Psychologischen Zeit*, die zugleich von der individuellen *Geschichte/Biografie* beeinflusst wird (vgl. Grundmann/Hölscher 1989: 33; Helbrecht 2007: 233ff.).

2.2 Ausdifferenzierung und Essentials sozialwissenschaftlicher Zeitforschung

Bereits im 18. und 19. Jh. finden sich Zeitfragen und -perspektiven im Gedankengut der soziologischen Klassiker wieder, zielen in den entsprechenden Ausführungen und Studien aber häufig noch auf die ökonomische Komponente von Zeit ab (vgl. Rosa 2005: 90ff.). Belegen lässt sich dies bspw. für Marx, der die Bedeutung von Zeit als eine ökonomische Ressource erkennt. Als Produktionsfaktor ist diese für ihn im kapitalistischen Produktionsprozess von Bedeutung, weil zeitliche Vorsprünge im Konkurrenzkampf im Idealfall auch Profitsteigerungen bedingen und somit die eigene Marktposition im Wirtschaftssystem stärken können (vgl. Marx 2014; Rosa 2005: 90ff.; Giddens 1987b).

Wird der Fokus auf den sozialen Aspekt von Zeit gerichtet, so zeigt sich, dass eben jener erst zu Beginn des 20. Jhs. sozialwissenschaftliche Relevanz als eigenständige Forschungskategorie zugesprochen wird. Im Folgenden wird hierauf Bezug genommen und die inhaltliche Ausdifferenzierung sowie einschlägige Entwicklungslinien der neu entstehenden Disziplin pointiert skizziert. Theoretische Grundlagenarbeiten finden sich erstmalig bei dem französischen Soziologen Emile Durkheim und seinen Schülern (vgl. Pronovost 1989: 5). In seiner religionssoziologischen Studie *Die elementaren Formen des religiösen Lebens* (1912) ist Durkheims Argumentation zu frühen religiösen Sinnorientierungen im Zusammenhang zum menschlichen Bewusstsein, Begreifen und Denken zu sehen. In Verbindung mit weiteren Kategorien fasst Durkheim den Zeitbegriff als ein Produkt des gemeinschaftlichen Denkens, wobei sich für ihn das Verhältnis von Gesellschaft zur Zeit nicht nur auf der Individualebene konstituiert, sondern die Sozialität der Zeit vielmehr zur Formung und Konturierung des Kollektivs an sich führt (vgl. Durkheim 1984).

„Es ist nicht meine Zeit, die auf diese Weise organisiert ist; es ist die Zeit, wie sie von allen Menschen einer und derselben Zivilisation gedacht wird. Das allein genügt schon, um deutlich zu machen, daß eine derartige Organisation kollektiv sein muß“ (Durkheim 1984: 29).

Das kollektive Zeitbewusstsein wird dabei maßgeblich von den religiösen Vorstellungen und Überzeugungen geprägt, die sich im Jahresverlauf in spe-

zifischen Aktivitäts- bzw. Alltagsrhythmen (Festlichkeiten, Rituale) niederschlagen, somit eine Organisationsfunktion innehaben und in ihrer Gesamtheit die Zeitrechnung einer Gesellschaft konstruieren. Zeitmessinstrumente bilden dieser Lesart zufolge nun mehr nicht nur astronomisch-physikalische Abläufe ab, sondern erhalten eine sozial konstruierte Bedeutung (vgl. Durkheim 1984: 29; Maurer 1991: 28f.).

„Ein Kalender drückt den Rhythmus der Kollektivtätigkeit aus und hat zugleich die Funktion, deren Regelmäßigkeit zu sichern“ (Durkheim 1984: 29).

Durkheims Zeitüberlegungen finden zwei Jahrzehnte später Eingang in einen weiteren Meilenstein auf dem Weg zur Ausdifferenzierung einer Soziologie der Zeit. So versuchen die beiden amerikanischen Soziologen Sorokin und Merton in ihren beiden Arbeiten *Social Time - A methodological and functional analysis* (1937) und *Sociocultural Causality, Space, Time* (1943; verfasst von Sorokin) die Existenz einer sozial konstruierten Zeit zu beweisen. Sorokin und Merton zufolge bedarf die Soziologie eine eigene, disziplinspezifische Zeitkonzeption, die in Abgrenzung zu der bis dahin aus den Naturwissenschaften adaptierten und wirkmächtigen astronomisch-physikalischen Zeit stehen soll. Die *Soziale Zeit* manifestiert sich dabei ihrer Meinung nach in der zeitlichen Dimension sozialer Phänomene, also in Zeiträumen und Ereignissen, die miteinander in Beziehung gesetzt werden (vgl. Sorokin/Merton 1937: 616ff.).

„Thus, social time expresses the change or movement of social phenomena in terms of other social phenomena taken as pints of reference (...)“ (ebd.: 618).

Entgegen der einförmigen, quantitativ-objektiven astronomischen Zeit, ist die Soziale Zeit dabei von bestimmten Qualitäten durchdrungen und ihre Ausprägung von den je besonderen Aktivitätsmustern, soziokulturellen Denkweisen, Bräuchen und Sitten einer Gesellschaft abhängig. Insofern stehen die Zeitvorstellungen einer Gruppe von Menschen stets in einer interdependenten Beziehung zu ihren jeweils dominierenden sozialen Strukturierungsmustern.

„The system of time varies with the social structure“ (ebd.: 621).

In der zweiten Hälfte des 20. Jhs. erfolgt die weitere theoretische Fundierung einer Soziologie der Zeit entlang der Untersuchung unterschiedlicher Zeitperspektiven. In der Gesamtschau akzentuiert das soziologische Werk dabei zwei Foki; die Auseinandersetzung mit einer sozialen Zeitperspektive sowie die Untersuchung einer subjektiven Zeitperspektive (vgl. Maurer 1993: 32f.). Während Vertreter einer phänomenologischen Zeitbetrachtung (z.B. Schütz/Luckmann 1975) und des Symbolischen Interaktionismus (Mead 1969), Zeit als „*Modus der Subjektivität*“ erachten, findet sich eine Perspektive, in der Zeit als soziales Phänomen verstanden wird, in den folgenden Jahrzehnten zunächst besonders in denjenigen Arbeiten wieder, die der funk-

tionalistischen Systemtheorie zugeordnet werden können. Im Zentrum stehen hierbei Luhmanns Arbeiten, in denen Zeit als Kategorie auf unterschiedliche Art und Weise eine Berücksichtigung erfährt (vgl. Maurer 1993: 33ff.). Zwar liefert Luhmann vielfältige theoretische Impulse für die Weiterentwicklung einer Zeitsoziologie und legt sogar ein Zeitkonzept zur Analyse moderner, komplexer Gesellschaftssysteme vor (siehe u.a. 1976), verbleibt aber in seiner Gesamtschau auf einem zu hohen Abstraktionsniveau und zu sehr der systemtheoretischen Argumentationslogik verhaftet, als dass hieraus relevanter zeitsoziologischer Grundlagenbestand entstehen kann (vgl. Maurer 1993: 34f.).

Entscheidende Impulse zur Differenzierung von Zeit als einer soziologischen Analysekategorie liefert Elias mit seinem Essay *Über die Zeit - Arbeiten zur Wissenssoziologie II* (1984), auf dessen Erkenntnisse in einschlägigen Zeitanalysen nach wie vor Bezug genommen wird (vgl. Gerding 2009: 26). In Tradition zu seiner *Zivilisationstheorie* (1939) stehend, arbeitet er anhand der Beschreibung von Zivilisationsprozessen ein genuin soziologisches Zeitverständnis heraus. Dem Zeitbegriff attestiert er dabei eine begriffliche Unschärfe. Die Ursache hierfür sieht er in der über die Jahrhunderte entstandenen dualistischen Teilung in eine physikalische und eine soziale Zeit, in der sich der Gegensatz von Natur und Gesellschaft und folgerichtig auch unterschiedliche Denkgebäude von Natur- und Sozialwissenschaften widerspiegeln, was dem weiteren Erkenntnisgewinn zur Zeitkategorie maßgeblich entgegenstehe. Ein weiteres terminologisches Problemfeld besteht für Elias aufgrund der rein substantivistischen Begriffsverwendung: Die Formulierung *die Zeit* suggeriert die Existenz einer bestimmten Dinglichkeit, der ein Leitcharakter für das menschliche Leben innewohnt. Dem allgemeinen Sprachgebrauch nach, welcher durch die physikalische Zeitlogik geprägt ist, kann *die Zeit* sogar bestimmt, gemessen, geteilt, ausgedehnt und geschrumpft werden. In Kombination mit der Tatsache, dass im Deutschen eine Verbalform analog zur englischen Variante des *timing* fehlt, tritt eine Situation ein, in welcher der Mythos einer vermeintlichen Rätselhaftigkeit und Wesensartigkeit von Zeit durch die sprachlich begrenzte Ausdrucksfähigkeit permanente Reproduktion erfährt. *Zeiten* ist für Elias der viel zielführendere Begriff zur Definition dessen, was Zeit seiner Meinung nach darstellt, eine menschliche Beziehungsform, die sich durch spezifische Funktionen auszeichnet (vgl. Elias 1984: 4ff.).

In seinen zeittheoretischen Ausführungen grenzt sich Elias deutlich von der zeitphilosophisch nach Kant dominierenden Vorstellung einer im Menschen apriorisch angelegten Zeit ab. Zwar pflichtet er Kant dahingehend bei, dass in der natürlichen Anlage des Subjekts die Fähigkeit zur Verknüpfung bzw. Synthese von unterschiedlichen Ereignissen besteht, dies gelte jedoch nicht für spezifische Verknüpfungen, die das Ergebnis eines anfangslosen, generationsübergreifenden Lern- und Erfahrungsprozesses darstellen und

infolge dessen ein derart hohes Generalisierungs- und Syntheseniveau erreicht haben wie es bei dem Zeitverständnis moderner Gesellschaften der Fall sei (vgl. ebd.: 1ff.). Dux kritisiert an dieser Vorstellung einer Zeitevolution, die von Elias wiederholt vorgebrachte Formulierung, menschlichen Wissen sei das Ergebnis eines *anfangslosen* Lernprozesses der Menschheit. Eine derartige Argumentationsfigur beinhaltet in Form des generationenübergreifenden Lernprozesses des Zeitbegriffs zwar die Existenz einer Lerntheorie, lässt aus Dux' Perspektive jedoch eine Konstitutionstheorie vermissen, mit welcher der tatsächliche Ursprung des Zeitdenkens erklärt werden könnte (vgl. Dux 1992: 77). Die Vermutung liegt nahe, dass Dux hier die Elias'sche Argumentationskette fehlinterpretiert, was u.U. mit Elias missverständlichen Formulierungsweisen im Zusammenhang steht. So spricht Elias an mehreren Stellen von einem anfangslosen Lernprozess für den Wissensaufbau (vgl. Elias 1984: XII, XLI), möchte damit aber vermutlich nicht die Existenz eines prozessbezogenen Anfangspunktes negieren, welcher sich für ihn bei den frühesten und archaischsten menschlichen Gesellschaftsformen finden lässt, sondern vielmehr hervorheben, dass das Zeitwissen über die Jahrtausende hinweg stufenweise eine immer höhere Syntheseebene mit einem immer höheren Komplexitätsgrad und Abstraktionsniveau erreicht hat, weshalb eine apriorische Anlage dieses Wissens aus seiner Sicht ausgeschlossen werden muss (vgl. ebd.: z.B. XIff., 2).

Elias fasst Zeit als ein von Menschen geschaffenes Symbol, welches stets vor dem Hintergrund der Entwicklung und funktionalen Ausdifferenzierung von Gesellschaftsstrukturen gedeutet werden muss. Die Entstehung dieser sozialen Konstruktion ist eine Folge des menschlichen Wunsches, unterschiedliche Geschehnisse und Wandlungszusammenhänge im Fluss der Zeit in einen logischen Zusammenhang bzw. eine serielle Abfolge im Sinne von *vorher* und *nachher* bringen zu können. Das Miteinander in Bezug Setzen ermöglicht es sodann, die unterschiedlichen Ereignisse deuten, ordnen und über sie kommunizieren zu können. Mit dieser Position, Zeit als ein menschliches Orientierungs-, Koordinierungs- und Synchronisierungsmittel zu begreifen, bewegt sich Elias i.T. im Begriffsverständnis, welches zuvor bereits Sorokin und Merton vertreten haben (vgl. ebd.: XVIIIff.; siehe Sorokin/Merton 1937: 618).

„Der Ausdruck 'Zeit' verweist also auf dieses 'In-Beziehung-Setzen' von Positionen oder Abschnitten zweier oder mehrerer kontinuierlich bewegter Geschehensabläufe. Die Geschehensabläufe selbst sind wahrnehmbar. Die Beziehung stellt eine Verarbeitung von Wahrnehmungen durch wissende Menschen dar. Sie findet ihren Ausdruck in einem kommunizierbaren sozialen Symbol, dem Begriff 'Zeit', der innerhalb einer bestimmten Gesellschaft das erlebbare, aber nicht mit Sinnen wahrnehmbare Erinnerungsbild mit Hilfe eines wahrnehmbaren Lautmusters von einem Menschen zum anderen tragen kann" (Elias 1984: XVIIIff.).

Das Bestimmen der Zeit, die Herstellung einer Logik in Ereignisfolgen, erfolgt nun in modernen Gesellschaften weniger durch den Rückgriff auf naturbezogene und rhythmisierte Zeitabläufe (Tag und Nacht, Jahreszeiten, Ebbe und Flut), sondern vielmehr durch die Bezugnahme auf sozial konstruierte und visualisierte Zeitsymbole wie Kalender oder Fahrpläne und den physikalischen Zeitbestimmer der Uhr, die der Mensch jeweils mit angeeigneten Erinnerungsmustern in Verbindung setzt („Die Uhr zeigt 12 Uhr mittags? Zeit für die Mittagspause“) (vgl. Elias 1984: XLV).

An diesem Sachverhalt wird eine weitere Funktion ersichtlich, die Elias der Zeit zuspricht, nämlich ein (Zwang-)Mittel zur Regulation menschlicher Empfindungs- und Handlungsweisen darzustellen. Dem Blick auf die Uhr folgt bei gefühlter Zeitnot die Beschleunigung des eigenen Handelns, der Takt bzw. das Diktat der Uhrzeit bestimmt somit die Zeitpraktik des Individuums, ein Resultat des Zusammenwirkens von Fremd- und Selbstzwangsmomenten (vgl. Elias 1984: XVIII, 120ff.). In Form ihrer Einsozialisierung in vorhandene soziale Zeitstrukturen und zeitliche Denk- und Handlungsweisen, internalisieren Mädchen und Jungen im Laufe ihrer Kindheit nach und nach die jeweils vorherrschenden Zeitimperative und Zeitlogiken, die über die Jahre zu einem grundlegenden Bestandteil ihres sozialen Habitus werden. Zeitstrategien, die für das Heranwachsen charakteristisch sind,¹² werden mit steigendem Lebensalter immer weniger toleriert. Der Weigerung, dominierende *Zeittugenden* wie Pünktlichkeit, Effizienz und Schnelligkeit in den eigenen Persönlichkeitsapparat zu übernehmen, folgen tendenziell mehr und mehr Sanktionierungen. Angesichts dieser Tatsache erweist sich Zeit nicht nur als Regulierungsmittel, sondern im gleichen Maße ebenso als Mittel der Disziplinierung hin zu einem gesellschaftlich erwünschten Verhalten.

„Wenn er oder sie nicht lernt, während der ersten zehn Jahre eine dieser Institution gemäße Selbstzwangapparatur zu entwickeln, wenn, mit anderen Worten ein heranwachsender Mensch in einer solchen Gesellschaft nicht frühzeitig lernt, das eigene Verhalten und Empfinden selbst entsprechend der sozialen Institution der Zeit zu regulieren, dann wird es für einen solchen Menschen recht schwer, wenn nicht unmöglich sein, in dieser Gesellschaft die Position eines Erwachsenen auszufüllen“ (Elias 1984: XVIII).

In der Gesamtheit ihrer Funktionen nimmt Zeit aufgrund ihrer gesellschaftlichen Totalität für Elias die Gestalt einer *sozialen Institution* an, die sich aus kulturspezifischen und kulturübergreifenden Normen, Werten und Tugenden zusammensetzt, handlungs- und richtungsweisend für das menschliche Handeln ist und ihren Ausdruck in übergeordneten Verhaltensanforderungen und gegenseitigen Verhaltenserwartungen findet. Diese müssen als Selbstzwangsmuster von nachfolgenden Generationen allmählich in die eigenen Denk-, Wahrnehmungs- und Handlungsschemata inkorporiert werden, um dem Risi-

12 Vgl. Kap. 2.3, 2.4.

ko vorzubeugen, gesellschaftlich exkludiert zu werden (vgl. Elias 1984: XVIIIff.; Morgenroth 2008: 71f.).

„Man lernt sowohl den Begriff wie die von ihm untrennbare soziale Institution der Zeit von Kindheit an, wenn man in einer Gesellschaft aufwächst, in der dieser Begriff und diese Institution zu Hause sind“ (Elias 1984: XXXIII).

Obwohl Bergmann der Zeitforschung noch 1983 eine geringe Theoriebindung attestiert (vgl. Bergmann 1983: 463), findet die Zeithematik im letzten Viertel des 20. Jhs. verstärkt Eingang in die Sozialwissenschaften und die Bandbreite der Forschungsinteressen und -erkenntnisse wächst (vgl. Maurer 1993: 18ff.; Mörth 1986: 1ff.).¹³ Als disziplinübergreifende Schwerpunkte lassen sich hierbei nach Mörth (1986) insbesondere die folgenden festhalten:

„Studien zur Zeitperspektive in Abhängigkeit von verschiedenen Faktoren (...), Studien zur sozialen Zeitorientierung verschiedener Gesellschaften (...), Studien zur Anthropologie, Sozial- und Kulturgeschichte sowie zur Entwicklung der Zeitrechnung und Zeitmessung (...), Studien zur unterschiedlichen Zeitstruktur spezifischer sozialer Gruppen und sozialer Systeme (...), Studien zur Psychologie und Sozialpsychologie der Zeitorientierung (...), Studien zum alltäglichen Zeitbudget (...), Studien zur sozialen Konstruktion von Zeitplänen (...“ (Mörth 1986: 6f.).

In der Gegenwart sind diese skizzierten Schwerpunkte nach wie vor en Vogue¹⁴ und haben in divergierendem Maße eine theoretische Verdichtung wie auch öffentliche Aufmerksamkeit erfahren. Letztes gilt im besonderen Maße für die soziologischen Beiträge zur Vereinbarkeit von Familie und Beruf und den Bereich der quantitativen Zeitbudgetforschung, der insofern politische Relevanz erfahren hat, als dass er in kontinuierlichen Abschnitten (Jahresberichte) sowie im Rahmen größerer Studien (Zeitbudgetstudien 1993; 2002; 2015) vom Statistischen Bundesamt erhoben und in die Politikgestaltung mit einbezogen wird (z.B. 7. Familienbericht und 8. Familienbericht).

Trotz dieser Etablierung und Ausdifferenzierung muss im gleichen Kontext die nach wie vor vorhandene fortwährende Inkonsistenz und Inkohärenz der Zeitforschung hervorgehoben werden; insbesondere im Hinblick auf die Frage nach dem eigentlichen „Wesen“ der Zeit, weshalb Adams Resümee nach einer Analyse sozialwissenschaftlicher Zeitforschung aus dem Jahre 1990 auch 29 Jahre später weiterhin Bestand hat:

„None of the writers has the same focus. Everyone asks different questions. No two theories have the same view on what it means to make time central to social theory (...) There are no signposts for orientation in this maze of conceptual chaos“ (Adam 1990: 14f.).

13 Für einen guten Überblick über die zeitbezogene Weiterentwicklung in den soziologischen Subdisziplinen bis Anfang der 1990er Jahre siehe Maurer 1993: 31-47.

14 Wichtige Beiträge ab Beginn der 2000er Jahre liefen etwa Geyer 2013; Schöneck 2008; Meyer 2008; Rosa 2005; Muri 2004.

Auch Rosa (2005) attestiert der Zeitforschung einen defizitären Forschungsstand. Die Missstände lassen sich seiner Meinung nach in drei Kategorien differenzieren (vgl. Rosa 2005: 20ff.)¹⁵:

„In die erste fällt eine erstaunlich große Zahl von Arbeiten, die letztlich als Überblicksarbeiten versuchen, bisherige zeitsoziologische Überlegungen zu erfassen und (...) zu systematisieren. (...) Die zweite Kategorie versammelt eine inzwischen proliferierende Zahl an detailreichen Studien über Zeit und Zeitstrukturen in den materialen Einzel- und Subdisziplinen der Sozialwissenschaften. In der überwältigenden Mehrzahl der Fälle lässt sich dabei auch weiterhin beobachten, dass die Analysen auf eher theoriearmen Niveau methodeneklektizistisch unmittelbar den untersuchten Phänomenen zugewandt bleiben und die Zeit meist als selbstverständliche Größe behandeln. Die dritte Kategorie schließlich umfasst im Gegensatz dazu eine Reihe von theorieorientierten Zeitanalysen, die sich um die systematische Klärung eines sozialwissenschaftlichen oder -philosophischen Zeitkonzepts bemühen. Dabei aber einen so hohen theorie-immanenten Abstraktionsgrad erreichen, dass die Untersuchung empirisch relevanter Phänomene dabei nicht nur völlig aus dem Blick gerät, sondern auch undurchführbar zu werden droht (...)“ (Rosa 2005: 21).

Hieraus folgt: Mittlerweile umfasst sozialwissenschaftliche Zeitforschung zwar einen breiten Korpus an relevanten Befunden zur Analyse sozialer Phänomene, bedarf angesichts dieser Ist-Stand-Diagnose jedoch einer weiteren Intensivierung und Vertiefung sowie des Einbezugs integrativer Analysen, in denen die vorhandenen Theoriebestände im Erkenntnisprozess im Sinne der Realisierung eines zeitbezogenen Zusammenhangswissens zielführend miteinander verbunden werden. Mitzudenken ist bei der weiteren Zeitforschungsdiskussion zudem die Tatsache, dass sich die zeitlichen Analysen und Klassiker bis weit ins letzte Viertel des 20. Jh. hinein primär auf das vorherrschende Industriezeitalter und die ihm eigenen zeitlichen Charakteristika beziehen, insofern sind auch die entsprechend erarbeiteten zeitpolitischen Problemlösungen nach Karsten (2003) Lösungen, die vorrangig für die Zeitgestaltung in der Industriegesellschaft Relevanz aufweisen können:

„Werden Zeitpolitikdiskurse, Zeitprojekte und Zeitpolitikpraktiken seit den 1980er Jahren bilanziert, so fällt auf, dass sowohl in Deutschland als auch in Europa eine deutliche Konzentration im Bereich der Gestaltung von Erwerbsarbeitszeiten liegt: Zeitpolitik wird weiterhin vorrangig aus der Perspektive und im Horizont von Zeit als Sozialstruktur einer Industriegesellschaft diskutiert“ (Karsten 2003: 258).

Im 21. Jh. zeichnen sich angesichts der postindustriellen Wandlungstendenzen und der Ausdifferenzierung hin zu einer Dienstleistungs-, Wissens- und Digitalgesellschaft jedoch andere gesamtgesellschaftliche Zeitfigurationen ab, die alternative zeitbezogene Lesarten und Fokussierungen bedürfen. Im Fokus dieser neuen Zeitforschungsperspektiven steht nunmehr die Vereinbarkeit von Erwerbsarbeits-, Familien-, Hausarbeits-, Alltags- und Eigenzei-

15 Siehe dazu und immer noch aktuell die Zeitsoziologie-Kritik von Elias 1984: 6-11.

ten. Dass die Notwendigkeit, sozialwissenschaftliche Zeitforschung zu intensivieren und multiperspektivisch anzulegen, für die Forschungsbereiche zu Kindern und Kindheiten noch einmal eine besondere Relevanz erfährt, werden die folgenden Ausführungen verdeutlichen.

2.3 Die zeitwissenschaftliche „Vermessung“ der Kindheit

In der Gegenwart des 21. Jh. werden Mädchen und Jungen sowie das Moratorium der Kindheit multiperspektivisch erforscht. Der vorherrschende Zeitgeist ist dabei von grundlegender Bedeutung für die wissenschaftliche Vermessung des Aufwachsens und die Frage, wie sich eine gelingende Kindheit unter den jeweiligen sozialen Gegebenheiten aus dieser oder jener Fachperspektive zu konstituieren habe. Gesellschaftlich dominierende Zeitnormen stehen in diesem Kontext in einem direkten Zusammenhang zu Forschungsperspektiven bzw. -postulaten, was sich bspw. für die Bereiche von Entwicklungspsychologie und (Sozial-)pädagogik trefflich nachzeichnen lässt: Wissenschaft und Forschung bewegen sich hier wellenförmig auf einem zeitlichen Kontinuum zwischen einer Normierung und Standardisierung von Lebensverläufen einerseits, sowie einer Flexibilisierung und Selbstregulierung des Heranwachsenden andererseits.¹⁶ Im Vergleich zu anderen gängigen Analysekategorien wie Raum und Geschlecht sind explizit zeitbezogene Fragestellungen in Kindheitsforschungen jedoch unterrepräsentiert. Verwunderlich ist dieser Befund insbesondere vor dem Hintergrund der multidisziplinären Forschungsexpansion im Bereich der frühen Kindheit seit Beginn der 2000er Jahre (vgl. z.B. Braches-Chyrek et al. 2014; Wustmann/Karber/Giener 2013). Eine signifikant breitere Fokussierung auf die Zeitkategorie ist hieraus nicht entstanden, vielmehr werden zeitliche kindheitsbezogene Fragestellungen auch weiterhin eher randständig, implizit und/oder untertheoretisiert diskutiert.

In den folgenden Ausführungen wird anhand der pointierten Bezugnahme auf fünf Diskurse nachgewiesen, dass der Theoriestand im Hinblick auf kindheitsbezogene Zeitforschungen je nach Fachrichtung eine große Varianz aufweist und dass das zeitkategoriale Erkenntnisinteresse sowie die zeitlichen Forschungsmotive und -perspektiven hierbei deutlich voneinander abweichen:

- 1) **Sozialhistorische Analysen** richten ihr Erkenntnisinteresse vorrangig auf das Konstrukt der Kindheit als eigenständige Phase im Lebenslauf. Als richtungsweisend stellt sich in diesem Kontext Ariès' *Geschichte der*

16 Vgl. Kap. 2.6.

Kindheit dar (Ariès 2014; 1975 im Orig.), mit der er in den 1960er Jahren erstmalig breite Diskussionen zur zeitlichen Konstituierung der Lebensphase Kindheit auslöst. Als genuine Entwicklungsphase bildet sich diese für ihn allmählich mit dem Beginn der Neuzeit zwischen dem 15. und 18. Jh. heraus. Ein Jahrzehnt später ist es DeMause's Werk *The history of childhood* (1974), in dem die Entwicklung der Eltern-Kind-Beziehungen über verschiedene historische Phasen hinweg psychogenetisch interpretiert wird; Zeit als Kategorie erhält in dieser Lesart einen evolutionären Charakter im Generationenverhältnis. Cunningham postuliert in seiner *Geschichte des Kindes in der Neuzeit* (1995), dass der zeitliche Entwicklungsprozess im Heranwachsen historisch gesehen dualistisch betrachtet werden müsse und daher in eine Geschichte der Kindheit und einer der Kinder zu differenzieren sei. In einer aktuelleren sozialhistorischen Zeitperspektive liefert Geyer (2013) in *Souveränität, Familiäre Abhängigkeit und Gesellschaftliche Transformation in den Zeiten Heranwachsender Mädchen* eine generationenvergleichende Analyse von familienbezogenen Zeitstrukturen. Mittels der Analyse von historischen Tagebüchern und Briefen arbeitet sie heraus, dass das familiäre Zusammenleben und die damit verbundene Zeitkultur trotz aller sozialen Wandlungen eine „gesellschaftliche Systeme überdauernde Grundfigur“ (Geyer 2013: 226) aufweist, die es den involvierten Mädchen ermöglicht, ihren Alltag ähnlich souverän und eigenzeitlich ausgestalten zu können.

- 2) Im Fokus **entwicklungspsychologischer Forschung** steht die Entwicklung des kindlichen Zeitbewusstseins. Eine frühe Grundlagenarbeit findet sich bei Roth, der auf der Basis reifungstheoretischer Annahmen in seiner Studie *Kind und Geschichte* (1968) eine aufeinander aufbauende Phaseneinteilung für die Entwicklung des Zeitbewusstseins erarbeitet, die für ihn wiederum die Voraussetzung bzw. die Vorstufe für die Entwicklung des Geschichtsbewusstseins bildet (vgl. Schorch 1982: 44ff.; Schaub 2008: 101f. Steinherr/Schorch 2001: 421, Wissing 2004: 37).

Im Gegensatz zu dieser Perspektive, die der traditionellen Entwicklungspsychologie zuzuordnen ist und in der Entwicklungsprozesse generell endogen bedingte Abläufe darstellen, führt Piaget diese auf ein Ergebnis des Zusammenspiels von Assimilationsprozessen und Akkommodationsvorgängen zurück. Überzeugt von einer engen Verbindung zwischen der Zeitperspektivitätsentwicklung und der Entwicklung von Denken und Intelligenz, entwirft er in seiner Untersuchung *Die Bildung des Zeitbegriffes beim Kinde* (1980; 1955 im Orig.) eine Drei-Stadientheorie, die deckungsgleich zu den ersten drei Stadien seiner Stadien-theorie für die kognitive Entwicklung ist. Die Entwicklung des Zeitbegriffs vollzieht sich für Piaget demgemäß infolge einer idealtypischen Bewältigung des *Sensomotorischen Stadiums*, des *Präoperativen Stadiums* und des *Konkret-operativen Stadiums* (vgl. Piaget 1980; 1955 im Orig.). Piagets Theo-

rien zur Entwicklung des kindlichen Zeitbewusstseins sowie die Gesamtheit seiner Studien zur geistigen Entwicklung haben die didaktische Ausrichtung des Bildungssystems nachweislich beeinflusst. Deutlich wird dies beispielsweise an der Tatsache, dass sich auch heutzutage eine Vielzahl der Ansätze in der Elementar- und Grundschulpädagogik, den Fachdidaktiken und Wissenschaften an Piagets Theorie der kognitiven Entwicklung orientiert (vgl. Schaub 2008: 104; Sodian 2005: 25). Nicht nur von außen, auch intradisziplinär wird das Festhalten an den Piaget'schen Theorien, insbesondere an dem von ihm konzipierten Konstrukt der Entwicklungsstadien, jedoch auch kritisch gesehen: So sind in der kognitiven Entwicklungspsychologie seit Beginn der 2000er Jahre wiederholt Erkenntnisse herausgearbeitet worden, die nahe legen, dass die Aneignung der Grundlagen des physikalischen Weltwissens in weitaus größerem Maße in der frühen Kindheit erfolgt und Kinder sich bereits vor dem Grundschuleintritt ein vielfältigeres Wissen über Zeit aneignen, als die Stadientheorien dies in ihrer linearen Abfolge suggerieren (vgl. Sodian 2005: 17ff.; Schaub 2008: 105; Sodian 2002: 443ff.). Für Bischof-Köhler etwa steht die Zeitbewusstseinsentwicklung eng in Verbindung mit dem Vorhandensein einer *Theory of mind*, weil Kinder hierdurch in der Lage seien, Zeitreisen zu machen, indem sie gegenwärtige und vergangene Bewusstseinsinhalte sinnvoll miteinander in Bezug setzen. Laut Bischof-Köhler differenziert sich diese Fähigkeit bereits ab dem 4. Lebensjahr allmählich heraus (vgl. Bischof-Köhler 2010; 2000). Dass in aktuellen Diskursen trotz neuerer Befunde immer noch auf der Theorie von Piaget rekurriert wird, steht eng im Zusammenhang mit der Grundproblematik einschlägiger entwicklungspsychologischer Erkenntnisse. Künstlich hergestellte Settings ermöglichen nur Rückschlüsse dahingehend, welche Fähigkeiten und Kompetenzen bestimmte Kinder in bestimmten Situationen unter bestimmten Erhebungsbedingungen zeigen können. Weder die kindliche Vielfältigkeit, die lebensweltlichen Kontexte, noch die Diskontinuitäten individueller Entwicklungsverläufe können hierbei ausreichend Berücksichtigung finden. Zudem setzt die kindliche Verbalisierung zeitlicher Eindrücke und Vorstellungen die Aneignung eines bestimmten Maßes an sprachlichen, kognitiven und reflexiven Kompetenzen voraus (vgl. Seitz 2005: 45ff.; Schaub 1999: 231; Westlund 1998: 94).

- 3) Der breiteste Diskurs zum Thema Zeit und Kindheiten liegt im Bereich der **Soziologie** und hier insbesondere in ihrem Strang der **soziologischen Kindheitsforschung** vor. Eine explizit zeitliche Perspektive wird hier verstärkt ab Ende der 1970er Jahre unter verschiedenen Facetten thematisiert: So analysieren Karsten/Rabe-Kleberg (1979) erstmalig die Auswirkungen der institutionellen zeitlichen Anforderungsstrukturen und Verregelungen auf die Lebenszeit von Kindern im Kindergarten. Zeitwissenschaftliche Beiträge zur Kindertagesbetreuung finden sich insgesamt je-

doch nur vereinzelt oder nur integriert, wie es etwa bei Kuhn (2013) der Fall ist: Im Rahmen ihrer *ethnographischen Studie zur Elementarpädagogik in der Migrationsgesellschaft* richtet sich das Erkenntnisinteresse auch auf die Bedeutung von Zeit, die Kuhn als ein wesentliches Konstitutionsmoment des elementarpädagogischen Alltags herausarbeitet.

Abseits dessen steht die kindliche Lebenszeit in den elementarpädagogischen Institutionen direkt in Bezug zur Diskussion um die Vereinbarkeit von Familie und Beruf und der damit verbundenen Betreuungsfrage. Zwangsläufig kommt es hier in vielen Fällen zu einer parallelen Diskussion soziologischer und zeitpolitischer Aspekte; die dichtesten Erkenntnisse bieten die Schriften der *Deutschen Gesellschaft für Zeitpolitik e.V.* (vgl. insg. Jurczyk, Heitkötter, Zeiher, Mückenberger, Rinderspacher), zu denen auch der Sammelband *Zeit für Beziehungen Zeit und Zeitpolitik für Familien* (2009) gehört, in dem sich Heitkötter et al. mit der familialen Problematik „Zeitnot“, zeitlichen Korrelationen in den verschiedenen gesellschaftlichen Teilsystemen und zeitpolitischen Konzepten befassen. Eine nahe Diskussion bietet auch der Sammelband *Arbeitszeit-Familienzeit-Lebenszeit: Verlieren wir die Balance?* von Mischau/Oechsle (2005), der sich ebenfalls schwerpunktmäßig mit dem Verhältnis von Arbeitszeit, Familien- und Lebensführungszeit auseinandersetzt. Punktuell wird hier auch ein gezielter Blick auf die Potentiale längerer/flexibler Betreuungszeiten gerichtet. Aktuell etwa bei Pfahl et al., die in ihrer Studie *Kinderbetreuung über Nacht* (2018) in einer explorativen Studie die Sichtweisen von Beschäftigten, Kindern, pädagogischen Fachkräften und betrieblichen Akteur*innen auf eine 24-Stunden-Betreuung untersuchen. Ähnlich gelagert ist die Schwerpunktausgabe des zeitpolitischen Magazins zum Thema *Kinderbetreuung rund um die Uhr* (DGfZP 2013).

Die Auswirkungen der modernen Zeitorganisation auf das Heranwachsen im Allgemeinen betrachten zeitsoziologisch zum ersten Mal Rabe-Kleberg/Zeiher (1984). Die sozio-temporale und zeitpolitische Verortung von Kindern und Kindheit in der (spät)Moderne wird im besonderen Maße von Zeiher analysiert (z.B. 2009; 2007; 2005; 2002). Studien, die sich explizit mit den kindlichen Zeitpraktiken und Zeitkulturen befassen, sind nach wie vor überschaubar. Hervorzuheben sind hierbei einmal Zeiher/Zeiher (1994) mit ihrer Erhebung *Orte und Zeiten der Kinder. Soziales Leben im Alltag von Großstadtkindern*, in denen die Tagesverläufe zehnjähriger Kinder in Westberlin erforscht werden, sowie Wehr (2009), die in einer ethnographischen Studie die alltäglichen Zeitpraktiken elf- bis dreizehnjähriger Schüler*innen einer Schweizer Realschule rekonstruiert. International erkenntnisreich sind analog dazu insbesondere die Arbeiten von James und die von ihr gemeinsam mit Christensen und Jenks durchgeführte vergleichende Studie *Changing Times: Children's understanding*

and perception of the social organisation of time (2000), in der das Zeitverständnis, die Zeitwahrnehmung und das zeitliche Handeln zehnjähriger Schüler*innen in zwei Dörfern und einer größeren Stadt Nordenglands erforscht werden.

- 4) In der **Elementarpädagogik und der Sozialen Arbeit** lassen sich vornehmlich zwei Forschungsschwerpunkte festmachen, welche die Zusammenhänge zwischen Zeit und Kindheit thematisieren: Vor der Hintergrundfolie der Dienstleistungs-, Wissens- und Digitalgesellschaft findet der eine Schwerpunkt seinen Ausdruck in Forschungen zu den personenbezogenen sozialen Dienstleistungsberufen. Akzentuierungen liegen hier in den Bereichen der allgemeinen Arbeitszeitgestaltung im Dienstleistungssektor sowie in der Zeitgestaltung institutionalisierter Bildungs-, Erziehungs- und Betreuungssettings, wobei beide Themenkomplexe aufgrund ihrer inhaltlichen Nähe häufig zusammen diskutiert werden. Eine Verbindung zwischen explizit sozialpädagogischen, soziologischen und politischen Zeitanalysen liefert in diesem Kontext v.a. Karsten, die in ihren Schriften kontinuierlich die besonderen zeitlichen Perspektiven und Herausforderungen personenbezogener sozialer Dienstleistungsberufe herausarbeitet (z.B. 2012; 2003; 1999; 1995; 1994) und immer wieder die Bedeutung der Zeitkategorie für die (Aus-) Gestaltung sozialer Institutionen analysiert und ihren Einbezug für die weitere Professionalisierung einfordert (z.B. 2020; 2011; 2003; 1992).

Im Hinblick auf den Ausbau der Kindertagesbetreuung entfaltet sich die einschlägige Debatte in drei Strängen: Erstens stehen die Bedürfnisse der Eltern hinsichtlich flexibler Betreuungszeiten im Fokus: Bspw. bei Wustmann et al., die in einer Studie den *Öffnungszeitenbedarf in Kindertagesstätten der Stadt Dresden* auf Basis qualitativer und quantitativer Forschungen mit Eltern, Erzieher*innen und Trägern in 60 Einrichtungen analysieren und dabei zu dem Ergebnis kommen, das seitens der Eltern keine rein quantitative Erweiterung der Öffnungszeiten, sondern vielmehr die Möglichkeit, auf flexible und passgenaue Betreuungszeiten zurückgreifen zu können, nachgefragt wird (2009; 2008). Zu ähnlichen Befunden kommt auch die *DJI-Kinderbetreuungsstudie 2005* (Bien/Rauschenbach/Riedel 2007), in der ca. 8.000 Mütter und Väter u.a. zu zeitlichen, strukturellen und organisatorischen Aspekten der Kinderbetreuung befragt wurden. Im Ergebnis wurden in der Studie seitens der Eltern vorrangig flexiblere Öffnungszeiten im Bereich der Kindertagesbetreuung gewünscht. Insbesondere in den westlichen Bundesländern würden sich die Betreuungszeiten allzu häufig noch am Rhythmus der Normalarbeitszeit orientieren, dieser konturiere mittlerweile aber bei immer weniger Menschen den zeitlichen Ablauf des Alltags. Dass die gegenwärtigen Betreuungszeiten immer noch nicht deckungsgleich mit den familiären Bedürfnissen sind, bestätigt auch eine Kinderbetreuungsstudie in Thü-

ringen (Stickelmann/Will 2007), an der 1.535 Mütter und Väter und 235 Erzieherinnen in Kindertageseinrichtungen teilgenommen haben. In der Studie wird deutlich, dass nicht nur die Wohnortnähe oder das pädagogische Konzept, sondern vielmehr auch die Öffnungszeitenstrukturen ein entscheidendes Kriterium für die Auswahl einer Tageseinrichtung spielen. Viele der beteiligten Eltern wünschen sich zeitlich ausgedehntere Öffnungszeiten; sowohl morgens in der Früh wie auch in den Abend hinein.

Neben der Diskussion um die Öffnungszeiten, stehen auch die zeitlichen Arbeitsbedingungen für die pädagogischen Fachkräfte und die damit verbundenen Auswirkungen auf die institutionelle Alltagsgestaltung mit den Kindern im Zentrum zeitbezogener Forschung. So analysieren Viernickel et al. (2013) in dem Forschungsprojekt *Schlüssel zu guter Bildung, Erziehung und Betreuung* die Zusammenhänge zwischen der Fachkraft-Kind-Relation und den Zeitkontingenten, die für die Realisierung einer qualitativ hochwertigen pädagogischen Arbeit erforderlich sind. Resümierend halten sie fest, dass pädagogische Fachkräfte die in den Bildungsplänen formulierten Erwartungen und Anforderungen nur dann gelingend realisieren können, wenn ihnen die hierfür notwendigen Ressourcen und strukturellen Rahmenbedingungen gegeben sind. Aktuell bestehe in diesem Zusammenhang allzu häufig noch eine Schieflage, weshalb die Verfasser*innen nicht nur größere Zeitkontingente für Leitungsaufgaben einfordern, sondern auch für eine wissenschaftlich begründete Festlegung der Fachkraft-Kind-Relation plädieren, in der die Zeitkontingente für mittelbare pädagogische Arbeit Berücksichtigung finden (vgl. Viernickel et al. 2013: 146ff.). Berlips Studie *Professionelles Wissen und Handeln von KrippenerzieherInnen* (2015) stellt zwar keine explizite Zeitforschung dar, umfasst in einem größeren Rahmen aber auch die Analyse der Zusammenhänge zwischen den fachlichen Handlungspraktiken der Krippenerzieher*innen und den von ihnen gestalteten Tagesstrukturierungen in den Krippen. Auch im Forschungsprojekt *Alternsgerechte Arbeitsplatzgestaltung in evangelischen Kitas* (2011–2014), in welchem Erzieherinnen, Leitungen und Trägervertreter*innen von 20 teilnehmenden KiTas Perspektiven für eine alternsgerechte Arbeitsplatzgestaltung entwickelt, erprobt und bewertet haben, kommt der zeitlichen Perspektive eine zentrale Bedeutung zuteil. Zeitliche Herausforderungen im Bereich der Kindertagesbetreuung werden hinsichtlich der Generationenverhältnisse in den Kollegien und der Relation zwischen Vollzeit- zu Teilzeitarbeitsverhältnissen gesehen. Zeitliche Chancen wiederum liegen insbesondere darin, in den Bildungs-, Erziehungs- und Betreuungseinrichtungen verstärkter die Potentiale der „älteren“ Kolleg*innen – etwa ihren breiten Fundus an Praxis-, Erfahrungs- und Professionswissen – in den Fokus zu nehmen, um auf dieser Basis auch gemeinsame Zukunftsperspektiven entwickeln zu können (vgl. Karsten/Subucz 2014).

Drittens schließlich ist das zeitstrukturelle und -organisationale Betreuungsangebot an sich Gegenstand einschlägiger Studien. Kontinuierliche Befunde zu unterschiedlichen Themen der frühkindlichen Bildungssysteme auf Landes- und Bundesebene bieten insbesondere die *Länderreports und Ländermonitore* der Bertelsmann Stiftung oder auch die einschlägigen Studien des Deutschen Jugendinstituts. Aus zeitlicher Perspektive sind hier v.a. die Befunde zum quantitativen Ausbau der Kindertagesbetreuung und zu der Inanspruchnahme von Betreuungsplätzen erkenntnisreich, die in ihrer Gesamtheit die Expansion des elementarpädagogischen Feldes und die damit verbundene zunehmende institutionelle Vereinnahmung von kindlichen Zeitbudgets seit Beginn der 2000er Jahre eindrucksvoll veranschaulichen.¹⁷ In Bezug zur Grundschule fokussieren sozialpädagogische Beiträge zumeist die Relevanz und Potentiale der Schulsozialarbeit; insbesondere im Kontext der Ganztagschule (vgl. z.B. Sill 2014). Explizit zeitbezogene Schriften liegen bisher nur vereinzelt vor. Verwiesen sei diesbezüglich auf Schönig, der in seinem Aufsatz *Tempolimits – Bemerkungen zur Organisation der Lernzeit in der Schule* (2014) untersucht, inwiefern die Lern-, Bildungs- und Erziehungsprozesse in der Schule gegenwärtig durch Zeitdruck geprägt sind.

Der andere Forschungsstrang im Bereich der **Sozialen Arbeit/Elementarpädagogik** fokussiert die Lebensbiografien von Menschen. Eine zeitliche Perspektive wird hier unter verschiedenen Schwerpunkten eingenommen. Wenngleich in diesem Rahmen nur ein partieller Bezug zur Kindheit hergestellt wird, sind in diesem Rahmen die Beiträge in der *Sozial Extra 4/2016* hervorzuheben, weil das Phänomen der Beschleunigung und die mit ihm verbundenen sozialen, familiären und subjektiven Begleiterscheinungen hier in den Aufsätzen von Sandermann/Patschke, Lambers, Annen und Wendt aus einer explizit sozialpädagogischen Perspektive diskutiert werden. Zumeist bestehen in den einschlägigen Publikationen jedoch fließende Übergänge zur Soziologie und Kindheitsforschung (vgl. Grunert/Krüger 2002). Während Joos (2008) die biografischen Altersnormierungen analysiert, mit denen Mädchen und Jungen in der Lebensphase Kindheit konfrontiert werden, setzt sich Böhnisch bspw. in *Sozialpädagogik der Lebensalter* (1997) mit der biografischen Lebensbewältigung in den verschiedenen Lebensaltern auseinander und diskutiert vor diesem Hintergrund spezifische, bewältigungsorientierte sozialpädagogische Reflexions- und Arbeitsprinzipien. Die Relevanz von Zeit als *Soziale Institution*, der kindliche Lauf durch die Einrichtungen sowie die damit verbundenen Gestaltungsnotwendigkeiten werden wiederholt von Karsten (2003; 1992) und Wahne (2019, 2015) thematisiert.

17 Vgl. vertiefend Kap. 2.6.

- 5) Neben Positionen, die Zeit als einen wesentlichen Bestandteil pädagogischer Theorien etablieren wollen (Pfeiffer 2007; Tenorth 2006; Haan 1996; Lüders 1995; Prange 1995), liegt ein breiterer zeitbezogener Fundus in der **Allgemein- und Schulpädagogik** im Speziellen für den Bereich der Primarstufe vor. Disziplinäre Stränge finden hier ihren aktuellen Ausdruck in Überlegungen dahingehend, wie Schule der individuellen Aufnahmefähigkeit sowie dem Lern- und Leistungsvermögen der Schüler*innen durch eine rhythmisierte(re) Zeitstrukturierung, einem gezielten Wechsel von Anstrengung, Erholung, Bewegung und Ruhe sowie vielfältigere Lehr- und Lernformen und intensiviertere selbsttätige Lernprozesse gerechter werden könnte (z.B. Burk 2006; Nickenig 2000; Holtappels 1997; Messner 1991). Die zeitlichen Bedürfnisse und Wahrnehmungen von Lerner*innen werden dabei bisher eher selten erfasst (u.a. Rabenstein 2008; Bosenius/Hellbrügge 2008; Kolbe/Rabenstein/Reh 2006; Breidenstein 2006), wobei aus der überschaubaren Erkenntnislage vornehmlich Wissings Arbeit (2004) heraussticht, da diese das Zeitbewusstsein von Grundschulkindern untersucht und auf Basis der kindlichen Zeitstile unterschiedliche Zeittypen entwirft. International ist in diesem Zusammenhang v.a. der Entwurf der schwedischen Pädagogin Westlund beachtungswürdig. Auf Basis von Klassenaufträgen rekonstruiert Westlund das Zeiterleben und Zeiterfahren acht- bis zwölfjähriger Schüler*innen und konzipiert hierbei einen idealtypischen, acht Lektionen umfassenden Weg der Uhrzeitsozialisierung (1998). Abseits dieser parzellierten Beispiele zielt der Diskurs eher seltener auf die Gewährung von mehr zeitlicher Autonomie und die Aneignung von Zeitkompetenz, sondern häufig auf die Optimierung der Lernzeiten und das klasseninterne Zeitmanagement an sich (z.B. Helmke 2007; Wagner/Spiel/Schober 2006). Eng mit der Zeitstrukturierungsfrage verbunden ist der breite Forschungszweig zum Ganztageschulbau. Neben den inhaltlichen Potentialen und der gesellschaftlichen Relevanz werden Ganztageschulmodellen auch immer wieder spezifische zeitliche Potentiale zugesprochen, die sie von der industriell geprägten klassischen Halbtagsstrukturierung positiv abheben sollen (z.B. Appel 2009; Coelen/Otto 2008; Holtappels et al. 2007; Höhmann et al. 2006).

Des Weiteren findet sich auch ein übergeordneter Zeitdiskurs, der die Bedeutung von Zeit für Schulpädagogik auf der Metaebene beleuchtet; bspw. bei Zeiher/Schroeder (2008), die in ihrem Herausgeber*innenband pädagogische, soziologische und politische Zeitdiskurse zusammenführen. Eine ähnlich breite, erziehungswissenschaftliche Diskussion findet sich bei Schönbächler et al. (2010), Durdel et al. (2008) und bei Warwas/Sembill (2008). Einen kritischen Blick auf die Vertaktung der Zeit im Bildungssystem und die daraus resultierenden Konsequenzen auf Zeit-

empfindungen und Zeitpraktiken von Heranwachsenden liefern Dörpinghaus/Uphoff (2012).

Hervorhebungen zum Stand kindheitsbezogener Zeitforschung

Die vorherigen Ausführungen belegen zunächst, dass zeitliche Fragestellungen zu Kindern und Kindheiten mittlerweile aus verschiedensten Blickwinkeln analysiert und diskutiert werden. Ungeachtet dessen, sieht sich eine sozialwissenschaftlich fundierte, kindheitsbezogene Zeitforschung nach wie vor mit mehreren Problemen konfrontiert: Die entsprechenden empirischen Studien und theoretischen Analysen bieten in ihrer Gesamtheit zwar Einblicke, Praxisbeispiele und parzellierte Befunde zur privaten und öffentlichen Zeitsituation von Kindern, weiterhin besteht jedoch nur wenig kontextbezogenes Zusammenhangswissen; dies gilt sowohl für die zeitliche Verortung von Kindern in der postindustriellen Gesellschaft insgesamt sowie im besonderen Maße für die privaten wie auch institutionell-organisatorischen, professionellen, familialen und individuellen Zeitpraktiken in Institutionen der Bildung, Erziehung und Betreuung (vgl. Karsten/Wahne 2012). Die Erkenntnis, dass die alltäglichen Zeitpraktiken und Zeitverhältnisse von Mädchen und Jungen einer intensivierten Zeitforschung bedürfen, teilt auch Wehr:

„Die alltägliche Zeitpraxis von Kindern hat also bereits ein gewisses Quantum an wissenschaftlicher Aufmerksamkeit erfahren. Allerdings wurden dabei immens wichtige Fragestellungen, Perspektiven und Themen außer Acht gelassen, die weiterhin zur Bearbeitung auffordern“ (Wehr 2009: 419).

Bei den vorliegenden Forschungslücken handelt es sich jedoch nicht um ein rein landesspezifisches Phänomen. Zwar werden kindliche Zeitpraktiken und entsprechende zeitdiagnostische Verortungen international diskutiert, aber auch hier zeigt sich ein eher überschaubares theoretisches Fundament, wie es James, Jenkins und Christensen im Rahmen ihrer ethnografischen Zeitstudie mit Kindern zusammenfassen:

„The meaning of time for children has been largely neglected in both sociological studies of time use and studies of children’s everyday lives. Internationally, studies focusing on children’s everyday time use are rare (but see also Hofferth and Sandberg 1998; Galinsky1999) and child-centred accounts are remarkably absent. Apart from Solberg’s (1990) study of Norwegian children and Christensen’s (1993) study of childhood sickness in Denmark there is generally a lack of in-depth empirical knowledge about how children spend and conceive of time“ (James/Jenkins/Christensen 2000: 1).

Hinzu kommt, dass die Erkenntnislage eng mit den kindlichen Altersstufen verknüpft ist. Verallgemeinernd ist festzuhalten, dass der Großteil der vorhandenen Theoriebestände sich auf die verschiedenen Lebensphasen der Schulzeit bezieht und mit absteigender Altersspanne kontinuierlich geringer wird. Spätestens unterhalb der Altersstufen im Bereich des Einschulungsalters in die Primarstufe kann im Hinblick auf die kindlichen Zeitpraktiken und

sozialen Zeitverortungen überwiegend von einer terra incognita gesprochen werden.

Eine weitere Problemlage resultiert aus der Tatsache, dass die Zeitkategorie und die sozialwissenschaftliche Zeitforschung von einem Teil der deutschen science community – und das trifft auch auf sozial/-elementarpädagogische Vertreter*innen zu – immer noch nicht ausreichend als eigenständiger und relevanter Bereich zur Erforschung sozialer Phänomene anerkannt wird. Verifizieren lässt sich diese These an zwei Forschungspraxen: Die eine zeigt sich wie beschrieben in einem vergleichsweise geringen oder rein impliziten Einbezug der Zeitkategorie in Forschungssettings. So findet sich etwa in keinem aktuellem sozial/-elementarpädagogischen, soziologischen oder forschungsmethodologischen Handbuch zur Kindheit ein expliziter Beitrag zur Zeitkategorie (vgl. Dietrich/Stenger/Stieve 2019; Schmidt/Smid 2018; Braches-Chyrek et al. 2014; Stamm/Edelmann 2013; Fried 2013; Bauer/Bittlingmayer/Scherr 2012; Heinzel 2012; Krüger/Grunert 2010). Die andere, weitaus problematischere Praxis findet darin ihren Ausdruck, zwar zeitliche Perspektiven in Untersuchungsanalysen mit einzubeziehen, hierbei jedoch die jeweiligen Zeiterkenntnisse ohne Rückbindung in die bestehende Zeitforschungstheorie zu erarbeiten. In der Konsequenz führt ein solcher Forschungsstil zum Verlust von Forschungspotential und u.U. auch zu verkürzten Erkenntnissen, wenn z.B. zeitsozialisatorische Auswirkungen auf den eigenen Forscher*innen-Habitus nicht theoretisch reflektiert und somit im Forschungsprozess mitgedacht werden können; oder möglicherweise zu einer eindimensionalen Bearbeitung und Thematisierung, in welcher Zeit nur als Ressource begriffen wird. Resümierend sieht sich kindheitsbezogene Zeitforschung also mit ähnlichen Problemen konfrontiert, wie es die sozialwissenschaftliche/soziologische Zeitforschung allgemein betrifft. Rosa kommentiert, welche Folgen diese Gesamtsituation der Zeitsoziologie für den sozialwissenschaftlichen Erkenntnisprozess mit sich bringt:

„Die Konsequenzen aus dieser schwachen Verfassung der Zeitsoziologie sind gravierend nicht nur im Hinblick auf die Schwierigkeiten, diese Subdisziplin im Kanon sozialwissenschaftlicher Fächer zu etablieren, sondern vor allem auch hinsichtlich der Formulierung aktueller Gesellschaftstheorien, Moderneanalysen und Zeitdiagnosen. Aufgrund der niedrigen Generativität bisheriger zeitsoziologischer Erkenntnisse und ihrer geringen Anschlussfähigkeit an systematische sozialwissenschaftliche und sozialphilosophische Theorieentwürfe sind diese nämlich geradezu dazu gezwungen, weiterhin unter Ausklammerung der Temporalperspektive zu operieren, sodass Bourdieus Diktum – die sozialtheoretische Praxis sei (allen anders lautenden metatheoretischen Beteuerungen und Bekundungen zum Trotz) so ‚end-zeitlich‘, dass sie sogar noch die Idee des von ihr Ausgeschlossenen exkludiere- nach wie vor gültig zu sein scheint“ (Rosa 2005: 23f.).

Warum sich eine kindheitsbezogene Zeitforschung in einer ohnehin noch eher untertheoretisierten sozialwissenschaftlichen Zeitforschung als beson-

ders ausbaubedürftig erweist, könnte auch mit der gesellschaftlichen Positionierung von Mädchen und Jungen im Zusammenhang stehen. Obwohl die Statuszuteilung als gleichberechtigte Bevölkerungsgruppe zu Erwachsenen mittlerweile ein Selbstverständnis kindheitsbezogener Forschung darstellt, ist die tatsächliche soziale und politische Verortung von Kindern hiervon noch weit entfernt. Allein rechtlich betrachtet verfügen Kinder je nach Altersstufe im Vergleich zu erwachsenen Menschen über weitaus geringere Möglichkeiten, eigene Zeitbedürfnisse und -interessen nicht nur artikulieren, sondern darüber hinaus auch selbstbestimmt durchsetzen zu können. Die erwachsenenzentrierte Welt nimmt hier eine eindeutige Priorisierung vor und fokussiert bei zeit- und familienbezogenen Fragestellungen in der Mehrheit die Perspektive der Mütter und Väter, was sich aktuell anhand der Diskussion um flexibilisierte Betreuungssettings prägnant nachzeichnen lässt (vgl. z.B. Bamler/Schönberger/Wustmann 2010: 12ff.; Honig 2002: 309ff.). Zeiher beurteilt diesen Sachverhalt in ähnlicher Art und Weise:

„Kinder werden sozialpolitisch als eingebettet in die Familie behandelt, nicht aber als Bevölkerungsgruppe mit eigenen Bedürfnissen, Interessen und Teilhabeansprüchen. So werden immer nur Zeitprobleme der Eltern gesehen und politisch bearbeitet, nicht aber auch die der Kinder“ (Zeiher 2005b: 86).

In der Konsequenz führt dieser Missstand dazu, dass Kinderzeiten bis heute nicht substanziell als eigenständiger und relevanter sozialwissenschaftlicher Erkenntnis- und Wissensbereich angesehen werden. Anstelle dessen dominiert nach wie vor die Praxis, die Zeiten der Kinder von den Diskursen zur Arbeits- und Familienzeit zweitrangig abzuleiten.

2.4 Zeitdiagnosen in der Dienstleistungs-, Wissens- und Digitalgesellschaft

In den bisherigen Ausführungen zur sozialwissenschaftlichen Relevanz der Zeitkategorie wurde wiederholt auf unterschiedliche Zeittendenzen Bezug genommen, die das soziale Miteinander in den hochentwickelten Gesellschaftsformen westlicher Staatensysteme in der Gegenwart prägen und präeterminieren. Aus der Metaebene betrachtet fokussieren die entsprechenden Zeitdiagnosen zum einem den gesamtgesellschaftlichen Wandlungsprozess: So wird das Hier-und-Jetzt aus einer soziologisch-philosophischen Perspektive bspw. als *Postmoderne* (Lyotard 1982), als *Risikogesellschaft* (Beck 1987), als *reflexive Moderne* (Beck/Giddens/Lash 1994) oder als *Flüchtige Moderne* (Bauman 2003) umschrieben. In arbeitssoziologischen Perspektiven steht dagegen vorrangig der Strukturwandel des ökonomischen Systems im Zentrum, in dessen Folge sich moderne Gesellschaften im Übergang zum 21.

Jh. mehr und mehr zu einer Dienstleistungsgesellschaft, Wissensgesellschaft oder Digitalgesellschaft entwickelt haben, wobei diese drei Deutungsangebote entweder singulär oder additiv Anwendung finden (vgl. Schimank 2007; Junge/Kron 2014: 1 ff.).

Bereits diese Skizzierungen legen nahe, dass Mädchen und Jungen in der Gegenwart mit anderen Zeitkonstellationen konfrontiert werden als ihre Zeitgenoss*innen des 20. Jhs. Infolgedessen haben sie auch andere zeitliche Herausforderungen im Aufwachsen zu bewältigen; eine Erkenntnis, die zugleich weitreichende Konsequenzen auf die Gestaltung von Bildungs-, Erziehungs-, und Betreuungszeiten impliziert, was in den weiteren theoretischen Ausführungen dieser Arbeit noch zu begründen sein wird. Hierfür ist es in einem ersten Schritt notwendig, die wirkmächtigsten dieser Tendenzen zu analysieren und ihre jeweiligen Einflüsse und Auswirkungen auf die Lebensphase Kindheit herauszuarbeiten.

2.4.1 Aktuelle Zeittendenzen und ihre Auswirkungen auf die soziale Zeitordnung

In den letzten dreißig Jahren des 20. Jhs. hat der epochale Strukturwandel der Wirtschaftsbereiche in Deutschland zu einer signifikanten Ausdehnung des Dienstleistungsbereichs geführt (vgl. Baethge 2011; Häussermann/Siebel 2011; Thiessen 2004: 41 ff.). Bereits 1999 wurde von Karsten et al. nachgewiesen, dass 75% der Erwerbsarbeitsverhältnisse im tertiären Sektor zu verorten sind (vgl. Karsten et al. 1999). Diese sektorale Verschiebung und der damit einhergehende Bedeutungsverlust des primären und sekundären Sektors hat nach wie vor Bestand, so arbeiteten im Jahr 2018 von 44,8 Mio. Erwerbstätigen 74,4% im Dienstleistungssektor, 24,3% im produzierenden Gewerbe und 1,4% im Bereich Land- und Forstwirtschaft und Fischerei (vgl. destatis 2018). Angesichts dieser Werte hat der Wandel von der ehemaligen Industriegesellschaft hin zur Dienstleistungsgesellschaft mittlerweile Faktizität angenommen.

Die Entwicklung hin zu einer Wissens-, Informations- und Digitalgesellschaft wiederum ist ein Prozess, der sich in der zweiten Hälfte des 20. Jhs. vollzogen hat und weiterhin andauert. Im Kern geht es bei diesen Paradigmen um die Vorstellung, dass Wissen und Informationen im postindustriellen Zeitalter zu wesentlichen Ressourcen moderner Gesellschaftssysteme werden. Dabei hat die Generierung und Verteilung von Wissen nicht nur eine wachsende Bedeutung in der Wertschöpfung, sondern wird zur Bedingung von Lebensverwirklichungschancen an sich. In den einschlägigen Diskussionen wird immer stärker die grundlegende Bedeutung von Bildung für die Realisierung gelingender Lebensentwürfe betont und im gleichen Kontext auf die Halbwertszeit von Wissensbeständen in modernen Gesellschaften verwie-

sen. Alte Wissensbestände werden teilweise obsolet, während in bestimmten Fachbereichen neue Wissensbestände beschleunigt produziert werden. Ein statischer Bildungskanon verliert vor diesem Hintergrund zunehmend an Bedeutung, die Bereitschaft zur permanenten und dabei vorrangig selbstgesteuerten Wissensaneignung, mit anderen Worten die Fähigkeit zum lebenslangen Lernen, wird zum Diktum für eine erfolgreiche Teilhabe am Leben (vgl. Karsten et al. 2003: 34ff.; BMFSFJ 2002: 156; Richter 1999: 92ff.).

Parallel dazu kommt den neuen Informations- und Kommunikationstechnologien ein immer größer werdender Stellenwert zuteil. In vielen Bereichen ist die Digitalisierung mittlerweile so weit vorangeschritten, dass sie das Gesamtgefüge der Gesellschaft und das soziale Miteinander auf fundamentale Art und Weise beeinflusst und prädeterminiert (vgl. Stengel et al. 2017; Steinbicker 2011; Kübler 2009; Bell 1985; Drucker 1969).

Im weiteren Verlauf dieser Arbeit wird der beschriebene sektorale Wandel zur Dienstleistungsökonomie als zeitdiagnostischer Bezugspunkt für die eigene Argumentation genommen, wobei die genannten Interpretationsfiguren sinnvollerweise als Dienstleistungs-, Wissens- und Digitalgesellschaft zusammengedacht werden. Zielführend ist diese Vorgehensweise deshalb, weil die heutigen kindlichen Bildungs-, Erziehungs- und Betreuungszeiten ohne die Bezugnahme auf ihre vielfältigen Verschränkungen und Verknüpfungen mit diesen drei Phänomenen nicht differenziert analysiert und gedeutet werden können.

Die Epoche der Moderne befindet sich aber nicht nur hinsichtlich ihrer ökonomischen Strukturen im Umbruch: Infolge des Aufkommens vielfältiger Wandlungstendenzen sozialer, kultureller, ökonomischer, ökologischer und politischer Art, verflüssigt sich die soziale Welt insgesamt. Nach Schmidt-Lauff (2008) manifestieren sich diese Wandlungen und Umbrüche in fünf, in Wechselwirkung zueinander stehenden, Zeittendenzen:

- 1) Eine Zeittendenz der Virtualisierung, die eine Folge der technologischen Entwicklungen ist und insbesondere im Bereich der Informations- und Kommunikationstechnologien weitreichende Auswirkungen auf das soziale Miteinander impliziert.
- 2) Eine *Zeittendenz zur Flexibilisierung*, die darauf zurückzuführen ist, dass sich Dauer, Lage und Verteilung von Arbeitszeit sukzessive flexibilisiert, wovon bis zu 30% der Arbeitsverhältnisse betroffen sind (vgl. Keller et al. 2012).
- 3) Eine *Zeittendenz zur Entgrenzung*, die Grenzen zwischen Arbeits- und Privatleben verflüssigen sich, normierte Lebens- und Arbeitsbiografien verlieren an Bedeutung und der kompetente Umgang mit Diffusität wird zur individuellen Herausforderung.

- 4) Eine *Tendenz des Zeitnotstandes*, eine psychosoziale Gefühlslage, einem Zustand permanenter Zeitknappheit ausgesetzt zu sein, der sich aus einer wachsenden Inkongruenz zwischen individuell vorhandenen, zeitlichen Spielräumen, Anforderungen, Aufgaben, Notwendigkeiten, Bedürfnissen, Wünschen und unendlichen Handlungsoptionen in der heutigen *Erlebnis-* (Schulze 1992) und *Multioptionengesellschaft* (Gross 1994) ergibt.
- 5) Eine *Zeittendenz zur Beschleunigung*, die sich in allen Bereichen des Lebens niederschlägt und das soziale Leben fundamental beeinflusst und verändert (vgl. Schmidt-Lauff 2008: 181ff.).

In ihrer Gesamtheit haben diese Entwicklungstendenzen weitreichende Effekte auf die zeitliche Organisiertheit moderner Staaten, mit anderen Worten, auf die gesellschaftlich vorherrschende Zeitordnung, die das Resultat eines Zusammenwirkens unterschiedlicher zeitlicher Aspekte darstellt und den Referenzrahmen für das soziale Handeln bildet. Nach Schöneck konstituiert sich eine Zeitordnung über das Vorhandensein der drei Komponenten Standardisierung von Zeit, der Ausformung von Zeitinstitutionen und der Herausbildung von Zeitnormen (vgl. Schöneck 2008: 52ff.):

Die *Standardzeit*, die in der Moderne auf einem (abstrakt-)linearen Zeitverständnis basiert und als Verhaltenskoordinator, -synchronisator und -disziplinator fungiert, bildet in gewisser Weise die zeitliche Rahmung für die Ausformung spezifischer Zeitinstitutionen und zeitbezogener Normen.

Zeitinstitutionen lassen sich umschreiben als zeitliche, mit bestimmten Konventionen verbundene Regelmäßigkeiten und Verhaltensmuster, die sozial standardisiert und somit konstitutiv für menschliches Handeln sind; neben Arbeitszeit- und Freizeitinstitutionen wie etwa dem Feierabend, dem Wochenende, Ferien, Feiertagen und Geburtstagen, gilt das im gleichen Maße auch für alltägliche Rituale sowie alle Arten von Zeitplänen.

Während Normen allgemein betrachtet als verhaltenswirksame Richtlinien und Rollenerwartungen mit unterschiedlicher Reichweite (Kann-, Soll- und Muss-Erwartungen) gefasst werden können, spiegeln sich in *Zeitnormen* die Erwartungen wider, die im Hinblick auf zeitlich erwünschte Denk- und Handlungsweisen bestehen. Was dabei zeitlichen Normierungen unterliegt, ist kulturspezifisch und variiert demzufolge von Kultur zu Kultur. Als die drei bedeutendsten Zeitnormen der Moderne gelten ein rationaler Umgang mit Zeit, der durch die Knappheit der Zeit bedingt ist, die Tugend der Pünktlichkeit, die sich als Bedingung für die Realisierung des rationalen und effizienten Zeithandelns erweist sowie die Bereitschaft zum Bedürfnisaufschub zugunsten einer leistungs- und zukunftsorientierten Arbeits- und Lebenshaltung (vgl. Schöneck 2008: 52ff.; Dahrendorf 1998: 42ff.; Maurer 1992: 23; Nowotny 1989: 98f.; Schöps 1980: 73).

In Kombination beeinflussen die gegenwärtigen Zeittendenzen die vorherrschende Zeitordnung der Dienstleistungs-, Wissens- und Digitalgesell-

schaft nun auf zweierlei Art und Weise: Einerseits werden entsprechende Effekte im Bereich der Zeitnormen ersichtlich, weil sie als symbolische Ausprägung der vorherrschenden Zeitlogiken und -imperative durchaus wandelbar sind. Für Nowotny steht die Herausbildung neuer Zeitnormen direkt im Zusammenhang mit den Zeitnormen, die Maschinen und technischen Artefakten eingebaut sind.

„Heute sind die sozialen Normen, die sich auf die Zeitdisziplin der Menschen beziehen, weitgehend internalisiert und entwickeln sich in dynamischer Interdependenz mit den Zeitnormen, die in die technischen Artefakte eingebaut sind“ (Nowotny 1989: 97).

Neben die drei bereits zuvor skizzierten dominanten Zeitnormen treten zunehmend andere, interdependente Normen, die gemeinsam ein *Zeitamalgam* (vgl. Karsten 1992) der gegenwärtigen Umbrüche und Zeittendenzen bilden: In der *Nonstop-Gesellschaft* (vgl. Adam/Geißler/Held 1998), in der sich die ehemals diachron gespaltete Zeitstruktur zwischen den beiden Sphären der Erwerbsarbeitszeit und der Nichterwerbsarbeitszeit in der Auflösung befindet und Aktivitäten jeglicher Art immer mehr rund um die Uhr vorangetrieben werden, etablieren sich *Flexibilität*, *Mobilität* und *Beschleunigung* als neue, wirkmächtige Zeitnormen (vgl. Nowotny 1989: 97ff.). Erst in ihrem Wechselspiel zueinander entfalten sich diese neuen Zeitnormen in Gänze und machen eine permanente Reaktualisierung und Neuausrichtung der eigenen Persönlichkeit erforderlich. Unter diesen Bedingungen droht das Selbst einer Person seine Kohärenz zu verlieren. Biografische Planbarkeit, Verlässlichkeit und damit im gleichen Maße auch Sicherheit, alles (vermeintliche) Charakteristika des industriellen Zeitalters, schwinden tendenziell; anstelle ihrer drohen unklare Gegenwarts- und Zukunftsperspektiven und das Gefühl einer biografisch zusammenhanglosen Zeit mehr und mehr die Oberhand zu gewinnen.

Im gleichen Maße wie sie einen Wandel der zeitlichen Normierungen bedingt, geht die diagnostizierte Umbruchssituation auch mit Effekten auf die Stabilität der standardisierten Zeitinstitutionen einher. Allgemein betrachtet zeichnen sich diese durch bestimmte soziale Funktionen aus; immanent für das arbeitsfreie Wochenende sind nach Rinderspacher/Herrmann-Stojanov z.B. eine Schutzfunktion, eine Entlastungsfunktion, eine Animationsfunktion, eine Koordinationsfunktion und eine Integrationsfunktion (vgl. Rinderspacher/Herrmann-Stojanov 2006: 366). In Folge der Entgrenzung zwischen einer „Normalarbeitszeit“ und einer „Normalfreizeit“ droht das Wochenende bei einer „Rund-um-die-Uhr-Verfügbarkeit“ seinen kulturspezifischen, institutionalisierten Charakter und somit seine sozialen Funktionen zu verlieren.

2.4.2 Herausbildung des Dualismus von Eigen- und Fremdzeiten

Konstitutiv für die aktuelle institutionelle Arrangierung des kindlichen Aufwachsens ist das permanente Wechselspiel zwischen selbst- und fremdbestimmten Zeiten. Intention des folgenden Kapitels ist es, die historische Entstehung der Eigenzeit nachzuzeichnen sowie die Konsequenzen des heutigen Dualismus von Eigen- und Fremdzeiten auf die individuelle Lebensbiografie herauszuarbeiten.¹⁸

Zeitstrukturen, Tempi, Rhythmen und somit letzten Endes auch die Qualität der erlebten Zeiten selbst, variieren von Kultur zu Kultur und werden vom Subjekt als soziale Tatbestände erfahren. Das In-der-Welt-Sein, der Vermittlungs- und Angleichungsprozess zwischen systemischen und individuellen Zeitmustern konstituiert sich dabei nach Rosa in Anlehnung an Allheit (1988) und Giddens (1987b) auf der Basis eines Zusammenspiels vierer Zeitebenen und den ihnen jeweils eigenen Zeithorizonten: Die *Alltagszeit*, welche durch die individuelle Zeitpraktik im Alltag charakterisiert werden kann. Parallel zum Alltag verlaufend, entwickeln Menschen auch eine, sich biografisch stetig im Wandel befindende, übergeordnete Perspektive auf ihre *Lebenszeit*. Auf der Metaebene finden sich Alltagszeit und Lebenszeit eingebettet in der alles umfassenden, aktuell vorherrschenden, *Weltzeit* wieder. Die heilige und zeitlose Zeitebene der sogenannten *Sakralzeit* schließlich, stellt nach Rosa eine menschliche Reaktion auf die erlebte Diskrepanz zwischen endlicher Lebenszeit und unendlicher Weltzeit dar (vgl. Rosa 2005: 30ff.).

Der zeitliche Überbau für die Ausgestaltung des sozialen Lebens in westlichen Staatensystemen wird dabei durch die beiden Sozialsphären Arbeit und Leben und ihre Wechselwirkung zueinander gebildet. Während dieser Dualismus seine idealtypische Ausprägung insbesondere in der fordistisch geprägten Industriegesellschaft des 20. Jhs. und ihrer Gegenüberstellung zwischen der Normalarbeitszeit mitsamt der ihr eigenen geschlechtsspezifischen Arbeitsteilung und den Freizeitinstitutionen gefunden hat, stellte sich das Verhältnis der beiden Sphären historisch gesehen, keineswegs als derart voneinander getrennt dar. Charakteristisch für die Menschen des Bauern- und Bürgerstands in der mittelalterlichen und frühneuzeitlichen Ständegesellschaft ist vielmehr eine permanente Verschränkung zwischen Arbeit und Nicht-Arbeitszeit, die ihren Ausdruck insbesondere im sogenannten *Ganzen Haus* findet, das eine politische, rechtliche und wirtschaftliche Einheit bildet

18 Zur Eigenzeit liegen nur wenig sozialwissenschaftliche Befunde vor. Zumeist wird in Zeitforschungen zwar eine grundlegende Differenzierung zwischen öffentlichen und privaten Zeiten vorgenommen (vgl. etwa Zerubavel 1990), eine weitergehende theoretische Fundierung der Eigenzeit findet sich jedoch selten. Infolgedessen kommt dem von Nowotny herausgearbeiteten Konzept der Eigenzeit (1989) nach wie vor eine bedeutende Rolle zuteil, weshalb in der vorliegenden Argumentation vorrangig hierauf Bezug genommen wird (vgl. zur Problematik auch Schöneck 2008: 26f.).

und gleichsam als Produktions- und Reproduktionsstätte dient. Darüber hinaus vollzieht sich der Wechsel zwischen arbeitlicher und nicht-arbeitlicher Tätigkeit vor dem Hintergrund einer aufgabenbezogenen Zeit, geleitet und vorgegeben durch die Rhythmen der Natur und das Kirchenjahr (vgl. Jurczyk et al. 2009: 58ff.; Rösener 1985: 134ff.; Thompson 1973). Während sich die tägliche Arbeitszeit für die bäuerliche Bevölkerung z.B. im 17. Jh. auf etwa 12 Stunden pro Tag beläuft und nur für den Sonntag ein Arbeitsverbot gilt, konnten der Adel bzw. die oberen Schichten bereits in der Antike über den Jahresverlauf hinweg gesehen über viele arbeitsfreie Tage verfügen (vgl. Opaschowski 2008: 28ff.; Andreae 1970: 15).

„Nur eine sehr dünne Herrschicht genießt Muße, und dies nur um den Preis rücksichtsloser Ausbeutung breiter Massen. Alle älteren Hochkulturen sind von solchen dünnen Oberschichten getragen“ (Nell-Breuning/Erlinghagen 1965: 139).

Trotz dieser vorhandenen Zeitverwendungsunterschiede (und -missstände) zwischen den Bevölkerungsschichten, hat ein subjektorientierter Bezug zur sozialen Zeit im Mittelalter indes noch wenig Bedeutung. Vielmehr erweisen sich die kollektive Zeit der Gruppe mitsamt ihrer rhythmusgebenden Rahmung durch das Kirchenjahr und die agrarische Gesellschaftsstruktur als die zentralen Parameter für die Ausgestaltung der Lebenszeit. Eine Herauslösung aus dieser gemeinsamen sozialen Zeit ergibt sich nach Nowotny erst vor dem Hintergrund der aufkommenden Industriegesellschaft und der damit im Zusammenhang stehenden Transformation von Zeit in Geld, wobei von diesem Prozess der zeitlichen Polarisierung zunächst nur bestimmte gesellschaftliche Stände betroffen sind, die bürgerliche Gesellschaft und ihre aufkommenden eigenen zeitlichen Empfindungen von Individualität und Subjektivität (vgl. Nowotny 1989: 37ff.).

„Mit der Entstehung der bürgerlichen Gesellschaft, in der die Subjektivität allmählich zu einem neuen Bezugspunkt wurde, entstand auch die partielle Herauslösung aus einer gemeinsamen, sozialen Zeit. (...) In der Welt des Bürgertums wurde die öffentliche Zeit der Arbeit der privaten Zeit innerhalb der Familie entgegengesetzt. Beide waren zeitlich geregelt, mit genau angebaren Übergangsriten. In dieser Polarisierung entstand eine spezifische Ich-Zeit-Perspektive, die zwischen Eigen- und Fremdzeit zu unterscheiden wusste“ (ebd. 1989: 14).

In der Folgezeit entsteht im 20. Jh. allmählich ein zeitlicher Dualismus zwischen einer subjektiven, persönlichkeits- und qualitätsbezogenen privaten Eigenzeit und einer objektiven, äußeren und zeitvorgebenden, öffentlichen Fremdzeit. Im Kontext parallel verlaufender gesellschaftlicher Tendenzen wie der Intensivierung des Arbeitslebens, der allseitig sich umgreifenden Technologisierung, der zunehmenden globalen Gleichzeitigkeit und der Veränderungen im Bereich von Geschlechterrollen und Familienformen, findet dieser Dualismus als eine Art Lernprozess nach und nach öffentliche Verbreitung und wird das Bedürfnis nach der Verfügungsmacht über eine eigene,

sich abgrenzende Zeit – mit anderen Worten nach Zeitsouveränität – mehr und mehr dominant.

„Doch es bedurfte einer weiteren, erst in der zweiten Hälfte dieses Jahrhunderts geschaffenen, gesellschaftlich-organisatorischen und technischen Infrastruktur, um die Eigenzeit zu sozialisieren, sich in ihren Gebrauch zu üben, sie zu Gewohnheit zu machen, die seither dem Alltag ihren zeitlichen Stempel aufdrückt. Hier wird sie nun eingeübt und erlebt, im Konfliktfall auch erlitten“ (ebd. 1989: 39).

Eigenzeit oder das Bedürfnis nach eben jener kann nur dann entstehen, wenn hierfür ein gemeinsamer zeitlicher Referenzrahmen vorliegt, egal ob diese Rahmung zwischen zwei Menschen oder zwischen dem einzelnen Individuum und dem Kollektiv der Gesellschaft an sich besteht. Eigene Zeitpräferenzen und vorhandene Fremdzeiten müssen im sozialen Zusammenleben sinnvoll arrangiert und (im besten Fall partizipatorisch) miteinander ausgehandelt werden, stehen laut Nowotny aber aktuell eher isoliert nebeneinander, als dass sie miteinander gelingend in Bezug gesetzt werden. Es kommt zu einer zeitlichen Kopräsenz von Eigenzeiten, die durch den illusionären und doch normierenden Charakter der Vergleichzeitigung technologisch zusammengehalten und zugleich zeitlich differenziert werden. Dieses separierte Nebeneinanderstehen von Eigenzeiten und anderen Zeiten birgt die Gefahr in sich, Spaltungstendenzen voranzutreiben, ungleich verteilte Zeit Chancen und Zeitperspektiven zu tolerieren, diese im schlimmsten Fall sogar zu sanktionieren (vgl. ebd.: 42f.).

Bei dem Versuch, eine Strukturierung von Eigenzeit zu erreichen, liegt nach Nowotny noch ein weiterer zentraler Problembereich vor, der sowohl die Akteur*innenebene als auch die kollektive Ebene betrifft; die jeder Eigenzeit zu Grunde liegende individuelle Lebensgeschichte. Biografisch betrachtet lässt sich die Etablierung einer Eigenzeit in der Kindheit verorten. Im Laufe des Heranwachsens erfährt diese Eigenzeit unterschiedlichste sequenzielle Wandlungen, Querwege und Neuausrichtungen, die in ihrer Gesamtheit identitätsbildend wirken, für eine gelingende Persönlichkeitsbildung aber auf sinnvolle Verknüpfungen angewiesen sind, was in der modernen Gesellschaft und der ihr eigenen Kopräsenz von Eigenzeit und institutionalisierten Fremdzeit mehr und mehr zur individuellen Herausforderung wird, wie es die Ausführungen in Kap. 2.4.3 noch einmal vertiefend verdeutlichen werden. Anhand welcher kulturell konstruierten Inhalte und Alltagspraxen das Erleben von Eigenzeit im Alltag selbst begünstigt werden könnte, konkretisiert Nowotny bedauerlicherweise nicht weiter (vgl. Muri 2004: 64.; Nowotny 1989: 43).

„Denn jede individuelle Eigenzeit hat ihre Geschichte. Sie beginnt in der Kindheit und mit dem, was weiter über Gesellschaft gelernt wird; sie verändert sich, den sozialen Umständen entsprechend, bis ins Alter und bis in den Tod. Die eigene Biographie, in die der irreversible Pfeil der Zeit eingebaut ist, setzt sich aus der Verknüpfung von Sequenzen zusammen. Dadurch erst wird die soziale Identität konstituiert und verän-

dert. Durch das Nebeneinander der Zeiten in einer hoch differenzierten Gesellschaft steht auch das Individuum vor sehr unterschiedlichen zeitlichen Belastungen, die Eigenzeit mit den Anforderungen der institutionalisierten Fremdzeit in Einklang zu bringen; Belastungen und Erwartungen, die zeitlich über die Biographien hinweg stark variieren können. Sequenzen zu ordnen, heißt sinnvolle Beziehungen zwischen ihnen herstellen zu können und dadurch Identität zu stiften“ (Nowotny 1989: 43f.).

Ähnlich wie Elias, der die kindliche Internalisierung der gesellschaftlich vorherrschenden Zeitimperative als einen langwierigen Prozess des Zusammenwirkens von Fremd- und Selbstzwangsmomenten betrachtet, geht auch Nowotny davon aus, dass die wesentliche zeitliche Erfahrung der Menschen, die des Zeitzwanges ist. Das Zwangsmoment, das der sozialen Institution Zeit innewohnt, begleitet, beeinflusst und steuert die Menschen von Lebensbeginn an und wirkt sich ebenso prägend auf die Zeit der Kindheit, der Jugend, des Erwachsenseins wie auch des Alterns aus. In der Biografie werden diese zeitlichen Zwänge durch die Konfrontation mit spezifischen Zeitstrategien erfahrbar. Seien es das Zeitgeben, Zeitnehmen und Zeitbestimmen oder das Warten-Lassen und Aussitzen, mit all diesen Strategien sollen gesellschaftlich vorherrschende (und persönliche) Zeitinteressen durchgesetzt werden (vgl. Nowotny 1989: 145ff.).

Innerhalb dieses permanenten Wechselspiels zwischen selbst- und fremdbestimmten Zeiten werden die Zeitkontingente für Eigen-/Dispositionszeiten im Laufe der Kindheitsjahre sukzessive zugunsten externer Zeitvorgaben reduziert. Tendenziell bereits in der Kindertagesbetreuung, spätestens jedoch in der Grundschule, geht die Institutionalisierung für Mädchen und Jungen mit dem Zeitzwang einher, die eigene Gegenwart einem Zukunftsversprechen zu unterwerfen; lernen und bilden im Heute für den persönlichen Erfolg im Morgen (vgl. Zeiher 2008: 10).

Während dieser zeitliche Dualismus in der Industriegesellschaft und der ihr eigenen Zeitordnung immer weitere Konturen annahm, muss die Herstellung und Strukturierung von Eigenzeit zu Beginn des 21. Jhs. v.a. unter den Bedingungen und Konsequenzen der Beschleunigung realisiert werden, was sich für die individuelle Lebensgeschichte als folgenreich erweist, wie es die nachstehenden Ausführungen verdeutlichen werden.

2.4.3 *Herausbildung des Dualismus von Beschleunigung und Entschleunigung*

Im Zitat von Wilhelm Busch, „*Eins-zwei-drei, im Sauseschritt läuft die Zeit! Wir laufen mit!*“ (Busch 1877), kommt die in der heutigen Postmoderne aktuell vorherrschende Zeitverwendungsweise und -empfindung der Beschleunigung trefflich zum Ausdruck. Zugleich illustriert der Ausspruch aber auch, dass beschleunigte Zeiterfahrungen bereits vor über 150 Jahren zum

Korpus sozialer Alltagserfahrungen gehörten. In der Tat stellt die fundamentale Bedeutung des Phänomens der Geschwindigkeit keinesfalls erst ein Produkt bzw. eine Begleiterscheinung von Industrialisierung und Technologisierung dar, sondern beeinflusst und steuert die Entwicklung der Menschheit in Form natürlicher Kräfte (Einsatz des menschlichen und tierischen Körpers) bereits seit vielen Jahrhunderten (vgl. Virilio 1993: 7).

Aus historischer Perspektive lässt sich die Entwicklung der Geschwindigkeit nach Borscheid in drei Phasen differenzieren, die folgend inhaltlich umrissen werden: Eine *Startphase* (1450–1800), eine *Beschleunigungsphase* (1800–1950) und eine *Tempophase* (1950–Gegenwart) (vgl. Borscheid 2004):

Die *Startphase* der Geschwindigkeitsausbreitung beginnt an der Schwelle zum Eintritt in die Neuzeit und endet im Übergang in das Industriezeitalter. Obwohl die Ausgestaltung der Lebenszeit in jenen Jahrhunderten noch hochgradig durch die zyklischen Rhythmen von Natur und Religion vorbestimmt wird, gehen der Bedeutungszuwachs und die Ausdifferenzierung des Wirtschaftssystems mit einer Weiterentwicklung der Zeitstrukturen einher. Ökonomische Planung, Vorsorge und Vermehrung in einer sich immer weiter ausdifferenzierenden und arbeitsteilig produzierenden Gesellschaft führen zur Deutungsheftigkeit *abstrakt-linearer Zeitlogiken*. Die Lebensplanung/gestaltung wird vergleichbar mit einem linearen Zeitstrahl vorausschauend wirtschaftlich geplant und organisiert und der Zeit an sich wird mehr und mehr die Rolle „(...) als Medium der Vermittlung ökonomischer Prozesse (...)“ (Rinderspacher 1985: 39) beigemessen; u.a. deswegen, weil zeitliche Vorsprünge im Konkurrenzkampf im Idealfall auch Profitsteigerungen bedingen. Vor diesem Hintergrund werden Zeitgewinne zu einem Primat kaufmännischer Rationalität und die Umschlagzeiten von Geld- und Warenverkehr steigen sukzessive an (vgl. Borscheid 2004: 57; Rinderspacher 1985: 33ff.).

Dieser geschwindigkeitshistorischen Entwicklung schließt sich in der Hoch-Zeit der Industrialisierung die *Beschleunigungsphase* an, die nach Borscheid bis in die Mitte des 20. Jh. andauert und sich durch einen allgemeinen Geschwindigkeitszuwachs auszeichnet. Einerseits ist dies eine Folge technischer Fortschritte; im Bereich der Produktion durch die Entwicklung der Dampfmaschine und der Etablierung industrieller und rational gefasster Massenproduktionen (Taylorismus, Fordismus), im Bereich von Transportwesen und Kommunikationsmedien durch die Entwicklung von Eisenbahn, Automobil, Flugzeug, Telefon und Fernsehen, die in ihrem Gesamtwirken zugleich eine globale *Raumschrumpfung* (vgl. Harvey 1990; Rosa 2005) evozieren. Andererseits erweist sich diese Entwicklung auch als eine Konsequenz der Entstehung einer rationalen Kultur im Okzident, die durch die zeitwirtschaftliche Durchrationalisierung von Arbeitsprozessen und die Herausbildung des Kapitalismus gekennzeichnet ist, beides eng verbunden mit der Verbreitung des *protestantischen Arbeitsethos* (Weber 1992;

1904/1905 im Orig.). So liegen die geistigen Grundlagen des modernen Kapitalismus laut Weber im sogenannten *asketischen Protestantismus*, einer spezifischen Denk- und Lebensweise, die auf bestimmte protestantische Strömungen zurückzuführen ist und ihren Ausdruck im Typus des modernen abendländischen Berufsmenschen findet. Dessen Berufsethos, das angesichts der Verknüpfung von Gottgefälligkeit und sinnvoller, zukunftsorientierter Zeitverwendung ebenso ein Lebensethos darstellt, besteht aus einer bestimmten Rationalisierung des alltäglichen Lebens. Charakteristisch hierfür ist die allumfassende Bereitschaft zu einer Pflichterfüllung, die im kapitalistischen System dem Zeitmuster *Zeit ist Geld* folgt und dementsprechend permanente Askese respektive Zeitdisziplin erfordert, was die Vergeudung von Arbeits- und Lebenszeit zur schlimmstmöglichen Sünde der Moderne werden lässt. Trotz dieser Beschleunigungsmotive-, -momente und -tendenzen sind noch nicht alle Menschen in den westlichen Industrienationen von ihnen im gleichen Maße betroffen, zumindest die technischen Geschwindigkeitserregenschaften bleiben vorerst den wohlhabenden Schichten vorbehalten (vgl. Rosa 2005: 161ff.; Borscheid 2004; Weber 1992; Neumann 1988).

In der zweiten Hälfte des 20. Jhs. bildet das hohe Wirtschaftswachstum das strukturelle Fundament für die *Tempophase*, in der die Primate von Geschwindigkeit und Beschleunigung schließlich gesamtgesellschaftliche Deutungshoheit gewinnen und zu lebenswelt-durchdringenden Handlungsmaximen heranwachsen. *Tempo* wird zum Zentralbegriff des postmodernen Zeitbewusstseins ausgerufen (vgl. Wendorff 1980). Nach Virilio hat der Geschwindigkeitskult in modernen, demokratischen Gesellschaften einen derart hohen Allumfasstheitsgrad und -zwang erlangt, dass es sich sogar geböte, hier eher von einer *Dromokratie*, also einer Herrschaft der Beschleunigung zu sprechen, als von einer der Demokratie (Virilio 1993; vgl. Borscheid 2004).

Das Phänomen der Beschleunigung setzt sich dabei nach Rosa (vgl. 2005) aus folgenden drei interdependenten Dimensionen zusammen:

Die *technische Beschleunigung* umfasst die Beschleunigung in den Bereichen des Transports-, Kommunikations- und Produktionswesens, die vielfach ein Echtzeitniveau erreicht hat.

Die *Beschleunigung des sozialen Wandels* findet darin ihren Ausdruck, dass Zeiträume der Dauer bzw. Stabilität, die für eine Deckungsgleichheit zwischen individuellen Erfahrungen und Erwartungen notwendig sind, progressiv verkürzt werden. Die Folge dieser erfahrenen *Gegenwartsschrumpfung* (vgl. Lübke 1998) ist eine anwachsende Invarianz zwischen Erfahrungsraum und Erwartungshorizont (vgl. Koselleck 1989), die Erwartungs- und Planungssicherheit für menschliches Handeln nimmt zunehmend ab.

Die *Beschleunigung des Lebenstempos* erweist sich als Reaktion auf die Verknappung der Ressource Zeit, findet ihren Ausdruck in der Steigerung von Handlungs- und Erlebnisepisoden pro Zeiteinheit und wird vom Subjekt als Zeitnot und Zeitstress erfahren. In ihrem Zusammenspiel haben diese

zeitlichen Bewegungsdynamiken der Moderne weitreichende Auswirkungen auf die gesellschaftlich vorherrschenden Raum-, Zeit- und Sozialverhältnisse und damit auf das In-Der-Welt-Sein der Individuen. Charakteristisch hierfür ist laut Rosa zunehmend eine Wahrnehmung und Befindlichkeit, sich auf *rutschenden Abhängen* (*slippery slopes*) zu bewegen. Die permanenten multidimensionalen Wandlungsprozesse und Mobilitätsanforderungen zwingen Menschen für die eigene Zukunftssicherung förmlich zur kontinuierlichen Reaktualisierung und Neuausrichtung ihrer eigenen Persönlichkeit und ihrer Kompetenzen (vgl. Rosa 2005: 189ff.).

„Die Akteure operieren unter Bedingungen permanenten multidimensionalen Wandels (...), sodass es keine Ruheposition mehr gibt, von der aus Optionen und Anschlüsse „in Ruhe“ sondiert werden könnten. Wie bei einem Erdbeben ändern sich dabei nicht alle (Boden-) Schichten im gleichen Tempo. (...) Das Ergebnis ist gleichwohl eine permanente Umgestaltung der „Entscheidungslandschaft“, die nicht nur Erfahrungen und Wissensbestände stets von Neuem entwertet, sondern es auch nahezu unmöglich macht vorherzusagen, welche Anschlussoptionen und Handlungschancen in Zukunft relevant und wichtig sein werden“ (Rosa 2005: 190f.).

Wer dem Diktum der permanenten Neuausrichtung und weiteren Optimierung des Selbst nicht Folge leistet oder Folge leisten kann, droht Rosas kulturpessimistischer Lesart zur Folge den Anschluss an eine eigene, lebenswerte Zukunft zu verlieren, gesellschaftlich abgehängt und zeitlich exkludiert zu werden. Vor diesem Hintergrund ist es nicht verwunderlich, dass es eine Vielzahl an emanzipatorischen Zeitbestrebungen gibt und der Diskurs um Entschleunigung in der Gegenwart Hochkonjunktur hat. Sei es die Einforderung von *Zeitgerechtigkeit* (vgl. Heitkötter 2003), die *Wiederaneignung von Zeit* (vgl. Karsten 2002), der *Wunsch nach Zeitsouveränität* (vgl. Rinderspacher 2008) oder die *Realisierung von Zeitwohlstand* als idealtypische, zeitlich übergeordnete Zielsetzung (vgl. Rinderspacher et al. 2002), all diesen Motiven sind zeitpolitische Gerechtigkeits- und Autonomiebestrebungen immanent.

Häufig gehen diese Bestrebungen mit dem Vorhaben einher, sich der allumfassenden Beschleunigung des sozialen Lebens zu widersetzen und die Lebenstempi zu verlangsamen. Der Wunsch nach einer zeitlichen Entdichtung des Lebens ist dabei keine genuine Begleiterscheinung der Beschleunigungsgesellschaft, sondern findet seinen historischen Ausdruck bereits Ende des 19. Jhs. in den Schriften Lafargues. Der französische Sozialist forderte ein Recht auf Faulheit ein, weil Freiheit und Arbeit seiner Meinung nach inkompatibel zueinander seien und das Recht auf Arbeit vielmehr ein Recht des Elends darstelle. Die Lösung von der Last der sozialen Wirklichkeit sieht er in einer Arbeitszeitreduktion auf drei Stunden pro Tag und einer gesamtgesellschaftlich gerechteren Verteilungsstruktur vorhandener Ressourcen (vgl. Lafargue 2015; 1883 im Orig.). Während sich die Entdichtung hier noch vorrangig auf die Freisetzung von mehr Eigenzeit durch eine Verringerung

von Arbeitszeit bezieht, repräsentiert der Begriff der Entschleunigung ein weitaus größeres inhaltliches Spektrum (vgl. Reheis 2003: 15f.). Neben Lesarten, die auf eine rein zeitliche Umkehrung der Beschleunigung abzielen, gehen manche Protagonist*innen deutlich weiter und versuchen die Entschleunigung als gesamtgesellschaftlichen Gegenentwurf zur *Nonstop-Gesellschaft* (vgl. Adam/Geißler/Held 1998) zu positionieren (vgl. Rosa 2005: 138ff.; Reheis 1999).

„Entschleunigung bedeutet (...) abnehmende Geschwindigkeit, Verlangsamung, Verzögerung oder auch Zeitdehnung. (...) In der Ökonomie bedeutet Entschleunigung (...) Orientierung von Produktion und Konsumtion am Ziel der Nachhaltigkeit (...) In der Politik wendet sich das Entschleunigungskonzept gegen Versuche, bei der Gestaltung politischer Prozesse auf Druck der Wirtschaft Verfahren abzukürzen (...) Im Zusammenhang mit der menschlichen Psyche wendet sich das Entschleunigungskonzept gegen den Versuch (...), den Lebensgenuss durch die Häufung und Verdichtung äußerer Ereignisse zu steigern“ (Reheis 1999: 53).

Mittlerweile hat der Begriff Eingang in zahlreiche, v.a. populärwissenschaftliche Ratgeberwerke gefunden, die sich häufig durch die Bezugnahme auf ökonomisch-ökologische Sachlagen gegen die vorherrschenden Geschwindigkeitsverhältnisse richten. Der empirische Erkenntnisstand zum Phänomen der Entschleunigung erweist sich jedoch nach wie vor als gering und basiert häufig eher auf persönlichen Positionen und Stellungnahmen als denn auf abgesicherten Befunden (vgl. Tomlinson 2007). Eine attraktive Marktlage liegt hier aber nicht nur für den Literaturbetrieb vor, sondern findet sich ebenfalls in größerer Ausprägung im Bereich der Freizeitgestaltung, in der künstliche Entschleunigungs-oasen und modernisierungsresistente Entschleunigungsinseln (vgl. Rosa 2005: 149) von einer immer größer werdenden Konsument*innengruppe in Anspruch genommen werden; sei es aus ideologischen Gründen oder aus funktionalen Motiven.

Darüber hinaus finden der Wunsch nach mehr Langsamkeit und die Abkehr von der Leistungsgesellschaft ihren ideologischen Ausdruck in den mannigfachen Slow-Bewegungen: Ob Slow-Food-, Slow-City- oder Slow-Travel-Bewegung, all diese Gruppen versuchen der Geschwindigkeitsdominanz ein langsames, durch Bewusstheit und Achtsamkeit gekennzeichnetes und v.a. nachhaltiges Handeln entgegenzusetzen, wobei sie sich nicht per se gegen Fortschritt und Geschwindigkeit richten, sondern nur deren rechtes zeitliches Maß einfordern (vgl. Honoré 2005).

Neben diesen vielfältigen Entschleunigungsfacetten liegen nach Rosa in der Postmoderne noch weitere Beharrungsmomente bzw. Verlangsamungskräfte vor, die dem Beschleunigungsphänomen entgegengesetzt sind: So existieren mittlerweile natürliche, nur noch schwer überschreitbare Geschwindigkeitsgrenzen, etwa in den Bereichen von Technik oder Biologie. Weiterhin gehen die Beschleunigungsprozesse teilweise mit unbeabsichtigten Nebenfolgen und dysfunktionalen Konsequenzen einher (z.B. der Verkehrs-

stau). Nicht zuletzt liege auf der Persönlichkeitsebene der Subjekte die Empfindung einer gesellschaftlichen Erstarrung und soziokulturellen Stagnation vor, in der die Perspektive auf das Neue, das Andere für die Menschen in immer weitere Entfernung zu rücken scheint und sich Utopien und neue Gesellschaftsperspektiven zunehmend erschöpfen würden (vgl. Rosa 2005: 462ff.).

Trotz ihrer rasanten Verbreitung werden die Entschleunigungsbewegungen von vielen Seiten auch kritisiert: Zum einem sei es denn Aktivist*innen bisher zumeist noch nicht gelungen, ihre Ziele von einer ideellen auf eine wirklich strukturelevante Ebene zu transportieren (vgl. Rosa 2005: 147), zum anderen könne der Automatismus mehr Langsamkeit gleich bessere Lebensbedingungen nicht der komplexen sozialen Wirklichkeit im 21. Jh. standhalten (vgl. Baeriswyl 2004a). Andere einschlägige Protagonist*innen messen dem kollektiven Eintreten für mehr Langsamkeit gar ein deutliches Aggressionspotential bei und befürchten, dass sich die Entschleunigung zur neuen Leitutopie für gesellschaftlich benachteiligte Gruppierungen hinaufschwingen und damit den Zusammenhalt der Gesellschaft insgesamt beeinträchtigen könnte (vgl. Glotz 1999: 75).

Deutlich werden an diesen Vorbehalten gegenüber einer geforderten Verlangsamung von Prozessen, Strukturen und Interaktionen, wie konfliktbehaftet sich das Verhältnis der beiden Zeitantagonisten von Beschleunigung und Entschleunigung in der sozialen Realität zeigt. In vielen Situationen sind beide Formen von Geschwindigkeit parallel am Wirken und ringen dabei um die zeitliche Deutungshoheit. Diese paradoxe zeitliche Grundstruktur schlägt sich auf allen vier Zeitebenen von Alltagszeit, Lebenszeit, Weltzeit und Sakralzeit nieder, führt auf und zwischen den Ebenen zu vielfältigen Desynchronisationserscheinungen und beeinflusst infolgedessen auch das Wechselverhältnis zwischen Eigen- und Fremdzeiten auf signifikante Art und Weise (vgl. Rosa 2005: 39ff., 462ff.).

Ein Bereich, in dem die Auswirkungen der Beschleunigung in der Gegenwart besonders deutlich werden, ist die Sphäre der Erwerbstätigkeit. So ist der Arbeitsmarkt zu Beginn des 21. Jhs. durch eine Marktlage gekennzeichnet, in der viele ökonomische Prozesse zur Steigerung der Effizienz in Echtzeit und Parallelität ablaufen. Das Primat der Rationalisierung findet seinen Ausdruck aber nicht nur in der zeitlichen Sequenzierung von Arbeitsprozessen, sondern konkretisiert sich ebenso fundamental im Bereich der Dauer, Lage und Verteilung von Arbeitszeit. Die zeitliche Gestaltung von Erwerbsarbeit weicht zunehmend von der Normalarbeitszeit ab. Flexibilisierte Arbeitszeitformen finden immer mehr Verbreitung. Im nächsten Kapitel wird diese Entwicklung aufgegriffen und die damit verbundene Entgrenzung von Arbeits- und Lebenszeit zeitdiagnostisch analysiert.

2.4.4 *Flexibilisierung und die Entgrenzung von Arbeits- und Lebenszeit*

Ausgehend von der Entwicklung zur Industriegesellschaft und der Etablierung des tayloristisch-fordistischen Produktions- und Sozialmodells (vgl. Bonazzi 2014) haben sich in den letzten zwei Jahrhunderten nach und nach allgemein verbindliche Standards für die Gestaltung des Erwerbsarbeitslebens herausgebildet, die sowohl den Bereich der arbeitsvertraglichen Grundlagen, die Arbeitszeiten an sich wie auch die übergeordnete Organisation von Arbeit betreffen. Namentlich werden diese gesellschaftlich prägenden Arbeitsarrangements als sogenannte Normalarbeitszeit bezeichnet, die dem Muster 8-5-30 (Hielscher 2006: 202) folgen, d.h. einen achtstündigen Arbeitstag umfassen, der in eine fünf Tage Woche eingebettet ist und 30 Urlaubstage pro Jahr gewährt. Die berufliche Tätigkeit in derartigen Arrangements lässt sich im 20. Jh. idealtypisch durch einen fest definierten Arbeitsort, inflexible und hochstandardisierte Arbeitszeiten, dem gegenüberstehende Freizeitinstitutionen (Feierabend, Wochenende, Jahresurlaub) und (lebens-)lange Betriebszugehörigkeiten charakterisieren; sowie hinzukommend ein Profil von Arbeitsanforderungen, bei dem das individuell erworbene Qualifikationsniveau in vielen Berufsbiografien ausreicht, um die zu leistenden Tätigkeiten permanent kompetent ausführen zu können. Dem heutigen Diktum des lebenslangen Lernens kommt in dieser Erwerbsarbeits-sphäre bis ins letzte Viertel des 20. Jh. noch vergleichsweise wenig Bedeutung zu (vgl. Eberling et al. 2004: 22f.; Kratzer 2003: 44f.).

Neben diesen Typus von Arbeit tritt seit Beginn der 1980er Jahre ein Modell von Erwerbstätigkeit, in dem der Aspekt der Flexibilität aus vielfältigen Gründen einen zentralen Stellenwert erhält. Aus der Mesoperspektive kann dies als Konsequenz eines tiefgreifenden Strukturwandels gedeutet werden: Marktbedingungen verändern sich, gehen mit betrieblichen Reorganisations- und Rationalisierungsprozessen einher, Waren, Kapital und Produktion werden internationalisiert und ökonomisch globalisiert, Finanzmärkte im gleichen Maße überstaatlich vernetzt, wobei all diese Prozesse infolge der neuen Kommunikations- und Informationstechnologien mehr und mehr in Echtzeit und Parallelität ablaufen (vgl. Szydlík 2008; Jürgens 2007; Dahrendorf 1998).

Dauer, Lage und die Verteilung von Arbeitszeit werden zunehmend und von der Normalarbeitszeit abweichend flexibilisiert, was seinen Ausdruck in atypischen Arbeitszeitformen wie Teilzeit-, Schicht-, Gleitzeit-, Abend-, Nacht-, Wochenend-, Bereitschafts- und Projektarbeit findet. Die Motive für die Forderung nach mehr Flexibilität divergieren je nach Perspektive. Aus Arbeitgeber*innensicht ergeben sich die Potentiale einer Arbeitszeitflexibilisierung insbesondere aus einer möglichen Steigerung der Produktivität des Personaleinsatzes sowie der generellen Wettbewerbsfähigkeit des Unterneh-

mens am globalen Wirtschaftssystem. Aus der Perspektive der Arbeitnehmer*innen wiederum ist es vorrangig die Hoffnung auf mehr individuelle Zeitsouveränität in der Ausgestaltung von Arbeits- und Lebenszeit, die Flexibilitätsforderungen lauter werden lässt. Während die Flexibilisierung in der Theorie also einen förderlichen Nutzen für beiden Seiten bieten kann, zeigt sich in der arbeitsweltlichen Praxis jedoch die Tendenz, dass Beschäftigte in vielen Fällen dem flexiblen Zeitdiktat der Arbeitgeber*innenseite ausgesetzt sind und zu Ungunsten der eigenen Zeitpräferenzen vorrangig bedarfs- und nachfrageorientiert eingesetzt werden (vgl. Schöneck 2008: 131ff.; Jürgens 2007; Hielscher 2006: 78f.).

„In dem Maße, wie die Dauer und Lage der Arbeitszeit an Kalkulierbarkeit einbüßt, entzieht sich auch die erwerbsungebundene Zeit der Verlässlichkeit und Planbarkeit“ (Hielscher 2006: 209).

Eine derartig nach einseitigen Präferenzen gestaltete Flexibilisierung verlagert die Verantwortung für die gelingende Ausbalancierung von Arbeits- und Lebenswelt ausschließlich auf die arbeitnehmende Bevölkerung. Zudem liegen diese arbeitgeberorientierten Arbeitszeiten häufig nicht mehr parallel zu den kulturell vorherrschenden Zeitinstitutionen abseits der Erwerbstätigkeit (vgl. Schöneck 2008: 132f.; Hielscher 2006: 202f.). Während das kollektivisierte und standardisierte Zeitregime der Normalarbeitszeit bei all seinen nachteiligen Effekten zumindest den Vorteil bot, einen Bezugsrahmen darzustellen, innerhalb dessen individuelles und kollektives Zeitplanen/-gestalten und Alltagshandeln erwartbarer miteinander synchronisiert und koordiniert werden konnte, wird das Arrangieren von Eigen- und Fremdzeiten unter dem Primat der Flexibilisierung zu einer Herausforderung, was gerade für das Beziehungsgefüge der Familie im besonderen Maße gilt.

In letzter Konsequenz drohen die tradierten Grenzen zwischen dem Beruflichen und dem Privaten sukzessive zu verwischen, was arbeitssoziologisch als sogenannte *Entgrenzung von Arbeit und Leben* beschrieben wird, wobei sich diese Auflösung nicht nur auf den Aspekt der Arbeitszeit an sich bezieht: Nach Gottschall/Voß tangieren diese Entgrenzungstendenzen ebenso die räumliche, technische, arbeits- und sozialrechtliche Sphäre (vgl. Gottschall/Voß 2003b: 16f.). Für Zwecke der Rationalisierung soll die Arbeitskraft von Frauen und Männern in der *Nonstop-Gesellschaft* (vgl. Adam/Geißler/Held 1998) mehr und mehr rund um die Uhr zur Verfügung stehen (vgl. Kratzer 2003: 22ff.).

„Das Ziel solcher neuen arbeitskraftorientierten Rationalisierungsstrategien besteht im Zugriff auf bislang nur begrenzt zugänglichen Ressourcen und Potentiale von Arbeitskraft: Das sind vor allem das Flexibilitäts- und Steuerungspotential der Subjekte sowie die kommunikativen Fähigkeiten und empathischen Eigenschaften von Subjektivität und die bislang gegen den Betrieb abgegrenzten zeitlichen, räumlichen und sozialen Ressourcen der Lebenswelt der Beschäftigten“ (Kratzer 2003: 39).

Unter derartigen Bedingungen wird die (wieder)Aneignung von Eigenzeit für viele Bürger*innen zu einer tagtäglichen Herausforderung. Welche Effekte sich durch die Flexibilisierung auf die Lebensbiografie von Subjekten ergeben können, hat u.a. Sennett soziologisch herausgearbeitet. In seinem Essay *Der flexible Mensch - Die Kultur des neuen Kapitalismus* (1998) analysiert Sennett anhand von Fallanalysen den Wandel des US-amerikanischen Wirtschafts- und Beschäftigungssystems am Ende des 20. Jhs., welcher für ihn zugleich einen soziokulturellen Wandel mit weitreichenden Auswirkungen auf den Charakter und die Lebensführung der Menschen bedingt. Charakteristisch für den sogenannten *flexiblen Kapitalismus* ist der Rückgang langfristiger und dauerhafter Beschäftigungsverhältnisse, was Sennett daran illustriert, dass ein junger Amerikaner mit zweijähriger akademischer Ausbildung bei einer 40-jährigen Erwerbstätigkeit heutzutage vor der Herausforderung steht, mindestens elfmal die Arbeitsstelle zu wechseln und in diesem Kontext wenigstens dreimal seine Kenntnisbasis zugunsten der neuen Stellenanforderungen austauschen muss. Die arbeitsorganisatorische Modernisierung und der damit verbundene Übergang zum flexiblen Beschäftigungssystem führen zum Bedeutungsverlust routinierter Arbeits- und damit gleichsam Alltagspraktiken, einer wachsenden Unlesbarkeit moderner Arbeitsformen sowie zum Schwinden einer identitätsstiftenden, zusammenhängenden Narration der eigenen Berufs- und Lebensgeschichte (vgl. Sennett 1998: 25):

„Wie kann ein Mensch in einer Gesellschaft, die aus Episoden und Fragmenten besteht, seine Identität und seine Lebensgeschichte zu einer Erzählung bündeln? Die Bedingungen der neuen Wirtschaftsordnung befördern vielmehr eine Erfahrung, die in der Zeit, von Ort zu Ort und von Tätigkeit zu Tätigkeit driftet“ (Sennett 1998: 31).

Wenn aus ehemals vorgegebenen Kontexten und Laufbahnen, mit anderen Worten aus (arbeits-)biografischer Erwart- und Planbarkeit Unerwartbarkeit wird und eine permanente, risikobereite berufliche Neuausrichtung in den Vordergrund rückt, um somit der Gefahr des beruflichen Scheiterns entgegenzutreten, können hieraus weitgehende negative Auswirkungen auf die Lebenssituation und das Selbstbewusstsein der Individuen resultieren. Eine diffuse Zukunftsangst droht bei der Ausgestaltung des Lebens in all seinen Sphären mehr oder weniger unterschwellig mit zu schwingen. Das Flexibilitäts- und Mobilitätsdiktum bedingt immer wieder fundamentale Veränderungen der sozialen Lebenswelt, etwa durch den berufsbedingten Wohnortwechsel. In Kombination führen die Beschleunigung und die „(...) Janusköpfigkeit der Individualisierung und Flexibilisierung (...)“ (Brose et al. 1993: 14; vgl. Schöneck 2008: 94) zu Gefühlen des *Driftens* und einem Zustand, auf seinem Lebensweg permanent mit *rutschenden Abhängen* (vgl. Rosa 2005: 189ff.) konfrontiert werden zu können.

Angesichts dieses zeitlichen Wandels des Beschäftigungssystems wird das Erleben mannigfaltiger Wechselfälle im Berufsleben immer häufiger zur vermeintlichen Normalität für junge Leute (vgl. Brater 2010: 826f.). Die

Erosion des Normalarbeitszeitregimes fordert jedoch nicht nur die Arbeitskraft und Persönlichkeitsstruktur des Subjekts an sich heraus, sondern bedingt gerade auch für den Sozialverbund der Familie sowohl in der Gründung als auch in der gemeinsamen Ausgestaltung weitreichende Konsequenzen. Hinzu kommt, dass die Realisierung eines gelingenden familiären Miteinanders nicht nur durch die Entgrenzung von Arbeit erschwert wird, sondern im gleichen Maße durch weitere Entgrenzungsdynamiken beeinflusst wird, was in einem weiteren Schritt plausibilisiert wird.

2.4.5 *Familiäre Entgrenzungen zwischen Sorgearbeitslogik und Zeitökonomie*

Im 21. Jh. steht hinter dem Konstrukt der Familie ein langer, mit vielen Umbrüchen verbundener Prozess soziogenetischen Wandels, die Leitbilder von Familie waren und sind untrennbar mit dem jeweils vorherrschenden Zeitgeist verbunden (vgl. Uhlendorff/Euteneuer/Sabla 2013: 24ff.; Peter 2012). Wird der Blick für eine theoretische Vergewisserung historisch zurückgewandt, zeigt sich der auf den ersten Blick durchaus überraschender Befund, dass sich die Familien im vorindustriellen Zeitalter durch vergleichsweise ähnlich vielfältige Lebensformen auszeichneten, wie dies in der Gegenwart der Fall ist. Parallel zur großen Haushalts- und Mehrgenerationenfamilie existierten als Folge von Verwitwungen, Nichtehelichkeit sowie Beziehungstrennungen im gleichen Maße Familien mit nur einem Elternpaar oder einem Stief-, Patchwork-, Adoptions- und Pflegehintergrund in unterschiedlichster Art und Ausprägung. Neben diese familiäre Pluralität tritt im 18. und 19. Jh. die sogenannte bürgerliche Kleinfamilie, zusammengesetzt aus einer elterlichen Paarbeziehung zwischen Mann und Frau und einer dazugehörigen Elternschaft für den kindlichen Nachwuchs. Eingeschrieben ist dieser Familienkonstellation – die zunächst eher ein familiäres Leitbild darstellt, welches nur von wenigen bürgerlichen Familien repräsentiert wird – die Trennung von Familie und Beruf, eine verstärkte personenbezogene Bindung zwischen Eltern und Kindern sowie die Pädagogisierung der Kindheit (vgl. Nave-Herz 2012; Fuhs 2007).

Im Laufe des 20. Jhs. löst dieses Familienmodell immer mehr die Agrarfamilie als dominante Familienform ab, umrahmt auf dem Höhepunkt seiner Verbreitung in den 1950er/1960er Jahren für ca. die Hälfte aller Kinder das familiäre Aufwachsen (vgl. Betram 2012: 103) und liefert das Gerüst für die sogenannte Normalbiografie von Frauen und Männern. Als normative Bezugsfolie repräsentiert der *bürgerlich-fordistische Familientyp* dabei die zeitökonomischen Verhältnisse jener Jahre und die ihr eigene diachron gespaltene Zeitstruktur zwischen normierten Erwerbsarbeitszeiten einerseits und Familienzeiten sowie institutionalisierten „freien Zeiten“ andererseits.

Innerhalb dieser Verhältnisse speist sich die sogenannte Kernfamilie aus tradierten Geschlechterrollen, die mit geschlechtsspezifischen Zuweisungen einhergehen und dem Mann die Alleinernährerrolle auferlegen und die Frau vorrangig auf das Führen von Haushalt und Erziehung reduzieren. Sind Frauen in diesem Familienkonstrukt erwerbstätig, dann zumeist in Form einer Teilzeitbeschäftigung. In der Gesamtheit führt diese dualistische Zeitstruktur der Gesellschaft dazu, dass Eigen- und Fremdzeiten der Bürger*innen relativ klar voneinander getrennt werden (vgl. Lenz/Adler 2011: 140ff.; Jurczyk et al. 2009).

In der zweiten Hälfte des 20. Jhs. weicht diese Zeitentrennung immer weiter auf, weil sich der Wandel vom fordistischen zum postfordistischen Gesellschaftsmodell, die ihm eigenen Veränderungen im Bereich der Erwerbstätigkeit, die unterschiedlichen Impulse der Neuen Sozialen Bewegungen sowie sozial- und bildungspolitische Neuausrichten deutlich in den Beziehungsgefügen und dem Reproduktionsverhalten der Bürger*innen niederschlagen. Die sich herausbildende *Entgrenzung der Arbeit* wird begleitet von Entgrenzungstendenzen im Bereich der Familie, weshalb hier soziologisch von einer *Doppelten Entgrenzung* (vgl. Schier/Jurczyk/Szymenderski 2011; Schier/Jurczyk 2007) im sozialen Leben gesprochen wird.

Infolge der gesellschaftlichen Wandlungen verändert sich das wissenschaftliche Verständnis davon, was unter dem Konstrukt der Familie zu verstehen sei. In vielen aktuellen Begriffsbestimmungen wird eine Familieneinheit immer von zusammengehörigen Eltern und Kind(ern) gebildet, um die sich dann andere, in Verwandtschaft stehende Personen dazu gruppieren. Zu unterscheiden ist in diesem Zusammenhang zwischen der biologischen, auf Reproduktion beruhenden Elternschaft und der sozialen Elternschaft, die sich erst durch die Übernahme/Ausübung der Elternrolle konstituiert. Wenn das genannte Kriterium der Generationendifferenzierung von entscheidender Bedeutung für die Begriffsbestimmung ist, liegt ein Familienverbund folglich nur bei einer sozialen Elternschaft vor, d.h. dann, wenn eine ältere Person gegenüber einer jüngeren Person die Elternrolle einnimmt (vgl. Uhlen-dorff/Euteneuer/Sabla 2013: 30ff.; Lenz/Adler 2011: 144ff.).

„(...) kurz gefasst sind Familien in Generationenbeziehungen personalisierte Care-Strukturen, die durch Übernahme einer Mutter- und/oder Vater-Position im Lebensalltag des Kindes generiert werden und auf der Grundlage dieses persönlichen Wissens einen lebenslangen Bestand haben“ (Lenz/Adler 2011: 146).

Nach Jurczyk et al. 2009 kann im Hinblick auf die Sozialsphäre der Familie gegenwärtig zwischen folgenden vier Dimensionen der Entgrenzung unterschieden werden:

- 1) Elterliche Scheidungen und Trennungen sowie die Pluralisierung familiärer Lebensformen bedingen eine *Entgrenzung aus strukturell-morphologischer Perspektive* und den allmählichen Bedeutungsverlust

der Kernfamilie. Im letzten Drittel des 20. Jhs. kommt es zu Erosionen im Bereich der Geschlechterverhältnisse. Die Einschreibung des patriarchalen Industrialismus und die Akzeptanz der ihm eigenen Zeitungerechtigkeiten zwischen Frauen und Männern als eine Art gesellschaftlicher *Normalitätszustand* (vgl. Karsten 2002: 268) gerät ins Wanken. Neben der Einforderung der geschlechtlichen Gleichstellung findet die zunehmende Emanzipation der Frau ihren Ausdruck in einer wachsenden Bildungsbeileiligung, den Bestrebungen, eine berufliche Tätigkeit zu erlernen sowie der Zielsetzung, verstärkt in Vollzeittätigkeiten am Erwerbsarbeitsleben zu partizipieren (vgl. Dressel/Wanger 2010: 490ff.). Auf partnerschaftlicher Ebene spiegeln sich die Entgrenzungen zuvörderst in der Anzahl an gerichtlichen Scheidungen und den hiermit eng im Zusammenhang stehenden Elternkonstellationen wider. Gerichtliche Scheidungen haben zwischen 1950 und 2006 fast durchgängig zugenommen. Gemäß der aktuellen Scheidungsverhältnisse werden ca. 35% aller in einem Jahr geschlossenen Ehen in den kommenden 25 Jahren geschieden (vgl. destatis 2018: 58). Von den 8,1 Millionen Familien mit einem/mehreren minderjährigen Kind(ern) wird jede fünfte Familie (20%) durch ein alleinerziehendes Elternteil geführt, in 89% der Fälle handelt es sich hierbei um alleinerziehende Mütter (vgl. BMFSFJ 2017: 18). Während die zeitliche Koordination und Synchronisation in Familien mit zwei erwerbstätigen Partner*innen im Vergleich zur tradierten Kernfamilie schon eine deutlich höhere Herausforderung darstellt, multiplizieren sich die Anforderungen für Ein-Eltern-Familien noch einmal erheblich. Häufig handelt es sich bei diesen Familienzusammenschlüssen um zeitlich hochgradig belastete Konstellationen, weil das alleinerziehende Elternteil die tagtäglich anfallenden Arbeits- und Fürsorgezeiten und eine sinnvolle Ausbalancierung beider Zeitformen allein bewältigen muss. Es sei denn, die Mutter/der Vater kann hier auf die Mithilfe sogenannter *Caring Communities* zurückgreifen; in Form einer Unterstützung im sozialen Nahraum durch Verwandte, Freund*innen und Nachbar*innen oder durch den Rückgriff auf kommunale Netzwerke, in denen familiäre Unterstützung und Sorgearbeit offeriert werden (vgl. Thiessen 2015: 38f.; Heitkötter 2009: 17).

- 2) Mit Blick auf die aktuelle Verfasstheit der Gesellschaft vollziehen sich *zeitliche Entgrenzungen* zum einem in den individuellen Lebensbiografien, die sich immer mehr aus unterschiedlichen Verläufen und Erfahrungen des familiären Zusammenlebens zusammensetzen. Zum anderen entfalten sich diese Entgrenzungen auf der Ebene der familiären Alltagszeiten, in denen sich die Zeitpraktiken, -notwendigkeiten und -bedürfnisse der Familienmitglieder vervielfältigen und die Realisierung gemeinsamer sozialer Zeiten in der Beschleunigungs- und Multioptionengesellschaft verstärkt zur logistischen Herausforderung wird.

- 3) *Räumliche Entgrenzungen*, also das familiäre Zusammenleben auf Distanz, stellen eine Folge von Scheidung und Trennung dar, erweisen sich aber vielmehr noch als Ergebnis des erwerbsbedingten Mobilitätsdiktats im flexiblen Kapitalismus, für den eigenen Berufserfolg und die soziale Absicherung der eigenen Familie eine permanente Bereitschaft zum Wohnortwechsel aufrecht zu erhalten.
- 4) Neben diese drei Entgrenzungsdimensionen tritt zudem noch eine *Entgrenzung der Generationenbeziehungen*. Erziehung und Beziehung vollziehen sich heute unter sich im Wandel befindenden Parametern. Die kindlichen Entscheidungsmöglichkeiten in Familienangelegenheiten sind durch die Erziehungsziele der Selbst- und Mitbestimmung deutlich gestiegen, die generationale Trennung schwindet, erwachsene und kindliche Verhaltensmuster treten näher zusammen (vgl. Jurczyk et al. 2009: 39ff.).

Die beschriebenen raumzeitlichen Entgrenzungsprozesse verdeutlichen, dass die gemeinschaftliche Realisierung und sinnstiftende Ausgestaltung des Familienlebens in der Dienstleistungs-, Wissens- und Digitalgesellschaft für viele Menschen eine große Herausforderung darstellt, die es im Alltag immer wieder aufs Neue zu bewältigen gilt. Infolgedessen lässt sich das Konstrukt Familie als eine Herstellungsleistung auffassen, die sich in der Lebensbiografie im Sinne eines *doing family* (vgl. Schier/Jurczyk 2007: 10) fortwährend durch Aushandlungsprozesse, der an ihren beteiligten Menschen, konstituieren muss¹⁹:

„Familie verändert sich aufgrund gesellschaftlichen Wandels von einer selbstverständlichen, quasi naturgegebenen Ressource zu einer zunehmend voraussetzungsvollen Aktivität von Frauen, Männern, Kindern, Jugendlichen und älteren Menschen, die in Familien leben bzw. leben wollen“ (Schier/Jurczyk 2007: 10).

Die Zielsetzung, unter diesen gegebenen Entgrenzungstendenzen ein Mehr an zeitlicher Lebensqualität in Familie zu realisieren, bedingt zeitliche Gestaltungserfordernisse auf unterschiedlichen Ebenen (vgl. BMFSFJ 2006: 208f.): Auf Seiten der Kinder berührt dies bspw. den Wunsch nach autonomer Eigenzeit und quantitativ und qualitativ gelebter gemeinsamer Zeit mit den Eltern. Die täglichen zeitlichen Koordinations- und Synchronisationsanforderungen, welche Eltern für die Vereinbarkeit von Familie und Beruf bewältigen müssen, ihre Erwerbsarbeits- und Hausarbeitszeiten konfrontieren Mädchen und Jungen von Beginn an mit fragmentierten Tagesverläufen und gesetzten Zeitverbrauchsimperativen (vgl. Rinderspacher 1985, Karsten 1992).

19 Sabla weist auf ein mögliches Missverständnis dieser durchaus fruchtbaren interaktionstheoretischen Betrachtungsweise hin. So werden die familiäre Beziehungskonstellationen nicht jeden Tag bewusst aufs Neue ausgehandelt, sondern konstituieren und stabilisieren sich vielmehr durch die gemeinsamen Alltagspraktiken und -routinen (vgl. Sabla 2015: 214).

In einem stetigen Fluss wechselt sich die gemeinsam gelebte Familienzeit mit zeitlicher Abwesenheit der Eltern ab und impliziert auf Seiten der Kinder die Erfahrung, dieses zeitliche Wechselspiel nur äußert begrenzt zugunsten der eigenen Zeitvorstellungen beeinflussen zu können. Anstelle dessen stehen sie vielmehr vor der Aufgabe, ihre individuellen Zeitbedürfnisse an die rationalen Zeitvorgaben und Zeitstrukturen der Erwachsenenwelt anzupassen und diese sich zu eigen zu machen, was letzten Endes signifikante Auswirkungen auf ihre eigene zeitliche Lebensqualität haben kann (vgl. Klenner/Pfahl/Reuyß 2003: 23ff.).

Auf Seiten der Mütter und Väter umfasst der Wunsch nach einer qualitätsvollen Zeitgestaltung ebenfalls den Wunsch nach individuell ausgestalteter Eigenzeit und gemeinsamen Zeiten mit den Töchtern und Söhnen. Des Weiteren liegt auf Seiten der Erwachsenen aber auch der Wunsch nach persönlicher Verwirklichung im Beruf oder dem bewussten Erleben von Paargesellschaft vor (vgl. Klenner/Pfahl/Reuyß 2003). Gerade zu Beginn einer Familiengründung mit kindlichem Nachwuchs werden die partnerschaftlichen Zeitbedürfnisse häufig zweitrangig behandelt, was sich in der Folge als ein partnerschaftlicher Belastungsfaktor erweisen kann (vgl. Jurczyk/Heitkötter 2012; Fthenakis/Kalicki/Peitz 2002).

Die vorherigen Argumentationen weisen darauf hin, dass der Sozialstruktur Familie eine zeitliche Eigenlogik innewohnt, die sich sowohl an dem Zusammen- und Wechselspiel der vielfältigen Zeitmuster der einzelnen Familienmitglieder begründet als auch auf die gemeinsamen Fürsorge-, Erziehungs- und Unterstützungszeiten, mit anderen Worten auf die *Carezeiten* zurückzuführen ist. In ihrer Gesamtheit erweist sich diese unbezahlte Sorgertätigkeit, „(...) welche die heimliche Basis unseres Wohlfahrtsstaates darstellt“ (Brückner 2015: 1), als das konstituierende Moment für ein gelingendes Familienleben. Für die Herstellung des Familienalltags bedarf es dabei zumindest einer partiellen „Co-Präsenz“, in der sich Aspekte wie emotionale Bindung, gegenseitiges Vertrauen und wechselseitige Fürsorge in gemeinsam erlebter und miteinander gestalteter Zeit entfalten können. Reichen die vorhandenen Zeitressourcen für die innerfamiliären Bindungs- und Fürsorgeprozesse und -momente rein quantitativ nicht aus oder können diese Zeitkontingente aufgrund überkomplexer zeitlicher Koordinations- und Synchronisationsanforderungen oder infolge asynchroner Zeitpfade der Familienmitglieder nicht in eine gemeinschaftliche Herstellung des Familienalltags übersetzt werden, ist der Zusammenhalt des Familiengebildes an sich bedroht (vgl. Uhlendorff/Euteneuer/Sabla 2013: 43f.; Heitkötter et al. 2009: 12ff.).

Zeitliche Problemlagen in Familie stellen somit eine Folge des Spannungsfeldes dar, in dem Carezeiten sich permanent zu entfalten haben. Während die Fürsorgezeiten innerfamiliär fortwährend darauf abzielen, die psychosozialen zeitlichen Bedürfnisse der Familienmitglieder zu befriedigen und miteinander in Einklang zu bringen, sind sie außerfamiliär stets in das Zeit-

amalgam der zeitlich hochgradig getakteten sozialen Umwelt eingebunden. Personenbezogene Zeitbedürfnisse, -nöte und -interessen können aber nur begrenzt einer ökonomisch-rationellen Zeitlogik folgen und zeichnen sich nicht nur auf der institutionellen Ebene, sondern gerade auch in der privaten Sphäre durch Charakteristika wie *Unabgeschlossenheit*, *Unsicherheiten* und *nicht vollständiger Planbarkeit* aus (vgl. Karsten 2011). Während Erwachsene ihre eigene psychophysische Bedürftigkeit infolge ihrer biografischen Einsozialisierung in die vorherrschenden Zeitlogiken zumindest tendenziell an dem Diktat der Uhrzeit ausrichten können, lässt sich das kindliche Bedürfnis nach emotionaler Zuwendung, Nähe und Geborgenheit nicht zeitlich takten bzw. auf eine rationale Zeitspanne reduzieren. Insbesondere deswegen, weil Kinder in den ersten Lebensjahren noch über einen zeitlichen Eigensinn verfügen, in dem die Rationalisierung von Zeit (noch) keinen bedeutenden Platz inne hat (vgl. Wahne 2015; Karsten 2011; BMFSFJ 2006: 208f.).

„Damit sind Carezeiten nur begrenzt „getaktet“, sie können, sollen sie ihre Zielsetzung der Verbindung von Versorgung und Zuwendung erfüllen, nur bedingt rationalisiert und beschleunigt werden. Körperliche und emotionale Bedürfnisse richten sich nicht nach der Uhrzeit und lassen sich auch nicht in deren Rhythmus befriedigen (...). Zudem haben Kinder (...) eine andere Wahrnehmung und ein anderes Empfinden von Zeit (...) als Erwachsene, welche die industriellen und auf Effektivität ausgerichteten Zeittakte von Erwerbsrhythmen entlang der Uhrzeit weitgehend internalisiert haben“ (BMFSFJ 2006: 208f.).

Familie muss sich unter den vielschichtigen Entgrenzungen tagtäglich aufs Neue im Raumzeitgefüge zwischen den beiden Polen der Sorgearbeitszeitlogik auf der einen Seite und der Zeitökonomie der Erwerbsarbeit auf der anderen Seite konstituieren. Charakteristisch hierfür ist ein kontinuierliches Wechselspiel zwischen zeitlicher Selbst- und Fremdbestimmtheit und damit in gewisser Weise ein paradoxer Zeitrahmen. Denn: Obwohl die interpersonale Herstellung des Familienlebens zeitliche Spielräume und Freiheiten umfasst und damit die unterschiedlichen familiären Zeitwünsche (in abweichender Ausprägung) i.T. berücksichtigen kann, bringen die Fürsorgezeiten, die für die anderen Familienmitglieder zu tragen sind, Zeitverantwortung, Zeitwänge, eine zeitliche Fremdbestimmung mit sich (vgl. BMFSFJ 2006: 209).

„Auf der einen Seite stehen die versorgenden Personen nicht in direkter Abhängigkeit von extern vorgegebenen Direktiven und Leistungszielen. Nicht ein Arbeitgeber mit formalisierter Macht gibt die Zeitgestaltung vor, sondern das Wohlbefinden der bedürftigen Person(en). Hieraus ergeben sich in der Familie im Vergleich zur Erwerbsarbeit größere Dispositionsspielräume im Umgang mit Zeit, aber auch ein hoher Verpflichtungsgrad. Auf der anderen Seite führt die zeitliche Bindung an Andere zu einer besonderen Form der Fremdbestimmtheit, die mit dem „Arbeitsgegenstand Mensch“

und der emotionalen Bindung an ihn zusammenhängt. Sorgezeiten sind körpergebunden, unkalkulierbar sowie prinzipiell endlos (...)“ (BMFSFJ 2006: 209).

Angesichts dieser familiären Problemlagen sind in den letzten Jahrzehnten vielfältige familien- und sozialpolitische Programme initiiert und Gesetze erlassen worden, mit denen die Hoffnung verbunden war/ist, die Vereinbarkeit von Familie und Beruf gelingender bewerkstelligen zu können.²⁰ Exemplarisch verwiesen sei in diesem Zusammenhang auf die Einführung des „*Gesetzes zum Elterngeld und zur Elternzeit (Bundeselterngeld- und Elternzeitgesetz - BEEG)*“ im Jahre 2006, mit dem die Instrumente des Elterngeldes, der Elternzeit und des mittlerweile in den meisten Bundesländern wieder abgeschafften Betreuungsgeld eingeführt worden sind. Das in vielen Familien trotz dieser Maßnahmen nach wie vor zeitliche Dysbalancen vorliegen und die Realisierung eines gelingenden familiären Miteinanders infolgedessen weiterhin eine kontinuierliche Herausforderung darstellt, verdeutlichen die Befunde der letzten Zeitbudgetstudie aus dem Jahr 2012/2013: Hierzu zwei prägnante Beispiele: Durch die unbezahlte Arbeit, die mit der Familiengründung verbunden ist, arbeiten Mütter und Väter ca. 10,5 Stunden mehr pro Woche als kinderlose Personen, was signifikante Auswirkungen auf das eigene Zeitbudget hat. Darüber hinaus führt das insgesamt hohe Pensum von Erwerbsarbeit und unbezahlter Arbeit dazu, dass über ein Drittel der Väter (32%) und ein Fünftel der Mütter (19%) der Meinung sind, über nicht ausreichende zeitliche Ressourcen für den eigenen Nachwuchs zu verfügen (vgl. destatis 2015).

2.5 Kinder und Kindheit(en) – Eine Zeitdiagnose

Bislang wurde herausgearbeitet, dass der gesamtgesellschaftliche Wandel sowie der damit eng im Zusammenhang stehende Bedeutungszuwachs neuer Zeitnormen weitreichende Auswirkungen auf die individuelle Lebensbiografie und die Lebensphase Kindheit implizieren, was es noch weiter zu konkretisieren gilt. Ziel dieses Abschnitts ist es, die Positionen von Kindern und Kindheiten in der gegenwärtigen Dienstleistungs-, Wissens- und Digitalgesellschaft zeitdiagnostisch zu verorten. Im Folgenden werden daher aus zeitlicher Perspektive zunächst die zeitliche Konstituierung der Kindheit und ihre Einbettung in das Industriezeitalter sozialhistorisch rekonstruiert. Bedeutsam ist diese sozialhistorische Analyse deswegen, weil die Geschichte der Kindheit in den aktuellen Lesarten und Normierungen der kindlichen Lebensphase weiterhin nachwirkt und hierauf Einfluss nimmt. Auf diese Fundierung

20 Vgl. vertiefend Kap. 2.6.

schließt sich in einem zweiten Schritt der zeitdiagnostische Diskurs um die heutige gesellschaftliche Positionierung von Kindheiten an.

2.5.1 Zeitliche Konstituierung der Kindheit und ihre Ausprägung in der Moderne

Über die sozialgeschichtliche Herausbildung des Kindheitskonstrukts wird nach wie vor trefflich gestritten (vgl. Bamler/Schönberger/Wustmann 2010; Sager 2008), was nachvollziehbar erscheint angesichts der Tatsache, dass es aus dem Hier und Jetzt nur möglich ist, sich dem Aufwachsen früherer Generationen anhand historischer Artefakte in Quellen-, Bilder- und Ikonenformen rekonstruktiv anzunähern. Ein Zeitmarker, der stellvertretend für das Heraustreten eines modernen Kindheitsverständnisses steht, lässt sich nicht exakt festmachen. Wird versucht, sich der Entstehung von Kindheit zunächst etymologisch anzunähern, so zeigt sich Folgendes: Der Terminus Kind kann im Althochdeutschen bis ins 8. Jh. zurückverfolgt werden und geht auf die urgermanische Bezeichnung *kenPa* (u.a. gezeugt, Nachkomme) zurück. Der Begriff Kindheit, stellvertretend stehend für eine Umschreibung der Lebenszeit bis zur Geschlechtsreife, findet seinen etymologischen Ursprung in den althochdeutschen Varianten *kindheiti* (8./9. Jh.) und *kindheit* (12. Jh.) (vgl. Loyd/Lühr 2014: 515ff.).

Die begrifflich übergeordnete Differenzierung von Lebensaltern wiederum besitzt Wurzeln, die bis in das griechisch-römische Altertum zurückreichen und auf Zahlensymboliken oder kosmischen Gegebenheiten wie Planetenkonstellationen und Tierkreiszeichen basieren. Die verschiedenen Lebenszeiteinteilungen beinhalten dabei nach Eyben (1973) zumeist zwischen drei und sieben Abschnitte. Trotz ihrer metaphysischen Bezüge tragen diese Einteilungen der Lebensalter in Ansätzen bereits dem physiologischen, psychologischen und geistigen Reifegrad der Menschen Rechnung und spiegeln mitunter auch den staatsrechtlichen Zustand der Bürger*innen wider. Die Kinderzeit wird dabei zumeist durch die zwei zeitlichen Abfolgen der *infantia* (0-7 Jahre) und der *pueritia* (7-14 Jahre) differenziert, wobei die Bestimmungen der Zeitabschnitte je nach Autor um einzelne oder mehrere Jahre voneinander abweichen (vgl. Eyben 1973; Ariès 2014: 69ff.).

„Die infantia ist der Lebensabschnitt, in dem der kleine Mensch körperlich hilflos ist. Sie dauert bis zum siebten Lebensjahr, wenn die Milchzähne ausfallen (...) Die infantia galt als Zeit der geistigen Hilflosigkeit, in der man noch nicht sprechen (fari) kann (...) Juristisch endete die infantia mit sieben Jahren“ (Eyben 1973: 179ff.).

Während in der sich anschließenden Lebenszeit der *pueritia*, dem Schulalter zwischen dem siebten und 14. Lebensjahr, die Geschlechtsreife noch nicht ausgebildet ist, kennzeichnen Wachstumsprozesse und die Zeugungsfähigkeit

die hierauf folgende *adulescentia* (14 -21/28 Jahre). Der Eintritt ins vierte Lebensjahrzehnt drückt sich durch die Phase der *iuventus* aus, der eigentlichen „Hoch-Zeit“ des menschlichen Lebens (28 -50 Jahre) (vgl. Eyben 1973: 180).

Die Ausführungen verdeutlichen, dass der Lebensabschnitt des Heranwachsenden bereits im Altertum unterschiedlichen zeitlichen Sequenzierungen unterlegen ist, in denen erste Altersspezifika Eingang finden. Im weiteren geschichtlichen Verlauf differenzieren sich diese Vorstellungen und Bilder über Kinder und ihre jeweils altersbezogenen Bedürfnisse bis ins Mittelalter zunehmend aus. Nichtsdestotrotz ist ihre Eigenartigkeit, die sie von erwachsenen Menschen abgrenzt, weiterhin relativ unterrepräsentiert. Nach einer kurzen, der Geburt folgenden Schonzeit, nimmt der kindliche Nachwuchs wie selbstverständlich am Lebens- und Arbeitsalltag der Erwachsenen teil. Dieses Denkmuster von Kindern als kleine, unvollkommene Erwachsene lässt sich an verschiedenen Aspekten nachzeichnen: Etwa an der Tatsache, dass sich der Begriff der Kindheit als Lebensphase nur zögerlich im Mittelalter verbreitet. Kleidersitten jener Zeit sehen noch keine eigenständige Bekleidung der Kinder vor. Spezifische Kinderspiele sind auf Bilddokumenten zwar anzutreffen, aber auch im Bereich der Spielarten übernimmt der Nachwuchs wohl häufig noch die Praktiken der Erwachsenen. Zudem legt die mittelalterliche Darstellung von Kindern in (aus heutiger Sicht) moralisch fragwürdigen Szenerien, das Fehlen einer den Kindern eigenen Unschuld nahe. In der zeitgenössischen Kunst schließlich erfolgt die Abbildung des Kindes überwiegend in drei Varianten, als Jesuskind, als Putto oder als das die Seele verkörpernde, nackte Kind. Die Porträtierung des Kindes als eigenständige Persönlichkeit stellt in der Ikonografie noch die Ausnahme dar (vgl. Ariès 2014; Bamler/Schönberger/Wustmann 2010; 17ff; Sager 2008: 12; Honig 1999: 14ff.).

Erst zu Beginn der Neuzeit, vor dem Hintergrund der Reformation und des Aufkommens des Humanismus, tritt ein grundlegender Wandel in der Kinderdeutung ein. Zwischen dem 16. und 18. Jh. entwickelt sich allmählich eine Vorstellung von der Individualität des Kindes und damit zusammenhängend der Gedanke, Kindheit als eigenständige menschliche Entwicklungsphase zu begreifen. In der Folge gewinnt das Postulat einer kindlichen Erziehungs- und Bildungsbedürftigkeit an Bedeutung, erfährt durch die pädagogischen Klassiker von Comenius über Rousseau, Pestalozzi bis hin zu Fröbel und Montessori seine theoretische Verdichtung und erhält durch die Verbreitung der Schulbesuchspflicht seinen institutionalisierten Ausdruck (vgl. Bamler/Schönberger/Wustmann 2010; Konrad/Schultheis 2008).

„Seit dem 16. Jahrhundert breitete sich zunehmend die Vorstellung von der Individualität des Kindes aus. Damit einhergehend wurde es als notwendig erachtet, Kinder zu erziehen und zu bilden, um sie somit auf die Gesellschaft vorzubereiten“ (Bamler/Schönberger/Wustmann 2010: 24).

Kindheit wird über die Epoche der Neuzeit hinweg zu einer eigenständigen Phase im Lebenslauf: *Familisation*, in Form einer intensivierten personenbezogenen Eltern-Kind-Bindung und *Scolarisation*, eine zunehmende Pädagogisierung der Kindheit, werden zu zentralen Leitgedanken über das Aufwachsen in der Gesellschaft. Seinen Ausdruck findet dies u.a. dadurch, dass Kinderstuben und Kinderzimmer allmählich als separierter Wohn- und Bildungsraum für den eigenen Nachwuchs eingerichtet werden. Bis zum Übergang in das 20. Jh. ist diese Gesamtentwicklung jedoch vorrangig den Schichten des Adels und des Bürgertums vorbehalten. Das sogenannte Proletariat verfügt aufgrund seiner prekären Lebensverhältnisse weder über die finanziellen noch die zeitlichen Ressourcen, um seinen Söhnen (!) eine gezielte Bildung oder gar eigene Wohnräume zu ermöglichen (vgl. Honig 2002: 309ff.; Gehrke-Riedlin 2002).

Richtungsweisende Impulse für bürgerliche Erziehungsideale und das Verständnis von Kindheit liefert Rousseau mit seinem Erziehungsroman *Emile – Oder über die Erziehung* (1762). Anhand der Entwicklungsgeschichte des fiktiven Kindes Emile in einer feudalistischen Ständegesellschaft werden die Chancen und Herausforderungen einer natürlichen Erziehung, die durch einen Erzieher geleitet wird, beispielhaft durchgespielt. Die pädagogische Beziehung und der Erziehungsprozess konstituieren sich durch eine Dialektik zwischen unterstützen, anregen, gewähren lassen, anleiten und hemmen. Aus zeitlicher Perspektive sind dabei zwei Aspekte von besonderer Bedeutung: Auf der einen Seite erkennt Rousseau in seinem pädagogischen Verständnis die Kindheit erstmalig explizit als eine eigenständige Lebensphase an und spricht dem (männlichen) Nachwuchs ein Eigenrecht auf eben jene zu:

„Die Kindheit hat eine eigene Art zu sehen, zu denken und zu fühlen, und nichts ist unvernünftiger, als ihr unsere Art unterschieben zu wollen“ (vgl. Rousseau 2001: 69; 1762 im Orig.).

Auf der anderen Seite differenziert Rousseau das Heranwachsen in vier Alter der Erziehung, wobei er sich nicht mehr am zyklischen Schema einer klassischen Lebensalter-Typologisierung orientiert, sondern die offene und gestaltbare Zukunft für den Edukandus fokussiert (vgl. Oelkers 2008; Prange 2008).

„Rousseau unterscheidet (...) vier Alter der Erziehung. Neu ist daran, dass Kindheit und Jugend nicht mit dem Schema der Lebensalter, also zyklisch, erfasst werden, sondern auf eine offene Zukunft bezogen sind. Der Anfang des Lebens wird vom Ende unabhängig, begründet mit dem Schema der Erziehungsalter, das für die gesamte Konstruktion des ‚Emile‘ grundlegend ist (...). Das Erziehungsalter der Natur dauert bis zum Erziehung 12. Lebensjahr, das der Vernunft bis zum 15., das der Kraft bis zum 20. Und das der Klugheit bis zum 25“ (Oelkers 2008: 96f.).

Parallel zur zunehmenden Etablierung und Verwissenschaftlichung der Kindheit, findet der Wandel im Verhältnis der Generationen zueinander im 18. Jh.

auch einen sprachgeschichtlichen Ausdruck, der sich sowohl auf die sozialrechtliche als auch die altersbezogene Positionierung des Kindes in der Gesellschaft bezieht. Nimmt der Begriff des Kindes bisher auf bestehende Vormundschaftsverhältnisse Bezug und umfasst demzufolge häufig auch das Jugendalter oder die Untertanen eines Staates, werden das Vormundschaftsverhältnis und die neu entdeckte Unmündigkeit des Kindes von nun an direkt an seinen Entwicklungsprozess gekoppelt. Zwischen Kind-Sein und Jugendlich-Sein und seiner Abgrenzung zum generationellen Gegenüber von Eltern und Erwachsenen, entscheidet fortan der Status der Hilfebedürftigkeit. Dieser Perspektivenwechsel hinzu zur rechtlich definierten und entwicklungsgemäßen Konstituierung einer Altersordnung im Lebenslauf stellt einen bedeutsamen Meilenstein in der Herausbildung einer modernen Kindheit dar (vgl. Honig 2002: 311f.; Wild 1993).

„Im Blick auf die Kindheit der Moderne ist dies ein wichtiger begriffsgeschichtlicher Einschnitt, der die Entstehung einer Altersordnung anzeigt, die durch eine synchronische (Machtverhältnisse) und eine diachronische (Entwicklung, Lebenslauf) Dimension bestimmt ist und in der Mehrdeutigkeit des Konzepts „Mündigkeit“ zum Ausdruck kommt. Dabei hat sich seit der pädagogischen „Entdeckung des Kindes“ im 18. Jahrhundert das Verhältnis von „Alter“ und „Entwicklung“ umgekehrt: Das Lebensalter ist zum Index individueller Entwicklungsprozesse geworden, dies ermöglicht ihre soziale Normierung“ (Honig 2002: 311).

Während der Hoch-Zeit der Industrialisierung bedingen Arbeitsschutzgesetzgebung und allgemeine Schulpflicht zum Ende des 19. Jh. die Freisetzung des Bauern-, Heimarbeiter- und Arbeiter Nachwuchses von der Erwerbsarbeit. Entwicklungs-, Erziehungs- und Schulkindheit rahmen nunmehr als Topoi das modernisierte Kindheitsverständnis, das seinen institutionalisierten Ausdruck in einem schulisch-familial organisierten, pädagogischen Moratorium findet (vgl. Sager 2008: 20; Baader 2004: 426; Honig 2002: 311f.).

„Mit dem Begriff des pädagogischen Moratoriums ist, grob gesagt, eine spezifische lebensgeschichtliche „Auszeit“ für die Jüngeren angesprochen, sichtbar gemacht in ausgewiesenen Zeiten, Räumen, Statuspositionen und Diskursen, die einen Rückzug auf Zeit aus bestimmten Verpflichtungen und Teilhaben der bürgerlichen Gesellschaft beinhaltet“ (Zinnecker 2000: 37).

Zeitlich betrachtet erhalten Kinder mit diesem Moratorium ein bestimmtes Kontingent an Lebenszeit, für das sie zumindest in den ersten Lebensjahren von gesellschaftlich vorherrschenden Anforderungen und Pflichten frei gestellt werden. Neben der Existenz einer raumzeitlichen Schutzhülle, erweist sich für das pädagogische Moratorium ein bestimmtes Generationenverhältnis als konstitutiv; den „mündigen“ Erwachsenen obliegt die Verantwortung, die noch „unmündigen“ Kinder und Jugendlichen durch Bildungs-, Erziehungs- und Betreuungspraktiken in den Sphären von Familie, Kindertagesbe-

treuung und Schule nach und nach als mündige Mitglieder in die Gesellschaft zu integrieren (vgl. Honig 2008: 33-36; Zinnecker 2000).

Eng im Zusammenhang mit dem Bildnis des pädagogischen Moratoriums stehen die Bestrebungen, die Kindheit als solches sozialwissenschaftlich zu vermessen und in einem Normalitätskonzept zu standardisieren. Die Entwicklung statistischer Techniken sowie objektiv-technologische Denkweisen führen ab dem 17. Jh. nach und nach zu einer Klassifikation des kindlichen Körpers und Geistes. Die traditionelle Entwicklungspsychologie, die Pädiatrie und die Bevölkerungswissenschaft treiben die Entwicklungs- und Verhaltensnormierung des Aufwachsens mit ihren Studien und Positionen voran. Im Zeitalter der Industrialisierung spaltet der wachsende statistische Korpus aus Diagrammen, Tabellen und Kurven die Kindheit in immer detailliertere und feingliedrigere Segmente auf. Mittels vorgegebener Parameter wird jedes dieser Segmente standardisiert und erhält hierdurch einen spezifischen Normalitätsstatus. Dieser Status bildet fortan den Indikator und die Richtlinie dafür, ob Jungen und Mädchen dem sozialen Durchschnitt entsprechen und einen ihrem Alter gemäßen Entwicklungsstand aufweisen. Im 20. Jh. entfaltet das Normalitätskonzept eine derart hohe Wirkmächtigkeit, dass es zum kulturellen Maßstab sozialen Handelns und zur Querschnittskategorie in der Lebensbiografie wird (vgl. Turmel 2008).

Der kindliche Alltag ist dabei idealtypisch gekennzeichnet durch das Wechselspiel zwischen Eigenzeiten, gemeinsamen Zeiten mit der Mutter und dem Normalarbeitszeit-Rhythmus der Väter. Gemeinsame Zeiten als ganzer Familienverbund konstituieren sich in jenen Jahrzehnten vorrangig in den Zeitinstitutionen des Feierabends, Wochenendes und Urlaubes. Im Laufe des Heranwachsens gesellen sich zu dieser Routine des familiären Alltags noch die institutionellen Erziehungs-, Bildungs- und Betreuungszeiten dazu. Feste Zeitstrukturen nehmen in diesem Kontext eine bedeutende Rolle ein und müssen vor der Hintergrundfolie des industriellen Gesellschaftssystems gedeutet werden. Die Zeitdisziplinierung der arbeitenden Bevölkerung macht auch keinen Halt vor den nachkommenden Generationen. Einen streng geregelten und reglementierten Tagesplan erfahren Mädchen und Jungen bspw. im Rahmen ihrer menschenunwürdigen Erwerbstätigkeit in den Bergwerken bereits in der Frühzeit der Industrialisierung. In institutioneller Hinsicht zeigen sich die Disziplinierungsstrategien im besonderen Maße im Bereich der schulischen Bildung, da in der zeitlichen Gestaltung des schulischen Alltags die industrielle Zeitökonomie adaptiert wird. Die Zerfaserung von Lerninhalten in stark fragmentierte Zeiteinheiten wechselt sich mit vergleichsweise kürzeren Pausenblöcken ab, wobei der Wechsel zwischen Lern- und Pausenzeit durch den Schulgong signalisiert wird. Zeitdisziplin und Lerndisziplin vereinen sich in diesem Zeitkorsett zu wirkmächtigen Normen, die im Laufe des 20. Jhs. einen totalitären Charakter annehmen und die kindliche Zeitsozialisation fundamental beeinflussen. Doch nicht nur in den institutionellen

Arrangements wird versucht, dem Nachwuchs eine bestimmte zeitliche Denk- und Handlungsweise aufzuoktroyieren. In Gestalt starrer Alltagsrhythmen finden sich Analogien auch im familiären Bereich wieder. Insbesondere die Essens- und Schlafpraktiken werden zeitlich vorbestimmt und mittels autoritärer Erziehungsstile, die das elterliche Erziehungsverhalten nach wie vor dominieren, rigide durchgesetzt (vgl. Zeiher 2007: 58ff.; Zeiher 2005a: 201ff.; Zeiher 2005b: 74ff.; Zeiher 2003: 119ff.).

„Bis vor knapp vierzig Jahren herrschte die Überzeugung, dass Kinder feste Alltagsrhythmen, insbesondere eine strikte Zeitordnung für Essen und Schlafen brauchen. So wurden Kinder von Geburt an das fordistische Zeitregime des Industriezeitalters gewöhnt, dem sie dann in der Schule sehr viel stärker als zu Hause unterworfen wurden“ (Zeiher 2003: 121).

Eine Abkehr von tradierten Erziehungsvorstellungen und damit im gleichen Maße auch eine Distanzierung von der vehementen Durchstrukturierung des kindlichen Aufwachsens zeichnet sich erst infolge des Aufkommens der Neuen Sozialen Bewegungen in den späten 1960er Jahren ab. Die gesellschaftskritischen Positionen der Studenten- und Frauenbewegung beinhalten auch den Raum für neue Vorstellungen und Utopien über die Ausgestaltung der Lebensphase Kindheit. Anstelle konservativer Denkweisen und autoritärer Machtausübungen, sollen sich Erziehung und Bildung und das Aufwachsen der Mädchen und Jungen insgesamt vielmehr durch die Leitgedanken der Selbst- und Mitbestimmung auszeichnen. Demokratisch orientierte Erziehungsstile sehen die erzieherische Zielsetzung vorrangig in der allmählichen Realisierung von Mündigkeit und einer stärkeren Einbeziehung der Kinder in ihren eigenen Erziehungs- und Entwicklungsprozess. Zeitlich betrachtet folgt für die Kinder aus diesen emanzipatorischen Deutungen des Generationenverhältnisses eine zunehmende zeitliche Selbstbestimmung und Selbstorganisation in ihrer eigenen Lebenswelt. Auf institutioneller Ebene finden diese Bestrebungen ihren radikalen Ausdruck in der antiautoritären Kinderladenbewegung, die konträr zur vorherrschenden ökonomischen Zeittaktung der sozialen Institutionen auf Zeitverbrauchsimperative und die Durchstrukturierung des Alltags verzichtet und anstelle dessen die absolute zeitliche Selbstregulierung und Autonomie des Kindes in den Vordergrund stellt (vgl. Baader/Sager 2010).

„Unser Erziehungsprogramm beruht auf dem Prinzip der Selbstregulierung der kindlichen Bedürfnisse, d.h., das Kind soll in jedem Alter und auf allen Lebensgebieten (wie Essen, Schlafen, Sexualität, Sozialverhalten, Spielen, Lernen usw.) seine Bedürfnisse frei äußern und selbst regulieren können“ (Programmbeschreibungen der Frankfurter Kinderschule, in: Seifert 1970: 159b).

Im Hinblick auf die Zeitverwendung und die zeitliche Arrangierung des frühkindlichen Alltags kommt es in der zweiten Hälfte des 20. Jhs. ebenfalls zu weitreichenden Veränderungen. Einerseits betrifft dies die institutionelle

Erziehung, Bildung und Betreuung der Null- bis Sechsjährigen, der Anteil und die zeitliche Verweildauer in Kindergarten und Krippe wächst. Die anderen Veränderungen finden sich v.a. im Bereich der Freizeitgestaltung, die zunehmend institutionalisiert und kommerzialisiert wird und in der Folge ebenfalls immer größere Teile des kindlichen Zeitbudgets in Anspruch nimmt. Welche zeitlichen Auswirkungen diese Veränderungen auf das Aufwachsen in der Gegenwart haben, wird in einem nächsten Schritt analysiert.

2.5.2 *Kindheit(en) im Spiegel aktueller gesellschaftlicher Zeittendenzen*

Obwohl der Terminus Kindheit im aktuellen sozialpädagogischen und soziologischen Diskurs für ein kulturelles Muster und eine generationelle Ordnung steht und eine gesellschaftliche Großgruppe repräsentiert, legen es eine Reihe von Gründen nahe, hier eher von unterschiedlichen, koexistenten Formen und Spielarten von Kindheiten zu sprechen (vgl. Qvortrup 2005a; Hengst 2005). Zum einen wird die jeweilige Kindheitsdeutung u.a. von der disziplinären Perspektive, der soziokulturellen Zugehörigkeit, dem dahinterliegenden Zeitgeist und dem biografischen Erfahrungshintergrund beeinflusst (vgl. Heinzel 2000). Zum anderen – und das ist aus zeitdiagnostischer Perspektive der weitaus triftigere Grund – kommen in den unterschiedlichen Kindheitsbildern *Trends auf soziostruktureller und soziokultureller Ebene* (vgl. Kränz-Nagl/Mierendorff 2007), mit anderen Worten unterschiedliche Zeittendenzen zum Ausdruck, die in der Gesellschaft zirkulieren und dort ihre je besonderen Wirkungspotentiale entfalten. Zu Beginn des neuen Jahrtausends speisen sich diese Etikettierungen aus einem breiten Korpus pauschalisierender Generalisierungen. Die Grenze zwischen Zustandsbeschreibungen mit gehaltvoller empirischer Rückbindung und subjektiv-biografisch konstatierten Diagnosen ist fließend und wird nicht selten von einer emotional gefärbten Rhetorik begleitet und/oder von kulturpessimistischen Perspektiven getragen, die sogar *das Verschwinden der Kindheit* (Postman 1983) prognostizieren (vgl. Lange 1996).

Die nachstehend skizzierten Entwicklungsdynamiken stellen keineswegs neuartige Phänomene dar, sondern konturieren das kindliche Aufwachsen in unterschiedlichen Intensitäten bereits seit mehreren Jahrzehnten. Ihre fortwährende Relevanz begründet sich darin, dass sie im Hier und Jetzt in ihrer Gesamtheit jedoch deutlich prägender auf die Ausgestaltung der Kindheit einwirken. Mitgedacht werden muss hierbei zudem, dass viele der Studien, auf die sich aktuelle kindheitssoziologische und elementarpädagogische Analysen weiterhin beziehen, bereits aus den 1990er Jahren stammen, einer Zeit also, in der die kindliche Lebenswelt noch vergleichsweise weniger von den in dieser Arbeit diskutierten Zeittendenzen durchdrungen gewesen ist.

Im letzten Jahrzehnt erfährt aus der Vielfalt an kindheitsbezogenen Lesarten insbesondere die *Institutionalisierung der Kindheit* eine fundamentale Bedeutung. Die immer weiter voran getriebene institutionelle und (sozial-)pädagogische Arrangierung des (früh)kindlichen Alltages, kann jedoch nicht ohne die aktuellen gesamtgesellschaftlichen Zeittendenzen gedacht werden. Zum einen bilden Flexibilisierung und die damit zusammenhängende doppelte Entgrenzung von Arbeits- und Lebenszeit eine wesentliche Hintergrundfolie für den Ausbau der Kindertagesbetreuung. Zum anderen findet das ökonomische Primat der Beschleunigung bereits in der Lebensphase Kindheit seinen Ausdruck (vgl. King/Busch 2012). Beschleunigungseffekte zeigen sich dabei insbesondere in zweierlei Hinsicht: Auf der Mikroebene der kindlichen Lebenswelt betrachtet im Bereich der Alltagsgestaltung. In der Vielzahl an Kindheitslabels findet sich die Beschleunigung hier sowohl in expliziter Form wie auch in eher impliziter Art und Weise wieder. Die wohl prägnantesten Zuschreibungen bilden die drei Diagnosen der Verinselung (z.B. Zeiher 1994, 1983), der Terminkindheit (z.B. Fuhs 1999) und der Mediatisierung von Kindheit (z.B. Tillmann/Hugger 2014; Fuhs 2002). Auf der Metaebene wiederum bilden sich diese Geschwindigkeitstendenzen in der (verkürzten) Dauer von Entwicklungs- und Bildungsprozessen ab (vgl. Göppel 2010).

2.5.2.1 Verinselung der Kindheit und die Raumschrumpfung

Wie bereits dargestellt haben die technischen Beschleunigungsmechanismen und -objekte das Raum-Zeit-Regimes im Laufe der Moderne fundamental verändert. Während der vormoderne Mensch den Raum bei der Distanzzurücklegung in (noch relativ) unveränderter Natur in all seinen Ausprägungen wahrnehmen konnte, bewirken Denaturalisierung, die Erhöhung der Geschwindigkeit bei der Fortbewegung selbst und die daraus erwachsenen Möglichkeiten, weit entfernte Orte in schnellen Zeitsprüngen aufsuchen zu können, eine *Raumschrumpfung*. Weil zwischen dem menschlichen Raumbewusstsein und der Raumfortbewegung eine enge Verbindung besteht, drückt sich diese Schrumpfung nicht nur als Reduktion von Längenmaßen aus, sondern stellt ebenso ein soziokulturelles Phänomen dar, das sich auch in der subjektiven Zeitempfindung abbildet, Raum und Zeit gewissermaßen an einem *vorbeifliegen zu sehen* (vgl. Rosa 2005). In der kindlichen Lebensführung ist diese Raumschrumpfung auf spezifische Art und Weise erfahrbar. So wird die Alltags- bzw. Freizeitgestaltung nicht nur durch die bereits diskutierten familienspezifischen, geschlechtsspezifischen und ökonomischen Umbrüche beeinflusst, die vollzogenen (sozial)räumlichen und infrastrukturellen Veränderungen der letzten Jahrzehnte haben ebenfalls einen signifikanten Einfluss auf die Herausbildung der kindlichen Lebensphase und die damit

verbundene individuelle Erschließung der eigenen Lebenswelt. Bis in die 1960er Jahre hinein ist die konzentrische Raumerfahrung charakteristisch für die kindliche Aneignung des Raumes. Zwar ist der Raum bereits in diesen Jahren für eine schnellere Fortbewegung erheblich bearbeitet worden, trotzdem hat die aktive Fortbewegung per Fuß/Fahrrad im Vergleich zum Automobil noch eine weitaus größere Bedeutung. Die Mehrzahl an Familien besitzt in jenem Jahrzehnt noch kein Auto und bewältigt die Raumdurchquerung entweder zu Fuß, mit dem Fahrrad oder öffentlichen Verkehrsmitteln, wobei letztere je nach Wohnort (Stadt, Land, Ballungsgebiete etc.) sehr unterschiedlich zur Verfügung stehen. Die „überschaubareren“ infrastrukturellen Gegebenheiten ermöglichen es also zu Beginn der 1960er Jahre weiterhin, dass ein Großteil der Mädchen und Jungen ihren Aktionsradius vom Wohnsitz der Familie ausgehend selbstständig erweitern und sich idealtypischerweise nach und nach die im Raum nah beieinander befindenden Betätigungsorte erschließen kann. Raumwahrnehmung und Raumfortbewegung sind bei dieser Erkundung des sozialen Nahraums noch unmittelbar miteinander verbunden (vgl. Zeiher 1994).

In der zweiten Hälfte des 20. Jh. führen Urbanisierung und die fortwährende Funktionalisierung des öffentlichen Raumes allmählich zu einem *Bedeutungsverlust der Straßensozialisation* (vgl. Behnken 1987). Neben einer *Verhäuslichung und Privatisierung der Kindheit* (vgl. Zinnecker 1990) segmentiert sich der Lebensraum in den Folgejahrzehnten immer mehr in eine Vielzahl, separat im Raum verstreuter, Funktionsräume, weswegen hier auch von einer *Verinselung des kindlichen Lebensraumes* (Zeiher 1994, 1983) gesprochen wird (vgl. auch Kränz-Nagl/Mierendorff 2007; Zeiher 2005a: 218ff.; Fuhs 2002: 637ff).

„Die Verinselung von Kindheit, also die Vielzahl funktionsdifferenzierter Räume, in denen soziale, kulturelle oder sportliche Frühförderung heute angeboten wird, und die – im Interesse eines erfüllten Kinderlebens – auch besucht werden, führt zu Zeitinseln, die angefahren, begonnen und beendet werden“ (Karsten 1992: 147).

Die Funktionsräume bzw. Zeitinseln bilden sich dabei aus zwei Zeitplatzierungen heraus, die das Zeitbudget einer immer größer werdenden Gruppe von Mädchen und Jungen zu unterschiedlichen Tageszeiten prädestinieren. Einerseits betrifft dies die institutionelle Erziehung, Bildung und Betreuung der Null- bis Sechsjährigen. Der Anteil und die zeitliche Verweildauer in Kindergarten und Krippe wächst, wobei die Betreuungszeiten bis zum Ende des 20. Jhs. vornehmlich die wochentäglichen Zeitspannen zwischen dem frühen Morgen und dem Nachmittag abdecken. Während zu Beginn der 1960er Jahre nur rund ein Viertel der westdeutschen Mädchen und Jungen die Zeitinsel Kindergarten anfährt, steigt diese Zahl durch die Bildungsexpansion in den 1970er Jahren bereits auf 50% und nähert sich im Jahr 2013 mit einem Wert von 94,1% immer mehr einer Totalversorgungsquote an (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2014: 54ff.; Konsortium Bildungsberichter-

stattung 2006: 33ff.). Die anderen Zeitinseln speisen sich aus freizeitbezogenen, an den Nachmittagen situierten vorstrukturierten Angeboten, die spätestens ab den 1970er Jahren gegenüber dem Spiel vor der Haustür und in der Nachbarschaft an Bedeutung gewinnen. Infolge des Hervortretens beider Zeitplatzierungen, beginnen Aneignung und Wahrnehmung des Raumes auseinander zu driften. Im Gegensatz zum Spiel bzw. Aufenthalt am eigenen Wohnort, erfordert die Verinselung den Einsatz von Wege- und Transportzeiten. Je weiter die Zeitinseln im Gesamttraum voneinander entfernt sind, desto höher fallen die Zeitkontingente für die raumzeitliche Bewältigung aus und desto geringer ist die Wahrscheinlichkeit, dass die Raumdurchquerung von den Mädchen und Jungen in den ersten Lebensjahren autark vollzogen wird (vgl. Zeiher 1994; Karsten 1992).

Trotz dieser Effekte schließt die *Verinselung der Kindheit* in gewisser Art und Weise auch eine Schrumpfung des Raumes mit ein. In früheren Jahrzehnten logistisch unerreichbare oder zumindest sehr weit entfernte Zeitinseln, rücken nunmehr in den Bereich des Erreichbaren und werden zu einem räumlichen Bestandteil der kindlichen Lebenswelt, der für Mädchen und Jungen durchaus positive Begleiterscheinungen mit sich bringt. Im Idealfall eröffnen diese Entwicklungstendenzen dem Nachwuchs ein Stück an Zeitsouveränität. So können Kinder im Gesamttraum einer Vielzahl an Aktivitäten nachgehen, ihre Persönlichkeit weiter entfalten und sich neue soziale Kontakte sowie weit entfernte Räume (je nach Altersstufe) zumindest partiell eigenständig erschließen. Darüber hinaus können sie ihre eigenen zeitbezogenen Kompetenzen erproben und erweitern, da die Alltagstermine immer wieder aufs Neue priorisiert, sequenziert und mit den anderen persönlichen und familiären Zeiten abgestimmt werden müssen, wobei der Komplexitätsgrad, zeitliche Übersetzungsleistungen verarbeiten, deuten und antizipieren zu können, mit den Lebensjahren sukzessive wächst (vgl. Zeiher 2009b: 231ff.).

Die Kehrseite von Verinselung und damit verbundener Raumschrumpfung liegt darin, dass mit der wachsenden Teilnahme an Bildungs-, Erziehungs- und Betreuungsangeboten und außerfamilialen Freizeitangeboten auch die zeitlichen Koordinations- und Synchronisationsanforderungen an Kinder steigen, Zeitwänge entstehen und kindliche Zeitressourcen limitiert werden. Zeitwissenschaftlich betrachtet bildet sich in dieser zeitlichen Gemengelage eine paradoxe Situation ab: Erforderte der Besuch von weit entfernten Zeitinseln vor einigen Jahrzehnten noch den Einsatz größerer Zeitkontingente, verkürzt sich dieses Zeitvolumen in der Gegenwart – etwa durch die Inanspruchnahme kurz getakteter Verkehrsmittel wie der U-Bahn – im Idealfall erheblich. Theoretisch werden in diesem Rahmen also Zeitressourcen freigesetzt, die in andere Handlungen und Erlebnisse investiert werden können (vgl. Rosa 2005: 213ff.). In der familiären Praxis werden diese Ressourcen aber in vielen Fällen dadurch wieder gebunden, dass einfach die

Häufigkeit der Raumdurchquerung erhöht wird; bspw. um dem Nachwuchs mehr Freizeiterlebnisse ermöglichen zu können.

Zeitliche Zwänge ergeben sich weiterhin durch den Verbindlichkeitscharakter der Zeitplatzierungen: Während den Kindertageseinrichtungen je nach gebuchten Betreuungszeiten ohnehin ein Besuchszwang mit mehr oder weniger großer Reichweite zu eigen ist, sind auch die Freizeitarrangements mit gewissen Verbindlichkeitserwartungen verbunden: Aus der Entscheidung, an einem institutionellen Freizeitangebot teilzunehmen, resultiert ein weiterer Fixpunkt im wöchentlichen Freizeitplan, zu einer bestimmten Zeit, an einem bestimmten Ort und für eine bestimmte Zeitspanne; dessen kontinuierliche Inanspruchnahme von verschiedener Seite (Eltern, den im Freizeitbereich Tätigen, Freunde etc.) mit differierender Insistenz erwartet wird. Im selben Maße, wie sie neue Perspektiven eröffnet, kann die mit der Verinselung verbundene Loslösung aus dem sozialen Nahraum auch die Ausbildung beständiger Beziehungen erschweren und zwar deswegen, weil Beziehungen und Freundschaften durch den kontinuierlichen Einsatz von Zeitkontingenten gesichert und gepflegt werden müssen. Bei Angeboten, die nur einmal pro Woche stattfinden bzw. deren Funktionsinseln im Gesamttraum weit vom eigenen Zuhause situiert sind, muss eine Intensivierung von Beziehungen zu Gleichaltrigen unter erschwerten Voraussetzungen vorangetrieben werden.²¹ Nicht zuletzt erwachsen hieraus auch zeitliche Konsequenzen an die terminlose Freizeitgestaltung: An Tagen mit festen Freizeiterminen können ungeplante und spontane Aktivitäten vor Ort nicht mehr ohne weiteres stattfinden, sondern müssen in den gesetzten Zeitplan integriert werden. Zeithandeln nach dem „Lustprinzip“ ist unter solchen Voraussetzungen nur begrenzt möglich (vgl. Zeiher 2005a; Fuhs 2002; Zeiher 1994; Karsten 1992).

„Der Terminkalender der Kinder, die „Zerstückelung“ der Aktivitäten auf dafür eigens bestimmte Zeit-Räume, erfordert weitere Synchronisationsleistungen derjenigen – im wesentlichen der Mütter- die den Transport übernehmen und von den Kindern, ihr Leben zu planen, Prioritäten zu setzen, Entscheidungen hinsichtlich ihrer zeitlichen Platzierung und Dauer gezielt und zielgerichtet vorzunehmen. Die Konkurrenz der Angebote für Kinder wird zur Zeitkonkurrenz, und die Verschnellung bringt Zeitknappheit mit sich, so daß Strategien der Zeitersparnis schon im frühen Kindesalter sinnvoll werden“ (Karsten 1992: 147).

Bereits in der Kindheit besteht ein gängiges Reaktionsschema auf diese Zeitszenarie darin, dass eigene Lebenstempo, also die *Handlungs-/und Erlebnisepisoden pro Zeiteinheit* (Rosa 2005), zu erhöhen. Eine derartige Verdichtung von Zeit ist dabei keineswegs ausschließlich seitens der Kinder intendiert, sondern wird vielmehr seitens der Eltern eingefordert, um die diversen

21 Das Problem der Beziehungspflege kann durch die Mediatisierung i.T. wieder aufgehoben werden; siehe Kap. 2.5.2.3.

Zeitvorgaben im Alltag einhalten bzw. miteinander in Einklang bringen zu können (vgl. Wahne 2011; Zeiher 2009b).

Der linearen Zeitmessung der Uhrzeit kommt in diesem Kontext eine zentrale Bedeutung zuteil, weil sie in modernen Staatensystemen die Taktung und den Rhythmus für die Organisation des sozialen Lebens vorgibt. Die meisten Mädchen und Jungen besitzen während ihrer Zeit in der Institution KiTa bereits eine eigene Uhr (in vielen Fällen sogar ein Handy/Smartphone) und erlernen den Umgang mit dieser in der Vorschulzeit (bzw. zumindest ansatzweise). Auf der einen Seite erschließt die Fähigkeit, „clockliterate“ zu sein (vgl. Westlund 1998), neue Zeitpotentiale und kann somit zu einer Erweiterung der eigenen zeitlichen Autonomie führen (vgl. Rabe-Kleberg/Zeiher 1984).

„Waren sie bis dahin den Eingriffen der Erwachsenen in ihr Handeln unmittelbar und für sie unvorhersehbar ausgesetzt, so werden jetzt zumindest die organisatorisch begründeten Unterbrechungen absehbar und planbar. In Besitz und Kenntnis der Uhr können Kinder versuchen, für sich akzeptable Bedingungen auszuhandeln und ihr Handeln drauf einzurichten“ (Rabe-Kleberg/Zeiher 1984: 35).

Auf der anderen Seite geht die Fähigkeit, Uhren als Instrument der Zeitkontrolle nutzen zu können, mit der Konsequenz einher, sich dem Diktat der Uhrzeit zu unterwerfen und die gesellschaftlich vorherrschende Zeitlogik verinnerlichen zu müssen; erweist sich also insgesamt als ein zwiespältiger Akt. Spielerisches Versunkensein und somit das Existieren im „Hier und Jetzt“ als ein zentrales Charakteristikum des kindlichen Zeiterlebens in den ersten Lebensjahren, drohen in den Hintergrund zu geraten, wenn die Zeiger auf der Uhr unwiderruflich fortschreiten und die Freizeit visuell sichtbar zu zeitlich begrenzter Zeit werden lassen. In der Folge müssen Rhythmen und Eigenzeiten u.U. ignoriert werden, eigene Vorhaben zurückgestellt bzw. frühzeitig beendet werden und das eigene Zeithandeln eventuell gar beschleunigt werden (vgl. Rabe-Kleberg/Zeiher 1984; Westlund 1998).

2.5.2.2 Terminkindheit und die Zeitverdichtung

Im Terminus *Terminkindheit* (z.B. Fuhs 1999) findet die zeitliche Verdichtung des Aufwachsens ihren prägnanten Ausdruck. In den letzten 30 Jahren hat dieses Label infolge von Individualisierung, Verplanung und Kommerzialisierung der kindlichen Freizeit einen festen Platz im Korpus kindheitsbezogener Gegenwartsdiagnosen erhalten. Auch hier gehen kulturpessimistische Diagnosen, die befürchten, heutige Kindheit konstituiere sich vorrangig aus „(...) isolierten Segmenten, als aneinandergereihte Zeitpunkte und Orte in einem Terminkalender“ (Hurrelmann/Mansel 1993: 83), Hand in Hand mit Zustandsbeschreibungen, die eher die sozialen Chancen und den Bildungsimpetus, also die informellen Lernpotentiale der vorstrukturierten Freizeitak-

tivitäten in den Vordergrund rücken (vgl. Karsten et al. 2003; Fuhs 2002; Bundesjugendkuratorium 2002).

Als Rahmung der Lebenswelt finden sich die Terminkindheit und die damit verbundenen zeitlichen Herausforderungen bereits in der frühen Kindheit wieder. Infolgedessen wird der Wunsch, gemeinsame Verabredungstermine festzulegen, bereits für Sechsjährige mitunter zu einer komplexen Alltagsaufgabe, wie es der nachstehende Dialog zwischen Luise und Lukas illustriert:

„Luise fragt ihren Freund Lukas eines Morgens in der KiTa: ‚Können wir am Wochenende uns verabreden?‘ Lukas überlegt und antwortet: ‚Ich glaub, ich habe nur Sonntag Zeit, weil am Samstag hab ich Fußball.‘ Luise fragt darauf: ‚Am letzten Tag der Woche hast du Zeit?‘ Lukas entgegnet: ‚Ja oder am Donnerstag!‘ Nun denkt Luise einige Momente nach und sagt dann: ‚Ich glaub, da nehme ich lieber den letzten Tag der Woche, weil Donnerstag habe ich noch anderes zu tun!‘ (Wahne 2011: 4).

Während sich die Freizeit in der frühen Kindheit aber noch vorrangig aus informellen, also freien Terminen zusammensetzt, nehmen die festen bzw. formellen Termine mit wachsender Altersstufe zu. In der Folge kommt es zu einer Verknappung der kindlichen (Frei)Zeitressourcen. Hinsichtlich der reinen Quantität, d.h. bis zu welcher Anzahl an Wochenterminen, hier eher positive Auswirkungen auf die Persönlichkeitsentfaltung zu erwarten sind und ab welcher Zahl hieraus etwaige Belastungen resultieren könnten, wird zwar kontinuierlich und kontrovers diskutiert, bis dato aber vorrangig auf Basis persönlich-fachlicher Positionen als denn unter Rückgriff auf valide empirische Daten (vgl. Fuhs 1999). Nach Fuhs haben heutige Kinder im Durchschnitt drei oder mehr Freizeittermine auf ihrer wöchentlichen Agenda. In Wehrs Studie zu den alltäglichen Zeitpraktiken elf- bis dreizehnjähriger schweizerischer Realschüler*innen sind es dagegen ein bis drei Termine (vgl. Wehr 2009). Ob und in welchem Ausmaß Mädchen und Jungen tatsächlich Freizeitangebote wahrnehmen können, korreliert mit dem sozioökonomischen und soziokulturellen Status ihrer Eltern. Während Fuhs postuliert, dass die Inanspruchnahme von festen Freizeitterminen mit dem wachsenden sozialen Status steigt, bilanziert Wehr, dass auch die Gruppe mit vielen Terminen durch verschiedene Herkunftsmilieus repräsentiert wird und die soziale Ungleichheit sich vielmehr dadurch ausdrückt, dass Eltern mit niedrigerem Einkommen manche Aktivitäten ihres Nachwuchses finanziell nicht realisieren können.

In aktuellen Szenarien wird nicht selten ein Bild entworfen, demzufolge das Aufwachsen in der heutigen Dienstleistungs-, Wissens- und Digitalgesellschaft und der damit verbundenen Zeitverdichtung bereits signifikant durch Stresssymptome geprägt sei: Laut des *Präventionsradars* der DAK-Gesundheit (2018) erleben 40% der Schüler*innen der Klassenstufen 5-10 oft

oder sehr oft Stress.²² Gemäß der Stressstudie *Burn-Out im Kinderzimmer: Wie gestresst sind Kinder und Jugendliche in Deutschland?* der Bepanthen-Kinderförderung (2015) weist ca. jedes sechste Kind der Altersspanne zwischen sechstem und elftem Lebensjahr deutliche Stresssymptome auf.²³ Die *Elefanten-Kindergesundheitsstudie* (PROSOZ Institut für Sozialforschung; 2012) kommt zu etwas anderen Zahlen, demnach fühlen sich ca. 25% der Sieben- bis Neunjährigen häufig gestresst.²⁴ Die breiter angelegte *Studie zur Gesundheit von Kindern und Jugendlichen in Deutschland* (KiGGS) schließlich diagnostiziert, dass rund 17% der Drei- bis Siebzehnjährigen in eine Risikogruppe für psychische Auffälligkeiten eingeordnet werden müsse und Burn-out/Erschöpfungsdepressionstendenzen aufweise (Robert Koch-Institut 2018: 39ff.).²⁵

Als größte Stressquellen/-faktoren werden im *Präventionsradar* und in der *Elefanten-Kindergesundheitsstudie*²⁶ jeweils die Schule genannt. An zweiter Stelle stehen im *Präventionsradar* die Familie und in der *Elefanten-Kindergesundheitsstudie* die Kategorie Ärger und Streit. Die Kategorie Familie folgt hier an dritter Stelle (vgl. DAK-Gesundheit 2018: 21ff.; PROSOZ Institut für Sozialforschung 2012: 140ff.). In der Stressstudie der Bepanthen-Kinderförderung (N= 703; 6-11 Jahre) wiederum wird in der Analyse zwischen den Kindern, die deutliche Symptome von Stress aufweisen und derjenigen Gruppe von Kindern, die keine oder nur sehr geringe Stress-Symptome zeigen, unterschieden. Ein Viertel der gestressten Kinder gibt an, oft keine Freizeit zu haben, bei der nicht/gering gestressten Gruppe sind es nur knapp 5%. Über die Hälfte der gestressten Mädchen und Jungen wünscht sich mehr selbstbestimmte „freie Zeit“, wo hingegen dieser Wunsch in der Gruppe der

- 22 DAK-Gesundheit 2018: DAK-Präventionsradar 2018. - Kombination von Längs- und Querschnittsanalyse, Umfrageforschung in den Klassenstufen 5-10 (N = 9.274).
- 23 Bepanthen-Kinderförderung (2015): Stress-Studie 2015: Burn-Out im Kinderzimmer: Wie gestresst sind Kinder und Jugendliche in Deutschland? - Quantitative Befragung von 1.100 Kindern/Jugendlichen zwischen 6 bis 11 und 12 bis 16 Jahren sowie 1.039 Eltern.
- 24 PROSOZ Institut für Sozialforschung 2012: Elefanten-Kindergesundheitsstudie 2011. Große Ohren für kleine Leute. Quantitative Befragung von 4.691 Zweit- und Drittklässler*innen.
- 25 Robert-Koch Institut 2018: KiGGS Welle 2 – Gesundheitliche Lage von Kindern und Jugendlichen. – Untersuchungs- und Befragungssurvey mit Daten von 14.477 Kindern der KiGGS-Basiserhebung und von 13.205 Heranwachsenden von KiGGS Welle 2 im Alter von 3 bis 17 Jahren.
- 26 Aus zeitwissenschaftlicher Perspektive erweist sich die Fragebogenkonstruktion der vorliegenden Studie als fragwürdig, was sich insbesondere auf die Vorgehensweise bezieht, die Stressbelastung der sieben- bis Neunjährigen durch die Frage zu ermitteln, „Wovon fühlst du dich gestresst?“ Ob Kinder in dieser Altersstufe unter dem Konstrukt Stress dieselben Vorstellungen wie Erwachsene haben, erscheint spekulativ. Ertragreicher wäre es gewesen, die Existenz von Stress durch das Abfragen der individuellen Lebenssituationen zu ermitteln, wie es die Stressstudie der Bepanthen-Kinderförderung zumindest i.T. vorgenommen hat.

nicht/gering gestressten Kinder von weniger als einem Viertel artikuliert wird. Aufoktroierte Zeiten stellen ein Problem dar, 54,4% der gestressten Kinder haben ihren Angaben zufolge an den Nachmittagen Termine, die sie eigentlich nicht wahrnehmen möchten. Im Gegensatz dazu scheint die Gruppe der nicht/gering gestressten Kinder hiervon nur wenig betroffen, so wurde dieser zeitliche Missstand nur von knapp einem Fünftel der Teilnehmenden geäußert. In der Gesamtheit legen die Befunde nahe, dass eine signifikante Korrelation zwischen dem Zustand, gestresst zu sein und Gefühlen von Zeitmangel und Zeitzwängen existiert (vgl. Bepanthen Kinderförderung 2015).

Ob Mädchen und Jungen in Kindheit tatsächlich mit zeitlichem Stress in der Freizeit konfrontiert werden, ist eine Frage, die sich nicht verallgemeinernd beantworten lässt, da der jeweilige familiäre und lebensweltliche Kontext der Kinder in einer Analyse Berücksichtigung finden muss. Insofern ist es auch nicht verwunderlich, dass die entsprechenden Studien teilweise zu differierenden Ergebnissen kommen. Zu klären ist hierbei ebenso die Frage, inwieweit der Nachwuchs bereits in die anfallenden Haushaltszeiten involviert wird, welche Zeitkontingente des Weiteren für Bildungs-, Erziehungs- und Betreuungszeiten aufgewendet werden, wie auch die Frage, welche Zeitpraktiken in der jeweiligen Familiengemeinschaft vorherrschen. So besteht nach Fuhs ein bedeutsamer Zusammenhang zwischen kindlichem Terminstress und der entsprechenden Unterstützung durch die Eltern. Kinder, die ihre Termine selbstständiger bewältigen können, weisen demnach deutlich weniger Stresssymptome auf. Insgesamt legen bisherige Befunde zwar nahe, dass Mädchen und Jungen mit weniger festen Freizeiterminen auch verhältnismäßig seltener zeitliche Stresszustände äußern, gleichwohl gibt es auch eine größere Gruppe von Kindern, bei denen eine hohe Termindichte nicht automatisch zum Auftreten von Stress führt. Kontrastierend dazu findet sich auch eine Gruppe von Kindern, die an Terminstress leiden, obwohl sie nur wenige Termine in ihrer freien Zeit wahrnehmen (vgl. Wehr 2009; Fuhs 2002; Fuhs 1999).

2.5.2.3 Mediatisierung von Kindheit und die Raumparallelität

Wie in Kap. 2.4.2 beschrieben, stellt die technische Beschleunigung eine der drei Beschleunigungsdimensionen dar. Im Hinblick auf die kindliche Freizeitgestaltung konkretisiert sich die technologische Geschwindigkeitssteigerung in der sogenannten *Mediatisierung von Kindheit* (vgl. Tillmann/Hugger 2014; Fleischer 2014; Fuhs 2002). Einleitend hervorzuheben ist an dieser Stelle, dass sich die Umschreibung der heutigen Kindheit als Medienkindheit aus Perspektive der Kindheitsforschung in gewisser Art und Weise als irreführend erweist, da das Aufwachsen sozialhistorisch betrachtet schon seit vielen Jahrhunderten medial begleitet und vermittelt wird. Gewandelt haben sich jedoch die Medienformen und v.a. die Bedeutung, die Medien in der

Kindheit heute einnehmen (vgl. Fuhs 2012: 314), worauf in diesem Kapitel Bezug genommen wird.

Rückblickend wird die mediale Beschleunigung in der zweiten Hälfte des 20. Jhs zunächst an der Steigerung von Schnitt- und Bilderfolgen in den Bereichen von Fernsehen und Computer(spielen) erkennbar. Im Übergang zum 21. Jh. erreicht die Digitalisierung der Medien schließlich eine neue Dimension. Die Leistungsfähigkeit und Schnelligkeit von Computern und Spielekonsolen befindet sich nunmehr auf einem Niveau, auf dem virtuelle Bilder zunehmend fotorealistische Züge annehmen. Vielen Computerspielen liegt ein Konzept zu Grunde, das von der spielenden Person im Spielverlauf die Fähigkeit zu immer schnelleren Handlungsabläufen abfordert, d.h. der wachsende Komplexitätsgrad drückt sich hier durch eine erzwungene Tempoerhöhung aus. In anderen Medienformen wie Zeichentrickserien und Musikvideoclips wird die Arrangierung schneller Bildsequenzen perfektioniert, zeitgleich ermöglichen Internet, E-Mail und Smartphones die Echtzeitkommunikation. In der Folge verschmelzen virtuelle und reale Wirklichkeit immer weiter miteinander, wodurch die alltäglichen Zeitpraktiken von Erwachsenen und Kindern fundamental verändert werden (vgl. Zeiher 2009b: 234ff.; Göppel 2007: 94; Rosa 2005).

Vor diesem Hintergrund stehen digitale Medien nicht nur für eine spezifische Form der technischen Beschleunigung, sondern führen durch ihre Freizeit- und Alltagsnutzung auch zu einer Erhöhung des Lebenstempos. Die entsprechende Beschleunigung erfolgt nicht nur durch die Steigerung der Handlungsgeschwindigkeit oder etwa die Verkürzung von Pausenzeiten, sondern im gleichen Maße durch die Überlagerung, d.h. durch die simultane Ausführung mehrerer Tätigkeiten (vgl. Rosa 2005). Medial-soziales Multitasking, also die Parallelität von Mediennutzung und sozialer Interaktion besteht in Form des Musikkonsums bereits seit Jahrtausenden, ist für viele Erwachsene und Kinder in den letzten Jahrzehnten aber auch im Bereich der elektronischen/digitalen Medien zu einer alltäglichen Selbstverständlichkeit geworden (vgl. Zeiher 2009b: 237). Historisch betrachtet zeigt sich diese Zeitpraktik erstmalig in der Mitte des 20. Jhs. infolge der Verbreitung des Fernsehens, das von vielen Menschen parallel zur Ausführung sozialer Aktivitäten wie den gemeinsamen Mahlzeiten konsumiert wird. Zu Beginn des 21. Jhs. erhält als weiteres Medium zur Ausübung des medial-sozialen Multitasking insbesondere das Smartphone eine einschneidende Bedeutung. Obwohl diese Praxis teilweise immer noch als sozial deplatziert gilt, ist die zeitgleiche Nutzung des Smartphones während der Teilnahme an sozialen Anlässen und Kommunikationsweisen vielerorts zu einer vermeintlichen Normalität geworden. Darüber hinaus zeigt sich diese Handlungsüberlagerung v.a. während der Fortbewegung im Raum. Sei es die Bahnfahrt, der Gang zu Fuß oder im risikoreichsten Falle das Auto- oder Radfahren, die Fortbewegung wird immer häufiger von der Smartphonennutzung begleitet,

weshalb die aktuelle junge Generation in der Öffentlichkeit nicht selten sarkastisch als *Generation Kopfunten* (Buchenau/Fürtbauer 2015: 115) etikettiert wird.

Wird nun versucht, die Bedeutung der Medien und damit zugleich auch das Ausmaß der beschriebenen Beschleunigungseinflüsse anhand von Statistiken zu den freizeithlichen Aktivitätsmustern von Mädchen und Jungen herauszuarbeiten, zeigt sich ein vielschichtiges Bild. Analog zur Freizeitaktivität in ihrer Gesamtheit, befindet sich auch der kindliche Medienkonsum in einem kontinuierlichen Veränderungsprozess. Unterschiede in den Freizeitmustern ergeben sich u.a. durch geschlechtsspezifische Nutzungstendenzen, die Kopplung von Interessenlagen und Altersstufen und den jeweiligen Wohnort (vgl. Fuhs 2002: 645ff.; Fölling-Albers/Hopf 1995: 62). Darüber hinaus sind freizeitbezogene Differenzen aber auch die Folge sozialer Ungleichheitsstrukturen, weil sich das Phänomen der sozialen Ungleichheit auch im Bereich der Medien abbildet: Ungleichheiten liegen hier nach Kutscher sowohl hinsichtlich der Medienausstattung als auch der (kompetenten) Nutzung von Medien vor (vgl. Kutscher 2014: 101ff.).

Bei einer Zusammenfassung der Studienergebnisse zum Freizeitverhalten in der frühen Kindheit und Grundschulzeit zeigt sich eindeutig der nach wie vor hohe Stellenwert des Spielens. In der *Untersuchung zum Medienumgang zwei- bis fünfjähriger in Deutschland* (miniKIM; 2014) nimmt das „Drinnen oder Draußen Spiel“ im Alltag den höchsten Stellenwert ein. In der ähnlich gelagerten Kim-Studie (2018) für die Altersstufe der sechs- bis 13-Jährigen rangiert das „Draußen Spielen“ nach dem „Freunde treffen“ ebenfalls noch an zweiter Stelle (vgl. jeweils Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest). Der eingangs kolportierte Bedeutungsverlust der Straßenkindheit trifft demgemäß auf die Gruppe der Zwei- bis Fünfjährigen nicht zu und hat erst bei höheren Altersstufen eine signifikante Relevanz. Insgesamt liegen die heutigen Unterschiede zur kindlichen Freizeitpraxis im 20. Jh. v.a. darin, dass sich das Freizeithandeln im 21. Jh. aus einer Vielzahl an Aktivitäten zusammensetzt, indes sich die frühere Freizeit unabhängig von der Altersstufe vornehmlich durch das freie Drinnen- und Draußenspiel konstituiert hat (vgl. miniKIM 2014; KIM 2018; Fuhs 2002).

Nach der Spielaktivität besitzt das Buch lesen/vorgelesen bekommen laut der miniKIM-Studie bei den 2- bis 5-Jährigen die größte Attraktivität; dicht gefolgt vom Fernsehen, dass bereits als vierthäufigste Aktivität im Alltag genannt wird (44%), während der Konsum von Computern und Smartphone noch einen vergleichsweise geringen Stellenwert einnimmt. Wird bei diesen Befunden jedoch eine Differenzierung zwischen den Gruppen der Zwei- bis Dreijährigen und der Gruppe der Vier- bis Fünfjährigen gemacht, zeigt sich hinsichtlich der Aktivitäten, die mindestens einmal pro Woche ausgeübt werden, ein deutlich anderes Bild. So steigt die Nutzungsfrequenz bei Computer-/Konsolen-/Onlinespielen zwischen dem zweiten und fünften Lebens-

jahr von 3% auf 20% und der Gebrauch von Handy und Smartphone von 5% auf 12%. Im Verlauf des Heranwachsens nimmt die Bedeutung der digitalen Medien in der kindlichen Freizeit immer weiter zu, was sich u.a. an der täglichen Nutzungsdauer nachzeichnen lässt. Der Fernsehkonsum umfasst bei den Zwei- bis Dreijährigen bereits eine Dauer von 34 Minuten, bei den Vier- bis Fünfjährigen eine Dauer von 52 Minuten, bei den Sechs- bis Siebenjährigen eine Dauer von 71 Minuten und wächst bei den Zwölf- bis Dreizehnjährigen auf 91 Minuten an. Die Nutzung von Internet, Computer-/Konsolen-/Onlinespielen sowie Handy und Smartphone beschränkt sich bei der Gruppe der Zwei- bis Dreijährigen noch auf eine tägliche Nutzungsdauer von einer Minute und steigt auch bei der Gruppe der Vier- bis Fünfjährigen je nach Medienart nur marginal auf drei bis fünf Minuten. Die Nutzung des Internets steigert sich in der Gruppe der Sechs- bis Siebenjährigen auf ca. 15 Minuten pro Tag, die Zwölf- bis Dreizehnjährigen verbringen mit 83 Minuten schließlich annähernd anderthalb Stunden im World Wide Web. Der Konsum von Computer-/Konsolen-/Onlinespielen umfasst bei den Sechs- bis Siebenjährigen durchschnittlich 17 Minuten am Tag, bei der Gruppe der Zwölf- bis Dreizehnjährigen beläuft sich der Konsum bereits auf eine knappe Dreiviertelstunde. Die Handy-/Smartphonennutzung schließlich umfasst bei den Sechs- bis Siebenjährigen nur 6 Minuten, steigert sich aber bei den Zwölf- bis Dreizehnjährigen bereits auf etwas mehr als eine halbe Stunde (vgl. miniKIM 2014, KIM 2018).²⁷

Die vorherigen Studienbefunde veranschaulichen den Stellenwert digitaler Medien im Bereich kommunikativer und sozialer Praktiken von Mädchen und Jungen. Über die Zeit des Heranwachsens nehmen die digitalen Nutzungsformen und -frequenzen immer größere Zeitkontingente in Anspruch, weshalb die heutige kindliche Lebenswelt nach Tillmann/Huger als eine „*mediatisierte Lebenswelt*“ (Tillmann/Huger 2014: 34) verstanden werden kann. Bedeutsam ist, dass aus dieser Entwicklungstendenz weitreichende Folgen auf die Verinselung der Kindheit erwachsen. So etablieren TV, Internet, E-Mail und Smartphone parallel zum physisch-materiellen Raum ein virtuelles Raumgefüge, das Kinder nunmehr in die Lage versetzt, den physischen Raum in Echtzeit zu überwinden und in Sekunden von einer Zeitinsel zur nächsten Zeitinsel zu springen; und zwar unabhängig davon, wie groß die Distanz zwischen den Inseln auch sein mag. In der Folge schrumpft der leiblich erfahrbare Raum. Die Kommunikationsbarrieren, die mit der Verinselung einhergehen können, verlieren erheblich an Bedeutung. Während kindli-

27 Sowohl in der KIM-Studie wie auch in der miniKIM-Studie basieren die Befunde zur täglichen Nutzungsdauer nicht auf Angaben der Kinder, sondern auf Angaben der Haupterzieher*innen. Es ist nicht auszuschließen, dass hier ein Bias vorliegt. Aus Gründen einer sozialen Erwünschtheit geben die jeweils befragten Elternteile die Nutzungsdauer einzelner Medien u.U. deutlich geringer an, als dies im familiären Alltag tatsächlich der Fall ist.

che Termine noch in den 1990er Jahren durch mündliche Absprachen oder Telefongespräche längerfristig geplant werden mussten, versetzt die Echtzeitkommunikation Kinder nunmehr in die Lage zu kurzfristiger Termindisposition (vgl. Zeiher 2009b; 1994).

In der Theorie ist dem virtuellen Raum sogar ein Potential zur Nivellierung sozialer Ungleichheitsstrukturen zu eigen und zwar deswegen, weil Kinder aus einkommensschwachen Haushalten, die sich den Aufenthalt auf kostenintensiven Zeitinseln bzw. die Transport- und Wegezeiten zwischen den einzelnen Inseln finanziell nicht leisten können, in der virtuellen Realität zu jeder Tageszeit und so oft sie wollen größte Raumdistanzen zurücklegen können; und zwar zum Tarif der monatlichen Internet- und Telefonkosten. Durch die wachsende Verbreitung von Allnet-Flats sind die monatlichen Kosten in den letzten zehn Jahren immer stärker kalkulierbar geworden. Bereits in der Altersstufe der zwölf- bis 13-Jährigen verfügen mehr als die Hälfte aller Kinder (62 %) über ein „all-inclusive-Paket“, in dem eine permanente Internetnutzung eingeschlossen ist (vgl. Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest 2015: 46).

„Das Internet eröffnet Kindern (und Jugendlichen) nun die Möglichkeit, reale Räume jederzeit kommunikativ zu überwinden und neue Spielorte und Treffpunkte zu konstituieren. Diese neuen Räume erscheinen als vernetzt, einander überschneidend, bewegt und nicht mehr im geografischen Sinn verortbar. Sie sind immateriell, haptisch nicht-zugänglich, territorial nicht gebunden und konstituieren sich erst über kommunikative Handlungsakte im Aneignungsprozess (vgl. Tillmann 2010). Durch die Portabilität von Mediengeräten wie z. B. Smartphones oder Tablets sind diese Räume von nahezu jedem Ort und jederzeit nutzbar. (...) Mit beeinflusst durch die Sozialisationserfahrungen in und mit digitalen Welten werden reale und virtuelle Räume vielfältig verknüpfbar erlebt“ (Tillmann/Huger 2014: 34).

Eine aus zeitlicher Perspektive erwähnenswerte Begleiterscheinung der rasanten Verbreitung und Veränderung digitaler Medien stellt der zunehmende Verlust des erwachsenen Wissensvorsprungs dar. Bereits 1983 hat Postman seine These vom Verschwinden der Kindheit u.a. durch den Verweis auf die Wissensflut des Fernsehens begründet, dessen „(...) Technologie des freien Eintritts“ (Postman 1987: 100) den Unterschied zwischen der Erwachsenen- und der Kinderwelt ohne die Rücksichtnahme auf kindlichen Entwicklungsstände aufhebe. Während das lineare Fernsehprogramm die Programminhalte in den meisten Fällen jedoch vorgibt, offeriert die virtuelle Welt Mädchen und Jungen nunmehr den kompletten (digitalisierten) Wissensbestand der Erwachsenen. Ob sie hierauf Zugriff haben, hängt freilich von ihren eigenen Medienkompetenzen und den präventiven Sicherheitsmaßnahmen (Jugendenschutzsoftware) seitens der Eltern ab. Mütter und Väter selbst betrachten diese Entwicklung häufig kritisch, weil sie befürchten, dass aus einer zu frühen Wissenskonnfrontation negative Auswirkungen auf die Persönlichkeitsentwicklung resultieren könnten. Die Forschungslage im Bereich des

kindlichen Medienkonsums legt nahe, dass sich in diesen Sorgen nicht selten auch die elterliche Angst vor dem Kontrollverlust über den eigenen Nachwuchs widerspiegelt (vgl. Zeiher 2009b).

In der Tat bilden der offene Wissenszugang des Internets in Kombination mit der permanenten Erreichbarkeit und den multiplen Handlungsoptionen der virtuellen Welt zugleich auch die Kehrseite der Mediatisierung von Kindheit. Analog zu den anderen, gängigen Zeitdiagnosen, wird auch der kindliche Medienkonsum kontinuierlich von kulturpessimistischen Warnungen begleitet, welche die jeweilige (neue) Mediennutzung als potentiell entwicklungsgefährdend einstufen (vgl. Schaumburg 2015: 20; Göppel 2007; Fuhs 2002: 99.); u.a. deshalb, weil diese Art der Kommunikation und ihre Omnipräsenz einen Bedeutungsverlust von Verbindlichkeit, Verlässlichkeit und Planungssicherheit impliziert (vgl. Göppel 2007: 97; King 2015). Kulturpessimistische Stimmen bezeichnen die gegenwärtige Mediengeneration vor diesem Hintergrund als Generation *Wissh und Klick* (vgl. Glitz 2015). Es gibt diesbezüglich aber auch andere Erklärungsmuster, so deuten Buckingham/Bragg die skizzierte Medienpanik vielmehr als eine erwachsenspezifische Bestrebung, Kindheit nach wie vor mit dem klassischen und romantischen Bild des unschuldigen Kindes zu koppeln. Abermals deutlich wird hieran, wie sehr die Konstituierung von Kindheit von den Etikettierungen und Selbstprojektionen der Erwachsenen abhängt und beeinflusst wird (vgl. Buckingham/Bragg 2005; Zeiher 2009b).

2.5.2.4 Beschleunigung und Verdichtung von Entwicklungs- und Bildungsprozessen

Wie eingangs des übergeordneten Kapitels argumentiert, zeigen sich Beschleunigungstendenzen aus einer Metaebene betrachtet auch im Bereich der zeitlichen Dauer von Entwicklungs- und Bildungsprozessen (vgl. Göppel 2007), was anhand biologischer, bildungspolitischer und soziofamiliärer Aspekte in drei Schritten verdeutlicht wird: Aus *biologischer Perspektive* verkürzt sich die Zeitspanne der Lebensphase Kindheit zunehmend, weil es in den letzten Jahrzehnten zu einer Reiferverschiebung im Aufwachsen gekommen ist. Mädchen und Jungen treten heutzutage deutlich früher in das Stadium der Adoleszenz ein. So ist das durchschnittliche Menarchealter in den Industriestaaten in den letzten 150 Jahren kontinuierlich gesunken: Während Mädchen ihre erste Regelblutung um das Jahr 1880 herum im Durchschnitt zwischen dem 16. und 17. Lebensjahr erlebten, wird der heutige weibliche Nachwuchs mit dem Eintritt in die Geschlechtsreife bereits zwischen dem zwölften und 13. Lebensjahr konfrontiert. Bei Jungen beginnt diese Phase zwar ein bis zwei Jahre später, aber auch hier hat sich der Pubertätsbeginn zeitlich nach vorne verlagert (vgl. Flammer/Alsaker 2011). Ähnliche Akzelerationstendenzen lassen sich in den Bereichen von Körpergewicht und Kör-

perhöhe beobachten. Im Vergleich sind gleichaltrige Kinder heutzutage größer und schwergewichtiger als ihre Altersgenossen des vorletzten Jahrhunderts (vgl. Robert Koch-Institut 2008: 42). Als zentraler Auslöser für all diese biologischen Beschleunigungsprozesse wird eine verbesserte Gesundheitsbetreuung durch den Staat genannt. Darüber hinaus scheint nach der aktuellen Studienlage eine Korrelation zwischen der ansteigenden Fettleibigkeit im Kindes- und Jugendalter und dem früheren Pubertätsbeginn zu bestehen. Als weitere relevante soziale Einflussfaktoren werden zudem der Sozialstatus und der Migrationsstatus diskutiert (vgl. Robert Koch-Institut 2008: 42; Kahl/Schaffrath/Schlaud 2007; Rittelmeyer 2007). Unabhängig von der tatsächlichen Evidenz, die im vorliegenden Kontext nicht weiter von Relevanz ist, wird an den postulierten Einflussfaktoren v.a. eines deutlich: Die biologische Verkürzung der Kindheit basiert vornehmlich auf soziokulturellen Umweltbedingungen bzw. der Veränderung eben jener. Beschleunigungseffekte schlagen sich demgemäß nicht nur in der sozioemotionalen Verfasstheit von Mädchen und Jungen nieder, sondern beeinflussen auf unterschiedliche Art und Weise auch die Reifeentwicklung. Angesichts dieser Veränderungen verwischen sich die biologischen Grenzen zwischen den einzelnen Lebensphasen im Heranwachsen nach Hurrelmann zunehmend: Einerseits kommt es zu einer Vorverlegung der Jugendphase. Andererseits kommt es damit zwangsläufig auch zu einer Verkürzung der Lebensphase Kindheit. Hält dieser biologische Entwicklungstrend weiterhin an, kann davon ausgegangen werden, dass sich der Beginn und das Ende der beiden Lebensphasen noch weiter verschieben.

„Das Jugendalter beginnt wegen der anhaltenden Vorverlagerung der Pubertät immer früher. Die Kindheit schrumpft auf fast nur noch 10 Jahre, das Jugendalter dehnt sich auf bis zu 15 oder mehr Jahre aus“ (Hurrelmann 2003: 121).

Bei den skizzierten biologischen Akzelerationsprozessen handelt es sich zweifelsohne um nicht intendierte Entwicklungsdynamiken. Dass die Verbesserung der gesundheitlichen Versorgung der Bevölkerung derart beschleunigende Effekte auf das biologische Heranwachsen in der (Post-)Moderne haben würde, konnte von den involvierten Akteur*innen der gesundheitspolitischen Programme des 20. Jhs. in ihrer Reichweite nicht vorhergesehen werden. Ganz anders verhält es sich dagegen auf der bildungspolitischen Handlungsebene. Neben der allgemeinen Tendenz, dass sich die Halbwertszeit von Wissensbeständen in modernen Gesellschaften teilweise erheblich verringert und sich die Produktion neuer Wissensbestände je nach Fachbereich zeitgleich deutlich beschleunigt, wurden in den letzten rund 20 Jahren Maßnahmen in den Policy-Prozess eingespeist, die aus bestimmten Motivlagen heraus explizit auf die **zeitliche Beschleunigung von Bildungsprozessen und -verläufen** abzielen. Die folgenreichsten dieser Maßnahmen werden in den nachstehenden Ausführungen veranschaulicht:

Historische Tendenzen zur Beschleunigung/Verdichtung von elementarpädagogischen Bildungszeiten

Historisch betrachtet kam es bereits im Kontext der Bildungsreformen der 1960er/1970er Jahre zu einem ersten zeitlichen Verdichtungsschub im Elementarbereich (vgl. Zeiher 2009b), da der *Strukturplan* des Deutschen Bildungsrates von 1970 die Transformation des Kindergartens von einer sozialpädagogischen Betreuungseinrichtung in eine elementarpädagogische, dem Bildungswesen zugeordnete, Bildungseinrichtung vorschlug. Obwohl diese Zielsetzung letzten Endes nicht bildungspolitisch umgesetzt wurde und der Kindergarten rechtlich weiterhin eine Einrichtung des deutschen Jugendwohlfahrtsgesetzes (JWG) darstellte, wurden in der Folgezeit unterschiedliche Strategien vorangetrieben, um die pädagogische Qualität in der Kindertagesbetreuung zu erhöhen und die ersten Lebensjahre verstärkter zu einem Ort des Lernens zu machen. Der tatsächliche Bildungsauftrag der KiTa wurde erst zwei Jahrzehnte später mit der Implementation des Kinder- und Jugendhilfegesetzes im Jahre 1990 rechtlich legitimiert (Trias von Bildung, Betreuung und Erziehung) (vgl. Reyer/Franke-Meyer 2008; Deutscher Bildungsrat 1970).

Eintrittsalter in den Primarbereich

Im Hinblick auf den Übergang zwischen Elementar- in den Primarbereich konkretisiert sich eine bedeutsame zeitliche Verdichtungsstrategie im Bildungswesen heutzutage am schulischen Eintrittsalter: Die Frage, ab welcher Altersstufe die Einschulung erfolgen kann bzw. muss, wird in den Bundesländern durch die sogenannte Stichtagsregelung definiert. Haben Kinder bis zu einem bestimmten Stichtag das sechste Lebensjahr erreicht, beginnt für sie zum 1. August desselben Jahres die Schulpflicht. Im Jahre 1997 gab die KMK die Empfehlungen zum Schulanfang heraus. Während der Stichtag für die fristgemäße Einschulung zuvor auf den 30. Juni beschränkt wurde, erweiterte sich der zeitliche Spielraum auf die Zeitspanne zwischen dem 30. Juni und dem 30. September. Darüber hinaus räumte die Empfehlung nunmehr die Möglichkeit ein, Einschulungen im laufenden Schuljahr vorzunehmen. Zudem änderten sich die Einschulungsbedingungen für diejenigen Kinder, die erst nach dem Stichtag das sechste Lebensjahr abschließen. Während die vorherige Regelung eine verfrühte Einschulung nur dann möglich machte, wenn das betroffene Kind bis zum 31.12 desselben Jahres sechs Jahre alt geworden ist, sieht die Empfehlung vor, in begründeten Ausnahmefällen auch solche Kinder im laufenden Jahr einzuschulen, die erst nach dem 31. Dezember desselben Jahres das sechste Lebensjahr vollenden (vgl. KMK 1997; Berthold 2008).²⁸

28 Wenn erwartbar ist, dass die schulische Förderung ungünstige Auswirkungen auf die kindliche Entwicklung haben könnte, besteht auch die Möglichkeit einer sogenannten Zurückstellung, d.h. einer verspäteten Einschulung (vgl. KMK 1997).

Die Bundesländer haben den Erlass auf unterschiedliche Art und Weise in ihre Landesgesetze übernommen. Mit Stand 2018 haben sieben Bundesländer die Stichtagsregelung flexibilisiert und zeitlich bis spätestens zum 30.9 ausgedehnt; nehmen also bereits regulär jüngere Kinder in der Grundschule auf. Zeitlich folgenreich ist auch die Landesumsetzung hinsichtlich der vorzeitigen Einschulung. Diese erfolgt in der Regel, wenn dem Antrag der Erziehungsberechtigten auf vorzeitige Einschulung durch die Schulleitung stattgegeben wurde. Fünf Länder haben ihre entsprechenden Vorgaben in der Art verändert, dass Mädchen und Jungen bereits sehr zeitnah nach Erreichen ihres 5. Lebensjahres eingeschult werden können. Weitere fünf Bundesländer verzichten sogar gänzlich auf die Festlegung eines Mindestalters. Rein theoretisch könnten also auch Dreijährige und Vierjährige nach einem positiven Bescheid die 1. Klasse besuchen (vgl. Berthold 2008: 14ff.).

Welche zeitlichen Auswirkungen diese bildungspolitische Strategie auf die tatsächliche Einschulungspraxis hat, lässt sich nicht ohne Weiteres prüfen. Während im Schuljahr 2004/2005 noch 9,1% der potentiellen Erstklässler*innen vorzeitig eingeschult wurden, ist dieser Wert in allen darauffolgenden Schuljahren kontinuierlich gesunken und belief sich im Schuljahr 2016/2017 im Bundesdurchschnitt auf 2,6%.²⁹ Bei dieser Rückläufigkeit muss jedoch mitgedacht werden, dass eine unbekannte Größe an Kindern, die zuvor noch in die Kategorie der vorzeitigen Einschulung gefallen sind, durch die Ausdehnung der Stichtagsregelung für die fristgemäße Einschulung nun als regulär Eingeschulte aufgeführt wird. Erkenntnisreicher ist es daher, die Statistiken zum Anteil der Sechsjährigen im Primarbereich heranzuziehen und diesbezüglich den Vergleich zu den Einschulungspraxen der anderen europäischen Staaten anzustellen. Wenngleich sich die nationalstaatlichen Bildungssysteme teilweise erheblich voneinander unterscheiden und Elementar- und Primarbereich auf unterschiedliche Art und Weise miteinander verschränkt sind bzw. aufeinander aufbauen, variiert das Einschulungsalter im Allgemeinen zwischen dem 4. Lebensjahr (Nordirland) und dem 7. Lebensjahr (Bulgarien, Estland, Lettland, Litauen, Finnland). Im Großteil der EU-Staaten sind bereits mehr als 90% der sechsjährigen Mädchen und Jungen in die Primarstufe eingeschult worden. Hierzulande ist der Anteil der Sechsjährigen in der Grundschule seit Beginn des neuen Jahrtausends um mehr als zehn Prozent gestiegen, von 53% im Schuljahr 2002/03 auf 65%, also fast zwei Drittel, im Schuljahr 2012/2013.³⁰ Die veränderte Einschulungspraxis hat somit signifikante Auswirkungen auf die zeitliche Einmündung in die Primarstufe. Deutschland nähert sich zunehmend den europäischen Einschulungswerten an (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2018: 82f., Tabelle C5-4web; Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2014: 54ff.).

29 Infolge des demografischen Wandels sind die Einschulungszahlen seit Beginn der 2000er Jahre v.a. in den westdeutschen Ländern tendenziell rückläufig.

30 Neuere Vergleichszahlen liegen zum Stand 10.2019 noch nicht vor.

Flexibilisierung der Schuleingangsphase

Darüber hinaus wurde in einigen Bundesländern seit Ende der 1990er Jahre die Schuleingangsphase flexibilisiert, wobei diese Reformierung ebenso als eine Reaktion auf die steigenden Zurückstellungszahlen von Erstklässler*innen verstanden werden muss, wie auch als ein Versuch, die im europäischen Vergleich eher späte Einmündung in die Erwerbsarbeit zu kompensieren. Elf Bundesländer halten in unterschiedlichen schulorganisatorischen Ausrichtungen die Möglichkeit vor, Jahrgangsstufe eins und zwei in einer Zeitspanne zwischen einem und drei Schuljahren zu durchlaufen. Welche Folgen sich hieraus auf das aufzuwendende Bildungszeitbudget im Primarbereich ergeben, lässt sich nicht exakt beziffern. Bundesweite Daten zur Verweildauer in der Grundschule existieren nicht, anhand altersspezifischer Bildungsbeteiligungsquoten können jedoch Entwicklungstendenzen sichtbar gemacht werden: Während der Anteil der (Unter)Sechsjährigen in den Bundesländern mit vierjähriger Grundschulzeit von 32,4% im Jahre 2002 auf 50,8% im Jahre 2008 deutlich gestiegen ist, hat sich der Anteil der zehn bis zwölfjährigen Kinder kontinuierlich verringert. Bei den Zehnjährigen von 75,8% in 2002 auf 57,2% in 2008 und bei der Gruppe der Elf- bis Zwölfjährigen von 19,7% in 2002 auf 10,8% in 2008. Diese Befunde legen nahe, dass Schüler*innen beim Übergang in die weiterführenden Schulen zunehmend jünger sind als noch vor wenigen Jahren (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2016: 68f. und Abb. C4-2A.; Berthold 2008: 16ff.).

Aktuelle Tendenzen zur Beschleunigung/Verdichtung elementarpädagogischer Bildungszeit

Zu Beginn des 21. Jhs. bilden sich die bildungspolitischen Verdichtungs- und Beschleunigungsstrategien im Elementarbereich in zwei Tendenzen ab: Auf der einen Seite wird die Vermessung von kindlichen Wissensbeständen und Lernpotentialen weiter vorangetrieben. Schlaglichtartig verwiesen sei an dieser Stelle auf die zunehmende Dominanz von Einschätzskalen wie der Kindergarten-Einschätz-Skala (KES), der Krippen-Skala (KRIPS), der Hort-Skala (HOS) und der Tagespflege-Skala (TAS), mit der die Qualität der pädagogischen Arbeit erfasst werden soll (vgl. Tietze/Dittrich 2007). Auf der anderen Seite finden sich in der Kindertagesbetreuung z.T. Bestrebungen, schulische Inhalte in das letzte KiTa-Jahr vorzuerlegen. Noch in der zweiten Hälfte des 20. Jhs. besuchte ein Großteil der Fünfjährigen die sogenannte Vorschule. Nach und nach wurde diese schulvorgelagerte Institution in den einzelnen Bundesländern durch das (dritte) Brückenjahr in der KiTa ersetzt, so dass Hamburg aktuell das einzige Bundesland ist, in dem die Vorschule existiert. Insbesondere die weitere Professionalisierung der frühkindlichen Bildung, Erziehung und Betreuung und die damit verbundene Implementierung von Bildungsplänen und -leitlinien, Qualitätszielvorgaben und curricula- ren Entwürfen, hat seit Beginn der 2000er Jahre entscheidend dazu beigetragen, dass sich schulbezogene und fachdidaktische Lerninhalte teilweise in der

Bildungsgestaltung des dritten KitTa-Jahres wiederfinden. Zu dieser Einschätzung kommen auch Bartosch et al. (2010).

„Verbunden damit ist die Gefahr, dass schon in Kindertageseinrichtungen Normierungen, Standardisierungen und Angleichungen an schulische Lehr-, Lern- und Bildungsformen vorgenommen werden. Diese Entwicklung zeigt sich u.a. in einer zunehmenden Übernahme schulischer Unterrichtsdidaktik für Kindertageseinrichtungen, d.h. in der Übernahme fachdidaktischer Zugänge z.B. der Mathematik, der Naturwissenschaften oder der auch der Sprache in Orientierungs- und Bildungsplänen für die Praxis der Kindereinrichtungen“ (Bartosch et al. 2010: 2).

Kritiker*innen befürchten, dass die Lebensweltorientierung, als das maßgebliche Potential der Kinder- und Jugendhilfe, angesichts dieser Tendenz zunehmend in den Hintergrund zu geraten droht (vgl. Wahne 2015; King/Busch 2012: 12ff.; Bartosch et al. 2010; Karsten 2011). Die These der Verschulungstendenz wird kontrovers diskutiert und z.T. in Frage gestellt (vgl. Reyer/Franke-Meyer 2008), was sicherlich auch darauf zurückgeführt werden kann, dass diesbezüglich bisher keine breiteren empirischen Daten vorliegen.

Die beschriebene bildungspolitisch intendierte Zeitverdichtung im Lebenslauf ist eng mit *soziofamiliären Beschleunigungsdynamiken* verbunden, die ihren Ausdruck im Wechselverhältnis zwischen den Zeitperspektiven der Gegenwart und Zukunft zueinander finden. Wie bereits skizziert, hat sich das Beziehungsverhältnis zwischen Eltern und ihren Kindern in den letzten Jahrzehnten in gewisser Weise egalisiert und noch stärker emotionalisiert. Anstelle des autoritären Gehorsams steht eher die Realisierung der kindlichen Selbst- und Mitbestimmung im Fokus des heutigen erzieherischen Handelns. In diesem Zusammenhang messen viele Elternteile dem Wohlbefinden und den Ansprüchen des eigenen Nachwuchses im Hier und Jetzt einen immer größer werdenden Stellenwert bei. Dieser Kindorientierung und teilweise auch -überhöhung steht das aktuelle zeitliche Gesellschaftsszenario gegenüber. Im Wissen um die zeitstrukturellen Wandlungen der Dienstleistungs-, Wissens- und Digitalgesellschaft und der Sorge um die damit einhergehenden diffusen Zukunftsperspektiven, machen sich viele Eltern die bildungspolitische Vorverlagerung von Leistungsanforderungen und Wissenserwerb zu eigen. Nicht zuletzt auch deswegen, weil sie im Alltag und in den Medien mit wachsenden Erwartungshaltungen an die Leistungsfähigkeit ihrer eigenen Erziehungspraxis konfrontiert werden. Eindringlich illustrieren lässt sich diese Entwicklung bspw. an der Flut an Erziehungsratgebern, die alle mehr oder weniger für sich proklamieren, Eltern den „richtigen“ Erziehungsstil nahe legen zu können. In der Konsequenz ist das erzieherische Handeln z.T. durch Optimierungs- und Effektivierungsbestrebungen gekennzeichnet, mit denen Eltern erhoffen, ihren Töchtern und Söhnen die optimalen Ausgangsbedingungen für das zukünftige Leben in einer nur vage antizipierbaren Zukunft zu ermöglichen (vgl. King/Busch 2012; Alt/Lange 2012; Zeiher 2009b).

Die Ausführungen in Kap. 2.5.2.2 zeigen auf, dass diese Handlungsweisen ihren namentlichen Ausdruck insbesondere in der sogenannten *Terminkindheit* finden. So soll die Teilnahme an vorstrukturierten Freizeitangeboten ebenso der kindlichen Freude zuträglich sein wie auch (nonformale) Bildungseffekte mit sich bringen. Spätestens im Nachtrag zu den unterdurchschnittlichen Ergebnissen deutscher Schüler*innen bei der ersten international vergleichenden Schulleistungsstudie *PISA* im Jahr 2000 (vgl. Jahnke 2008) begann sich für Unternehmen in diesem Zusammenhang ein neuer und lukrativer Markt zu erschließen. Nachhilfeunterricht ist bereits seit Jahrzehnten für viele Schüler*innen eine Begleiterscheinung der eigenen schulischen Bildungsbiografie. So nahmen 14% der Schüler*innen zwischen dem sechsten und dem 16. Lebensjahr im Jahr 2015 privat finanzierte oder kostenfreie Nachhilfe in Anspruch. Das elterliche Investitionsvolumen belief sich dabei auf 879 Mio. € (vgl. Bertelsmann 2016).³¹

In der Pisa-Folgezeit rückten zunehmend auch die ersten Lebensjahre in den Fokus bildungsbezogener Dienstleistungen. Beispielhaft aufgeführt sei hier das sogenannte *FasTrackKids* Bildungsprogramm, ein Franchise-System, für das der Franchisegeber unterschiedliche frühkindliche Bildungsprogramme für die Altersspanne zwischen dem sechsten Lebensmonat und dem achten Lebensjahr entwickelt hat. Das Angebotsportfolio beinhaltet u.a. das *FasTrack Signing*, ein Kommunikationsprogramm, bei dem Eltern ab dem sechsten Lebensmonat mittels einer Babyzeichensprache die vorsprachliche Kommunikation intensivieren können, um ihrem Nachwuchs so früh wie möglich auf die zeitliche Erfolgsspur verhelfen zu können (vgl. *fastrack-ids.com*; kritisch hierzu Leu 2008: 51ff.).

Mittlerweile ragen die Optimierungsbestrebungen sogar in die pränatale Phase herein. Das neueste technische Gerät, mit dem eine Entwicklungsbeschleunigung erzielt werden soll, ist der sogenannte *Babypod*. Das Gerät zielt darauf ab, mittels Klangbeschallung die neuronale Entwicklung von Ungeborenen während der Schwangerschaft zu stimulieren. Hierfür müssen Frauen sich den *Babypod* vaginal einführen. Laut Hersteller ermöglicht diese Vorgehensweise, dass die abgespielte Musik ohne Verzerrungen direkt beim Fötus ankommt. Der Hersteller preist das Potential seines Produktes wie folgt an: „Mit Babypod beginnt die Artikulation im Uterus“ (Music in Baby S.L 2019; <https://babypod.net/de>, zuletzt geprüft am 12.09.2019).

Auch die elterlichen Vorstellungen von einer „angemessenen“ Bildungsgestaltung im Bereich der Kindertagesbetreuung spiegeln diese Beschleunigungsbestrebungen wider. Hier lassen sich vornehmlich zwei neuralgische Punkte finden: Kontrastierend zum aktuellen Bildungsverständnis sprechen viele Eltern nach wie vor eher den klassischen vorstrukturierten Angeboten

31 Die Zahlen zur Inanspruchnahme von Nachhilfeangeboten differieren je nach Forschungsdesign deutlich; siehe zu dieser Problematik Birkelbach/Dobischat/Dobischat 2017.

und Projekten einen Bildungsimpetus zu, während das Spiel weiterhin als „bloßes Spiel“ diskreditiert wird. Diese verkürzte Annahme drückt sich in der Erwartungshaltung aus, dass der Alltag mit möglichst vielen „Bildungsangeboten“ durchorganisiert werden müsste (vgl. Bamler/Schönberger/Wustmann 2010: 7). Am deutlichsten bricht sich diese Vorstellung an der Frage nach der Gestaltung des dritten KiTa-Jahres, für das ein Teil der Elternschaft eine stärker schulvorbereitende Ausrichtung einfordert. Insofern erweist sich die etwaige Vorverlagerung spezifischer Bildungsinhalte nicht nur als eine bildungspolitische Top-Down-Strategie, sondern stellt im gleichen Maße eine, sich an den Marktbedürfnissen und -zwängen orientierende, Reaktion der Kindertagesbetreuung auf eine besondere bildungsbezogene Erwartungshaltung aus den Reihen der Eltern dar (vgl. Bartosch et al. 2010; Karsten 2010; King/Busch 2012: 12ff.).

Eine Sondersituation liegt in diesem Kontext in Hamburg vor. Die Hansestadt ist mittlerweile das einzige Bundesland mit optionalem Vorschulbesuch. Dass diese Wahloption bei vielen Elternteilen großen Zuspruch findet, drückt sich unter anderem darin aus, dass das elterliche Interesse an einem Vorschulplatz im letzten Jahrzehnt mehrere Jahre lang die vorhandenen Bildungsinfrastrukturen überstieg, weshalb die Hamburger Schulbehörde sich gezwungen sah, neue Raumkapazitäten zu generieren. In Zahlen ausgedrückt, besuchten im Schuljahr 2006/2007 rund 5.800 Mädchen und Jungen eine Vorschulklasse, in den Folgejahren stieg der Wert kontinuierlich an und beläuft sich im Schuljahr 2019/2020 auf 9.158 Kinder. Damit besuchen aktuell ca. 55% aller Hamburger Kinder im letzten Jahr vor der Schule eine Vorschulklasse (vgl. Behörde für Schule und Berufsbildung 2019). Studien zu den Beweggründen für den Schulentcheid liegen bisher nicht vor. Dass Eltern der Vorschule eine schulnähere Bildungsarbeit zusprechen, scheint hierbei jedoch ein vorrangiges Motiv zu sein. Genähert wird diese Vermutung auch durch entsprechende Stellungnahmen Hamburger Politiker*innen, wie des Bildungssenators Ties Rabe, der sich im Jahr 2011 explizit für den Vorschulbesuch aussprach, weil Vorschulklassen seine Meinung nach „(...) Kinder optimal auf den Besuch der Grundschule (...)“ vorbereiten würden (Bleyer 2011).

Diese Beispiele veranschaulichen, dass Mütter und Väter sich in einer ambivalenten Situation befinden: Auf der einen Seite möchten sie ihrem Nachwuchs ein bestmögliches und „kindgerechtes“ Leben in der Gegenwart gewähren. Auf der anderen Seite wird ihnen aus vielerlei Munde immer wieder nahegelegt, das Fundament für eine erfolgreiche Zukunft so früh wie möglich durch den Einbezug entsprechender Lern- und Bildungssettings aufzubauen. Verstärkt wird dieses Szenario zudem durch die bereits diskutierten zeitlichen Besonderheiten und Problemlagen, mit denen die Sozialform der Familie in der Dienstleistungs-, Wissens- und Digitalgesellschaft konfrontiert wird. Die doppelte zeitliche Entgrenzung von Arbeit und Fami-

lie, die gestiegenen Erwartungshaltungen an die Leistungsfähigkeit von Familie (vgl. Alt/Lange 2012) und die umfassenden Zukunftsvorbereitungsstrategien und -maßnahmen für den eigenen Nachwuchs, führen in ihrer Gesamtheit nicht nur zu erhöhten Ansprüchen an die elterliche Erziehungspraxis, sondern kulminieren im familiären Alltag in einer

„(...) tendenzielle(n; d.V.) Permanenz von Zeitnot, die sich auf verschiedenen Ebenen auf Familien, Eltern-Kind-Beziehungen und Bedingungen des Aufwachsens auswirkt und in Verbindung mit erhöhten Ansprüchen zu Überforderung führen kann“ (King/Busch 2012: 14).

In Kap. 2.4.4 wurde bereits darauf hingewiesen, dass ein größerer Teil von Müttern und Vätern angesichts dieser Alltagsan- und -überforderungen nicht mit ihren vorhandenen Zeitressourcen für die Realisierung gemeinsamer Eltern-Kind-Zeiten zufrieden ist. Laut der aktuellen Zeitbudgetstudie (2012/2013) äußert mehr als die Hälfte aller erwerbstätigen Väter (53%) und jede vierte erwerbstätige Mutter (27%) den Wunsch, weniger Zeit für Erwerbsarbeit aufwenden zu müssen (vgl. Statistisches Bundesamt 2015: 10ff.). In diesen Wünschen nach einem Mehr an zeitlicher Souveränität spiegelt sich das diskutierte Spannungsverhältnis zwischen der Care-Logik und der Zeitökonomie der Erwerbsarbeit. Viele Familien stehen vor der Herausforderung, sich im tagtäglichen Prozess des *Doing Family* in die Rolle als Zeitenjongleur*innen zu begeben, um die familialen zeitlichen Lebenswelten und die Zeittaktungen der Gesellschaft gelingend miteinander in Einklang bringen zu können. Die vorhandenen zeitlichen Nöte und Zwänge versuchen Mütter und Väter dabei mit unterschiedlichen Bewältigungsstrategien zu kompensieren. So fordern sie die Bereitschaft zur zeitlichen Optimierung nicht nur von ihren Kindern ein, sondern verlangen eine Effizienzsteigerung im gleichen Maße von sich selbst; und zwar v.a. in der Gestalt, die zeitlichen Abläufe im Familienalltag rational durchzuorganisieren. Auch das *ewige Aufschieben* gemeinsam gelebter Zeit, das *Relativieren* eben jener oder der kompensatorische Einsatz von *Qualitätszeit*³² stellen in diesem Zusammenhang gängige Zeitstrategien dar. Vor diesem Hintergrund vertreten King/Busch in Anschluss an Luhmann die These, dass der postindustrielle Alltag in der Familie mit einer Verschiebung von Prioritäten einhergehe. Zeitdringlichkeiten und -zwänge würden gegenüber Zeitrelevanzen wie der familiären Beziehungsgestaltung zunehmend an Deutungsheftigkeit gewinnen (King/Busch 2012: 14ff; Hochschild 2006).

32 Mit dem Konstrukt „Qualitätszeit“ verbindet sich im vorliegenden Kontext die Vorstellung, kindliches Wohlergehen hänge nicht vom quantitativen, sondern vielmehr vom qualitativen Maß an gemeinsam gelebter Familienzeit ab. Zeitbezogene Studien widersprechen dieser These jedoch, weil Kindern nicht nur die intensive, gemeinsam gelebte Zeit wichtig ist, sondern auch der bloßen elterlichen Anwesenheit im Hintergrund eine Bedeutung beigemessen wird (vgl. Klenner/Pfahl/Reuyß 2003; Christensen 2002).

„Zusammengefasst liegen mögliche Bewältigungsmuster im von Zeitnot getriebenen Familienleben in einer Tendenz zur Effektivierung und Rationalisierung der familialen Alltagspraxis, in fortlaufenden illusionären Verschiebungen von (Zeit für) Beziehungsintensität, verbunden mit einer schleichenden Veränderung von Prioritäten und Bewertungen. Daran, dass diese Logik der Dringlichkeit und der Effektivierung – mit der Konsequenz einer Tendenz zur faktischen Abwertung von „Beziehungsbelangen“ – auch die familiale Sphäre ergreift, wird in besonderem Maße deutlich, wie folgenreich sich systemische Zwänge der beschleunigten Arbeits- und Verwertungszusammenhänge auf den familialen Binnenraum, auf soziale Beziehungen, Deutungsmuster und Alltagserfahrungen in Kindheit und Jugend auswirken können“ (King/Busch 2012: 18).

Unter den gegebenen zeitlichen Tendenzen stellt sich das kindliche Moratorium insgesamt als ein ambivalentes Phänomen dar. Auf der einen Seite werden Kindern durch Tendenzen wie der Angleichung der intergenerationalen Beziehungen, der Verinselung und Mediatisierung neue Zeithorizonte eröffnet, die ihnen im besten Falle zu mehr zeitlicher Souveränität verhelfen können. Auf der anderen Seite geht die zeitliche Beschleunigung, Optimierung und Verdichtung der Kindheit mit erhöhten Koordinations- und Synchronisationsanforderungen und der Verknappung von Zeitressourcen einher. Zu einer ähnlichen Diagnose kommt auch Zeiher:

„Gewährung von mehr zeitlicher Selbstbestimmung geht einher mit dem Zwang, selbstständig mit Beschleunigung, Zeitverdichtung und Zeitverlängerung zu Rande zu kommen – ein Fremdzwang zum Selbstzwang (Elias 1984), der den Zeitdruck, unter dem viele Kinder sich in der Schule fühlen, erhöhen kann“ (Zeiher 2009b: 229).

Wie sich das Kind-Sein dabei tatsächlich zeitlich konstituiert, hängt im Wesentlichen von zwei Faktoren ab: Einerseits von den jeweiligen soziokulturellen und sozioökonomischen Verhältnissen, in denen Kinder aufwachsen. Eng damit verwoben und ebenso folgenreich ist andererseits der Korpus an Zeitpraktiken und Zeitlogiken, die sozialisatorisch auf Mädchen und Jungen einwirken. Insofern hat hier v.a. das zeitliche Gefüge im Verbund der Familie einen richtungsweisenden Charakter. Liegen hier in der Arrangierung der häuslichen Lebenswelt zeitliche Dysbalancen vor, droht dieses Konglomerat an Zeiten in Zustände von „Zeitüberfüllung“ (Karsten 1992: 147) überzugehen, aus der für alle Familienmitglieder Zeitröte und Zeitzwänge erwachsen können, die sich negativ auf die Konstitution auswirken (vgl. King/Busch 2012: 14ff.; Wahne 2011; Rosa 2005). Unter Zeitdruck stehen ist für Mädchen und Jungen also eine Erfahrung, die sich nicht nur aus der zeitlichen Überforderung ihrer Eltern speist, sondern sich im selben Maße als eine Folge der bildungsbiografischen Beschleunigung und Individualisierung des Lebenslaufes in der Postmoderne darstellt.

2.6 Institutionelle Zeiten im (früh)kindlichen Lebensverlauf im Wandel

Ziel des vorliegenden Kapitels ist es, die Relevanz der sozialen Zeit im Bereich von Bildungs-, Erziehungs- und Betreuungssettings für die kindlichen Bildungs-, Sozialisations- und Identitätsentwicklungsprozesse zu begründen. Aufgrund des übergeordneten Erkenntnisinteresses liegt der Fokus vornehmlich auf der Bedeutung der institutionellen Zeiten für die ersten Lebensjahre bzw. den Elementarbereich. Da der Eintritt in die Primarstufe ebenfalls weitreichende zeitliche Auswirkungen impliziert, wird der Typus Grundschule in pointierten Ausführungen in die Analyse mit einbezogen. Die gegenwärtigen Zeitstrukturen und die dahinter liegenden Zeitlogiken beider Stufen des Bildungssystems lassen sich nicht ohne ihre Historie nachvollziehen, weshalb der jeweiligen zeitdiagnostischen Gegenwartsanalyse schlaglichtartige Ausführungen zur Entwicklungsgeschichte vorangestellt werden. In einem weiteren Schritt wird der bildungsbiografische Stellenwert der zeitlichen Institutionalisierung des Lebenslaufes herausgearbeitet; aus der Makro- und Mesoebene betrachtet durch die Thematisierung der zeitlichen Ausdifferenzierungen im deutschen Bildungssystem, die Mikroebene betreffend mittels der Herausarbeitung der Bedeutung der Zeitkategorien für die kindlichen Bildungsprozesse.

2.6.1 Bildungs-, Erziehungs- und Betreuungszeiten im Elementarbereich

Vor dem Hintergrund der beschriebenen Umbrüche und Wandlungen, die ihre Wirkung sowohl auf der gesamtgesellschaftlichen Ebene wie auch auf der Ebene der individuellen Lebenswelt entfalten, erfahren die institutionalisierten Bildungs-, Erziehungs- und Betreuungszeiten in den letzten Jahrzehnten eine immer größer werdende Bedeutung. Spätestens seit dem unterdurchschnittlichen Abschneiden deutschen Schüler*innen bei der ersten PISA-Studie im Jahre 2000 ist die (weitere) Professionalisierung der frühkindlichen Bildung, Erziehung und Betreuung und der Ausbau der Tagesbetreuung wieder auf die tagespolitische Agenda gerückt. Seien es die Implementation von Bildungsplänen, Qualitätszielvorgaben und curricularen Entwürfen, die Diskussion um die Akademisierung der Erzieher*innenausbildung oder die eng damit zusammenhängende Einführung kindheitspädagogischer Studiengänge, all diese Bestrebungen implizieren weitreichende Auswirkungen auf die (Aus)Gestaltung der elementarpädagogischen Institutionen (vgl. Wahne 2013; Sabla/Wahne 2012; Karsten 2011; Bartosch et al. 2010). Zeitlich betrachtet lässt sich das aktuelle Szenario der Kindertagesbetreuung jedoch

nicht ohne seine sozialhistorischen Vorläufer und Ausdifferenzierungen erklären, insbesondere das Zeitalter der Industrialisierung hatte erhebliche Auswirkungen darauf, wie sich kindheitspädagogische Institutionen in der Moderne zeitlich konstituiert und verbreitet haben. Nachstehend wird daher zunächst die Genese sozialer Zeitinstitutionen im Elementarbereich an bedeutsamen Entwicklungspunkten nachgezeichnet, bevor die öffentliche Kindertagesbetreuung in der heutigen Dienstleistungsgesellschaft zeitdiagnostisch erörtert wird.

2.6.1.1 Entstehung und Ausdifferenzierung elementarpädagogischer Institutionen

Die Sozialgeschichte der Menschheit ist zugleich auch eine Geschichte von Armut und dem Versuch, diese durch Hilfeleistung zu kompensieren. Bis ins Mittelalter hinein obliegt es vorrangig dem *ganzen Hause* und dem sozialen Nahraum, die vorherrschenden sozialen Missstände aufzufangen. Menschen, die durch dieses Raster fallen, werden institutionell in Klöstern und Hospitälern versorgt, die primär von der Kirche vorgehalten werden. Parallel zur städtischen Armenpflege entwickelt sich im 12. und 13. Jh. allmählich eine Fürsorge für Findel- und Waisenkinder. Analog zu den erwachsenen Hilfsbedürftigen, zielt die Hilfeleistung dabei auf die materielle Versorgung der betroffenen Mädchen und Jungen ab, erzieherischen Maßnahmen wird nur im Hinblick auf die Beseitigung der sittlichen Armut, der sogenannten Verwahrlosung, Bedeutung beigemessen (vgl. Schilling 2015: 60ff.). Detaillierte Forschungen zu den Zeitverläufen in diesen Kinderinstitutionen liegen bisher nicht vor, ihre zumeist kirchliche Zuordnung legt jedoch nahe, dass sich die Tagesstrukturierung häufig an der, von den Mönchen praktizierten, Zeitdisziplin orientierte und aus einem rhythmisierten und fragmentierten Wechselspiel zwischen Gebeten, Gottesdiensten, Arbeits- und Lerntätigkeiten und Mahlzeiten konstituierte (vgl. Rinderspacher 1985: 34ff.).

Dezidiert nebenfamiliäre Betreuungseinrichtungen gibt es erstmalig im europäischen Ausland³³: Während der elsässische Theologe und Philosoph Johan Friedrich Oberlin sogenannte *Strickstuben* mit bildendem Charakter einrichtet und damit allgemein hin als der Begründer der öffentlichen Kleinkinderziehung gilt, gründet der Engländer Samuel Wilderspin um 1820 in London die erste Infant School. Seine Schrift *Über die frühzeitige Erziehung der Kinder und die englischen Klein-Kinder-Schulen* (1826) liefert wichtige Impulse für die weitere Institutionalisierung der frühen Kindheit und die Gründung von Kleinkinderschulen in Deutschland. Wilderspains Spitalfelder

33 Aufgrund der gesetzten Altersperspektive in dieser Arbeit, wird die Entwicklung und Ausdifferenzierung des Krippenbereichs an dieser Stelle nicht weiter verfolgt; für Details siehe Reyser/Kleine 1997.

Schule richtet sich an die Altersgruppe der Anderthalb- bis Siebenjährigen. Die zeitliche Verweildauer in der Kleinkindschule umfasst einen Achtstundentag: Am Vormittag erfolgen die ersten Lerneinheiten zwischen 09.00 und 12.00 Uhr, zwischen 12.00 und 14.00 Uhr wird den Kindern Zeit zum Essen und dem freien Spiel auf dem Spielplatz gewährt, am Nachmittag schließen sich zwischen 14.00 bis 17.00 Uhr weitere Unterrichtseinheiten an. Darüber hinaus wird in die vor- und nachmittägliche Lehre eine halbe Stunde Spielaktivität integriert. Wilderspin konzipiert für seine Schule eine Tagesordnung, die für jeden Wochentag bestimmte Bildungsinhalte vorgibt. Neben dem sozialfürsorglichen Motiv, die Kinder vor der Verwahrlosung zu schützen, zielt die inhaltliche Ausgestaltung vornehmlich auf die Schulvorbereitung ab. Neben der Schulaffinität ist insbesondere der zeitliche Umfang der Kleinkindschule erwähnenswert. Einerseits weist die Einrichtung durch die Öffnungszeit von 09.00 - 17.00 Uhr einen Ganztagscharakter auf, andererseits findet diese Schulform an sechs Tagen der Woche statt (vgl. Bamler/Schönberger/Wustmann 2010: 26f.; Reyer 2006: 48ff.; Wilderspin 1983).

Die Industrialisierung und ihre sozialen Folgen, der Strukturwandel der Familie und das Aufkommen des Bürgertums liefern im 18. und 19. Jh. die Hintergrundfolie für die Entstehung und Ausdifferenzierung weiterer Kinderinstitutionen.³⁴ Während Kleinkinderbewahranstalten sich zunächst auf die Verwahr- und Betreuungsfunktion konzentrieren und sich an den Nachwuchs des sogenannten Proletariats richten, haben an das Bürgertum adressierte Kleinkindschulen und Vorschulen/Vorklassen neben der familienergänzenden auch eine schulvorbereitende Funktion inne. Institutionell folgenreich ist die Arbeit Friedrich Fröbels (1782–1852). In seinem Werk *Menschenziehung* (1826) entwirft er ein Konzept frühkindlicher Bildung. Erstmals hebt er die pädagogisch-psychologische Bedeutung des Spiels für die kindliche Entwicklung hervor. Seine Bildungs- und Erziehungsgedanken entfaltet er ab 1840 im thüringischen Bad Blankenburg gegründeten ersten Kindergarten. Bis ins frühe 20. Jh. verstehen sich die Einrichtungen jedoch mehrheitlich als Nothilfeeinrichtungen, die Vorschulerziehung nimmt noch einen vergleichsweise geringen Stellenwert ein (vgl. Reyer 2006: 48ff.).

Die institutionelle Ausgestaltung des Alltags ist direkt mit den Zeittenendenzen des Industriezeitalters verschränkt. Im 19. Jh. nimmt der Bedeutungsverlust der aufgabenbezogenen Zeit zugunsten der uhrzeitbezogenen Zeit immer konkretere Gestalt an. In den Fabriken etabliert sich eine Produktionsweise, deren Taktung durch die ökonomischen Kräfte und die Leistungsfähigkeit der Maschinen vorgegeben wird. Zur Steigerung von Effizienz und Rendite werden die Arbeiter*innen mittels der Uhrzeit, der Kolonialisierung der Nacht und ausbeuterischer Tagesabläufe zeitlich diszipliniert. Ob Bildungs-, Öffnungs- oder Verkehrszeiten, private und öffentliche Zeitstrukturen

34 Zur Diskussion um die Plausibilität der Industrialisierungsthese im Zusammenhang mit der Entstehung nebenfamiliärer Einrichtungen siehe Reyer 2006: 58ff.

werden an diese Zeitordnung und der ihr innewohnenden, rationalen Zeitlogik angepasst. Wie bereits in der Tagesordnung von Wilderspains Kleinkinderschule ersichtlich wird, prägt sich das neue Zeitverständnis in den nebenfamiliären Betreuungseinrichtungen in Form verdichteter und fragmentierter Zeitabläufe aus (vgl. Rinderspacher 1985). Illustrieren lässt sich diese Entwicklung am Stundenplan der von Theodor Fliedner konzipierten Kleinkinderschule in Kaiserswerth. Wie die folgende Tabelle 1 zeigt, setzt sich der Tag, der um 08.00 Uhr beginnt und um 17.00 Uhr endet, aus einer Vielzahl von Zeitanteilen zusammen, die bis in fünfzehnminütige Blöcke fragmentiert sind.

Tabelle 1: Stundenplan einer Kleinkinderschule

Stundenplan einer Kleinkinderschule			
Für die vier Stunden des Vor- und des Nachmittags			
Vormittag		Nachmittag	
8 - 9	Spielen im Freien	1 - 2	Spielen im Freien
9 - 9½	Gesang, Gebet und biblische Geschichte	2 - 2½	Gesang, Gebet, Schreiben und Zeichnen
9½ - 10	Lautiren, exercirmäßiges Bewegen des Körpers, Schreiben und Zeichnen	2½ - 2¾	Auswendiglernen von Liedversen und Sprüchen
10 - 10¼	Spielen im Freien u. Essen des Frühstückstücks	2¾ - 3½	Spielen im Freien und Essen des Vesperbrodes
10¼ - 11¼	Sprech- und Denkübungen, Zählen	3½ - 4	Stricken und lautiren
11¼ - 11¾	Spielen im Freien	4 - 4½	Spielen im Freien
11¾ - 12	Zählen, Zeigen von Bildern, Gebet und Gesang	4½ - 5	Moralische Erzählungen, Sprechübungen, Gesang und Gebet
Bei ungünstigem Wetter spielen die Kinder im Schulzimmer			

Quelle: Eig. Darstellung; nach Fliedner 1842: 176, in: Reyer 2006: 57.

Die aus seiner Perspektive notwendige, dichte Tagesstrukturierung in den Kleinkinderschulen, beschreibt Fliedner wie folgt:

„Kein Beschäftigungsgegenstand dauert länger als eine viertel Stunde, und zwischen jedem neuen Gegenstand findet, wie bemerkt ein kurzes Singen statt, was den Kindern Erholung ist (...). Der pünktliche Gehorsam und der Ordnungssinn wird bei den Kindern auch noch auf andere Art zu fördern gesucht (...).“ (Fliedner 1971: 141).

Fliedners Ausführungen belegen zweierlei: Zum einem tritt hier bereits die Vorstellung einer umfassenden Zeitausschöpfung hervor, die ihren Ausdruck in *Zeitverbrauchsimperativen* findet (vgl. Rinderspacher 1985, Karsten 1992). Hierbei handelt es sich um Direktiven und Optionen des Zeitge-

brauchs, die sich in institutionellen Erziehungs-, Bildungs- und Lernzeiten konkretisieren. Weil Fliedner zudem auf die Internalisierung der Zeittugend Pünktlichkeit abzielt, spiegelt das Zitat neben den bildenden Motiven zum anderen auch die soziale Deutungshoheit bestimmter Zeitnormen wider.

Eine derartige Verdichtung der institutionellen Zeit, wie sie Fliedner vorsieht, findet sich aber nicht nur in den Kleinkinderschulen, auch in den sich verbreitenden Kindergärten konstituiert sich der Alltag häufig aus einer starren, stundenplanmäßigen Tagesgliederung, so bspw. im Dresdner Kindergarten der Fröbelianerin Auguste Wilhelmine Herz. Wie die nachstehende Tabelle 2 verdeutlicht, hält der Dresdner Kindergarten an vier Tagen pro Woche eine ganztägige Betreuung zwischen 09.00 Uhr und 16.00 Uhr vor, an den anderen beiden Tagen endet die Kindergartenzeit bereits um 12.00 Uhr. Im Vergleich zum Stundenplan Fliedners umfassen die Zeitverbrauchsimperative größere Zeitkontingente und dauern stets eine Stunde an. Die Inhalte selbst bestehen jedoch ebenfalls aus vielfältigen Bildungs- und Erziehungsinhalten (vgl. Franke-Meyer 2011: 81).

Tabelle 2: Stundenplan aus dem Dresdner Kindergarten von Auguste Wilhelmine Herz

Zeit	Montag	Dienstag	Mittwoch	Donnerstag	Freitag	Samstag
9-10	Belehrende Unterhaltung	Bauen	Belehrende Unterhaltung	Bauen	Belehrende Unterhaltung	Bauen
10-11	Bewegungsspiele	Turnen	Bewegungsspiele	Turnen	Bewegungsspiele	Turnen
11-12	Tafelzeichnen	Figurenflechten	Singen	Figurenflechten	Tafelzeichnen	Ballspiele
2-3	Flechten im Papier	Falten im Papier	-	Flechten	Falten und Brechen	-
3-4	Ballspiele	Bewegungsspiele	-	Ballspiele	Ballspiele	-

Quelle: Eig. Darstellung; nach Herz 1851: 284, in: Meyer-Franke 2008: 123.

Des Weiteren findet bei der Durchstrukturierung des Tagesverlaufes in einigen Einrichtungen schon eine Differenzierung hinsichtlich der Altersanforderungen statt. So hat sich die Gruppe der Vier- bis Sechsjährigen in der folgenden Tabelle 3 über die Tagesgestaltung eines Kindergartens (ca. 1865) teilweise mit komplexeren Spielgaben und Beschäftigungen auseinanderzusetzen als die Gruppe der Drei- bis Vierjährigen. Im Vergleich zu den beiden vorherigen Tagesplänen ist auffällig, dass die inhaltliche, eher reduzierte Ausgestaltung nicht mit definierten Zeitangaben verbunden ist, sondern sich auf die zeitliche Platzierung am Vor- oder Nachmittag bezieht (vgl. Erning 1987: 35; Damman/Prüser 1981: 128).

Tabelle 3: Wochenplan des Kindergartens von Fräulein F. Schwabe in Reutlingen um 1865

		I. Abth.: 4/6-jährige Kinder	II. Abth.: 3/4-jährige Kinder
Montag	Morgens:	Bauen	Ballspiel
	Mittags:	Falten	Bauen
Dienstag	Morgens:	Ausschneiden	Flechten
	Mittags:	Flechten	Stäbchen legen
Mittwoch	Morgens:	Stäbchen legen, verbunden mit Kreisspiel	Netzzeichnen, verbunden mit Kreis- spiel
Donnerstag	Morgens:	Thonarbeit	Thonarbeit
	Mittags:	Netzzeichnen	Ballspiel
Freitag	Morgens:	Ausstechen oder Stäbchen ver- schränken	Bauen
	Mittags:	Bauen	Flechten
Samstag	Morgens:	Netzzeichnen	Stäbchen legen

Quelle: Eig. Darstellung; nach Bofinger 1865: 14, in: Reyer 2006: 58.

Die Frage, in welchem Ausmaß den Kindern im institutionellen Alltag des 19. Jhs. freie und selbstbestimmte Zeit gewährt wird, lässt sich aus mehreren Gründen nicht verallgemeinernd beantworten. Erstens ist hierfür von Bedeutung, ob die Einrichtung primär sozialfürsorgerische oder bildungspolitische Motive verfolgt. Zweitens lässt sich aus den sprachlichen Formulierungen in den Tagesplänen nicht immer eindeutig rekonstruieren, ob der Terminus *Spielen* tatsächlich ein selbstbestimmtes Handeln vorsieht oder vielmehr eine vorbestimmte und/oder geleitete Spielaktivität umfasst. Drittens ist die Tagesgestaltung bei einer Reihe von historischen Abbildungen eher grob in Zeitverbrauchsimperative eingeteilt. Ob die nicht benannten zeitlichen Zwischenräume hier in die Selbstverantwortung der Mädchen und Jungen gelegt werden, bleibt somit offen. Viertens schließlich legen historische Schriften nahe, dass viele der strengen zeitlichen Tages- und Wochengliederungen nicht nur als unabdingbar galten, sondern in gewisser Weise auch als ein zeitliches Orientierungsmuster verstanden werden sollten. Pädagog*innen und Betreuer*innen hatten also durchaus einen zeitlichen Handlungsspielraum für die konkrete Alltagsgestaltung. Zur Klärung der Frage, wie sich das Heranwachsen in den Kindergärten, Kleinkindschulen und Kleinkindbewahranstalten im Alltag tatsächlich zeitlich und inhaltlich vollzogen hat, bedarf es weiterer sozialhistorischer Studien (vgl. Reyer 2006: 56; Damman/Prüser 1981: 120ff.).

Ungeachtet dieser Forschungslücken lassen sich aus den historischen Beispielen zwei bedeutsame Erkenntnisse für die vorliegende Arbeit ableiten: Zum einen ist eine ganztägige Bildung, Erziehung und Betreuung bereits im 19. Jh. zu finden. Die Öffnungszeiten liegen in den Sommermonaten in der

Regel zwischen 08.00 Uhr und 19.00 Uhr und in den Wintermonaten zwischen 08.00 Uhr und 17.00 Uhr. Neben der jeweils vorherrschenden Jahreszeit sind die Arbeitszeiten der Mütter und Väter bestimmend für die Festlegung der Öffnungszeiten. Erkenntnisreich ist, dass mancherorts bereits zu jener Zeit die heute so vehement eingeforderte, flexible Zeithandhabung gängige Praxis ist: So verbringen einige Kinder, je nach familiärer Notwendigkeit, nur einen bestimmten Teil des Tages in der Einrichtung; schöpfen also das zur Verfügung stehende institutionelle Zeitkontingent nicht in Gänze aus (vgl. Damman/Prüser 1981: 120ff.). Ungeachtet dieser Variation ist festzuhalten, dass die betroffenen Kinder bereits einen großen Teil ihres Zeitbudgets in den frühkindlichen Einrichtungen verbringen, insbesondere an den Standorten, die ihre Gemeinschaftserziehung an sechs Tagen pro Woche offerieren. Zum anderen wohnt der öffentlichen Kleinkinderziehung eine bestimmte zeitliche Logik inne, die eng mit der Zeitökonomie der Industriegesellschaft verbunden ist. Die zeitliche Ausschöpfung, Effektivierung und Disziplinierung konkretisiert sich in den Bildungs- und Erziehungsinhalten der Einrichtungen. Vergessen werden darf bei diesen zeitlichen Tendenzen jedoch nicht, dass die zunehmende frühkindliche Institutionalisierung zunächst nur eine überschaubare Zahl an Mädchen und Jungen erreicht. In der zweiten Hälfte des 19. Jhs. existieren in den deutschen Staaten rund 2.200 einschlägige Einrichtungen. Die Mehrheit dieser elementarpädagogischen Institutionen setzt sich aus Kleinkinderschulen (60%), zu einem Drittel aus Kleinkinderbewahranstalten, zu ungefähr 5% aus Kindergärten und zu 3% aus Warteschulen zusammen. Nicht nur die landesweite Betreuungsquote im Vorschulalter liegt bei annähernd 1%, die Konzentration der Einrichtungen im städtischen Raum führt dazu, dass nur 1% der Einrichtungen in den ländlichen Bereichen situiert ist und dort ein regelrechter Betreuungsnotstand vorherrscht (vgl. Bamler/Schönberger/Wustmann 2010: 27ff.; Reyer 2006: 48ff.).

Begünstigt durch die Bismarck'schen Sozialgesetze (1881–1889) und das Inkrafttreten des Bürgerlichen Gesetzbuches (1900) steigt die Zahl der Einrichtungen während des Kaiserreichs deutlich an. In der Phase der Weimarer Republik stagniert der quantitative Ausbau der frühkindlichen Einrichtungen jedoch nahezu auf dem Stand der Vorkriegsjahre, während sich die Kapazitäten der Betreuungsplätze im Vergleich dazu sogar um 130.000 Plätze verringern. Abseits dessen stellt sich insbesondere die Verabschiedung des Reichsjugendwohlfahrtsgesetzes (RJWG; 1924 in Kraft getreten) als folgenreich dar, weil der Kindergarten nach kontroversen Diskussionen auf der Reichsschulkonferenz (1920) fortan zur Wohlfahrt zugeordnet wird. Der Bereich der Elementarerziehung wird nicht als unterste Stufe der Volksschule gesetzt, sondern bleibt ein freiwilliges Angebot, weil die Erziehungsverantwortung weiterhin zuvörderst auf Seiten der Eltern gesehen wird. Die Vereinheitlichung aller elementarpädagogischen Einrichtungen als Kindergärten erfolgt

schließlich im Jahre 1930 durch einen Runderlass des preußischen Ministers für die Volksbildung (vgl. Reyer 2006: 127ff.; Erning 1986: 32; Damman/Prüser 1981: 25).

In den Jahren des Nationalsozialismus kommt es zu „(...) einer grundsätzlichen Abkehr von wohlfahrtsstaatlichen Prinzipien bürgerlicher Gesellschaften (...)“ (Sünker 2005: 1262) und der Instrumentalisierung der Sozialpädagogik. Fortan wird die Ausgestaltung des Alltags in der Elementarerziehung durch die Fokussierung auf die leibliche Ertüchtigung und die Charakterbildung gemäß der NS-Erziehungstheorie vorgegeben (vgl. Berger 2005).

Die Nachkriegsjahre stehen zunächst im Zeichen der Reorganisation, weshalb Kindergärten vorrangig als reine Nothilfe angesehen werden. Stand 1950 bestehen in der Bundesrepublik 8.648 Kindergärten, die ca. 600.000 Kindergartenplätze vorhalten. Im Vergleich zur Kaiserzeit haben sich die Zahlen demzufolge nur gering erhöht. In den Folgejahrzehnten kommt es jedoch zu einer erheblichen Expansion der Elementarpädagogik. Sowohl die Zahl der Einrichtungen als auch die Zahl der vorgehaltenen Betreuungsplätze steigen signifikant. Um 1970 steht im westdeutschen Bundesdurchschnitt etwa jedem dritten Kind zwischen dem dritten Lebensjahr und der Einschulung ein Kindergartenplatz – und hier mehrheitlich im Bereich der Halbtagsangebote – zur Verfügung. Von den unter dreijährigen Mädchen und Jungen kann in jenem Jahr nur ein Prozent ein derartiges Angebot nutzen. Ein Jahrzehnt später (1980) existieren bereits 24.011 Kindergärten, die von 1.393.708 Mädchen und Jungen besucht werden (vgl. Bamler/Schönberger/Wustmann 2010: 27ff.; Erning 1986: 34ff.; Konsortium Bildungsberichterstattung 2006: 34ff.).

Wie sich die Alltagsverläufe in der zweiten Hälfte des 20. Jh. vollziehen, hängt stark von dem konzeptionellen Hintergrund der Einrichtung ab. Zwar prägen tradierte, auf Disziplin abzielende rhythmisierte Tagesabläufe und an den Jahreszeiten orientierte Wochenpläne vielerorts weiterhin das KiTa-Leben, infolge der Bildungsreformen der 1960er/1970er Jahre und der vorangetriebenen Verwissenschaftlichung der Elementarpädagogik gewinnen alte und neue reformpädagogische Ansätze mit einem anderen Kindheits-, Erziehungs- und Bildungsverständnis jedoch an Bedeutung. Die Spezifika von Montessoripädagogik, Waldorfpädagogik, Situationsansatz, Reggiopädagogik oder die offene Kindergartenarbeit implizieren andere Zeitverläufe im Tagesgeschehen, stellen neue Aspekte wie die Lebensweltorientierung, die Projektarbeit oder die Funktionsräume in den Vordergrund und gewähren Kindern mehr zeitliche Selbst- und Mitbestimmung (vgl. Aden-Grossmann 2002: 123ff.; Damman/Prüser 1981: 133ff.).

Im Hinblick auf die Öffnungszeitenstrukturen hat sich in Westdeutschland zu diesem Zeitpunkt der Halbtagskindergarten (07.00/08.00 Uhr bis 12.00/13.00 Uhr) als Regelinstitution etabliert. Entgegen ihrer Ursprünge in den Jahren der Industrialisierung, wird die ganztägige Betreuung seitens der

Träger nicht weiter vorangetrieben, v.a. deswegen, weil die bürgerliche Sozialisationsnorm der *Ernährer-Hausfrau-Familie* in der Gesellschaft weiterhin ihre Wirkmächtigkeit entfalten kann. Begünstigt durch die Emanzipationsbestrebungen der Frauenbewegung und dem damit zusammenhängenden Wunsch (umfassender) erwerbstätig zu sein, gerät das konservative Familienbild in den 1970er Jahren zunehmend ins Wanken. Spätestens vor dem Hintergrund der sich anbahnenden *Entgrenzung von Arbeit und Familie* wird der Bedarf an flexibleren und passgenaueren Öffnungszeiten seitens der Eltern ab den 1980er Jahren immer stärker eingefordert. Trotz dieser Bestrebungen sind viele Kindergärten vorerst weiterhin als Halbtageseinrichtung konzipiert (vgl. Rauschenbach 2008: 18f.; Paterak 1997: 320f.).

Beispielhaft hierfür ist der nachstehende Tagesplan eines westdeutschen Kindergartens Mitte der 1980er Jahre. Die Öffnungszeiten umfasst nur eine vierstündige Zeitspanne, die ausschließlich an den Vormittagen stattfindet. An der inhaltlichen Ausgestaltung ist aus zeitlicher Perspektive aufschlussreich, dass sich der Alltag nur aus drei größeren Zeitanteilen zusammensetzt. Die frei zur Verfügung stehende Zeit umfasst mehr als die Hälfte der gesamten Öffnungszeiten. Zudem wird den Mädchen und Jungen hier bereits im Hinblick auf die Essenzeit eine zeitliche Selbstbestimmung eingeräumt.

Tabelle 4: Tagesablauf eines westdt. Kindergartens (1985)

Uhrzeit	Inhalt/Ablauf
08.00 Uhr–10.15 Uhr (Freispiel)	Die Kinder spielen in Gruppen, allein mit der Praktikantin oder mit mir (d.h. der Erzieherin). Sie haben Zugang zu allen Spielen, Farben, Knete und anderen Materialien, z.B. Klebstoff, Schere usw. In dieser Zeit ist auch das freie Frühstück. Jedes Kind kann selbst entscheiden, wann und mit wem es frühstücken will.
ca. 10.15–10.45 Uhr	Gemeinsames Aufräumen. Danach angebotene Beschäftigung, z.B. ein Bilderbuch wird vorgelesen und betrachtet, Spiele gespielt, ein zusammenhängendes Thema erarbeitet.
11.30–12.00 Uhr	Je nach Wetter gehe ich auf den Hof oder spazieren. Um 12 Uhr werden die Kinder von ihren Eltern abgeholt (Protokoll 1985).

Quelle: Eig. Darstellung; nach unbek. Verf., in Aden-Grossmann 2002: 206.

Entgegen der bundesrepublikanischen Entwicklung wird der Kindergarten in der DDR in den Nachkriegsjahren als Vorstufe der Einheitsschule direkt in das System der Volksbildung integriert. Der umfassenden staatlichen Förderung liegen dabei zwei übergeordnete Zielsetzungen zu Grunde: Die sozialistische Gemeinschaftserziehung wird durch ein einheitliches, explizit auf die Schule vorbereitendes *Programm für Bildungs- und Erziehungsarbeit im Kindergarten* realisiert. Zeitlich erwähnenswert ist die rigide, sehr kleinteilige Tagesgestaltung, die in allen Einrichtungen in ähnlicher Weise praktiziert wird. Noch Ende der 1980er Jahre wird der Tag in bis hin zu zehnminütigen Zeitverbrauchsimperativen zeitlich zerlegt. Diese totale Ausschöpfung der

Zeit und das große zeitliche Kontingent, das in diesem Rahmen für die Körperpflege und die tagtäglichen Ordnungstätigkeiten vorgehalten wird, weisen auf die Überzeugung des SED-Regimes hin, mittels umfassender Erziehungsprogramme könne jedes Kind zur sozialistischen Persönlichkeit und der ihr eigenen Tugenden (v.a. Arbeitsamkeit, Ordnung, Disziplin, mentale und physische Stärke) herangezogen werden können (vgl. Aden-Grossmann 2002: 248ff.; Bamler/Schönberger/Wustmann 2010: 37ff.).³⁵ Darüber hinaus finden sich die Wurzeln dieser zeitlichen Disziplinierung in frühsowjetischen Vorstellungen zum sozialistischen Charakter der Erziehung, der ideologischen Bedeutung produktiver Arbeit und einer strikt linearen Planung gesellschaftlicher Veränderungen. Die allumfassende Normierung zeitlicher Abläufe wird als entscheidendes Kriterium angesehen, um die anvisierte Gesellschaftsform realisieren zu können (vgl. Schmidt 1988: 1ff.): In diesen skizzenhaften Ausführungen wird zudem die zweite, übergeordnete Zielsetzung der Kindertagesbetreuung der DDR ersichtlich, die in der Vereinbarkeit von Familie und Beruf, genauer gesagt in der Befähigung beider Elternteile zu einer Vollzeiterwerbstätigkeit, liegt. Der Gleichberechtigung der Geschlechter wird seitens des Regimes eine große Bedeutung beigemessen. Um der Frau die Vereinbarkeit ihrer beiden zugewiesenen Rollen als Mutter und Berufstätige ermöglichen und die sozialistische Arbeitskraft erhöhen zu können, wird in den ostdeutschen Staaten in der zweiten Hälfte des 20. Jhs. ein flächendeckendes System an ganztägigen Betreuungsplätzen installiert, das die Betreuungsquoten und -kapazitäten der BRD deutlich übersteigt. So liegt der Betreuungsgrad im Kindergartenalter im Jahr 1986 bei 93,4%, während sich der Betreuungsgrad in der früheren Bundesrepublik zeitgleich auf 67,7% beläuft. Der Westen weist damit noch Mitte der 1980er Jahre einen „Betreuungsgrad-Gap“ von 28% gegenüber der DDR auf. Die Öffnungszeiten der Kindergärten orientieren sich dabei an dem hohen Arbeitszeitvolumen der Mütter und Väter und umfassen die Zeitspanne zwischen 06.15/07.00 Uhr in der Frühe bis 17.00/19.00 Uhr am Abend. Gerade in den letzten Jahren vor seinem Zusammenbruch treibt das totalitäre Regime die Arbeitszeitbelastung immer weiter voran. So müssen Mütter mit einem Kind 44 Stunden pro Woche arbeiten, bei Müttern mit zwei Kindern wird das Arbeitszeitvolumen auf 40 Stunden reduziert. Ungeachtet der innenpolitischen und finanziellen Problemlagen, in dem sich die realsozialistische Gesellschaft Ostdeutschlands Ende der 1980er Jahre befindet, hält der Staat die flächendeckende Tagesbetreuung bis zu seinem Zusammenbruch weiterhin aufrecht (vgl. Aden-Grossmann 2002: 248ff.; Bamler/Schönberger/Wustmann 2010: 37ff.).

35 Handlungsleitend für dieses erwünschte sozialistische Verhalten werden die sogenannten „Zehn Gebote der sozialistischen Moral“, die 1958 auf dem 5. Parteitag der SED verkündet werden (vgl. Jessen 1998).

2.6.1.2 Zeitliche Wandlungstendenzen in der Inanspruchnahme

Zu Beginn der 1990er Jahre nimmt der Wandel von der Industrie- in die Dienstleistungs-, Wissens- und Digitalgesellschaft und das Aufkommen der mit ihm einhergehenden Zeittendenzen und Zeitherausforderungen immer konkretere Gestalt an. Die Deregulierung der Arbeitsverhältnisse, der Bedeutungsverlust der Normalarbeitszeit, der Zwang zur beruflichen Mobilität und Flexibilität sowie die wachsende Erwerbstätigkeit der Frauen, lassen das Spannungsverhältnis zwischen der Sorgearbeitszeitlogik und der Zeitökonomie der Erwerbsarbeit immer größer werden. Vor dieser gesamtgesellschaftlichen Hintergrundfolie sind es drei Entwicklungen, die weitreichende Auswirkungen auf die nunmehr bundesdeutsche, elementarpädagogische Institutionalisierung und ihre zeitliche Rahmung implizieren und daher in einem weiteren Schritt inhaltlich beschrieben werden: Die Einführung des KJHG's, die deutsche Wiedervereinigung sowie die bildungspolitischen Bestrebungen zu einem nicht nur quantitativen, sondern gleichsam auch qualitativen Ausbau der Kindertagesbetreuung:

- 1) Mit der *Einführung des Kindes- und Jugendhilfegesetzes* (SGB VIII) im Jahre 1990 wird das Verständnis von Kindertageseinrichtungen als Orte von Bildung, Betreuung und Erziehung gesetzlich verankert. Einen bundesrechtlichen Anspruch auf einen Betreuungsplatz sieht das neue Gesetz indes nicht vor. Erst die Novellierung des KJHG im Jahre 1996 integriert einen Rechtsanspruch auf einen Kindergartenplatz. Wie §24 *Inanspruchnahme von Tageseinrichtungen und Kindertagespflege* verdeutlicht, nimmt der Rechtsanspruch tatsächlich nur auf die Gruppe der Drei- bis Sechsjährigen Bezug, für die Gruppe der Null- bis Dreijährigen und den Bereich der Krippe dagegen soll ein bedarfsgerechtes Angebot vorgehalten werden. Im Hinblick auf die weitere Institutionalisierung ist darüber hinaus der Passus in §24 (1) folgenreich. Die Realisierung des Rechtsanspruchs auf Seiten der Drei- bis Sechsjährigen schließt auch die Entwicklung und Bereitstellung eines bedarfsgerechten Angebots an Ganztagsplätzen ein (vgl. Bamler/Schönberger/Wustmann 2010: 40ff.; von zur Gathen/Struck 2008: 2ff.; Aden-Grossmann 2002: 278ff.).
- 2) Parallel dazu treffen mit der *deutschen Wiedervereinigung* zwei unterschiedliche elementarpädagogische Institutionalisierungssysteme aufeinander, die wie beschrieben je eigene Zeitlogiken aufweisen. Auf der einen Seite der in Westdeutschland immer noch dominierende Halbtagskindergarten mit sehr divergierenden Zeitstrukturen, der sich in der Alltagsgestaltung vornehmlich an den pädagogischen Klassikern und dem Situationsansatz orientiert. Auf der anderen Seite die ganztägige Betreuung in den östlichen Ländern, die nach wie vor durch das mittlerweile außer Kraft gesetzte Programm zur Bildungs- und Erziehungsarbeit geprägt ist

und bei der vielerorts weiterhin rigide, eng durchgetaktete Zeitverläufe dominieren. In der Folge stehen die ostdeutschen Erzieherinnen vor der Herausforderung, die Ausgestaltung der pädagogischen Arbeit nicht nur inhaltlich, sondern auch zeitlich neu zu denken. Während die ostdeutschen Länder die neuen Gesetzesvorgaben nach der Novellierung des KJHG aufgrund ihres zwar deutlich geschrumpften, aber immer noch relativ breit ausgebauten Betreuungsangebots vergleichsweise zielorientierter umsetzen können, kommen die neuen sozialgesetzlichen Verpflichtungen in vielen westdeutschen Kommunen in den Folgejahren nur sehr ungenügend zum Tragen. Vierterorts bleibt der Rechtsanspruch vorerst weiterhin ein uneingelöstes Versprechen (vgl. von zur Gathen/Struck 2008).

- 3) Die hiermit einhergehenden Zeitröte und Zeitzwänge in der Arrangierung des familiären Alltags lassen die Forderungen der Mütter und Väter nach dem *Ausbau der Tagesbetreuung* immer lauter werden. Obwohl dem qualitativen Zustand und der quantitativen Versorgungslage der frühkindlichen Bildung, Erziehung und Betreuung wiederholt deutliche Mängel attestiert werden (vgl. 7.-9. Jugendbericht), dauert es bis Mitte der 1990er Jahre, bis auch die politischen Akteur*innen zunehmend Einsicht in die Konsequenzen und Herausforderungen gewinnen, welcher der gesellschaftliche Wandel und die Entgrenzung von Arbeit und Familie für die soziale Ausgestaltung und den Zusammenhalt der Gesellschaft mit sich bringen. Zeitgleich zur Implementierung des Rechtsanspruchs auf einen Betreuungsplatz für die Drei- bis Sechsjährigen, rückt die Bildungsdimension zunehmend in den Fokus elementarpädagogischer Diskussionen. Die Erkenntnisse der *Delphi-Befragungen* (Wissensdelphi und Bildungsdelphi) zu den Potentialen und biografischen Herausforderungen der Wissensgesellschaft aus dem Jahre 1998 heben erstmalig die Bedeutung des Konzepts des *Lebenslangen Lernens* hervor, das mit der Verabschiedung des *Memorandums über Lebenslanges Lernen* (vgl. Kommission der Europäischen Gemeinschaften 2000) zwei Jahre später schließlich seine europarechtliche Legitimierung erhält und europaweit zum Diktum für die Realisierung gelingender Lebensverläufe wird.

Zu Beginn des neuen Jahrtausends fokussiert die bildungspolitische Diskussion über den Bildungsauftrag der Elementarpädagogik in Deutschland insbesondere die unzureichenden Ergebnisse und aufgezeigten Entwicklungsbedarfe der internationalen OECD-Vergleichsstudie *Starting Strong: Early Childhood Education and Care* (2001) und das unterdurchschnittliche Abschneiden deutscher Schüler*innen bei der ersten PISA-Studie (2001). Die einschlägigen Reformvorschläge des *Forum Bildung* (2001), die Befunde des *11. Kinder- und Jugendberichts* (2001), die *Streitschrift des Bundesjugendkuratoriums* (2002) und die *Perspektiven zur Weiterentwicklung des Systems*

der Tageseinrichtungen für Kinder in Deutschland (2003) treiben den Diskurs auf bildungspolitischer Ebene voran und liefern wesentliche Impulse für die weitere Professionalisierung der elementarpädagogischen Fachkräfte. Neben der Konzipierung kindheitspädagogischer Studiengänge, erlassen alle Bundesländer in der Konsequenz curriculare Grundlagen für den Elementarbereich, die jedoch nur einen orientierenden Charakter für die konkrete Bildungsgestaltung im Alltag haben. Bezugnehmend auf die aktuellen europäischen Diskurslinien zur frühkindlichen Bildung, benennen die *Bildungspläne* Bildungsbereiche, die für die Persönlichkeitsentfaltung relevant sind (vgl. Fthenakis 2003). Weil der Prozess der kindlichen Persönlichkeitsentfaltung in den Bildungsplänen als ein Wechselspiel zwischen Selbstbildung und Ko-Konstruktion gefasst wird, stellen sich diese qualitativen Ausbaubestrebungen auch zeitlich als folgenreich dar: Mehr zeitliche Freiräume, mehr zeitliche Selbst- und Mitbestimmung für die Kinder wie auch offener strukturierte Tagesverläufe gewinnen an Bedeutung.

Aus quantitativer Perspektive wiederum nähert sich die elementarpädagogische Landschaft im zweiten Jahrzehnt des 21. Jhs. unbestreitbar einem zeitlichen Allumfasstheitsgrad an, was nachstehend anhand exemplarischer Statistiken zur Kindertagesbetreuung veranschaulicht wird: Wird hierbei zunächst der Blick auf die prozentualen Veränderungen der Inanspruchnahme von Tageseinrichtungen und Tagespflege gerichtet, zeigt sich zunächst nur ein geringer Anstieg: So ist die Zahl der Jungen und Mädchen in KiTa und Tagespflege zwischen den Jahren 2006 und 2017 um rund 16.000 gestiegen, was einem Zuwachs von 1% entspricht und beläuft sich im letztgenannten Jahr insgesamt auf etwas mehr als 2,37 Millionen Kinder. Bei der Gruppe der Null- bis Dreijährigen bilden sich die massiven Krippenausbaubestrebungen des letzten Jahrzehnts jedoch direkt in den Zahlen ab. Während sich im Jahr 2006 annähernd 287.000 Unterdreijährige in einer Betreuungsform befanden, stieg die Anzahl bis 2017 auf mehr als 762.000 Kinder, was einer prozentualen Steigerung von 166% entspricht (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2018: Tab. C2-2A; Tab. C2-1A).

Deutlich ersichtlicher werden die Trends der voranschreitenden frühkindlichen Institutionalisierung bei der Analyse der Quote der Bildungsbeteiligung, weil hier der sich aus den demografischen Wandelungen ergebende Verzerrfaktor keine Relevanz hat. Allgemein betrachtet, hat sich die Beteiligungsquote in allen Altersstufen in 2017 im Vergleich zu 2006 erhöht. Bei der Gruppe der Drei- bis Sechsjährigen ist die Bildungsbeteiligung von 87,6% im Jahre 2006 auf 93,6% im Jahre 2017 gestiegen. Für die Gruppe der Null- bis Dreijährigen sieht die Situation aufgrund der historischen Sonderstellung anders aus. Zwar ist hier ein erheblicher Anstieg der Bildungsquote zu verzeichnen, von 13,6% in 2006 auf 33,1% in 2017, nichtsdestotrotz besucht nach wie vor nur etwas mehr als ein Drittel der Null- bis Dreijährigen

eine entsprechende Institution (vgl. BMFSFJ 2018: 12ff.; Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2018: Tab. B4-4web).

Unterschiede in der Inanspruchnahme liegen aber nicht nur hinsichtlich der verschiedenen Altersstufen vor, auch die geografische Lage ist ein maßgeblicher Faktor dafür, wie sich die Quote tatsächlich zusammensetzt. Mit einem Wert von 89,4% weist Bremen im Jahr 2016/17 die niedrigste Beteiligungsquote für den Bereich der Drei- bis Sechsjährigen auf, alle anderen Bundesländern pendeln oberhalb der 90-Prozent-Marke; den höchsten Grad verzeichnet dabei Rheinland-Pfalz mit 97%. Während sich hier also ein relativ homogenes Wachstumsbild abzeichnet, sieht die Lage bei den Unterdreijährigen deutlich vielschichtiger aus. Hier liegen erhebliche Quotenunterschiede vor. Während in Sachsen-Anhalt bereits 61,8% der Null- bis Dreijährigen eine Tageseinrichtung in 2016/17 besucht haben, waren es in Bremen, dem Land mit der niedrigsten Quote, nur 29,3% (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2018: Tab. B4-4web).

Aus geografischer Perspektive sind die erheblichen Unterschiede in der Bildungsbeteiligung auch eine Folge der kommunalen Verortung der Einrichtungen. Historisch bedingt liegt hinsichtlich der Betreuungsquoten der Null- bis Dreijährigen Kinder ein deutliches Ost-West-Gefälle in der Versorgungssituation vor. Während 66 (von 77) ostdeutsche kreisfreie Städte und Landkreise in 2018 eine Betreuungsquote von über 50% aufweisen, wird diese Quote in Westdeutschland aktuell nur in vier (von 195) Kreisen erreicht. So gibt es in Ostdeutschland demgemäß auch eine Reihe von Kreisen, die eine Betreuungsquote von über 60% verzeichnen können. An erster Stelle steht hier der Salzlandkreis mit 62,2 %, (Sachsen-Anhalt), im Westen liegt der höchste Wert im baden-württembergischen Heidelberg (44,5 %) vor. Der bundesweit geringste Wert findet sich im Landkreis Berchtesgadener Land (Bayern) mit einer Quote von nur 13,6 % (destatis 2019: 9f.).

Die Veränderungen im Bereich der institutionellen Inanspruchnahme schlagen sich nicht nur hinsichtlich der Beteiligungsquote nieder, sondern konkretisieren sich im gleichen Maße im Bereich der Verweildauer in den Einrichtungen. Mit Stand 2017 liegen die durchschnittlichen Betreuungsumfänge bei beiden Altersgruppen jeweils bei über 37 Wochenstunden (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2018: 73). Werden die Statistiken noch weiter ausdifferenziert, so zeigt sich, dass rund ein Drittel (33,1%) der Dreijährigen bis zum Schuleintritt 45 und mehr Stunden pro Woche in der KiTa verbringt (Stand 2015)³⁶, bei der Gruppe der unter Dreijährigen wird diese Kontingent sogar von 38,1% in Anspruch genommen (Meinert-Teubner/Koop/Schilling 2016: 164f.). Auch hier liegt wieder ein deutliches Ost-West-Gefälle vor, in ostdeutschen KiTas werden für beide Altersgruppen im Durchschnitt über 42 Wochenstunden vereinbart. Im Vergleich sind die

36 Aktuellere Berechnungen liegen zum Stand 10.2019 noch nicht vor.

Betreuungsumfänge zu den westdeutschen Einrichtungen damit ca. sieben Wochenstunden höher (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2018: 73).

Wird der Blick auf die Öffnungszeiten selbst gerichtet, so zeigen sich idealtypisch drei Zeitvariationen: Die am Vor- und/oder am Nachmittag stattfindende Teilzeitbetreuung, die verlängerten Vormittagsangebote und die Ganztagesbetreuung. Die einschlägigen übergeordneten gesetzlichen Regelungen finden sich in § 22 Abs. 3 (1) SGB VIII, die konkreten Vorgaben zur Ausgestaltung der Öffnungszeiten wiederum sind in den einzelnen KiTa-Gesetzen der Bundesländer festgelegt (vgl. Wahne 2015).

Auch bezüglich der durchschnittlichen Öffnungs- und Schließzeiten liegt eine erhebliche Diskrepanz zwischen den Ost- und Westländern vor: So haben um 06.14 Uhr (Stand 2017) bereits fast zwei Drittel (62,3%) der ostdeutschen Einrichtungen geöffnet, im Westen zu dieser Uhrzeit dagegen nur marginale 1,5%. Im Durchschnitt öffneten die Einrichtungen in den Westländern im besagten Jahr ca. 1-1,5 Stunden später ihre Pforten. Eine Angleichung ist erst gegen 07.30 Uhr zu verzeichnen, zu diesem Zeitpunkt haben 92,5% der ostdeutschen und 87,9% der westdeutschen KiTas geöffnet (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2018: Tab. C2-11web).

Bezüglich der Schließzeitpunkte verhält es sich ähnlich: Im Durchschnitt schließen die Westeinrichtungen in 2017 eine Stunde früher. So haben um 16.59 Uhr nur noch 32,9% der westdeutschen KiTas geöffnet, im Osten dagegen noch 77,2% (vgl. ebd.: Tab. C2-12web).

Angesichts dieser deutlichen Öffnungszeit-Gefälle im Ost-West-Vergleich unterscheidet sich auch die Öffnungsdauer erheblich: In den östlichen Ländern haben 2017 rund drei Viertel der Einrichtungen zehn oder mehr Stunden geöffnet, im Westen wurde das gleiche Zeitkontingent dagegen nur von 7,5% vorgehalten. Hier bewegt sich die Öffnungsdauer zumeist im Bereich zwischen 9-10 Stunden. Beide Zeitwerte belegen, dass die klassische Halbtageseinrichtung in der Betreuungslandschaft aktuell nur noch wenig anzutreffen ist (vgl. ebd.: Tab. C2-13web).

Betreuungsmodelle, die über diese typischen Zeitrahmen hinausgehen, etwa Wochenend-, 24-Stunden- oder HotelkiTas, waren bisher vergleichsweise eher gering verbreitet und zumeist bei Großbetrieben angesiedelt, erfahren durch das neue Bundesprogramm „KitaPlus: Weil gute Betreuung keine Frage der Uhrzeit ist“ des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend jedoch seit Januar 2016 einen Aufschwung. Ziel des Programmes ist es, erweiterte Betreuungszeiten in KiTas, Horten und Kindertagespflegestellen zu fördern (vgl. BMFSFJ 2017). Mittlerweile beteiligen sich an diesem Programm bundesweit bereits ca. 300 KiTas und Kindertagespflegerpersonen. Aufgrund des Interesses wurde die Laufzeitdauer des Programmes bis Ende 2019 erweitert. Bereits jetzt zeichnet sich ab, dass die Flexibilisierung und tages- und nachtzeitige Platzierung der Betreuungszeiten durch

dieses familienpolitische Förderprogramm weiter voranschreiten wird (vgl. BMFSFJ 2018).

2.6.2 *Bildungs-, Erziehungs- und Betreuungszeiten im Primarbereich*

Analog zum Elementarbereich ist auch der Primarbereich im System Schule seit den 1990er Jahren einem erheblichen Strukturwandel ausgesetzt, der sich am deutlichsten an der wachsenden Ausbreitung an Ganztagschulen konkretisiert (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2018: Tab. D3-1A), während die klassische Halbtagsgrundschule zunehmend an Bedeutung verliert. Die immer weiter vorangetriebene Vermessung und Verdichtung von institutionellen Bildungs- Erziehungs- und Betreuungszeiten im Laufe der Moderne lässt sich an den sozialgeschichtlichen Vorläufern der Grundschule prägnant nachzeichnen. Angesichts dieser Erkenntnis und der Tatsache, dass Elementar- und Primarbereich aufgrund ihrer strukturellen Folge im deutschen Bildungswesen und der damit zusammenhängenden Frage nach der gelingenden Übergangsgestaltung in vielerlei Hinsicht zeitliche Schnittstellen aufweisen, werden nachstehend sowohl die Historie als auch das aktuelle Szenario im Primarbereich in pointierten Ausführungen beschrieben und erörtert.

2.6.2.1 Entstehung und Ausdifferenzierung primärpädagogischer Institutionen

Die Organisation von Lernprozessen in geregelte zeitliche Strukturen institutioneller Art ist ein Phänomen, das erst ab dem frühen Mittelalter Gestalt annimmt (vgl. Fendt 2005: 65). Lerneinrichtungen, die als solche namentlich Schule genannt werden, entstehen ab dem 8. Jh. In den Kloster- und Domschulen erfährt der Klerikernachwuchs seine Ausbildung. Analog zum Universitätswesen, erfolgt die lateinische Beschulung der kirchlichen Würdenträger durch die Aneignung der *septem artes liberales* (Sieben Freien Künste). Ein differenziertes Zeitsystem liegt diesen Lehrplänen noch nicht zu Grunde, der stetige Wissenszuwachs erfolgt durch das kontinuierliche Lesen lateinischer Texte, wodurch die Lernenden zunehmend höhere Wissensgrade erreichen (vgl. Dohrn-van Rossum 1992: 233ff.).

Parallel zur Veränderung des Städtewesens differenzieren sich die Schulformen im Verlauf des Mittelalters immer weiter aus. Neben die lateinischen Schulen treten muttersprachliche Schulen, in denen die Lernenden für die wirtschaftlichen Herrschaftspositionen der Markt- und Handelsstädte ausgebildet werden (vgl. Keck 2009: 157ff.). Im Übergang zum 15. Jh. findet die Uhr als Ordnungs- und Synchronisationsinstrument Eingang in die Schulord-

nungen. Kleinteilig parzellierte Zeiteinheiten setzen die Ordnungen zunächst jedoch nicht, die Zeiteinteilung wird nicht pädagogisch begründet, sondern konkretisiert sich vielmehr in einer groben Benennung der täglichen Unterrichtszeiten. Als Orientierungspunkte dienen hierbei insbesondere die kollektiven Essens- und Gebetszeiten (vgl. Neumann 1993: 27ff.; Dohrn-van Rossum 1992: 233ff.).

Im 15. Jh. schreitet die zeitliche Vermessung der Schule und damit verbunden, der Wechsel von einem aufgaben- und tätigkeitsbezogenen Lernen hin zu einem uhrzeitlich organisierten Lernen, weiter voran. Schulstundenpläne mit einem Geflecht aus Stunden-, Halbstunden und mitunter sogar Viertelstundenangaben spalten die Zeit der Bildung immer weiter auf. Nach und nach wird eine Lehrstoffplanung etabliert, die die Lernenden in unterschiedliche Alters- und Leistungsstufen teilt und sich dabei an vorgegebenen Zeiteinheiten und Zeitfristen orientiert, die mittels Räder- und Sanduhr einer strikten Kontrolle unterzogen werden. Die Ursachen für die forcierte zeitliche Ordnung der Schule und die damit verbundene Zeitausschöpfung liegen in der voranschreitenden Rationalisierung des gesellschaftlichen Lebens im Spätmittelalter. In Verbindung führen ökonomische Prosperität, die Flut an neuen Wissensbeständen sowie das protestantische Arbeitsethos zu einer ersten Verbreitung des Phänomens Zeitdruck. Die Lösung des Problems der Zeitknappheit wird nicht nur seitens der humanistischen Gelehrten in einer sinnvollen Zeitnutzung, also einer zeitlich umfassend bearbeiteten, systematisierten und methodisch durchdachten Bildungszeit, gesehen. Welche Auswirkungen diese Ökonomisierung und Linearisierung von Zeit auf die Persönlichkeitsentfaltung der Schüler*innen hat, denken die Humanisten in der Gestaltung der Schulordnung freilich nicht mit (vgl. Neumann 1993: 31ff.; Dohrn-van Rossum 1992: 233ff.).

„All den genannten Schulordnungen liegt die Idee zugrunde, den Bildungsprozeß des Kindes als stetiges Fortschreiten zu begreifen, dessen Strukturierung, Erfolg und Kontrolle mittels möglichst engmaschiger Zeitregulierungen gewährleistet werden sollte. Daß den Schülern eine enormen Lernleistung zugemutet wurde, indem diese ihre individuell benötigte Lernzeit, ihren Lernrhythmus, einer ausschließlich formal begründeten Metrik unterwerfen mussten, wird nirgends reflektiert“ (Neumann 1993: 31f.).

Die Entwicklung der Elementar- und Volksschule ist ein Prozess, der mit der beschriebenen Etablierung von Schulordnungen und der Durchsetzung von (zunächst bedingter) Schul- und Unterrichtspflicht eng verbunden ist. Beeinflusst von Luthers reformatorischer Forderung nach der Einführung christlicher Schulen, werden in den deutschen Städten und Teilterritorien zwischen dem 16. und 18 Jh. eine Vielzahl von Schulordnungen und -reformen erlassen. Zeitlich richtungsweisend sind in diesem Zusammenhang die Bildungsvorstellungen des Bildungsreformers Comenius, weil er in seiner Bildungsreform *Didactica Magna* (1627/1632) der systematisierten Zerteilung von Lernzeit in vordefinierte und parzellierte Abschnitte eine umfassende Bedeu-

tung zuteil kommen lässt, um somit eine sinnvolle, dem Gotteswillen entsprechende Ausschöpfung der Zeit zu erreichen. Hierbei geht er von einem Stufenmodell der Erziehung aus. Die schulische Bildungsorganisation soll sich aus vier Stufen zusammensetzen, die jeweils sechsjährige Altersabschnitte umfassen (vgl. von Stechow 2008: 80ff.; Reyer 2006: 29ff.; Dolch 1982: 298).

Ab den 1820er Jahren gewinnt die Volksschule als elementare Ständes- oder Einheitsschule an Bedeutung (vgl. Reyer 2006: 42). Parallel zur Einheitsschule differenziert sich ein mehrklassiges Schulsystem heraus. Während die Jahrgangsstufen 1-4 des mehrklassigen Volksschulsystems in Preußen im Jahre 1872 nur 22 Wochenstunden umfassen, setzt sich der Schulalltag in den Stufen 5-6 und 7-8 jeweils aus 32 Wochenstunden zusammen, d.h. mit wachsendem Lebensalter wird dem Nachwuchs ein höheres Bildungsbudget abverlangt. Darüber hinaus steigt auch die Zahl der Zeitverbrauchsimperative, mit denen die schulische Lernzeit ausgefüllt wird (vgl. Berg 1973, in: Reyer 2006: 48).

Aus der Metaperspektive betrachtet, kann die Reform des Volksschulwesens nicht losgelöst von der aufkommenden Industrialisierung im 19. Jh. gedeutet werden. Die Verbreitung von Fabriken, die zeitliche Verdichtung von Arbeitsprozessen und die Herstellung komplexerer Produkte stellen neue Anforderungen an die Fähigkeiten und Fertigkeiten der Menschen. Der Wissenszuwachs in den Natur- und Sozialwissenschaften verstärkt ebenfalls die Außenerwartungen an die Bildungs- und Lernzeiten. Für das System Schule erwachsen hieraus neue Inhalte, die in die Lehrpläne integriert werden müssen. Die ökonomische Forderung nach mehr Zeiteffizienz und -disziplin macht die Entwicklung neuer Schulformen auf einem höheren Fachniveau notwendig, weshalb parallel zur Volksschule und dem höheren Schulwesen (vgl. Schmoldt 1989) gegen Ende des 19. Jhs. ein Mittel- und Fachschulwesen aufgebaut wird, in welchem die inhaltliche Ausschöpfung der Bildungszeit immer weiter vorangetrieben wird (vgl. Reyer 2006: 51).

„Der Ausbau der Volksschule im letzten Drittel des 19. Jahrhunderts (...) lässt sich als industriell bedingter Anpassungsvorgang begreifen, wenn man nicht nur die ausdrücklichen Lernziele, sondern auch die sozialen Bedingungen und Wirkungen eines mehrklassigen Schulsystems mit den Qualifikationsanforderungen der Industrie in Beziehung setzt: Neben der sicheren Beherrschung elementarer Kulturtechniken (Lesen, Schreiben, Rechnen) kam es jetzt verstärkt auf ein disziplinierteres Arbeits- und Sozialverhalten im hierarchisierten Großbetrieb an“ (Herrlitz et al. 2009: 115).

Im April 1920 wird von der Weimarer Nationalversammlung das *Reichsgesetz betr. die Grundschule und die Aufhebung der privaten Vorschulen* erlassen und der Grundschule wird der Monopolanspruch zur Ableistung der Schulpflicht aller Kinder (ausgenommen hilfsschulbedürftige Kinder) zugesprochen. Die Grundschule umfasst vier Jahrgangsstufen und dient von nun an als das Selektionsinstrument für die sich anschließenden Besuche der

mittleren oder höheren Lehranstalten (vgl. Reyer 2006: 147ff.; Götz/Sandfuchs 2009: 34ff.). Die folgende Tabelle 5 beinhaltet einen Überblick über die Lernstoffe und die dazugehörigen Zeitkontingente, aus denen sich die vier Jahrgangsstufen jeweils konstituieren. Augenfällig ist insgesamt, dass sich die zeitlichen Umfänge im Vergleich zur preußischen Volksschule des 19. Jh. verringert haben. Bei Klassenstufe 1 wurde der Wochenumfang von 30 auf nur noch 18 Stunden Unterricht pro Woche reduziert, in den folgenden Jahrgängen steigt die Stundenzahl sukzessive an, liegt aber selbst in Stufe 4 noch unter dem ehemaligen Zeitwert von 30 Unterrichtsstunden.

Tabelle 5: Grundschulunterrichtsfächer nach Jahrgängen (ca. 1920)

Fach	1	2	3	4
	Schuljahr			
Religion	Gesamtunterricht	2	3	3
Heimatkunde bzw. heimatkundlicher Anschauungsunterricht		(4/2)		
Deutsche Sprache		3	3	5 (4)*
Schreiben			8	7
Rechnen		8	2	2
Zeichnen		2	4	4
Gesang		4	2 (1)	2
Turnen		-	2 (1)	2
Nadellarbeit		1	2	3 (2)
		2	(2)	(2)
	18	22	26	28

Quelle: Eig. Darstellung; nach Scheibe 1974, in: Reyer 2006: 155

*(Die eingeklammerten Ziffern gelten für reine Mädchenklassen)

Nach der folgenreichen Zentralisierung der Bildungspolitik im III. Reich und der damit verbundenen totalitären Ausrichtung auf das nationalsozialistische Gedankengut, stehen die deutschen Nachkriegsjahre zunächst im Zeichen von Re-Education und Demokratisierung. Grundgesetz (Art. 7) und Landesgesetze garantieren den Zugang zur Grundschule für alle Kinder (vgl. Götz/Sandfuchs 2009: 40). Der Sputnik-Schock, das Aufkommen der Neuen Sozialen Bewegungen und die gesamtgesellschaftliche Kritik am deutschen Bildungssystem ab Mitte der 1960er Jahre machen vor der Schulform Grundschule nicht Halt und fordern von dieser eine strukturelle und inhaltliche Modernisierung ein, die auch zeitliche Änderungen impliziert. Reformdokumente wie der gescheiterte *Strukturplan für das Bildungswesen* (1970) und die KMK-Empfehlung *Zur Arbeit in der Grundschule* (1970) spiegeln die hieraus resultierenden Reformbestrebungen wider. Obwohl es in einzelnen Bundesländern zur Einführung einer ihr nachgelagerten zweijährigen Orientierungsstufe kommt, wird am Modell der vierjährigen Grundschule und ihrer zeitstrukturellen Rahmung bis zur deutschen Wiedervereinigung keine weitreichende Änderung vorgenommen (vgl. Götz/Sandfuchs 2009: 40).

2.6.2.2 Zeitliche Wandlungstendenzen in der Inanspruchnahme

Während Brandenburg und Berlin zu Beginn der 1990er Jahre die Entscheidung getroffen haben, die Zeitspanne der Grundschule auf sechs Jahre zu erweitern, bis die Schüler*innen auf eine der weiterführenden Schulen wechseln (vgl. Bellenberg/Klemm 2014: 30ff.), hat der Vierjahres-Zyklus in allen anderen Bundesländern in der Gegenwart nach wie vor Bestand.³⁷ Der Unterricht erfolgt dabei entweder in Jahrgangsklassen, in einigen Bundesländern aber auch jahrgangsstufenübergreifend. Ein jahrgangsgemischter Unterricht offeriert die Möglichkeit, die Jahrgangsstufen 1 und 2 je nach dem individuellen Lernfortschritt in der Zeitspanne zwischen einem und drei Jahren zu durchlaufen, wodurch die zeitliche Verweildauer in der Grundschule im Einzelfall erheblich voneinander differieren kann.

Die Gliederung des Schuljahres erfolgt entweder auf Basis einer 5-Tage-Woche (188 Tage Unterricht pro Jahr) oder in wenigen Ländern auch auf der Grundlage einer 6-Tage-Woche (208 Tage Unterricht pro Jahr). Der Gesamtumfang der Jahresunterrichtsstunden ist jedoch bei beiden Zeitmodellen gleich, weil die samstäglichen Unterrichtszeiten bei der 5-Tage-Woche auf die übrigen Unterrichtstage verteilt werden. Eine Besonderheit nehmen in diesem Zusammenhang in den letzten Jahren immer mehr die Kontingenzstundentafeln ein. Entgegen der bisherigen Stundentafeln, in denen die zeitlichen Umfänge der einzelnen Unterrichtsfächer pro Jahrgang ausgewiesen werden, wird in einer Kontingenzstundentafel die Gesamtzahl an Unterrichtsstunden festgelegt, die in einem Fach über die Grundschulzeit durchgeführt werden muss, d.h. die Schulen haben hier einen deutlich größeren zeitlichen Spielraum bei der jahrgangsbezogenen Platzierung von Fächerinhalten. Die wöchentliche Unterrichtsdauer im Primarbereich variiert zwischen 20 bis 29 Schulstunden (i.d.R. 45 Minuten). Mit steigender Jahrgangsstufe erhöht sich auch der Stundenumfang. Die meisten Bundesländer sehen vor, dass in der ersten Klassenstufe 20 bis 22 Unterrichtsstunden pro Woche abgehalten werden, während dieser Wert in Klassenstufe 4 auf zumeist 27 Wochenstunden ansteigt. Die Unterrichtszeiten beginnen dabei am Morgen zwischen den morgendlichen Zeitspannen von 07.30–08.30 und enden in der klassischen Grundschule am Mittag zwischen 11.30–13.30 Uhr (vgl. KMK 2015: 104ff.).

Deutlich wird an diesen Ausführungen, wie sehr die Schulzeit in der Gegenwart nicht nur im Hinblick auf die alltäglichen Tagesabläufe, sondern auch im Hinblick auf die Zeitspanne, die der jeweiligen Schulform zugeordnet ist, bis in kleinste Zeitanteile segmentiert und mit Zeitverbrauchsimperativen (Schulfächer) ausgefüllt ist. Diese Ausschöpfung der Zeit stellt den vorläufigen Endpunkt einer Entwicklung der institutionellen Zeitvermessung

37 Zur Diskussion um die zeitliche Dauer der Grundschulzeit siehe Nikola/Helbig 2019.

dar, die sich in der Moderne über die Jahrhunderte hinweg immer weiter verfeinert hat (vgl. Foucault 1976).

Trotz der nach wie vor vorhandenen Parallelen zur ehemals dominanten industriellen Zeitlogik, ist die zeitliche Gestaltung des grundschulischen Alltags seit den 1980er Jahren sukzessive geöffnet und flexibilisiert worden, weil sich immer stärker die Erkenntnis durchgesetzt hat, dass die tradierte schulische Zeitlogik nur begrenzt mit den Kinderzeiten kompatibel ist. In der Auflösung dieser Grundproblematik liegt für Mollenhauer die zentrale Herausforderung an die Gestaltung von Schulzeit:

„Wie bringt man die Zeitrhythmen des individuellen Erfahrens und die Zeitrhythmen des institutionellen Lernens in eine Konkordanz, und zwar so, dass weder das Individuum mit seinem Interesse an persönlich artikuliertem Lebenssinn darunter leidet noch das Interesse an der Produktivität des ganzen Gemeinwesens zu kurz kommt?“
(Mollenhauer 1987: 77)

Zum Ende des 20. Jhs. hin wird versucht, die von Mollenhauer eingeforderte Konkordanz durch folgende Veränderungen herzustellen: Zum einem kommt es zu einer teilweisen Abkehr von der starren Taktung und dem stetigen Wechsel zwischen 45-minütigen Unterrichtsstunden und fünf bis 30-minütigen Pausenblöcken. Zum anderen befördert die Fokussierung auf die *Binnendifferenzierung im Unterricht* (vgl. Vollstädt 1997) die Abkehr von den klassischen, rein lehrzentrierten, Unterrichtsformen hin zu lernzentrierten und selbstorganisierten Varianten, was nachstehend anhand einiger Beispiele veranschaulicht wird (vgl. Burk/Ronte-Rasch/Thurn 1998):

Der offene Anfang: Hierbei handelt es sich um eine Art gleitenden Schulbeginn, bei dem die Mädchen und Jungen zum morgendlichen Schulanfang für ein bestimmtes Quantum an Zeit selbsttätig einer selbst ausgewählten Aktivität nachgehen können.

Morgenkreis/Wochenschlusskreis: Analog zu seinem Pendant im Elementarbereich hat sich mittlerweile auch in vielen Grundschulen das zeitliche Ritual des Morgenkreises verbreitet. In der gemeinsamen Zusammenkunft werden der Tagesablauf, sonstige schulbezogene Anlässe oder private Auskünfte der Schüler*innen besprochen. Das Format des Wochenschlusskreises findet am zeitlichen Ende der Schulwoche statt und konzentriert sich inhaltlich vornehmlich auf die Reflexion der Schulwoche.

Gemeinsames Frühstück: Hierunter wird die gemeinschaftliche Einnahme des Frühstücks zu einem anderen Zeitpunkt als den klassischen Pausenzeiten verstanden.

Offene/Selbsttätige Lernformate: Wochenplanarbeit, Projektarbeit und Stationenarbeit sind alles offene Lernformen, die darauf abzielen, den unterschiedlichen Lernvoraussetzungen und Lerntypen der Schüler*innen mehr Genüge tun zu können, indem sie die zeitliche Verantwortung für die Bearbeitung stärker in die Verantwortung der Lernenden übertragen.

Der gleitende Schluss: Ähnlich wie der offene Anfang ist auch der gleitende Schluss ein Element, das den Schüler*innen zum Ende des Schultages hin die Möglichkeit offeriert, einen bestimmten Zeitanteil nach eigenen Bedürfnissen und Interessen auszufüllen.

Aber nicht nur die zeitliche Normierung der Tagesverläufe unterliegt in der Gegenwart einem Wandel, auch der grundschulische Zeitrahmen selbst ist durch weitreichende Restrukturierungsmaßnahmen gekennzeichnet. Spätestens seit den 1990er Jahren treten neben die traditionelle Grundschulvariante, deren Öffnungszeit deckungsgleich mit den Stundenplänen ist, die Modelle einer Halbtagsgrundschule mit festen Öffnungszeiten bis in die Mittagszeit hinein und Modelle, die einen Ganztagsschulbetrieb vorhalten. Für die Erweiterung des grundschulischen Zeitkorpus werden vornehmlich zwei Motive ins Feld geführt: Sozialpolitische und ökonomische Interessenvertreter*innen sehen hierin bessere Ausgangsbedingungen für die Vereinbarkeit von Familie und Beruf. Bildungspolitische und schulpädagogische Vertreter*innen erhoffen sich durch die zeitliche Ausdehnung vielmehr gelingendere und/oder effektivere Lernzeitstrukturierungen, weil die Abkehr von den ehemals industriell geprägten Zeitverläufen hin zu rhythmisierten Tagesabläufen den zeitlichen Bedürfnissen der Kinder eher entgegenkomme (vgl. Holtappels 2009: 78ff.). Schlagworte hierfür sind die *innere Rhythmisierung* (individueller Lern- und Leistungsrhythmus) und die *äußere Rhythmisierung* (Taktung des Tagesablaufs) (vgl. KMK 2015).

„Wenn alle Kinder in einem rhythmisierten Tagesablauf länger gemeinsam lernen, im Wechsel verschiedener Lern- und Spielarrangements (Konzentrations- und Zerstreuungsphasen, Ruhe und Bewegung, Lernarbeit und freie Zeit) kommen auch eher verschiedene Lernarrangements zum Tragen: Offener Anfang, Morgenkreis, Instruktion und Klassengespräch, Freiarbeits- und Übungsstunden, Frühstücks- und Spielpausen, Arbeitsgemeinschaften und Projekte. Eine solche Rhythmisierung berücksichtigt den Lebens- und Lernrhythmus der Kinder sowie didaktisch-methodische Erfordernisse“ (Holtappels 2009: 80).

Bildungspolitische Programme führen dazu, dass sich die Anzahl und die Inanspruchnahme der Grundschulen mit erweiterter Zeitorganisation zu Beginn des neuen Jahrtausends erheblich erweitern. Im Jahre 2016 offerieren 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.).³⁸

38 Eingerechnet sind hier auch die vielerorts alternativ vorgehaltenen, längeren Übermittagsbetreuungen sowie die Hortangebote, die der Kinder- und Jugendhilfe zugerechnet werden. Angesichts dessen lässt die derzeitige Datenlage keine exakten Zahlen zu der Inanspruchnahme zu.

Gemäß der KMK (2018) muss eine Ganztagschule ermöglichen, dass die am Ganztagsbetrieb teilnehmenden Lernenden an mindestens drei Tagen pro Woche jeweils sieben Stunden täglich beschult werden. Der Grad der Verbindlichkeit wird dabei in drei Organisationsformen festgelegt: In voll gebundenen Formen ist die Teilnahme für alle Schüler*innen obligatorisch und es kommt zu einer umfangreichen Verknüpfung zwischen schulischer Pflichtlehre und den nachmittäglichen Lern- und Freizeitangeboten, die sich in einem Wochenstrukturplan mit mehr oder weniger flexiblen Zeitblöcken konkretisiert. In teilweise gebundenen Formen liegt die Teilnahmepflicht nur für einen Teil der Lernenden vor, in offenen Formen schließlich ist die Teilnahme an den Bildungs- und Betreuungsmaßnahmen grundsätzlich freiwillig, wird jedoch zumeist für ein Schulhalbjahr verbindlich festgelegt (vgl. KMK 2018; Theis et al. 2018).

Ungeachtet dieser äußeren Rahmenbedingungen zeichnet sich auf Länderebene in vielerlei Hinsicht ein ganz unterschiedliches Bild der ganztägigen Bildung und Betreuung: So liegen Unterschiede ebenso bezüglich der namentlichen Konkretisierung und der übergeordneten Zielsetzungen vor wie auch im Hinblick auf die damit verbundenen *organisatorisch-konzeptionellen* und *pädagogisch-inhaltlichen Merkmale* (Berkemeyer 2015: 167ff.).

Die Skizzierungen zum Ausbau der Ganztagschule zeigen auf, dass die Vereinnahmung kindlicher Zeitbudgets zugunsten institutioneller Bildungs- und Betreuungszeiten auch im Primarbereich vorangetrieben wird. Erwähnenswert ist dabei, dass sich die primärpädagogische Ganztagschule in ihrer konzeptionellen Grundausrichtung nunmehr explizit an der Trias von Bildung, Erziehung und Betreuung orientiert, wie sie für die Kindertagesbetreuung durch das KJHG bereits seit Jahrzehnten konstitutiv ist. Für die Grundschüler*innen folgt daraus zwangsläufig ein Verlust an selbstbestimmter Zeit. Zwar offerieren die erweiterten Grundschulmodelle unter dem Deckmantel der „*Kind- und lerngerechte(n) Rhythmisierung des Schultags*“ (Holtappels 1997: 21) auch die Möglichkeit, über bestimmte Zeitblöcke mitbestimmen zu können und gewähren den Mädchen und Jungen damit mehr zeitliche Handlungsspielräume im Bildungs- und Sozialisationssystem der Schule, dies aber zwangsläufig immer nur in einem Rahmen, der den jeweiligen Lern- oder Förderangeboten „zutraglich“ ist. Zugleich geht der partielle Verlust an Zeitbestimmung in vielen Fällen auch mit einem Verlust an gemeinsamer Familienzeit einher, wenn die Grundschul Kinder erst in den nachmittäglichen Stunden die Einrichtung verlassen. Mit anderen Worten: Ein partieller Gewinn an Zeitmitbestimmung und Lernzeitgestaltung geht in diesen Modellen mit einem allgemeinen Verlust an Zeitautonomie und einer Begrenzung der eigenen Zeitbudgets im Alltag einher.

Abschließend sei auf eine gewisse Zeitparadoxie hingewiesen, die im Vergleich der beiden prägenden institutionellen Zeitarchitekturen im ersten Lebensjahrzehnt zu Tage tritt. Diese findet darin ihren Ausdruck, dass die

gängige Maxime, je höher das kindliche Lernalter, desto größer die institutionelle Vereinnahmung, hier nicht zutrifft. Die Verweildauer im Elementarbereich nimmt weitaus mehr Zeitkontingente in Anspruch als in der Grundschule. Das gilt im Vergleich zur regulären Stundenzahl der 4. Jahrgangsstufe (max. 29 Wochenstunden) ohnehin, aber selbst dann, wenn ein Ganztageschulbetrieb an fünf Wochentagen eine achtstündige Bildung, Erziehung und Betreuung anbieten würde, läge die wöchentliche Gesamtstundenzahl nur bei 40 Stunden; während ein Drittel der Drei- bis Sechsjährigen 45 und mehr Stunden in der Kindertagesbetreuung verbringt (vgl. Meiner-Teubner/Koop/Schilling 2016: 164f.).

2.6.3 *Bildungsbiografien im Kontext des Wandels der Bildungszeitarchitektur*

Die Ausführungen zur Genese und dem Status Quo der elementar- und primärpädagogischen Institutionen haben aufgezeigt, dass die Vermessung von Bildungs-, Erziehungs- und Betreuungszeiten in den letzten 300 Jahren immer weiter vorangetrieben wurde. Wie es Foucault in seinen Machtanalysen in „Überwachen und Strafen“ (1976)³⁹ am Beispiel Frankreichs so eindrücklich beschrieben hat, wird die institutionalisierte Zeit mit dem Aufkommen der Moderne immer weiter in Stränge zerlegt und in Reihen und Stufenabfolgen, also in Lernstoffen, -zielen und -stufen hierarchisiert. Ebenso wie das Strafvollzugssystem bedienen sich auch (sozial-)pädagogische Einrichtungen spezifischer zeitlicher Kontroll- und Disziplinierungspraktiken, um die Mädchen und Jungen in eine bestimmte Ordnung zu bringen. Im gemeinsamen Wirken mit der zunehmenden Verwissenschaftlichung der Kindheit etabliert sich ab dem 19. Jh. allmählich ein standardisiertes Normalitätskonzept, das den idealtypischen zeitlichen Verlauf der Kindheit im Rahmen einer Normbiografie determiniert, spezifische Entwicklungs- und Verhaltensnormierungen einschließt und im 20. Jh. schließlich eine umfassende *Institutionalisierung und Chronologisierung des Lebenslaufes* (vgl. Kohli 1985) zur Folge hat.

39 In „Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses“ veranschaulicht Foucault am Beispiel der Geschichte des Strafvollzugs in Frankreich, wie die machthabende Klasse bei Straffälligen ein diszipliniertes bzw. „normalisiertes“ Verhalten herzustellen versucht, indem sie sich spezifischer Disziplintechniken bedient. Als Instrument der Macht dient hierbei insbesondere die Zeitkategorie: Die totale zeitliche Durcharbeitung und Zergliederung von Tätigkeiten zielt darauf ab, den Delinquent*innen ein erwünschtes Verhalten in den Körper einzuschreiben. Im weiteren Verlauf seiner Machtanalysen belegt Foucault, dass auch andere Institutionen sich diese Techniken zu Nutze machen, um bei ihren Adressat*innen eine intendierte Ordnung herzustellen (vgl. Foucault 1976: 200f.).

Im deutschen Bildungssystem des 21. Jhs. findet die dahinterliegende Normierung, Zerlegung und Hierarchisierung von Zeit ihren Ausdruck im sogenannten Stufenaufbau. Gleich ist den Bereichen Elementarbereich, Primärbereich, Sekundärbereich I, Sekundärbereich II und Tertiärer Bereich, dass ihrem Besuch vordefinierte Zeitspannen bzw. Bildungsjahre hinterlegt sind, die wiederum mit dem Erreichen bestimmter Lernstufen bzw. Abschlüsse verbunden sind. Die Organisierung der einzelnen Stufen bzw. zeitlichen Stränge wie es Foucault nennt, folgt dabei i.d.R. dem analytischen Schema vom Einfachem zum Komplexen und endet mit einer/mehreren finalen Prüfung(en), in der/denen die Lernenden den Erweis erbringen müssen, ob und in welcher Ausprägung sie das gesetzte Niveau bzw. die anvisierte Lernstufe erreicht haben. Der Anordnung nach Stufen und Rängen liegt eine zweifache Aufgabe zu Grunde: So zielt sie darauf ab, Kompetenzen, Fähigkeiten und Fertigkeiten zu hierarchisieren und in dessen Folge sozio-(ökonomische) Abstände zu markieren. Diese Zielsetzung erreicht sie vornehmlich durch den Einsatz spezifischer Belohnungen (Verleihung von Plätzen, Rängen, Zertifikaten) und Bestrafungen (Zurücksetzungen, Wiederholungen). Letztere kommen v.a. dann zum Einsatz, wenn Heranwachsende vom normierten Weg der Bildungsbiografie abweichen (vgl. Foucault 1976: 200f.).

Für Kinder folgt aus der hochgradig zeitlich durcharbeiteten und normierten Bildungsarchitektur zum einem die Notwendigkeit, zu lernen, dass ein bestimmter Altersabschnitt den Besuch einer bestimmten Institution umfasst und im Übergang in die nächste zuständige und somit biografiezeitgemäße Institution endet. Die verschiedenen Zeitspannen in den ersten Lebensjahren, i.d.R. die Altersabschnitte zwischen null und drei Jahren, zwischen drei und sechs Jahren und null bis zwölf Jahren, dienen hierbei als Konvention und administrative Instanz für die Entscheidung, welche Organisationsform der jeweiligen Institution zugrunde liegt. Zum anderen müssen sie verinnerlichen, dass der individuelle Erfolg entlang des Lebenslaufes maßgeblich davon abhängig ist, wie sehr es ihnen im Aufwachsen gelingt, die gesellschaftlich vorherrschenden Zeitnormen zu verinnerlichen und ihre eigene Zeitpraktik an den Dikta Effizienz und Disziplin auszurichten (vgl. Karsten 1992).

„Je differenzierter das Angebot sozialer Einrichtungen ausgebaut ist, desto mehr Erfahrungen schichten sich im Verlauf des Kinder- und Jugendlebens auf und desto deutlicher und vielschichtiger erlebt, prägt sich die Zeitstruktur dieser Organisation im Kinderleben ein. Es bildet sich ein institutionelles Zeitmuster im Aufbau einer Biographie heraus. Eine nächste Stufe in diesem Aufschichtungsprozess nicht oder verspätet zu erreichen, wird gleichbedeutend mit Zeitverlust, mit Verpassen einer biographisch möglicherweise bedeutsamen Chance, zunehmend durchaus nach dem abgewandelten Motto «Wer zu spät kommt, den straft das Leben»“ (Karsten 1992: 149).

Das heutige Heranwachsen konstituiert sich demgemäß als ein verregelttes, gradiertes und normiertes Ablaufmuster. Während das pädagogische Morato-

rium für die ganze Lebensphase des Heranwachsens definiert wird, endet die (vermeintlich) verantwortungslose Zeit in der Gegenwart mit dem Eintritt des Kleinkindes in die Kindertagesbetreuung, also zwischen dem 1. und 3. Lebensjahr. Spätestens ab hier oktroyieren die Topoi von Erziehungs- und Schulkindheit Kindern Lern- und Entwicklungsanforderungen, die sie in festgelegten Zeitspannen Schritt für Schritt zu bewältigen haben. Entlang der Chronologisierung von Lebensereignissen in einer Normalkindheitsbiografie, bietet das Moratorium ab diesem Zeitpunkt zwar weiterhin eine Schutzhülle vor der Lebenswirklichkeit des erwachsenen Alltages, je nach sozioökonomischen Status und familiären Ressourcen respektive Problemlagen kann diese Abschirmung jedoch mehr oder weniger nachhaltig seine präventive Wirkung entfalten (vgl. Honig 2008: 43; Zinnecker 2000: 39f.).

Diese Zeitmuster bilden sich im Lebenslauf und der dahinter liegenden Zeitsozialisation mittels eines permanenten Wechselspiels zwischen institutionellen Zeitstrukturen, Zeiterfahrungen, Zeitpraktiken und Zeitdisziplinierungen aus, die in ihrer Gesamtheit den „sozialen Habitus“ der betroffenen Mädchen und Jungen wesentlich formen. Zeitliche Variationen im Lebenslauf sind dabei aber nicht nur die Folge des individuellen Abweichens von der Norm-Bildungsbiografie, sondern im gleichen Maße auch das Resultat einer Restrukturierung der Bildungsarchitektur. Die bisherigen Ausführungen in Kap. 2.6. haben veranschaulicht, dass die Durcharbeitung, Vermessung und Neuausrichtung der Bildungszeit eine Konstante der deutschen Bildungs- und Sozialpolitik darstellen. In diesem Zusammenhang wurden in Kap. 2.5.2.4 eine Reihe von Veränderungen in der Bildungsarchitektur beschrieben, die auf die zeitliche Beschleunigung von Bildungsprozessen und -verläufen abzielen. Abseits dessen konkretisiert sich dieser strukturelle Wandel aktuell insbesondere im Bereich des Kindertagesbetreuungs- und Ganztags schulbetreuungsbaus. Dieser hat eine zunehmende Vielfalt in der Einrichtungslandschaft zur Folge und bedingt damit im gleichen Maße auch, dass sich der klassische Weg durch die Bildungs-, Erziehungs- und Betreuungsmodelle in Teilen aufweicht. Anstelle eines Normweges, der gleiche Zeitbedingungen für alle Kinder vorsieht, manifestiert sich die Lebensphase Kindheit in der Dienstleistungsgesellschaft immer mehr aus einem Geflecht an Zeitvariationen. Je nachdem, welche Einrichtungen sie im Laufe des Heranwachsens besuchen, variiert das Zeitbudget, das Mädchen und Jungen in ihre eigene Bildung zu investieren haben, erheblich. Es liegt nahe, dass diese quantitativen Differenzen in den institutionellen Zeitmustern auch mit Unterschieden einhergehen, wie Kinder ihre zeitlichen Denk- und Handlungsweisen ausbilden, weil Kinder hier i.d.R. erstmalig über längere Zeiträume im Alltag hinweg mit institutionellen Zeitstrukturen, Zeitlogiken und Zeitpraktiken konfrontiert werden.

Zusammenfassend ist zu konstatieren, dass soziale Zeit unter diesen besonderen Voraussetzungen die Basis und zugleich der entscheidende Parame-

ter für Bildungs-, Sozialisations- und Identitätsentwicklungsprozesse ist, die jeweils besondere Zeiten, eigenaktive Zeiten, umfassen und bedürfen. Pädagogische Zeiten waren und sind demzufolge immer auch ein Spiegelbild des jeweils gesellschaftlich vorherrschenden Zeitgeistes und stehen faktisch im Mittelpunkt von Gestaltungsmöglichkeiten. An diese Erkenntnis schließt sich die Frage an, wie Bildung in der Dienstleistungsgesellschaft aus zeitlicher Perspektive gestaltet werden muss, um Kindern diese Eigenzeiten und eine gelingende Persönlichkeitsentfaltung ermöglichen zu können, was in einem weiteren Schritt erörtert wird.

2.6.4 *Das sich bildende Kind und die pädagogische Zeit(kompetenz)frage*

Im bisherigen Verlauf dieser Arbeit wurde der besondere Stellenwert sozial institutionalisierter Zeiten für das kindliche Aufwachsen herausgearbeitet und begründet. Die Aneignung von Zeitkompetenz im Heranwachsen ist dabei eine Forderung, die bereits seit mehreren Jahrzehnten in die öffentliche Diskussion eingebracht wird. Der Diskurs konkretisiert sich dabei weiterhin vorrangig in Form ökonomischer Zeitmanagementratgeber (vgl. z.B. Seiwert 2010), die das kompetente Beherrschen der Zeit und damit das Ende individueller Zeitprobleme propagieren, in ihren Ausführungen jedoch häufig verkennen, dass sich die soziale Zeit nicht umfassend prospektiv vermessen und durcharbeiten lässt. Ist diese Erkenntnis allgemein betrachtet ohnehin von eher trivialer Natur, so erfährt sie im Bereich der personenbezogenen sozialen Dienstleistungen noch einmal eine besondere Signifikanz: Weil für die sozialen Dienstleistungsberufe Charakteristika wie „Unabgeschlossenheit“, „Unsicherheit“, „nicht vollständige Planbarkeit“ und „Ko-Produktion der Leistungserbringung“ (vgl. Karsten 2011; 1992) konstitutiv sind, müssen lineare, auf Effizienz abzielende Zeitpraktiken zwangsläufig mit den Zeitverhältnissen in den Bildungs-, Erziehungs- und Betreuungseinrichtungen konfliktieren (vgl. Wahne 2015).

Aus einer sozialpolitischen Perspektive findet sich die Einforderung von Zeitkompetenz dezidiert erstmalig im 8. Familienbericht wieder, in dem Zeitkompetenz als zentraler Bestandteil einer *Lebensbewältigungskompetenz* verstanden wird. Ein tragfähiges theoretisches Fundament dessen, wie diese Kompetenz in der Wissens-, Dienstleistungs- und Digitalgesellschaft definiert werden könnte, bleibt der Bericht jedoch schuldig, insgesamt verbleiben die Ausführungen hier auf einer allgemeinen Ebene (vgl. Bundesregierung 2012):

„Zeitkompetenz (...) kann zunächst als Fähigkeit verstanden werden, den Alltag so zu strukturieren, dass die frei verfügbare Zeit mit den zu bewältigenden Aufgaben und den individuellen Wünschen in Übereinstimmung gebracht werden kann. Ein Ziel

kann hier sein, eine möglichst hohe Lebenszufriedenheit zu erreichen und Stressbelastungen oder ungewollte Ineffizienzen zu vermeiden. Zeitkompetenz auszubilden heißt auch, die Grenzen eigener Gestaltungsfähigkeit zu erkennen, um sich nicht selbst zu überfordern (...) Zeit kompetent zu verwenden ist eine individuelle Fähigkeit, die es gezielt zu entwickeln gilt. Sie kann auf einer Stufe mit anderen Fähigkeiten wie Sprach-, Sozial- oder Mobilitätskompetenz gesehen werden. (...) Zeitkompetenz ist nicht identisch mit Zeiteffizienz. Es geht nicht nur darum, Zeit als knappe Ressource möglichst effizient zu nutzen, sondern auch darum, zu lernen, was und wie viel in einer vorgegebenen Zeitspanne machbar und zumutbar ist. Zeitkompetenz umfasst auch die Fähigkeit, Strategien zur Entschleunigung und zur kontrollierten Muße und ‚Verschwendung‘ von Zeit zu entwickeln. Eine hohe Zeitkompetenz hilft Zeitstress zu reduzieren, sie schafft eine größere Wahlfreiheit und trägt damit zur Erhöhung der Lebensqualität bei“ (Bundesregierung 2012: viii; 13).

Der im Familienbericht aufgeführte Verweis auf den erhofften kompensatorischen Effekt von Zeitkompetenz ist auch in erziehungswissenschaftlichen Schriften anzutreffen und wird von Schaub gar als „(...) eine Bedingung für die Erhöhung individuellen und gesellschaftlichen Zeitwohlstands (...)“ (Schaub 2008: 94) angesehen. Im pädagogischen Diskurs wird Zeitkompetenz häufig als *schulische Schlüsselqualifikation* (Wissing 2004) verstanden, oder noch weitergehend, die Ausbildung einer *reflexiven Zeitkompetenz als zentrales Bildungsziel von Schule* (Westphal 2005b) bzw. als ein *allgemeines schulisches Leitziel* (Heuwinkel 2008) gefasst. Zum einen wird eine inhaltliche Auseinandersetzung mit der Zeitthematik eingefordert und Zeitkompetenz als konkretes Lernziel für die Unterrichtspraxis proklamiert (Heuwinkel 2008). Zum anderen soll die zeitstrukturelle Rahmung durch Schule, Lehrpläne und Curricula selbst das Fundament für den Erwerb eines zeitkompetenten Handelns bieten (Schmidt-Lauff 2012). Die schulische Zeitordnung wirkt hier also als Hintergrundfolie für die allmähliche Internalisierung gesellschaftlicher erwünschter Zeittugenden (vgl. Schöneck 2008: 122f.), die in vielerlei Hinsicht nicht kongruent mit den kindlichen Zeitbedürfnissen sind, wie es auch Pronovost deutet:

„The school system makes abundant use of modern methods of time management (...) Children learn that social time is delimited, structured, compelling and the opposite of free play“ (Pronovost 1989: 48).

Auch wenn dem System Schule im Prozess der Zeitsozialisation eine bedeutende Rolle zugesprochen werden muss, beginnt der außerfamiliäre Einfluss auf den Erwerb von Zeitkompetenz bereits in den frühkindlichen Institutionen. Wie in Kap. 2.6.1 herausgearbeitet, existiert hier ebenfalls bereits seit vielen Jahrzehnten ein zeitlicher Deckmantel, unter dem spezifische Bildungsvorstellungen und Zeitausschöpfungspraktiken die Ausprägung zeitlicher Denk- und Handlungsweisen bei den Kindern „als heimlicher Zeit- und Bildungsplan“ (Bamler/Schöneberger/Wustmann 2010: 181) fortwährend beeinflussen.

In soziologischen Schriften finden sich Hinweise auf den Terminus Zeitkompetenz insbesondere in den Subdisziplinen der Zeitsoziologie, der Arbeitszeitsoziologie und der Freizeitsoziologie. Eine differenzierte Auseinandersetzung findet sich bspw. bei der Freizeitforscherin Freericks, die in Anlehnung an die verschiedenen Zeitdimensionen fünf Facetten der Zeitkompetenz (soziale, aktionale kognitive, emotionale, organische Zeitkompetenz) entwickelt. Zeitkompetent handeln Individuen laut Freericks dann, wenn sie zu einem selbstbestimmten und eigenverantwortlichen, reflexiven Umgang mit den verschiedenen Zeitsystemen befähigt sind (vgl. Freericks 1996: 46).

In arbeitssoziologischen Abhandlungen wird Zeitkompetenz in vielen Fällen im Zusammenhang mit der gesamtgesellschaftlichen Umbruchsituation thematisiert; z.B. bei Jurczyk (2002), die sich in einer Abhandlung zu den Entgrenzungen von Zeit und Gender auch mit den Auswirkungen des Arbeitszeitregimewandels auf das Subjekt befasst. Hierbei kommt sie zu dem Ergebnis, dass die Erosion des Industriezeitalters mit der Entstehung eines neuen, stärker selbstgesteuerten Arbeitnehmertypus verbunden ist, dem sogenannten „Arbeitskraftunternehmer“ (vgl. auch Jurczyk/Voß 2000). Damit dieser im Zeitalter des flexiblen Kapitalismus den Wandel der zeitlichen Ordnung von Arbeits- und Lebenszeit erfolgreich bewältigen kann, steht er mehr und mehr vor der Notwendigkeit, die eigene Arbeitskraft, den eigenen Alltag, die eigene Lebenswelt und den eigenen Lebenslauf selbsttätig aktiv zu strukturieren. Hierfür bedarf es nach Jurczyk die Befähigung zu einem *explizit reflexiven Zeithandeln*, einem Zeithandeln, für das es im biografischen Werdegang andere zeitliche Kompetenzen auszubilden gilt als in der Moderne.

Laut Jurczyk geht es dabei um „(...) Zeitkompetenzen, die weit über Pünktlichkeit und strenge Planung hinausgehen, welche als ‚Primärtugenden‘ der Zeitdisziplin mit der ersten Moderne notwendig wurden. Die neuen Zeitkompetenzen der zweiten Moderne umfassen vielmehr die Fähigkeit, auch angesichts offener, entgrenzter Umstände mit Zeit ‚richtig‘ umgehen zu können: dies bedeutet etwa kreative Selbstgestaltung neben Disziplin, Effizienz im Umgang mit Zeit neben dem Gespür für den richtigen Zeitpunkt, für die ausreichende Dauer und das angemessene Tempo von Handlungen, es bedeutet warten und schnell sein zu können, sowie die Unterscheidung dessen, was sinnvollerweise geplant werden kann und was man besser auf sich zukommen lassen sollte. Solche Fähigkeiten werden nicht nur zu einer notwendigen Qualifikation der Arbeitskraft (...), sondern sie entscheiden unter Bedingungen von Entgrenzung auch über eine gelingende Lebensführung sowie über einen gelingenden Lebensverlauf“ (Jurczyk 2002: 103).

Für die Zeitkompetenzfrage als erkenntnisreich erweisen sich darüber hinaus die konzeptionellen Anregungen von Heitkötter, weil sie in ihrem Aufsatz zum *Temporal turn in der Familienpolitik* (2008) zeitsoziologische und zeitpolitische Implikationen zusammen führt. Für Heitkötter konkretisiert sich die Ausbildung von Zeitkompetenzen in folgenden vier Dimensionen:

- 1) *Fähigkeiten zur zeitlichen Selbststeuerung im Alltag sowie im biographischen Zeithorizont*: Hierbei geht es um die Fähigkeit, für das eigene Selbst auch unter den Bedingungen von Entgrenzungen, Umbrüchen und Unsicherheiten, eine selbstbestimmte und sinnstiftende Koordinierung und Synchronisierung von Zeitstrukturen herstellen zu können.
- 2) *Verschiedene Zeitformen und Zeitqualitäten erkennen und gestalten*: Zeitkompetentes Handeln drückt sich des Weiteren durch die Befähigung aus, das Konglomerat aus Zeitvariationen, Zeitspannen, Zeitformen, Zeitqualitäten und Zeitlogiken in der eigenen Lebenswelt zu einem kohärenten Ganzen zu verbinden.
- 3) *Reflexions- und Abgrenzungsfähigkeit ausbilden*: Um sich der eigenen Zeitbedürfnisse bewusst werden zu können und die eigene Einbettung in die vielfältigen zeitlichen Fremdbestimmungen sowie die gesellschaftliche Entwertung von Zeiten kritisch einordnen zu können, bedarf es zudem der Ausbildung einer zeitlichen Reflexions- und Abgrenzungsfähigkeit.
- 4) *Politische Artikulationsfähigkeit gewinnen*: Nicht zuletzt steht die tatsächliche Ausprägung von Zeitkompetenz auch damit im Zusammenhang, inwiefern Subjekte über die Fähigkeit verfügen, die Grenzen der eigenen zeitlichen Gestaltungs- und Handlungsspielräume erstens erkennen und die eigenen zeitlichen Interessen und Bedürfnisse zweitens auch öffentlich wirksam nach außen hin formulieren zu können (vgl. Heitkötter 2009: 413f.).

Die pointierten Theoriebezüge zur Zeitkompetenz verdeutlichen dreierlei: Zunächst einmal zeigt die Literaturreisenschau, dass der Thematik disziplinübergreifend eher wenig Aufmerksamkeit beigemessen wird. Insofern ist es nicht verwunderlich, dass der themenbezogene Erkenntnisstand sich nach wie vor als überschaubar darstellt und mehr auf Ideenskizzen als denn auf empirischen Daten basiert. Gleich wohl lassen sich bezüglich der Frage, wie das Konstrukt Zeitkompetenz inhaltlich gefasst werden müsste, eine Reihe von Schnittmengen zwischen den Begriffsverständnissen finden: Hierzu zählt der Verweis auf die aktuelle gesellschaftliche Umbruchsituation, die andere zeitliche Kompetenzen von den Subjekten abfordere als die Industriegesellschaft. Weil das Gelingen entlang der individuellen Biografie zunehmend von der aktiven und eigenverantwortlichen Gestaltung des Lebenslaufes abhängt, wird insbesondere der Fähigkeit zur kritischen zeitlichen Reflexivität, Selbstbestimmung und Artikulation der eigenen Zeitinteressen eine immer größere Bedeutung beigemessen. Darüber hinaus wird der mögliche kompensatorische Effekt hervorgehoben und es wird erhofft, mittels zeitlicher Kompetenzen könne den gegenwärtigen Zeittendenzen wie Zeitdruck, Zeitknappheit und Zeitstress im Alltag eine sinnstiftende Zeitbalance entgegengesetzt wer-

den. Hieraus folgt: Damit Mädchen und Jungen sich die entsprechenden zeitlichen Fähigkeiten aneignen können, ist es aus zeitsoziologischer Sicht von entscheidender Bedeutung, dass im kindlichen Alltag eine sinnstiftende Balance zwischen selbstbestimmten Eigenzeiten und organisierten Fremdzeiten immer wieder aufs Neue reorganisiert und hergestellt wird. Aus zeitpädagogischer Sicht wiederum ergibt sich die Konsequenz, dass die kindliche zeitliche Selbst- und Mitbestimmung als konstitutiver Bestandteil des professionellen Handelns in den Kinderinstitutionen verstanden werden muss.

Diese Erkenntnis wirft die Frage nach der Gestaltung und Deutung von Bildungszeiten auf: So divers, wie sich die Kindertagesbetreuung in ihrer historischen Ausprägung und Weiterentwicklung zeigte, war auch das, die konzeptuelle Rahmung gebende, Verständnis von kindlicher Bildung und Entwicklung. Als bildungstheoretische Grundlagen der Elementarpädagogik dienen im 20. Jh. zunächst v.a. die Ansätze der Reformpädagog*innen, ab den 1970er Jahren wird die Kindertagesbetreuung in ihrer pädagogischen Gestaltung durch das Erziehungskonzept des Situationsansatzes (vgl. Zimmer 2000) nachhaltig beeinflusst. In den letzten Jahrzehnten des 20. Jhs. führen die weitere Verwissenschaftlichung der Kindheit, der damit einhergehende Paradigmenwechsel in der Kindheitsforschung und neuere Ergebnisse der Säuglings- und Hirnforschung zur (Wieder-)Entdeckung des kompetenten Kindes, das sich von Geburt an die Umwelt aktiv aneignet (vgl. Bamler/Schöneberger/Wustmann 2010; Andresen/Diehm 2006). Das Konzept von Mädchen und Jungen als soziale Akteur*innen und Konstrukteur*innen ihrer Welt impliziert auch weitreichende Konsequenzen für das Bildungsverständnis. Vor dieser Hintergrundfolie sind es aktuell zwei bildungstheoretische Konzepte, die den einschlägigen Fachdiskurs dominieren: Die Vorstellung von *Bildung als Selbstbildung* (vgl. Schäfer 2011, 2003; Laewen 2002) und die sozialkonstruktivistische Annahme, Bildung vollziehe sich primär durch *Ko-Konstruktion* (vgl. Fthenakis 2003).

Schäfers Bildungsbegriff rekurriert auf der Annahme der konstruktivistischen Entwicklungspsychologie, dass sich die Wissenskonstruktion beim Kind gemäß seiner kognitiven Fähigkeiten vollziehe:

„Kinder entwickeln die Strukturen, mit denen sie ihre soziale, sachliche und geistige Welt erfassen, aus ihren Erfahrungen heraus selbst. (...) In diesem Sinne ist frühkindliche Bildung in erster Linie Selbst-Bildung und wird entlang den Erfahrungen gewonnen, die Kinder in ihren Lebenszusammenhängen machen. Die wichtigste Erfahrung, die Kinder dabei machen, ist die Erfahrung, welche Bedeutung das hat, was sie erleben oder erfahren. Diese Bedeutung wird im Prozess des sozialen Austausches erfahren: Deshalb ist Selbstbildung immer nur als Selbstbildung innerhalb sozialer Bezüge denkbar“ (Schäfer 2003: 31).

An Schäfers Ausführungen werden zwei Erkenntnisse deutlich: Erstens ist sein Bildungsbegriff vorrangig subjektorientiert, d.h. auf das innere Verarbeitungsgeschehen der Mädchen und Jungen fokussiert; die Selbst-Aktivität

bildet das Fundament für die kindliche Aneignung von Selbst und Welt. Hieraus folgt zweitens, dass soziale Beziehungen und Prozesse in dieser Lesart frühkindlicher Bildung nur eine nachrangige Bedeutung haben (können). Insofern stehen erziehende Personen zwar vor der Aufgabe, eine lernanregende und auf sozialen Beziehungen basierende, Umwelt zu gestalten, ihr Einfluss auf den Bildungsprozess selbst verbleibt dabei als ein unterstützendes oder herausforderndes Moment jedoch eher auf einer indirekten Ebene (vgl. Schäfer 2011).

Entgegen des Selbstbildungsverständnisses orientiert sich der ko-konstruktivistische Ansatz an der international verbreiteten Argumentationslinie, den Bildungsprozess als einen sozialkonstruktivistischen Akt zu deuten. Dem Ansatz von Dahlberg/Moss/Pence (1999), der in die deutsche Diskussion von Fthenakis eingebracht wurde, liegt die Annahme zu Grunde, dass die kindliche Persönlichkeitsentfaltung von Geburt an in soziale Beziehungen eingebettet sei, weshalb sich die kindliche Bildung und Entwicklung vorrangig in Ko-Konstruktion mit anderen Personen vollziehen würde. Erwähnenswert ist in diesem Kontext, dass die Renaissance des sozialkonstruktivistischen Denkens, wie es seine Vorreiter von Dewey über Berger/Luckmann bis hin zu Wygotski im 20. Jh. herausgearbeitet haben, vorrangig mit dem Verweis auf die gegenwärtigen gesellschaftlichen Wandlungsprozesse begründet wird. So könnten ausschließliche Selbstbildungspotentiale den neuen An- und Herausforderungen, Entgrenzungen und Diskontinuitäten nicht Genüge tun. Damit Mädchen und Jungen auch in der Postmoderne und Wissensgesellschaft gelingende Lebensentwürfe für sich realisieren können, müssten ihre sozialen Kontexte im Bildungsprozess zwingend Berücksichtigung finden. In diesem Sachverhalt liegt der zentrale Unterschied zum Selbstbildungsansatz: Denn während Schäfer die kindliche Selbstbildung als ein einheitliches und damit vom sozialen Kontext weitestgehend losgelöstes Bildungskonzept verstanden wissen möchte, stehen die Interaktionsprozesse zwischen Kindern und Erwachsenen direkt im Zentrum des ko-konstruktiven Lernens. Die Bereitstellung kreativer Lernwelten, in deren Erkundung es die Mädchen und Jungen unterstützend und herausfordernd zu begleiten gilt, wird hier zur zentralen pädagogischen Prämisse (vgl. Fthenakis 2007).

„(...) Entwicklung ist nicht etwas, das im Kind eo ipso voranschreitet, sondern ein Prozess, der von der sozialen Lebenswelt des Kindes untrennbar ist. Bildung muss somit notwendigerweise entwicklungs- und kompetenzfördernde Interaktionen enthalten, die gezielt zu gestalten sind. Auf selbstbildende Potenziale zu bauen, kann mithin dieser Auffassung nach in Bildungskonzepten für die heute aufwachsenden Kinder bei weitem nicht genügen“ (Fthenakis 2007: 34).

Das Für- und Wider der jeweiligen Ansätze kann an dieser Stelle nicht weiter verfolgt werden.⁴⁰ Ein Konsens besteht zwischen den verschiedenen Vertre-

40 Zur Kontroverse bezüglich des Bildungsverständnisses siehe vertiefend Stieve 2013.

ter*innen zumindest dahingehend, dass für den kindlichen Bildungsprozess zwei Momente konstitutiv sind: Das intrinsische Moment der Selbstbildung und das extrinsische Moment der Ko-Konstruktion. Als Hauptaneignungstätigkeit im frühkindlichen Lern- und Bildungsprozess erweist sich das kindliche Spiel. Im permanenten Wechselverhältnis zwischen Konstruktion und Instruktion stehen pädagogische Fachkräfte vor der Aufgabe, sich zugleich als Lern- und Entwicklungsbegleiter*in, als Bildungs- und Erziehungsexpert*in, als kreative Gestalter*in von Lernumgebungen und -anlässen sowie als Konstruktionspartner*in und Richtungsweiser*in zu verstehen (vgl. Bamler/Schönberger/Wustmann 2010: 183ff.).

Werden nun die Erkenntnisse zum Zeitkompetenzerwerb und dem Ablauf kindlicher Bildungsprozesse miteinander in Bezug gesetzt, so werden folgende Implikationen ersichtlich: Die pädagogische Arrangierung des Alltags in den Bildungs-, Erziehungs- und Betreuungseinrichtungen muss den Mädchen und Jungen eine sinnvolle Verknüpfung bzw. eine, die Persönlichkeitsentfaltung förderliche, Balance zwischen frei zur Verfügung stehenden Eigenzeiten und gemeinsam initiierten Fremdzeiten ermöglichen. Soll der zeitsozialisatorische Impetus der Einrichtungen eine positive Auswirkung auf die Ausprägung eines kritisch-reflexiven Zeitdenkens und -handelns in der Lebensphase Kindheit haben, müssen angemessene Selbst- und Mitbestimmungsmöglichkeiten sowohl im Hinblick auf die zeitliche Strukturierung des Alltags als auch im Hinblick auf die inhaltliche Durcharbeitung des Tagesverlaufes selbst vorgehalten werden. Die institutionellen (und persönlichen) Zeiterfordernisse hintenanzustellen sowie ein Mehr an Teilhabe und Eigenzeiten zu ermöglichen, stellen freilich eine höchst anspruchsvolle Anforderung an die berufliche Handlungskompetenz elementar- und primärpädagogischer Fachkräfte dar:

„Die Balance zwischen gegenständlicher Anregung und aktiver Umgestaltung mit Kindern gemeinsam zu finden und dem Wechselverhältnis von Spiel und Umweltgegebenheiten Rechnung zu tragen, erweist sich als Herausforderung für die elementarpädagogische Praxis in Kindertageseinrichtungen“ (vgl. Bamler/Schönberger/Wustmann 2010: 185).

Von Bedeutung ist, dass sich diese zeitliche Herausforderung sowohl auf die Gruppe als auch auf das einzelne Kind selbst bezieht. In diesem Kontext ist es zielführend auf Wygotskis Konzept der *Zone der nächsten Entwicklung* Bezug zu nehmen, weil sich hier die Bedeutung von Ko-Konstruktion und Einzelbegleitung unter Berücksichtigung der zeitlichen Perspektive wiederfinden. Laut Wygotski besteht die Kernaufgabe pädagogischen Handelns darin, mittels der intensiven Alltagsbeobachtung zu einem möglichst umfassenden Bild der kindlichen Entwicklungsstände und -fortschritte zu gelangen. Hierdurch wird die Fachkraft befähigt, die potentiellen Entwicklungsniveaus der einzelnen Kinder zu erkennen. Auf Grundlage dieser Erkenntnis kann sie sodann in gemeinsamen Interaktions- und Kommunikationsprozessen gezielt

neue Bildungsimpulse setzen, welche die betroffenen Mädchen und Jungen mehr und mehr selbsttätig bewältigen können, bis sie schließlich den nächsten Entwicklungsschritt in Gänze vollzogen haben (vgl. Wygotski 1987; König 2013; Textor 1999).

3 Forschungsdesign

Kapitel 3 umfasst das Forschungsdesign, auf dem die vorliegende qualitative Forschung basiert. In diesem Rahmen werden zunächst das Erkenntnisinteresse begründet und die Fragestellungen konkretisiert. Hieran schließt sich die methodologische Verortung an, bevor die Besonderheiten einer sozialwissenschaftlichen Kindheitsforschung thematisiert werden. In einem weiteren Schritt erfolgt die Konkretisierung des Forschungsfelds, Samplings und Feldzugangs. Auf dieser Basis werden die zur Anwendung kommenden Erhebungs- und Auswertungsmethoden argumentiert. Das Kapitel endet mit der Reflexion der Feldforschung.

3.1 Erkenntnisinteresse und Konkretisierung der Fragestellungen

In der Einleitung wurde argumentiert, dass sich diese Forschungsarbeit in der Lesart von Zeit als Gestaltungsprinzip verortet, wie sie Elias in seinem Essay *Über die Zeit – Arbeiten zur Wissenssoziologie II* (1984) herausgearbeitet hat. Zeit stellt demnach eine soziale Konstruktion dar, die in modernen Gesellschaftssystemen nicht nur als Orientierungs-, Koordinierungs-, Synchronisierungs- und Disziplinierungsmittel fungiert, sondern angesichts ihrer gesellschaftlichen Wirkmächtigkeit die Gestalt einer *Sozialen Institution* annimmt und somit zu einem universellen Gestaltungsprinzip von Sozialstrukturen insgesamt wird (vgl. Rinderspacher 1985). Für den vorliegenden Kontext ist dieser Befund insofern von zentralem Interesse, weil er auf die Gestaltungspotentiale von Bildungs-, Erziehungs- und Betreuungszeiten hinweist. Angesichts der anhaltenden Institutionalisierung der Kindheit kommt den sozial- und schulpädagogischen Einrichtungen eine zentrale Bedeutung in der Zeitsozialisation der Mädchen und Jungen und der Ausprägung ihrer Zeitpraktiken zuteil.

Diese zeitbezogenen Erkenntnisse zum Anlass nehmend, versteht sich die vorliegende Arbeit als ein Beitrag zur empirischen Grundlagenforschung im Bereich kindlicher Zeitpraktiken im Kontext institutioneller Bildungsarrangements. Das Haupteckinteresse richtet sich auf die zeitliche Dimension des Handelns. Es wird herausgearbeitet, wie sich die kindlichen Zeitpraktiken – also die zeitlichen Denk- und Handlungsweisen – in unterschiedlichen Institutionen der frühen Bildung und im Übergang zur Grundschule mit ihren je besonderen institutionellen Zeitordnungen ausprägen. Folgende Fragestellungen sind in diesem Kontext forschungsleitend: Aus einer institutions- und interaktionsbezogenen Perspektive wird der Frage nachgegangen, welche

Einflüsse und Auswirkungen die elementar- und primärpädagogischen Zeitstrukturen, die jeweils vorgehaltenen Elemente im Tagesverlauf sowie die Zeitpraktiken von Fach- und Lehrkräften auf die kindlichen Zeitpraktiken haben. Weil das kindliche Handeln in der Zeit im Rahmen der Bring- und Abholzeiten v.a. im Elementarbereich mit den elterlichen Zeitpraktiken verschränkt ist, werden die familiären Interaktionen in den Einrichtungen ebenfalls punktuell in die Analyse eingebettet.

Den anderen Forschungsschwerpunkt bilden die Zeitpraktiken der Kinder selbst. Es wird danach gefragt, wie die Mädchen und Jungen den Alltag in den Institutionen unter den je spezifischen Rahmenbedingungen und den zeitlichen Wechselwirkungen mit den Erwachsenen ausgestalten. Charakteristika ihres Handelns werden herausgearbeitet und es wird die Frage bearbeitet, inwiefern diesbezüglich u.U. altersspezifische Unterschiede beobachtbar sind. Von besonderem Interesse ist zudem die Frage, wie die Kinder im institutionellen Alltag mit der zeitlichen Fremdbestimmung in den unterschiedlichen Zeitanteilen umgehen und auf Kritiken an ihren Zeitnutzungen reagieren.

Aufbauend auf den hierbei erarbeiteten Erkenntnissen werden in einem weiteren Schritt Herausforderungen und Perspektiven für institutionelle Zeitgestaltungen in kindlichen Bildungsarrangements diskutiert. Hier werden ebenso die konkrete pädagogisch-interaktive Arbeit von Kindheitspädagog*innen, Erzieher*innen und Grundschullehrer*innen fokussiert, wie auch die struktur-organisationalen Rahmungen der professionellen Arbeit und die dahinter liegenden sozial-, bildungs- und zeitpolitischen Notwendigkeiten und Möglichkeiten. In diesem Zusammenhang werden zudem Perspektiven skizziert, wie die Grundlagenforschung für den vorliegenden Erkenntnisbereich weiter ausdifferenziert werden könnte.

3.2 Methodologie der vorliegenden Untersuchung

Forschungsleitend für die vorliegende Untersuchung ist das Paradigma der Qualitativen Sozialforschung (vgl. Wilson 1973). Die Entscheidung für einen qualitativen Forschungsansatz lässt sich mit dem Erkenntnisinteresse sowie dem hiermit zusammenhängenden Verständnis darüber, wie Erkenntnisse über die Phänomene der sozialen Welt erarbeitet werden können, plausibilisieren. Im Theoriekapitel wurde verdeutlicht, dass Zeit ein in sozialen Prozessen konstruiertes Symbol ist, das ebenso einen Orientierungs-, Koordinierungs- und Synchronisierungscharakter innehat, wie auch ein (Zwang-)Mittel zur Regulation menschlicher Empfindungs- und Handlungsweisen darstellt. Die konkrete Ausprägung der sozialen Zeit ist dabei von den Aktivitätsmustern, Denkweisen, und Bräuchen einer Kultur abhängig. Wird die Zielsetzung

verfolgt, kulturspezifische Zeiterkenntnisse sozialwissenschaftlich herauszuarbeiten, gilt es, die Lebenswelt der betroffenen Adressat*innen von innen heraus zu erforschen, denn es geht darum, den Sinn zu rekonstruieren, den die Subjekte den Zeiten verleihen. Der Rückgriff auf einen qualitativen, sinn- und bedeutungsverstehenden Ansatz ermöglicht es, dieser Anforderung gerecht zu werden. Als Grundposition Qualitativer Sozialforschung gilt dabei das *interpretative Paradigma*, das von Wilson 1970 stellvertretend für eine bestimmte Tradition soziologischer Theorien stehend eingeführt wurde. Wenngleich sich diese theoretischen Strömungen in vielerlei Hinsicht deutlich voneinander unterscheiden, gehen sie doch von dem gemeinsamen Ausgangspunkt aus, dass soziale Wirklichkeit erst durch gemeinsam hergestellte Interpretationshandlungen konstruiert wird. Soziale Interaktionen stellen demgemäß einen interpretativen Prozess dar, in dem das zwischenmenschliche Handeln aufeinander bezogen und miteinander gedeutet wird.

„Es gibt keine voneinander isolierten Handlungen; vielmehr sind Handlungen aufeinander bezogen, insofern der eine Handelnde auf den anderen ‚antwortet‘ und zugleich die Handlungen des anderen antizipiert, und dies gilt auch, wenn in situativer Einsamkeit gehandelt wird. So ist jede einzelne und besondere Handlung ein Teil eines Prozesses der Interaktion, in den verschiedene Handelnde einbezogen sind, die jeweils auf die Handlungen der anderen antworten. Makro-soziale Phänomene (wie Organisationen, Institutionen, soziale Konflikte) erscheinen in dieser Sicht als strukturierte Beziehungen zwischen den interaktiv aufeinander bezogenen Handlungen einzelner. (...) Komplexe soziale Phänomene erscheinen also als strukturierte Anordnungen und Abläufe der Interaktionen zwischen einzelnen Handelnden“ (Wilson 1973: 55).

Methodologisch betrachtet folgt aus dieser Grundannahme die Notwendigkeit, eine sozialwissenschaftliche Theoriebildung als rekonstruktiven und interpretativen Prozess anzulegen, wobei die Akte des Beschreibens, Verstehens und Interpretierens sozialer Wirklichkeiten zirkulär miteinander verschränkt sind. Bei qualitativen Forschungssettings geht es demgemäß nicht um die Generierung nomothetischer, raum-zeitunabhängiger Aussagen im Sinne kausaler Gesetzmäßigkeiten, sondern vielmehr darum, Sinn- und Bedeutungsstrukturen idiographisch zu erfassen. Ermöglicht wird dies durch ein induktives Vorgehen; in einem offenen, kommunikativ, reflexiv und flexibel gestalteten Forschungsprozess wird die Theorie nach und nach aus der Empirie entwickelt, um schließlich vom Einzelfall generalisierbare Erkenntnisse herausarbeiten zu können (vgl. Lamnek 2005: 20ff.; Flick/Kardorff/Steinke 2013: 20ff.).

Angesichts der allgemeinen Komplexität sozialer Zeiten, für die im Bereich der personenbezogenen sozialen Dienstleistungen noch einmal zusätzliche und spezifische An- und Herausforderungen bestehen (vgl. Karsten 2011; 1992), bietet die Arbeit mit induktiv erhobenen Einzelfallanalysen die Möglichkeit, die je besonderen zeitlichen Organisationsstrukturen in den Elementen

tar- und Primäreinrichtungen zu rekonstruieren und die gesamtgesellschaftlichen Verflechtungen der sozialen Zeit in den vorliegenden Handlungsfeldern aufzuzeigen. Aufgrund der Tatsache, dass die Untersuchung direkt in der institutionellen Lebenswelt der Kinder durchgeführt wird, eröffnet der qualitative Ansatz zudem die Perspektive, die zeitlichen Deutungs- und Handlungsmuster herauszuarbeiten, welche die Mädchen und Jungen in diesen Alltagssegmenten ausprägen. In ihrer methodischen Ausgestaltung orientiert sich die Arbeit dabei an ethnografischen Forschungszugängen, die in den letzten Jahren auch in der Sozialen Arbeit einen Bedeutungszuwachs erfahren haben, um die Lebenswelten und sozialen Realitäten ihrer Adressat*innen herausarbeiten zu können (vgl. Bock/Maischatz 2010; Cloos/Thole 2006).

„So ließe sich das Ziel einer sozialpädagogischen Ethnographie formulieren: Es ginge dann darum, offensichtliche Lebenswelten, die sich innerhalb von institutionellen Hilfefarrangements konstituieren, zu hinterfragen, um schließlich dahinter und quer liegende Strukturierungen, also Lebenswirklichkeiten, erfassen zu können. (...) Es ginge also darum, ein möglichst vollständiges Bild (der Lebenswirklichkeiten) zu beschreiben, das sich aus der Kreuzung von sozialen Kreisen (Simmel) in einem Raum-Zeit-Kontinuum ergibt. Das heißt, die Menschen in ihren jeweiligen sozialen Rollen und Positionen strukturell zu begreifen und in ihren gesellschaftlichen Verwicklungen netzwerkartig zu erfassen“ (Bock/Maischatz 2010: 63).

Gütekriterien Qualitativer Forschung

Ebenso wie in quantitativen Designs ist der Aspekt der Qualitätssicherung auch in der Qualitativen Forschung bedeutsam. Nach wie vor divergieren die theoretischen Positionen hinsichtlich der Frage, auf Basis welcher Kriterien die Qualität einer qualitativen Erhebung sichergestellt werden könne (vgl. Flick 2014: 411ff.). So gibt es Vorschläge, die im Sinne von Forschungseinheitskriterien versuchen, die quantitativen Kriterien (Objektivität, Reliabilität, Validität) entsprechend umformuliert und operationalisiert auf Qualitative Forschung zu übertragen oder etwa auch Extrempositionen, die sich grundsätzlich gegen verallgemeinerbare Qualitätskriterien aussprechen (vgl. Steinke 2013: 319ff.). Angesichts ihrer methodologischen und methodischen Unterschiedlichkeiten und vor dem Hintergrund, dass qualitative Forschungssettings auf standardisierte, einer deduktiven Logik folgende Vorgehensweisen verzichten, ist es jedoch fraglich, inwieweit allgemeingültige Gütekriterien überhaupt eine sinnvolle Zielvorstellung für die Qualitative Forschung darstellen. Trotz der wissenschaftstheoretischen Kontroversen lassen sich übergreifende Qualitätskriterien formulieren, die für jede qualitativ verortete Forschung eine Relevanz haben (vgl. Flick 2014: 411ff.).

„In der qualitativen Forschungslandschaft lässt sich noch nicht ausmachen, ob es in absehbarer Zeit zu einer allgemeinen Verständigung auf Kriterien oder Standards kommen wird. Auch ist nicht klar, ob das überhaupt wünschenswert ist angesichts der Diversifizierung qualitativer Forschung und angesichts dessen, dass sie im Wesentlichen vom Verzicht auf Standardisierung von Vorgehensweisen geprägt ist und lebt.

Von daher sind Replikationsstudien als Gütekriterium in der qualitativen Forschung nicht zielführend. allerdings kann als Anspruch an qualitative Forschung formuliert werden, dass (...) die Wahl der Methoden begründet dargestellt wird, (...) die konkreten Vorgehensweisen expliziert werden, (...) die dem Projekt zu Grunde liegenden Ziel- und Qualitätsansprüche benannt werden und (...) die Vorgehensweisen so transparent dargestellt werden, dass Leser sich ein eigenes Bild über Anspruch und Wirklichkeit des Projektes machen können“ (Flick 2014: 422).

Als bedeutsam erweist sich hierbei insbesondere das Kriterium der *intersubjektiven Nachvollziehbarkeit*, demzufolge alle Schritte des Forschungsprozesses transparent im Design darzustellen sind (Vorverständnis, Dokumentation von Methoden, Daten etc.), damit es Dritten möglich ist, die Bewertung der Ergebnisse in den Zusammenhang mit der Qualität der Forschung und ihrer Gegenstandsangemessenheit (qualitatives Vorgehen, Methodenwahl, Samplingstrategie etc.) zu stellen. Weil es sich bei dieser Studie um eine ethnografisch orientierte Feldstudie handelt, ist im vorliegenden Kontext zudem das Kriterium der *Reflektierten Subjektivität* besonders hervorzuheben. Anspruch dieses Kriteriums ist es, die eigene Rolle als Forscher*in während des gesamten Forschungsprozesses methodisch reflektiert mitzudenken, weshalb die Forschungsreflexion im Design noch einmal gesondert herausgestellt wird (vgl. Steinke 2013: 324ff.).

3.3 Sozialwissenschaftliche Kindheitsforschung und die kindliche Perspektive

Die sozialwissenschaftliche Kindheitsforschung bzw. die Prämissen der „Neueren Kindheitsforschung“ bilden einen weiteren methodologischen Pfeiler dieser Arbeit. Kindheit wird in dieser neuen Lesart als eine soziale Konstruktion aufgefasst, die sich aus einer generationalen Perspektive heraus als eigenständige Phase im Lebensverlauf darstellt und Kinder als eigene Bevölkerungsgruppe mit einem eigenständigen Sozialstatus begreift. Mädchen und Jungen selbst wird in diesem Verständnis eine aktive Akteur*innenrolle in der Aneignung von (Um-)Welt zugesprochen (vgl. Bamber/Schönberger/Wustmann 2010: 12ff.; Honig 1999: 14ff.; Qvortrup 2005b). Vor diesem Hintergrund liegt ein zentrales Ziel einer qualitativ verorteten Kindheitsforschung in der Herausforderung, Forschungssettings zu etablieren, in denen die kindliche Perspektive in der Planung, Realisierung und Evaluierung eines Forschungsprozesses Berücksichtigung findet oder in denen sich eine entsprechende Forschung darüber hinausgehend sogar auf einer kindheitsbezogenen Sichtweise begründet (vgl. Heinzel 2013: 707). In der Konsequenz bedeutet dies, Kindern in ihren Rollen als Forschungs(ko)konstrukteur*innen eigene Ausdrucksmöglichkeiten zu verlei-

hen, so dass sie selbst Auskunft über ihre subjektiven Meinungen und Denkweisen, Wahrnehmungen und Deutungen ihrer Lebenswelt geben können (vgl. Lange/Mierendorff 2009: 183ff.; Heinzel 2013: 707ff.).

So sehr dieser Perspektivwechsel und die in ihm verwobene Akzentuierung des Subjektstatus von Kindern (vgl. Schweizer 2007: 49ff.) im Hinblick auf die Etablierung einer demokratisch und emanzipatorisch ausgerichteten Sozialwissenschaft von elementarer Bedeutung ist, kann jedoch auch eine entsprechend an der Sichtweise der Kinder ausgerichtete Forschung nicht die Tatsache negieren, dass sie stets immer auch aus einer erwachsenenzentrierten Forschungsperspektive analysiert und argumentiert. Wissenschaftliche Bilder auf Kindheit basieren zuvörderst auf durch Erwachsene erarbeiteten Erkenntnissen. Hierbei steht das Erkenntnisinteresse in Abhängigkeit zu der eigenommenen disziplinären Perspektive, dem soziokulturellen und biografisch-subjektivem Erfahrungshintergrund sowie der Weltanschauung der betrachtenden Person. In der Konsequenz kann es nach Heinzel zu „(...) Gegenübertragungs- und Übertragungsreaktionen (...)“ (Heinzel 2013: 709) kommen, die den notwendigen objektiven Blick der Forscher*innen auf den Erkenntnisgegenstand einschränken und ihren normativen Ausdruck insbesondere darin finden, wie eine „gute“ Kindheit geartet sein sollte (vgl. Honig 2008; Lange/Mierendorff 2009: 183ff.; Heinzel 2013: 707ff.).

Insofern befinden sich Forschende, die für sich proklamieren, die kindliche Perspektive zu berücksichtigen, in einer paradoxen Situation: Unabhängig ihrer Vorgehensweise rekurren sie stets auf erwachsenenzentrierten Sinn- und Wertkonstruktionen; selbst dann, wenn sie Mädchen und Jungen als Expert*innen ihrer Welt in den Erkenntnisprozess aktiv mit einbeziehen und das auf dem generationalen Gefüge basierende asymmetrische Beziehungsverhältnis durch ein ko-konstruktives Forschen auf „Augenhöhe“ versuchen zu nivellieren (vgl. Heinzel 2013: 710). Abseits dieser Grundproblematiken existieren noch eine Reihe weiterer Herausforderungen des (qualitativen) Forschens mit Mädchen und Jungen: Zu nennen sind hier im besonderen Maße die originären verbalen und nonverbalen Ausdrucksformen von Kindern. Ihre kognitiven und sozioemotionalen Kompetenzen differieren nach Altersstufe und soziokulturellem Hintergrund, d.h. Forschungssettings wie etwa offene Interviewformen mit Zehnjährigen, wären bei einer Zielgruppe von Zweijährigen mit großer Wahrscheinlichkeit keine adäquate und ertragreiche Methode. Hinzu kommt, dass kindliche und erwachsene Wahrnehmungs-, Bedeutungs- und Erklärungsstrukturen deutliche Unterschiede aufweisen und „(...) Kinder nicht nur auf der diskursiven Ebene, sondern auf der präsentativen, sinnlich-symbolischen Ebene“ (Heinzel 2013: 710) vermehrt kommunizieren, wobei sich bei ihnen die Ebenen von Realität und Phantasie häufig miteinander vermischen, wodurch letztere nicht immer stringent voneinander getrennt werden können. Aus all diesen Aspekten wird mitunter der Vorbehalt begründet, eine Kindheitsforschung könne keine

gesicherten empirischen Befunde herausarbeiten, wobei auch auf den Aspekt der sozialen Erwünschtheit in den Aussagen verwiesen wird, der bei Kindern besonders ausgeprägt sei (vgl. Stecher/Maschke 2011; Lipski 2000). In der Tat erweist sich Kindheitsforschung aufgrund der „Eigenart“ von Kindern als besondere Herausforderung, viele der Einwände sind jedoch genereller Art und können ebenso auf die sozialwissenschaftliche Forschung mit Erwachsenen bezogen werden: So besteht etwa in Interviewsituationen oder Gruppendiskussionen aufgrund selektiver Erinnerungen oder der Reproduktion sozial erwünschter Meinungs- und Denkweisen, grundsätzlich das Risiko verzerrter Aussagen (vgl. Häder 2010: 209ff.). Im gleichen Maße lässt sich auch bei Erwachsenen die Trennung von Realität und Fiktionen in dem von ihnen Kommunizierten nicht absolut ausschließen; bspw. in der Tendenz, biografische Erlebnisrekonstruktionen beschönigend zu färben (vgl. Nittel 2008: 69ff.; Cloer 2006).

Eine weitere Besonderheit von Kindheitsforschung ergibt sich in der konkreten Erhebungssituation selbst: So wird die Interaktion und Kommunikation zwischen Forscher*innen und Kindern stets durch die asymmetrisch geprägte Eingebundenheit in das Generationengefüge geprägt und beeinflusst. Fuhs spricht diesbezüglich von dem kindlichen Agieren „(...) in einem Netz von Erwachsenenbeziehungen (...)“ (Fuhs 1999: 158). Nicht selten resultieren hieraus das eigene Verhalten steuernde Orientierungen gegen Erwachsene: Um besser nachvollziehen zu können, warum die Kinder handeln, wie sie handeln, sollte bei der Beobachtung von Interaktionen zwischen beiden Personengruppen daher immer versucht werden, den rahmenden Kontext der jeweiligen Alltagsszenen mit zu erfassen (vgl. Heinzel 2013: 711).

Die vorherigen Ausführungen weisen auf den zentralen Stellenwert hin, den die Reflexion im Rahmen einer Kindheitsforschung erfährt. Zur eigenen Sensibilisierung ist es wichtig, die Besonderheiten dieser Art von Forschung in der Studienanlage zu berücksichtigen und die Grenzen in der Annäherung an die kindliche Perspektive in allen Phasen des Forschungsprozesses mitzudenken.⁴¹ Im vorliegenden Kontext ist diese Reflektion v.a. für das eigene Verständnis von Zeit und die damit einhergehenden Denk- und Handlungsweisen bedeutsam. So resultieren aus der eigenen Zeitsozialisation spezifische Vorannahmen und Zuschreibungen im Hinblick auf die Gestaltung und Strukturierung von Zeit, die den eigenen analytischen Blick einengen, wenn sie nicht immer wieder bewusst reflektiert werden.

41 Vgl. dazu vertiefend Kap. 3.5.

3.4 Forschungsfeld, Sampling und Feldzugang

Qualitative Studien zielen darauf ab, eine bestimmte Lebenswelt zu erforschen, die methodologisch als Forschungsfeld gefasst wird. In der vorliegenden Untersuchung richtet sich das Erkenntnisinteresse auf Kinderinstitutionen, die im Bereich von Bildung, Erziehung und Betreuung angesiedelt sind. Der institutionelle Rahmen des Bildungssystems wird durch die föderalistische Staatsstruktur und die damit verbundene Kulturhoheit der Bundesländer gesetzt (vgl. Cortina et al. 2008: 24). Seine organisatorische Grundstruktur konkretisiert sich im sogenannten Stufenaufbau (vgl. KMK 2016), von dem vorliegend der Elementarbereich und der Primarbereich von Bedeutung sind. Während letzterer durch bildungspolitische Landes- und Bundesregelungen der KMK konturiert wird und in allen Bundesländern vier Schuljahre umfasst (nur Brandenburg und Berlin halten eine sechsjährige Grundschule vor), wird der Elementarbereich zwar formal als unterste Stufe des Bildungssystems angesehen, ist de facto jedoch der Kinder- und Jugendhilfe zugehörig. §22 SGB VIII konkretisiert die Förderung von Kindern in Tageseinrichtungen und in Kindertagespflege. Kindertageseinrichtungen sind demnach „Tageseinrichtungen (...) in denen sich Kinder für einen Teil des Tages oder ganztägig aufhalten und in Gruppen gefördert werden“. Da keine kulturräumlichen/regionalen Besonderheiten herausgearbeitet werden sollen, begründet sich die sozialwissenschaftliche Relevanz insofern für alle deutschen Bundesländer. Aus forschungspraktischen und forschungsoökonomischen Gründen wird die Studie in zwei nördlich situierten Bundesländern durchgeführt.

Allgemein betrachtet besteht das Grundprinzip eines qualitativ verorteten Forschungssamplings darin, eine auf Kriterien basierende Stichprobenziehung zu erarbeiten, die nicht auf die Erfassung von Repräsentativität abzielt, sondern ihren Fokus vorrangig auf die Erfassung von Heterogenität im Forschungsfeld richtet, wofür unterschiedliche Verfahren der Fallkontrastierung zum Einsatz kommen können (vgl. Kelle/Kluge 2010: 50ff.). In dieser Untersuchung folgt die kriteriengesteuerte Fallauswahl und Fallkontrastierung in Anlehnung an das *Theoretical Sampling* der Grounded Theory nach Strauss/Corbin (1996).⁴² Gemäß dieser Forschungslogik sind die Schritte von Datenauswahl, Datenerhebung und Datenauswertung als ein paralleler und ineinander verschränkter Gesamtprozess zu realisieren, bei dem die aktuell gewonnenen Erkenntnisse stets die handlungsleitende Grundlage für die weitere Vorgehensweise in der Forschung darstellen. Nach dem Einstieg in die Erhebung begründet sich die Auswahl der nächsten Kooperationspartner*innen im Sinne eines iterativen Prozesses auf Basis der bisherigen Erkenntnisse des parallel begonnenen Auswertens und offenen Kodierens. Dabei wird nach dem Prinzip der Maximalkontrastierung vorgegangen. Ana-

42 Vgl. weiterführend Kap. 3.6.

log zur wachsenden theoretischen Sättigung des Materials, spezifiziert sich das weitere Forschungssampling gemäß der Grounded Theory-Logik zunehmend aus (vgl. Strauss/Corbin 1996: 153f.). Weil davon ausgegangen wird, dass die Vielfalt der sozialen Zeiten durch einen Einbezug bestimmter soziodemografischer Merkmale herausgearbeitet und das Zusammenspiel unterschiedlicher Zeitordnungen und der darin verwobenen individuellen und kollektiven Zeitpraktiken sicht- und interpretierbar gemacht werden kann, dient als maximalkontrastierender Einstieg in die Fallauswahl das Merkmal „Art der Kinderinstitution“. Neben einer Kindertagesstätte wird auch die Institution Grundschule mit in die Erhebung einbezogen. Auf dieser Ausgangsbedingung entfaltet sich die maximale Fallkontrastierung im Verlauf des zirkulären Forschungsprozesses immer weiter aus. Nachdem in den ausgewählten Einrichtungen die ersten Erhebungen und Auswertungen durchgeführt werden, wird die weitere Fallauswahl sukzessive mit Hilfe folgender Kontrastlinien vorgenommen:

- Art der Kinderinstitution: Kindertagesstätte, Vorschule, Grundschule
- Geografische Lage der Einrichtung: Land/Kleinstadt/Großstadt
- Vielfalt der Träger: privat/konfessionell/in öffentlicher Trägerschaft
- Größe der Einrichtung: klein (ca. 30 Kinder)/mittel (ca. 100 Kinder)/groß (ca. 180 Kinder).

Für die Kontaktaufnahme zu potentiellen Kooperationseinrichtungen wurde ein Informationsschreiben konzipiert, das in Brief- und Emailform an diverse – im Rahmen von Onlinerecherchen herausgefilterte – Kindertageseinrichtungen und Grundschulen versandt wurde. Am Ende dieses Prozesses wurden fünf Kinderinstitutionen für die Teilnahme an dieser Forschung ausgewählt; drei Kindertagesstätten, eine Vorschule und eine Grundschule. Die direkte Kontaktaufnahme zu den kooperierenden Einrichtungen erfolgte auf verschiedenen Wegen: Im Waldorfkindergarten wurde das Forschungsvorhaben im Rahmen eines Elternabends vorgestellt und in diesem Kontext seitens der Fachkräfte und Eltern genehmigt. In der evangelischen KiTa wurde die geplante Studie auf einer Elternratssitzung präsentiert, diskutiert und im Anschluss dessen genehmigt. In der offenen KiTa wurde das eigene Vorhaben im Gespräch mit der Leitung und ihrer Stellvertretung erörtert und nach einer notwendigen Zustimmung durch den Träger bewilligt. In der Grundschule erfolgte der entsprechende Informationsaustausch durch ein Einzelgespräch mit dem Schulleiter, der nach seiner Zustimmung in einem weiteren Schritt noch eine Grundschullehrerin und eine Vorschullehrerin für die Teilnahme gewinnen konnte.

Da die Adressat*innen der Kinderinstitutionen noch einmal gesondert im Fokus des Erkenntnisinteresses stehen, beinhaltet die Untersuchung ein weiteres, selektiv angelegtes Sampling: In jeder der Einrichtungen wird für eine exemplarische Einzelbeobachtung ein Kind ausgewählt. Die entsprechende

Kontrastierung nimmt Bezug auf den Prozess der Zeitsozialisation und wird aufgrund dessen vornehmlich nach dem Merkmal des Lebensalters vorgenommen (je unterschiedliche Alter zwischen drei und sechs Jahren). Folgende Mädchen und Jungen nehmen an den Einzelbeobachtungen teil:

- Waldorfkindergarten: Einzelbeobachtung von Louis (männlich, 3 J.)
- KiTa in ev. Trägerschaft: Tom (männlich, 6 J.)
- Offene KiTa: Merle (weiblich, 3 J.)
- Vorschule: Katharina (weiblich, 5 J.)
- Grundschule: Hannah (weiblich, 6 J.).

Alle Namen und Daten der an der Forschung beteiligten Personen sowie sämtliche Informationen, anhand derer es möglich sein könnte, Rückschlüsse auf den Ort und die Institution der Feldforschung zu ziehen, werden aus Gründen des Datenschutzes anonymisiert. Den Mädchen und Jungen sowie den involvierten Erwachsenen werden hierbei jeweils fiktive, geschlechtsspezifische Namen zugeordnet.

3.5 Erhebung: Teilnehmende Beobachtung und die Dichte Beschreibung

Als Erhebungsmethode wird die teilnehmende Beobachtung gewählt. Da sie direkt in einem raumzeitlichen Kontext stattfindet, in dem sich ein Großteil der kindlichen Lebensphase konstituiert, ermöglicht ihre Anwendung im Rahmen eines längeren Feldaufenthalts einen Zugang zur kindlichen Lebenswelt und den damit verbundenen zeitlichen Sinnkonstruktionen und Deutungsmustern. Ein weiteres Potential ergibt sich aus der Tatsache, dass bei dieser Methode die sprachlichen Barrieren als eine mögliche methodische Herausforderung in den Hintergrund rücken (vgl. Heinzel 2013: 712; Grunert 2010: 261f.).

„Die teilnehmende Beobachtung wird in der Kindheitsforschung gerne eingesetzt, weil hier keine Sprachbarrieren überwunden werden müssen. Sie findet in natürlichen Lebenssituationen statt. Da die Forschenden Teil einer Situation sind und sich in einem Interaktionsprozess mit den untersuchten Kindern befinden, kann es gelingen, den Sinn der Situation zu verstehen“ (Heinzel 2013: 712).

Darüber hinaus eröffnet die teilnehmende Beobachtung aus einer Zeitforschungsperspektive einen Horizont, Handlungssequenzen in ihrer sozial-räumlichen Einbettung möglichst vollständig temporal erfassen und analysieren zu können (vgl. Lange/Mierendorff 2009: 202).

„Ihre besonderen Vorzüge (der Beobachtungen; d.V.) liegen erstens darin, dass sie Handlungen auf der Folie des gesamten Kontextes erfassen und zu interpretieren in der Lage sind. Zum anderen ergänzen sie auch von der raumzeitlichen Qualität her die Daten, die aus Interviews gewonnen werden, weil sie Handlungen in ihrer Entfaltung dokumentieren“ (Lange/Mierendorff 2009: 202).

Die Rolle, die im vorliegenden Kontext eingenommen wird, ist die der*des teilnehmenden Beobachters*in, wobei die Beobachtungsaktivitäten offen und transparent vollzogen werden, d.h. die involvierten Kinder und Erwachsenen werden im Vorfeld bzw. zu Beginn der Feldforschung über die Motive für den Feldaufenthalt informiert (vgl. Junker 1960). Methodisch wird dabei auf den Typus der *peripheren teilnehmenden Beobachtung* zurückgegriffen. In dieser Form bzw. diesem Beobachtungsverständnis wird ein gewisser Grad der Involviertheit an der Lebenswelt der Forschungsadressat*innen als konstitutives Moment für den Erkenntnisprozess aufgefasst. Von einer vollständigen und aktiven Teilnahme wird bewusst Abstand genommen, um die eigene objektive Perspektive auf die Geschehnisse im Feld so weit wie möglich aufrecht erhalten zu können (vgl. Adler/Adler 1987; siehe auch Lapassade 2007: 44ff.).

Methodisch sind die teilnehmenden Beobachtungen in Anlehnung an den ethnografischen Ansatz der *Dichten Beschreibung* konzipiert, der vom Anthropologen Geertz in den 1970er Jahren in die Methodologie Qualitativer Forschung eingeführt wurde (vgl. Geertz 1983). Der Ansatz zielt darauf ab, die Bedeutungs- und Sinnsysteme einer sozialen Gruppe zu rekonstruieren, um hierdurch zu einem tieferen Verständnis einer Kultur gelangen zu können. Während eine singuläre Beobachtung zunächst für sich stehend akontextuell ist und somit eine *dünne Beschreibung* darstellt, führt erst die hermeneutische Zusammenfügung aller erhobenen Felddaten zu einem verdichteten Ganzen dazu, Bedeutungen für soziales Handeln herausarbeiten zu können. Die *Dichte Beschreibung* konstituiert sich dabei durch das Zusammenspiel der drei miteinander verschränkten Komponenten des Beschreibens, Verstehens und Deutens (vgl. Geertz 1983).

„Ich meine mit Max Weber, dass der Mensch ein Wesen ist, das in selbst gesponnene Bedeutungsgewebe verstrickt ist, wobei ich Kultur als dieses Gewebe ansehe. Ihre Untersuchung ist daher keine experimentelle Wissenschaft, die nach Gesetzen sucht, sondern eine interpretierende, die nach Bedeutungen sucht. Mir geht es um Erläuterungen, um das Deuten gesellschaftlicher Ausdrucksformen, die zunächst rätselhaft erscheinen“ (Geertz 1983: 9).

Ausgehend von dieser Prämisse und der zugrunde liegenden Zeitperspektive, werden die Beobachtungen im Rahmen der Feldforschung minutiös protokolliert, d.h. der institutionelle Alltag und die sozialen Handlungspraktiken werden im Tagesverlauf kontinuierlich handschriftlich oder elektronisch in einem Textdokument so detailliert und umfassend wie möglich protokolliert und am Tagesende jeweils sprachlich ausformuliert. Unterbrechungen in den

Beobachtungsprotokollen ergeben sich nur durch notwendige Pausenzeiten oder vollzogene Interaktionen und Kommunikationen. Parallel zu den Protokollen wird über die Feldphase hinweg ein Forschungstagebuch geführt, in dem besondere Eindrücke des Tages, Irritationen, erste Lesarten etc. festgehalten werden, die für die Phase der Datenauswertung ein wichtiger Impulsgeber sind. Um den Blick und somit auch den offenen Zugang zum Feld nicht im Vorwege einzuengen, basieren die Beobachtungsprotokolle weder auf einem standardisierten Beobachtungsbogen noch auf einem teilstandardisierten System vorab festgelegter Kategorien (vgl. Lamnek 2005: 630f.). Methodisch wird diese *Unstrukturiertheit* in der Protokollvorlage nur dadurch i.T. aufgelöst, dass eine spaltenbezogene Zeiteinteilung in fünf Minuten Schritten vorgenommen wird, damit es möglich ist, die Aufzeichnungen gleich der konkreten Uhrzeit zuordnen zu können. Die Kommunikation mit den Feldakteur*innen vollzieht sich parallel zur Beobachtung in kürzeren oder auch längeren Zeiteinheiten, wobei die entsprechenden Gesprächsakte teilweise Analogien zum *ero-epischen Gespräch* (vgl. Girtler 2001: 147ff.) aufweisen. Anders als in einem Interviewsetting, bezieht ein derartiges ethnografisches Gespräch Forscher*in und Gesprächspartner*in gleichwertig in den Sprechverlauf ein und bietet somit beiden Personen die Möglichkeit, Erkenntnisse über die Sinn- und Bedeutungsstrukturen des Gegenübers zu erfahren. Die Gesprächsinhalte konstruieren sich demgemäß in der Kommunikationssituation selbst und sind nicht das Ergebnis eines vorher festgelegten Fragenkatalogs.

„Zu der »freien teilnehmenden Beobachtung«, der Königin unter den Methoden der Feldforschung, tritt ein eingehendes Gespräch, das ich mit gutem Grund als »ero-episches Gespräch« bezeichne. Es ist ein Gespräch, bei dem es um Erzählungen und Geschichten geht, die sich so ziemlich auf alles einer Kultur oder Gruppe beziehen können. Dabei ist es nicht bloß der Forscher, der Fragen stellt, sondern auch der Gesprächspartner, also der, über dessen Kultur ich etwas erfahren will. Denn auch dieser will vielleicht wissen, was der Forscher so treibt oder wie der Forscher in einer bestimmten Situation handeln würde. Es bringt sich also jeder in das Gespräch ein. Beide sind also Lernende“ (Girtler 2001: 147).

Um die Handlungskontinuitäten und die Zusammenhänge zwischen Zeitstrukturen und Zeitpraktiken herausarbeiten zu können, werden die institutionellen Zeitanteile quantitativ ausgezählt und zur Dimensionalisierung (Häufigkeit, Dauer, Ausmaß) in die eigene Argumentation eingebunden.

Methodische und methodologische Herausforderungen

Neben den Potentialen, die sich für diese Arbeit aus der Orientierung an ethnografischen Prämissen ergeben, resultieren hieraus im gleichen Maße methodische und methodologische Herausforderungen, von denen nachstehend einige exemplarisch entlang der Aspekte Feldaufenthalt, Datenerhebung und Datenauswertung diskutiert werden: Charakteristisch für die gesamte

Feldphase ist das *Dilemma von Identifikation und Distanz* (vgl. Lamnek 2005: 574ff.). So besteht eine zentrale Prämisse einer qualitativ verorteten Forschung in dem Versuch, sich die Perspektive der Forschungsadressat*innen zu eigen zu machen. Das Eintauchen in und die Identifikation mit einer sozialen Gruppe sind notwendig, um ihre soziokulturellen Sinn- und Deutungsstrukturen und Lesarten von Welt von innen heraus beschreibbar und interpretierbar machen zu können. Wird dieser Prozess der Einsozialisierung in eine Kultur zu weit vorangetrieben, droht die Überidentifizierung mit dem Forschungsfeld und der ihm inhärenten Lesarten und Praktiken, was als *going native* beschrieben wird. Für die Zielsetzung, eine Innenperspektive zu entwickeln, muss also gleichzeitig eine Distanz zur eigenen Forscher*innenrolle erzeugt werden. Einerseits deswegen, um der Gefahr vorzubeugen, die eigenen Kategorien und Vorannahmen während der Feldforschung unreflektiert auf die beteiligten Personen zu übertragen bzw. die feldspezifischen Konstruktionen *visé versa* selbst zu übernehmen. Andererseits aber auch deswegen, um im Anschluss der Feldphase wieder die objektive Außenperspektive des*r Forschenden einnehmen zu können. Im Nachtrag der Erhebung ist eine bewusste Distanzierung also eine Voraussetzung dafür, ein tiefergehendes Verständnis für die untersuchte Kultur zu erlangen.

„Das Dilemma von Identifikation und Distanz ergibt sich somit aus der teilnehmenden Beobachtung, denn Identifikation ist das Element der Teilnahme und des Verstehens, während Distanz das Element der Beobachtung und der Prüfbarkeit ist“ (Lamnek 2005: 576).

Diese Skizzierungen veranschaulichen, dass sich das *Dilemma von Identifikation und Distanz* nicht vollends auflösen lässt. Insofern ist es nicht verwunderlich, dass der Prozess des *going native* ambivalent gedeutet wird (vgl. Thierbach/Petschick 2014: 856; Fuller 2004). Während die eine Seite hier vor allem die negativen Auswirkungen auf die Aussagekraft einer qualitativen Forschung hervorhebt, wird die starke Identifizierung von anderer Seite als das konstitutive Moment dafür angesehen, um überhaupt die Innenperspektive einer Kultur beschreiben, verstehen und deuten zu können. Diese Sichtweise vertretend hält Girtler das *going native* dann auch vielmehr für ein wissenschaftstheoretisches *Scheinproblem* (vgl. Girtler 2001: 78). Angesichts dieses Spannungsverhältnisses ist es notwendig, immer wieder zu reflektieren und zu begründen, an welchen Punkten des Forschungsprozesses eher eine identifizierende oder eher eine distanzierende Perspektive eingenommen werden sollte (vgl. Lamnek 2005: 574ff.). Im vorliegenden Kontext bietet sich insbesondere die punktuelle Unterbrechung der Feldstudien und die damit verbundene Rückkehr an den hochschulischen Arbeitsplatz als hilfreiche Strategie an, um der Enkulturation ein distanzierendes Moment entgegen zu setzen. Aufgrund der Tatsache, dass die Auswertung in Anlehnung an die Grounded Theory erfolgt, wird das zeitweilige Auftauchen aus dem Feld bereits von ersten, im Idealfall kollegial vorgenommenen, datenbezogenen

Übersetzungsaufgaben und Lesarten begleitet, wodurch die eigenen Reflexionsprozesse und der analytische Blick auf den Erkenntnisgegenstand geschult werden (vgl. Hirschauer/Amann 1997: 28).

„Dem ‚going native‘ wird ein ‚coming home‘ entgegengesetzt, das dem Individualismus der Datengewinnung einen Kollektivierungsprozeß entgegenstellt. Er setzt die Ethnographin und ihr Material einer Übersetzungs- und Vermittlungsaufgabe aus. Ihr Erfahrungsvorsprung muß sich an den Relevanzen und Verstehensbedingungen der eigenen community orientieren und sich in nachvollziehbaren Beschreibungen von Szenen, an einzelnen Beispielen und ihrer Interpretation bewähren“ (Hirschauer/Amann 1997: 28).

Neben diesem grundlegenden Dilemma einer ethnografisch orientierten Forschung existieren gerade für die Phase der Datenerhebung eine Reihe von Herausforderungen. Teilnehmende Beobachtungen als Erhebungsmethode anzuwenden, erfordert sowohl in der Vorbereitungs-, Durchführungs- und Nachbereitungsphase immer auch die Reflexion des breiten Spektrums an potentiellen Beobachtungsfehlern. Zur Verdeutlichung, wie vielschichtig die möglichen Fehlerquellen beim Beobachten sind, wird auf die Systematisierung von Beobachtungsfehlern von Greve et al. (vgl. 1997: 60) verwiesen.

Tabelle 6: Systematisierung von konkreten Beobachtungsfehlern

Fehler zu Lasten der*s Beobachters*in	Fehler zu Lasten der Beobachtung	Fehler zu Lasten äußerer Bedingungen
Wahrnehmung 1. Konsistenzeffekte 2. Einfluss vorhandener Informationen 3. Projektion 4. Erwartungseffekte 5. Emotionale Beteiligung 6. Logische oder theoretische Fehler 7. Observer drift	1. Reaktivitäts-/Erwartungseffekte 2. Beobachtungs-/Untersuchungsbedingungen 3. Probleme des Beobachtungssystems	-
Interpretation 1. Zentrale Tendenz 2. Persönliche Tendenzen/Dispositionen	-	-
Erinnerung 1. Kapazitätsgrenzen 2. Erinnerungsverzerrungen/-selektionen	-	-
Wiedergabe	-	-

Quelle: Eig. Darst., nach Greve et al. 1997: 60.; siehe Häder 2010: 304ff.

Greve et al. unterscheiden grundsätzlich zwischen drei Dimensionen von Fehlertypen, *Fehler zu Lasten des Beobachters*, *Fehler zu Lasten der Beobachtung* und *Fehler zu Lasten äußerer Bedingungen*: Eine Reihe von Kritikpunkten an der Beobachtung werden daran festgemacht, dass sie nicht den klassischen Gütekriterien empirischer Forschung entsprechen würde (vgl. Häder 2010: 108ff.). So sei bspw. eine unsystematisch erhobene Beobachtung nicht reliabel, d.h. sie könne selbst bei einem exakt gleichen Setting nicht eins zu eins wiederholt werden. Des Weiteren seien alle beobachtungsbezogenen Daten äußerst subjektiv und selektiv, weil sie (häufig) von ausschließlich einer Person erhoben werden würden. Nicht zuletzt sei auch die Repräsentativität der Forschungsergebnisse nicht gesichert, weil sich die Feldstudien zumeist auf eine kleine soziale Einheit beziehen würden (vgl. Münt 2010: 383). In diesen Kritikpunkten spiegelt sich folglich der Paradigmenstreit zwischen der Quantitativen und der Qualitativen Sozialforschung wider. Wie die Ausführungen in Kap. 3.2 jedoch verdeutlicht haben, gelten für Qualitative Forschungen andere Gütekriterien, weshalb die skizzierten Argumente im vorliegenden Kontext nur eine begrenzte Reichweite haben.⁴³ Unabhängig von der wissenschaftstheoretischen Kontroverse zwischen den beiden Erkenntnis- und Forschungspositionen, veranschaulichen die Fehlerbeschreibungen indes, wie komplex die Erhebungsmethode der Beobachtung insgesamt ist und welche Anforderungen ihre Anwendung an die Forschenden mit sich bringt.

Auch an der Schnittstelle von der Beobachtung zu ihrer Niederschrift ergeben sich methodische und methodologische Herausforderungen: So ist die Protokollierung und anschließende Ausformulierung des Beobachteten nicht nur eine zeitintensive Angelegenheit, sondern sie konfrontiert den*die Verfasser*in zusätzlich mit dem Phänomen, dass die Beobachtung im Gegensatz zu anderen gängigen Erhebungsmethoden wie Videostudien, Interviews oder Gruppendiskussionen nicht audiovisuell/digital aufgezeichnet werden kann. Die Möglichkeit der Datenkonservierung, die für den Akt der Datenauswertung ein bedeutsames Hilfsmittel darstellt, ist hier nicht gegeben. Der flüchtige Moment der Beobachtung bedingt, dass diese kein Eins-zu-eins-Abbild des beobachteten sozialen Geschehens liefern kann, sondern bereits eine erste Übersetzungsleistung der sozialen Realität beinhaltet, die zwangsläufig interpretative Elemente umfasst. Angesichts dessen argumentieren einige Wissenschaftler*innen, dass die Beobachtung sowohl eine Form der Datengewinnung wie der Datenauswertung sei (vgl. Dewalt/Dewalt/Wayland 1998). Zieht man in diesem Zusammenhang zur Veranschaulichung die konstruktivistische Perspektive von Berger/Luckmann zu Rate, so lässt sich die Beobachtung als *subjektive Wirklichkeit zweiter Ordnung* (Berger/Luckmann 2016) definieren. Der sich ihr anschließende Transformationsprozess in ein

43 Zur Diskussion um die Gütekriterien siehe vertiefend Hirschauer/Amann 1997: 15.

sprachlich verfasstes Dokument würde in dieser Lesart sogar eine *subjektive Wirklichkeit dritter Ordnung* konstruieren, weil er eine weitere Ebene der Sinnzuschreibungen auf die soziale Wirklichkeit legt (vgl. Lüders 2013: 397). Angesichts dieser Übersetzungsleistungen attestiert Bergmann, dass es sich bei dem Beobachtungsprotokoll vielmehr um eine *rekonstruierende Konservierung* (Bergmann 1985: 308) der beobachteten Wirklichkeit handelt. Während die Besonderheiten des Protokollierens und Ausformulierens einer Beobachtung nach wie vor Gegenstand kontroverser Diskussionen sind (vgl. Friebertshäuser/Panagiotopoulou 2013: 312ff.; Lüders 2013: 396ff.), stellen die dem Protokoll innewohnenden Sinnstiftungen aus einer ethnografischer Perspektive jedoch keineswegs einen grundlegenden Mangel dieser Erhebungsmethode dar, sondern erweisen sich vielmehr als das konstitutive Moment einer ethnografisch orientierten Forschung (vgl. Hirschauer/Amann 1997: 15).

„Aufschreiben ist stets ein selektiver Akt des zur-Sprache-Bringens von Erfahrung, der zugleich eine Verschriftlichung (...) von Phänomenen ist, die zuvor keine Texte waren. Aufschreiben macht aus Erfahrungen Daten, die selbst zum Gegenstand und Ausgangspunkt weiterer Erfahrungen gemacht werden können. (...) Beschriebene Beobachtungen, Ereignisse oder Erlebnisse werden erst durch Sinnstiftungen des Autors zu ethnographischen Daten. Solche Sinnstiftungen – etwa durch die die Bezeichnung einer Aktivität oder die Sequenzierung von Ereignissen – begleiten die schriftliche Bearbeitung ethnographischer Erfahrung von Anfang an“ (Hirschauer/Amann 1997: 30f.).

Ein letzter, im Rahmen der Herausforderungen zu diskutierender, Aspekt betrifft die Frage nach den Möglichkeiten der Datenauswertung bei einer teilnehmenden Beobachtung, die letztlich eng mit der Frage des Schreibakts verbunden ist. Wie beschrieben, zielt eine Dichte Beschreibung darauf ab, subjektive und kollektive Deutungs- und Handlungsmuster, soziale Regeln oder Strukturen zu rekonstruieren, um sodann alle Beobachtungsdaten in einer verdichteten Form in einen ganzen Sinnzusammenhang zu bringen. Nach wie vor besteht jedoch kein Konsens darüber, welche Forschungsstrategie für diese Zielsetzung methodologisch am ehesten begründbar sei (vgl. Lüders 2013: 398ff.). Grundsätzlich bieten sich hierfür zwar die gängigen qualitativen Auswertungsstrategien wie die Objektive Hermeneutik, die Qualitative Inhaltsanalyse oder der Forschungsstil der Grounded Theory an (vgl. Thierbach/Petschick 2014: 856), gleichwohl sind diese Verfahren jedoch nicht auf die Auswertung von Beobachtungen spezifiziert. In der qualitativen Praxis führt dies häufig dazu, dass die Auswertungsstrategien entweder in modifizierter Form, in einer Verknüpfung miteinander angewandt werden, oder der Auswertungsprozess insgesamt nur sehr begrenzt intersubjektiv

nachvollziehbar ist, weil die Beschreibung der Analyseschritte eher unkonkret und nebulös erscheint.⁴⁴

Angesichts der diskutierten Herausforderungen bei der Durchführung und Auswertung einer Beobachtung, messen viele Wissenschaftler*innen der Forschungsreflexion eine zentrale Rolle dahingehend bei, ob ein sich an ethnografischen Prämissen orientierender Ansatz empirisch gehaltvolle Ergebnisse herausarbeiten kann (vgl. Friebertshäuser/Panagiotopoulou 2013: 312ff.; Lüders 2013: 396ff.). Im Sinne dieser reflexiven Anforderung kommt in der vorliegenden Arbeit insbesondere dem Forschungstagebuch sowie dem partiellen Feldaustritt eine entscheidende Bedeutung zuteil. Das Forschungstagebuch hilft dabei, die täglichen Beobachtungseindrücke zu reflektieren und erste Interpretationsfiguren mitunter auch wieder kritisch zu relativieren. Der Feldaustritt schafft nicht nur eine raum-zeitliche Distanz zum Feld, sondern kann im Idealfall auch für kollegiale Reflexionen der eigenen Feldeindrücke genutzt werden; gerade für die sich anschließende Phase der Datenauswertung ist die Relevanz dieser Fachgespräche noch einmal besonders hervorzuheben.⁴⁵

3.6 Auswertung: Kodierverfahren der Grounded Theory

Die Auswertung der Beobachtungsdaten erfolgt mittels der Bezugnahme auf die Grounded Theory Methodologie (GTM), einem qualitativen Forschungsstil, der in den 1960er Jahren von den Soziologen Barney Glaser und Anselm Strauss in ihrem Gründungswerk *The Discovery of Grounded Theory* (1967) erstmalig methodologisch ausformuliert wurde. Mit ihrem interpretativen Ansatz grenzten sich die beiden Wissenschaftler bewusst von nomologisch-deduktiven Forschungsstilen ab, in denen die Annäherung an die soziale Wirklichkeit im Sinne des Popperschen Falsifikationsprinzips anhand eines systematischen Wechselspiels zwischen der Prüfung von Hypothesen/Theorien und Empirie erfolgte. Im Gegensatz zu diesem Wissenschaftsverständnis plädierten Glaser/Strauss für eine induktive und gegenstandsbezogene Vorgehensweise. Gegenstandsverankert bedeutet, dass die Theorie induktiv aus der empirischen Untersuchung eines sozialen Phänomens abgeleitet wird. Datengewinnung, Datenanalyse und Theoriebildung sind dabei miteinander verschränkt und werden parallel vorgenommen. Insofern handelt es sich um eine regelgeleitete Vorgehensweise, die nicht nur eine Auswer-

44 Dieser Sachverhalt wird in einschlägigen Beiträgen ebenfalls eher randständig problematisiert (vgl. z.B. Schulz 2014; Thierbach/Petschick 2014; Lange/Wiesemann 2012; Cloos 2010).

45 Vgl. dazu vertiefend Kap. 3.7.3.

tungsmethode darstellt, sondern vielmehr handlungsleitend für den gesamten Forschungsprozess ist (vgl. Strauss/Corbin 1996: 40ff.). In den letzten Jahrzehnten wurde der GTM Forschungsstil von unterschiedlichen Personen weiterentwickelt. Mitunter differieren die Schwerpunktsetzungen und Verfahrensweisen erheblich, weshalb letztlich nicht von einer einheitlichen Forschungsstrategie gesprochen werden kann (vgl. Mey/Mruck 2010: 614ff.). Die vorliegende Forschung verortet sich in dem Ansatz, den Strauss/Corbin in ihrem Werk *Basics of Qualitative Research* (1990/1996) vorgelegt haben, stellt jedoch keine klassische Grounded-Theory Studie dar, sondern greift in ihrer Konstruktion auf zwei zentrale Prinzipien bzw. Verfahrensmodi der GTM zurück: Wie bereits in Kap. 3.5 begründet, wird die Phase der Datenerhebung i.T. durch das *Theoretical Sampling* gerahmt. Zudem erfolgt die Analyse der Beobachtungsdaten mittels des von Strauss und Corbin vorgeschlagenen Kodierverfahrens. Leitidee und zentrales Prinzip ist dabei die „*Methode des ständigen Vergleiches*“ (vgl. Strübing 2014: 463ff.). Während des gesamten Kodierprozesses gilt es, die Daten des eigenen empirischen Materials auf unterschiedlichen Abstraktionsniveaus miteinander in Bezug zu setzen, um so nach und nach gegenstandsbezogene theoretische Konzepte entwickeln zu können. Strauss/Corbin unterscheiden zwischen drei Kodierformen, mit denen die Auswertung des empirischen Materials vorgenommen werden soll, das *offene Kodieren*, das *axiale Kodieren* und das *selektive Kodieren*. Obwohl es sich um ein mehrstufiges Auswertungsverfahren handelt, folgen die einzelnen Kodierschritte nicht ausschließlich einer linearen Logik. Gemäß des Paradigmas der Zirkularität wird im Auswertungsprozess immer wieder zwischen den drei Stufen hin und her gewechselt (vgl. Strauss/Corbin 1996: 40ff.).

Offenes Kodieren

Mit dem *offenen Kodieren* wird die Analyse eingeleitet, indem die erhobenen Beobachtungsrohdaten aufgebrochen werden. Erkenntnisinteresse bezogene Konzepte werden erfasst und miteinander auf Ähnlichkeiten und Unterschiede verglichen. Die Art des Aufbrechens ist dabei variabel. Während es zu Beginn sinnvoll ist, die Textabschnitte in feingliedrige Sinn- und Analyseeinheiten zu segmentieren und eine Wort für Wort- bzw. Zeile für Zeile-Kodierung vorzunehmen, kann im Prozess der Datenverdichtung zunehmend mit einem breiteren Blick auf das Material geschaut werden. Im Fokus stehen sodann die Hauptideen eines Satzes oder Abschnittes; mitunter sogar eines ganzen Datensatzes, wenn etwa nur nach den Unterschieden zu den bisherigen Datensätzen gefragt werden soll. Anschließend werden diese Konzepte miteinander verglichen. Diejenigen von ihnen, die sich auf ein und dasselbe Phänomen zu beziehen scheinen, werden gruppiert und auf einer höheren Abstraktionsebene zu einer Kategorie klassifiziert. Die Benennung dieser Kategorien speist sich entweder aus dem eigenen Korpus an fach- und alltagsbezogenen Konzepten oder erfolgt durch die wörtliche Übernahme prä-

nanter sprachlicher Segmente aus den Rohdaten („In-vivo-Kodes“). Hervorzuheben ist, dass die herausgearbeiteten Kategorien zu diesem frühen Stadium der Datenanalyse nur einen vorläufigen Charakter haben und sich im Laufe des Auswertungsprozesses u.U. als irrelevant für das Erkenntnisinteresse herausstellen oder etwa zu anderen Kategorien subsummiert werden können. Nicht nur für das offene Kodieren, sondern für den gesamten Kodierprozess sind zwei Verfahren dienlich, um die eigenen Analysefähigkeiten zu schulen und die Qualität und Aussagekraft der Datenanalyse zu erhöhen: Das Fragenstellen an das Material mit Hilfe der „W-Fragen“ („*Wer? Wann? Wo? Was? Wie? Wie viel? Warum?*“; ebd. 58),⁴⁶ sowie das Anstellen von eng/weit gefassten Datenvergleichen dienen dazu, die eigene *theoretische Sensibilität* zu erhöhen. Nach Strauss/Corbin hängt der Erkenntnisgewinn einer Forschung unmittelbar damit zusammen, inwiefern der*die Forscher*in vor Beginn/im Verlauf eines Forschungsprozesses ein differenziertes Bewusstsein für die Feinheiten in der Bedeutung von Forschungsdaten entwickelt. Hierdurch erlangt er*sie „(...) die Fähigkeit zu verstehen und das Wichtige vom Unwichtigen zu trennen“ (Strauss/Corbin 1996: 25ff.). Dabei basiert der tatsächliche Grad der Sensibilität ebenso auf den eigenen personen-, berufs- oder theoriebezogenen Vorerfahrungen zum jeweiligen Erkenntnisbereich, wie auch auf dem tatsächlichen Umgang mit dem empirischen Material (ebd.: 25ff.). Bei der Entwicklung einer Kategorie sind im Wesentlichen zwei Punkte bedeutsam, ihre *Eigenschaften* und die dazugehörigen *Dimensionalisierungen*. Unter Eigenschaften fassen Strauss/Corbin die Charakteristika und Kennzeichen, die einer Kategorie zugehörig sind; bei der Beispielkategorie „Beobachten“ sind dies laut der beiden Autor*innen z.B. die Häufigkeit, das Ausmaß, die Intensität oder die Dauer. Jede dieser Eigenschaften und der dazugehörigen Untereigenschaften kann wiederum gemäß ihrer dimensionalen Ausprägung analysiert werden; bei der Beispieleigenschaft „Häufigkeit“ wäre das etwa ihre Varianz zwischen oft und nie (vgl. ebd.: 43ff.).

Axiales Kodieren

Nachdem mit dem vorläufigen Ende des ersten Auswertungsverfahrens eine Reihe von Kategorien sowie ihre Eigenschaften und dimensionalen Ausprägungen vorliegen, steht die Kategorienverbindung im Mittelpunkt des darauffolgenden *axialen Kodierens*. Wie es die Formulierung axial impliziert, kreist die Analyse nunmehr um die Achse einer Kategorie. Es geht also darum, die vorliegenden Kategorien zu verfeinern und Zusammenhänge zwischen ihnen herzustellen. Strauss/Corbin schlagen für diesen Prozessschritt den Einbezug des sogenannten paradigmatischen Modells vor. Mittels seiner Bestandteile, die sich in ihrer Gesamtheit um ein spezifisches Phänomen drehen, soll das Modell ebenso ein systematisches Nachdenken über die Daten ermöglichen,

46 Vorliegend wurde der Katalog der W-Fragen noch um folgende Vorschläge von Flick erweitert: „Wie lange? Wie stark? Wozu? Womit?“ (vgl. 2009: 392f.).

wie auch zu ihrem komplexen miteinander in Beziehung setzen befähigen. Weil diese Bestandteile bzw. Kennzeichen zur Präzisierung einer Kategorie dienen, werden sie als Subkategorien bezeichnet: Die *ursächlichen Bedingungen* (Condition) richten den Fokus auf die Ereignisse und Ursachen, die zum Hervortreten dieses Phänomens führen. Die Subkategorie *Kontext* (Context) umfasst die spezifischen Eigenschaften und die dazugehörigen Dimensionalisierungen des Phänomens. Zudem gibt diese Subkategorie auch den Rahmen für das Repertoire der Subkategorie *Handlungs- und Interaktionsstrategien* (Strategy) vor, anhand derer mit dem Phänomen umgegangen werden kann. *Intervenierende Bedingungen* (Intervening Condition) wiederum sind nun diejenigen Bedingungen, die auf die jeweils möglichen Handlungs- und Interaktionsstrategien einwirken; so etwa das Raumzeitgefüge, die Kultur oder die individuelle Biografie. Handlungen und Interaktionen, mit denen auf ein Phänomen (un)bewusst reagiert wird, erzeugen bestimmte Ergebnisse und *Konsequenzen* (Consequence). Bei dieser Subkategorie wird der Blick demgemäß auf die Folgen der vollzogenen Strategien gerichtet. Wichtig sind diese *Konsequenzen* auch deswegen, weil aus ihnen Bedingungen erwachsen können, die weitere Handlungen und Interaktionen beeinflussen. Die eigentliche Kategorienentwicklung und -vernetzung mittels des Paradigmas erfolgt durch vier analytische Schritte, die im Kern wieder auf dem für die Grounded Theory charakteristischen, permanenten Fragen stellen und Vergleiche ziehen basieren. Diese Analyse stellt ebenfalls einen zirkulären Prozess dar, d.h. die Schritte werden simultan vollzogen und es wird immer wieder vor- und zurückgegangen, um das sich in der Entwicklung befindende Kategoriennetz zunehmend weiter zu verdichten (ebd.: 158ff.).

Selektives Kodieren

Das *selektive Kodieren* bildet die dritte Phase der Datenauswertung. Zielsetzung ist es, aus dem Kategoriennetz und den darin verwobenen Achsenkategorien eine oder mehrere Kernkategorie(n) zu identifizieren. Es geht also darum, den roten Faden der bisherigen Abstraktionen zu ermitteln und zu entscheiden, welche der Kategorien am meisten Plausibilität für die Gesamtfragestellung und die mit ihr verbundene Geschichte aufweisen. Hierfür müssen systematisch die Bezüge zwischen der/den Kernkategorie(n) und den Subkategorien herausgearbeitet werden, wofür es einer Rekodierung des Bestandes an Konzepten und Kategorien bedarf. Diese Rekodierung ist jedoch nicht als Fehlerbeseitigung aufzufassen, „(...) sondern eine Neujustierung der analytischen Perspektive“ (Strübing 2014: 13), in der die bisherigen Lesarten analytisch vereinheitlicht werden. Die zu vollziehenden Schritte gleichen i.T. den vorherigen Kodierphasen: Zunächst gilt es beim selektiven Kodieren wieder die Eigenschaften und Dimensionen der Kernkategorie(n) zu beschreiben. Den nächsten Schritt bildet der Prozess der Datenneujustierung und -verbindung mit der/den Kernkategorie(n). Die einzelnen Kategorien werden dabei so an- und umgeordnet, dass sich nach und nach eine im-

mer stringenter und kohärenter werdende Geschichte herausbildet. Hierfür ist es erforderlich, dass sich wiederholende Beziehungen zwischen Kategorieigenschaften und -dimensionen, die beim axialen Kodieren möglicherweise bereits vage als Muster zu Tage getreten sind, weiter aufgedeckt, verfestigt und systematisiert werden. Liegt ein Geflecht an Mustern vor, werden die Kategorien längs der jeweiligen dimensional Ausprägungen ihrer Eigenschaften entsprechend gruppiert, wofür wieder das Fragen stellen und Vergleiche ziehen Anwendung findet. Ist dieser Schritt vollzogen, sind die Daten auf vielfältige und dichte Weise miteinander verbunden und liefern so das Grundgerüst der Theorie, das es nunmehr durch weitere Kodierarbeiten am Material theoretisch zu sättigen gilt (vgl. Strauss/Corbin 1996: 94ff).

Anwendung des Kodierverfahrens im Auswertungsprozess

Die Feldforschung wurde in den fünf Einrichtungen zwischen den Jahren 2012 und 2014 durchgeführt und umfasst insgesamt 29 Erhebungstage. Durch die Kombination von teilnehmenden Beobachtungen und Gesprächsprotokollen/*ero-epischen Gesprächen* entstand im Laufe des Feldaufenthaltes ein großer Korpus an Beobachtungsdaten, der durch den wechselseitigen Prozess von Beschreiben, Verstehen und Interpretieren zu einer Dichten Beschreibung des zeitlichen Alltags in den involvierten Kinderinstitutionen zusammengeführt wurde. In der folgenden Tabelle 7 wird dieser Datenkorpus in seiner Gesamtheit visualisiert.

Tabelle 7: Empirischer Datensatz pro Einrichtung

Institution	Datenkorpus
Waldorf-kindergarten	<ul style="list-style-type: none"> • Beobachtungsprotokolle von sechs Tagen; jeweils für einen individuellen Tag sowie eine exemplarische Einzelbeobachtung von Louis (männlich, 3 J.). • Die Feldteilnahme umfasste die Regelöffnungszeit (07.30 – 12.30 Uhr).
Ev. KiTa	<ul style="list-style-type: none"> • Beobachtungsprotokolle von fünf Tagen; jeweils für einen individuellen Tag sowie eine exemplarische Einzelbeobachtung von Tom (männlich, 6 J.). • Die Feldteilnahme variierte (drei Tage von 07.45 – 17.00 Uhr / zwei Tage von 07.45 Uhr – 15.00 Uhr).
Offene KiTa	<ul style="list-style-type: none"> • Beobachtungsprotokolle von sechs Tagen; jeweils für einen individuellen Tag sowie eine exemplarische Einzelbeobachtung von Merle (weiblich, 3 J.). • Die Feldteilnahme variierte (zwischen 07.30 – 18.00 Uhr).
Vorschule	<ul style="list-style-type: none"> • Beobachtungsprotokolle von sechs Tagen; jeweils für einen individuellen Tag sowie eine exemplarische Einzelbeobachtung von Katharina (weiblich, 5 J.). • Die Feldteilnahme umfasste die Regelöffnungszeit (08.00 Uhr – 13.00 Uhr.)
Grundschule	<ul style="list-style-type: none"> • Beobachtungsprotokolle von sechs Tagen; jeweils für einen individuellen Tag sowie eine exemplarische Einzelbeobachtung von Hannah (weiblich, 6 J.). • Die Feldteilnahme umfasste die Kernunterrichtszeit (08.00 – 13.00 Uhr).

Quelle: Eig. Darstellung

Weil für diese – als Dichte Beschreibung konzipierte – Forschung erwartbar gewesen ist, dass die minutiöse Protokollierung des institutionellen Alltags einen großen Datenkorpus produzieren würde, wurde bereits im Vorfeld die

Entscheidung getroffen, die Auswertung computerunterstützt mittels einer qualitativen Datenanalysesoftware (MaxQDA) vorzunehmen. Im Anschluss ihrer Transkription wurden die einzelnen Protokolle der 29 Erhebungstage in ein gemeinsames (MaxQDA-)Projekt integriert. Mit der offenen Datenkodierung wurde begonnen, nachdem das erste Beobachtungsprotokoll transkribiert und in MaxQDA übertragen wurde. Um die Komplexität der zeitlichen Dichte im Alltag gegenstandsangemessen abbilden und dem Risiko entgegenwirken zu können, relevante Phänomene unwissentlich außen vor zu lassen, wurde ein größerer Teil des empirischen Materials mittels der „W-Fragen“ zunächst Zeile für Zeile oder pro kleinstmöglicher Sinneinheit kodiert. So entwickelte sich schnell ein relativ großer Satz an Codes, aus dem in einem weiteren Schritt auf einer höheren Abstraktionsebene erste Code-Bündel bzw. Kategorien entwickelt wurden. Diese Kategorien wiesen zwar alle einen expliziten Zeitbezug auf – was auch ihre Eigenschaften und dimensionalisierten Ausprägungen widerspiegelten – nichtsdestotrotz standen sie zu diesem frühen Auswertungszeitpunkt noch relativ kontextlos nebeneinander. In einem weiteren Schritt wurden die Beobachtungsdaten daher axial kodiert; d.h. es wurde nun die Zielsetzung verfolgt, die bisherigen Kategorien weiter ausdifferenzieren und relevante Zusammenhänge zwischen ihnen herzustellen. Auf das von Straus/Corbin vorgeschlagene Kodierparadigma wurde in diesem Kontext jedoch nur partiell als Analyseinstrument zurückgegriffen, um die Daten systematisch miteinander in Beziehung zu setzen. In diesem Rahmen konstituierten sich allmählich zwei übergeordnete zeitbezogene Themenstränge heraus: Einerseits die Elemente, Strukturen und Fixpunkte, die für den jeweiligen institutionellen Alltag konstitutiv sind; andererseits die zeitlichen Handlungsweisen von Kindern, Fach-/Lehrkräften und Eltern. Auf dieser Grundlage wurden die empirischen Daten sodann selektiv kodiert und versucht, aus dem vorläufigen Kategoriennetz eine oder mehrere Kernkategorie(n) zu identifizieren. Im Verlauf dieses Analyseschrittes konnten zwei zentrale Kernkategorien aus dem bisherigen Codier-Material herausgearbeitet werden:

Die zeitstrukturierenden Elemente des Alltags wurden zu der Kategorie „**Zeitform**“ verdichtet. Im Sinne der Zirkularität der GTM wurde diese Kategorie sodann hinsichtlich ihrer Eigenschaften und Dimensionen konkretisiert und differenziert. In der Folge bildete sich eine Reihe von institutionsübergreifenden Zeitformen heraus. Die hierauf zutreffende Entscheidung, auf welche Art und Weise diese Subkategorien tatsächlich in der eigenen Argumentation Berücksichtigung finden, wurde von zwei Kriterien abhängig gemacht: zum einen von der Vorgabe, dass die einzelne Zeitform einen vorrangig kollektiven, den ganzen Gruppenverband betreffenden Charakter aufweist und zum anderen von der jeweiligen, im Kodierprozess herausgearbeiteten Gewichtung im Datenmaterial. Das Ergebnis dieser einzelnen Auswertungsschritte wird in Tabelle 8 ersichtlich: Infolge der vorgenommenen Datenein-

grenzung setzt sich das endgültige Kategoriengerüst nunmehr aus neun Zeitformen zusammen. Die fünf grau hinterlegten Zeitformen fallen nicht unter die Einbezugskriterien und werden demgemäß nicht gesondert analysiert, im Empiriekapitel aber dort mitargumentiert, wo sie für Zusammenhänge oder Sachverhalte relevant sind.

Tabelle 8: Institutionelle Zeitformen im Tagesverlauf⁴⁷

Zeitform
„Freie“ Zeiten
Fokussierte Lern-/Bildungszeiten
Aufenthaltszeiten
Nahrungszeiten
Ritualzeiten
Hygienezeiten
Bekleidungszeiten
Aufräumzeiten
Auszeiten
Wege- und Transportzeiten
Wartezeiten
Auftrags- und Bittenzeiten
Übergangszeiten

Quelle: Eig. Darstellung

Wie skizziert, stellt das Zeithandeln den zweiten übergeordneten Themenstrang im eigenen Material dar. Bereits zu einem frühen Analysezeitpunkt wurde deutlich, dass eine Vielzahl von Akteur*innen am institutionellen Alltag beteiligt ist und dessen Verlauf auf unterschiedliche Art und Weise handelnd beeinflusst. Im Sinne des übergeordneten Erkenntnisinteresses wurde die Entscheidung getroffen, nur das zeitliche Agieren der Kinder sowie Fach und -Lehrkräfte in den Fokus zu nehmen und dieses partiell um das Handeln der Eltern zu erweitern. Die Vorgehensweise im Kodierprozess wurde dabei analog zu den Analyseschritten bei den Zeitformen vorgenommen. Im Hinblick auf die ausgehende Zielsetzung dieser Forschung standen bei der Auswertung zwei Phänomene besonders im Mittelpunkt: Weil die kindlichen und erwachsenen Zeitverwendungsweisen in den Kinderinstitutionen in vielen Situationen miteinander verschränkt sind, waren zum einem die Formen und die Art der Ausgestaltung der Interaktionen zwischen den beiden Personengruppen von Interesse. Den anderen Schwerpunkt bildeten die kollektiven und individuellen zeitlichen Handlungsweisen der Kinder. Mittels der Kodierverfahren wurde herausgearbeitet, wie die Mädchen und Jungen in den je gesetzten Zeitformen agieren und welche Umfänge und Kontinuitäten ihre dabei vollzogenen Handlungen aufweisen.

47 Zu den Dimensionalisierungen der einzelnen Zeitformen vgl. Kap. 4.2.

Während des selektiven Kodierens wurde das Handeln in der Zeit schließlich zu der Kernkategorie der „**Zeitpraktiken**“ verdichtet. Während die erste Kernkategorie der Zeitformen gänzlich aus dem Material rekonstruiert wurde, fußt die Kategorie der Zeitpraktiken bis zu einem gewissen Grad auf einem sozialwissenschaftlichen Fundament, welches sich bisher jedoch vorrangig aus losen Theorie- und Forschungsbefunden zusammensetzt (vgl. Gerding 2009: 77). Die meisten Beiträge verstehen hierunter ganz allgemein betrachtet den menschlichen Umgang mit Zeit, ohne dies jedoch weiterführend zu theoretisieren. In der Soziologie hat sich mittlerweile auch der Begriff des Zeithandelns etabliert, um diesen Vorgang zu beschreiben (vgl. Schöneck 2008: 110ff.; Jürgens 2003). Unabhängig möglicher analytischer Differenzen ist beiden Begriffen gleich, dass sie die zeitliche Dimension des Handelns fokussieren.^{48,49} Um die institutionellen Zeitpraktiken analysieren zu können, wird in dieser Arbeit an das soziologische Zeitverständnis von Elias (1984) angeknüpft. Als charakteristisch für das Handeln erweist sich das timing, also das wechselseitige Miteinander in Bezug Setzen von Tätigkeiten und Geschehnissen im Fluss der Zeit. Von zentraler Bedeutung ist dabei die Handlungsorientierung: Für sich stehend nimmt jede Handlung immer auf die Vergangenheit, Gegenwart und/oder Zukunft Bezug. Sinnbezüge zwischen mehreren Handlungen werden folglich dadurch hergestellt, dass diese drei Zeiträume in einer bestimmten Logik miteinander verknüpft werden (vgl. Elias 1984; Gerding 2009: 77f.; Jürgens 2003: 53; Schöneck 2008: 110ff.).

Diesen Prämissen folgend konstituierte sich die Kernkategorie der Zeitpraktiken am Ende des Kodierverfahrens aus drei Subkategorien. Während die kindlichen Zeitpraktiken auch isoliert analysiert wurden, sind die Zeitpraktiken der Fach-/Lehrkräfte immer nur dann Bestandteil der Auswertung gewesen, wenn ihr Handeln eine(n) direkte(n) oder indirekte(n) Bezug/Auswirkung auf die Mädchen und Jungen hatte. Ähnliches gilt für das Agieren der Mütter und Väter im Kontext der Bring- und Abholzeiten. Die folgende Tabelle 9 zeigt den kategoriellen Gesamtbefund dieser Analyse auf.⁵⁰

Tabelle 9: Zeitpraktiken der zentralen institutionellen Akteur*innen

Zeitpraktiken
Kindliche Zeitpraktiken
Zeitpraktiken der Fach-/Lehrkräfte
Zeitpraktiken der Eltern

Quelle: Eig. Darstellung

48 Vgl. dazu vertiefend Kap. 5.1.

50 Vgl. dazu vertiefend Kap. 5.1.

50 Zu den Dimensionalisierungen der Zeitpraktiken vgl. Kap. 4.3.

3.7 Reflexion des Forschungsprozesses

Forschungstheoretische Prämissen erfahren in der Forschungspraxis nicht selten Abweichungen, die sich aus der für qualitativen Studien so charakteristischen Offenheit und somit in gewisser Weise auch Unerwartbarkeit ergeben (vgl. Lamnek 2005: 19f.). Auch in der vorliegenden Forschung zeigten sich entsprechende Effekte, was nachstehend entlang der Aspekte „Forschungsressourcen“, „Feldzugang“ und „Feldteilnahme“ veranschaulicht wird.

3.7.1 *Forschungsressourcen*

In qualitativen Settings steht eine nicht absolut stringente Einhaltung der festgelegten methodischen Vorgehensweise im Forschungsprozess häufig im direkten Zusammenhang mit den zur Verfügung stehenden Ressourcen (vgl. Flick 2013: 252ff.). So musste die Erweiterung des eigenen Forschungs-samplings aus forschungspragmatischen Gründen stets relativ zeitnah nach dem Transkribieren, zum Beginn des Auswertungsprozesses und Memowritings erfolgen und konnte somit zumindest im Hinblick auf den Teil der Auswahl der Kooperationspartner*innen nicht der idealtypisch geforderten Parallelität von Datenauswahl, Datenerhebung und Datenauswertung folgen, wie sie das Theoretical Sampling der Grounded Theory vorgibt (vgl. Glaser/Strauss 1996: 51ff.).

In diesem Kontext ist die Angemessenheit der zeitlichen Ressourcen für den gesamten empirischen Prozess kritisch zu reflektieren (vgl. Flick 2013: 262f.): Zwar wurde für das Forschungsdesign ein Zeitplan erarbeitet, der für die Phasen der Datenerhebung und Datenauswertung detaillierte und mit Zeitpuffern bemessene Zeitkontingente berücksichtigt hat, aber auch eine umfassende „Zeitvermessung“ kann nicht allen Unwägbarkeiten im qualitativen Forschungsprozess vorbeugen bzw. diese adäquat kompensieren (vgl. Oswald 2013: 184f.). Bereits der Eintritt ins Feld gestaltete sich zeitlich aufwendiger als geplant. Ähnliches traf auch für die konkreten Zeitpunkte der Datenerhebung zu, die jeweils mit den Kooperationspartner*innen abgesprochen und infolge zeitlicher Zwänge in den Einrichtungen selbst, teilweise immer wieder neu terminiert werden mussten. Durch diese Notwendigkeit dehnte sich der Feldaufenthalt zeitlich immer weiter über die eigentlich vorgesehene Zeitspanne aus.

Eng verschränkt mit den zeitlichen Kapazitäten sind auch die vorhandenen persönlichen Ressourcen, die ebenfalls Begrenzungen für das eigene Forschungsvorhaben bedingen. Im Sinne der methodischen Triangulation und der damit verbundenen multiperspektivischen Annäherung an den Forschungsgegenstand (vgl. Flick 2011: 27ff.), wurden in einem ersten Entwurf des Forschungsdesigns neben der teilnehmenden Beobachtung auch ethno-

grafisch orientierte Foto- und Videostudien als Erhebungsmethoden mit eingeplant. An dieser Zielsetzung wurde während der Feldphase zunächst festgehalten. So wurde der Alltag in allen Einrichtungen parallel zu den Feldbeobachtungen punktuell mittels einer Spiegelreflexkamera dokumentiert. In der ev. KiTa und der Vorschule wurden zudem jeweils an einem Vormittag Videostudien erhoben. Die Prämisse, dass Erhebungsmethoden und Erkenntnisinteresse methodologisch begründet aufeinander abgestimmt werden müssen (vgl. Flick 2013: 252), war auch für den vorliegenden Kontext handlungsleitend: So wurden die teilnehmenden Beobachtungen wegen ihrer Zuordnung zur Zeitforschung als Dichte Beschreibung konzipiert und minutiös protokolliert. Durch diese Verfahrensweise entstand im Laufe des Feldaufenthaltes ein beträchtlicher Datenkorpus, weshalb sich die allabendliche Protokollierung und anschließende Transkription der Daten als sehr zeitintensiv gestaltete. In letzter Konsequenz musste daher die Entscheidung getroffen werden, die erhobenen Foto- und Videodaten nicht in die Datenauswertung mit einzubeziehen, sondern diese erst für zukünftige Vertiefungen der Forschungsergebnisse und damit zusammenhängende Folgestudien zu verwenden. Reflektierend zeigt sich demgemäß, dass die Forschungspraxis ressourcenbezogene Fallstricke beinhaltet, deren Auftreten auch nicht mit einem fundierten Studiendesign in Gänze vorgebeugt werden kann, sondern für die es in der Feldphase selbst *flexible Forschungsstrategien* (vgl. Lüders 2013: 393ff.) bzw. begründete *Abkürzungsstrategien* (vgl. Flick 2013: 263f.) zu finden gilt.

3.7.2 Feldzugang

Auch die Hürde des Feldzugangs wirkte sich zu Lasten des Forschungs-samplings aus, weil hierdurch Umstrukturierungen des Zeitplanes für die Feldphase vorgenommen werden mussten. Für das Phänomen, Wege ins Feld zu bestreiten, existieren unterschiedliche Arbeitsprobleme, die vielen Teils im direkten Zusammenhang mit kontextbezogenen, organisationalen Verhaltensmustern des Feldes stehen. Wolff bezeichnet einige dieser Strategien als sogenannte „*Immunreaktionen*“ (Wolff 2013: 343), von denen zumindest die folgenden im vorliegenden Fall zum Tragen kamen:

- „Hochzonen“, d.h. die Anfrage an eine höhere Verantwortungsebene weiter zu leiten,
- „Nachfragen“, d.h. mehrmals wiederholt zur Darlegung des Forschungsvorhabens auffordern,
- „Abwarten“, d.h. das „Ablegen“ der Anfrage, in der Hoffnung, die Angelegenheit erledige sich durch diese Handlungsstrategie mit Laufe der Zeit von selbst,

- „Angebote machen“, d.h. eine Bereitschaft zur Forschungsteilnahme davon abhängig machen, dass eigens formulierte Interessen im Hinblick auf das Ziel und den Prozess der Forschung berücksichtigt werden (vgl. ebd.: 343).

Kinderinstitutionen zur Teilnahme an der Forschung zu gewinnen, erwies sich als große Herausforderung, da in allen Phasen des fortschreitenden Forschungssamplings einzelne oder mehrere der zuvor genannten Strategien zur Verzögerung des Forschungsprozesses führten. Im Rahmen der Forschung wurde insgesamt zu 30 Institutionen Kontakt aufgenommen. In vielen Fällen wurde auf die erste schriftliche Kontaktaufnahme nicht reagiert, so dass nach einer mehrwöchigen Wartezeit die abermalige Kontaktaufnahme per Mail- oder Telefonkontakt erfolgte. Das eigentliche „Zustandekommen“ des Kontakts erwies sich bei den Schulen als deutlich größere Hürde. Zurückzuführen ist diese insbesondere auf das Phänomen der *Gatekeeper*, das im vorliegenden Fall eng mit dem Aspekt des *Hochzonens* verbunden war. Sogenannte *Türöffner* können als Personen charakterisiert werden, die aufgrund ihrer hierarchischen Positionierung über Entscheidungsbefugnisse verfügen und folglich Feldzutritte ge- und verwehren können (vgl. ebd.: 342f.). Im Institutionstypus Schule finden sich diese Personen in der Regel in den Funktionsstellen von Schulleitung oder Fachbereichsleitung wieder. In den ausgewählten Schulen benötigte die Kontaktaufnahme einige Versuche, um überhaupt mit den *Gatekeepern*, also den Schulleiter*innen sprechen zu können. Die Kontaktaufnahme selbst lief zunächst immer über das Sekretariat und die Verwaltung ab, wobei eine direkte Weiterleitung an den *Gatekeeper* oftmals nicht möglich war, weshalb zeitlich spätere Wiederanrufe empfohlen wurden, die jedoch auch erfolglos blieben („*nun ist er gerade aus dem Zimmer/in die Besprechung*“). Das Vereinbaren von Gesprächsterminen war in mehreren Fällen erst nach wiederholt erfolglosen Kontaktversuchen möglich.

Darüber hinaus trat beim Feldzutritt auch ein weiteres Phänomen in Erscheinung, für das ebenfalls empirische Evidenz vorliegt (vgl. ebd.: 343). So standen in mehreren Kontaktgesprächen weder das eigentliche Erkenntnisinteresse und die Intention für die Forschung noch ihre Relevanz für die Profession im Vordergrund. Das Interesse der *Gatekeeper* bezog sich stattdessen vorrangig darauf, inwiefern das Alltagsgeschäft durch eine Teilnahme beeinträchtigt wäre, welche zeitlichen und personalen Ressourcen hierfür zur Verfügung gestellt werden müssten, darauf, dass keine negativen Effekte aus den Erkenntnissen der Forschung resultieren dürften („Verschwiegenheit“) und letztlich auch darauf, ob aus den Befunden ein konkreter „Nutzen“ für die Einrichtung resultieren könnte. Die Entscheidung für oder gegen eine Teil-

nahme hing infolgedessen nicht primär nur vom Interesse an der Forschung selbst ab, sondern von ihren Effekten auf bzw. Nutzen für die Einrichtung.⁵¹

„Nicht so sehr die Gewichtigkeit des Forschungsziels oder Elaboriertheit des methodischen Arsenal, also inhaltliche Aspekte, sondern die angemessene Form der Präsentation, das glaubwürdige Signalisieren eines reputierlichen organisatorischen Umfeldes, die Art des persönlichen Auftretens oder die Bereitwilligkeit, von Seiten des Feldes angedeutete Anregungen und Empfindlichkeiten aufzunehmen, erweisen sich deshalb als die entscheidenden Indikatoren für die Akzeptabilität des Anliegens und des Forschers als Person“ (ebd.: 345f.; vgl. Lau/Wolff 1983).

Insgesamt bestand hinsichtlich der Kooperationsbereitschaft ein deutliches Gefälle zwischen den angefragten Kindertageseinrichtungen und Grundschulen: So gestaltete sich die Gewinnung einer kooperierenden Schule als weit aus schwieriger, zehn von elf kontaktierten Schulen erteilten, in Schriftform oder im direkten Gespräch kommuniziert, eine Absage. Neben den unterschiedlichen Interessenlagen wurden diese vornehmlich mit dem „Zeitproblem“ begründet. In mehreren Fällen wurde zwar grundsätzlich das Interesse an dem Vorhaben bekundet, aber die Entscheidung gegen eine Teilnahme mit dem Verweis auf die nicht vorhandenen zeitlichen Ressourcen begründet. Darüber, ob Zeitnöte tatsächlich die Absagegründe gewesen sind oder ob diese Begründungen nur eine gängige Alltagspraktik widerspiegeln, Absagen vordergründig mit dem Zeitaspekt zu erklären, kann hier nur spekuliert werden. Weitere Absagegründe waren der Verweis auf fehlende Personalressourcen, der Verweis auf eine mögliche Überlastung durch andere, derzeit realisierte Forschungsprojekte am eigenen Standort oder auch die schlichte Bekundung des Nichtinteresses an der vorliegenden Forschungsthematik.

3.7.3 *Feldaufenthalt*

Um die eigene Rolle im Feld zu reflektieren, ist es zielführend, sich noch einmal des im Vorfeld gewählten Beobachtungstypus zu vergewissern. Mit der Entscheidung für den Typus der *peripheren teilnehmenden Beobachtung* war die Hoffnung verbunden, bis zu einem bestimmten Grad an der Lebenswelt der Feldakteur*innen teilzuhaben, gleichzeitig aber die eigene objektive Forschungsperspektive so weit wie möglich aufrecht erhalten zu können. Weil die eigene Forscherpersönlichkeit in allen fünf Einrichtungen im Laufe des Feldaufenthaltes zunehmend mit dem *Dilemma von Identifikation und Distanz* konfrontiert wurde, konnte diesem Anspruch nicht in jeder Situation genüge getan werden. Während die jeweils ersten und zweiten Feldtage durch

51 In der empirischen Sozialforschung sind derartige Phänomene, wie sie beim vorliegenden Feldzugang erlebt wurden, nach wie vor häufig anzutreffen; vgl. dazu aktuell Hontschik/Sabla 2018: 329ff.

eine relative Distanziertheit zwischen den Fach- und Lehrkräften und der eigenen Person geprägt gewesen sind, hat sich diese persönliche Zurückhaltung auf beiden Seiten während der je folgenden Tage kontinuierlich abgebaut. Hierbei muss jedoch sowohl zwischen den Einrichtungen wie auch dem jeweiligen Personal in ein und demselben Haus unterschieden werden. Insbesondere in den drei Kinderinstitutionen, in denen sich der Kontakt vorrangig auf eine Fach-/Lehrkraft bezog (Waldorfkindergarten, Vorschule, Grundschule), entwickelten sich persönliche Gespräche, in denen z.T. auch vertrauliche Aspekte mitgeteilt wurden und eigene Forschungseindrücke weitergehend rückgespiegelt wurden. Diese zunehmende Integration in das Feld zeigt sich auch in der Gestalt, das auf vereinzelte Anfragen und Bitten bestimmte Tätigkeiten und Handlungselemente in Bezug auf die Alltagsorganisation, aber auch hinsichtlich der Interaktion mit den Kindern übernommen wurden; so etwa im Rahmen der kollektiven Kreisrituale. In der Folge entwickelte sich insbesondere im Waldorfkindergarten und der Grundschule eine stärkere Identifizierung, die einerseits einen tieferen und umfassenderen Einblick in die jeweilige Kultur ermöglichte, andererseits aber auch mehrmals eine Unsicherheit dahingehend erzeugte, ob gewisse beobachtete Phänomene nicht zu wohlwollend bzw. zu unkritisch eingeordnet und analysiert worden sind.

Auch die Intensität des Kontaktes zu den Mädchen und Jungen unterschied sich zwischen und in den einzelnen Institutionen deutlich voneinander. Kontrastierend zu den Fach-/Lehrkräften gab es in allen Häusern bereits am ersten Feldtag einzelne Kinder, die wiederholt den Kontakt gesucht und sich nach den Gründen des Besuches erkundigt haben. Im Laufe der Tage wurde die Interaktion mit den Gruppen insgesamt, aber auch der Austausch mit einzelnen Kindern, immer persönlicher. Einen geradezu magischen Anreiz für die kindliche Kontaktaufnahme stellte dabei das Forschungsnotebook dar, das ein ständiger Begleiter des Feldaufenthaltes gewesen ist. Immer wieder betrachteten die Kinder den Bildschirm, betasteten das Gerät und erkundigten sich, was dort gerade passierte bzw. geschrieben wurde. Hierdurch entwickelten sich eine Vielzahl an Gesprächssituationen, die sich häufig darum drehten, was gerade in den Einrichtungen passierte (Stichwort Protokoll) oder welche elektronischen Geräte im jeweiligen Zuhause vorhanden oder von den Kindern genutzt würden.

Davon abgesehen, kam es in allen fünf Einrichtungen partiell zu einer Verschiebung der eigenen Forscherrolle, bei der die Rolle des aktiven Teilnehmers gegenüber der Beobachterrolle eine größere Bedeutung erhielt. Auf der einen Seite erwiesen sich diese Situationen als eine Reaktion der kindlichen Praktik, der eigenen Person eine pädagogische Relevanz beizumessen. So gab es eine Reihe von Szenen, in denen einzelne Mädchen oder Jungen mit Anfragen oder Aufforderungen aufwarteten, deren Bearbeitung/Erfüllung eigentlich nur dem jeweiligen Fachpersonal vorbehalten gewesen ist. In diesen Kontexten eine ausgewogene und v.a. auch dem Anlass angemessene

Balance zwischen einem Verweis an verantwortliche Personen und einem wertschätzenden sich darauf einlassen zu finden, war ein herausfordernder Akt; v.a. auch deswegen, weil parallel (zumindest theoretisch) die Feldprotokollierung fortgesetzt wurde.

Ähnlich fordernd war auch das andere Phänomen, das mit einer Rollenverschiebung einherging. In den Kindertageseinrichtungen lagen mehrere Situationen vor, in denen aus nächster Nähe unbeaufsichtigte/nicht registrierte Konflikte zwischen einzelnen Kindern beobachtet werden konnten. In der Konsequenz musste relativ intuitiv abgewogen werden, ob die Konflikte angesichts des eigenen Forschungsinteresses stillschweigend weiter beobachten werden könnten oder ob zum Schutze der Kinder aktiv in das Geschehen eingegriffen werden müsste; entweder durch eine direkte Interaktion oder dadurch, Fachkräfte über den Vorfall zu informieren. Das stets mitschwingende *Dilemma von Identifikation und Distanz* erhielt in diesen Fällen folglich noch eine explizit ethische Dimension.

Im Hinblick auf den gegenstandsangemessenen Umgang mit all diesen Herausforderungen erwiesen sich sowohl die allabendliche Aufbereitung der Feldprotokolle als auch der partielle Austritt aus dem Feld als sehr hilfreich: Beides eröffnete die Möglichkeit, das Verhältnis zwischen forschersicher Nähe zu den Feldakteur*innen und der hierfür gebotenen distanzierenden Reflexivität sinnvoll auszutarieren und erste Interpretationsfiguren mitunter auch wieder kritisch relativieren zu können (vgl. Schulz 2014: 229). Insofern wird der teilweise recht hohe Grad der Feldidentifizierung trotz der damit verbundenen Herausforderungen insgesamt als ein fruchtbarer Moment für die Forschung eingeordnet.

4 Befunde

Im vorliegenden Kapitel werden die zentralen Erkenntnisse dieser Forschung analysiert und miteinander in Bezug gesetzt. In Kap. 4.1 werden die fünf Einrichtungen und ihre formell gesetzten Tagesstrukturierungen beschrieben. Sodann erfolgt in Kap. 4.2 die Rekonstruktion der institutionsübergreifenden Zeitformen. Aufbauend auf dieser zeitstrukturellen Differenzierung werden in Kap. 4.3 die Zeitpraktiken analysiert.⁵²

4.1 Institutionsspezifische Tagesverläufe

Nachstehend werden zunächst die Eckdaten der fünf Einrichtungen skizziert, anschließend wird aufgezeigt, wie die Kinderinstitutionen ihren Tagesverlauf thematisch durchstrukturieren und auf welche Art und Weise diese Einteilung des Alltages an die Kinder und Eltern kommuniziert wird. Die aufgeführten Elemente basieren auf Tages-, Wochen- oder Stundenplänen, schulischen Bildungsplänen/Richtlinien, den eigenen Beobachtungsdaten sowie Gesprächsnotizen, die während der Tage im Feld mit einzelnen Fach- und Lehrkräften protokolliert werden konnten. Gleiches gilt für die in diesem Kontext aufgeführten zeitlichen Umfänge.

4.1.1 *Waldorfkindergarten*

Der ländlich situierte Waldorfkindergarten befindet sich in Ortsmitte eines Dorfes mit rund 1000 Einwohnern in einem ehemaligen Landarbeiterhaus, das in ein weitläufiges und naturbewachsenes Grundstück eingebettet ist. Die Einrichtung wurde im Jahre 1990 durch eine Elterninitiative als Förderverein gegründet und unterhält neben der Gruppe im Untergeschoss nach Gebäudeumbauten seit 2005 auch eine Gruppe im Obergeschoss. Das Gesamtplatzangebot umfasste zum Stand der Feldforschung 35 Kinder. Das kollegial geleitete Kollegium setzt sich aus drei Erzieherinnen zusammen, die neben der Erzieherinnenausbildung über die, an einem Seminar für Waldorfpädagogik absolvierte, Ausbildung zur Waldorferzieherin verfügen. Weitere in der Einrichtung tätige Personen sind einerseits pädagogische Fachkräfte, die punktuell als Aushilfskräfte arbeiten sowie Praktikant*innen, vor-

52 Ein Hinweis zur Lesbarkeit: Formulierungen, die während der Feldstudien wortwörtlich von den Einrichtungen und involvierten Personen übernommen wurden, werden im Text stets kursiv gesetzt.

nehmlich aus dem Berufsfeld sozialpädagogischer Ausbildungsgänge. Da es sich um eine Elterninitiative handelt, nehmen hinsichtlich der Mitarbeit auch Elternteile eine tragende Rolle ein; etwa in Form einer Krankheitsvertretung. Die Feldforschung wurde in der Gruppe im Obergeschoss durchgeführt, die zehn Betreuungsplätze anbietet, von denen zum Zeitpunkt der Forschung neun besetzt waren. Kontakte zur unteren Gruppe ergaben sich durch Gruppenbesuche oder die gemeinsame Zeit auf dem Außengelände. Geleitet wird die Gruppe von der Waldorferzieherin Marina, die in ihrer pädagogischen Arbeit durch Praktikant*innen oder Aushilfskräfte unterstützt wird. Formalstrukturell bezieht sich die Ausgestaltung der pädagogischen Arbeit i.T. auf den Bildungsplan des vorliegenden Bundeslandes, der als Orientierungsrahmen zu verstehen ist. Konzeptionell basieren die pädagogische Arbeit sowie die Raumgestaltung im vorliegenden Kindergarten auf den Elementen der Waldorfpädagogik. Der anthroposophische Stellenwert findet auch dadurch seinen Ausdruck, dass die Institution Mitglied in der *Internationalen Vereinigung der Waldorfkinderergärten e.V.* ist.

Elemente im Tagesverlauf

In der folgenden Tabelle 10 ist der Tagesverlauf im Waldorfkindergarten abgebildet, der sich aus sieben übergeordneten Elementen zusammensetzt.

Tabelle 10: Waldorfkindergarten - Elemente im Tagesverlauf

Übergeordnete Elemente im Tagesverlauf	Uhrzeit/Dauer (ca.)
„Dorfspaziergang“	07.40 - 08.00 Uhr
„Freispiel“	08.00 - 09.30/09.45 Uhr
„Zur Toilette gehen“	09.30 - 10.00 Uhr
„Goldtröpfchen-Stuhlkreis“	09.30/09.45 - 10.15 Uhr
„Frühstück“	10.15/10.30 - 10.45 Uhr
„Freispiel draußen“	10.45/11.00 - 11.45 Uhr
„Abschlussgeschichte“	11.45 - 12.00 Uhr

Quelle: Eig. Darstellung; nach WK 2013, T. 1-5.

Eine namentliche Visualisierung der Tages- und Wochenstruktur und ihrer inhaltlichen Ausgestaltung findet sich in den Räumlichkeiten des Kindergartens nicht wieder. Der konkrete Tagesablauf wird von der Erzieherin frühmorgens stets in mündlicher Form an die Kinder kommuniziert. In Anlehnung an die anthroposophischen Grundgedanken der pädagogischen Arbeit unterliegen die Abläufe des Tages einer starken Rhythmisierung und Ritualisierung. Jeder Wochentag verfügt über einen individuellen Namen, der sich auf die jeweils angefertigten Nahrungsmittel bezieht.

4.1.2 *Evangelische Kindertagesstätte*

Im gleichen Bundesland wie der Waldorfindergarten verortet und angesiedelt an Kirche und Pfarramt, befindet sich die KiTa in evangelischer Trägerschaft inmitten eines Wohngebietes in zentraler Lage eines größeren Dorfes (ca. 7000 Einwohner*innen), das geographisch in enger Randlage zu einer mittelgroßen Stadt liegt. Neben den kircheneigenen Gebäudekomplexen befindet sich auf dem Areal der Einrichtung ein größeres Außengelände, das komplett eingezäunt ist. Die KiTa verfügt über 102 Betreuungsplätze für Kinder im Alter von zwei bis sechs Jahren und hat ausschließlich an den Werktagen geöffnet. Abseits der vierwöchigen Schließung in den Sommerferien, der Weihnachtsschließzeit sowie zwei bis dreitägiger Studienzeiten ist die Einrichtung ganzjährig geöffnet. In der KiTa sind zwölf Stammkräfte tätig. Neben der Leitung und ihrer Stellvertretung, arbeiten zehn pädagogische Fachkräfte mit verschiedenen Ausbildungsschwerpunkten in den einzelnen Gruppen (Religionspädagogik, Psychomotorik, Sprache, Integration). Weitere Mitarbeitende sind Praktikant*innen, vornehmlich aus dem Berufsfeld sozialpädagogischer Ausbildungsgänge sowie das Hauswirtschafts- und Reinigungspersonal. Als Kooperationspartnerin an der Feldforschung nahm die Ganztagsgruppe teil. Geleitet wird die Gruppe von zwei Erzieherinnen, die punktuelle Unterstützung durch Kolleg*innen, andere Fachkräfte oder Praktikant*innen erhalten. Die Gruppe verfügt über ein Kontingent von 23 Plätzen, von denen zum Stand der Feldforschung 21 belegt waren. Diejenigen Gruppenkinder, die bereits vor der eigentlichen Kernbetreuungszeit in die KiTa kommen, besuchen in der Zeit von 07.00 - 08.00 Uhr die gemeinsame Frühbetreuung. Feldkontakte zu den anderen Gruppen ergaben sich bei gemeinsamen Angeboten wie dem Aufenthalt auf dem Außengelände oder der Teilnahme an der „Bewegungswerkstatt“. Auch in dieser Einrichtung dient der bundeslandeigene Bildungsplan als orientierendes Element für die pädagogische Alltagsgestaltung. Organisatorisch ist die KiTa in einen ev.-luth. Kindertagesstättenverband eingebettet, zu dem sich die Kirchengemeinden des vorliegenden Landkreises zusammengeschlossen haben. Aufgrund seiner konfessionellen Grundlage ist das Einrichtungskonzept religionspädagogisch fundiert. Neben Bibelgeschichten, christlichen Festen und Symboliken, findet dies etwa auch seinen Ausdruck in der aktiven Teilnahme am Gemeindeleben.

Elemente im Tagesverlauf

In der folgenden Tabelle 11 ist der Tagesverlauf in der ev. KiTa abgebildet, der sich aus zehn übergeordneten Elementen zusammensetzt.

Tabelle 11: Ev. Kindertagesstätte - Elemente im Tagesverlauf

Übergeordnete Elemente im Tagesverlauf	Uhrzeit/Dauer (ca.)
„Freispiel“	ab 07.00 - 10.00 Uhr
„Gleitendes Frühstück“	ab 08.00 - 10.00 Uhr
„Aufräumen“	10.00 - 10.30 Uhr
„Popokreis/Stuhlkreis“	10.30 - 11.00 Uhr
„Freispiel draußen“	11.00 - 12.00 Uhr
„Mittag“	12.00 - 13.00 Uhr
„Mittagspause“	13.00 - 14.00 Uhr
„Freispiel oder Projektarbeit“	14.00 - 15.00 Uhr
„Schmausepause“	15.00 - 15.30 Uhr
„Freispiel oder Angebot“	15.30 - 17.00 Uhr

Quelle: Eig. Darstellung; nach EK, T. 1-5.

Eine namentliche Visualisierung der Zeitstrukturen wird in der KiTa nicht vorgehalten. Der konkrete Tagesablauf wird von den Erzieherinnen im Rahmen des vormittäglichen *Popokreises/Stuhlkreises* in mündlicher Form an die Kinder kommuniziert. Die Einrichtung ist zwar konfessionell ausgerichtet, nichtsdestotrotz liegt den übergeordneten Zeitplatzierungen keine spezifische (religions-)pädagogische Ausrichtung zu Grunde.

4.1.3 Offene Kindertagesstätte

Die nach dem „Offenem Konzept“ arbeitende KiTa ist in einer Großstadt ansässig und befindet sich im obersten Stockwerk eines dreistöckigen Gebäudes. Der Elementar- und Krippenbereich befinden sich hier jeweils in einem Gebäudeflügel, der an verschiedenen Punkten durch Glastüren abgegrenzt ist. Das Gebäude selbst schließt auf der eine Seite an die stadtteilige Verkehrsberuhigte Fußgängerzone an und kreuzt auf der anderen Seite eine dicht befahrene Straße, umgeben von Geschäftshäusern. Die 2.500 m² große Einrichtung wurde im Jahre 2011 eröffnet und bietet Platz für insgesamt 180 Mädchen und Jungen in den Altersstufen von zwei Monaten bis zu sechs Jahren. Das feste Personal der Einrichtung setzte sich zur Zeit der Feldphase aus 23 Personen zusammen: Neben der Leitung und ihrer Stellvertretung gibt es jeweils eine Koordinatorin für den Elementar- und Krippenbereich sowie 19 pädagogische Fachkräfte mit unterschiedlichen Ausbildungen im Bereich der Sozial- und Erziehungsberufe sowie unterschiedlichen Arbeitsschwerpunkten (Körper, Bewegung, Gesundheit, Bildnerisches Gestalten, Kommunikation, Natur, Technik, Mathematische Grunderfahrungen, Musik, Tanz, Heilerziehungspflege, Integrative Frühpädagogik). Komplementiert wird das Personal durch eine FSJ'lerin sowie Küchen- und Hauswirtschaftsfachkräfte. Da die Einrichtung über keine festen Stammgruppen verfügt, wurde der Fokus der Feldforschung auf den allgemeinen Alltag im Elementarbereich gerichtet, der sich zumeist in den sechs Funktionsräumen und einer bespielba-

ren Dachterrasse vollzieht. Berührungspunkte zum Krippenbereich fanden überwiegend auf dem Außengelände und in der gemeinsamen Frühgruppe statt. Die Kindertagesstätte ist organisiert in einem privaten Träger der Kinder- und Jugendhilfe. Wenngleich in einem anderen Bundesland situiert als der Waldorfkindergarten und die ev. KiTa, besteht mit den bundeslandspezifischen Bildungsempfehlungen auch für die offene KiTa ein Orientierungsrahmen auf formal-struktureller Ebene. Neben dem konzeptionell verankerten offenen Ansatz sind die Kleinkindpädagogik von Emmi Pikler (1902-1984) und die Bewegungspädagogik von Elfriede Hengstenberg (1892-1992) von Bedeutung für die pädagogische Alltagsgestaltung. Dies zeigt sich insbesondere in der Ausgestaltung der Funktionsräume und dem Vorhandensein entsprechender Materialien.

Elemente im Tagesverlauf

In der folgenden Tabelle 12 ist der Tagesverlauf in der offenen KiTa abgebildet, der sich aus 12 übergeordneten Elementen zusammensetzt.

Tabelle 12: Offene Kindertagesstätte - Elemente im Tagesverlauf

Übergeordnete Elemente im Tagesverlauf	Uhrzeit/Dauer (ca.)
„Frühdienst“	06.00 - 07.30 Uhr
„Freies Spiel“	07.30 - 09.45 Uhr
„Offenes Frühstück“	07.30 - 09.45 Uhr
„Aufräumen“	09.45 - 10.00 Uhr
„Kinderkonferenzen“	10.00 - 10.15 Uhr
„Angebote“	10.15 - 11.00 Uhr
„Freies Spiel“	11.00 - 12.00 Uhr
„Mittagstische“	12.00 - 14.00 Uhr
„Freie Angebote/Freies Spiel“	14.00 - 15.00 Uhr
„Snack“	15.00 - 15.30 Uhr
„Freie Angebote/Freies Spiel“	15.30 - 17.00 Uhr
„Spätdienst“	17.00 - 18.00 Uhr

Quelle: Eig. Darstellung; nach OK 2013, T. 1-5.

In der Einrichtung wird ein Informationsblatt mit diesen Zeitabläufen ausgehängt und an die Eltern herausgegeben. Der konkrete Tagesablauf wird von den Fachkräften zudem im Rahmen der *Kinderkonferenzen* an die Kinder kommuniziert. Die zeitlichen Abläufe sind geprägt durch das pädagogische Konzept der offenen Arbeit.

4.1.4 Vorschule

Die Institution Vorschule existiert mittlerweile nur noch in einem Bundesland. Die vorliegende Vorschule ist an der ebenfalls kooperierenden Grundschule angesiedelt, die insgesamt drei Vorschulklassen vorhält. Diese befinden

den sich auf dem Schulgelände im Erdgeschoss eines Einzelgebäudes, in dem im ersten Stock darüber hinaus noch andere Schulklassen ihre Räumlichkeiten haben. Für die pädagogische Arbeit in den Vorschulklassen sind zum Zeitpunkt der Forschung insgesamt fünf Fachkräfte verantwortlich, die alle über die Ausbildung zur/zum staatlich anerkannten Erzieher*in oder Sozialpädagog*in verfügen. Als Kooperationspartnerin an der Forschung teilgenommen hat die *Sonnenblumengruppe*, die von einer Erzieherin geleitet wird. Neben der Klassenmitarbeit der anderen Vorschullehrkräfte, kommt der Vorschullehrerin die Hilfe durch Praktikant*innen, vornehmlich aus dem Berufsfeld sozial- und primärpädagogischer Ausbildungs- und Studiengänge, zugute. Kontakte zu den anderen Vorschulklassen ergaben sich während der Pausenzeiten auf dem Schulhof, in der Pausenhalle und dem Flur- und Garderobebereich. Der Klassenverband der *Sonnenblumengruppe* setzte sich zur Zeit der Feldstudien aus 16 Kindern zusammen. Formal-strukturell bezieht sich der Bildungsauftrag der Vorschule auf die Vorgaben, die die Schulbehörde des vorliegenden Bundeslandes in einer Richtlinie verfasst hat. Auf konzeptioneller Ebene nimmt die Vorschule für ihren Bildungs-, Betreuungs- und Erziehungsauftrag des Weiteren auf die Montessori-Pädagogik sowie die Reggio-Pädagogik und die ihr besondere Projektarbeit Bezug.

Elemente im Tagesverlauf

In der folgenden Tabelle 13 ist der Tagesverlauf in der Vorschule abgebildet, der sich aus acht übergeordneten Elementen zusammensetzt.

Tabelle 13: Vorschule - Elemente im Tagesverlauf

Übergeordnete Elemente im Tagesverlauf	Uhrzeit/Dauer (ca.)
„Erzählkreis“	08.00 - 08.30 Uhr
„Sachunterricht“	08.30 - 09.30 Uhr
„Frühstück“	09.30 - 09.40 Uhr
„Pause“	09.40 - 10.05 Uhr
„Arbeit am Thema“	10.05 - 11.35 Uhr
„Pause“	11.35 - 12.00 Uhr
„Spielzeit“	12.00 - 12.30/40 Uhr
„Vorlesen“	12.30/40 - 13.00 Uhr

Quelle: Eig. Darstellung; nach VS 2013, T. 1-5.

Die aufgeführten Unterrichtsinhalte bzw. -fächer sind beispielhaft zu verstehen und wechseln im Verlauf der Wochentage. Der Zeitablauf wird in der Klasse mittels spezifischer Symbole ausgehängt, eine uhrzeitliche Konkretisierung ist hier jedoch nicht Bestandteil. Darüber hinaus wird der aktuelle Tagesablauf von der Klassenlehrerin im Rahmen des *Erzählkreises* frühmorgens an die Kinder kommuniziert.

4.1.5 Grundschule

Die Grundschule ist in einer Großstadt angesiedelt und liegt inmitten eines Wohngebietes, dessen Bild geprägt ist von einer Mischung aus mehrstöckigen Hochhäusern und älteren Einfamilienhäusern. Der Gebäudekomplex verteilt sich über ein größeres Areal in mehrere isolierte oder miteinander verbundene Einzelgebäude, wobei der weitläufig konzipierte Schulhof aus dem Gesamtbild hervorsticht. Die staatliche Regelschule arbeitet jahrgangsübergreifend, beteiligt sich seit 2011 an einem Schulversuch einer sechsjährigen Grundschule und ist seit Beginn des Schuljahres 2013/2014 als offener Ganztag konzipiert: Im Anschluss an die halbtägige Kernunterrichtszeit wird der Nachmittag in Kooperation mit einem Hort und verschiedenen offenen/festen Kursangeboten gestaltet. Die Feldforschung wurde im Schuljahr 2012/2013 durchgeführt, weshalb die vielfältigen Veränderungen, die sich durch die Umstellung auf den Ganztagsbetrieb ergeben haben, nicht in die vorliegenden Ausführungen mit einbezogen werden können. Gegenstand der Feldforschung war ausschließlich der Schullalltag während der Kern-Unterrichtszeit. Das Kollegium besteht aus ca. 60 Grundschul-, Gymnasial- und Sonderschullehrkräften, sowie Sozialpädagog*innen und Erzieher*innen. Kooperationspartnerin war mit der *Blauen Gruppe* eine der Lerngruppen, die sich aus Schüler*innen der 1. und 2. Klassenstufe zusammensetzt. Zum Stand der Erhebung besuchten diese Lerngruppe 20 Kinder. Geleitet wurde die Gruppe von einer Klassenlehrerin (Sozialpädagogin), die durch weitere Fachlehrkräfte eines gemeinsamen *Stufenteams* Unterstützung erhielt. Kontakte zu den anderen Lerngruppen der gleichen Stufen ergaben sich durch gemeinsame abgehaltene Unterrichtszeiten und das Zusammentreffen auf dem Schulhof, in der Pausenhalle und dem Flur- und Garderobenbereich. Das wöchentliche Zeitraster für die Jahrgänge setzt sich primär aus den Elementen *Basis- und Projektunterricht* zusammen, die in einen *Wochenplan* integriert sind und weitere Arbeitsformen wie das *Freie Arbeiten* beinhalten. Maßgeblich für die inhaltliche Unterrichtsausgestaltung sind die Vorgaben des bundeseigenen Grundschulbildungsplans, die in ein schulinternes Curriculum weitergearbeitet wurden. In der konkreten Unterrichtspraxis erhält darüber hinaus auch die Montessori-Pädagogik eine tragende Rolle, so gibt es an der Schule mehrere ausgebildete Montessori-Lehrer*innen und spezifische Montessori-Materialien.

Elemente im Tagesverlauf

In der folgenden Tabelle 14 ist der Tagesverlauf in der Grundschule abgebildet, der sich aus sieben übergeordneten Elementen zusammensetzt.

Tabelle 14: Grundschule - Elemente im Tagesverlauf

Übergeordnete Elemente im Tagesverlauf	Uhrzeit/Dauer (ca.)
„Anlaufzeit/Freiarbeit oder Basis-/Projektunterricht“	08.00 - 09.30 Uhr
„Morgenkreis“	08.15 - 08.30/45 Uhr
„Frühstück“	09.30 - 09.40 Uhr
„Pause“	09.40 - 10.05 Uhr
„Sport- bzw. Fachunterricht“	10.05 - 11.35 Uhr
„Pause“	11.35 - 12.00 Uhr
„Kurse“	12.00 - 13.00 Uhr

Quelle: Eig. Darstellung; nach GS 2013, T. 1-5.

Der Zeitablauf wird in der Klasse mittels spezifischer Symbole ausgehängt, eine uhrzeitliche Konkretisierung ist hier jedoch nicht Bestandteil. Des Weiteren wird der aktuelle Tagesablauf im Rahmen des *Morgenkreises* miteinander besprochen. Hervorzuheben ist, dass die Zeitplatzierung *Morgenkreis* nicht Bestandteil des Rahmenstundenplans ist, inwiefern diese Abweichung schulorganisatorisch abgesprochen ist oder vielmehr autonom durch die Klassenlehrerin gesetzt wird, ist nicht bekannt.

4.1.6 Institutionsübergreifender Vergleich

Die vorherigen Ausführungen veranschaulichen, wie unterschiedlich der Alltag in den elementar- und primarpädagogischen Einrichtungen zeitlich strukturiert ist. Es wurde ersichtlich, dass die dafür erforderliche Ausgestaltung des Tagesverlaufes mittels der Platzierung bestimmter Elemente vorgenommen wird. Diese Zeitformen sind in allen teilnehmenden Einrichtungen in ähnlicher Art und Weise wieder zu finden, komponieren hier in Kombination jedoch jeweils ein ganz individuelles Zeitgerüst des Alltags. Dabei zeigt sich: Je längere Öffnungszeiten offeriert werden, desto mehr übergeordnete Zeitformen finden sich im Tagesverlauf. Während in den Halbtageseinrichtungen sieben oder acht Zeitformen vorliegen, konstituiert sich der Alltag in den Ganztageseinrichtungen aus zwölf oder zehn entsprechenden Segmenten.

Wird bei dem Vergleich der Fokus auf die Regelmäßigkeit der Zeitformen gerichtet, wird deutlich, dass alle fünf Einrichtungen im Wochenverlauf eine wiederkehrende Grundstruktur vorhalten. Während es im Bereich der inhaltlichen Ausgestaltung zwar überall punktuelle Abweichungen von dieser Struktur gibt – was insbesondere auf die Platzierung der einzelnen Unterrichtsfächer zutrifft –, finden die einrichtungsspezifischen Pausen- und Nahrungszeiten fast ausnahmslos zu den gleichen Uhrzeiten statt. Im Elementarbereich lässt sich dies v.a. auf organisatorische Sachverhalte der Essenszubereitung zurückführen; in der offenen KiTa wird das Essen durch eine eigene Küche zubereitet, in der ev. KiTa durch einen Essensdienst geliefert. In den

primärpädagogischen Institutionen wiederum ist es vorrangig der schulübergreifende Rahmenstundenplan, der gleiche Pausenzeiten für alle Klassenverbände vorgibt.

Sowohl im Waldorfkindergarten als auch der ev. KiTa werden die Zeitformen im Tagesverlauf nicht in einer visualisierten Form in der Einrichtung ausgehängt, die Strukturen werden ausschließlich über die Fachkräfte kommuniziert. In den anderen drei Einrichtungen findet sich eine derartige zeitliche Visualisierung: In der offenen KiTa in Form eines ausgehängten Infozettels, in den beiden primärpädagogischen Institutionen durch spezifische Symbole, die jeweils stellvertretend für eine bestimmte Zeitplatzierung stehen und in der Klasse an jedem Wochentag aufs Neue ausgehängt und besprochen werden. Erwähnenswert ist in diesem Kontext, dass eine Rahmung dieser Zeitplatzierungen mit der jeweiligen uhrzeitlichen Dauer nur in der offenen KiTa vorgenommen wird. In den anderen vier Einrichtungen existieren diese uhrzeitlichen Konkretisierungen zwangsläufig ebenfalls, aber hier werden sie nur mündlich durch die Fach- und Lehrkräfte kommuniziert.

4.2 Institutionsübergreifende Zeitformen

Nachstehend werden nun diejenigen kollektiven Zeitformen analysiert, die aus den Beobachtungsprotokollen der Feldstudien rekonstruiert wurden. Bei der Rezeption dieser Kategorien müssen aus Zeitforschungsperspektive folgende Aspekte mitgedacht werden: Einrichtungsspezifische Zeitformen/-praktiken sind stets miteinander verschränkt, ihre methodische Isolierung ermöglicht es jedoch, dass Zeitgefüge aus mehr als einer Perspektive zu betrachten, womit aus qualitativer Perspektive die Zielsetzung verbunden ist, differenziertere Erkenntnisse herausarbeiten zu können. Aufgrund der temporalen Parallelitäten und Überlappungen, die sozialen Interaktionen und Gegebenheiten stets zu eigen sind, bilden die hier diskutierten Zeitformen zudem nicht durchgängig eine lineare, im Tagesverlauf aufeinanderfolgende Reihe, sondern existieren teilweise zeitgleich und lassen sich nicht durchgängig eindeutig voneinander trennen. Folglich kann die hier vorgelegte Kategorisierung nur zeitliche Orientierungswerte bieten und einen explorativen Charakter aufweisen.

Zu Beginn der Unterkapitel wird die jeweilige Zeitform begrifflich konkretisiert. In einem weiteren Schritt erfolgt ihre institutionell-vergleichende Dimensionalisierung. Im Fokus stehen dabei die Platzierungen, die Umfänge sowie die Strukturierungsgrade. Zur Veranschaulichung dieser Abläufe und Charakteristika ist es im Einzelfall notwendig, Bezüge zu den Zeitpraktiken herzustellen. Das übergeordnete Kapitel schließt mit einem institutionsübergreifenden Vergleich.

4.2.1 „Freie Zeiten“: Vom Freispiel bis zur Schulpause

Die Zeitform „freie Zeiten“⁵³ umfasst im Tagesverlauf all diejenigen Zeitan-teile, innerhalb derer die Mädchen und Jungen die Ausgestaltung der Zeit innerhalb eines durch die Fachkräfte gesetzten Rahmens selbstbestimmt vor-nehmen können.

Elementarbereich

In Waldorfkindergarten und der ev. KiTa wird diese Zeitform von den Fachkräften als *Freispiel* und in der offenen KiTa als *freie Spielzeit* bezeichnet. Im institutionellen Alltag werden „freie Zeiten“ in den Elementareinrichtungen unterschiedlich oft vorgehalten, so finden sich im Waldorfkindergarten zwei, in der ev. KiTa vier und in der offenen KiTa fünf dieser Zeitan-teile. Im Hinblick auf die konkrete zeitliche Platzierung und die Dauer zeigen sich Gemein-samkeiten und Unterschiede zwischen den Einrichtungen⁵⁴: In den bei-den Ganztageseinrichtungen beginnt die erste „freie Zeit“ direkt bei der mor-gendlichen Ankunft und umfasst ein Kontingent von ca. 170 Min. (ev. KiTa) und 135 Min. (offene KiTa). Im Waldorfkindergarten liegt dieses Segment erst im Anschluss des ritualisierten *Morgenkreis/Stuhlkreis* und beansprucht ca. 90-105 Min. der Öffnungszeit. Der zweite Zeitan-teil verteilt sich über den Vormittag und dauert im Waldorfkindergarten ca. 40 Min., in der ev. KiTa ca. 45 Min. und in der offenen KiTa ca. 60 Min. an. Der dritte freie Zeitan-teil ist in den beiden Ganztageseinrichtungen der mittäglichen Nahrungszeit nach-gelagert und dauert in der offenen KiTa ca. 60 Min. In der ev. KiTa liegt diesbezüglich eine Besonderheit vor, weil diese einstündige Variante sich insofern von den anderen Formen unterscheidet, als dass sie als *Mittagspause* deklariert ist. Zwar können die Kinder hier auch selbstbestimmt handeln, aber nur unter Berücksichtigung der Vorgabe, beim Spielen *nicht zu laut* zu sein (vgl. EK, T1, Z. 410-415). Die weiteren freien Zeitan-teile verteilen sich in beiden Einrichtungen über den Nachmittag hinweg, werden nur durch die anfallenden Nahrungszeiten unterbrochen und dauern jeweils ca. 150 Min. Diese Segmente können jedoch nicht grundsätzlich als „freie Zeiten“ defi-niert werden, weil sie laut Einrichtungsinformationen und Auskünften der Fachkräfte (vgl. EK, T1, Z. 32-34; OK, T2, Z. 691-69) mitunter auch den Charakter einer fokussierten Lern-/Bildungszeit annehmen. Während der

53 Zu den Beweggründen, die vorliegende Zeitform in Anführungszeichen zu setzen, siehe Kap. 4.3.10.

54 Die nachfolgenden Berechnungen nehmen Bezug auf die institutionell gesetzte Zeitstruktur. In der Praxis weichen die vorgehaltenen und die individuell wahrgenommenen „freien Zeiten“ in der ev. KiTa und der offenen KiTa z.T. deutlich voneinander ab. Zum einem, weil sie punktuell durch die offenen Nahrungszeiten unterbrochen werden, zum anderen, weil sie im gleichen Maße auch parallel zu eben jenen vorgehalten werden, wie es bspw. während der Mittagstische in der offenen KiTa der Fall ist; vgl. dazu auch Kap. 4.4.

Feldstudien wurden in diesen Anteilen aber vorrangig selbstbestimmte Zeitnutzungen beobachtet, weshalb sie den „freien Zeiten“ zugeordnet wurden.

Bezüglich des Strukturierungsgrades ist allen „freien Zeiten“ gleich, dass ihnen ein vorbestimmtes Raumzeitgefüge zu Grunde liegt. Manche Varianten wie die *Mittagspause* finden ausschließlich in den Gruppen-/Funktionsräumen statt, andere wiederum nur auf dem Außengelände. Während der kindliche Bewegungsradius also auf eine/mehrere Räumlichkeiten begrenzt wird, liegt eine inhaltliche Struktur grundsätzlich nicht vor, d.h. die inhaltliche Ausgestaltung obliegt den Mädchen und Jungen selbst.⁵⁵

Primarbereich

In der Vor- und Grundschule ist der Begriff der (*Schul-*)*Pause* institutionell für diese Zeitform verankert. In der Vorschule wird die mittägliche „freie Zeit“ zudem als *Spielzeit* gefasst. Der schulinterne Lehrplan sieht für beide Einrichtungen mit den *Pausen* zwei regelhafte „freie Zeiten“ vor, die über den Vormittag hinweg jeweils 25 Min. andauern. Die tatsächliche Pausenzeit weicht in der Praxis aber häufig hiervon ab. Insbesondere die Vorschullehrerin gewährt den Kindern zumeist einige zusätzliche Pausenminuten, weil sie der Meinung ist, dass die gesetzte „freie Zeit“ nicht ausreichen würde. In der Konsequenz verkürzen sich sodann die vorgelagerten fokussierten Lern-/Bildungszeiten (vgl. VS, T1, Z. 143-145). In der Vorschule findet sich zudem eine weitere „freie Zeit“, die am Mittag an die zweite freie Pausenzeit anschließt. Sobald die Vorschüler*innen wieder die Klasse betreten, können sie diese *Spielzeit* für 30-45 Min. selbst ausgestalten. An Mittwochen ist dieser Zeitanteil als *offene Spielstunde* konzipiert, d.h. die Kinder können sich in dieser Zeitspanne in die anderen Vorschulklassen begeben und dort ihre Zeit verbringen (vgl. VS, T3, Z. 385-389). Abseits dessen platzieren die Vor- und Grundschullehrkräfte „freie Zeiten“ immer nur zu besonderen Anlässen wie Geburtstage sie bspw. darstellen (vgl. GS, T 4, Z. 448-509).

Auch in den Primareinrichtungen ist den „freien Zeiten“ ein bestimmtes Raumzeitgerüst vorgegeben. Neben der konkreten Platzierung betrifft dies den Bewegungsradius. So besteht in beiden Einrichtungen gemäß der Schulordnung die Vorgabe, die Klasse zu verlassen und die „freie Zeit“ auf dem Schulgelände oder in der Pausenhalle zu verbringen. Dies scheint jedoch vorrangig auch eine durch die Lehrkräfte gesetzte Vorgabe zu sein.⁵⁶ Die Vorschullehrerin führt dies u.a. auf ihre eigenen (Pausen)Zeitbedürfnisse zurück (vgl. VS, T1, Z. 145-147), in der Grundschule ist dies zum Zeitpunkt des Feldaufenthaltes die Folge eines klasseninternen Konfliktes und stellt insofern eine vorübergehende Disziplinarmaßnahme dar (vgl. GS, T1, Z. 170-182). Analog zum Elementarbereich liegt den „freien Zeiten“ grundsätz-

55 Vgl. Kap. 4.3.1.

56 Vgl. dazu die Ausführungen in Kap. 4.3.1.

lich keine Inhaltsstruktur zu Grunde, über die konkrete Ausgestaltung entscheiden die Schüler*innen.

Vergleich zwischen Elementar- und Primarbereich

Wird der Fokus auf die namentliche Bezeichnung gerichtet, so finden sich sowohl im Elementar- als auch im Primarbereich Analogien zwischen den Einrichtungen. In den Kindertageseinrichtungen werden die selbstbestimmt ausgestalteten Zeitformen fast ausschließlich als *Freispiel* oder *freies Spiel* titulierte, vereinzelt finden sich zudem die Begrifflichkeiten der *Mittagspause* oder des *Früh- und Spätdienstes*. „Freie Zeiten“ werden hier demgemäß zwar vorrangig, aber nicht ausschließlich entsprechend sprachlich ausgewiesen. In den beiden Primareinrichtungen werden diese Zeiten stets als *Pausen* aufgeführt, einzig der vorschulische Zeitanteil der *Spielzeit* bildet hier eine Ausnahme.

Im Vergleich werden in den primärpädagogischen Einrichtungen weitaus geringere Zeitkontingente zum selbstbestimmten Handeln vorgehalten. Um dies anhand zeitlicher Orientierungswerte exemplarisch zu verdeutlichen⁵⁷: In der Vorschule umfassen die „freien Zeiten“ mit ca. 20% ein Fünftel der Öffnungszeit, in der Grundschule fällt dieser Wert mit ca. 17% noch etwas niedriger aus. In allen Einrichtungen des Elementarbereichs wiederum nehmen die „freien Zeiten“ mehr als die Hälfte der Öffnungszeit in Anspruch; im Waldorfkindergarten liegt der Wert bei ca. 56%, in der ev. KiTa bei ca. 59% und in der offenen KiTa umfassen die „freien Zeiten“ bei einer zwölfstündigen Betreuungszeit mit ca. 72% sogar fast dreiviertel der Öffnungszeit.

In beiden Bildungsbereichen wird die raumzeitliche Struktur für die „freien Zeiten“ durch die Fach- und Lehrkräfte vorbestimmt. In der Konsequenz haben die Kinder keinen Einfluss auf die Platzierung dieser Zeitform, zudem wird ihr Bewegungsradius auf einen/mehrere Räumlichkeiten eingeschränkt. Anders verhält es sich bei der inhaltlichen Strukturierung, die zumeist durch die Kinder selbst ausgestaltet wird.

4.2.2 Fokussierte Lern-/Bildungszeiten: Vom Wasserbergexperiment bis zum Sachunterricht

Im Verlauf der Datenauswertung wurde deutlich, dass alle institutionellen Zeitformen pädagogische Elemente und Zielsetzungen umfassen/beinhalten. Um eine differenziertere Analyse der verschiedenen Zeitformen realisieren zu können, wurde daher die Entscheidung getroffen, all diejenigen kol-

57 Exakte Werte lassen sich hier wegen der unterschiedlichen individuellen Ankunfts- und Nahrungszeiten nur sehr begrenzt ermitteln. Für die Veranschaulichung wird vorliegend von folgenden Parametern ausgegangen: Für jede Einrichtung wird die gesamte täglich theoretisch buchbare Betreuungszeit mit berechnet. Etwaige offene Nahrungszeiten reduzieren diese Zeitkontingente jeweils um 20 Min. pro Zeitanteil.

lektiven Zeitanteile zu fokussierten Lern-/Bildungszeiten zusammenzufassen, die explizit einen themen- oder fachbezogenen pädagogischen Impetus aufweisen bzw. als solcher von der Einrichtung/den Fach- und Lehrkräften verstanden werden.

Elementarbereich

In den drei KiTas wird diese Zeitform von den Fachkräften als *Angebot* oder *Projekt* bezeichnet und in vielen Fällen jeweils mittels eines Zusatzes sprachlich konkretisiert (z.B. *BW-Angebot*); z.T. aber auch nur durch die Aktivität selbst ausgewiesen (z.B. *Puppentheater*). Im Hinblick auf die Durchführungshäufigkeit zeigen sich bei den fokussierten Lern-/Bildungszeiten deutliche Unterschiede: Variationen, die regelhaft täglich vorgehalten werden, finden sich einzig in der offenen KiTa. Die *Angebote* finden zwischen ca. 10.15 - 11.00 Uhr in den Funktionsräumen statt. In den zuvor platzierten *Kinderkonferenzen* berichten die Fachkräfte stets, welche *Angebote* für den kommenden Tag vorgesehen sind und die Kinder entscheiden sich sodann für die Teilnahme. Das konkrete Format eines *Angebotes* ist dabei unmittelbar mit dem Werkstattcharakter des jeweiligen Funktionsraumes verbunden (vgl. OK, T4, Z. 262-265). Mehrmals pro Woche regelhaft vorgehaltene fokussierte Lern-/Bildungszeiten finden sich nur in der ev. KiTa, in der das *BW-Angebot* an drei Wochentagen stattfindet. Diese Bewegungsbaustelle wird parallel zum *Freispiel* (ca. 45-90 Min.) entweder im Bewegungsraum oder auf dem Außengelände durchgeführt (vgl. EK, T1, Z. 32-38). Angebote, die regelhaft einmal pro Woche durchgeführt werden, bestehen u.a. im Waldorfkindergarten, in welchem freitags immer eine halbstündige Eurythmie-Einheit stattfindet (vgl. WK, T5, Z. 240-258). Ebenfalls wöchentlich wird in der offenen KiTa ein extern ausgelagertes Sportangebot offeriert (vgl. OK, T3, Z. 308-316). Des Weiteren gibt es auch spontane Platzierungen eines *Angebotes*. In der ev. KiTa existiert die Praxis, dass teilweise an den Vormittagen entschieden wird, ob an den Nachmittagen ein *Freispiel* oder ein *Angebot* platziert werden soll (vgl. EK, T1, Z. 32-38). Schließlich gibt es auch *Angebote/Projekte*, die in den drei Einrichtungen nur zu bestimmten Zeiten im Jahresverlauf durchgeführt werden. Einerseits stehen diese Varianten direkt mit kulturspezifischen Festen (z.B. dem *Laternenfest* in der ev. KiTa) und Bräuchen (z.B. das *Weihnachtsspiel* im Waldorfkindergarten) im Zusammenhang. Andererseits richten sich diese Formen z.T. auch nur an bestimmte Zielgruppen. So gibt es im Waldorfkindergarten nach den Weihnachtsferien bspw. ein gezieltes Angebot für die zukünftigen Schulkinder (vgl. WK, T3, Z. 108-115).

Vom Umfang her dauern diese Zeitanteile gemäß der eigenen Feldprotokolle ca. zwischen 30-90 Min. an. Diese Bandbreite zeigt sich auch bezüglich des jeweiligen Strukturierungsgrades: So gibt es fokussierte Lern-/Bildungszeiten, in denen die Fachkräfte zwar ein raumzeitliches Gefüge bereitstellen, die inhaltliche Ausgestaltung der Zeit jedoch vorrangig den

Kindern überlassen ist; ein Beispiel hierfür ist das *BW-Angebot* in der ev. KiTa. Dann wiederum gibt es Formen wie das *Eurythmieangebot* im Waldorfkindergarten, bei dem sowohl das Raumzeitgefüge vorgegeben wird und auch der inhaltliche Verlauf eng durchstrukturiert ist. Diese zeitstrukturellen Unterschiede bestehen aber nicht nur zwischen den verschiedenen Variationen, sondern treten im gleichen Maße auch bei ein und derselben fokussierten Lern-/Bildungszeit auf, was bspw. bei den *Angeboten* in der offenen KiTa der Fall ist. So konnte bei Letzteren an einem Tag beobachtet werden, dass das Angebot im Atelier einer bestimmten Komposition folgte, an einem anderen Tag jedoch weitaus stärker an den Handlungsimpulsen der Kinder ausgerichtet war.

Primarbereich

In der Vor- und Grundschule wird die vorliegende Zeitform von den Lehrkräften als *Unterricht* bezeichnet, z.T. um den jeweiligen thematischen Bezug erweitert (*Deutschunterricht*) oder der Inhalt selbst bildet die Formulierung (*Deutsch*). Bezüglich der Auftretenshäufigkeit bilden die fokussierten Lern-/Bildungszeiten in beiden Schultypen den zentralen Zeitanteil im institutionellen Alltag. In der Vorschule finden wochentags jeweils zwei dieser Unterrichtseinheiten statt. Der erste Block liegt im Anschluss an den frühmorgendlichen *Erzählkreis* und dauert etwa von 08.30 - 09.30 Uhr, die zweite Einheit mit Unterrichtsinhalten ist zwischen den beiden Schulpausen platziert und dauert regulär von 10.05 - 11.35 Uhr. In der Grundschule liegen im Tagesverlauf drei fokussierte Lern-/Bildungszeiten vor. Der erste (punktuell vom *Morgenkreis* unterbrochene) Zeitanteil dauert von 08.00 - 09.30 Uhr. Die zweite Unterrichtseinheit ist ebenfalls zwischen den Schulpausen platziert (10.05 - 11.35 Uhr). Der dritte Zeitanteil schließt an die zweite Schulpause an und dauert von 12.00 - 13.00 Uhr. All diese Zeitblöcke umfassen 90 Min., beanspruchen in der Praxis aber öfters geringere Kontingente. Einerseits ist dies darauf zurückzuführen, dass sie von anderen Zeitanteilen unterbrochen werden; wie es bspw. bei den morgendlichen ritualisierten Zusammenkünften der Fall ist. Andererseits brechen die Lehrkräfte diese Sequenzen auch vorzeitig ab und platzieren anstelle dessen eine andere Zeitform (v.a. eine frühere „freie Zeit“).

Der Strukturierungsgrad der *Unterrichtszeiten* ist eng an den schulinternen Rahmenstundenplan und dem damit einhergehenden Rhythmus zwischen Lern- und Pausenzeit geknüpft. Dementsprechend folgt die raumzeitliche Struktur zumeist derselben Logik, während die inhaltliche Strukturierung im Alltag variiert und von drei Faktoren abhängig ist: Den Curricula, der jeweiligen Zeitpraktik der Lehrkraft und der Unterrichtsform: So gibt es neben dem *Basis- und Projektunterricht* auch die *Anlaufzeit/Freiarbeit*, in deren Rahmen die Kinder selbstbestimmt Inhalte wählen und bearbeiten, folglich wird die Inhaltstruktur hier vorrangig durch sie selbst gestaltet (vgl. GS, T3, Z. 17-23).

Vergleich zwischen Elementar- und Primarbereich

Bereits rein sprachlich betrachtet zeigen sich deutliche Unterschiede zwischen beiden Bildungsbereichen: So wird diese Zeitform im Elementarbereich als *Angebot/Projekt* ausgewiesen, im Primarbereich dagegen grundsätzlich als *Unterricht* tituliert. Insbesondere in der Grundschule findet sich zudem eine sprachliche Differenzierung der Unterrichtsvarianten (*Anlaufzeit, Freiarbeit, Basis- oder Projektunterricht*).

Bezüglich der Durchführungshäufigkeit liegen im Elementarbereich nur wenige regelhafte Zeitanteile vor: Auch bezüglich der Umfänge betrachtet beanspruchen diese Zeitanteile nur ein kleines Kontingent; die täglich vorgehaltenen *Angebote* (offene KiTa) z.B. ca. 7% und das dreimal wöchentlich durchgeführte *BW-Angebot* (ev. KiTa) ca. zwischen 7%-15% der Regelbetreuungszeit. Im Primarbereich sind fokussierte Lern-/Bildungszeiten deutlich präsenter und umfassen in der Vorschule ca. 50% und in der Grundschule ca. 75% der Öffnungszeit.

In beiden Bildungsbereichen liegt den fokussierten Lern- und Bildungszeiten zumeist ein spezifisches Raumzeitgefüge zu Grunde, bei dem Uhrzeit, Dauer und Ort durch die Fach- und Lehrkräfte vorbestimmt werden. Möglichkeiten der kindlichen Selbstinitiierung bestehen folglich wenig. Während die Elementarkinder die inhaltliche Ausgestaltung häufig selbst- oder mitbestimmen können, erfahren die Schüler*innen diese Zeit oft als hochgradig durchstrukturiert; wobei hier noch einmal eine Abstufung zwischen Vor- und Grundschule vorliegt.

4.2.3 Aufenthaltszeiten: Von der Bring-/Abholzeit zur Ankunfts-/Verlassenszeit

Unter der Zeitform Aufenthaltszeiten werden in dieser Forschung jene Zeitspannen gefasst, die regulär für das Eintreffen und Verlassen in den Kinderinstitutionen vorgesehen sind.

Bring-/Ankunftszeiten

Elementarbereich

In den drei KiTas wird diese Zeitform nur selten sprachlich explizit hervorgehoben, in jenen Fällen aber zumeist als *Ankunfts-* oder *Bringzeit* bezeichnet. Die *Ankunftszeiten* in den Einrichtungen variieren erheblich. Im halbtags geöffneten Waldorfkindergarten liegt die Regelankunftszeit zwischen 07.30 - 08.00 Uhr. In der ev. KiTa treffen die Kinder zwischen 08.00 - 09.00 Uhr ein. Für berufstätige Eltern gibt es hier ab 07.00 Uhr einen zusätzlichen Frühdienst. Die größte Varianz zeigt sich in der offenen KiTa, in welcher die Regelöffnungszeit auf 07.30 Uhr beginnt, ein Frühdienst aber bereits zwischen 06.00 - 07.30 Uhr in Anspruch genommen werden kann. Für alle Ein-

richtungen ist hervorzuheben, dass die gesetzten *Ankunftszeiten* nur Richtwerte darstellen, in der Praxis treffen Kinder auch zu früheren oder späteren Zeiten vor Ort ein. Gerade in der offenen KiTa ist beobachtbar, dass einzelne Kinder z.T. erst im Laufe des Vormittags ankommen. In den Ganztageseinrichtungen scheint es eine Tendenz zur früheren Betreuungsinanspruchnahme zu geben, die Frühdienste wurden an den Feldtagen immer stark frequentiert (vgl. OK, T. 1, Z. 1f.). Im Waldorfkindergarten existiert zwar kein regulärer Frühdienst, aber auch hier zeigte sich, dass einzelne Kinder bereits direkt ab bzw. kurz vor dem Öffnen der Einrichtung vor Ort waren (vgl. WK, T. 4, Z. 1f.).

Primarbereich

Im Primarbereich wird die vorliegende Zeitform fast nur noch als *Ankunftszeit* tituliert. Bedingt durch den verpflichtenden Unterrichtsbeginn (08.00 Uhr) stellt die spätere Ankunft in den Primareinrichtungen nur die Ausnahme dar, während frühere *Ankunftszeiten* häufig beobachtbar sind. Ursachen hierfür sind z.B. die Zeittaktungen der öffentlichen Verkehrsmittel, die elterlichen Zeitanforderungen, die ein früheres Bringen häufig notwendig werden lassen oder auch die Tatsache, dass manche Kinder gezielt vor Unterrichtsbeginn auf dem Gelände ankommen; bspw. um sich mit ihren Freund*innen zu treffen. Da die Türen zu den Gebäuden mit den Klassenräumen zu den Grundschulklassen erst gegen 07.45 - 07.50 Uhr von eine*r/m Lehrer*in geöffnet werden, verbringen die Zuführenden die Zeit auf dem Pausenhof oder in der Pausenhalle (vgl. GS, T3, Z. 1ff.). Weil sich die Schüler*innen erst dann in die Klassenräume begeben können, wenn diese abgeschlossen worden sind, – was zwischen 07.50 - 08.00 Uhr vorgenommen wird – spielt sich das vorunterrichtliche Szenario in der Garderobe ab, die vor dem Klassenraum platziert ist (vgl. GS, T3, Z. 6-12). In der Vorschule zeigt sich diesbezüglich ein etwas anderes Szenario: Aufgrund der Tatsache, dass die Vorschulklassen in einem anderen Gebäudekomplex liegen, der einige Minuten früher öffnet, hält sich ein Teil der Schüler*innen um 07.45 Uhr nicht nur im Gebäude, sondern bereits im Klassenraum auf. Dieser vorzeitige Klassenaufenthalt wird dadurch ermöglicht, dass die Klassenlehrerin sich freiwillig 15-20 Minuten früher in die Klasse geht.

Abhol-/Verlassenszeiten

Elementarbereich

In den Kindertageseinrichtungen wird der Vorgang des Verlassens der Einrichtung als *Abhol-* oder *Verlassenszeit* bezeichnet. Im Waldorfkindergarten endet die Öffnungszeit zwischen 12.00 - 12.30 Uhr. Der Großteil der Kinder wird bereits gegen 12.00 Uhr abgeholt. Die Erzieherin berichtet, dass eine Erweiterung der Öffnungszeiten nicht nachgefragt wird, was direkt mit der Elternschaft in der Einrichtung im Zusammenhang steht. Im ländlichen Einzugsgebiet sind viele Mütter nicht berufstätig und verfügen über einen große-

ren zeitlichen Handlungsspielraum. Angesichts dessen ist es nicht verwunderlich, dass die Spätbetreuung (bis 14.00 Uhr) zum Zeitpunkt des Feldaufenthaltes nur von einem Kind in Anspruch genommen wird (vgl. WK, T1, Z. 411ff.). In der ev. KiTa ist die *Verlassenszeit* direkt mit der gebuchten Betreuungszeit gekoppelt (Vormittagsgruppe 12.00 Uhr; Dreiviertelgruppe 14.00 Uhr; Ganztagsgruppe 16.00 Uhr). Darüber hinaus wird bis 17.00 Uhr ein *Spätdienst* angeboten. Die Beobachtungsbefunde in der Ganztagsgruppe zeigen auf, dass die meisten Kinder gegen 16.00 Uhr abgeholt werden, was von Seiten einer Erzieherin bestätigt wird (vgl. EK, T1, Z. 39). In der offenen KiTa gilt bis 17.00 Uhr die Regelöffnungszeit, bis 18.00 Uhr wird ein Spätdienst offeriert. Auch hier hängt das Verlassen direkt mit den gebuchten Betreuungszeiten zusammen, weswegen sich die *Verlassenszeit* vorwiegend über den frühen Nachmittag (ca. 13.00 - 16.00 Uhr) hinweg verteilt (vgl. OK, T2, Z. 719f.). Gerade in dieser Einrichtung zeigt sich, dass manche Kinder das gesamte Betreuungszeitbudget in Anspruch nehmen; wovon aber nicht nur Elementarkinder, sondern vereinzelt auch Krippenkinder betroffen sind (vgl. OK, EBM, Z. 878ff.).

Primarbereich

In den beiden Primareinrichtungen wird der Vorgang des Verlassens der Einrichtung häufig als *Verlassenszeit* oder auch als *Schul-/Unterrichtsschluss* bezeichnet. Die *Verlassenszeiten* sind regelhaft an zwei zeitliche Fixpunkte gebunden: Zum einen an das für jeden Wochentag gültige Ende der regulären Unterrichtszeit um 13.00 Uhr. Früher gesetzte Schlusszeiten wurden nicht beobachtet, die Verabschiedung war stets an das Klingeln der Schulglocke gekoppelt. Zum anderen steht die *Verlassenszeit* damit im Zusammenhang, ob im Anschluss der Unterrichtszeit eine Ganztagsbetreuung in Anspruch genommen wird. Zum Zeitpunkt der Forschung wurde für die Jahrgänge der Vorschule und den 1./2. Klassenverband zwischen 13.00 - 16.00 Uhr ein offener Ganztags vorgehalten.

Vergleich zwischen Elementar- und Primarbereich

Vergleicht man die elementarpädagogischen *Ankunfts- und Verlassenszeiten* mit denjenigen der Vor- und Grundschule, zeigen sich folgende Erkenntnisse: Der ländliche situierte Waldorfkindergarten wird vorrangig von einer Elternschaft in Anspruch genommen, die sich aufgrund der eigenen Zeitressourcen (weiterhin) eine Halbtagsbetreuung leisten kann. Im Gegensatz dazu können Eltern in den beiden städtisch situierten Einrichtungen eine ganztägige, maximal zwölf Stunden umfassende, Betreuung buchen. Trotz dieser großen Zeitspanne wird die Frage der Passgenauigkeit gerade in der offenen KiTa diskutiert; einerseits, weil die Frühbetreuung tendenziell häufiger genutzt wird, andererseits, weil auch vermehrt Öffnungszeiten nachgefragt werden, die über die aktuelle Schließzeit von 18 Uhr hinausgehen. In den beiden staatlich organisierten Primareinrichtungen wird der Unterricht nach wie vor

nur halbtägig vorgehalten. Auf die veränderten Betreuungsbedarfe der Eltern wurde schulpolitisch jedoch in der Form reagiert, einen offenen Ganzttag in der Einrichtung anzubieten. Unabhängig von der institutionell gesetzten Zeittaktung sind es häufig die Anforderungen und Bedürfnisse der Eltern, die in den KiTas in letzter Konsequenz den Aufenthaltsrhythmus bestimmen. Insofern liegt hier nicht selten eine deutliche Differenz zwischen den gebuchten und den tatsächlich wahrgenommenen Betreuungszeiten vor. Aufgrund des verbindlichen Charakters der bestehenden Zeittaktung kann die primärpädagogische Verweildauer seitens der Eltern dagegen nicht ohne Weiteres individuell angepasst werden kann.

4.2.4 *Nahrungszeiten: Von der Schmausepause bis zum Schultischfrühstück*

Die Zeitform der Nahrungszeiten umfasst alle kollektiven Zeitanteile im institutionellen Alltag, die für die gemeinsame Einnahme von Speisen und Getränken vorgesehen sind, individuell praktizierte Essens- und Trinkzeiten wurden im Rahmen der Forschung nicht speziell in den Fokus genommen, finden im Einzelfall jedoch in der Analyse Berücksichtigung.

Elementarbereich

In den drei Einrichtungen ist die Auftretenshäufigkeit dieser Zeitform eng mit den Öffnungszeiten verbunden. So offeriert der halbtags geöffnete Waldorfkindergarten nur eine regelhafte Nahrungszeit, während in den beiden Ganztageseinrichtungen drei (ev. KiTa) oder vier (offene KiTa) Variationen dieser Zeitform vorgehalten werden. Im Hinblick auf die regelhafte zeitliche Platzierung und die Dauer zeigen sich Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen den Einrichtungen: Die erste Nahrungszeit, die entweder als *Frühstück* (Waldorfkindergarten), als *rollendes Frühstück* (ev. KiTa) oder als *offenes Frühstück* (offene KiTa) bezeichnet wird, verteilt sich über den Vormittag hinweg. Im Waldorfkindergarten dauert diese Nahrungszeit ca. 25 Min., in den Ganztageseinrichtungen werden diese Zeitanteile für ca. 120 Minuten (ev. KiTa) und ca. 135 Minuten (offene KiTa) vorgehalten. Die zweite Nahrungszeit ist in den beiden Ganztageseinrichtungen zur Mittagszeit platziert. In der ev. KiTa umfasst das *Mittag* ca. 45-60 Minuten, die *Mittags-tische* in der offenen KiTa werden nacheinander in 25er-Gruppen für jeweils 30 Minuten eingenommen. Die dritte, frühnachmittägliche Nahrungszeit dauert in der ev. KiTa als *Schmausepause* ca. 30 Minuten und in der offenen KiTa als *Snack* etwa eine viertel Stunde. Eine vierte Nahrungszeit besteht einzig in der offenen KiTa. Diese sprachlich nicht weiter explizierte Variation wird am späten Nachmittag für ca. eine halbe Stunde vorgehalten.

Bezüglich des jeweiligen Strukturierungsgrades bewegen sich die Nahrungszeiten zwischen engen, halboffenen und ganzoffenen Variationen. Zum

einem betrifft dies die Frage der Initiierung, d.h. welche Personengruppe über die konkrete Platzierung dieser Zeitanteile im Tagesverlauf entscheiden kann. Hierzu exemplarisch der Blick auf die erste Nahrungszeit: Im Waldorfkindergarten werden der Anfang und das Ende des *Frühstücks* stets von der Erzieherin gesetzt. Kontrastierend dazu können die Kinder in der ev. KiTa und der offenen KiTa innerhalb der je gesetzten Zeitspanne selbst bestimmen, wann sie ihr(e) *Freispiel/freie Spielzeit* unterbrechen, um am *rollenden/offenen Frühstück* teilzunehmen. Mitunter schließt dies auch ein, dass sie ihr Essen in mehreren Etappen ausführen, es also beim ersten Durchgang nicht aufessen, sich zunächst wieder anderen Tätigkeiten widmen und sich sodann abermals in die Essenssituation begeben. Gänzlich anders verhält es sich dagegen bei den mittäglichen Nahrungszeiten, deren Anfangs- und Endpunkte in beiden Ganztageeinrichtungen grundsätzlich durch die Fachkräfte vorgegeben werden. Zum anderen variiert auch die inhaltliche Strukturierung erheblich: Während die Frühstückssituationen in den Ganztageeinrichtungen nur eine raumzeitliche Hülle vorgeben, die inhaltliche Ausgestaltung aber zu einem größeren Teil den Kindern überlassen ist, sind die mittäglichen Nahrungszeiten hier weitaus enger gefasst. In der ev. KiTa kommt dies u.a. dadurch zum Ausdruck, dass die Sitzplatzvergabe mittels Tischkarten vorgegeben wird. Zudem werden die Ausgabe der Speisen sowie die damit verbundenen Aufräumtätigkeiten auf der Grundlage einer bestimmten Tischreihenfolge vorgenommen (vgl. EK, T1, Z. 301ff.). Obwohl die Speisen hier in Buffetform serviert werden, findet sich eine derartige linear durchkomponierte Abfolge für den Essensakt auch in der offenen KiTa wieder (vgl. OK, T3, Z. 437-447).

Primarbereich

Weil sie nur als Halbtageseinrichtungen konzipiert sind, wird in der Vor- und Grundschule nur eine Nahrungszeit im Tagesverlauf vorgehalten, die zeitlich jeweils vor Beginn der ersten Schulpause platziert ist und begrifflich als *Frühstück* gefasst wird. Obwohl der Stundenplan für diesen Zeitanteil in beiden Schulformen nur zehn Minuten vorsieht, dauert diese an den Einzeltischen eingenommene Nahrungszeit in der Vorschule ca. 20 Minuten und in der Grundschule ca. 15 Minuten. Möglich wird dies dadurch, dass die Lehrkräfte den Umfang der vorherigen fokussierten Lern-/Bildungszeit reduzieren. Während diese Nahrungszeit also raumzeitlich durch die Lehrkräfte gesetzt wird, ist sie inhaltlich dagegen nicht weiter durchstrukturiert und die Schüler*innen können selbst entscheiden, ob sie ihr mitgebrachtes Essen zu diesem Zeitpunkt oder erst in der anschließenden Schulpause verzehren möchten (vgl. VS, T4, Z. 129ff.; GS, T2, Z. 169ff.).

Vergleich zwischen Elementar- und Primarbereich

Vergleicht man die elementarpädagogischen Nahrungszeiten mit denjenigen der Vor- und Grundschule zeigen sich folgende Erkenntnisse: Während die

halbtags geöffneten Einrichtungen jeweils nur einen regelhaft stattfindenden Zeitanteil im Alltag haben, finden sich in den beiden als Ganztagsbetrieb konzipierten KiTas drei (ev. KiTa) bzw. vier (offene KiTa) Nahrungszeiten. Dementsprechend variiert auch der Gesamtumfang dieser Zeitform, die zwischen ca. 6% und einem Drittel der institutionellen Regelbetreuungszeit beansprucht (Grundschule ca. 6%, Vorschule ca. 8%, Waldorfkindergarten ca. 9%, ev. KiTa ca. 33%, offene KiTa ca. 33%). Während die institutionell offerierten und die individuell wahrgenommenen Nahrungszeiten in den Einrichtungen mit einer Nahrungszeit relativ deckungsgleich sind, variiert die individuelle Essenszeit in den beiden Ganztageseinrichtungen mit (teil)offenen Mahlzeiten erheblich.

Bezüglich des Strukturierungsgrades zeigen sich deutliche Unterschiede; sowohl zwischen den/wie auch innerhalb einer Einrichtung(en). In den drei Halbtageseinrichtungen wird die zeitliche Platzierung grundsätzlich durch die Fach- und Lehrkräfte vorgenommen, in den beiden Ganztageseinrichtungen liegen dagegen auch Variationen vor, in denen die Kinder innerhalb einer Zeitspanne ihre Essenseinnahme selbst bestimmen können. In allen Kinderinstitutionen ist der konkrete Ort für die Verköstigung dabei zumeist vorgegeben. Analog dazu pendelt auch die inhaltliche Ausgestaltung zwischen einer engen Durchstrukturierung, in denen ausdifferenzierte Abläufe mit engen Handlungsvorgaben einhergehen, bis hin zu offeneren Settings, in denen die Kinder die Essenssituation weitaus mehr nach ihren eigenen Vorstellungen ausfüllen können.

4.2.5 *Ritualzeiten: Von der Kinderkonferenz bis zum Morgenkreis*

Unter der Zeitform Ritualzeit werden vorliegend wiederholbare Handlungsmuster verstanden, die in einem vorgegebenen und gesondert herausgestellten raumzeitlichen Rahmen gemeinsam praktiziert werden, im institutionellen Alltag einen festen Platz in der Tagesstrukturierung innehaben und häufig mit einer bestimmten Symbolik verbunden sind.⁵⁸

Elementarbereich

In allen Elementareinrichtungen gibt es Ritualzeiten, die regelhaft vorgehalten werden, in den Ganztageseinrichtungen jeweils einmal und im Waldorfkindergarten mehrmals pro Tag. In der ev. KiTa ist diese Zeit zwischen 10.15/30 - 11.00 Uhr platziert und wird in zwei Varianten praktiziert, als *Popokreis* in der Bauecke und als *Stuhlkreis*, der für den Anlass gesondert aufgebaut wird. Der Ablauf folgt partiell dem gleichen Muster. Das Ritual

58 Im Alltag existiert eine Vielzahl an Ritualformen, die vorliegend nicht weiter thematisiert werden. Hierzu zählen bspw. die Essensakte oder individuelle Rituale, die sich aus der Interaktion und Kommunikation konstituieren.

beginnt mit Vorlesen oder Singen, z.T. durch die Kinder ausgewählt, z.T. durch die Fachkräfte bestimmt. Ab und an wird über den Inhalt der Lieder gesprochen. Anschließend folgen Spiele, Lieder oder die Darstellung des Tagesplans. Spezifische Unterhaltungen wurden eher wenig beobachtet. Das Ritual schließt mit einem Abschlusslied (vgl. EK, T4, Z. 278-304). Die *Kinderkonferenzen* in der offenen KiTa finden zwischen 10.00 - 10.15 Uhr in den Funktionsräumen statt und sind der Ort für persönliche Mitteilungen, Problemlösungsprozesse und die Tagesplandarstellung. Obwohl seitens der Einrichtung als ein pädagogisches Element verstanden, wird dieser Zeiteanteil vorliegend als Ritualzeit eingeordnet, weil auch die *Kinderkonferenz* ein sich regelhaft wiederholendes Handlungsmuster darstellt, das mit einer bestimmten raumzeitlichen Rahmung und Symbolik verbunden ist (vgl. OK, T2, Z. 264-270). Kontrastierend dazu liegen Ritualzeiten im Waldorfkindergarten mehrmals pro Tag vor. Der *Morgenkreis/Stuhlkreis* findet nach der Ankunftszeit statt und beinhaltet den gleichen Handlungsablauf: Die Gruppe begibt sich in den *kleinen Raum*. Im dortigen Stuhlkreis zündet die Erzieherin oder eines der Kinder eine Kerze an und es wird ein Lied gesungen, sich an die Hände genommen und gegenseitig begrüßt. Hierauf begibt sich die Gruppe wieder in den Gruppenraum. Diese Aktivität dauert ca. drei bis sechs Min. (vgl. WK, T1, Z. 50-58). Der zweite *Stuhlkreis* liegt vor der *Frühstückszeit* und findet im kleinen Raum statt oder wird im Gruppenraum durchgeführt, wofür es notwendig ist, einen Stuhlkreis aufzubauen. Der Ablauf speist sich aus verschiedenen Elementen der Waldorfpädagogik, wobei einige Abläufe stets die gleichen sind (Hände mit Öltropfen einreiben, Rosinen im Kreis verteilen) und andere Aktivitäten wie Reime- und Reigenspiele variieren. Zwischendurch und am Ende fasst sich die Gruppe an die Hände und geht ein bestimmtes Lied singend als *goldenes Band* von Raum zu Raum. Diese Ritualzeit dauert ca. eine viertel Stunde (vgl. WK, T1, Z. 255-277). Auch das Ende des Tages wird ritualisiert gestaltet. Nachdem die Gruppe ihr *Freispiel* beendet hat, begibt sie sich in den kleinen Raum, in dem ein verhüllter Tisch mit Fingerfiguren situiert ist. Die Erzieherin zündet Kerzen an, enthüllt den Tisch und erzählt spielend eine Zwergengeschichte, bei der die Reime von den Kindern z.T. mitgesprochen werden. Im Anschluss singt die Gruppe ein *Schutzengellied*. Das etwa sieben bis zehn Minuten dauernde Ritual endet damit, dass ein Kind die Kerzen auspusten darf. Hierauf rennen die Kinder wieder in den Gruppenraum, in dem viele Eltern bereits auf sie warten (vgl. WK, T1, Z. 390-399).

Primarbereich

In der Vorschule liegen zwei regelhafte Ritualzeiten im Tagesverlauf vor. Gegen 08.15 Uhr findet in der Sitzecke der *Erzählkreis* statt, der ca. 15 Minuten andauert. Nach der Begrüßung prüft die Lehrerin die Anwesenheit, anschließend bespricht und visualisiert die Gruppe Kalenderdaten. Als Unterstützung dienen Lieder, Gedichte und Bücher. Montags berichten die Kinder

von ihren Wochenendaktivitäten. Zum Teil werden auch Spiele gespielt oder Themen diskutiert. Das Ritual schließt mit der Tagesverlaufsbesprechung (vgl. VS, T1, Z. 27-66). Die zweite Ritualzeit, das *Vorlesen* einer Geschichte/eines Buches, wird vor Unterrichtsende in der Sitzecke durchgeführt, dauert ca. drei bis zehn Minuten an und wird immer wieder von Fragen und Gesprächssequenzen zu den Inhalten unterbrochen. Abseits dessen wird teilweise auch der Unterrichtstag reflektiert. Das Ritual endet mit Rhythmikspielen (vgl. VS, T1, Z. 409-427).

In der Grundschule wird mit dem *Morgenkreis* nur eine regelhafte Ritualzeit vorgehalten. Ihr Beginn (zwischen 8 - 9 Uhr) und ihre Dauer (zwischen 17-70 Minuten) hängen von der konkreten Tagesgestaltung der Lehrerin ab und variieren dementsprechend deutlich. Das Ritual wird für jede Woche von einem Kind geleitet und beginnt mit der Anwesenheitsklärung, hierauf werden Kalenderdaten besprochen und der Tagesablauf vorgelesen. Montags berichten die Kinder von ihren Wochenenderlebnissen. Im Anschluss übernimmt die Lehrerin die Leitung und thematisiert Unterrichtsanforderungen, -reflexionen und -kontrollen oder bespricht allgemeinere organisatorische Aspekte (vgl. GS, T3, Z. 71-133).

Vergleich zwischen Elementar- und Primarbereich

Vergleicht man die elementarpädagogischen *Ritualzeiten* mit denjenigen der Vor- und Grundschule, zeigen sich folgende Erkenntnisse: Nicht nur im Hinblick auf die Umfänge, sondern ebenfalls auch im Hinblick auf die Pädagogisierung des Alltags haben Ritualzeiten im Waldorfindergarten die bedeutendste Stellung inne. Dieser Tatbestand ergibt sich vornehmlich aus der Waldorfschen Pädagogik und der ihr zu Grunde liegenden Rhythmisierung des Tagesverlaufes, in der Rituale einen besonderen Stellenwert einnehmen (vgl. Liebenwein/Barz/Randoll 2012). Während im Waldorfindergarten täglich drei regelhafte Ritualzeiten vorliegen und in der Vorschule zwei dieser Zusammenkünfte stattfinden, finden in der ev. KiTa, der offenen KiTa und der Grundschule jeweils nur eine Ritualzeit pro Wochentag statt. Die zeitliche Platzierung erfolgt dabei zumeist zeitnah nach Beginn und kurz vor Ende des Einrichtungstages. Die Dauer der einzelnen Rituale unterscheidet sich deutlich und variiert zudem bei ein und derselben Form: Der Minimalwert während des Feldaufenthaltes lag bei drei bis fünf Minuten, der Maximalwert bei 70 Minuten. Trotz dieser Bandbreite zeigt sich eine Tendenz dahingehend, dass diese Zeitform einrichtungsübergreifend sehr häufig ca. eine viertel Stunde andauert und demgemäß nur einen geringen Teil der Betreuungszeit umfasst.

In beiden Bildungsbereichen ist ein spezifisches Raumzeitgefüge für die Ritualzeiten konstitutiv, sowohl die Platzierung, die Dauer und der Ort werden durch die Fach-/Lehrkräfte vorbestimmt. Folglich sind die Selbstinitiiierungsmöglichkeiten durch die Kinder sehr begrenzt.

Kontrastierend dazu pendelt die inhaltliche Ausgestaltung zwischen einer engen Durchstrukturierung, in denen ausdifferenzierte Abläufe mit engen Handlungsvorgaben einhergehen, bis hin zu offeneren Formen, in denen der Verlauf von den Kindern z.T. mitbestimmt werden kann. Dabei unterscheidet sich der tatsächliche Strukturierungsgrad auch bei derselben Ritualzeit mitunter erheblich voneinander.

4.2.6 *Hygienezeiten: Vom Windeln wechseln bis zur Selbstbetrachtung im Badspiegel*

Unter der Zeitform Hygienezeiten werden all diejenigen Zeiteile gefasst, in denen ein kollektiver Besuch der Bad-/Sanitärräume praktiziert wird, individuell wahrgenommene Hygienezeiten wurden im Rahmen der Forschung nicht speziell in den Fokus genommen, finden im Einzelfall jedoch in der Analyse Berücksichtigung.

Elementarbereich

Innerhalb der drei Elementareinrichtungen werden die Begrifflichkeiten *Bad*, *Waschraum* und *Toilette* von den Fachkräften für diese Zeitform verwendet. Darüber hinaus setzt sich die Formulierung aber auch aus den hier übergeordneten zentralen Tätigkeiten zusammen: *Auf die Toilette gehen*, *die Hände waschen gehen* und die *Windeln wechseln gehen*. Hygienezeiten stellen im elementarpädagogischen Tagesverlauf keine gesondert herausgestellte Zeitform dar, sondern sind vorrangig am Ende/am Anfang einer anderen Zeitform platziert. Häufigste Zeitpunkte sind dabei direkt vor oder nach einer Nahrungszeit (vgl. EK, T1, Z. 298-317) oder in der Folge einzelner Aktivitäten, aus denen sich die konkrete inhaltliche Ausgestaltung ergibt. So erfordert bspw. das gemeinsame Brotbacken im Waldorfkindergarten im Nachtrag die Säuberung der Hände (vgl. WK, T1, Z. 120-127). Neben diesen kollektiven Variationen gibt es ebenso Situationen, in denen diese Zeitform nur für einzelne/mehrere Kinder platziert wird, etwa dann, wenn eine verschmutzte Kleidung oder die Windeln gewechselt werden muss (vgl. OK; T5, Z. 52-54; EK, EBT, Z. 808-812). Zudem ist die Platzierung einer Hygienezeit auch die Folge der Selbstsetzung, in allen drei Einrichtungen wurden Szenen beobachtet, in denen Kinder eigeninitiativ in den Badbereich gingen, um die Hände zu waschen oder die Toilette zu benutzen (vgl. EK, EBT, Z. 73-75).

Primarbereich

In den beiden Primäreinrichtungen verwenden die Lehrkräfte ausschließlich die beiden Begriffe *Toilette* und *WC* für die Platzierung dieser Zeitform. In der Vor- und Grundschule wird diese – ebenfalls nicht gesondert herausgestellte – Zeitform seltener durch die Fachkräfte vorgegeben und resultiert immer stärker aus persönlichen Motiven. In der Konsequenz verbalisieren

viele Kinder ihr Bedürfnis nach einer Hygienezeit gar nicht erst und begeben sich ungefragt zu den Sanitärräumen (vgl. GS, T5, Z. 76-78). Abseits dieser Veränderung ähnelt die primärpädagogische Hygienezeit von der Lage und der gewünschten Ausgestaltung den beschriebenen Situationen im Elementarbereich und liegt vor/nach den Essenszeiten oder etwa nach bestimmten Unterrichtsstunden, die eine Säuberung von Händen und/oder Kleidung notwendig werden lassen (vgl. GK, T1, Z. 401-402).

Vergleich zwischen Elementar- und Primarbereich

Auf Basis der Felddaten lassen sich zwar keine aussagekräftigen Durchschnittswerte ableiten, in allen Einrichtungen umfasst diese Zeitform jedoch einen eher geringen Anteil der Betreuungszeit. Trotz dessen finden sich in den KiTas immer wieder einschlägige Szenen mit größeren Zeitkontingenten. Einerseits, weil die Kinder sich – wie beim Zähneputzen – noch im Aneignungsprozess dieser Handlungen befinden. Andererseits, weil die Hygieneaktivitäten immer nur von einer bestimmten Personenzahl gleichzeitig durchgeführt werden können. Im Primarbereich sind Hygienezeiten nicht nur selten beobachtbarer, auch die Umfänge sind geringer, was sowohl auf den Entwicklungsstand wie auch auf die geringere Anzahl der zu vollziehenden Handlungen zurückgeführt werden kann. Während die Raumpositionierung in beiden Bildungsbereichen stets gesetzt ist, wird die Einbettung in den Alltag ebenso von den Fach-/Lehrkräften vorbestimmt wie auch von den Kindern selbst initiiert. Weil Hygienezeiten je nach Alter die gleichen Handlungsabläufe beinhalten, ist der inhaltliche Gestaltungsspielraum für die Kinder zumindest vom Grundsatz her begrenzt.

4.2.7 Bekleidungszeiten: Vom An-/Ausgezogen werden zur selbständigen Be-/Entkleidung

Die Zeitform der Bekleidungszeiten beinhaltet alle Umziehzeiten, die im Tagesverlauf kollektiv praktiziert werden, individuelle Umkleidungen wurden im Rahmen der Forschung nicht speziell in den Fokus genommen, finden im Einzelfall jedoch in der Analyse Berücksichtigung.

Elementarbereich

In den KiTas wird diese, im Tagesverlauf nicht besonders herausgestellte, Zeitform von den Fachkräften sprachlich als *Anziehen* bezeichnet. In allen Elementareinrichtungen ist die Garderobe der gängige Ort für die Bekleidungszeiten, bei besonderen Anlässen (z.B. verunreinigte Kleidung) findet das Umziehen zudem punktuell in den Badräumlichkeiten statt (vgl. EK, EBT, Z. 808ff). Im Alltag finden die Bekleidungszeiten regelhaft zu vier Zeitpunkten statt: der morgendlichen Ankunft, dem (wiederholten) Wechsel auf das und der Wiederkehr vom Außengelände sowie dem Verlassen der

Einrichtung am Ende der täglichen Betreuungszeit. Weitere Bekleidungszeiten werden zumeist in folgenden drei Situationen platziert: Erstens im Kontext von Aktivitäten, die in den eigenen Räumlichkeiten stattfinden und eine andere Bekleidung vorsehen. Zu nennen wäre hier etwa das *Bewegungsangebot*, das in der ev. KiTa im Bewegungsraum durchgeführt wird (vgl. EK, T4, Z. 731ff.). Zweitens bei kollektiven Aktivitäten, für die das Gelände verlassen werden muss, wie es beim mittwöchentlichen *Spaziergang* im Waldorfkindergarten der Fall ist (vgl. WK, T3, Z. 232ff.). Drittens schließlich fallen Bekleidungszeiten kollektiv oder individuell auch dann an, wenn Kinder ihre Kleidungsstücke verunreinigt haben, was während der Tage im Feld u.a. während der Nahrungszeiten (vgl. EK, T3, Z. 507ff.) beobachtet werden konnte. Während die Bekleidungszeiten im Waldorfkindergarten und der ev. KiTa stets in den einzelnen Gruppen in kollektiver Form praktiziert werden, wird in der offenen KiTa keine gemeinsame kollektive Ab- und Ankleidung vorgehalten. Aufgrund des offenen Konzepts und der Größe der Einrichtung wird der Bekleidungsakt in der Garderobe hier immer in kleineren Gruppen und nachgelagert durchgeführt (vgl. OK, T2, Z. 348-351).

Sowohl in kollektiver Sicht wie auch in Bezug auf einzelne Kinder variiert die Dauer der unterschiedlichen Bekleidungszeiten im Verlaufe des Tages erheblich, nimmt insgesamt betrachtet jedoch einen bedeutenden Posten im institutionellen Alltag ein. Exakt messen lassen sich die entsprechenden Uhrzeitwerte zwar nicht, angesichts der vorliegenden Werte kann aber durchaus von einer Bandbreite zwischen 45-100 Minuten ausgegangen werden, die für Bekleidungszeiten pro Tag aufgewendet werden. Die Varianz in der Dauer einer Bekleidungszeit resultiert einesteils aus dem jeweiligen Wechselspiel zwischen kindlichen und erwachsenen Zeitpraktiken, steht anderenteils aber auch mit der Art der wetterbedingt zu verwendenden Kleidung im Zusammenhang. Veranschaulichen lässt sich diese Varianz an der Dauer des vormittäglichen Anziehens für den Wechsel auf das Außengelände. In der ev. KiTa nimmt diese Tätigkeit durchschnittlich ca. 27 Minuten in Anspruch. Das darauffolgende Anziehen für drinnen wiederum benötigt im Durchschnitt ca. sechs Minuten. Insgesamt benötigt der vor- und nachgelagerte Kleidungswechsel etwas mehr als eine halbe Stunde. Im Waldorfkindergarten benötigt das gemeinsame Anziehen für draußen durchschnittlich ca. eine viertel Stunde, das Umziehen für den Wiedereintritt in die Einrichtung ca. sieben Minuten und der vor- und nachgelagerte Kleidungswechsel somit insgesamt knapp über 20 Minuten. Die Gründe für diese abweichenden Zeitspannen sind vielschichtig: Naheliegend ist, dass die Gruppengröße einen Einfluss hat (ev. KiTa 23 Kinder/Waldorfkindergarten zehn Kinder), ebenso wirkt sich aus, inwiefern die Kinder das Bekleiden bereits selbst aktiv vornehmen und wie viel Zeit die Fachkräfte für den vorliegenden Zeitanteil gewähren. Hinsichtlich der zeitlichen Verteilung der Tätigkeit liegt in den beiden Einrichtungen jedoch eine ähnliche Situation vor. Die *Anziehzeit* für draußen umfasst je-

weils eine deutlich größere Zeitspanne. In der vorliegenden Forschung besteht diesbezüglich ein direkter Zusammenhang mit dem Erhebungszeitraum. In beiden Einrichtungen lag der Feldaufenthalt in den kälteren Monaten, weshalb die Kinder für den Gang nach draußen zwangsläufig mehr Kleidungsschichten anziehen mussten.

Primarbereich

Im Primarbereich wird diese Zeitform von den Lehrkräften als *Anziehen/Garderobe* ausgewiesen und im Schulalltag ebenfalls nicht gesondert herausgestellt. In beiden Institutionen sind die rahmenden Fixpunkte die morgendliche Ankunft und die mittägliche Verlassenszeit. Darüber hinaus liegen Bekleidungszeiten in den Bereichen der Pausenzeiten und bei dem notwendigen Raumwechsel für Unterrichtsaktivitäten wie der *Sportstunde*, die in der Turnhalle stattfindet. Im Primarbereich finden Bekleidungszeiten zwar weit aus häufiger statt, in der Gesamtheit umfassen sie jedoch deutlich geringere Zeitanteile als in den Tageseinrichtungen. So dauerten die Bekleidungszeiten an den Beobachtungstagen im Durchschnitt ca. eine Minute, größere Zeitspannen wurden nur im seltenen Einzelfall beobachtet und waren dabei vorwiegend eine Konsequenz daraus, dass der Klassenraum noch verschlossen gewesen ist, wodurch die Kinder zwangsläufig zum weiteren Aufenthalt in der Garderobe gezwungen wurden.

Vergleich zwischen Elementar- und Primarbereich

Vergleicht man die elementarpädagogischen Bekleidungszeiten mit denjenigen der Vor- und Grundschule, zeigen sich folgende Erkenntnisse: Insbesondere bedingt durch die *Pausenzeiten* und die unterrichtsbezogenen Raumwechsel auf dem Schularreal, finden die Bekleidungszeiten im Primarbereich häufiger statt. In der Summe nehmen sie jedoch weitaus geringere Zeitkontingente (ca. 10-15 Minuten) als in der Kindertagesbetreuung (ca. 45-100 Minuten) in Anspruch. Mehrere Sachverhalte sind für diese zeitlichen Veränderungen zum Elementarbereich maßgeblich: So ist die Fähigkeit zur selbstständigen Bekleidung von Seiten der Vorschüler*innen bereits mehrheitlich und von Seiten der Grundschüler*innen i.d.R. vollständig erworben worden, wodurch weniger Zeit für den Bekleidungsakt aufgewendet werden muss. Ein entscheidender Unterschied liegt auch in den Bekleidungen selbst begründet. Viele Kinder benutzen für ihren Alltag in den Tagesstätten gesonderte Kleidungsstücke, weshalb zwangsläufig ein Bekleidungswechsel aus der Heimbekleidung vollzogen werden muss. In der Vor- und Grundschule ist dies nicht mehr der Fall. Hier wird z.T. sogar darauf verzichtet, die Straßenschuhe in Hausschuhe zu wechseln, wodurch ebenfalls Zeit „gespart“ wird.

In beiden Bildungsbereichen sind Bekleidungszeiten mit einem spezifischen Raumzeitgerüst verbunden, in der KiTa werden Platzierung, Dauer und Ort durch die Fachkräfte direkt vorbestimmt. Der inhaltliche Verlauf einer Bekleidungszeit ist mit routinierten Handlungen durchstrukturiert, bestimmte

Wetterlagen werden mit bestimmten Bekleidungsformen gekoppelt. Insofern verfügen die Elementarkinder hier tendenziell über wenig Handlungsspielräume. Weil sie die Tätigkeiten nun vorrangig selbstorgansiert und ohne Handlungskontrolle vollziehen, steigt der Handlungsspielraum („was und wie ziehe ich mich an“) mit dem Übertritt in den Primarbereich deutlich an.

4.2.8 Aufräumzeiten: Vom Aufräumen bis zum Klassendienst

Die Zeitform Aufräumzeiten steht für diejenigen Zeiteile im institutionellen Alltag, in denen ordnende bzw. räumende Tätigkeiten kollektiv praktiziert werden, individuelle Aufräumzeiten wurden im Rahmen der Forschung nicht speziell in den Fokus genommen, finden im Einzelfall jedoch in der Analyse Berücksichtigung.

Elementarbereich

In den drei elementarpädagogischen Einrichtungen wird diese Zeitform von den Fachkräften sprachlich als *(Auf-)Räumzeit* bezeichnet. Aufräumzeiten sind i.d.R. anderen Zeitformen nachgelagert und bilden insofern keinen eigenständigen Zeiteile im Tagesverlauf. Eine Ausnahme hiervon findet sich in der offenen KiTa, hier wird das Aufräumen im Tagesplan gesondert herausgestellt. Institutionsübergreifend ist die Aufräumzeit im Alltag ähnlich platziert: So findet sie stets am Ende einer „freien Zeit“ wie bspw. der *Spielzeit* im Waldorfkindergarten statt (vgl. WK, T1, Z. 221ff.). Ein weiterer täglicher Fixpunkt für die Platzierung einer Aufräumzeit ist das Ende einer fokussierten Lern- und Bildungszeit, wie es etwa der Abschluss des *Malangebots* im Atelier darstellt, das in der offenen KiTa an jedem Wochentag vorgehalten wird (vgl. OK, T3, Z. 400ff.). Aufräumzeiten stellen jedoch nicht nur je nachgelagerte Zeiten dar, sondern laufen anstelle dessen auch parallel zu einer anderen gesetzten Zeitform ab. Dies ist insbesondere bei den Nahrungszeiten der Fall. So findet das Auf- und Abräumen in der ev. KiTa bspw. auch zwischen den einzelnen Essensgängen statt (vgl. EK, T4, Z. 468ff.). Während es sich bei den vorherigen Beispielen um kollektive Aufräumzeiten handelt, entwickeln sich im Verlauf des Tages auch Situationen, in denen Kinder auf Nachfrage oder selbstinitiativ Zeit in das Auf- und Abräumen investieren. In diese Kategorie fällt bspw. auch der „Räumungsrundgang“ in der offenen KiTa zum Tagesende hin, an dem sich einzelne/mehrere Kinder beteiligen. Neben der Sauberkeit der Räume werden hier gemeinsam die Schließung der Fenster und Türen kontrolliert (vgl. OK, T6, Z. 564ff.).

Addiert man die Umfänge exemplarisch, wird ersichtlich, dass diese Zeitform die Betreuungszeit in unterschiedlichem Maße beansprucht. So beläuft sich dieser Wert im Waldorfkindergarten auf ca. 20 Minuten. und liegt in der ev. KiTa mit nahezu einer ganzen Stunde in verdreifachter Form vor. Für die

offene KiTa kann ein derartiger Wert nur begrenzt ermittelt werden. Weil hier sehr unterschiedliche Betreuungszeiten vorliegen, variiert das individuelle Budget für die Zeitform erheblich. In diesem Zusammenhang ist zu betonen, dass in allen Einrichtungen auch Aufräumzeiten beobachtet wurden, die deutlich umfangreichere Zeitkontingente beansprucht haben.⁵⁹

Primarbereich

Im Primarbereich wird diese Zeitform von den Lehrkräften stets als *Aufräumen* tituiert. Analog zu den Tageseinrichtungen bilden Aufräumzeiten in der Vor- und Grundschule keinen eigenständigen Zeitanteil und sind anstelle dessen im Tagesverlauf anderen Zeitformen nachgelagert. Zwei Zeitmarker sind hier maßgeblich: Zum einem das Ende einer Unterrichtsstunde, bei dem die verwendeten Arbeitsmaterialien oder die eigenen Frühstücksutensilien wieder weggeräumt werden (vgl. VS, T1, Z. 134ff.). Zum anderen wird die Aufräumzeit innerhalb einer Unterrichtsstunde platziert und somit zu einem Bestandteil einer parallel ablaufenden Zeitform. Auch in diesem Fall geht es darum, die benutzten Unterlagen wieder aufzuräumen (vgl. VS, T1, Z. 249ff.). Anders als in der Vorschule, wird von den Grundschüler*innen mit der *Dienstzeit* zudem eine weitere Variation abverlangt. Kleine Gruppen müssen jeweils für eine Schulwoche verpflichtende Aufräumdienste erledigen. Diese Dienste werden auf einem ausgehängten Dienstplan visualisiert und unterteilen sich in *Tafeldienst*, *Fegedienst*, *Buchdienst* und *Tischdienst*. Während der *Tafeldienst* auch zwischen den Unterrichtsstunden die Tafel säubern muss, sind die anderen Dienstzeiten stets am Unterrichtschluss platziert (vgl. GS, EBH, Z. 463ff.).

Die einzelne Dauer der Räumsequenzen unterscheidet sich im Primarbereich erheblich. So finden sich viele Beispiele, bei denen die Aufräumzeiten nur ein bis zwei Minuten umfassen, was v.a. dann der Fall ist, wenn Unterrichtsmaterialien oder das eigene Essen wieder verstaut werden sollen (vgl. VS, T1, Z. 134ff.). Längere Sequenzen mit bis zu 20-minütigem Umfang wurden für diese Zeitform im Rahmen der Sport- und Musikstunden beobachtet (vgl. GS, T3, Z. 327ff.). Aufgrund der vielfältigen und nicht immer sprachlich formulierten Platzierungen der Aufräumzeiten kann der zeitliche Gesamtumfang für einen Beobachtungstag nur sehr begrenzt beispielhaft berechnet werden. In beiden Schultypen setzt sich der Tag regelhaft aus acht Zeitanteilen zusammen. Berücksichtigt man für jeden dieser Anteile eine Aufräumzeit von ca. zwei Minuten, umfasst die tägliche Räumzeit ungefähr 16 Minuten. Deutliche Abweichungen treten an den Wochentagen mit Sport- oder Musikunterricht auf, hier erhöht sich die Aufräumzeit schätzungsweise auf über eine halbe Stunde pro Tag.

59 Die vorliegenden Zeitwerte enthalten nicht die Aufräumzeiten, die bei den unterschiedlichen Essensgängen anfallen, da letztere in die Zeitform der Nahrungszeiten mit eingerechnet werden.

Vergleich zwischen Elementar- und Primarbereich

Bildungsbereichsübergreifend sind Aufräumzeiten einzig in der offenen KiTa als eigenständiger Zeitanteil im Tagesverlauf ausgewiesen, in den anderen vier Einrichtungen erfolgt die Platzierung i.d.R. zu zwei Zeitpunkten: Einerseits als Nachtrag zu einer gerade beendeten Zeitform, andererseits parallel zu einer aktuell ablaufenden Zeitform. Neben diesen regelhaften kollektiven Aufräumzeiten entwickeln sich insbesondere im elementarpädagogischen Alltag auch Situationen, in denen einzelne/mehrere Kinder auf Nachfrage oder freiwillig Zeit in das Auf- und Abräumen investieren. Kontrastierend dazu beinhaltet der grundschulische Alltag mit den *Dienstzeiten* einen verpflichtenden Zeitanteil, der von einer bestimmten Zahl von Kindern jeweils für eine Woche durchgeführt werden muss.

Im Vergleich beansprucht diese Zeitform nur ein kleines Zeitkontingent der Regelbetreuungszeit. Einzig in der ev. KiTa (ca. 11%) liegt der Wert knapp oberhalb der zehn Prozentmarke, in den anderen Einrichtungen zeigen sich niedrigere Werte (Vor- und Grundschule ca. 5%, offene KiTa ca. 7%; Waldorfkindergarten ca. 7%). Trotz dieser Schätzwerte lässt sich auf Basis der Feldprotokolle festzuhalten, dass im Elementarbereich – einzelfallbezogen und insgesamt – größere Zeitkontingente für das Aufräumen aufgewendet werden.

Allen Aufräumzeiten ist gleich, dass ihnen ein vorbestimmtes Raumzeitgefüge zu Grunde liegt, ihre Platzierung, Dauer und Raumzuordnung wird überwiegend durch die Fach- und Lehrkräfte gesetzt. In allen Einrichtungen finden sich aber auch Szenen, in denen Kinder diese Zeitform selbst initiieren. Grundsätzlich besteht die Erwartung, dass benutzte Gegenstände wieder an der hierfür vorgesehenen Raumposition abgelegt werden. Der tatsächliche Grad der inhaltlichen Strukturierung variiert jedoch nach Kontext und hängt auch von der Dichte der Begleitung bzw. Kontrolle durch die Erwachsenen ab. Der hiermit einhergehende begrenzte Handlungsspielraum wird insbesondere in der Variation der Dienstzeit deutlich, in der alle zu vollziehenden Handlungsschritte vordefiniert sind.

4.2.9 Institutionsübergreifender Vergleich

Der Vergleich zwischen den formal gesetzten und den rekonstruierten Zeitstrukturen zeigt folgendes: Grundsätzlich wird der Tagesverlauf in bestimmte Zeitformen segmentiert, die in unterschiedlicher Ausprägung in allen fünf Einrichtungen wiederzufinden sind. Hervorzuheben ist in diesem Kontext, dass alle Institutionen im Verlauf der Woche eine wiederkehrende Grundstruktur vorhalten, von der zumeist nur punktuell abgewichen wird. Dass Tagesgeschehen konstituiert sich dabei in der Praxis aus mehr Zeitformen, als dies seitens der Einrichtungen ausgewiesen wird. Zurückzuführen ist

diese Abweichung vornehmlich darauf, dass Zeitformen mit einem eher geringen Zeitvolumen – wie etwa die Hygiene- oder Bekleidungszeiten – zumeist parallel zu größeren Zeitformen ablaufen und deshalb nicht als ein gesonderter Zeitanteil im Ablaufplan platziert werden.

Angesichts dieser vorgehaltenen, eher homogenen zeitlichen Grundstruktur, umfassen viele der platzierten Zeitformen im Alltag immer relativ gleichbleibende Zeitspannen. Im Hinblick auf die Umfänge zeigt sich eine deutliche Differenz zwischen Elementar- und Primarbereich. In den Kindertageseinrichtungen bilden die „freien Zeiten“ die weitaus größten Zeitkontingente und nehmen jeweils mehr als die Hälfte der Öffnungszeit in Anspruch (Waldorfkindergarten ca. 56%; ev. KiTa ca. 59%; offene KiTa bis zu ca. 72%), während fokussierte Lern- und Bildungszeiten entweder einmal pro Tag (offene KiTa), dreimal pro Woche (ev. KiTa) oder einmal pro Woche (Waldorfkindergarten) vorgehalten werden. Mit dem Übertritt in den Primarbereich findet im Hinblick auf die zeitliche Verteilung dieser beiden Zeitformen ein grundlegender Wandel statt: Während die „freien Zeiten“ nur noch etwa ein Fünftel der Öffnungszeit ausmachen (Vorschule ca. 20%; Grundschule ca. 17%), werden die fokussierten Lern- und Bildungszeiten erheblich ausgedehnt. Bereits in der Vorschule umfassen die Unterrichtszeiten ca. 50% der Öffnungszeit, in der Grundschule steigt dieser Wert noch einmal erheblich an, hier werden ca. 75% der Öffnungszeit mit Schulstunden gefüllt.

Wird der Fokus auf den Strukturcharakter der Zeit gerichtet, sind folgende Erkenntnisse von besonderer Relevanz: Fast alle kollektiven Zeitformen basieren auf einem spezifischen, durch die Fach- und Lehrkräfte gesetzten Raumzeitgefüge, d.h. Uhrzeit, Dauer und Ort eines entsprechenden Zeitanteils können seitens der Kinder zumeist nicht selbst initiiert werden. Die Ausnahme davon bilden z.T. die offen strukturierten Nahrungszeiten in den Ganztageseinrichtungen, die primärpädagogischen Bekleidungszeiten sowie allgemein die Hygienezeiten, die seitens der Mädchen und Jungen auch eigeninitiativ wahrgenommen werden können. Bezüglich der Inhaltsstruktur weicht das Gesamtbild etwas von diesen Befunden ab. So differiert der Selbst-/Mitbestimmungsgrad sowohl zwischen den Bildungsbereichen als auch innerhalb der Einrichtungen selbst. Eine Sonderposition nehmen in diesem Kontext die „freien Zeiten“ ein, weil diese zumindest vom Grundsatz her in beiden Bildungsbereichen in Gänze selbstbestimmt ausgestaltet werden können.⁶⁰ Die nachstehende Tabelle 15 fasst die Befunde zu der Zeitformen-Kategorie in verdichteter Form zusammen. Die exemplarischen Dimensionalisierungen veranschaulichen dabei die erhebliche Varianz, welche die einzelnen Zeitformen sowohl in struktureller als auch inhaltlicher Sicht aufweisen.

60 Siehe dazu die kontrastierenden Befunde in Kap. 4.3.1

Tabelle 15: Dimensionalisierungen der Zeitformen im Tagesverlauf

Zeitform
„Freie“ Zeiten: Vom Freispiel bis zur Schulpause
Fokussierte Lern-/Bildungszeiten: Vom Wasserbergexperiment bis zum Sachunterricht
Aufenthaltszeit: Von der Bring-/Abholzeit bis zur Ankunfts-/Verlassenszeit
Nahrungszeiten: Von der Schmausepause bis zum Schultischfrühstück
Ritualzeiten: Von der Kinderkonferenz bis zum Morgenkreis
Hygienezeiten: Vom Windeln wechseln bis zur Selbstbetrachtung im Badspiegel
Bekleidungszeiten: Vom an-/ausgezogen werden bis zur selbständigen Be-/Entkleidung
Aufräumzeiten: Von der Aufräumzeit bis zum Klassendienst
Auszeiten
Wege- und Transportzeiten
Wartezeiten
Auftrags- und Bittenzeiten
Übergangszeiten

Quelle: Eig. Darstellung

4.3 Zeitpraktiken im Kontext der institutionellen Zeitformen

Die Analyse der kindlichen und partiell erwachsenen Zeitpraktiken erfolgt bewusst entlang der acht Zeitformen, die in Kap. 4.2 diskutiert wurden. Mit dieser Entscheidung ist die Erwartung verbunden, Erkenntnisse zu folgenden zwei Fragen herausarbeiten zu können: Zum einem ist allgemein von Interesse, ob sich die kindlichen Zeitpraktiken in den einzelnen Zeitformen unterschiedlich ausprägen. Zum anderen wird danach gefragt, welche Einflüsse die strukturellen Rahmungen und die inhaltlichen Ausgestaltungen der einzelnen Zeitformen durch die Fach- und Lehrkräfte auf die Handlungsspielräume der Mädchen und Jungen haben. In dieser Untersuchung findet zudem die Zeitform der *Auszeit* Berücksichtigung. Dieses Phänomen weist zwar einen vorrangig individuellen Charakter auf und konnte während der Tage im Feld nur partiell beobachtet werden, seine Platzierung ist jedoch eng mit den erwachsenen Zeitpraktiken verknüpft und stellte sich stets als folgenreich für das kindliche Zeiterleben dar, weshalb sie hier gesondert diskutiert wird. In jedem Unterkapitel werden zunächst die Zeitpraktiken im Elementarbereich vertiefend untersucht. Dem folgt eine pointierte Analyse im Primarbereich. Hier liegt der Schwerpunkt darauf, die Analogien und Unterschiede zu den Kindertageseinrichtungen herauszuarbeiten. Das übergeordnete Kapitel schließt mit einem Vergleich zu den kindlichen Zeitpraktiken, wobei die Kollektivbeobachtungen mit Erkenntnissen zu den Einzelbeobachtungen in Bezug gesetzt werden.⁶¹ Um die Charakteristika des jeweils im Fokus stehen-

61 Die zusammenführende Analyse der Befunde zu den erwachsenen Zeitpraktiken erfolgt im Diskussionskapitel.

den Phänomens rekonstruieren und veranschaulichen zu können, werden den Argumentationen in sehr vielen Fällen exemplarische Transkript-Sequenzen hintenangestellt. Wenn es die intersubjektive Nachvollziehbarkeit notwendig erscheinen lässt, werden diese Exzerpte weiterführend textlich kontextualisiert.

4.3.1 *Zeitpraktiken im Kontext „freier“ Zeiten*

Elementarbereich

Auf welche Art und Weise die Kinder ihre „freie Zeit“ ausgestalten, steht unmittelbar mit den Aufenthaltsräumen und ihren Ausstattungen im Zusammenhang. So bieten sich im Gruppenraum der ev. KiTa bspw. andere Spielmöglichkeiten als im hauseigenen Bewegungsraum an, dessen Raumkonzept explizit für aktivere Tätigkeit konzipiert ist. Noch nachdrücklicher zeigt sich dies in der offenen KiTa, weil hier alle Räume als Funktionsräume konzipiert sind und unterschiedliche Lern- und Bildungsanreize offerieren. Auch die dinglichen Gegebenheiten, die in den Räumen vorgehalten werden, haben einen entsprechenden Einfluss. Mechanisch und elektronisch gefertigte Spielzeuge schaffen andere Anreize als die überwiegend aus Naturbaustoffen bestehenden Spielmaterialien, wie sie charakteristisch für den Waldorfkindergarten sind. Außerhalb der Einrichtungsgebäude konstituieren sich „freien Zeiten“ zudem noch einmal unter ganz besonderen Bedingungen. Sei es das Zupfen der bunten Baumbblätter bei einem Herbstspaziergang (vgl. WK, T3, Z. 305), das Schneemannbauen im Winter (vgl. EK, EBT, Z. 844-854) oder ein Matsch-Spiel nach einem Sommerregen (vgl. OK, T6, Z. 151-154), die Umweltbedingungen und das Wetter liefern unterschiedlichste Impulse und Sinnesanregungen für die eigene Zeitgestaltung.

Unabhängig davon, ob die Kinder sich in geschlossenen Räumen oder einem freien Gelände bewegen, zeichnen sich ihre Zeitpraktiken während selbstbestimmter Zeitanteile durch eine Vielfalt an Tätigkeiten aus. Die folgende Sequenz, die über den Tag hinweg auf dem Außengelände der offenen KiTa protokolliert wurde, veranschaulicht dies exemplarisch. Beobachtbar sind hier u.a. Bewegungsspiele, Geschicklichkeitsspiele, Rollenspiele, Konstruktionsspiele, Regelspiele und Symbolspiele, die entweder als Einzel- oder Gemeinschaftsspiel ausgeführt werden. Im gleichen Maße zeigt sich hier aber auch, dass die Kinder ihre Zeit mit Gesprächen oder Beobachtungen verbringen.

„11.41 Aktuelle Aktivitäten der Kinder auf dem Außengelände sind: Gehen, rennen, sitzen, unterhalten, beobachten, schlendern, buddeln, balancieren, klettern, sieben, ja-gen, verstecken, Eimer füllen, fegen, singen, kuscheln, schwingen, fahren, schieben, hangeln, klatschen, tanzen, werfen, rutschen, weinen, schreien, reimen, kriechen, abpflücken, bauen, im Sand malen, hüpfen, sammeln, erschrecken, rütteln, anziehen, ausziehen, trinken, ringen, streiten, zerren, boxen, drehen, wippen, schimpfen, petzen,

flüstern, vergleichen, mit Wasser spritzen (...) Dinge fliegen lassen, sich bemalen, auf Besen fliegen (...) liegen, Füße und Hände vergraben, bei anderen Kindern lauschen, Materialien öffnen und schließen, Hand in Hand übers Gelände gehen“ (OK, T4, Z. 414-594).

Die Kontinuität, mit der die Mädchen und Jungen ihre Zeit ausgestalten, variiert erheblich. Manche Kinder führen eine Handlung länger andauernd aus oder nehmen dieselbe Tätigkeit im Tagesverlauf immer wieder auf (vgl. WK, EBL, Z. 28-148). Zu dieser Gruppe gehört auch Tom. Am Tag seiner Einzelbeobachtung wendet Tom mit ca. 83 Minuten bereits fast ein Drittel seines gesamten freien Zeitvolumens für die Tätigkeit *Umhergehen, jagen, angreifen* (ca. 83 Minuten/ca. 30%) auf. Zudem sind bei ihm vier weitere größere Handlungsmotive beobachtbar, die jeweils knapp unter bzw. über eine halbe Stunde andauern (vgl. Anhang, Abbildung F). Auch bei Merle zeigt sich eine hohe Kontinuität bzw. Wiederaufnahme von Tätigkeiten. Mit ca. 145 Minuten gestaltet sie am Tag ihrer Einzelbeobachtung etwas weniger als die Hälfte (ca. 45%) der gesamten „freien Zeiten“ mit dem *Beobachten* aus. Darüber hinaus liegen hier drei weitere größere Handlungsmotive vor, die jeweils insgesamt zwischen 20 und 30 Minuten umfassen (vgl. Anhang, Abbildung D). Kontrastierend dazu wechseln andere Kinder die Tätigkeiten sehr oft und führen die Handlungen für sich stehend nur für kurze Momente aus (vgl. WK, T2, Z. 84-128). Eine dritte Gruppe zeichnet sich dadurch aus, dass sie im institutionellen Tagesverlauf zwischen Handlungskontinuitäten und -sprüngen hin und her wechselt. Diese Ausprägung der Zeitpraktiken ist auch bei Louis beobachtbar. Rund ein Drittel (ca. 47 Minuten/ca. 33%) seiner „freien Zeiten“ gestaltet Louis am Tag seiner Einzelbeobachtung mit Handlungen, die für sich stehend bzw. auf den Tag gerechnet jeweils weniger als fünf Minuten umfassen. Im gleichen Maße liegen bei ihm aber auch vier längere Handlungssequenzen vor, die jeweils ca. zehn Prozent bzw. eine viertel Stunde in Anspruch nehmen (vgl. Anhang, Abbildung B).

Der Handlungsvollzug ein und derselben Tätigkeit weist immer wieder andere Muster auf: So ändern die Kinder bspw. die Sequenzierung einer Handlung, integrieren neue Gegenstände in ihr Tun oder wechseln die Handlungsgeschwindigkeit, Raumposition und Körperhaltung (vgl. EK, EBT, Z. 12-31). In der Interaktion geben sich die Mädchen und Jungen teilweise gegenseitig Ratschläge, wie die Handlungsschritte realisiert werden können oder sie helfen sich bei der reinen Handlungsausführung. Die folgende Szene veranschaulicht die letztere Besonderheit. Die Dreijährigen Bennett und Paul bauen gerade mit Legobausteinen in der Bauecke. Lias, der bereits fünf Jahre alt ist, kommt dazu und fragt Bennet, ob er ihm beim Bauen helfen soll, was Bennet sodann bejaht.

„1424 Paul setzt sich zu Bennet und baut mit ihm gemeinsam Lego (...) 1432 Lias setzt sich zu Bennet und Paul auf den Legoteppich und Lias sagt: ‚Bennet, soll ich dir helfen?‘ - ‚ja‘ antwortet dieser“ (vgl. EK, T4, Z. 614-622).

In allen freien Zeitanteilen ist der Wechsel zwischen Einzel- und Gemeinschaftshandlungen fließend und von außen nicht immer eindeutig voneinander zu trennen (vgl. EK, EBT, Z. 222-258). Interaktionen finden aber nicht nur unter den Kindern statt, vielmehr nehmen diese auch gezielt den Kontakt zu den Fachkräften auf. Gemäß der Feldprotokolle zeigen sich hier Unterschiede zwischen den Altersstufen: Während die jüngeren Kinder in vielen Situationen einfach die Nähe und/oder das Gespräch suchen (vgl. OK, EBM, Z. 256-268), scheinen die Kontaktaufnahmen mit wachsendem Alter immer häufiger mit einem bestimmten Anliegen verbunden zu sein, wie die Freispielszene aus der offenen KiTa beispielhaft veranschaulicht.

„11.25 Die allermeisten älteren Kinder suchen nur selten den Kontakt zu den Kolleg*innen – wenn sie Materialien möchten, auf die Toilette müssen, Hilfe bei etwas benötigen, Streit mit anderen Kindern haben, etwas von ihren Materialien, mit denen sie gerade spielen, abgeben möchten oder diese einfach nur zeigen wollen – so etwa Alexander: ‚Guck mal, ich hab einen Kuchen für dich und das ist dein Nachtschiff!‘ sagt Alexander zu mir – er bringt zwei Schaufeln mit Sand“ (OK, T2, Z. 412-416).

Auch das Handeln der Fachkräfte fungiert als Impulsgeber dafür, dass eine Interaktion stattfindet. Einerseits dadurch, dass diese bspw. eine Aktivität wie das gemeinsame Buchlesen anbieten (vgl. EK, T4, Z. 30-32). Andererseits entwickeln sich gemeinsame Berührungspunkte auch infolge der diversen Arbeitstätigkeiten, welche die Fachkräfte im Alltag parallel zu „freien Zeiten“ zu bewältigen haben. Besonders im Waldorfkindergarten sind derartige Szenen beobachtbar. Weil in der Waldorfpädagogik die Zielsetzung verfolgt wird, dass die Kinder ein Verständnis von den vielfältigen weltlichen Herstellungsprozessen erlangen, führt die Waldorferzieherin bewusst diverse hauswirtschaftliche oder handwerkliche Tätigkeiten aus, ohne die Kinder hierbei explizit mit einzubeziehen (vgl. WK, T3, Z. 131-133). Ungeachtet dessen animieren diese Aktivitäten die Mädchen und Jungen immer wieder dazu, sich gezielt in die Interaktion zu begeben und die vorgelebte Handlung mit auszuführen.

„08.10 Ben lässt seine Karre stehen, sagt dann zu Marina (PF), die wieder Küchenzubereitungen macht: ‚Ich will auch helfen beim Obstsalat!‘ – Marina: ‚Ja, dann wasche dir mal die Hände!‘ – er rennt ins Bad. 08.11 Ben kommt wieder, zieht sich eine Schürze an und setzt sich an den Tisch, wo er mit Marina beginnt, den Obstsalat vorzubereiten. 08.12 Louis kommt zum Tisch und sagt: ‚Ich will auch mit helfen!‘ – er geht schon zur Flurtür und Marina ruft ihm im Vorbeigehen zu ‚Ja, einmal Händewaschen nicht vergessen!‘ – er nickt und geht ins Bad. 08.13 Louis kommt wieder, setzt sich mit an den Tisch und sie schneiden gemeinsam das Obst für den Salat (...)“ (WK, T3, Z. 60-69).

In Kapitel 4.2.1 wurde bereits darauf hingewiesen, dass die Zeitform der „freien Zeiten“ bewusst in Anführungszeichen gesetzt wurde. Diese sprachliche Hervorhebung resultiert aus dem Befund, dass die Kinder immer wieder

durch die Fachkräfte in der Entfaltung ihrer selbstbestimmt auszugestaltenden Zeiten gestört und begrenzt werden. So bestehen in allen drei Einrichtungen diverse Vorgaben zur Zeitnutzung, die auf struktureller, räumlicher und inhaltlicher Ebene zu beobachten sind:

Platzierung und Dauer im Tagesverlauf (EB)

Die Platzierung einer „freien Zeit“ im Tagesverlauf sowie die damit verbundenen Anfangs- und Endpunkte werden ausschließlich durch die Fachkräfte gesetzt. Im Gegensatz zu den Erwachsenen können (oder wollen) die Mädchen und Jungen ihr Handeln jedoch noch nicht nach der Uhrzeit bzw. vorgegebenen Zeitspannen ausrichten. In der Konsequenz befinden sie sich häufig gerade mitten in einem Handlungsvollzug, wenn die Fachkräfte das Ende eines freien Zeitanteils bekannt geben. Die kindliche Reaktion auf diese Ankündigung differiert: Manche Kinder reagieren unmittelbar auf diese Handlungsstörung und brechen ihr Tun sogleich ab, andere wiederum beenden ihre Tätigkeiten erst nach wiederholten und teilweise persönlich adressierten Ansprachen (vgl. OK, T3, Z. 262-275). Schlagen auch mehrmalige Aufforderungen fehl, nehmen die Fachkräfte den Kindern – wie in dem folgenden Beispiel – mitunter die aktuell genutzten Gegenstände weg, damit diese ihr Tun beenden.

„10.16 Frau Lambrecht (PF) sieht, dass Jonas und Marie immer noch malen, geht zu ihnen an den Tisch, nimmt ihnen die Stifte weg und sagt dabei: ‚Schwupps, schwupps, Ende im Gelände! Wenn es klingelt ist Feierabend, auch für euch Rübennasen!‘ – die beiden stehen darauf auf und beginnen ihre Sachen wegzuräumen“ (EK, T2, Z. 267-270).

Die Raumnutzung (EB)

Gemäß der Feldprotokolle ist ein häufiger Raumwechsel v.a. für bewegungsintensivere Formen des kindlichen Handelns charakteristisch. In vielen freien Zeitanteilen werden die Kinder in ihrem Bewegungsradius jedoch eingeschränkt, weil von den Fachkräften Vorgaben zur Raumnutzung gesetzt werden. So gibt es einzelne Räume, in denen die Mädchen und Jungen sich während ihrer „freien Zeit“ selten oder überhaupt nicht aufhalten dürfen. Ein Beispiel hierfür ist der Garderobenflur, der in der ev. KiTa dem Gruppenraum vorgelagert ist und i.d.R. nur für Bekleidungszeiten genutzt werden darf. Trotz dieser Vorgabe integrieren die Kinder diesen Raum immer wieder in ihre freie Zeitnutzung. In sehr vielen Fällen werden sie für dieses Verhalten kritisiert und von den Fachkräften z.T. persönlich wieder in den Gruppenraum zurückgeholt, wie das nachstehende Beispiel von Tom und David aufzeigt.

„Tom und David rennen wieder in den Flur und beginnen sich gegenseitig hochzuheben (...) 09.07 Während sie sich hochheben, kommt Frau Tramm (PF) in den Flur und sagt: ‚Könnt ihr euch gar nicht daran erinnern, was Frau Lambrecht eben gesagt hat,

ihr sollt hier jetzt nicht spielen!‘ – die Jungen kommen mit ihr wieder zurück in den Gruppenraum“ (EK, EBT, Z. 124-128).

Aufgrund ihrer Fokussierung auf das gegenwärtige Tun, scheinen es die Kinder in vielen Fällen nicht zu registrieren, wenn sie derartige Vorgaben zur Raumnutzung unterwandern. Im gleichen Maße legen die Feldprotokolle aber auch nahe, dass sie ihr Handeln mitunter bewusst auf unerlaubtes Terrain erweitern (vgl. OK, T5, Z. 33-37).

Inhaltliche Ausgestaltung (EB)

Neben diesen struktur- und raumbezogenen Vorgaben existieren auch Vorgaben für die inhaltliche Ausgestaltung, die u.a. im Hinblick auf den Geräuschpegel vorliegen: Die Lautstärke, mit der die Kinder ihre Zeit gestalten, variiert erheblich und steht ebenso mit der individuellen Persönlichkeit im Zusammenhang wie auch mit den jeweiligen Handlungsvollzügen. Insbesondere gemeinschaftliche Aktivitäten, die mit einem hohen Bewegungsradius verbunden sind oder etwa handwerkliche Tätigkeiten gehen mit einem höheren Lautstärkepegel einher. In manchen freien Zeitanteilen versuchen die Fachkräfte eine derartige Geräuschintensität bewusst zu verhindern, indem sie vorgeben, in welcher Lautstärke die Kinder miteinander kommunizieren bzw. in der sie ihre Tätigkeiten ausführen dürfen. So besteht die zentrale Verhaltensvorgabe für die *Mittagspause* in der ev. KiTa darin, dass die Kinder nur *ruhige* Tätigkeiten ausführen dürfen. In Marlons folgender Beispielssequenz ist es die Elektrosäge, deren Benutzung ihm von der Erzieherin wiederholt mit dem Hinweis auf die Ruhevorgabe verwehrt wird.

„13.23 Nachdem sie in der Küche fertig ist, räumt Frau Lambrecht (PF) im Gruppenraum weiter auf – Marlon will sich eine Elektrosäge nehmen, Frau Lambrecht sieht dies: ‚Nein, es ist Mittagspause und in der Mittagspause sollt ihr nun etwas Ruhiges machen!‘ – Marlon versucht trotzdem, sich das Gerät zu nehmen, worauf Frau Lambrecht wieder sagt: ‚Marlon, lass es bitte, nach der Mittagspause könnt ihr es gerne wieder haben!‘ - er erwidert nichts darauf und sucht sich eine andere Tätigkeit“ (EK, T1, Z. 410-415).

In ihrem Tun messen die Kinder Gegenständen andere Bedeutungen und Funktionen bei als die Erwachsenen. Problematisch wird diese Andersdeutung immer dann, wenn eine entsprechende Nutzungspraktik von den Fachkräften als sozial unerwünscht eingeordnet wird. Nachstehend ist es die Benutzung des Sofas, die eine Verhaltenskritik hervorruft. Entgegen dem sozial vorherrschenden Gebrauch benutzen die Jungen das Sofa nicht als Sitzmöglichkeit, sondern als Hüpfgerät. Dementsprechend wird auch die Kritik der Erzieherin verbalisiert. Auffällig ist dabei, dass die Jungen das Hüpfen trotz dieser Störung wieder aufnehmen und erst dann endgültig beenden, als die Erzieherin sich ihrer Physis bedient, den einen Jungen anfasst und ihn sehr deutlich dazu auffordert, dem Spielpartner keinen *Quatsch* beizubringen; d.h.

die (vermeintlich) abweichende Benutzung des Gegenstandes wird hier abwertend als Dummheit dargestellt.

„09.49 Zwei Jungen hüpfen vom Sofa, worauf Frau Lambrecht (PF) ruft: ‚Das ist kein Hüpfsofa, Marlon, bring ihm nicht so’n Quatsch bei!‘ – die Jungen verlassen kurz das Sofa, nehmen die Tätigkeit aber wieder auf, Frau Lambrecht zeigt darauf keine Reaktion, bastelt mit den Kindern weiter. 09.51 Frau Lambrecht kommt zum Sofa, greift den einen Jungen und sagt: ‚Stopp, du bringst ihm hier keinen Quatsch bei, OK, Okayyyy?!‘ Die Jungen sagen nichts, hören abrupt auf mit dem Hüpfen“ (EK, T1, Z. 148-152).

Aber nicht nur die Art der Gegenstandsnutzung ist z.T. vorgegeben, sondern auch welche Dinge die Kinder überhaupt in ihr freies Handeln integrieren dürfen. Unterschieden werden muss hier zwischen Gegenständen, deren Nutzung grundsätzlich nicht erlaubt ist und Gegenständen, deren Handlungsintegration von den Fachkräften je nach Situation erlaubt oder untersagt wird. In der folgenden Beispielsequenz aus dem Waldorfkindergarten ist es die zusätzlich zu erwartende Aufräumzeit, welche dazu führt, dass die Erzieherin bestimmte Gegenstandsnutzungen untersagt. Die Gruppe hat gerade ihr *Weihnachtsspiel* beendet und die mittägliche Abholzeit steht erst in einer halben Stunde bevor, weshalb die Erzieherin den Kindern mitteilt, dass sie nun noch „freie Zeit“ zum Spielen haben. Letztere beginnen sogleich damit verschiedene Tätigkeiten auszuführen und beziehen in ihr Handeln auch einige Gegenstände aus dem großen Wandregal im Gruppenraum mit ein. Als die Erzieherin dies registriert, begrenzt sie den Handlungsspielraum ausschließlich auf diejenigen Aktivitäten, die ohne ein Ausräumen von Gegenständen vollzogen werden können.

„11.36 Alle Kinder entkleiden sich nun wieder (...) und Marina (PF) sagt zu ihnen: ‚Jetzt dauert es noch ein bisschen bis die Eltern kommen, jetzt könnt ihr einfach noch ein bisschen spielen!‘ – die Kinder fangen darauf an, verschiedene Tätigkeiten auszuführen, u.a. auch sich Gegenstände aus dem Regal zu holen – Marina sagt dazu: ‚Ich wollte jetzt nicht, dass ihr wieder anfangt auszuräumen, ihr könnt mit den Bauklötzen spielen, ein Bild malen, mit den Tieren spielen!‘ – die rausgeholtene Gegenstände werden darauf zurückgelegt“ (WK, EBL, Z. 479-485).

In manchen Fällen geht die Handlungseinschränkung soweit, dass die Kinder nach Aufforderung der Fachkräfte nur eine vorgegebene Tätigkeit ausführen dürfen und zwar unabhängig davon, ob sie überhaupt ein Interesse an dem entsprechenden Handlungsvollzug hegen oder nicht. Hierzu ein Beispiel aus der ev. KiTa: Eine Erzieherin tritt an Lisa mit der Anfrage heran, ein Bild vom zurückliegenden *Laternenfest* zu malen. Obwohl das Mädchen ihr Nichtinteresse bekundet, fordert die Erzieherin sie abermals auf, die Tätigkeit auszuführen, was Lisa sodann auch tut. Im weiteren Verlauf der Szene erhält auch Tom eine entsprechende Anfrage. Anstelle vom *Laternenfest* möchte Tom aber lieber ein *Weltraumbild* malen. Dieser Wunsch wird von der Erzie-

herin mit dem Hinweis abgewiesen, dass für ein derartiges Motiv aktuell kein leeres Blatt vorhanden sei. In der Konsequenz beginnt Tom darauf, das Laternenfestbild zu malen. Insofern wird hier nicht nur die Tätigkeit ein Bild zu malen vorgegeben, sondern zugleich auch das dazugehörige Motiv bestimmt.

„09.48 Frau Lambrecht fragt Lisa, die mit am Basteltisch sitzt: ‚Hast du ein bisschen Zeit für mich, Lisa?‘ – diese entgegnet: ‚Nein‘ - Frau Lambrecht sagt wiederum: ‚Aber ich möchte, dass du das Bild noch ausmalst!‘ – ‚Na gut‘ sagt Lisa und beginnt zu malen – es geht darum, zu malen, was den Kindern am Laternenfest, das am Vortag stattgefunden hat, besonders gut gefallen hat (...) 10.01 Tom kommt an den Basteltisch und Frau Lambrecht sagt zu ihm: ‚Tom, malst du mir ein Bild vom Laternenfest?‘ - er sagt: ‚Aber ich möchte den Weltraum malen!‘ – sie wiederum: ‚Tja, dafür habe ich jetzt im Moment aber kein Blatt!‘ - er nimmt sich das Blatt und beginnt etwas vom Laternenfest zu malen“ (EK, T3, Z. 228-253).

Im Verlauf derselben Sequenz wird eine weitere Vorgabe zur inhaltlichen Ausgestaltung ersichtlich, immer wieder ist beobachtbar, dass die Fachkräfte eine Erwartung an die Kinder herantragen, wie die Handlungsprodukte auszu sehen haben. Vorliegend wird David zunächst dafür kritisiert, dass er sich nicht genug *Mühe* gegeben bzw. *Zeit* genommen habe, um sein Bild zu malen. Auch seine zweite Vorstellung seines Malproduktes wird kritisiert, wobei sich die Kritik diesmal darauf bezieht, dass er andere Dinge als vorgegeben gemalt hat.

„09.50 (...) Frau Lambrecht sagt zu David am Basteltisch: ‚Mal mal ein schönes Bild vom Laternenfest!‘ – David beginnt zu malen (...) 09.53 David hatte das Bild sehr schnell gemalt und es Frau Lambrecht gezeigt, worauf diese sagt: ‚Nee, komm, du hast noch ein bisschen mehr Zeit! Nicht nur zack zack, du kannst dir noch mehr Mühe geben!‘ – er geht wieder zu seinem Platz und malt weiter (...) 10.02 (...) David zeigt Frau Lambrecht wieder sein Bild und erzählt ihr, was er dort alles gemalt hat und sie sagt: ‚Nee, es ist schön, dass du ganz tolle Ideen für das nächste Bild hast, aber das ist ja nicht beim Laternenfest gewesen!‘ – er sagt nichts dazu und malt weiter“ (EK, T3, Z. 223-257).

Im Gesamten zeigen diese Befunde, dass der tatsächliche Freiheitsgrad, welcher den Kindern im Kontext einer „freien Zeit“ gewährt wird, durch die diversen Störungen und Einschränkungen erheblich variiert. Diese Störungen treten vornehmlich dann auf, wenn die Mädchen und Jungen (zu umfangreich) von den zahlreichen Vorgaben zur Zeitnutzung abweichen und in konfliktäre Auseinandersetzungen mit den Fachkräften über die zeitliche Deutungshoheit geraten. Die Ursachen für dieses „abweichende“ Verhalten sind vielschichtig und lassen sich von außen häufig nicht ohne Weiteres rekonstruieren. Insgesamt legen die Feldprotokolle drei Beweggründe hierfür nahe: Gerade den jüngeren Kindern scheinen manche Zeitnutzungsvorgaben noch nicht (ausreichend) bekannt zu sein. Auch die Versunkenheit im Spiel und die damit verbundene Fokussierung auf den Augenblick ist ein wesentlicher Grund dafür, konträr zu zeitlichen Erwartungen zu agieren. Während die

vorherigen Motive eher auf ein unbewusstes Abweichen schließen lassen, ist im gleichen Maße auch beobachtbar, dass Kinder diese zeitlichen Erwartungen auf der strukturellen, räumlichen oder inhaltlichen Ebene bewusst unterwandern und die „freie Zeit“ eigensinnig ausgestalten.

Primarbereich

In vielerlei Hinsicht weisen die Handlungspraktiken der Vor- und Grundschüler*innen im Rahmen einer „freien Zeit“ Ähnlichkeiten zu den Zeitpraktiken der Elementarkinder auf. So bewegen sich die Handlungsweisen auch hier auf einem Kontinuum zwischen einem häufigen Tätigkeitswechsel (vgl. VS, EBK, Z. 207-247) und einer Kontinuität im Handeln (vgl. GS, EBH, Z. 324-341). Eine derartige Beständigkeit im Handeln wird auch bei der Vorschülerin Katharina am Tag ihrer Einzelbeobachtung ersichtlich. Annähernd 30% ihrer freien Zeitanteile verbringt sie mit dem *Perlen stecken* (ca. 35 Minuten/ca. 28%) (vgl. Anhang, Abbildung H). Im Vergleich der Einzelbeobachtungsfälle zeigt sich eine Kontinuität im Handeln bei der Grundschülerin Hannah am deutlichsten. Während ihres Einzelbeobachtungstages gestaltet sie über Dreiviertel ihrer „freien Zeiten“ mit dem *Drehkarussell fahren* (ca. 68 Minuten/ca. 75%) aus. Die folgende Beispielszene, die während der Schulpause protokolliert wurde, veranschaulicht dies. In Hannahs Zeitpraktik werden zudem weitere Ähnlichkeiten zu den Elementarkindern deutlich: So wechselt sie wiederholt die Handlungsgeschwindigkeit, ihre Raumposition und Körperhaltung, begibt sich zwischendurch in die Interaktion mit anderen Schüler*innen und integriert andere Gegenstände in diese Aktivität.

„09.32 (...) Hannah geht alleine raus – kurz darauf kommen Nina und Annika hinterher – sie rennen wieder über den Hof zum Drehkarussell, setzen sich hinein und drehen. 09.34 Das Drehen dauert an, dabei unterhalten sich die Mädchen und lachen. 09.36 Mittlerweile sind noch weitere Schüler*innen dazu gekommen – Hannah wechselt immer wieder die Position im Karussell. 09.37 Hannah legt sich auf das Karussell – lässt sich von den anderen Schüler*innen drehen. 09.39 Hannah steht und dreht selber wieder von außen das Karussell – Hannah legt sich wieder in das Karussell und unterhält sich weiter. 09.41 Hannah und die anderen Schüler*innen beobachten vom Drehkarussell aus Zugvögel, die über den Schulhof kreisen – sie unterhalten sich darüber, dass sie die Vögel ‚gestern schon gesehen‘ haben. 09.43 Die Vögel sind außer Sicht, Hannah verlässt das Karussell und schiebt wieder an. 09.44 Hannah setzt sich wieder in das Karussell – die Schüler*innen unterhalten sich nun über Harry Potter. 09.45 Wieder fliegen Vögel vorbei, die Schüler*innen schauen in den Himmel und Hannah ruft: ‚Die fliegen im Kreis, da sind sie wieder!‘ 09.46 Hannah verlässt wieder das Karussell und schiebt an – das Anschieben verrichtet sie auf verschiedene Art und Weise: Mal stehend, mal halb sitzend, mit Richtungswechsel (...) 09.48 Hannah verlässt das Karussell – lehnt sich an eine naheliegende Hauswand und beobachtet das Treiben um sie herum. 09.49 Hannah geht wieder zum Karussell rüber, dreht, stellt sich rauf, geht wieder runter, dreht, wieder rauf. 09.50 Hannah sitzt nun und unterhält mit Sina (...) 09.52 Die Schüler*innen im Karussell versuchen sich nun gegenseitig ihre Mützen vom Kopf zu ziehen. 09.53 Hannah verlässt das Karussell, schiebt es an

(...) 09.55 Am Himmel sind wieder Vögel zu sehen – die Schüler*innen entdecken diese und schauen in den Himmel – Hannah stoppt das Drehen und schaut ebenfalls hinauf (...) 09.58 Hannah springt in das Karussell, springt gleich wieder hinaus und dreht von außen weiter (...)“ (GS, EBH, Z. 143-181).

Kontrastierend zu den Kindertageseinrichtungen konnte in den Primäreinrichtungen im Hinblick auf die kindlichen Handlungspraktiken ein weiteres Phänomen vereinzelt beobachtet werden. Manche Schüler*innen nutzen ihre „freie Zeit“ in den Schulpausen für die Erarbeitung von Aufgaben, die im Rahmen von fokussierten Lern- und Bildungszeiten anzufertigen sind. Katjas Verhalten in der folgenden Beispielszene zeigt dies auf. Deutlich wird hier zudem die bereits für die Elementarkinder beschriebene Fokussierung auf das augenblickliche Tun. Obwohl die Szenerie in der Pausenhalle durch einen sehr lauten Lärmpegel und einen hohen Aktivitätsgrad gekennzeichnet ist, lässt sich das Mädchen hiervon nicht beirren und schreibt in einer fokussierten Art und Weise Gedichtverse ab. Hervorhebenswert ist auch ihre Reaktion auf das Wackeln ihrer Arbeitszettel. Anstelle sich bei den verantwortlichen Mitschüler*innen zu beschweren oder die Tätigkeit abzubrechen, wechselt sie einfach die Position im Raum und setzt ihre Tätigkeit fort.

„11.44 In der Pausenhalle ist es sehr laut, Gelächter und Geschreie der Schüler*innen – viele Kinder rennen umher, jagen sich oder sitzen beieinander und unterhalten sich. 11.45 Katja kommt in die Pausenhalle, legt ihr Arbeitsheft auf das Theaterpodest, kniet sich davor und beginnt die Gedichtverse weiter abzuschreiben. 11.48 Katja schreibt weiterhin – um sie herum rennen, toben die Schüler*innen – der Boden des Podest vibriert aufgrund der Sprünge und Katjas Zettel wackeln – aber Katja schaut unbeirrt auf ihre Zettel und schreibt weiter. 11.53 Katja steht auf, nimmt ihre Sachen, setzt sich auf eine Bank, legt ihre Blätter auf eine ihr gegenüber liegende Bank und schreibt wieder weiter“ (GS, T4, Z. 416-422).

Die Ursachen für diese eigens gesetzte Umdeutung einer Zeitform lassen sich nicht ohne Weiteres rekonstruieren. So könnte diese Praktik von der Schülerin freiwillig bzw. aus der Lust an der Arbeitstätigkeit initiiert worden sein. Im gleichen Maße ist es aber auch möglich, dass hier ein Handlungsdruck vorliegt, die entsprechende Tätigkeit im Nachtrag zu oder in Vorbereitung einer fokussierten Lern- und Bildungszeit auszuführen.

Die vorherigen Szenen zeigen auf, dass sich die freie Zeitgestaltung der Vor- und Grundschüler*innen ebenfalls in vielfältigen Formen und Variationen ausprägt, gleiches gilt für den fließenden Wechsel zwischen Einzel- und Gemeinschaftsspiel (vgl. VS, T2, Z. 338-392). Während insgesamt ein hoher Interaktionsgrad unter den Kindern vorherrscht, sind Berührungspunkte mit den Lehrkräften dagegen weitaus seltener beobachtbar als im Elementarbereich. Zumeist beschränkt sich eine derartige Kontaktaufnahme seitens der Schüler*innen auf individuelle Anfragen, Bitten oder schlichtweg die reine Begrüßung (vgl. GS, T3, Z. 180-187; VS, T1, Z. 177f.). Weil sie in den Schulpausen entweder selbst ihre Pausen nehmen oder dienstliche Aufgaben

verrichten müssen, begrenzt sich die Kontaktaufnahme der Lehrkräfte häufig darauf, die Kinder zu begrüßen (vgl. VS, T1, Z. 179-186).

Trotz dieser, vergleichsweise geringen Berührungspunkte werden die Vor- und Grundschüler*innen in ihrer freien Zeitgestaltung ebenfalls regelhaft durch strukturelle, räumliche und inhaltliche Vorgaben zur Zeitznutzung gestört und eingeschränkt.

Platzierung und Dauer im Tagesverlauf (PB)

Auch im Primarbereich haben die Schüler*innen keinen Einfluss auf die Platzierung einer „freien Zeit“ und die damit verbundenen Anfangs- und Endpunkte. Aufgrund der standardisierten und engen Zeittaktung wird von ihnen jedoch ein deutlich schneller Handlungsabbruch erwartet als es in den Kindertageseinrichtungen der Fall ist. Ungeachtet dieses Unterschiedes stellen sich ihre Reaktionen auf das angekündigte Ende einer „freien Zeit“ als deckungsgleich zu denen der Elementarkinder dar. Ein Teil begibt sich nach dem Ertönen des Pausenklingelns direkt wieder in die Klassenzimmer, während ein anderer Teil hier erst verspätet eintrifft. Dieses Ausdehnen der „freien Zeit“ wird in manchen Fällen bewusst herbeigeführt (vgl. VS, T3, Z. 120-123), ist aber auch die Folge davon, dass die Kinder in ihrem freien und fokussierten Tun den Blick für die linearen Zeitabläufe verlieren. Die Beispielsequenz, die am Ende der zweiten Pausenzeit in der Pausenhalle protokolliert wurde, veranschaulicht dieses Phänomen.

„12.06 Unser Gespräch dauert an, plötzlich fragt Ole: ‚Hat es eigentlich schon geklingelt?‘ – die beiden Jungen schauen sich um, die Pausenhalle und der Schulhof sind fast leer und Ole ruft ‚oh ja, schnell wir müssen rüber, wir verpassen den Geburtstag!‘ – wir verlassen die Pausenhalle und gehen wieder Richtung Klasse“ (GS, T4, Z. 441-444).

Die Raumnutzung (PB)

Aufgrund der beachtlichen Größe des Einrichtungsgeländes können die Vor- und Grundschüler*innen ihre „freie Zeit“ vom Grundsatz her in einem weit aus größeren Raumbereich ausfüllen als die Elementarkinder. In der Praxis wird dieser Bewegungsradius jedoch erheblich eingeschränkt. So ist der Aufenthalt in den Gebäuden, in denen die Klassenräume situiert sind, i.d.R. nicht erlaubt⁶² und die Schüler*innen sollen ihre Aktivitäten auf den Schulhof und die Pausenhalle verlagern. Aber auch hier wird ihr Bewegungsradius auf bestimmte Areale begrenzt (vgl. VS, T4, Z. 356-360). Der häufig am Ende der Pausenzeiten beobachtete Aufenthalt in den Flurbereichen der Klassenräume ist ebenfalls nicht erlaubt. Die folgende Kritik der Vorschullehrerin, dass der Flur kein richtiges Aufenthaltszimmer sei, verdeutlicht diese Vorgabe.

62 Die Schulordnung verbietet zwar den Aufenthalt in den Klassenräumen, aber hier scheint es Individual- und Sonderregelungen bzw. eine anders gelebte Praxis zu geben; vgl. GS, T1, Z. 177-180.

„10.16 Katharina und Idris kommen in die Klasse – hängen ihre Karten an die Wand und setzen sich in den Kreis. 10.18 (...) Gisela (VSL) zählt durch und sagt zu Katharina: „Du Katharina, ich habe dir schon mal gesagt, der Flur, das ist kein Zimmer, in dem man sich lange aufhält! Du sitzt da die ganze Zeit und schaust umher!“ (VS, T2, Z. 198-202).

Inhaltliche Ausgestaltung (PB)

Im Hinblick auf die Störung und Begrenzung des kindlichen Handlungsspielraumes liegt in der Vor- und Grundschule ein zentraler Unterschied vor: Ein Teil der Vorgaben zur Zeitznutzung wird nunmehr in sprachlicher und institutionalisierter Form in einer *Schulordnung* festgehalten. Diese Ordnung definiert nicht nur, wo sich die Schüler*innen während ihrer „freien Zeiten“ aufhalten dürfen, sondern formuliert auch allgemeine Vorgaben zur inhaltlichen Ausgestaltung. Dabei ist auffällig, dass die zur Verfügung stehenden Raumbereiche umfangreicher mit spezifischen Nutzungsvorgaben gekoppelt sind als in den drei Elementareinrichtungen. Die Treppenhäuser und Flurbereiche sind *keine Spielorte*. Die Pausenhalle soll gemäß der Schulordnung einen *Ruheraum* darstellen, den die Kinder für *leises Spielen, Lesen, Malen oder Essen* nutzen dürfen, während das *Rennen und Toben* grundsätzlich untersagt ist (vgl. OK 2013).

Diese Handlungseinschränkungen stehen jedoch im Widerspruch zu einer gängigen kindlichen Zeitpraktik. So wurde während des Feldaufenthaltes deutlich, dass die Schüler*innen häufig Gemeinschaftsaktivitäten mit einem hohen Bewegungsgrad und Geräuschpegel praktizieren. In diesem Kontext beziehen sie oft den ganzen zur Verfügung stehenden Raum in ihr Tun ein, was die Pausenhalle mit einschließt und dazu führt, dass sie die dortigen Zeitznutzungsvorgaben unterwandern.

„11.44 In der Pausenhalle ist es sehr laut, Gelächter, Geschreie der Kinder – viele Kinder rennen umher, jagen sich oder sitzen beieinander und unterhalten sich“ (GS, T4, Z. 414f.).

Die Institution Schule bzw. ihre Lehrkräfte versuchen dieses abweichende Verhalten mittels zweier Strategien aufzulösen. So gibt es für jede Pause eine Pausenaufsicht, für die alle Lehrkräfte reihum eingeteilt werden. Diese ist sodann dafür verantwortlich, den Ruhecharakter der Pausenzeit aufrecht zu erhalten. Weichen Kinder in ihrem Handeln von den dazugehörigen Zeitznutzungsvorgaben ab, werden sie hierfür ermahnt, wie das folgende Beispiel zeigt.

„11.50 Weiterhin ist keine Aufsicht in der Halle – Assia ist nun auch dabei. 11.51 Fiona malt alleine weiter – Katharina und Kesha springen nun über Bänke und Tische. 11.53 Eine Kollegin kommt und ruft laut: „Das ist ein Ruheraum und kein Toberaum!“ – sie ermahnt einzelne Kinder“ (VS, T3, Z. 357-361).

Die zweite Strategie besteht darin, dass der Aufenthalt in der Pausenhalle mit der Mitnahme einer sogenannten *Pausenkarte* verbunden ist. Tragen die

Mädchen und Jungen diese Karte nicht sichtbar am Körper oder können sie diese nach Aufforderung nicht vorzeigen, dürfen sie die Pausenhalle nicht betreten. Wenn sich die Schüler*innen in der Pausenhalle nicht den Regeln entsprechend verhalten haben, obliegt es den Lehrkräften darüber zu entscheiden, ob die Pausenkarte temporär entzogen wird. Die nachstehende Äußerung der Vorschullehrerin lässt vermuten, dass diese sanktionierende Maßnahme eine gängige Praxis zu sein scheint.

„09.40 In der Pausenhalle befinden sich mehrere Kinder der Klasse – Yannick und Klaas laufen auf dem Podest hin und her – Gisela sieht sie und sagt: ‚Yannick und Klaas sind immer in der Pausenhalle, egal, welches Wetter ist, es sei denn, ich zwinge sie! Immer toben sie hier herum, dabei ist das hier ein Ruheraum und dann muss ich ihnen wieder eine Woche die Pausenhallenkarte wegnehmen, aber jetzt habe ich keine Lust, ich habe keine Aufsicht!‘“ (VS, T3, Z. 357-361).

Trotz dieser Disziplinierungsstrategien scheint die nicht erwünschte Tätigkeit des *Tobens* eine der häufigsten Handlungsformen in der Pausenhalle zu sein. Diese Annahme wird auch durch eine Schülerin eines höheren Jahrganges lakonisch bestätigt.

„Ein Mädchen aus einer höheren Klassenstufe kommt zu mir (...) wir unterhalten uns und ich erzähle, dass ich mir notiere, was die Kinder in der Pausenhalle so alles machen – sie sagt darauf: ‚Dann können Sie für die Halle gleich schreiben Toben und sonst nichts...!‘“ (VS, T4, Z. 159-162).

Dass die Vor- und Grundschüler*innen ihre freie Zeitgestaltung nicht an die Zeitnutzungsvorgaben anpassen, lässt sich v.a. auf zwei Sachverhalte zurückführen: Zum einem vollziehen die Kinder ihre Handlungen so fokussiert und konzentriert, dass sie nicht daran denken, diese Vorgaben zu berücksichtigen. Zum anderen scheint diese Nichtbefolgung z.T. aber auch eine bewusste Entscheidung zu sein. Weil die Schüler*innen sich nicht in ihren Handlungen einschränken lassen wollen, haben sie bestimmte Strategien entwickelt, um die gegebenen raumzeitbezogenen Vorgaben zu unterwandern. Eine öfters beobachtete Strategie kommt dadurch zum Ausdruck, dass die Schüler*innen ihre nicht konformen Verhaltensweisen stets in jenen Momenten unterbrechen, in denen eine Lehrkraft die Pausenhalle durchschreitet und das kindliche Handeln nebenbei kontrolliert. Im nachstehenden Beispiel ist es die Aufforderung des Schuldirektors, welche den verbotenen Aufenthalt hinter dem Podestvorhang und den hohen Lautstärkepegel für diese kurze Zeitspanne unterbricht.

„11.55 Der Direktor kommt in die Halle, sieht das einige Jungen hinter den Vorhang auf dem Podest gegangen sind und ruft laut in den Raum: ‚Das ist kein Toberaum, Leute, und dahinter gehen wir überhaupt nicht, klar?!‘ – für einen Moment wird es sehr leise in der Halle – die Jungen kommen hinter dem Vorhang hervor – der Direktor verlässt sofort wieder den Raum und alles wird wieder wie zuvor“ (VS, T4, Z. 356-360).

Die skizzierte Ordnungsstrategie der Pausenkarte wird von den Schüler*innen ebenfalls bewusst unterwandert. Wie es der Grundschüler Ole im folgenden Beispiel vorlebt, begeben sich Schüler*innen auch ohne die Zugangsberechtigung der Pausenkarte in die Pausenhalle und hoffen, dass diese Handlung seitens der aufsichtführenden Lehrkraft nicht registriert wird. Laut eigener Aussage ist der temporäre Kartenentzug bei Ole darauf zurückzuführen, dass er in eine (zu stark) körperbetonte Handlung mit anderen Kindern verwickelt gewesen ist.

„Ole kommt wieder in die Halle, zu uns an den Tisch, setzt sich hin und sagt: ‚Nicht sagen, dass ich keine Karte habe, nicht sagen, Geheimnis, ok?‘ – ich frage ihn nach dem Grund und er berichtet, dass ihm die Karte für eine Woche weggenommen wurde, weil er ‚gerammt hat‘“ (VS, T3, Z. 364-367).

Neben diese Zeitnutzungsvorgaben, die das kindliche Handeln vorrangig während des Aufenthaltes in bestimmten Räumlichkeiten einschränken, werden die Schüler*innen aber auch noch mit weiteren Vorgaben konfrontiert. Analog zu den Kindertageseinrichtungen existieren Vorgaben, welche Gegenstände von den Schüler*innen in welcher Art und Weise in ihre Zeitnutzung integriert werden dürfen. So dürfen bestimmte persönliche Spielgegenstände nicht verwendet werden und sollen je nach Spielzeugart an und für sich überhaupt nicht mit in die Schule gebracht werden. In der folgenden Beispielsequenz erklärt die Vorschullehrerin der Klasse, warum Yannick sein mitgebrachtes *Laserschwert* nicht für sein Spiel verwenden darf.

„08.18 Anschließend sagt sie: ‚Yannick war heute schon ganz traurig, der hat nämlich ein Spielzeug mitgebracht, ein Laserschwert, führ das mal vor! Fiona, mach mal das Licht aus!‘ – ‚Jaaaa!‘ rufen alle Kinder, während Fiona das Licht ausmachen geht - das Schwert leuchtet im Dunkeln neongrün und macht Geräusche, als Yannick es schwingen lässt. 08.19 Fiona macht das Licht wieder an und Gisela sagt: ‚Eigentlich wollen wir so ein Spielzeug hier bei uns in der Schule nicht haben, und das war nur eine Ausnahme, wenn du es nämlich mit raus nehmen würdest, würden das alle haben wollen und dann gibt es Streit und hier im Raum könntest du jemanden damit verletzen!‘“ (VS, T5, Z. 46-53).

In der besagten Schulordnung werden nicht nur verbotene Gegenstände definiert, sondern auch Vorgaben zum Umgang mit bestimmten Naturmaterialien gesetzt; z.B. ist es untersagt, Stöcke, Sand oder Schneebälle in der Art und Weise in das eigene Handeln zu integrieren, dass andere Kinder hierdurch einen Schaden erfahren (vgl. OK 2013). Aber auch diese Vorgaben stehen in einem deutlichen Widerspruch zu den Zeitpraktiken der Schüler*innen. So konnte auf dem Außengelände während der Tage im Feld oft beobachtet werden, dass derartige Naturmaterialien in das eigene Tun integriert werden (vgl. VS, T4, Z. 45-50).

Werden diese Befunde zusammengeführt, wird deutlich, dass sich der tatsächliche Grad an zeitlicher Autonomie im Kontext einer „freien Zeit“ auch

in den beiden Primäreinrichtungen erheblich voneinander unterscheidet. Im Vergleich zu den Kindertageseinrichtungen werden die handlungseinschränkenden Vorgaben nunmehr in institutionalisierter Form vorgehalten. Ungeachtet dessen entwickeln die Schüler*innen zunehmend differenziertere Widerstandsstrategien, um sich in der Entfaltung ihrer Zeiten nicht stören zu lassen.

4.3.2 Zeitpraktiken im Kontext fokussierter Lern-/Bildungszeiten

Aus methodischer Perspektive ist die Analyse der Zeitpraktiken im Kontext der fokussierten Lern- und Bildungszeiten im Elementarbereich mit gewissen Einschränkungen verbunden. In Kap. 4.2.2 wurde herausgearbeitet, dass diese Zeitform im Vergleich zum Primarbereich ohnehin eine eher untergeordnete Position in den Tagesstrukturierungen einnimmt. Hinzu kommt, dass bestimmte fokussierte Lern-/Bildungszeiten nur punktuell im Jahresverlauf platziert werden und zu den Erhebungszeitpunkten nicht Bestandteil des Alltages gewesen sind. Weil die Angebote in der offenen KiTa die einzigen Varianten dieser Zeitform sind, die regelhaft an jedem Wochentag vorgehalten werden, bilden sie den Kern der nachstehenden Analyse, werden jedoch punktuell um einschlägige Befunde aus den beiden anderen Einrichtungen ergänzt.

Elementarbereich

Obwohl sich die Zeitform der fokussierten Lern-/Bildungszeit bezüglich ihrer strukturellen Rahmung und inhaltlichen Ausgestaltung erheblich von den „freien Zeiten“ unterscheidet, sind bei den Kindern dieselben Zeitpraktiken beobachtbar, d.h. das Handeln bewegt sich stets zwischen einer Kontinuität und einer Sprunghaftigkeit. Die folgenden zwei Beispielsequenzen, die von Tom während des *BW-Angebots* protokolliert wurden, legen dies offen. Innerhalb von 12 Minuten bewegt sich Tom wiederholt kreuz und quer durch den Raum, integriert sieben Gegenstände/Geräte in sein – teilweise nur kurze Momente umfassendes – Handeln und wechselt dabei nahtlos zwischen Einzel- und Gemeinschaftshandlungen.

„10.14 Tom und Lisa stehen wieder auf – sie laufen zur Kletterwand und beginnen zu klettern – oben angekommen, dreht Toms sich um und sagt: ‚Und jetze!‘ - und springt danach auf die unter ihm liegende Matte: 10.15 Er läuft dann mit Lisa wieder durch den Raum, schießt im Vorbeigehen einen Ball und die beiden nehmen sich wieder das Fahrzeug und lassen es durch den Raum rollen. 10.16 Sie lassen das Fahrzeug stehen und Tom probiert die Bürsten an der ‚Bürstenwand‘ aus, immer wieder lässt er seine Hände über die einzelnen Bürsten fahren. 10.17 Anschließend geht er zu Lisa, die gerade begonnen hat, Murmeln auf der großen Holzmurmelnbahn rollen zu lassen – Marko kommt auch dazu – gemeinsam lassen sie die Murmeln hin und her rollen. 10.19 Lisa und Tom sitzen jeweils an einem Ende der Waage und lassen die Murmeln im-

mer hin und her rollen – dabei zählt Tom die Anzahl der Murmeln ‚Zehn‘. 10.20 Die drei Kinder verlassen die Marmelbahn und Tom rennt auf die Matten vor der Kletterwand – die Erzieherin ruft ihm zu: ‚Tom, jetzt springen da oben Kinder, das ist gefährlich, nachher wieder!‘ – Tom läuft dann mit den anderen Kindern wieder auf die Kisten – sie legen sich nebeneinander und unterhalten sich über die neuen Kinder, die gerade in den BW-Raum gekommen sind. 10.21 Tom springt auf, rennt zur Holzwippe, legt sich hinein und wippt hin und her – Lisa kommt mit dem Kissen, gibt es Tom und dieser legt es sich unter seinem Kopf und wippt nun langsam im Liegen. 10.23 Auf einmal setzt er sich hin und wippt, so doll er kann und ruft dabei: ‚Hüh!‘ – einen Moment später legt er sich wieder hin und wippt langsam weiter. 10.24 Lisa sitzt nun neben ihm, sie unterhalten sich – Tom setzt sich wieder hin, wippt weiter, unterhält sich nun auch mit Marko, der ebenfalls neben der Wippe sitzt. 10.26 Die Unterhaltung ist beendet (...) Tom liegt nun wieder und wippt langsam“ (EK, EBT, Z. 222-258).

Kontrastierend zu dieser gezeigten Sprunghaftigkeit im Handeln, verbleibt Tom im weiteren Verlauf des *BW-Angebotes* über zehn Minuten an einer Tätigkeit und baut (unterstützt von Lisa) eine Höhle. Neben der Kontinuität im Handeln ist dabei v.a. auffällig, wie zielgerichtet und fokussiert Tom die Höhle konstruiert.

„10.28 Lisa kommt zu ihm und sie beginnen, mit Marko eine Höhle aus seiner Decke und großen Bauelementen zu bauen – Tom befestigt die Decke, das Dach mit Bällen (...) 10.31 Die Höhle wird immer weiter gebaut (...) 10.35 Tom und die anderen bauen derweil immer noch an der Höhle – die Decke ist zu kurz und rutscht weg – die Erzieherin kommt und gibt den Kindern eine zweite Decke - Tom befestigt diese wieder mit den Bällen – er zählt dabei ab, wie viel Bälle er auf jeder Seite hat und beschwert die Decke mit jeweils vier Bällen. 10.36 Anschließend beschwert er die Seiten der Decken noch mit Unterlagen. 10.37 Die Erzieherin ruft durch den Raum: ‚Die Kinder räumen jetzt langsam mal auf!‘ – einige Kinder beginnen sofort mit dem Aufräumen, andere reagieren nicht (...) 10.39 Die Höhle ist gerade fertig geworden und wird nun von den drei Kindern wieder abgebaut“ (EK, EBT, Z. 289-310).

Ebenfalls deckungsgleich zu den Zeitpraktiken während einer „freien Zeit“ ist, dass die Kinder immer wieder neue bzw. mehr Gegenstände einfordern/verwenden, um eine Tätigkeit aus einer anderen Perspektive bzw. mit einer anderen Geschwindigkeit ausführen zu können. Der gleiche Handlungsvollzug an sich wird dabei mitunter in unterschiedlicher Position oder Körperhaltung vorgenommen. Darüber hinaus geben sich die Kinder z.T. eine Hilfestellung, wie die Handlungsschritte einfacher realisiert werden können. Das folgende Beispiel im Rahmen eines *Malangebotes* zeigt diese Praktiken auf.

„10.46 (...) mehrere Mädchen möchten weitere Murmeln haben, weil dies ihrer Meinung nach schneller geht, eine von ihnen erklärt: ‚Nur mit einer Kugel kann man nicht arbeiten, dann geht das viel langsamer!‘ – Katharina (PF) verteilt weitere Murmeln (...) 10.48 Während sie die Kugeln rollen lassen, zeigen sich einige Mädchen immer wieder gegenseitig ihre Bilder und geben sich Tipps, wie sie die Kugeln besser rollen lassen können. 10.49 Katharina beobachtet die Situation und hilft zwischendurch.

10.50 Manche der Mädchen stehen, manche sitzen während sie die Kugeln kreisen lassen“ (OK, T3, Z. 396-399).

Ob die Kinder diese Zeitform gemäß ihres eigenen Rhythmus und nach ihren eigenen Vorstellungen ausgestalten können, hängt entscheidend davon ab, wie eng eine Lern-/Bildungszeit inhaltlich durchstrukturiert und mit spezifischen Vorgaben zur Zeitzuwendung verbunden ist.

Platzierung und Dauer im Tagesverlauf (EB)

In Kap. 4.2.2 wurde herausgearbeitet, dass fokussierte Lern-/Bildungszeiten im elementarpädagogischen Alltag unterschiedlich oft platziert werden. Im Allgemeinen wird von den Kindern die Teilnahme an dieser Zeitform erwartet, im Einzelfall wird die Nichtteilnahme jedoch in allen drei Einrichtungen geduldet. So verhält es sich auch während des gemeinsamen Singens und Tanzens im Rahmen eines *Angebots* in der offenen KiTa. Merle beteiligt sich nicht an den Handlungen und betrachtet anstelle dessen das Display des Feldforschungsnotebooks. Irgendwann unterbricht die Erzieherin die Musik und fragt Merle, ob sie nicht auch mittanzen möchte. Nachdem das Mädchen ihr Nichtinteresse bekundet hat, akzeptiert die Erzieherin ihre Nichtteilnahme und setzt das Lied fort.

„10.24 Das Lied dauert an – Merle schaut auf das Notebook von mir (ich sitze neben ihr) und nimmt die Maus – sie dreht sie einmal und sagt zu mir: ‚Sowas hat mein Papa auch!‘ – danach beobachtet sie wieder die Gruppe beim Singen. 10.25 Das Lied ist vorbei und Isabel fragt: ‚Wollen wir eure Hände in Mäuse verwandeln? Wer möchte dann die Katze sein, die eine Maus frisst?‘ – die Rollen werden verteilt – Merle zeigt nicht an, dass sie eine Rolle übernehmen möchte, sondern hat mehrere Finger im Mund stecken und schaut wieder auf das Display des Notebooks. 10.25 Die Rollen sind verteilt und das Lied geht weiter. 10.26 Merle schaut weiterhin auf das elektronische Display – Isabel unterbricht das Lied und sagt zu ihr: ‚Merle, tanzt du auch mit, als Maus?‘ – Merle schüttelt den Kopf, verschränkt die Arme und legt den Kopf auf den Tisch – Isabel sagt: ‚Möchtest du nicht? Dann später vielleicht!‘ – das Lied geht weiter“ (OK, EBM, Z. 49-61).

Der Beginn und das Ende einer fokussierten Lern-/Bildungszeit werden ausschließlich durch die Fachkräfte bestimmt. Analog zu den „freien Zeiten“ lassen sich nicht alle Kinder von der damit verbundenen Aufforderung zum Handlungsbeginn bzw. Handlungsabschluss stören und beenden ihre aktuellen Tätigkeiten erst nach mehrmaligen und zum Teil persönlich adressierten Ansprachen. Der Blick auf das angekündigte Ende einer *Malangebotszeit* in der offenen KiTa veranschaulicht dies. Kurz vor Ablauf der Angebotszeit werden die Kinder zur Beendigung ihrer Tätigkeiten aufgefordert. Auf diese erste Anweisung reagiert jedoch niemand, weshalb die Erzieherin weitere Aufforderungen ausspricht. Auffällig ist, dass die Kinder der Aufforderung scheinbar eher dann Folge leisten, wenn sie dazu persönlich angehalten wor-

den sind, hingegen eine an die Gesamtgruppe adressierte Aufforderung deutlicher weniger Verhaltensregulierungen nach sich zieht.

„10.57 Linda (PF) sagt nun laut in den Raum hinein: ‚So, ihr müsst jetzt langsam zum Schluss kommen!‘ – keines der Kinder reagiert hierauf (...) 10.59 Alle Kinder führen weiter ihre Tätigkeiten aus (...) 11.01 Linda sagt wieder laut: ‚So, kommt ihr langsam zum Schluss?!‘ – die Kinder zeigen keine Reaktion – Linda geht umher und hilft am Waschbecken beim Sauber- machen. 11.02 Niklas beginnt gerade, etwas Neues zu basteln – Linda sieht dies, geht hin und sagt: ‚Neeee Niklas, es wird jetzt nicht mehr gebastelt, wir wollen alle gleich rausgehen und ihr könnt jetzt aufräumen!‘ – Niklas legt die Bastelsachen wieder auf den Tisch zurück. 11.04 Immer noch gibt es Kinder, die weiterhin ihrer Tätigkeit nachgehen – Linda fordert immer wieder einzelne Kinder zum Aufräumen auf. 11.05 Linda sagt wieder: ‚Wir müssen jetzt ein bisschen aufräumen! Wir müssen jetzt ein bisschen aufräumen!‘ – eines der Mädchen, das gerade bastelt, kommentiert: ‚Ja aber gleich erst ok?!‘ - sie schneidet weiter Papier – Linda hat dies scheinbar nicht gehört. 11.06 Linda kommt zu dem Tisch, an dem die Mädchen basteln und sagt: ‚So Mädels, aufräumen!‘ – Linda geht weiter – die Mädchen basteln einfach weiter (...) Linda geht weiter umher und fordert die Kinder immer wieder dazu auf, ihre Plätze aufzuräumen (...) 11.08 Die Mädchen, Filiz und Nora, sind weiterhin am Malen – ein weiteres Mädchen hat sich dazu gesetzt und ebenfalls mit dem Malen begonnen (...) Filiz und Nora stehen auf, räumen auf – zwei Mädchen setzen sich an ihre Plätze und malen nun. 11.10 Linda kommt zum Maltisch und sagt zu den Mädchen: ‚So Berit, Filiz, Nora und Josefa, weiter aufräumen, nicht noch etwas Neues anfangen! Wir gehen gleich alle raus!‘ – Josefa und Berit malen trotzdem weiter – auch Nora beginnt wieder, ein neues Blatt zu malen (...) 11.13 Alle Plätze sind aufgeräumt und die meisten Kinder warten nun an der Tür - die drei Mädchen malen derweil immer noch. 11.14 Linda kommt wieder an den Maltisch und sagt zu den Mädchen: ‚Mädels, habt ihr die Buntstifte schon einsortiert?‘ – ‚Nein!‘ antworten diese – Linda wieder: ‚Ja, dann mal los, aufräumen!‘ – zu sich selbst sagt Linda: ‚Puuh, das dauert!‘ (...)“ (OK, T3, Z. 348-388).

Derartige Nichtbefolgungen können u.a. darauf zurückgeführt werden, dass Kinder wegen der Fokussierung auf ihr eigenes Tun noch keine Notiz von der Verhaltensaufforderung genommen haben. Insbesondere die Praktik, dass die eigentlich abzubrechende Tätigkeit sogar neu wieder aufgenommen wird, legt aber auch nahe, dass ein Teil von ihnen die Aufforderung bewusst ignoriert. Infolge dieser Praktik dehnt sich die Dauer der fokussierten Lern-/ Bildungszeit im vorherigen Beispiel immer weiter aus und beansprucht am Ende eine viertel Stunde mehr Zeit als eigentlich dafür vorgesehen ist. Ähnliche Verzögerungen konnten während der Tage im Feld öfters beobachtet werden.

Inhaltliche Ausgestaltung (EB)

Die Frage, welchen Handlungsspielraum die Mädchen und Jungen im Hinblick auf die inhaltliche Ausgestaltung dieser Zeitform haben, steht mit insbesondere drei Sachverhalten im Zusammenhang:

Erstens spielen das Alter und der Entwicklungsstand eine Rolle. Gerade die jüngeren Kinder benötigen bei vielen Tätigkeiten noch eine (enge) Hilfeleistung durch die Fachkräfte (vgl. WK, EBL, Z. 454-477).

Zweitens führen auch zu absolvierende Handlungen, die sich durch einen hohen Komplexitätsgrad auszeichnen, zu einer engen Verschränkung zwischen den kindlichen und erwachsenen Zeitpraktiken (vgl. WK, T5, Z. 240-258).

Drittens ist der Strukturierungsgrad einer fokussierten Lern-/Bildungszeit von entscheidender Bedeutung. Viele Variationen dieser Zeitform zeichnen sich dadurch aus, dass die Fachkräfte zwar eine vorbereitete Umgebung zur Verfügung stellen, die Ausgestaltung aber nur (sehr) wenige Interaktionen beinhaltet. In der Konsequenz verfügen die Kinder über einen relativ großen Spielraum, diese Zeit selbstbestimmt nach ihren eigenen Vorstellungen auszugestalten (vgl. EK, EBT, Z. 222-258). In den stärker durchstrukturierten Variationen sind die Zeitpraktiken weitaus enger miteinander verwoben und die individuellen Entfaltungsmöglichkeiten dementsprechend geringer (vgl. OK, T3, Z. 367-398).

Gerade in den letztgenannten fokussierten Lern-/Bildungszeiten müssen sich die Mädchen und Jungen an unterschiedliche Vorgaben zur Zeitznutzung halten. So ist häufig vorgegeben, in welcher Lautstärke, zu welchen Zeitpunkten und auf welche Art und Weise die Kinder sprechen dürfen. Im folgenden Beispiel bittet und fordert die Erzieherin einzelne Kinder während einer Angebotsdurchführung in der offenen KiTa mehrmals dazu auf, sich zu melden, wenn sie etwas sagen möchten. Weil nicht alle Kinder diese Aufforderung befolgen und weiterhin dazwischenreden, werden sie für dieses Verhalten kritisiert. Auffällig ist hierbei zudem, dass die Erzieherin ihre Kritik nicht nur auf die Kinder bezieht, sondern implizit auch die anderen *Angebote*⁶³ und die dort praktizierten Verhaltensvorgaben mit einschließt bzw. hinterfragt.

„10.25 (...) Linda (PF) bespricht mit den Kindern nun, welche Farben die Buntstifte haben. 10.27 Linda bittet die Kinder mehrmals, sich zu melden, wenn sie die Antwort wissen – einige Kinder sprechen die Antwort jedoch einfach aus – Linda sagt darauf: ‚Melden!‘ – zu einem der Mädchen gewandt, sagt sie dann: ‚Meldet ihr euch gar nicht in eurer Kinderkonferenz? Also meine Kinder können das!‘“ (OK, T4, Z. 296-302).

Bei einem Teil der fokussierten Lern-/Bildungszeiten achten die Fachkräfte strikt darauf, dass dieser in einer bestimmten Sequenzierung vollzogen wird. Weichen die Kinder von dieser Komposition ab und ziehen Handlungsschritte eigeninitiativ vor, werden sie von den Fachkräften oft für diese Praktik kritisiert (vgl. EK, EBT, Z. 271-275).

Weiterhin gibt es Zeitznutzungsvorgaben, die definieren, wie – und unter Hinzunahme welcher Gegenstände – die Tätigkeiten von den Kindern ausge-

63 Die Erzieherin richtet ihre Kritik auf die anderen Kinderkonferenzen, vermutlich meint sie hierbei jedoch die parallel stattfindenden Angebote.

staltet werden dürfen. Im sich anschließenden Beispiel, welches einem *Malangebot* aus der offenen KiTa entnommen ist, wird ein Mädchen dafür zu-rechtgewiesen, dass es beide Hände für den Blattdruck angemalt hat. Die entsprechende Kritik verbindet die Erzieherin mit dem Hinweis darauf, dass das betroffene Mädchen bereits wiederholt an dieser Zeitform teilnehmen würde und infolgedessen eigentlich Kenntnis über die dazugehörigen Vorgaben und Verfahrensweisen haben müsse.

„10.44 Ein Mädchen hat bereits Teile beider Hände bemalt und auf ein Blatt gedrückt und zeigt dieses nun Linda – diese sagt zu ihr: ‚Ich habe gesagt, wenn du deine Hand angemalt hast, dann rufst du mich und außerdem malen wir nicht beide Hände an, das kann man jetzt wegschmeißen. Ich versteh das nicht, du bist doch nicht das erste Mal im Atelier! So, du nimmst jetzt den Pinsel in diese Hand und malst diese Hand an und dann rufst du mich, ich muss dir erst mal zeigen, wie du das machst!‘ – das Mädchen nimmt den Pinsel in die Hand und beginnt die eine Hand weiter zu bemalen“ (OK, T4, Z. 325-331).

In der Summe richtet sich die Kritik in dieser Sequenz also nicht nur auf das gezeigte, inkorrekte Verhalten selbst, sondern im gleichen Maße auch auf das dahinter liegende Nichtwissen über die bestehenden Verhaltensvorgaben. Im Alltag ist öfters beobachtbar, dass die Fachkräfte eine derartige situationsbezogene Kritik mit einer allgemeinen Kritik an der Zeitpraktik des betroffenen Kindes koppeln.

Primarbereich

Um die Charakteristika der Zeitpraktiken in den beiden Primareinrichtungen rekonstruieren zu können, ist v.a. der Blick auf die eher offen strukturierten Unterrichtsformen aufschlussreich. Im Vergleich zeigen sich hier deutliche Ähnlichkeiten zu den Elementarkindern. Die folgende grundschulische *Anlaufzeit* veranschaulicht dies: Manche Kinder widmen sich kontinuierlich und fokussiert einer bestimmten Tätigkeit oder erfüllen die gesetzten Anforderungen nacheinander auf zielgerichtete Art und Weise. Andere Kinder zeigen einen stetigen Wechsel zwischen Handlungsaufnahme und -abbruch und folgen nur bedingt den gesetzten Vorgaben. In der Konsequenz variiert der Arbeitsertrag mitunter erheblich. Auffällig ist auch die Interaktion untereinander, so unterstützen sich die Kinder teilweise bei der Bearbeitung der Inhalte. Darüber hinaus ist in der Beispielsequenz die Raumpositionierung und die Art der Körperhaltung erwähnenswert: Während der größere Anteil der Unterrichtszeit in sitzender Position am Schultisch verbracht wird, wechseln die Schüler*innen in den offenen Formen immer wieder die Raumposition und ihre Körperhaltung.

„08.03 Der Tag beginnt wieder mit „Anlaufzeit“ – einige Kinder (...) holen sich gleich Arbeitsmaterialien und beginnen zu arbeiten – andere Kinder (...) sitzen, beobachten oder unterhalten sich – Ruth (GSL) geht umher und bespricht mit einzelnen Kindern

den Arbeitsauftrag – häufig ist es so, dass manche Kinder sich zunächst nicht entscheiden können, was sie bearbeiten wollen – dann holen sie verschiedene Hefte, Arbeitszettel etc. heraus, schauen sich die Materialien an, beginnen manchmal mit etwas, brechen dies dann aber auch teilweise sofort wieder ab und suchen sich eine andere Aufgabe (...) 08.10 Nun haben auch die letzten Kinder wie Daniel und Oliver mit dem Arbeiten begonnen (...) 08.12 Das Arbeiten wird begleitet von einem Gemurmel, das mal lauter, mal leiser ist (...) 08.23 Es kommt auch vor, dass sich die Kinder an den Tischen gegenseitig helfen bzw. um Rat fragen und dann versuchen, Aufgaben gemeinsam zu lösen. 08.25 Wenn zwei/mehrere Kinder die gleichen Aufgaben bearbeiten, treten schnell Unterschiede im aktuellen Arbeitsstand und dem Zeitpunkt auf, wann die Aufgaben zu Ende bearbeitet sind. 08.32 Das Arbeiten dauert an, weiterhin begleitet von einem leisen Gemurmel – viele Kinder haben ihre Arbeitsinhalte mittlerweile einmal oder teilweise sogar mehrmals gewechselt. 08.37 Die Szene dauert an – häufig wechseln die Kinder auch ihren Aufenthaltsort für das Bearbeiten der Aufgaben – sitzend, stehend an oder aufgelehnt auf den Tischen – auf Decken auf dem Boden – auf den Sitzbänken im Sitzkreis sitzend oder liegend im Gruppenraum“ (GS, T3, Z. 17-50).

In der Vor- und Grundschule entscheiden die didaktisch-methodische gewählte Herangehensweise und die damit verbundenen Vorgaben zur Zeitnutzung über das Ausmaß des Handlungsspielraumes, der den Schüler*innen zur Verfügung steht.

Platzierung und Dauer im Tagesverlauf (PB)

Die zeitliche Platzierung im Tagesverlauf und die Anfangs- und Endpunkte werden entweder durch den Rahmenstundenplan und das damit verbundene Klingelzeichen oder die Lehrkräfte selbst gesetzt. Ähnlich zum Elementarbereich beginnt ein Teil der Schüler*innen direkt mit der Bearbeitung der Inhalte oder stellt Fragen zum Arbeitsauftrag (vgl. VS, T2, Z. 75-84), andere Kinder nehmen die Handlung erst dann auf, wenn sie hierzu seitens der Lehrkräfte (wiederholt) explizit aufgefordert werden (vgl. GS, T1, Z. 117-121). Für diese Nichtbefolgung finden sich mindestens zwei Erklärungsansätze: Erstens, die Schüler*innen sind so vertieft in ihre aktuelle Tätigkeit, dass sie von der Aufforderung noch keine Notiz genommen haben; ähnliches gilt für Situationen mit einem hohen Geräuschpegel. Im gleichen Maße ist aber auch beobachtbar, dass die Anweisungen bewusst ignoriert werden.

Wird der Blick auf den Abschluss gerichtet, zeigt sich, dass dieser deutlich konfliktarmer verläuft als im Elementarbereich und die meisten Schüler*innen ihre Tätigkeiten bereits nach der ersten Aufforderung abbrechen (vgl. GS, T4, Z. 398-400). Mehrere Ursachen sind in diesem Kontext naheliegend: So wirken sich die diversen Zeitnutzungsvorgaben und die hieraus resultierende Begrenzung des kindlichen Handlungsspielraumes möglicherweise zulasten der Attraktivität dieser Zeitform aus. Auch die Tatsache, dass sich an die fokussierten Lern-/Bildungszeiten freie Pausenzeiten anschließen, stellt für die Schüler*innen eventuell einen Anreiz dar, die vorherigen Handlungen zügig abzubrechen.

Während die Nichtteilnahme in den KiTas partiell geduldet wird, weist diese Zeitform im Primarbereich einen grundsätzlich verpflichtenden Charakter auf. Diejenigen Schüler*innen, die nach einer allgemeinen Aufforderung nicht direkt mit dem erwarteten Handlungsvollzug beginnen, werden mit persönlichen Verhaltensaufforderungen oder angedrohten/tatsächlichen Sanktionen seitens der Lehrkräfte konfrontiert. Folgende Beispielszene veranschaulicht dieses Phänomen. Weil Aminata nicht mit dem Arbeitsauftrag beginnt bzw. das Arbeiten anschließend wieder unterbricht, droht die Lehrerin ihr mit dem Entzug der Frühstückszeit und einem Sitzplatzwechsel.

„08.57 Aminata beginnt aber nicht zu arbeiten, sondern redet an ihrem Tisch und Gisela (VSL) ruft ihr zu: ‚Aminata, wenn du bis zum Frühstück nichts geschrieben hast, dann musst du schreiben, wenn die anderen essen, das meine ich ernst!‘ – Aminata beginnt zu schreiben (...) 08.59 Aminata unterhält sich wieder und Gisela, die nun an ihrem Tisch steht, sagt: ‚Aminata, wenn du nicht aufhörst immer mit Kesha zu reden, dann kriegst du von mir einen neuen Platz!‘ (...)“ (VS, T1, Z. 110-120).

Inhaltliche Ausgestaltung (PB)

Die Gestaltungsmöglichkeiten, über welche die Vor- und Grundschüler*innen während des Vollzuges einer fokussierten Lern-/Bildungszeit verfügen, stehen zum einem damit im Zusammenhang, inwiefern ihr aktuelles Kompetenzniveau ausreicht, um die gesetzten Handlungsvollzüge ohne Begleitung der Lehrkräfte vollziehen zu können (vgl. GS, T1, Z. 280-292). Als ebenso einflussreich erweist sich diesbezüglich die Aufeinanderbezugnahme mit den Lehrkräften. So gibt es fokussierte Lern-/Bildungszeiten, die durch verschiedene Variationen der Unterrichtsgespräche strukturiert sind und viele kommunikative Berührungspunkte beinhalten (vgl. VS, T2, Z. 185-207). In Einzel- oder Gruppenarbeitszeiten findet die Verschränkung der Zeitpraktiken dann statt, wenn die Schüler*innen bei den zu vollziehenden Handlungsabläufen von den Lehrkräften begleitet/unterstützt werden (vgl. GS, T2, Z. 33). Darüber hinaus ergeben sich in dieser Unterrichtsvariation immer dann Berührungspunkte, wenn Schüler*innen Arbeitsprodukte selbstinitiativ vorzeigen bzw. Bearbeitungsfragen und Unterstützungsbedarfe zu eben jenen haben oder die Lehrkräfte die Arbeitsstände/-produkte persönlich kontrollieren (vgl. GS, T2, Z. 309). Schließlich – und unabhängig von der Lehr-Lern-Form – entstehen Interaktionen auch in jenen Situationen, wenn die Kinder zu sehr von den gesetzten Zeitnutzungsvorgaben abweichen (vgl. GS, T5, Z. 43-92).

Im Vergleich beider Bildungsstufen fallen die Vorgaben zur inhaltlichen Ausgestaltung einer fokussierten Lern-/Bildungszeit im Primarbereich weit aus differenzierter und umfangreicher aus. Dies konkretisiert sich bspw. in Vorgaben, zu welchen Zeitpunkten die Kinder sprechen dürfen. Sich melden müssen, wird immer häufiger zur Voraussetzung dafür, Wortbeiträge verbalisieren zu dürfen (vgl. GS, T3, Z. 356f.).

Wie im nachstehenden Beispiel sollen die Tätigkeiten in vielen Fällen leise oder still ausgeführt werden. Vor Unterrichtsbeginn schreibt die Lehrerin die bevorstehende Unterrichtsvariante *Anlaufzeit/Freiarbeit* an die Tafel, sodann entspinnt sich ein Dialog mit Ole über die Bedeutung dieser Zeitform. Hierbei wird Ole mitgeteilt, dass ihm die Auswahl des Inhaltes selbst überlassen ist, die einzige Bedingung bestehe darin, dass es sich um eine *leise* Tätigkeit handeln solle bzw. der Handlungsvollzug in leiser Art und Weise vorzunehmen sei.

„07.50 Ruth (GSL) schreibt „Anlaufzeit/Freiarbeit“ an die Tafel – Ole versucht dies zu lesen: ‚Da steht ja Anlaufzeit!‘ – Ruth: ‚Und was bedeutet das?‘ – Ole: ‚Das heißt, dass wir irgendetwas machen können!‘ – Ruth: ‚Und was?‘- Ole: ‚Etwas Leises machen!‘ – Ruth: ‚Und was genau?!‘ – Ole: ‚Deutsch!‘ – Ruth: ‚Ja!‘ (...)“ (GS, T2, Z. 4-9).

Des Weiteren besteht oft die Vorgabe, dass die Ausgestaltung der Zeit von den Kindern strategisch geplant werden soll. In der Beispielszene erklärt die Klassenlehrerin gerade einen Arbeitsauftrag. Hierbei betont sie, dass die Kinder erst gründlich überlegen sollen, bevor sie das Bild anfertigen und unterstreicht die Wichtigkeit einer strategischen Herangehensweise mit dem Hinweis, dass nur ein Malversuch erlaubt sei. Zudem ergänzt sie, dass sich die Schüler*innen für die Handlungsausführung ausreichend Zeit lassen sollen und bei einer zu frühzeitigen Abgabe das Bild noch weiter bearbeiten müssten.

„12.33 Ruth (GSL) ist immer noch beim Erklären des Arbeitsauftrag: ‚Überlegt wirklich, bevor ihr loslegt, denn ich habe nur ein Bild! Ihr habt Zeit, denn das ist ein schnelles Bild, aber wer dann nach fünf Minuten schon fertig ist und zu mir kommt, dem sage ich, er kann sich noch weitere Gedanken machen und weiter malen! Wer wirklich fertig ist, darf dann was anderes machen (...)“ (GS; T1, Z.1, Z. 379-386).

Anknüpfend an die letztgenannten Äußerungen existieren folglich Vorgaben, wie die Inhalte von den Schüler*innen zu bearbeiten sind bzw. welche Produkte dabei entstehen sollen. Hierzu eine Beispielsequenz aus der Vorschule, in welcher die Lehrerin gerade einen Arbeitsauftrag erklärt und darauf hinweist, dass das anzufertigende Bild *wunderwunderschön* und in den *richtigen Farben* anzumalen sei, d.h. die Farben sollen den Gegenstand möglichst naturgetreu abbilden. An einen Jungen gerichtet, untermauert sie diese Vorgabe zudem mit dem kontrastierenden Verweis darauf, wie das Bild nicht angemalt werden dürfe.

„10.25 (...) Gisela (VSL) sagt: ‚(...) eure Aufgabe ist jetzt, das Bild wunderwunderschön anzumalen und zwar nicht krickelkrakel, sondern auch in den richtigen Farben. Oskar, ich möchte also keine blauen Kirschen sehen! Ich möchte also, dass ihr euch genau überlegt, was die richtigen Farben sind! Dann wünsche ich euch viel Spaß!“ (VS, T2, Z. 211-216).

Eng damit verbunden sind die Vorgaben bezüglich des Umfanges der zu bearbeitenden Inhalte. Häufig wurde beobachtet, dass Kinder nach individuellen Arbeitskontrollen dazu aufgefordert werden, den Arbeitsumfang noch zu erweitern. Im folgenden Beispiel tritt eine Vorschülerin an die Klassenlehrerin heran und zeigt die Inhalte, die sie in ihrem Heft bisher erarbeitet hat. Für die Lehrerin sind die Arbeitsergebnisse aber noch nicht umfangreich genug. Ihre Rückmeldung koppelt sie mit einer allgemeinen Kritik an der Zeitnutzung der Schülerin, weil sich deren einschlägige Arbeitsergebnisse von Woche zu Woche reduzieren würden. Die Schülerin begibt sich sodann an ihren Platz zurück, arbeitet weiter und wird mit ihren neuen Ergebnissen abermals bei der Lehrerin vorstellig. Wenn auch in sprachlich etwas abgemilderter Form äußerst letztere erneut Kritik an dem Arbeitsumfang. Hervorhebenswert ist hier die eigensinnige Reaktion des Mädchens: Anstatt die Tätigkeit abermals aufzunehmen, ordnet sie ihre Unterlagen weg.

„08.44 Ein Mädchen kommt zu Gisela (VSL) an den Tisch und zeigt ihr ihr Heft und Gisela sagt: ‚Oh, das ist ein bisschen wenig, jeden Montag sind das weniger Worte, die du schreibst, da kannst du noch ein wenig mehr schreiben!‘ – das Mädchen geht wieder zu ihrem Platz und schreibt weiter (...) 08.47 Das Mädchen, das noch weiter schreiben sollte, kommt wieder zu Gisela an den Tisch, zeigt ihr Heft und Gisela sagt: ‚Hast du noch was geschrieben?‘ – sie schaut das Heft durch und sagt: ‚Hmm, naja, ein bisschen mehr könntest du noch schreiben!‘ – das Mädchen bringt ihr Heft trotzdem in ihren Schubert“ (VS, T1, Z. 83-93).

Die Reflexion der Frage, inwieweit die Kinder eine fokussierte Lern-/ Bildungszeit den Zeitnutzungsvorgaben entsprechend ausgestaltet haben, erhält im Primärbereich einen weitaus größeren Stellenwert. In der Vorschule kommen derartige Reflexionen unterschiedlich häufig vor, in der Grundschule dagegen nahezu regelhaft. Der Fokus richtet sich vornehmlich darauf, ob die zurückliegende Lern-/ Bildungszeitvariation effizient durcharbeitet wurde; anders formuliert: Ausschlaggebendes Kriterium dafür, ob diese Rückmeldungen positiv oder negativ ausfallen, ist, dass die Schüler*innen die Vorgaben zur Zeitnutzung berücksichtigt und in einer gesetzten Zeiteinheit einen bestimmten Umfang an Inhalten erarbeitet bzw. ein anvisiertes Anforderungsniveau erfolgreich bewältigt haben (vgl. GS, T2, Z. 147-152).

Einen Schwerpunkt dieser Reflexionen bilden die Verhaltensrückmeldungen der Lehrkräfte. Haben die Schüler*innen den Vorgaben entsprochen, fallen die Rückmeldungen belobigend aus (vgl. GS, T2, Z. 147-152). Kontrastierend dazu veranschaulicht das folgende Beispiel auch, wie Abweichungen kommentiert werden. Am Ende einer Gruppenarbeitsphase malt die Grundschullehrerin für jede Arbeitsgruppe einen Smiley an die Tafel. Der Gesichtsausdruck bildet dabei die Einschätzung zur gezeigten Zeitnutzung. Einen lachenden Smiley erhalten die Gruppen dann, wenn sie *sehr viel geschafft* und *leise gearbeitet* haben.

„11.08 Ruth (GSL) malt für die vier Gruppentische eine Tabelle an die Tafel, Gruppe eins erhält einen lächelnden Smiley (...) 11.15 Ruth sagt darauf: ‚Ihr hattet jetzt eine dreiviertel Stunde Zeit, also seit um halb elf arbeitet ihr. In der Zeit müsste man so viel geschafft haben (zeigt mit den Händen an)! Einige von euch haben sehr viel geschafft. Es gibt Tische, da reden die Kinder nur, da kann man gar nichts schaffen! Es gibt Tische, da arbeiten die Kinder und sind leise! So wünsche ich mir das, deswegen hat Tisch Eins einen, Smiley bekommen!‘“ (GS, T1, Z. 257-274).

Den anderen Reflexionsschwerpunkt stellen die Selbsteinschätzungen dar. Häufig müssen die Schüler*innen zu der Frage Stellung nehmen, ob sie zuvor *gut* gearbeitet haben. Im folgenden Beispiel zeigt sich zudem, dass die Lehrerin diese Schilderungen teilweise ergänzt; scheinbar immer dann, wenn ihr die Selbstreflexionen nicht differenziert genug gewesen sind.

„09.11 (...) Ruth (GSL) übernimmt wieder den Unterricht: ‚Ihr habt ja eine richtig lange Arbeitszeit hinter euch und die war richtig richtig gut! Wer von euch möchte dazu was sagen, ob er was geschafft hat, oder warum er etwas nicht geschafft hat?‘ – einzelne Schüler*innen berichten darauf – etwa Hannah: ‚Ich habe meine Fehler, die mir zuhause aufgefallen sind noch verbessert in meinem Hausaufgabenheft, noch zwei Bücher gelesen und am PC gearbeitet!‘ 09.14 Die Erzählungen gehen weiter, Ruth ergänzt hierbei teilweise: ‚Euer Tisch war teilweise ein wenig unruhig, ihr hättet schon mehr schaffen können!‘“ (GS, T4, Z. 141-147).

In der Summe führen die zahlreichen Vorgaben zur Zeitnutzung dazu, dass der Handlungsspielraum der Vor- und Grundschüler*innen in vielen fokussierten Lern-/Bildungszeiten erheblich eingeschränkt wird. Trotzdem sind im Alltag viele Szenen beobachtbar, in denen Mädchen und Jungen diese Zeiten mehr nach ihren eigenen Vorstellungen ausgestalten, als dass sie sich an die bestehenden Handlungsvorgaben halten. In der nachstehenden Beispielszene des Grundschülers Jascha, die sich im Kontext einer morgendlichen Anlaufzeit vollzieht, wird dieses eigensinnige Handeln deutlich. Während manche Kinder direkt eine Tätigkeit auswählen und mit dem Handlungsvollzug beginnen, werden die Arbeitsvorgaben von Jascha zunächst nicht befolgt. Anstelle dessen geht er durch den Raum, beobachtet die Handlungen der Mitschüler*innen und unterhält sich mit ihnen. Auch die Arbeitsaufforderungen eines Mitschülers und der Lehrerin bewegen ihn nicht dazu, mit dem Arbeiten zu beginnen. 20 Minuten später hat Jascha zwar Materialien vor sich liegen, anstelle diese zu bearbeiten, liegt er jedoch mit dem Oberkörper auf seinem Tisch, weshalb er abermals eine direkte Arbeitsaufforderung erhält. Sein anschließender Versuch der Arbeitsaufnahme endet jedoch bereits wieder, bevor er tatsächlich mit dem Schreiben begonnen hat. Jascha beginnt erst in dem Moment mit der konkreten Handlungsausführung, als die Lehrerin ihm droht, sich zum Zwecke seiner Arbeitskontrolle neben ihm zu setzen, wenige Minuten später unterbricht Jascha das Schreiben abermals. Bis zu ihrem Abschluss ist die Szene sodann dadurch geprägt, dass Jascha weitere

Arbeitsaufforderungen erhält, die besagte Tätigkeit dabei aber immer nur ansatzweise bzw. für kurze Momente ausführt und stattdessen das Treiben um sich herum beobachtet. In der Konsequenz füllt Jascha nur einen Bruchteil der ca. 50-minütigen *Anlaufzeit* mit den hierfür vorgesehenen Tätigkeiten aus.

„07.58 Das Verhalten der Schüler*innen in der Anlaufzeit ist unterschiedlich – Johannes etwa beginnt sofort mit Deutschaufgaben - Janina mit Mathe ebenfalls (...) andere wie Jascha gehen durch den Raum, schauen, was die anderen Schüler*innen machen oder unterhalten sich (...) 08.01 Jascha hat immer noch nicht begonnen mit dem Arbeiten und trinkt gerade etwas aus seiner Flasche – Ole ruft ihm zu: ‚Wir müssen arbeiten, Jascha!‘ – Jascha steht auf, geht zu Ole und sie unterhalten sich. (...) 08.06 Ruth (GSL) kommt nun zu Jascha, der immer noch nicht arbeitet und gerade Patrice bei dessen Aufgaben zuschaut und sich dabei mit ihm unterhält. 08.07 Das Gespräch der beiden ist vorbei – Ruth geht weiter umher, Jascha beginnt aber weiterhin nicht mit dem Arbeiten, unterhält sich wieder mit Patrice neben ihm (...) 08.12 Alle Kinder arbeiten – nur Jascha sitzt weiterhin neben Patrice und unterhält sich mit ihm, während dieser seine Aufgaben bearbeitet (...) 08.20 Weiterhin arbeiten alle Kinder – nur Jascha nicht, jetzt liegt er mit dem Oberkörper auf dem Tisch und schaut im Raum umher (...) 08.21 Ruth kommt nun zu Jascha an den Tisch und fordert ihn auf, die vor ihm liegenden Deutschaufgaben endlich zu bearbeiten (...) 08.22 Jascha schaut darauf in sein Heft, setzt den Bleistift an, legt ihn aber wieder ab und schaut ihm Raum umher (...) 08.24 Ruth dreht sich zu Jascha, geht zu ihm und sagt, ‚muss ich mich neben dich setzen oder schaffst du das auch so?‘ – er nickt und beginnt zu schreiben, während Ruth wieder weiter im Raum umher geht. 08.28 (...) nur Jascha hat seine Arbeit dagegen wieder vollständig unterbrochen und schaut wieder Patrice beim Arbeiten zu (...) 08.32 Jascha setzt seine Arbeit wieder fort (...) 08.37 Jascha hat seine Arbeit wieder unterbrochen und schaut Patrice beim Arbeiten zu – alle anderen Schüler*innen sind weiterhin am Arbeiten (...) 08.42 Ruth ruft in den Raum hinein: ‚Ihr habt noch so fünf Minuten (...)‘. 08.46 Jascha arbeitet weiterhin nicht und schaut im Raum umher (...)“ (GS, T2, Z. 14-86).

Ob Jaschas abweichende Ausgestaltung der vorliegenden fokussierten Lern-/ Bildungszeit die Folge einer inhaltlichen/kognitiven Überforderung ist oder vielmehr eine bewusste Eigensinnigkeit darstellt, kann aufgrund der Feldprotokolle nicht geklärt werden. Dieser Befund ist auf viele, ähnlich gelagerte Situationen übertragbar. Was die genauen Motive für ein nonkonformes Verhalten gewesen sind, lässt sich häufig nicht eindeutig rekonstruieren

4.3.3 *Zeitpraktiken im Kontext von Aufenthaltszeiten*

Aufenthaltszeiten bilden die einzige Zeitform, in der die Zeitpraktiken der Kinder unmittelbar mit dem Handeln ihrer Eltern verschränkt sind. Angesichts dieser besonderen Voraussetzungen hat das vorliegende Kapitel einen

etwas anderen Analysefokus und konzentriert sich v.a. auf die familiären Interaktionen und die sozialen Rahmungen der Bring- und Abholzeiten.

Bringezeiten im Elementarbereich

Während des Feldaufenthaltes in den drei Elementareinrichtungen konnte nur selten beobachtet werden, dass Kinder den Weg in die Tageseinrichtung bereits ohne Begleitung vollziehen (vgl. EK, T4, Z. 19-21). Insofern sind die kindlichen Zeitpraktiken im Rahmen der Bringzeiten zumeist direkt mit dem Zeithandeln der Eltern/begleitenden erwachsenen Personen verschränkt. Die zeitlichen Verhältnisse in der Familie haben weitreichende Auswirkungen darauf, wie die Mädchen und Jungen den Eintritt in den institutionellen Tagesverlauf erleben. So führen die eigenen familiären Engpässe immer wieder dazu, dass die Kinder (zu-)spät in der Einrichtung ankommen. Auch bei der dreijährigen Merle tritt eine derartige Situation öfters ein. Im folgenden Protokollauszug haben die Kinderkonferenzen zum Zeitpunkt ihrer Ankunft bereits begonnen. Merle und ihr Vater gehen durch den verwaisten Flurbereich und widmen sich dabei verschiedenen Handlungen. Neben der späten Bringzeit führt auch die Tatsache, dass ihr Vater scheinbar nicht ausreichend genug mit den morgendlichen Abläufen vertraut ist dazu, dass sich ihr tatsächlicher Eintritt in das Gruppengeschehen verzögert. So deuten das Verhalten ihres Vaters und seine Nachfrage an den Erzieher darauf hin, dass bei ihm Unsicherheiten dahingehend besteht, ob er die Räumlichkeiten derzeit betreten darf. Auch die, bei einer anderen Fachkraft eingeholte Erkundigung, in welcher der Funktionsräume er Merles Bezugserzieherin finden kann, weist in diese Richtung.

„1000 Merle trifft mit ihrem Vater in der KiTa ein (...) 1002 Die beiden kommen in den Elementarbereich – dort ist der Flur leer, weil sich alle Kinder und Erzieher*innen gerade in den Kinderkonferenzen befinden – so sind auch alle Türen zu den einzelnen Räumen zugezogen – als wir aufeinander treffen, begrüßt mich der Vater und sagt: ‚Wir sind wieder mal zu spät!‘ (...) 1005 Sie gehen weiterhin im Flur umher, schauen durch die Glastüren in die Räume, betreten diese aber nicht. (...) auf ihrem Weg treffen sie auf Sebastian – sie begrüßen sich und der Vater fragt ihn: ‚Jetzt sind doch Kinderkonferenzen oder?‘ – Sebastian sagt: ‚Ja, aber reingehen ist ok...!‘ (...) Merle und ihr Vater gehen wieder Richtung Eingang. 1013 Beim Töpferraum bleiben sie stehen und schauen durch das Glas (...) Die beiden gehen hinein und begrüßen die Gruppe - der Vater fragt nach Meike und Isabel teilt ihm mit, dass diese gerade beim Sportangebot außerhalb der KiTa ist - anschließend verlässt der Vater nach einer kurzen Verabschiedung wieder den Raum (...)“ (OK, EBM, Z. 1-29).

Mitunter scheinen sich die Kinder von einem tatsächlichen oder voraussichtlichen Zuspätkommen bereits unter Druck gesetzt zu fühlen. In der folgenden Beispielszene trifft ein Junge gegen acht Uhr alleine in der ev. KiTa ein. Sein Keuchen deutet daraufhin, dass er den Weg dorthin rennend vollzogen hat. In Kombination mit seiner Zuspätkommformulierung und dem schnellen Aus-

ziehen liegt es nahe, dass er sein eigenes Handeln beschleunigt hat, um zu einer bestimmten Uhrzeit pünktlich vor Ort zu sein.

„0801 Im Flur einer anderen Gruppe trifft ein Junge schwer keuchend ein und sagt zu der einen Erzieherin, die dort ebenfalls steht, ‚bin spät heute, bin spät heute!‘ (...) und zieht sich schnell seine Kleidung aus“ (EK, T4, Z. 19-21).

An vielen Tagen ist beobachtbar, dass einzelne Kinder versuchen, sich ihrem fremdbestimmten Besuch in der KiTa zu widersetzen. Das Missfallen gegen den Besuch ist dabei ebenso genereller Art, wie auch die Folge bestimmter Ereignisse oder kindlicher Stimmungslagen. In der Folge entwickeln sich eltern-kindbezogene Konflikte über die zeitliche Deutungshoheit, was an einer Ankunftsszene von Louis und seiner Mutter im Waldorfkindergarten veranschaulicht werden soll. Trotz der dortigen Regelung, dass alle vor 07.45 Uhr eintreffenden Kinder einen gemeinsamen Dorfspaziergang machen sollen, überlässt die Mutter Louis die Entscheidung, ob er an dieser Tätigkeit teilnehmen möchte oder nicht.

„0740 Aus dem unteren Geschoss erklingt ein Jammern von Louis – seine Mutter kommt in die Gruppe und sagt dort zu Marina im Flur: ‚Zuhause hatte er schon schlechte Laune und jetzt ist noch in die Pfütze gefallen!‘ – sie geht wieder nach unten- kommt mit Louis an der Hand wieder nach oben und kümmert sich um ihm, wischt den Schlamm von seiner Kleidung – dabei fragt sie ihn: ‚Gehst du noch mit Nora mit?‘ - ‚Neee!‘ antwortet Louis“ (WK, EBL, Z. 4-8).

Durch diese Vorgehensweise ermöglicht sie ihm ein Stück Zeitautonomie, die aber tatsächlich nur eine sehr begrenzte Reichweite hat, weil Louis sich für eine bestimmte Zeitspanne an einem bestimmten Ort – dem Kindergarten – aufzuhalten hat. Obwohl er wiederholt sein Missfallen hierüber zum Ausdruck bringt, weil er seine Zeit aktuell lieber zuhause oder bei seiner Großmutter verbringen möchte, kann er sich dem Besuch nicht entziehen. Für seine Mutter scheint seine Unzufriedenheit darauf zurückgeführt werden zu können, dass er die Tage zuvor bei seinen Großeltern verbracht hat (vgl. WK, T5, Z. 106f.).

„(...) sie (seine Mutter, d.V.) wischt weiter die Kleidung ab und Louis sagt: ‚Mama, hör auf, ich will nach Hause!‘ – seine Mutter erwidert darauf: ‚Ja, heute Mittag, erst mal jetzt Kindergarten!‘ – Louis wieder: ‚Ich will aber nach Oma, nur nach Oma, Mama!‘ - 0743 Seine Mutter geht nicht weiter auf seine Aufforderung ein und sagt zu Marina, die neben ihr im Flur steht und die Szene beobachtet: ‚Wir sind erst Sonntag wieder gekommen, so war es ganz gut, dass gestern nicht (Besuchstag: d.V.) war, aber heute muss er erst mal wieder ankommen!‘“ (WK, EBL, Z. 8-14).

Auffällig ist hier zudem, dass seine Mutter Louis‘ artikulierten Bedürfnisse zunächst nicht weiter kommentiert. Erst im weiteren Verlauf zeigt sie eine Reaktion, indem sie ihm eine gemeinsame Aktivität für den Nachmittag offe-

riert. Dieses Angebot scheint Louis zu beruhigen, zumindest stellt er seine Verlassensaufforderungen wieder ein.

„(...) 0744 Sie zieht ihn weiter aus – Louis wiederholt und wiederholt seinen Spruch und geht bei ihr auf den Arm. 0745 Sie unterhalten sich über den Schnee, „dann können wir Schlitten fahren!“ (heute Nachmittag, d.V.) sagt seine Mutter zu ihm und Louis stellt nun keine weiteren Forderungen mehr (...)“ (WK, EBL, Z. 15-18).

Nach dem Umziehen verlaufen die familiären Interaktionen i.d.R. in drei Variationen: Ein größerer Teil der Eltern begibt sich anschließend für kurze Momente mit in die Gruppenräume. Ein kleiner Elternteil verweilt darüber hinaus für längere Zeit in der Einrichtung, begleitet, beobachtet seine Kinder oder unterhält sich mit den Fachkräften. Kontrastierend dazu gibt es einen sehr kleinen Teil, der den eigenen Nachwuchs nur bis zur Eingangstür/-pforte bringt und das Betreten der Einrichtung vermeidet. Dass die Eltern so wenig Zeit in die morgendliche Ankunft investieren, kann ebenso auf ein eigenes Nichtinteresse oder einrichtungsbezogene Berührungsängste zurückgeführt werden, steht in vielen Situationen aber auch eng mit den eigenen Zeitanforderungen im Alltag in Verbindung (vgl. OK, T4, Z. 20-23).

Vollziehen sie den Eintritt aus der Garderobe in die Einrichtungsräume bereits komplett ohne elterliche Begleitung, zeigen die Kinder unterschiedlichste Verhaltensweisen, wobei hier stark vereinfacht zwischen drei Praktiken unterschieden werden kann: Der direkten Handlungsaufnahme, die entweder alleine erfolgt oder für die sich Spielpartner*innen gesucht werden.

„07.57 Einzelne Kinder treffen nun begleitet von einem Elternteil im Flur vor dem Gruppenraum ein – die Eltern helfen ihren Kindern mit dem Ausziehen und unterhalten sich dabei mit ihnen. (...) 08.00 Die Kinder (...) stürmen gleich in den Gruppenraum in die Bauecke und beginnen gemeinsam zu bauen und unterhalten sich dabei“ (EK, T.3, Z. 9-14).

Die zweite Praktik besteht in der Kontaktaufnahme zu bzw. Interaktion mit den Fachkräften. Hierbei handelt es sich sowohl um Gesprächsaufnahmen als auch um die Aufnahme von Tätigkeiten; Letzteres wird bei dem Handeln von Vanessa und Sarah deutlich, die nach ihrem Raumeintritt direkt damit beginnen, der Waldorferzieherin beim Obstschneiden zu helfen.

„07.53 Vanessa und Sarah werden mit einer Fahrgemeinschaft gebracht (...). 07.55 Die beiden Mädchen kommen in den Gruppenraum und setzen sich mit an den Tisch, wo Marina (PF) gerade begonnen hat, Obst zu schneiden – sie beginnen zu helfen (...)“ (WK, T4, Z. 21-24).

Nachstehendes Beispiel der dreijährigen Lisa beinhaltet die dritte Praktik, die darin besteht, nach dem Eintritt in die Gruppenräumlichkeiten zunächst umherzugehen und die Geschehnisse um sich herum zu beobachten. Gerade bei den jüngeren Kindern zeigt sich dieses Verhalten öfters.

„08.48 Mutter mit Lisa und Marlon mit Vater kommen in den Gruppenraum (...) Lisa geht langsam durch den Raum und schaut umher“ (EK, T. 3, Z. 106f.).

Die Beobachtungen zeigen auf, dass Kinder und Eltern unterschiedliche Handlungspraktiken anwenden, um die Verabschiedung gelingend zu bewältigen. Ein gängiges Abschiedsritual stellt das *zur Tür bringen/Rausschubsen* dar, eine Praktik, die nachstehend auch bei Tom und seiner Mutter ersichtlich wird. Nachdem sie ihren Sohn in den Gruppenraum begleitet hat und dort noch einige Momente verweilt, fragt die Mutter Tom wiederholt, ob er sie zur Verabschiedung noch zur Tür bringt. Auffällig ist, dass Tom auf diese Anfragen keine sprachliche Reaktion zeigt, aber schließlich aufsteht und seine Mutter in den Flur begleitet.

„08.20 Tom kommt mit seiner Mutter in den Gruppenraum, sie begrüßen die anderen - die Mutter unterhält sich kurz mit Frau Lambrecht (PF) (...) 08.22 Die Unterhaltung der Erwachsenen ist vorbei - gemeinsam mit seiner Mutter setzt sich Tom an einen Tisch (...) 08.24 Seine Mutter fragt Tom nun: ‚Bringst du mich noch zu Tür?‘ - Tom zeigt jedoch keine Reaktion - und sie fragt abermals: ‚Bringst du mich noch zu Tür?‘ (diesmal flüsternd) - Tom zeigt wieder keine Reaktion - er steht aber auf - seine Mutter sagt darauf: ‚So, dann gehe ich jetzt!‘ - sie steht ebenfalls auf und Tom geht mit in den Flur (...)“ (EK, T4, Z. 49-62).

Das *Winken am Fenster* stellt ein weiteres Abschiedsritual dar und wird v.a. im Waldorfkindergarten praktiziert. Sobald ihre Eltern die Räumlichkeiten im ersten Stock verlassen haben, begeben sich die Kinder an ein Fenster und winken ihnen beim Verlassen des Geländes zu. Auch der dreijährige Christian praktiziert dieses Ritual mit seiner Mutter in der folgenden Szene.

„07.54 Christian und seine Mutter haben sich nun im Flur voneinander verabschiedet und er ist ans Fenster gegangen, um ihr zu winken. 07.56 Marina (PF) steht auf und sagt: ‚Ich gehe mal gucken, was der Christian macht!‘ - sie geht in den Flur und fragt ihn: ‚Kommst du auch gleich rein?‘ - er nickt, bleibt aber noch am Fenster, während Marina wieder in den Gruppenraum geht (...). 08.00 Christian kommt in den Gruppenraum gerannt, durchquert diesen und begibt sich gleich in den kleinen Raum und beginnt dort mit Klötzen zu spielen“ (WK, T5, Z. 35-41).

In diesem Beispiel wird zudem eine Handlungsweise ersichtlich, die wiederholt beobachtet werden konnte: Obwohl die Eltern bereits außer Sichtweite sind bzw. das Gelände bereits verlassen haben, verharren die Kinder noch für einige Momente am Fenster und winken z.T. auch noch weiter, bevor sie die Raumposition verlassen und sich anderen Tätigkeiten widmen.

Ankunftszeiten im Primarbereich

Im Primarbereich nimmt der Einfluss der elterlichen Zeitpraktiken ab und die Bring- und Abholzeiten wandeln sich allmählich in eine autark vollzogenen Ankunfts- und Verlassenszeit. Während die Vorschüler*innen häufig noch von ihren Eltern in die Einrichtung und den Klassenraum begleitet werden, findet sich diese Praktik in der Grundschule deutlich seltener wieder (vgl.

VS, T2, Z. 9-11). Kontrastierend zum Elementarbereich beschränkt sich die elterliche Begleitung in den Klassenräumlichkeiten darauf, die Kinder zu ihrem Platz zu begleiten. Ein darüber hinausgehendes Zeitnehmen konnte in diesem Rahmen überhaupt nicht beobachtet werden, analog zur folgenden Vorschulsequenz richtet sich der elterliche Fokus, wenn überhaupt, darauf, die Lehrkräfte zu begrüßen oder kurze Gespräche mit ihnen zu führen.

„07.55 Immer mehr Schüler*innen kommen, meistens in Begleitung der Eltern, manche kommen in die Klasse und unterhalten sich mit Gisela (VSL) – andere begrüßen Gisela nur und verlassen den Raum gleich wieder“ (VS, T1, Z. 4-9).

Der Bedeutungsverlust der elterlichen Begleitung führt dazu, dass die Vor- und Grundschüler*innen diese Zeitform – also den Weg in die Schule und das Umziehen in der Garderobe – mehr nach ihren eigenen Vorstellungen ausgestalten können. Diese Situation geht jedoch nicht unbedingt mit mehr Zeitgelassenheit einher. Anstatt der Eltern fungiert nunmehr die Schultaktung als potentieller Handlungsbeschleuniger. Verstärkend kommt hinzu, dass ein Zuspätkommen zunehmend eine Kritik der Lehrkräfte hervorruft (vgl. GS, T5, Z. 29-31).

Nach dem Eintritt in die Klassenräume sind bei den Mädchen und Jungen dieselben drei übergeordneten Verhaltensweisen beobachtbar wie im Elementarbereich. Die exemplarischen Beispiele der Vorschule beinhalten Formen der direkten Spielaufnahme, der Interaktion mit der Lehrerin, des Umhergehens und Beobachtens.

„08.05 Idris hat sich gleich ein Arbeitsheft genommen und beginnt zu malen – Katharina und Assia stecken Perlen mit der Praktikantin - Keshia und Aminata sitzen auf den Boden, machen ein Puzzle“ (VS, T2, Z. 12-14).

„07.51 Der Vater geht, Johanna trägt sich in die Anwesenheitsliste ein und geht im Raum umher (...) 07.55 Charlotte kommt in die Klasse, geht zu Gisela (VSL) und sagt: ‚Hast du eine neue Frisur?‘ – Gisela: ‚Nee, aber ich habe sie kürzer geschnitten! (...)‘“ (VS, T5, Z. 5f.).

Im Vergleich finden sich auch Unterschiede zu den Kindertageseinrichtungen, die in der nachstehenden Sequenz aus der Grundschule deutlich werden: Nach Klasseneintritt müssen sich die Vor- und Grundschüler*innen zunächst im *Anwesenheitsheft/Klassenbuch* eintragen, bevor sie andere Handlungen ausführen.

„07.53 Immer mehr Schüler*innen kommen in den Klassenraum und tragen sich direkt im Klassenbuch ein – dort sitzen einige bereits auf ihren Plätzen, beobachten, unterhalten sich mit Nachbar*innen oder holen bereits Arbeitsmaterialien aus ihrem Schulranzen – einige Kinder gehen auch im Raum umher“ (GS, T1, Z. 4-6).

Ersichtlich wird in dieser Szene zudem eine Verhaltensweise, die v.a. in der Grundschule beobachtet werden kann: Viele Kinder beginnen direkt damit, ihre Unterlagen herauszuholen, um sich auf den Unterrichtsbeginn vorzubereiten.

reiten. Je nach Kontext scheinen diese unterrichtsvorbereitenden Handlungen ebenso aus eigenen Motiven zu erfolgen wie auch eine angeordnete Pflichterfüllung darzustellen.

Abholzeiten im Elementarbereich

Obwohl sich die Fähigkeit, Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft in einen sinnvollen Bezug miteinander zu setzen, erst allmählich im Laufe der Kindheit ausbildet, zeigen die Beobachtungen, dass bereits ein Teil der jüngeren Kinder dazu in der Lage ist, einen logischen Zeitbezug zu ihrer Abholzeit herzustellen. Für den dreijährigen Alexander stellt das Ende einer bestimmten Tätigkeit (Nachmittagsschlaf) den entsprechenden Bezugspunkt dar:

„Nach dem Nachmittagsschlaf, wenn ich danach aufwache, dann holen meine Eltern mich ab“ (OK, T2, Z. 197-200).

Bei der dreijährigen Merle wird dieser Bezugspunkt durch den spätnachmittäglichen Eintritt in einen bestimmten Funktionsraum (Bällebad) hergestellt.

„13.03 Merle steht auf, kommt zu mir herüber (...) ich frage sie: ‚Wann wirst du den immer abgeholt?‘ – Merle sagt: ‚Eigentlich immer im Bällebad!‘ (OK, EBM, Z. 386-388).

Nur im Einzelfall verlassen Kinder die KiTas bereits autark, insofern ist ihr Zeithandeln hier direkt mit den elterlichen Zeitpraktiken verschränkt. Die vorgehaltene Öffnungszeitstruktur hat einen entscheidenden Einfluss darauf, wie die Kinder ihre Abholzeit erleben. In dem halbtags geöffneten Waldorfindergarten werden die Mädchen und Jungen i.d.R. nicht vorzeitig aus einer ablaufenden Zeitform herausgeholt, anstelle dessen wird die Abholzeit immer als ein kollektiv-ritualisierter Akt praktiziert.⁶⁴ Die nachstehende Sequenz veranschaulicht die dabei vollzogenen Handlungspraktiken: Sobald die Erzieherin ihre mittägliche Zwergengeschichte beendet hat, rennen die Kinder in den Vorflur, wo bereits die meisten Eltern auf sie warten, sie begrüßen und sie anschließend beim Anziehen begleiten.

„12.00 Die Kinder rennen durch den Gruppenraum, öffnen die Tür zum Flur, dort sind schon alle Mütter (...) und werden von ihren Kindern freudig begrüßt – Alle Mütter helfen beim Anziehen und unterhalten sich dabei mit Marina (PF) (...) über den Tag (...)“ (WK, T2, Z. 350-357).

Weil sich die Abholungen hier über den Nachmittag verteilen, ist es in der ev. KiTa und der offenen KiTa dagegen eine gängige Alltagspraktik, dass Kinder nach dem Eintreffen der Eltern ihr Handeln abrechnen müssen, um die Einrichtung bereits vor dem Ende der Öffnungszeit zu verlassen (vgl. EK, T1, Z. 583-591). Dieser abverlangte Handlungsabbruch ruft bei einem Teil der Kinder keine negativen Reaktionen hervor, vielmehr freuen sie sich über die

64 Vgl. vertiefend 4.3.5.

Abholung und brechen oft direkt ihre Handlungen ab, um ihre Eltern zu begrüßen. In der Beispielszene beendet Sascha seine Maltätigkeit nach dem Eintritt der Mutter, begrüßt sie freudig und zeigt ihr sein angefertigtes Bild. Obwohl seine Mutter sich im Anschluss kurz mit einer Erzieherin unterhält, nimmt Sascha das Malen jedoch nicht wieder auf. Sodann geben sich die beiden in die Garderobe zum Anziehen.

„13.55 Nun kommen auch Sascha, Jonas und Nicolai an den Maltisch, nehmen sich ein Blatt und beginnen auch zu malen. (...) 13.59 Saschas Mutter kommt in den Gruppenraum, er rennt zu ihr und begrüßt sie stürmisch und zeigt ihr sein Bild, das er gerade malt - die Mutter beginnt darauf ein Gespräch mit Frau Tramm (PF). 14.00 Das Gespräch ist beendet und Sascha geht mit seiner Mutter in die Garderobe zum anziehen“ (EK, T4, Z. 572-582).

Gerade bei den jüngeren Kindern oder denjenigen, welche die Einrichtung erst seit kurzer Zeit besuchen, ist der Wunsch, abgeholt zu werden, teilweise noch sehr stark ausgeprägt, was sich auf ihr eigenes Verhalten im und das Erleben des Tagesverlauf(es) auswirkt. Im folgenden Auszug von Mica wird dieses Phänomen ersichtlich. Nach dem *Mittagstisch* beginnt Mica, im Rahmen des Freispiels auf dem Außengelände der offenen KiTa zu weinen. Dabei geht er vor der Eingangstür auf und ab geht und sagt immer wieder vor sich hin, dass er gleich von seiner Mutter abgeholt wird. Seien es die im weiteren Verlauf platzierten Gesprächs- und Spielangebote oder auch die, mit einer gewissen Strenge formulierten Ansprachen: Sämtliche Versuche der Fachkräfte, Mica von seinen Gefühlen abzulenken bzw. seine Wartezeit zu verkürzen, schlagen fehl. Nach kurzen Momenten der Ablenkung beginnt er immer wieder zu weinen. Diese Szene dauert insgesamt etwa eine halbe Stunde an und löst sich erst dann auf, als seine Mutter auf dem Außengelände der KiTa eintrifft und Mica in Empfang nimmt.

„13.48 (...) Mica, ein Junge, weint bereits einige Zeit, geht immer wieder zur Eingangstür und sagt dabei vor sich hin: ‚Meine Mama kommt gleich!‘ – Katharina sagt daher zu ihm: ‚Mica, jetzt hör mal auf zu weinen! Deine Mama kommt gleich! Mica, stopp, stopp! Hör auf, guck mal, geh mal zu Nadine, sag ihr mal hallo!‘ (...) er geht zu ihr hin, sagt dabei vor sich hin weinend weiterhin die Worte auf (...) 13.51 Mica steht bei Nadine mit einem Ball in der Hand, weint aber weiterhin. 13.52 Nadine versucht, ihn zum Spielen zu motivieren: ‚Sollen wir spielen mit dem Ball?‘ – sie werfen den Ball hin und her und Mica lacht nun (...) 13.56 Das Ballspiel von Mica und Nadine ist daher auch beendet – Mica weint nun wieder, geht umher (...) 14.10 (...) Nadine spielt derweil wieder Ball mit Mica, der wieder weint. 14.11 Das Ballspiel ist vorbei – Mica geht mit dem Ball in der Hand über das Gelände und weint weiter. 14.12 Mica weint weiter und kommt gerade bei Nadine vorbei – diese hat sich gerade mit mehreren Kindern in einen Kreis gesetzt und begonnen, gemeinsam Lieder zu singen – sie sagt zu ihm: ‚Jetzt ist Schluss! Es reicht! Jetzt ist mal gut, wir singen hier, wir spielen hier und wir warten auf deine Mama, aber wir müssen hier nicht die ganze Zeit weinen und an der Tür stehen! Jetzt haben wir Spaß!‘ 14.13 Sie sagt weiter zu ihm: ‚Mica, stopp! Du wolltest da spielen (sie zeigt in eine Ecke des Geländes), dann gehst du jetzt

dahin und spielt!‘ – er bleibt stehen – Nadine sagt weiter: ‚Überleg dir was du sagen möchtest, dann beruhig dich mal und dann gehst du dahin und spielst!‘ – er weint bitterlich und geht wieder über das Gelände (...) 14.15 Mica war nur ein kurzes Stück weiter gegangen und ist wieder beim Singkreis – Nadine unterbricht das Singen und sagt: ‚Dann geh ganz schnell!‘ – sie zeigt in die andere Richtung – Mica geht jedoch wieder weinend Richtung Eingangstür – Nadine ruft hinterher: ‚Nee Mica, ich habe dir gesagt, die ganze Zeit weinend an der Tür stehen ist nicht! Schön, jetzt gehst du dahin und spielst!‘ – Mica dreht wieder um, begibt sich aber nicht in die von Nadine gezeigte Richtung, sondern setzt sich mit in den Kreis, weint nun aber nicht mehr (...) 14.17 Die Mutter von Mica kommt auf das Außengelände – Mica sieht sie vom Kreis aus, springt auf und rennt in ihre Arme – die Mutter steht mit ihm am Kreis und sagt etwas zu Nadine – diese antwortet: ‚Ja, er wartet schon wieder die ganze Zeit!‘“ (OK, T6, Z. 108-193).

Im gleichen Maße, wie das Abholen freudig aufgenommen oder sehnsüchtig erwartet wird, ist in beiden KiTas häufig zu beobachten, dass Kinder auf die Handlungsstörung seitens der Eltern zunächst nicht reagieren, was auf zwei Gründe zurückgeführt werden kann: Zum einem sind sie häufig so vertieft in ihre gerade ablaufende Aktivität, dass sie von der Aufforderung noch nicht Notiz genommen haben. Zum anderen lassen die Kinder sich aber auch bewusst nicht stören, weil sie ihre aktuelle Handlung noch nicht beenden möchten oder die Einrichtung an sich noch nicht verlassen möchten (vgl. EK, T1, Z. 614-619). Bleiben diese ersten Ansprachen erfolglos, wird die elterliche Aufforderung sprachlich deutlicher expliziert. Wie das folgende Beispiel zeigt, mitunter auch unter Einbezug moralischer Aspekte. Weil Sascha seine derzeitige Tätigkeit auch nach wiederholter Verbalisierung seitens seiner Mutter nicht beenden will, versucht letztere ihre Verlassensaufforderung dadurch zu verstärken, dass sie ein Verständnis für das Ende der Arbeitszeit der Fachkräfte einfordert.

„(...) Sascha spielt immer noch mit den Bauteilen und seine Mutter fordert ihn wieder zu gehen auf: ‚Weil Frau Tramm möchte auch nach Hause, da muss man dann auch ein wenig Rücksicht nehmen!‘“ (EK, T1, Z. 641-643).

Schlagen diese Impulse ebenfalls fehl, bestehen weitere elterliche Strategien darin, ihre Kinder für das Verlassen an die Hand zu nehmen (vgl. ex. EK, T4, Z. 745-759) oder sie stehen zu lassen, sich in Richtung Ausgang zu begeben bzw. diesen (scheinbar) sogar bereits zu verlassen. Bei den Kindern erzeugt dieses Verhalten (Verlassens-)ängste, was die folgende Sequenz von Tessa und ihrer Großmutter aufzeigt. Neben der Beharrlichkeit, mit der Tessa auf den Weiteraufenthalt in der Einrichtung besteht, wird hier ersichtlich, dass die Großmutter ihrem vermeintlichen Weggang bereits eine andere Formulierung vorwegsetzt, die mit ihren angeblichen negativen Folgen ebenfalls darauf abzielt, die Enkelin zum Aufbruch zu bewegen. Letztlich hat die Großmutter Erfolg mit dieser Strategie, wobei dieser Erfolg jedoch nicht auf ihrer

Überzeugungskraft, sondern vermutlich auf der bei Tessa entstandenen Angst basiert.

„16.35 (...) die Oma von Tessa kommt herein – Tessa steht aber nicht auf, sie will nicht turnen. 16.36 Tessa diskutiert mit ihrer Oma – die Oma sagt dabei: ‚Dann gehe ich erst einkaufen und komm erst sehr spät wieder und dann sind alle Kinder bereits weg!‘ – Katharina ergänzt: ‚Dass möchtest du doch auch nicht oder?!‘ – Tessa will aber weiterhin nicht gehen. 16.37 Die Oma sagt dann: ‚Na gut!‘ – sie verlässt den Raum - Tessa steht auf, macht panische Geräusche und rennt hinterher (...)“ (OK, T4, Z. 1004-1012).

Die Kinder zeigen unterschiedlichste Verhaltensweisen, um sich der Verlassensaufforderung zu widersetzen. Neben dem Ignorieren dieser Aufforderungen, der verbalen und mitunter mit starken emotionalen Gefühlszuständen verbundenen Diskussion um das Abholen, versuchen sich manche Kinder diesem Akt auch dadurch zu entziehen, dass sie sich vor ihren Eltern verstecken, was in der nachmittäglichen Szene aus der offene KiTa erkennbar wird.

„14.04 Nun kommen stetig Elternteile (...) 14.12 Öfters kommt es zu Diskussionen zwischen Eltern und Kindern, weil die Kinder noch weiter spielen wollen, die Eltern aber los müssen (...) es kommt dabei auch vor, dass die Kinder, wenn sie nicht gehen wollen, einfach im Getümmel verschwinden und es dauert, bis die Eltern sie wieder finden, um endlich gehen zu können“ (OK, T4, Z. 576-585).

Auch die anfallende Bekleidungszeit vor dem Verlassen der Einrichtung geht teilweise mit zeitbezogenen Konflikten einher. Die Szenen gleichen dabei denjenigen der Bringzeiten. Die Kinder vollziehen den Kleidungswechsel häufig in einem gemächlichen Tempo oder unterbrechen die Tätigkeit und widmen sich anderen Dingen. Die Eltern dagegen fordern sie in vielen Situationen zu einem beschleunigenden Handeln auf. Einerseits ist dieses Verhalten der eigenen Ungeduld geschuldet, andererseits die Folge bestehender Zeitnöte und -zwänge.

„16.59 In der Garderobe ist auch Fynn noch beim Anziehen und seine Mutter fordert ihn auf, sich zu beeilen: ‚Fynn, zieh dich mal schnell an, du kannst das!‘“ (EK, T1, Z. 646-648).

Ob und in welcher Intensität diese Konflikte auftreten, steht v.a. damit in Verbindung, wie die Eltern die Abholzeit ausgestalten. Je abrupter das Herausholen aus einer Zeitform und der damit verbundene Handlungsabbruch vollzogen werden, desto höher scheint auch das Konfliktpotential zu sein. Manche Eltern begrüßen ihre Kinder (und teilweise die Fachkräfte) zunächst, begeben sich sodann in die Garderobe, suchen dort die Sachen zusammen und treten anschließend mit der Verlassensaufforderung an ihren Nachwuchs heran. Andere Eltern agieren genau entgegengesetzt, holen ihre Kinder direkt nach der Begrüßung aus der vorherrschenden Zeitform heraus und gehen dann gemeinsam mit ihnen in die Garderobe.

„16.44 Einige Eltern suchen bereits bei ihrer Ankunft die Sachen ihrer Kinder zusammen und gehen dann erst auf das Außengelände – andere Eltern machen dies genau andersherum – eine Mutter und ein Vater kommen, nachdem sie die Sachen ihrer jeweiligen Kinder gesucht haben, auf das Gelände, begrüßen ihre Kinder – die Mutter und Celine gehen gleich – der Vater von Thomas hat diesen auf dem Arm und unterhält sich noch mit Katharina (PF) (...)“ (OK, T5, Z. 391-395).

Darüber hinaus gibt es noch den Typus Eltern, der sich für das Abholen einige Zeit nimmt, die Kinder bei ihren Aktivitäten beobachtet, begleitet oder zwischendurch Gespräche mit den Fachkräften oder anderen Elternteilen führt. Die folgende Sequenz von Sascha und seiner Mutter legt dies offen. Nachdem ihr Sohn auf die erste Verlassensaufforderung nicht reagiert, packt sie zunächst seine Sachen und unterhält sich nach einer zweiten Aufforderung erst einmal mit einer Erzieherin. Weil er noch eine Tätigkeit beendigen möchte, weigert sich Sascha aber auch im Anschluss zu gehen. Widerwillig hilft ihm seine Mutter sodann beim Zusammenbau der Legosteine. Erst die Kombination aus einem wiederholten Hinweis auf die endende Arbeitszeit der Erzieherin, einer weiteren verbalisierten Verlassensaufforderung und dem eigenen Verlassen des Gruppenraumes, bewegt Sascha letztlich dazu, seine Handlung zu beenden und sich ebenfalls in die Garderobe im Flur zu begeben.

„16.50 Zwei Mütter und ein Vater kommen gleichzeitig in den Gruppenraum, beobachten ihre drei Kinder beim Spielen in der Bauecke (...) die Mutter von Sascha fordert ihren Sohn zum Gehen auf, er reagiert aber nicht und sie sagt zu Frau Tramm (PF): ‚Jetzt will er gar nicht gehen wegen der neuen Spielsachen, erst wollte er heute nicht hier bleiben, heute war wieder ein typischer Montag für uns!‘ (sie lacht) 16.52 Die Mutter von Sascha sagt: ‚Ich packe schon mal die Sachen!‘ (...) 16.53 Die Mutter von Sascha kommt wieder in den Gruppenraum und sagt zu ihrem Sohn ‚Na, willst du mit heute?‘ – ‚Jaaa!‘ ruft dieser – seine Mutter wieder: ‚Hattest du denn einen schönen Tag?‘ – ‚Ja!‘ sagt er – sie spricht wieder mit Frau Tramm (...) 16.55 Sascha Mutter sagt nun zu ihm: ‚Lasst doch alle Sachen liegen!‘ – ‚Ich muss noch eine Sache fertig machen!‘ sagt Sascha – seine Mutter: ‚Nee Sascha, ich hatte das schon beiseite geräumt, dann kannst du morgen gerne weiter bauen!‘ 16.56 Während Marlon und sein Vater gehen, hilft die Mutter Sascha noch dabei ein Legoteil zusammenzubauen. 16.57 Nun sagt sie: ‚Sascha jetzt ist Feierabend!‘ – in dem Moment fordert die andere Mutter ihren Sohn zum Gehen auf (...) Saschas Mutter darauf: ‚Ah ja Sascha, wir können uns auch die Schuhe anziehen, Frau Tramm hat ja noch einen weiten Weg und möchte auch Feierabend haben!‘ 16.58 (...) Sascha zeigt weiter keine Reaktion – seine Mutter darauf: ‚Ich warte, ich warte, Frau Tramm wartet auch schon, Saaascha!‘ – sie geht aus dem Gruppenraum, er steht auf und geht hinterher (...)“ (EK, T1, Z. 620-645).

An diesem Beispiel wird deutlich, dass ein bewusstes Zeitnehmen zwar dazu führen kann, die Auftretenswahrscheinlichkeit zeitlicher Konflikte zu reduzieren, das Grundproblem der Zeitenteignung, die mit jeder Abholzeit zwangsläufig einhergeht, lässt sich aber auch hierdurch nicht auflösen.

Verlassenszeiten im Primarbereich

Weil immer mehr Kinder die Schule ohne Begleitung verlassen, wandelt sich die Abholzeit in den Primareinrichtungen nach und nach in eine Verlassenszeit; demgemäß schwindet auch die Beeinflussung durch die elterlichen Zeitpraktiken. Insofern erweitert sich der kindliche Handlungsspielraum zunehmend und sie können diese Zeitform mehr nach ihren eigenen Vorstellungen ausgestalten.

Holen Eltern ihren Nachwuchs weiterhin ab, warten sie häufig in dem der Klassenräume vorgelagerten Flur, in welchem sich auch die Garderobe befindet. Ein Teil dieser Eltern nimmt ihren Nachwuchs zudem erst in der Pausenhalle oder am Schuleingangsbereich in Empfang.

„13.00 Alle Schüler*innen haben die Klasse verlassen – einige Eltern warten bereits im Flur auf sie – viele Eltern verabschieden die Kinder bereits am Tor oder in der Pausenhalle“ (VS, T3, Z. 444-448).

Das Eltern sich direkt in die Klasse begeben, dort ihre Kinder begrüßen und sich wie die Mutter von Oskar folgend noch mit den Lehrkräften unterhalten, wird im Vergleich zum Elementarbereich deutlich weniger praktiziert. In der Vorschule ist diese Verhaltensweise jedoch noch häufiger anzutreffen als in der Grundschule.

„13.02 (...) Oskars Mutter kommt in die Klasse, begrüßt ihren Sohn und unterhält sich mit Gisela (VSL) – Oskar schmiegt sich dabei an sie (...) 13.07 Das Gespräch dauert an – Oskar ist zu seinem Ranzen gegangen, hat ein Spielzeug rausgeholt und spielt damit (...) 13.10 Seine Mutter sagt nun zu Oskar: ‚So, nimm das mal mit!‘ – Oskar spielt weiter mit seinem Ranzen - sie nimmt den Ranzen, beendet das Gespräch – sie gehen (...)“ (VS, T2, Z. 415-429).

Als kollektiver Taktgeber für den Unterrichtsschluss fungieren die Schulglocke oder die Verabschiedungen der Lehrkräfte, d.h. alle Kinder verlassen i.d.R. zu einer gemeinsamen Uhrzeit die Räumlichkeiten. In den meisten Fällen umfasst dieser Zeiteanteil nur wenige Momente, wie es die Szene aus der Vorschule offenlegt.

„13.02 Nun sagt Gisela (VSL): ‚Alle im Kreis Hände aufeinander! Wir wünschen uns einen schönen Nachmittag! Tschüss mit euch!‘ – die Schüler*innen springen auf, rennen zu ihren Plätzen. 13.03 In nicht mal einer Minute haben alle Kinder den Raum verlassen (...)“ (VS, T1, Z. 426-429).

Im Vergleich zu den elementarpädagogischen Zeitpraktiken liegt bei den vor-/grundschulischen Kindern in diesem Zusammenhang ein zentraler Unterschied vor. Der Signalisierung des Unterrichtsschlusses leisten nahezu alle von ihnen Folge, d.h. eine Beharrung, die aktuellen Tätigkeiten weiter auszuführen oder die Verweigerung, die Einrichtung nunmehr zu verlassen, konnte nicht beobachtet werden. Eine Ausnahme besteht bei denjenigen Kindern, die im Anschluss noch den Hort oder die Hausaufgabenbetreuung besuchen,

wofür sie sich an die entsprechenden Zeitvorgaben halten müssen. Hierzu ein Beispiel aus der Vorschule: Weil sie nach dem Unterrichtsende nicht direkt den Weg zum Hort aufnimmt, wird die Vorschülerin Aminata von der Lehrerin kritisiert und zu einem beschleunigenden Handeln aufgefordert. Diese Aufforderung beinhaltet zudem eine allgemeine Kritik an Aminatas Zeitpraktik, weil dieser verzögerte Wechsel zwischen den Einrichtungen bei ihr scheinbar kein Einzelfall zu sein scheint.

„13.00 Es ist eins (...) Gisela (VSL) unterbricht sofort das Lesen und sagt: ‚Tschüss, bis morgen!‘ (...) 13.04 Aminata ist wieder in die Klasse gekommen und Gisela sagt zu ihr: ‚Aminata, du gehst jetzt sofort in den Hort, zacki zucki, die müssen immer auf dich warten, los ab in die Garderobe!‘ – Aminata verlässt, ohne etwas zu sagen, wieder den Raum (...)“ (VS, T4, Z. 435-444).

In der Grundschule wird das kindliche Agieren im Rahmen der Verlassens-/ Abholzeit zudem durch die bereits beschriebene *Dienstzeit* beeinflusst. Ausgewählte Kinder haben nach Schulschluss einen Dienst zu verrichten. Da die Lehrerin den entsprechenden Handlungsvollzug kontrolliert, können sich die Kinder dieser Aufgabe nicht entziehen. Während manche Dienste täglich auszuführen sind, fallen andere Dienste nur unter bestimmten Voraussetzungen an. Wie die folgende Szene veranschaulicht, muss der *Bücherdienst* am besagten Tag deswegen ausgeführt werden, weil die Schulbücher im Rahmen der vorgelagerten Unterrichtszeit falsch herum in ein Regal zurückgelegt wurden.

„12.57 Ruth (GSL) sagt nun: ‚Die BücheramtKinder haben gleich etwas zu tun, denn leider haben die Kinder die Bücher nicht so reingetan, wie sie die rausgenommen haben‘ (...) 12.59 Ruth ist nun fertig mit ihren Anweisungen und verabschiedet die Kinder (...) alle springen auf (...) Janina und Annika erledigen den Bücherdienst, Ruth hilft ihnen dabei - Johannes und Patrice erledigen ihren Fegedienst – Carina ihren Tafeldienst. 13.00 Bis auf die Dienstkinder, sind bereits alle anderen in der Garderobe beim Anziehen. 13.02 Der Buchdienst ist erledigt, der Tafeldienst auch, die entsprechenden Kinder begeben sich nun ebenfalls in die Garderobe (...) 13.06 Johannes und Patrice haben die Klasse durchgefegt, nehmen ihre Sachen und verlassen den Klassenraum (...)“ (GS, T2, Z. 441-453).

Sowohl der Umfang als auch die Platzierung an sich werden also maßgeblich durch die kindlichen Zeitpraktiken beeinflusst. Je weniger die Kinder den jeweiligen Zeitnutzungsvorgaben im Tagesverlauf entsprechen – also bspw. nicht auf die Ordnung achten – desto länger fällt u.U. auch die Dienstzeit für die betroffenen Kinder aus.

4.3.4 Zeitpraktiken im Kontext von Nahrungszeiten

Elementarbereich

Auch im Bereich der Nahrungszeiten ist das Ausmaß der zeitlichen Gestaltungsmöglichkeiten auf Seiten der Kinder unmittelbar mit ihrem jeweiligen Entwicklungsstand verbunden. So benötigen die jüngeren Mädchen und Jungen häufig noch eine Begleitung, um den Essensvorgang zu vollziehen. Die folgende Szene des dreijährigen Fynn während des gleitenden Frühstücks in der ev. KiTa illustriert dies. Gemäß der Beobachtungen begibt sich Fynn immer erst nach Aufforderung in die Essenssituation. Die freie Entscheidung, zu welchem Zeitpunkt – und wie lange – er sein Frühstück einnehmen möchte, wird von ihm noch nicht wahrgenommen. Möglicherweise deswegen, weil er sich die hierzu erforderlichen Handlungsabläufe noch nicht ausreichend angeeignet hat oder weil er diese Tätigkeiten zuhause ebenfalls nur nach Aufforderung und unter Mithilfe ausführt. Zunächst hilft die Erzieherin beim Auspacken des Essens, während des Handlungsvollzuges fordert sie ihm zum Weiteressen auf und bestimmt auch den Zeitpunkt des Essensendes. Abschließend weist sie ihm Aufräumtätigkeiten zu, um seinen Essensplatz wieder zu säubern.

„09.19 (...) Frau Lambrecht (PF) ruft dem dreijährigen Fynn zu: ‚Fynn, hast du schon gefrühstückt?‘ – ‚Nein!‘ antwortet dieser – und Frau Lambrecht sagt: ‚Dann mach das mal!‘ – Fynn guckt sie an, spielt aber weiter. 09.24 Frau Zinn (PF) sagt zu Frau Lambrecht: ‚Fynn ist immer noch nicht beim Frühstück gelandet!‘ – Frau Zinn (...) geht zu Fynn und fordert ihn auf, nun frühstücken zu gehen – Fynn holt darauf seinen Rucksack aus dem Flur. 09.27 (...) Fynn hat sich nun mit zu Nicolai, Justin und Nils gesetzt und beginnt zu essen – Frau Zinn hilft Fynn, sein Essen auszupacken. 09.31 Fynn isst nun (...) 09.56 (...) Frau Zinn wischt darauf abermals die Tische, geht zu Fynn und fordert ihn auf, zu Ende zu essen (...) 09.58 Frau Zinn kommt wieder zu Fynn und sagt: ‚So Fynn, räum jetzt erstmal ab, erstmal den Teller!‘ – er steht auf, bringt den Müll in den Mülleimer – danach weist sie ihn an, seinen Rucksack wegzuräumen – er bringt seine Sachen rennend in den Flur“ (EK, T4, Z. 154-232).

Der jeweilige Strukturierungsgrad einer Nahrungszeit hat ebenfalls einen erheblichen Einfluss auf die zeitlichen Spielräume der Kinder. Weil die Fachkräfte in die Handlungsabläufe unmittelbar involviert sind, konstituieren sich kollektive Essensformen weitaus umfangreicher auf Basis von Verschränkungen zwischen beiden Personengruppen (vgl. WK, T1, Z. 204f.). In den offenen Essenssituationen agieren die Kinder partiell ohne direkten Einfluss und können diese Zeiten somit mehr nach eigenen Vorstellungen ausfüllen (vgl. OK, T3, Z. 705-709).

Die kindlichen Handlungspraktiken im Rahmen einer Nahrungszeit unterscheiden sich in vielerlei Hinsicht von den erwachsenen Essenspraktiken und den sozial erwünschten Tischsitten. Insbesondere in den offeneren Nahrungszeiten führen manche Kinder ihre Nahrungsaufnahme nicht an/in den hierfür

vorgesehen Plätzen/Positionen aus. Anstelle dessen essen sie bspw. im Stehen, während sie sich durch den Raum bewegen oder sitzend unter dem Esstisch bzw. auf dem Boden. In der beispielhaften Frühstücksequenz wird diese Praktik deutlich: Der dreijährige Fynn vollzieht die Nahrungsaufnahme sowohl am Tisch sitzend, umgedreht auf dem Stuhl kniend sowie zeitweise auch auf dem Boden, nachdem sein Teller runtergefallen ist. Zudem wird hier ein weiteres Phänomen offenkundig, dass vornehmlich im Rahmen offener Essenssituationen beobachtet werden konnte: Wie Fynn, führen manche Kinder den Essensakt während der gesamten zur Verfügung stehenden Nahrungszeit in mehreren Durchgängen aus.

„08.28 Nachdem sie den Frühstückswagen abgeholt haben, holt auch Fynn seine Essenssachen, setzt sich hin und beginnt sein Essen auszupacken (...) 08.32 Fynn und Tom haben ihre Sachen schon wieder weggeräumt und spielen wieder in der Bauecke (...) 09.05 Fynn ist wieder aufgestanden, hat sich ein Croissant aus seinem Rucksack geholt und setzt sich wieder hin an einen leeren Tisch und isst weiter – er dreht sich um auf dem Stuhl, kniet sich hin dabei und beobachtet die Kinder auf dem Teppich. 09.10 Fynns Teller ist runtergefallen, er setzt sich auf den Boden und isst dort weiter. 09.11 Er steht wieder auf, nimmt den Teller vom Boden, setzt sich wieder hin und isst weiter“ (EK, T3, Z. 71-153).

Unterschiede werden auch während der eigentlichen Essensaufnahme ersichtlich. Oft messen Kinder den Speisen eine andere Bedeutung bei und funktionalisieren diese zu einem Spielgegenstand um. Das folgende Beispiel einer *Mittagszeit* in der ev. KiTa zeigt dies auf und liefert Erkenntnisse, wie die Fachkräfte auf dieses Verhalten reagieren. Tom und Marlon verwandeln sich beim Essen in *Drachen*. Ihre Nudeln dienen ihnen dabei als Hörner und symbolisieren zudem ihren Drachenflug. Die Erzieherin begründet ihre Kritik mit dem Hinweis darauf, dass die Nahrungsmittel durch den abweichenden Gebrauch ungenießbar werden würden. Im weiteren Verlauf passen die beiden Jungen ihr Verhalten jedoch nur für kurze Momente den Erwartungen entsprechend an und widmen sich sodann wieder ihrem Drachenspiel.

„12.27 (...) Tom und Marlon (haben) sich Nudeln unter die Nase gehalten, es sind ihre ‚Hörner‘, da sie Drachen sind – Frau Lambrecht (PF) ruft ihm zu: ‚Tom, dass kann kein Mensch dann noch essen, wenn man noch so tut, ist das ok, aber wenn man das wirklich macht mit Essenssachen, ist das nicht schön!‘ 12.28 Die beiden Jungen lassen die Nudeln wieder liegen und essen weiter. 12.31 Tom beginnt, Nudeln mit der Gabel durch die Luft zu fahren und Frau Lambrecht sagt: ‚Lass es sein, ich sehe das!‘ – Tom entgegnet: ‚Ich mache nur Spaß!‘ – Frau Lambrecht: ‚Ja klar!‘ – er lässt die Nudeln einzeln in den Mund flutschen. 12.33 Alle Erzieherinnen sind schon in der Küche am Aufräumen - Tom und Marlon sind wieder ‚Drachen‘ und ‚füttern‘ nun ihre Nudeln aus ihren Händen“ (EK, EBT, Z. 519-528).

Im vorherigen Beispiel zeigt sich des Weiteren, dass Tom und Marlon für ihre eigensinnige Ausgestaltung einer Nahrungszeit kritisiert werden. Eine derartige Kritik ist sehr oft beobachtbar und steht direkt mit den Vorgaben

zur Zeitnutzung in Verbindung, die für die jeweilige Variation dieser Zeitform vorgehalten werden.

Platzierung und Dauer im Tagesverlauf (EB)

Die Platzierung der Nahrungszeiten im Tagesverlauf wird durch die Fachkräfte gesetzt. Eigens mitgebrachte oder offerierte Nahrung darf i.d.R. nur nach einer Aufforderung/einem Angebot verzehrt werden. Verspüren die Kinder zwischen den Nahrungszeiten Hungerfühle, müssen sie lernen, diese Gefühle bis zur nächsten institutionell vorgehaltenen Nahrungszeit auszuhalten. Anders verhält es sich im Rahmen der offenen Nahrungszeiten. Hier können die Mädchen und Jungen innerhalb einer bestimmten Zeitspanne oft selbstverantwortet entscheiden, wann und ob sie Nahrung zu sich nehmen möchten. Diese Vorgabe trifft jedoch nicht bei allen Fachkräften auf Zustimmung, wie es eine der Erzieher*innen aus der offenen KiTa berichtet.

„(...) Es gibt Kollegen, die sagen, ihr müsst alle essen, aber das ist ja offene Arbeit und wenn die Kinder nicht essen wollen, dann wollen sie nicht essen und wenn sie dann vorm Mittag aber doch Hunger haben, dann müssen sie eben noch ein wenig warten!“ (OK, T2, Z. 100-104).

Das Einnehmen des kollektiven Essens darf erst nach einem vorgelagerten Mahlzeitenritual oder einer Essensaufforderung beginnen (vgl. EK, T3, Z. 438f.). Gleiches gilt für die Beendigung einer Nahrungszeit, auch hier wird der Abschluss seitens der Fachkräfte durch eine Ankündigung oder ein gemeinsames Ritual vorgegeben (vgl. WK, T2, Z. 270-283). Trotzdem ist im Alltag immer wieder beobachtbar, dass Kinder die nahrungsbezogenen Anfangs- und Endpunkte selbst setzen, eine Praktik, für die sie von den Fachkräften oft zurechtgewiesen werden (vgl. OK, T3, Z. 529-538). Im Einzelfall werden Kinder für ein noch nicht gewährtes Aufstehen nach dem Essensvollzug sogar mit einer Drohung eines zukünftigen Nachtschentzuges konfrontiert (vgl. OK, T4, Z. 471-473) oder von den Fachkräften mittels eines Körperereinsatzes („(...) sie zieht ihn vom Sofa herunter (...)“); EK, T2, Z. 336-339) wieder in die Essenssituation zurückgeholt.

Die Raumnutzung (EB)

Kollektive Nahrungszeiten sollen i.d.R. an einem hierfür vorgesehenen Punkt im Raum in sitzender Form eingenommen werden. In den meisten Fällen wird dieser Ort durch Gruppentische und eine entsprechende Bestuhlung gebildet. Kapiteleinleitend wurde bereits beschrieben, dass diese Raumbegrenzung z.T. mit den kindlichen Handlungspraktiken kollidiert, weil die Mädchen und Jungen die Nahrungsaufnahme auch in anderen Körper- und Raumpositionen vollziehen. In der Konsequenz entwickeln sich viele Diskussionen mit den Fachkräften über die korrekte Ausgestaltung der Essenssituation (vgl. OK, T3, Z. 579-589).

Eine erwünschte räumliche Positionierung versuchen die Fachkräfte z.T. auch dadurch zu realisieren, dass sie eine Platzwahl vorgeben. In der ev. KiTa gibt es für jedes Kind eine *Tischkarte*, die vor Beginn des Mittagessens von den Fachkräften an den einzelnen Essenstischen verteilt wird. In der Konsequenz haben die Kinder keinen Einfluss auf die Wahl ihrer Tischnachbar*innen. Maßgebliches Kriterium für die Verteilung ist, dass sich die betroffenen Kinder *verstehen*. Ob dieses Kriterium tatsächlich das einzige für die Platzvergabe ist, kann vorliegend nicht beantwortet werden, der *sinnvoll*-Hinweis der Erzieherin legt jedoch nahe, dass hier auch weitere Aspekte in diese Entscheidung mit einfließen.

„(...) für jedes Kind gibt es eine Tischkarte, die eine der beiden Erzieherinnen im Vorfeld des Mittags immer an den einzelnen Tischen verteilt - auf die Frage nach dem Grund für diese Maßnahme, sagt sie: ‚Die Karten werden jeden Tag unterschiedlich verteilt, bei manchen Konstellationen wissen wir, dass es nicht sinnvoll ist, die Kinder zusammensitzen zu lassen, so etwa Tom und Lisa, andere verstehen sich so gut, da ist es kein Problem, dann schauen wir auch immer, wie die Kinder sich am Vormittag verstehen!‘“ (EK, T2, Z. 263-269).

Inhaltliche Ausgestaltung (EB)

Im Hinblick auf die inhaltliche Ausgestaltung werden die Kinder mit unterschiedlichen Handlungsvorgaben konfrontiert. Zum einem betrifft dies die Sequenzierung einer kollektiven Nahrungszeit. I.d.R. konstituieren sich letztere aus mehreren Elementen (Vor-, Haupt- und Nachspeise), die in einer vorgegebenen Reihenfolge und unter Einhaltung bestimmter Handlungsschritte zu vollziehen sind. Gerade während der mittäglichen Nahrungszeit konnte beobachtet werden, dass einzelne Kinder sich nicht an die bestehenden Vorgaben halten. Hierzu ein Beispiel aus der ev. KiTa, in welcher das Abholen der Speisen auf Grundlage einer bestimmten Tischreihenfolge zu erfolgen hat. Während der Nachtisch verteilt wird, versucht ein Junge die Tischreihenfolge dadurch zu umgehen, indem er sich vorzeitig bei der Speisenausgabe anstellt. Die zuständige Erzieherin schickt ihn jedoch wieder an seinen Essensplatz zurück, verbunden mit dem Hinweis, dass erst die in der Schlange wartenden Kinder das Anrecht auf die Essensausgabe haben. Derartige Szenen konnten öfters beobachtet werden, die Aufzeichnungen deuten in diesem Kontext auf zwei Sacherhalte hin: Vor allem jüngere Kinder begeben sich deswegen vorzeitig zur Speisenausgabe, weil ihnen die Logik dieses Handlungsablaufes noch nicht bzw. erst teilweise verständlich ist. Im gleichen Maße scheint diese Praktik bei vielen Kindern aber auch eine bewusste Unterwanderung der gesetzten Handlungsreihenfolge zu sein, weil sie vermutlich nicht so lange auf den Erhalt der nächsten Speise warten möchten.

„12.37 Es wird immer lauter im Raum und Frau Lambrecht ruft: ‚So, alle setzen sich jetzt hin!‘ – nach und nach setzen sich die Kinder wieder an ihre Plätze und der Nachtisch wird verteilt – auch diese Verteilung erfolgt Tisch nach Tisch – die Kinder werden alle einzeln aufgerufen, sich eine Schüssel abzuholen. 12.39 Ein Junge stellt sich

auch an, um Nachttisch zu erhalten, sein Tisch ist aber noch nicht an der Reihe und Frau Lambrecht sagt zu ihm ‚erst die Kinder, die hier ganz und lieb artig gewartet haben, du wartest noch!‘ – der Junge antwortet: ‚Ich möchte aber!‘ – Frau Lambrecht darauf: ‚Nein, du wartest noch!‘ – er geht wieder auf seinen Platz zurück“ (EK, T1, Z. 351-367).

Bei der eigentlichen Nahrungsaufnahme sind Gespräche als konstitutive Begleithandlung erwünscht, während hingegen anderweitige Handlungen unterlassen werden sollen. Wie bereits beschrieben, kollidiert diese Vorgabe mit den kindlichen Handlungspraktiken. Insbesondere das *Späße machen* ist während der Essenssituation zu beobachten. Häufig wird dieses Verhalten seitens der Fachkräfte nicht registriert und die Kinder können hier ungestört handeln (vgl. OK, T3, Z. 662f.). Nehmen die Fachkräfte von dieser Praktik doch Notiz, fällt ihre diesbezügliche Reaktion sehr unterschiedlich aus. So sind Szenen beobachtbar, in denen sie dieses Verhalten bewusst tolerieren oder im Einzelfall sogar selbst hieran teilnehmen (vgl. WK, T3, Z. 209-211). In vielen Fällen werden die Mädchen und Jungen für diese Handlungsweisen aber auch kritisiert. Die folgende Sequenz aus der ev. KiTa belegt dieses Phänomen. Während des Essensvorganges macht Sascha *Späße*, die Erzieherin stellt ihn sodann vor die Entscheidung, spielen zu gehen oder zu frühstücken. Die Kombination beider Handlungen ist hier also nicht erwünscht. Neben der Vorgabe für die Körperhaltung, dass Essen müsse sitzend eingenommen werden, ist hier zudem auffällig, dass Sascha der Aufforderung nur für einen kurzen Moment nachkommt und anschließend das Spiel mit Lisa halbstehend wieder fortführt.

„08.37 Sascha und Lisa machen Späße an ihrem Tisch und Sascha setzt sich dabei auf den Boden – Frau Lambrecht (PF) sieht dies und ruft ihm von ihrem Tisch aus zu: ‚Sascha, bist du am Frühstücken oder am Spielen? Wenn du spielen möchtest, kannst du aufstehen, aber wenn du frühstücken möchtest, dann setze dich wieder hin!‘ – er erwidert nichts, setzt sich wieder an den Tisch und isst weiter (...) 08.40 Sascha und Lisa spielen schon wieder halb stehend an ihrem Tisch. 08.42 Die beiden sitzen wieder und essen weiter“ (EK, T3, Z. 82-86).

Gemäß der eigenen Feldprotokolle kommt es in nahezu allen kollektiven Nahrungszeiten zu derartigen Zeitkonflikten, weil die Kinder diese Zeiten vielmals nach ihren eigenen Vorstellungen ausgestalten und in der Konsequenz von den jeweiligen Vorgaben zur Zeitnutzung abweichen.

Primarbereich

Mit dem Übergang in den Primarbereich nimmt die Verschränkung zwischen den kindlichen und erwachsenen Zeitpraktiken deutlich ab und die Möglichkeit der selbstbestimmten Ausgestaltung steigt für die Schüler*innen. Zurückzuführen ist dies vornehmlich darauf, dass kollektiven Nahrungszeiten nicht mehr regelhaft vorgehalten werden. So wird das *Frühstück* zwar zeitgleich, aber eher isoliert voneinander an den Einzeltischen eingenommen

(vgl. GS, T2, Z. 169-176). Die weiteren Nahrungseinnahmen vollziehen sich zudem in den Pausenzeiten, in denen die Schüler*innen ebenfalls ohne Aufsicht agieren können.

Auch die Zeitpraktiken der Vor- und Grundschüler*innen prägen sich in anderen Handlungsformen aus, als es die sozial vorherrschenden Tischsitten vorgeben. Diese Eigenart zeigt sich ebenso bezüglich der räumlichen Positionierung, der Essenaufnahme wie auch hinsichtlich der essensbegleitenden Tätigkeiten. In der folgenden Frühstücksszene aus der Vorschule wird ein Teil dieser Charakteristika erkennbar: So funktionalisieren die Vorschüler*innen hier bestimmte Essensgegenstände um und machen *Späße* an ihren Tischen. Die Art der Weitergabe von Nahrungsmitteln weicht ebenfalls von den Tischformen der Erwachsenen ab, der Wackelpudding wird in die Hand gefüllt, anstelle ihn mit Hilfe eines dafür vorgesehenen Behälters zu verspeisen.

„09.17 Yannick schiebt an seinem Tisch die Trinkflaschen der anderen Kinder in einer Reihe hin und her – Gisela (VSL) ruft ihm zu: ‚Das ist eine Brotdose und eine Flasche und jetzt nimmst du dein Frühstück und fängst an, sonst musst du alleine frühstücken!‘ – er lässt die Flaschen los und beginnt zu essen (...) 09.19 Yannick stapelt gerade die Trinkflaschen auf einer Brotdose und isst nebenbei weiter (...) Yannick schiebt nun wieder die Trinkflaschen über den Tisch – Beate (VSL) und Gisela unterhalten sich weiterhin beim Essen 09.24 Nun schiebt auch Oskar die Flaschen über den Tisch und Gisela ruft ihm zu: ‚Ähm Oskar, kannst du bitte essen und aufhören, damit runzuspieren? Das gilt auch für Yannick und Klaas!‘ – die Jungen essen weiter. 09.25 Oskar und Kesha schlagen sich nun gegenseitig auf den Kopf und lachen dabei. 09.27 Vivienne, Johanna und Aminata machen Späße an ihrem Tisch und Gisela ruft zu ihnen rüber: ‚Sag mal, ihr drei, ihr wollt auch gleich auseinandergesetzt werden? Da kannst du zuhause auch heulen wie du willst, Aminata!‘ – die Mädchen werden still, essen weiter. 09.29 Ab und an reichen sich die Kinder auch gegenseitig von ihrem Essen an – etwa Katharina, die gerade Assia löffelweise Wackelpudding auf die Hand füllt. 09.30 Emma betrachtet ihren Anhänger, während sie weiter isst. 09.31 Kesha, Oskar, Yannick und Klaas packen ihr Essen in die Taschen und beginnen wieder am Tisch herumzualbern – zwischendurch stehen sie dabei auf“ (VS, T2, Z. 128-151).

Das Verhalten der Lehrerin in dieser Szene ähnelt den entsprechenden Reaktionen der elementarpädagogischen Fachkräfte. Sie fordert die betroffenen Kinder auf, diese Handlungen zu unterlassen und spricht in diesem Zusammenhang zwei Drohungen aus; auseinandergesetzt zu werden und/oder alleine frühstücken zu müssen. Diese Versuche führen letztlich aber nur bei einem Teil der Kinder zu einer entsprechenden Verhaltensmodifikation.

Platzierung und Dauer im Tagesverlauf (PB)

Ungeachtet dessen, dass ihre Spielräume im Kontext einer Nahrungszeit mit dem Übertritt in den Primarbereich steigen, werden auch die Schüler*innen mit einschlägigen Vorgaben zur Zeitnutzung konfrontiert. Die zeitliche Platzierung dieser Zeitform wird regelhaft durch den Rahmenstundenplan vorgegeben und punktuell durch die Lehrkräfte ergänzt. Essen oder trinken die

Kinder eigenständig zu anderen Zeiten, werden sie aufgefordert, dieses Handeln zu unterlassen, wie die Sequenz aus der Grundschule veranschaulicht. Hannah und Patrice trinken während einer fokussierten Lern-/Bildungszeit und werden von der Lehrerin dazu aufgefordert, ihre Getränke wieder einzupacken. Diese Handlungsanweisung begründet die Lehrerin mit dem Hinweis, dass aktuell weder die dafür vorgesehene *Frühstücks-* noch die *Trinkzeit* sei.

„11.14 Hannah und Patrice trinken gerade, Ruth (GSL) kommt an ihren Tisch und sagt: ‚Wir haben keine Frühstückszeit und auch keine Trinkzeit, das wird jetzt bitte wieder weggepackt!‘ – die beiden packen die Sachen vom Tisch“ (GS, T5, Z. 356-358).

Bezüglich der Frühstücksvariante finden sich weitere Zeitnutzungsbedingungen, die Ähnlichkeiten zum Elementarbereich aufweisen: So darf das Einnehmen dieser Nahrungszeit erst nach einer Essensaufforderung oder einem vorgelagerten Mahlzeitenritual beginnen (vgl. VS, T1, Z. 134-142) und soll an einer bestimmten Raumposition – den Schultischen – eingenommen werden (vgl. VS, T2, Z. 121-124). Weil die Kinder ihr Essen selbst mitbringen und sich die Frühstücksspeisen dementsprechend voneinander unterscheiden, finden sich Vorgaben zur Sequenzierung in den Primareinrichtungen dagegen nicht wieder.

Inhaltliche Ausgestaltung (PB)

Auch im Primarbereich besteht die Vorgabe, dass sich die Schüler*innen während einer Nahrungszeit vorrangig auf die Einnahme der Speisen konzentrieren sollen. Wie skizziert, steht diese Vorgabe jedoch im Widerspruch zu den kindlichen Handlungsweisen. Diese kindliche Eigensinnigkeit, in deren Folge sich in manchen Situationen Auseinandersetzungen mit den Lehrkräften entwickeln, wird auch im nachstehenden Beispiel aus der Vorschule deutlich. Im Rahmen dieser Frühstückssequenz vollzieht Katharina parallel zur Nahrungsaufnahme weitere Tätigkeiten. Unter anderem betrachtet sie ihren Körper, macht besondere Bewegungen, klatscht sich auf die Hände und Füße, steht zwischendurch auf, um Gegenstände wegzuräumen und verleiht auch ihrer Getränketüte eine andere Funktion; wobei diese Tätigkeiten immer wieder von Gesprächen mit anderen Kindern begleitet werden. Im Vergleich lässt Katharina sich hier zudem sehr viel Zeit für den Essensakt. In der Konsequenz wird sie von der Lehrerin wiederholt für ihr (vermeintlich) abweichendes Verhalten kritisiert und zur fokussierten Essensaufnahme aufgefordert.

„09.16 Die beiden Mädchen legen die Hefte in die Fächer, setzen sich hin – Katharina holt ihre Essenssachen – sie unterhalten sich darüber, was sie heute mit haben. 09.17 Katharina sagt dabei: ‚Ich hab Nutellabrot mit!‘ und packt es wieder ein – danach trinkt sie etwas – Gisela (VSL) ruft ihr zu: ‚Katharina, fängst du mal bitte an zu essen!‘ – Katharina holt ihr Essen wieder aus der Tasche und beginnt zu essen – dabei

sagt sie zu Charlotte: ‚Guck mal Charlotte!‘ – sie macht wilde Bewegungen mit ihren Armen und verschränkt diese ineinander. 09.18 Katharina schaut ihre Finger an – Gisela ruft ihr vom Nebentisch aus zu: ‚Katharina, kannst du mal anfangen zu frühstücken!‘ – Katharina zeigt keine Reaktion, beißt dann aber wieder ab – sie steht auf und bringt einen Stift, der noch vereinzelt auf dem Tisch lag, zum Materialtisch, setzt sich wieder hin. 09.19 Katharina isst wieder weiter und unterhält sich dabei mit den Mädchen an ihrem Tisch. 09.20 Katharina klatscht mehrmals in ihre Hände und auf ihre Beine – die Praktikantin ruft ihr zu: ‚Kathariiiiiina!‘ 09.21 Katharina kipzelt darauf mit ihrem Stuhl, isst aber nicht weiter. 09.22 Sie trinkt wieder und unterhält sich mit den Jungen an Nebentisch. 09.23 Sie unterhalten sich darüber, welche Brotaufstriche sie mögen und Katharina sagt: ‚Ich mag Butter mit Nutella!‘ und isst weiter. 09.24 Gisela kommt an den Tisch und sagt zu den sich unterhaltenden Mädchen: ‚Katharina und Charlotte, ich muss euch, glaub ich, wieder auseinandersetzen!‘ – die Mädchen werden still und Gisela verlässt den Platz – einige Sekunden später redet Katharina wieder, isst dabei (...) 09.25 Fiona, die ebenfalls mit am Tisch sitzt, beginnt ihre Flasche auf dem Tisch zu kreisen, Katharina sieht dies und lässt ihre Caprisonne ebenfalls auf den Tisch kreisen. (...) 09.27 Katharina isst wieder weiter (...) 09.29 Katharina drückt auf ihrer Caprisonne rum, pustet diese auf, trinkt – dann sagt sie: ‚Jetzt esse ich das erste Brot, dann das zweite und dann bin ich fertig!‘ 09.30 Mittlerweile sind alle anderen Schüler*innen an ihrem Tisch bereits aufgestanden – Katharina isst weiter (...) 09.32 Gisela kommt an ihren Tisch und fragt: ‚Katharina, hast du jetzt das eine Brot aufgeessen?‘ – ‚Hmhmhmhm!‘ antwortet Katharina – Gisela entgegnet: ‚Iss schnell jetzt (...)‘“ (VS, EBK, Z. 162-205).

In der vorherigen Szene tritt des Weiteren ein Phänomen zu Tage, dass im Elementarbereich ebenfalls punktuell zu beobachten ist: In manchen Fällen werden die Kinder zu einem schnellen/schnelleren Handlungsvollzug aufgefordert. Wiederholt konnte dies während der *Trinkzeit* in der Grundschule beobachtet werden, möglicherweise deswegen, weil dieser Zeitanteil keinen regulären Bestandteil des Tagesverlaufes darstellt und die Lehrerin angesichts dessen versucht, die hieraus resultierenden Zeiteffekte so gering wie möglich zu halten. Nachstehend zwei Szenen zur Veranschaulichung: In der ersten Situation richtet die Lehrerin nur eine allgemeine Beschleunigungsaufforderung an die ganze Gruppe.

„10.12 Ruth (GSL) stellt sich vor die Tafel und beobachtet das Treiben – dann sagt sie: ‚Trinkt mal schnell, wir machen gleich einen neuen Kreis!‘ – Ruth geht umher“ (GS, T5, Z. 232f.).

In der zweiten Situation wird die Beschleunigungsaufforderung nicht nur an die ganze Gruppe, sondern auch an ein einzelnes Kind adressiert. Durch den Hinweis, dass alle anderen Kinder die Tätigkeit bereits beendet haben, versucht die Lehrerin den Handlungsdruck auf Ole zu erhöhen; tatsächlich beendet der Schüler kurz darauf das Trinken.

„10.13 In der Klasse angekommen, sitzen bereits die meisten Kinder auf ihren Plätzen – Ruth (GSL) stellt sich vor die Tafel und sagt: ‚Trinkt mal schnell, denn gleich haben wir ganz viel Zeit für die nächste Arbeitsphase! Wir warten noch auf Ole, trink

schnell, die anderen haben alle schon getrunken!' – Ole trinkt noch einen Schluck und packt seine Flasche weg" (GS, T1, Z. 166-169).

Bezüglich der erwachsenen Zeitpraktiken ist im Vergleich zwischen den Bildungsbereichen eine Besonderheit auffällig, die sich einzig in der Grundschule wiederfindet und in der folgenden Frühstücksszene deutlich wird. Parallel zur Frühstückszeit verteilt die Grundschullehrerin Einladungen und führt Einzelgespräche mit den Schüler*innen.

„09.26 Ruth (GSL): ‚Ihr dürft euer Essen rausholen (...)‘ – die Kinder holen ihr Essen aus ihren Taschen und beginnen mit dem Essen – einige still beobachtend, andere sich rege unterhaltend. 09.29 Während die Kinder essen, verteilt Ruth Einladungen zur Elternratssitzung. 09.33 Ruth hat die Einladungen alle verteilt und sich hierbei auch immer wieder kurz mit einzelnen Kindern unterhalten – diese sind nach wie vor alle am Essen – still, beobachtend und/oder sich unterhaltend“ (GS, T2, Z. 169-175).

Im vorherigen Beispiel findet also eine Überlagerung der Nahrungszeit mit anderen Inhalten statt. Es ist naheliegend, dass diese Zeitverdichtung eine Reaktion der Lehrkräfte auf die engere Zeittaktung und die Anzahl der zu bearbeitenden Inhalte im Schulsystem ist.

4.3.5 *Zeitpraktiken im Kontext von Ritualzeiten*

In Kap. 4.2.5 wurde herausgearbeitet, dass die inhaltliche Ausgestaltung der kollektiven Ritualzeiten in beiden Bildungsbereichen deutliche Bezugspunkte zu den fokussierten Lern-/Bildungszeiten aufweist. In der Konsequenz ähneln sich auch die kindlichen und erwachsenen Zeitpraktiken in beiden Zeitformen in vielerlei Hinsicht. Dies reflektierend, fokussiert sich das vorliegende Kapitel darauf, zentrale Charakteristika und kontrastierende Erkenntnisse herauszuarbeiten.

Elementarbereich

Kollektive Ritualzeiten werden im Elementarbereich durch die Fachkräfte angeleitet, insofern sind die kindlichen Zeitpraktiken hier direkt mit dem zeitlichen Agieren der Fachkräfte verschränkt. Über welche zeitlichen Handlungsspielräume die Mädchen und Jungen in diesen Zeitanteilen verfügen, divergiert erheblich und steht zum einem mit dem kindlichen Entwicklungsstand im Zusammenhang. Gerade die jüngeren Kinder benötigen bei bestimmten Handlungsvollzügen und Kommunikationsformen noch die Unterstützung durch die Fachkräfte (vgl. OK, T3, Z. 288-317). Zum anderen sind auch die Art des Rituals und die damit verbundene Ausgestaltung durch die Fachkräfte von entscheidender Bedeutung. Die Feldprotokolle zeigen, dass viele dieser Zeitanteile einer gleichen Komposition folgen, die zudem regelhaft von den Fachkräften instruierend vorgegeben wird. In Kombination mit den diversen Vorgaben zur Zeitznutzung, die für diese Zeitform vorgegeben

sind, beschränken diese Rahmungen die Entfaltungsmöglichkeiten der Kinder mitunter erheblich.

Platzierung und Dauer im Tagesverlauf (EB)

Die Kreisrituale, die in allen drei KiTas regelhaft vorgehalten werden, finden zu den gleichen Zeitpunkten statt. Je länger die Kinder die Einrichtung besuchen, desto stärker verinnerlichen sie diese Punkte. In der ev. KiTa etwa beginnen einige Kinder zur ungefähren Uhrzeit bereits mit dem *Stuhlkreis-aufbau*, bevor dies seitens der Fachkräfte angekündigt wird.

„10.25 Einige Jungen beginnen unaufgefordert, einen Stuhlkreis zu machen, Frau Lambrecht (PF) sieht dies und ruft aus der Ecke: ‚Genau, ihr könnt schon einmal anfangen, einen Stuhlkreis zu machen!‘“ (EK, T1, Z. 205f.).

In allen drei Institutionen besteht die Erwartung, dass die Mädchen und Jungen aktiv an diesen Ritualzeiten teilnehmen, gemäß der Beobachtungen wird eine individuelle Nichtbeteiligung jedoch geduldet, wie die folgende Szene aus der ev. KiTa exemplarisch aufzeigt. Diese Akzeptanz anderweitiger Handlungsformen scheint jedoch stets eine Einzelfallentscheidung der involvierten Fachkräfte zu sein.

„10.25 Frau Lambrecht (PF) beginnt, eine Geschichte weiterzulesen, die sie bereits in den letzten Tagen gelesen haben (...) 10.28 Die Kinder hören zu, beobachten, flüstern hier und da miteinander oder befassen sich mit anderen Dingen“ (EK, T4, Z. 284-289).

Inhaltliche Ausgestaltung (EB)

Häufig konstituieren sich die ritualisierten Zeitanteile aus einer Vielzahl an vorgegebenen Handlungselementen, die zumeist in einer bestimmten Reihenfolge zu vollziehen sind (vgl. EK, T4, Z. 296-304). Andere Verhaltensanforderungen, denen die Kinder bei vielen Ritualzeitvariationen gerecht werden müssen, umfassen u.a. die Erwartung, dass sie eine bestimmte Position im Raum einzunehmen haben (z.B. Stuhlkreis) und Wortbeiträge von ihnen häufig nur in bestimmten Situationen sowie per Handzeichen zu erfolgen haben (vgl. OK, T4, Z. 299-302).

Kontrastierend zu diesen Vorgaben ist öfters beobachtbar, dass die Kinder diese Zeitanteile nach ihren eigenen Vorstellungen gestalten, d.h. andere Tätigkeiten ausführen, den Ort des Geschehens verlassen oder die Komposition der Fachkräfte bspw. in der Art stören, dass sie Inhalte vorsagen sowie zu unerwünschten Zeitpunkten sprechen. Die Fachkräfte reagieren hierauf zunächst mit einer allgemeinen Handlungskritik (vgl. WK, T4, Z. 234-240).

Führt diese Kritik zu keinem Erfolg – d.h. zu keiner Verhaltensanpassung – ist im Einzelfall auch beobachtbar, dass die Ritualzeit oder eine Komponente von eben jener mit dem Verweis auf das abweichende/unerwünschte Verhalten abgebrochen wird. Hierzu ein Beispiel aus der ev. KiTa: Im Rahmen des *Popokreises* überlegt die Gruppe gemeinsam, welches Spiel sie

spielen möchten. Weil sich einige Kinder auch nach wiederholter Ermahnung nicht an die gesetzten Vorgaben (*zuhören; keinen Quatsch machen*) halten, teilt ihnen eine der Fachkräfte mit, dass nun kein Spiel mehr stattfinden wird. Diesen Ausfall begründet sie sodann mit dem Verweis auf das unerwünschte Verhalten einiger Kinder. In der Konsequenz wird also die ganze Gruppe für das Verhalten einzelner Kinder sanktioniert.⁶⁵

„10.33 Das Lied ist beendet und Frau Lambrecht (PF) sagt: ‚Wisst ihr, was wir auch schon lange nicht gemacht haben? Da oben auf dem Berge!‘ – ‚Nee, das will ich nicht!‘ sagt eines der Kinder – im Kreis wird es sehr laut, alle Kinder reden durcheinander – Frau Lambrecht ermahnt mehrmals David, der gerade den Jungen neben ihm ‚ärgert‘. 10.35 Die Kinder werden nicht leise und Frau Lambrecht sagt nun: ‚Jetzt habe ich auch keine Lust mehr, ein Spiel zu spielen! Es gibt hier genug Kinder, die sitzen und warten auf das Spiel und nur weil es Kinder gibt, die nicht zuhören können und nur Quatsch machen, können wir nicht das Spiel machen!‘“ (EK, T3, Z. 299-308).

In vielen Situationen kann beobachtet werden, dass die rituellen Zusammenkünfte von den Fachkräften immer wieder mit dem Verweis auf die Knappheit der Zeit ausgestaltet werden. Teilweise durch akustische Signale unterstützt, wird versucht, die Kinder zu einem beschleunigten Handlungsvollzug zu bewegen. Diese Praktik lässt sich v.a. darauf zurückführen, dass die Fachkräfte bestrebt sind, den übergeordneten Zeitplan einzuhalten (vgl. WK, T2, Z. 222-232).

Diese Zielsetzung wird auch dadurch zu erreichen versucht, dass den Kindern eingeplante Elemente und Handlungsabläufe einer Ritualzeit vorenthalten werden. Deutlich wird dies z.B. während der Kinderkonferenzen in der offenen KiTa. Diese soll u.a. der Ort für persönliche Berichte der Kinder sein. Im vorliegenden Beispiel bricht die Erzieherin diese Gesprächsrunde mit dem Verweis auf die Zeit und noch zu erledigende Aufgaben bereits nach vier Minuten wieder ab, so dass nicht alle Kinder, die etwas erzählen möchten, zu Wort kommen.

„10.11 Nach der Begrüßung von Leonie sagt Linda (PF): ‚So, möchtet ihr etwas erzählen?‘ – einige Kinder melden sich – Svenja wird von Linda als erste drangenommen und berichtet: ‚Gestern habe ich mit meiner Barbiepuppe gespielt!‘ (...) 10.12 Sammy erzählt als nächster: ‚Ich durfte Die Wilden Kerle zu Ende gucken und ganz lange aufbleiben!‘ – Linda fragt: ‚So, wer hat sich noch gemeldet?‘ – ein weiteres Mädchen berichtet: ‚Ich war bei Oma und da haben wir Chips und Kuchen gegessen!‘ 10.13 Obwohl sich noch weitere Kinder melden, sagt Linda: ‚Sehr schön, so passt mal auf, jetzt müssen wir schon die Angebote verteilen, wir haben nicht so viel Zeit! Ich höre schon, dass die ersten Kinder schon kommen!‘“ (OK, T4, Z. 250-261).

Mit einer viertel Stunde ist das Zeitkontingent der Kinderkonferenz ohnehin eher knapp bemessen, wenn sich der eigentliche Beginn zudem noch hinaus-

65 Weitere Ausführungen zu dieser Szene finden sich in Kap. 4.3.9.

zögert und die weggefallene Zeit im Anschluss nicht nachgeholt wird, reduziert sich die tatsächliche Dauer noch einmal deutlich.

Primarbereich

Analog zum Elementarbereich werden die vor- und grundschulischen Ritualzeiten in den meisten Fällen durch die Lehrkräfte angeleitet. Insofern sind die Zeitpraktiken beider Personengruppen hier ebenfalls unmittelbar miteinander verschränkt, unterscheiden sich im Einzelfall jedoch in Abhängigkeit von der Ritualvariante, der Ausgestaltung durch die Lehrkräfte sowie der Teilnahmereitschaft der Schüler*innen.

Auch die Handlungsweisen der Vor- und Grundschüler*innen prägen sich in vielen Szenen des schulischen Alltages anders aus, als dies seitens der Lehrkräfte erwartet wird. Weil die vorliegende Zeitform im Primarbereich sehr häufig eine große Schnittmenge zu den fokussierten Lern-/Bildungszeiten aufweist und mit dementsprechenden Zeitnutzungsvorgaben verbunden ist, stellt sich ihre Eigensinnigkeit für die Schüler*innen im Vergleich jedoch aus weitaus folgenreicher dar.

Platzierung und Dauer im Tagesverlauf (PB)

Die zeitliche Platzierung einer Ritualzeit wird durch den Rahmenstundenplan und individuelle Entscheidungen der Lehrkräfte festgelegt. Zwar verinnerlichen die Schüler*innen diese Zeitpunkte im Laufe der Vor- und Grundschule, im Gegensatz zum Elementarbereich konnte während der Tage im Feld jedoch weder beobachtet werden, dass eine ritualisierte Zusammenkunft im Vorfeld von den Kindern verbal eingefordert wird, noch das versucht wird, dessen Beginn selbstinitiativ vorzeitig zu initiieren.

In den Primareinrichtungen wird eine etwaige Nichtbeteiligung an den kollektiven Ritualzeiten nur noch sehr begrenzt geduldet (vgl. GS, T1, Z. 52-99). Insbesondere in der Grundschule liegt nun ein weitestgehend verpflichtender Charakter vor. Diese Veränderung steht eng damit in Verbindung, dass die Bedeutung sinn- und beziehungsstiftender wie auch unterhaltender Inhalte im Kontext einer Ritualzeit mit dem Übertritt in den Primarbereich allmählich schwindet. Obwohl sie als ritualisierter Zeitanteil regelhaft in den Tagesverlauf integriert sind und teilweise auch Schüler*innen bezogene Inhalte beinhalten, weisen die *Erzählkreise/Sitzkreise* insgesamt eher die Kontur einer fokussierten Lern-/Bildungszeit auf.

Inhaltliche Ausgestaltung (PB)

Für die inhaltliche Ausgestaltung werden den Schüler*innen nun zahlreiche Vorgaben auferlegt. So sollen sie sich an der Erarbeitung der Inhalte aktiv und konzentriert beteiligen (vgl. GS, T1, Z. 52-99). Ähnlich zu den Elementareinrichtungen zielen weitere Verhaltensanforderungen darauf, dass die Schüler*innen eine bestimmte Position im Raum einzunehmen haben (z.B. Sitzplatz) und Wortbeiträge von ihnen nur in bestimmten Situationen sowie

per Handzeichen zu erfolgen haben. Hierzu zwei Beispiele aus dem vorschulischen Erzählkreis:

„08.44 Das Spiel dauert an – Gisela (VSL) nimmt durcheinander alle Schüler*innen dran – dabei fordert sie immer wieder einzelne Kinder auf, sich hinzusetzen, leise zu sein, sich nicht voreilig zu melden: ‚Erst denken, dann melden!‘“ (VS, T3, Z. 75ff.).

„08.29 Zwischendurch ermahnt Gisela (VSL) einzelne Kinder: ‚Johanna, jetzt ist nicht Quatschstunde!‘ 08.37 Kesha und Katharina quatschen nebeneinander und Gisela sagt: ‚Kann das schon wieder sein, dass ihr euch die verkehrten Plätze ausgesucht habt? Ihr wisst doch, ihr sollt nicht nebeneinander sitzen!‘ – alle Schüler*innen lachen – Kesha setzt sich um (...)“ (VS, T2, Z. 42-60).

Wie eingangs beschrieben, wird auch in diesen Beispielen deutlich, dass die Schüler*innen trotz der diversen Vorgaben in ihrem Handeln (un)bewusst eigensinnig handeln und von den Zeitnutzungsvorgaben abweichen. Das nachstehende Beispiel von Hannah während eines grundschulischen *Sitzkreises* zeigt dies vertiefend auf. Die Klasse bespricht gerade den *heimlichen Freund*. Anstelle sich hieran aktiv zu beteiligen, schaut Hannah im Raum umher, holt mehrmals ihr Handy aus der Tasche und betrachtet dessen Display; wohlwissend, dass die Handybenutzung während des Unterrichts verboten ist. Weil die Lehrerin hiervon keine Notiz genommen hat, resultieren hieraus jedoch keine negativen Folgen für Hannah.

„12.26 Nun kommen auch Ruth (GSL) und die Praktikantin in den Kreis – der Briefkasten steht auf dem Tisch, der ‚heimliche Freund‘ ist das Thema. 12.27 Hannah schaut im Raum umher, während einzelne ‚heimliche Freunde‘ geklärt werden. 12.28 Mehrmals holt Hannah kurz ihr Handy aus der Tasche, schaut drauf und verstaut es wieder“ (GS, EBH, Z. 421-424).

Während Hannahs eigensinniges Handeln keine Reaktion der Lehrkraft hervorruft, finden sich im Alltag viele Beispiele, in denen Schüler*innen für eine derartige Praktik kritisiert werden; so auch die Vorschülerin Katharina in der folgenden Sequenz. Während des *Erzählkreises* beteiligt sie sich nicht durchgängig an dem gerade ablaufenden *Geschichtengedicht*. Immer wieder unterbricht sie ihre Teilnahme und sucht anstelle dessen etwa den Kontakt zu ihrer Sitznachbarin oder spielt mit dem USB-Empfänger eines Notebooks. Erst zum Ende der Szene wird dieses Verhalten seitens der Lehrerin kommentiert. Auffällig ist dabei, dass die Lehrerin nicht darauf hinweist, dass Katharinas Verhalten konträr zu den gesetzten Anforderungen sei, sondern die Kritik von ihr nur mit dem Verweis verbunden wird, dass ein derartiges Verhalten sie *nerven* würde. In der Konsequenz dieser Kritik wird Katharina still.

„08.25 Gisela (VSL) liest darauf ein ‚Geschichtengedicht‘ vor, die Kinder müssen fehlende Textteile ergänzen – Katharina spricht nicht mit – zieht ihre Wangen lang und lehnt ihren Kopf an Charlotte, die neben ihr sitzt. 08.26 Nun beteiligt Katharina sich auch an den Antworten, sitzt wieder gerade (...) 08.29 Katharina befasst die Fi-

gur, die auf Charlottes Cap abgebildet ist, während die anderen Kinder sich melden, um Wörter mit ‚au‘ zu sagen. 08.30 Eine weitere Geschichte folgt mit anschließenden Fragen – Katharina spielt derweil mit einem Faden vom USB-Empfänger meines Notebooks (ich sitze gerade neben ihr). 08.31 Gisela verteilt Arbeitsaufträge (...) Katharina redet unkenntlich vor sich hin – Charlotte hält ihr den Mund zu – sie redet weiter – Gisela ruft ihr darauf zu: ‚Katharina, das nervt mich!‘ 08.32 Katharina wird still“ (VS, EBK, Z. 29-45).

Folgendes Beispiel aus dem grundschulischen *Erzählkreis* stellt sich aus zwei Gründen als bedeutsam dar: So werden hier die Konsequenzen ersichtlich, wenn Schüler*innen sich nicht an die Vorgabe einer aktiven Teilnahme halten. Joel wird wiederholt dafür kritisiert, dass er bereits verbalisierte Inhalte nicht wiedergeben kann. In ihrer Kritik verweist die Lehrerin auf den Schuljahreszeitpunkt. Weil dieses bereits zur Hälfte absolviert sei, müssten die Kinder die gesetzten Verhaltensanforderungen ihrer Meinung nach bereits verinnerlicht haben.

„08.30 Dann teilt Ruth (GSL) den Kindern mit, dass sie jetzt jeweils über einen der beiden zurückliegenden Feiertage erzählen können (...) sie wählt Hanna (...) danach erklärt Ruth den Kindern abermals, was sie nun erzählen können: ‚Ein Fest und das Allerschönste, ihr braucht nicht alles erzählen...! Joel, über welches Fest hat Hanna berichtet?‘- er antwortet nicht – Ruth sagt darauf: ‚Schade, dass du nicht aufgepasst hast!‘ (...) 0840 Ruth fordert nun Hannah auf, einen Jungen zu wählen (...) Marko, der gewählte Junge sagt darauf: ‚Ich werde auch gleich über Sylvester berichten!‘ – Ruth antwortet: ‚Nee, jetzt, das muss schnell gehen, sonst halten wir das nicht durch!‘ (...) nach der Antwort sagt Ruth zu Marko: ‚Gut, dann darfst du dir ein neues Kind aussuchen!‘ – er überlegt, wen er auswählen soll und Ruth sagt: ‚Mach schnell, sonst schaffen wir hier gar nicht alle Kinder, dann sitzen wir hier drei Stunden!‘ (...) 08.44 Joel hat bereits mehrmals nicht die Frage beantworten können, von welchem Tag das betroffene Kind erzählt hat, Ruth fragt ihn abermals: ‚Ok, gucken wir mal ob Joel jetzt aufgepasst hat!‘ – er zeigt keine Reaktion – Ruth bittet andere Kinder wieder zu helfen bei der Antwort – hiernach sagt sie: ‚Ihr müsst aufpassen, jetzt ist ein neues Jahr und ihr müsst mal zeigen, was ihr könnt!‘ – 08.55 Ruth kommentiert: ‚Es sind viele Kinder noch nicht dran gewesen, ich weiß gar nicht, ob wir das schaffen...!‘ (...) 09.02 Mehrere Kinder unterhalten sich und hören dem Erzählen nicht zu und Ruth sagt: ‚Ich finde ihr solltet jetzt im Januar mal so langsam zuhören, wenn die anderen erzählen!‘“ (GS, T1, Z. 52-99).

Weiterhin wird in der Szene ersichtlich, dass auch die primärpädagogischen Ritualzeiten mit Beschleunigungsbestrebungen einhergehen. Diese gehen häufig auf die Befürchtung der Lehrkräfte zurück, gesetzte Inhalte nicht erarbeiten zu können, eingeplante Kontingente zu überschreiten und infolgedessen die Tagesstruktur durcheinanderzubringen. Im Vergleich scheint dieses Phänomen in der Grundschule noch öfter aufzutreten als in der Vorschule.

4.3.6 Zeitpraktiken im Kontext von Hygienezeiten

Im Vergleich zu den anderen Zeitformen weist der Datenkorpus zu den Hygienezeiten insgesamt eine geringere Dichte auf, was vornehmlich auf zwei Ursachen zurückzuführen ist: Zum einem auf die geringen Umfänge dieser Zeitform im institutionellen Alltag, zum anderen auf forschungsethische Motive. Während der Feldforschung wurde versucht, die kindliche Intimsphäre so weit wie möglich zu wahren, weshalb die Badräume während der Erhebungssituationen nicht direkt betreten wurden. In der Konsequenz setzen sich die Beobachtungsprotokolle fast ausschließlich aus Daten zusammen, die im Vorbereich der Badräume erhoben wurden und die demzufolge nur einen partiellen Einblick in die Handlungspraktiken bieten können.

Elementarbereich

Wann die Kinder eine Hygienezeit im Verlauf des Tages wahrnehmen und wie sich ihre Zeitpraktiken in diesen Situationen ausprägen, hängt zu einem größeren Teil davon ab, ob diese Zeitform schon selbstständig oder noch in unterstützender Begleitung vollzogen wird. Im Gegensatz zu den anderen, einzeln beobachteten Kindern besucht der dreijährige Louis die Badräume noch nicht selbstständig aus eigenen Motiven heraus auf. Anstelle dessen resultiert die Badbenutzung aus zwei Ereignissen: Im Einzelfall begibt sich Louis zu einer Erzieherin, teilt ihr mit, dass er das Bad benutzen möchte und die betroffene Fachkraft begleitet ihn dann (vgl. WK, T1, Z. 352-362); die konkrete Aufforderung zur Badbenutzung seitens der Erzieherin ist hingegen ein regelhafter Bestandteil des Alltags. Wie das folgende Beispiel veranschaulicht, wird Louis bei dem Badgang durch die Erzieherin begleitet, z.T. kommt es aber auch vor, dass Louis diese Handlung alleine vollzieht oder sich die Erzieherin erst etwas später ins Bad begibt, um Louis dortiges Tun zu überprüfen.

„08.48 Die Bleche sind voll, der Teig ist aufgebraucht und Marina (PF) räumt die Sachen weg und fordert die Kinder wieder auf, Hände waschen zu gehen – Louis steht auf, und geht gemeinsam mit Marina zum Händewaschen ins Bad (...)“ (WK, EBL, Z. 162-165).

Aber nicht nur die Platzierung im Alltag erfolgt bei Louis noch weitestgehend fremdbestimmt, auch die inhaltliche Ausgestaltung ist mit bestimmten Handlungsvorgaben verbunden. Ob Louis' Händewaschen in der folgenden Beispielszene bewusst so kurz ausgeführt wird oder vielmehr darauf zurückzuführen ist, dass ihm einzelne Handlungsbestandteile oder die notwendige Dauer dieser Tätigkeit noch nicht bekannt sind, kann vorliegend nicht eindeutig rekonstruiert werden.

„08.40 Hierbei ruft er Marina (PF), die weiterhin den Teig knetet, zu: ‚Ähm Marina, ich will mithelfen!‘ – Marina bittet ihn darauf, die Hände zu waschen – er geht Richtung Flur und sie ruft ihm nach: ‚Krempelst du dir die Ärmel hoch?‘ – er bleibt kurz

bei der Karre stehen – geht dann ins Bad, krempelt seine Ärmel hoch, wäscht die Hände für drei Sekunden, trocknet sie ab und rennt wieder in den Gruppenraum“ (WK, EBL, Z. 142-146).

Im Gegensatz zu Louis nimmt die dreijährige Merle eine Hygienezeit z.T. bereits aus eigenen Motiven heraus und selbstorganisiert wahr, was zeigt, dass mit der Bezugnahme auf eine Altersstufe nicht grundsätzlich ein Rückschluss auf die Fähigkeit zum selbständigen Handlungsvollzug gezogen werden kann. Merles folgende Hygienezeit beinhaltet zudem eine Praktik, die bei weiteren Kindern beobachtet werden konnte: Vor dem Handlungsvollzug werden die Fachkräfte über die bevorstehende Hygienezeit informiert. Vorliegend lässt sich diese Art der Handlungsankündigung auf die institutionelle Vorgabe zurückführen, dass die Kinder einen Besuch der Sanitärräume immer ankündigen sollen (vgl. OK, T2, Z. 748f.).

„15.30 Merle lässt den Besenkopf fallen, geht über das Außengelände, bleibt bei Sebastian (PF) stehen, der gerade mehreren Kindern beim Eincremen mit Sonnencreme hilft – sie sagt zu ihm: ‚Ich muss mal pullern!‘ – sie wartet gar nicht eine Antwort des Erziehers ab, sondern rennt Richtung Eingangstür – Sebastian sagt in ihrem Rücken: ‚Alles klar!‘ – 15.31 Merle betritt das Gebäude, den Elementarbereich und geht auf die Toilette. 15.33 Merle kommt wieder auf das Außengelände“ (OK, EBM, Z. 638-643).

Die realen Umfänge einer Hygienezeit stehen damit in Verbindung, inwieweit die Kinder die eingeforderten Tätigkeiten bereits kompetent und selbständig ausführen können. Folgende Szene verdeutlicht diesen Befund noch einmal vertiefend: Nach dem *Morgenkreis* begibt sich Louis in das Bad und wird dabei zunächst von der Erzieherin begleitet. Weil letztere sogleich wieder in den Gruppenraum zurückkommt, scheint diese Begleitung jedoch nicht alle Handlungsschritte des Toilettenganges umfasst zu haben, weshalb Louis die restlichen Schritte alleine bewältigen muss. Die Tatsache, dass Louis kurze Zeit später wieder – mit teilweise von der Toilettenbenutzung beschmutzter Kleidung – im Gruppenraum auftaucht, lässt vermuten, dass ihm die selbstständige Handlungsausführung noch Schwierigkeiten zu bereiten scheint. In der Konsequenz muss er einen Kleidungswechsel vornehmen und in den Badräumen wieder Ordnung schaffen, weshalb sich die Dauer der *Hygienezeit* immer weiter ausdehnt.

„08.08 Nachdem die Begrüßung vorbei ist, darf Ben die Kerze ausblasen (...) bis auf Louis, der auf die Toilette geht, setzen sich alle hin und beginnen zu malen (...) 08.10 Nachdem sie Louis kurz aufs Klo begleitet hat, setzt sich Marina (PF) wieder an den Tisch (...) 08.12 Louis kommt wieder in den Gruppenraum, seine Kleidung ist nach dem Toilettengang nicht mehr wirklich sauber, weshalb Marina mit ihm in den Flur geht, um ihm neue Sachen anzuziehen. (...) 08.15 Die Jungen und Marina kommen nun wieder in den Gruppenraum zurück, während Louis, vor sich hinsprechend, das Bad noch aufräumen muss“ (WK, T2, Z. 64-80).

Darüber hinaus ist die Dauer einer Hygienezeit von der Art der zu vollziehenden Tätigkeit abhängig, wie es Merles nachstehende Sequenz veranschaulicht. Während des *freien Spiels* auf dem Außengelände begibt sich Merle in das Gebäude, um ihre Hände zu waschen. Bereits nach einer Minute trifft sie wieder an ihrem Spielort ein. Gerade das ausschließliche Händewaschen wurde während des Feldaufenthaltes häufig beobachtet, weshalb sehr viele protokollierte Hygienezeiten nur eine Dauer zwischen einer halben und zwei Minuten aufweisen.

„13.33 Merle sagt zu Tessa: ‚Ich wasche einmal meine Hände! Kannst du auf meine Schuhe aufpassen?‘ – sie geht los, (...) die Schuhe bleiben im Sand liegen. 13.34 Merle kommt mit sauberen Händen wieder in den Sandbereich (...)“ (OK, EBM, Z. 449-451).

Wie die Mädchen und Jungen eine Hygienezeit tatsächlich inhaltlich ausgestalten, kann aufgrund der begrenzten Einsicht in die Badräume nicht rekonstruiert werden. Aufgrund des Eigensinns, der in den anderen Zeitformen beobachtet werden kann, ist es jedoch naheliegend, dass sie hier auch andere Handlungen vollziehen und die vorhandenen Gegenstände in anderer Art und Weise in ihr Tun integrieren, als dies seitens der Fachkräfte vorgegeben ist. Die nachstehende Gesprächssequenz zwischen Alexander und Svenja aus den Badräumen verdeutlicht zudem, dass die Ausgestaltung auch ein Thema unter den Kindern selbst ist und ferner damit in Verbindung steht, auf welche Art und Weise diese Zeit zuhause praktiziert wird.

„16.03 Alexander und Svenja kommen singend in den Elementarbereich und gehen auf die Toilette – während sie im Bad sind, unterhalten sie sich darüber, ob man Hände waschen muss – Alexander sagt, seine Mutter hat ihm gesagt, er muss immer Hände waschen nach dem Klo. 16.05 Gemeinsam waschen sie die Hände und unterhalten sich dabei weiter“ (OK, T5, Z. 346-349).

Ob die Kinder eine Hygienezeit alleine oder unter Aufsicht vollziehen, hat weitreichende Auswirkungen auf ihren Handlungsspielraum; und zwar deswegen, weil die Fachkräfte sowohl Vorgaben zur zeitlichen Platzierung als auch zur Zeitnutzung setzen.

Platzierung und Dauer im Tagesverlauf (EB)

In Kap. 4.2.6 wurde herausgearbeitet, dass kollektive Hygienezeiten insbesondere vor und nach den Nahrungszeiten sowie nach Händen verunreinigenden Tätigkeiten vorzunehmen sind. Manche Kinder können/wollen (noch) nicht die sozial erwünschte Notwendigkeit nachvollziehen, dass im Alltag aus verschiedenen Gründen heraus immer wieder hygienebezogene Zeiten zu platzieren sind. In der Konsequenz versuchen sie, sich der Anweisung, eine Hygienezeit auszuführen, zu widersetzen. Ein Beispiel hierfür ist der fünfjährige Marlon, der folgend versucht, sich dem Zähneputzen in der ev. KiTa zu entziehen, weil er zu dieser Tätigkeit *keine Lust* hat. Hierauf entsteht eine

Diskussion mit der verantwortlichen Erzieherin, welche die Notwendigkeit des Zähneputzens mit Hilfe zweier Argumente versucht zu untermauern: Einerseits sei *keine Lust haben* kein Argument, implizit drückt sie damit vermutlich aus, dass bestimmte Zeiten notwendigerweise im Alltag zu realisieren seien und zwar unabhängig von dem eigenen Interesse. Das andere Argument nimmt Bezug auf die weitere Tagesstrukturierung, die ihrer Meinung nach keine spätere Platzierung dieser Hygienezeit zulassen würde. Trotz dieser Hinweise führt Marlon seine aktuelle Tätigkeit weiterhin aus. Erst die Verbindung aus einer abermaligen Aufforderung und dem fremdbestimmten Schieben des Körpers bewegt Marlon dazu, gemeinsam mit der Erzieherin ins Bad zu gehen.

„12.48 Frau Tramm (PF) ruft Marlon zum Putzen, er zeigt keine Reaktion und geht mit einem Teddy durch den Raum – Frau Tramm hat dies mitbekommen und sagt zu ihm: ‚Marlon, geh bitte Zähneputzen!‘ – er sagt: ‚Nein, ich will nicht!‘ – sie wiederum: ‚Warum?!‘ – er wieder: ‚Weil ich keine Lust habe!‘ – sie antwortet: ‚Wenn es immer nach Lust ginge, nachher ist leider keine Gelegenheit mehr zum Putzen!‘ (...) Marlon geht mit seinem Teddy weiter durch den Raum. 12.50 Frau Tramm kommt aus dem Bad mit der Paste in der Hand und fordert Marlon abermals auf, mitzukommen, leicht geschoben von Frau Tramm setzt er sich in Bewegung und geht mit ihr ins Bad“ (EK, T2, Z. 351-358).

Teilweise versuchen sich die Kinder der Aufforderung zu einer Hygienezeit auch dadurch zu widersetzen, indem sie die Handlungsanweisungen schlichtweg nicht ausführen. In der nachstehenden Sequenz aus der ev. KiTa bleibt diese kindliche Widerstandsstrategie jedoch erfolglos, weil die Erzieherin den betroffenen Jungen einer Sauberkeitskontrolle unterzieht.

„12.10 Frau Lambrecht. (PF) steht auf und geht zu einem Jungen, den sie vorab zum Waschen aufgefordert hat und sagt: ‚Einmal die Hände zeigen, nee, Händewaschen aber flott!‘ – er rennt ins Bad (...)“ (EK, T1, Z. 313-314).

Analog zu dieser Sequenz konnte in allen drei Kindertageseinrichtungen beobachtet werden, dass die Fachkräfte den tatsächlichen Vollzug einer Hygienezeit durch eine entsprechende Handlungskontrolle überprüfen.

Inhaltliche Ausgestaltung (EB)

Die bisherigen Alltagsszenen verdeutlichen, dass die Kinder bestimmte Tätigkeiten während einer Hygienezeit zu verrichten haben. So umfasst diese Zeitform zwei grundsätzliche Tätigkeiten, die Benutzung der Toilette und das Waschen der Hände; zudem für bestimmte Altersstufen und infolge individueller Bedarfe das Putzen der Zähne (vgl. EK, T4, Z. 507-521) und das Wechseln der Windeln (vgl. ex. OK, T3, Z. 431f.). Während das Händewaschen eine einzelne Handlung darstellt, soll der Toilettengang im Anschluss immer auch mit dem Händewaschen gekoppelt werden (vgl. WK, EBL, Z. 299-301). Inwieweit diese Tätigkeiten und die damit verbundenen Handlungssequenzierungen tatsächlich von den Kindern wie erwartet ausgeführt werden, hängt

entscheidend davon ab, ob sie diese Zeit alleine gestalten können oder unter Aufsicht stehen und sich ggf. sogar der besagten Handlungskontrolle unterziehen müssen.

Primarbereich

In den schulischen Einrichtungen nimmt diese Zeitform der Hygienezeit insgesamt nur noch einen sehr geringen Stellenwert im Tagesverlauf ein. Auch die Befunde der Individualbeobachtungen weisen in diese Richtung: Bei der Vorschülerin Katharina fällt am Beobachtungstag überhaupt keine Hygienezeit an, die Grundschülerin Hannah sucht die Badräumlichkeiten am Tag der Einzelbeobachtung nur einmalig, für eine sehr kurze Zeitspanne auf (vgl. GS, EBH, Z. 130-132).

Im Hinblick auf die Anbahnung einer Hygienezeit konnte in beiden Bildungsbereichen eine besondere Handlungsweise beobachtet werden, die im Primarbereich jedoch häufiger aufzutreten scheint: Sofern sie den Gang in die Sanitärräume ohne Unterstützung der Fachkräfte durchführen, bewältigen sehr viele Kinder den Hin- und Rückweg in die Badräumlichkeiten rennend (vgl. VS, T2, Z. 239-246). Für diese beschleunigte Raumdurchschreitung sind mindestens drei Motive naheliegend: Erstens, die Kinder führen die Hygienezeit schnellstmöglich durch, um wieder an der parallel ablaufenden Zeitform teilnehmen zu können. Darüber hinaus könnte diese Praktik ebenso ein spielerisches Element darstellen oder schlichtweg die Folge eines dringenden Toilettenbedürfnisses sein.

Neben den abverlangten Hygienetätigkeiten wurde in der Vorschule mit der Selbstbetrachtung im Badspiegel zudem eine weitere Handlungspraktik ersichtlich. Während diese Tätigkeit im Verlauf der Kindheit immer stärker mit der eigenen Selbstoptimierung verknüpft wird, scheinen im vorliegenden Fall noch das Spaßemachen und die Selbst- und Fremdwahrnehmung im Vordergrund zu stehen.

„09.08 Aus der Mädchentoilette erklingt lautes Gelächter, die Schülerinnen scheinen sich vor dem Spiegel zu beobachten und dabei Späße zu machen“ (VS, T3, Z. 111f.).

Im Vergleich verfügen die Vor- und Grundschüler*innen im Kontext der vorliegenden Zeitform über einen größeren Handlungsspielraum. Diese Veränderung lässt sich darauf zurückführen, dass kollektive Varianten einer Hygienezeit nur noch im Einzelfall platziert werden und die Badbenutzung mehr und mehr zu einer Folge selbstinitiiert Handlungen wird. Hinzu kommt, dass auch der tatsächliche Handlungsvollzug seitens der Lehrkräfte nicht mehr kontrolliert wird. Diesem Zugewinn an zeitlicher Autonomie werden aber auch hier durch spezifische Vorgaben zur Platzierung und inhaltlichen Ausgestaltung einer Hygienezeit wieder Grenzen gesetzt.

Platzierung und Dauer im Tagesverlauf (PB)

Analog zum Elementarbereich gibt es die Vorgabe, eine Hygienezeit im Tagesverlauf immer dann wahrzunehmen, wenn Handlungen vollzogen werden, die nach Ansicht der Lehrkräfte im Nachtrag eine Säuberung von Händen und/oder Kleidung notwendig erscheinen lassen. Im Beispiel malen die Grundschüler*innen während der *Kunststunde* Bilder und werden in diesem Kontext von der Lehrerin wiederholt dazu aufgefordert, nach der Handlungsbeendigung die Hände waschen zu gehen.⁶⁶

„12.48 Ruth (GSL) stellt sich wieder vor die Tafel und sagt laut: ‚Wer fertig ist, geht Hände waschen und den Tisch sauber machen!‘ – Einige Schüler*innen rennen in die Toilette (...)“ (GK, T1, Z. 401-402).

Um die zunehmend selbstinitiierte Wahrnehmung von Hygienezeiten zu kontrollieren, wird in der Grundschule auf das Instrument der *WC-Ampel* zurückgegriffen. Wenn sich die Kinder ins Bad begeben möchten, müssen sie ein hierfür vorgesehene Toilettenschild an der Klassentür umdrehen. Diese *WC-Ampel* existiert in zweifacher, geschlechtsspezifischer Form und beinhaltet die Vorgabe, dass jeweils nur ein Junge und ein Mädchen das Bad gleichzeitig aufsuchen dürfen. Für die Lehrer*innen hat das Schild vornehmlich zwei Funktionen und dient sowohl zur Orientierung, wer die Klasse gerade verlassen hat, als auch als Kontrollinstrument dafür, dass sich nicht mehrere Personen gleichen Geschlechts zeitgleich im Bad aufhalten.

„09.21 Hannah steht auf, unterhält sich kurz mit Sina, dreht dann das Toilettenschild an der Tür um und geht auf die Toilette. 09.23 Hannah kommt wieder in die Klasse, dreht das Schild zurück, geht an ihren Platz (...)“ (GS, EBH, Z. 130-132).

Trotz dieser Kontrollmaßnahmen zeigen die Beobachtungen, dass sich nicht alle Kinder an diese Handlungsvorgabe halten und die Klasse während des Unterrichts ungefragt verlassen, ohne die *WC-Ampel* zu benutzen. Im folgenden Beispiel von Johannes wird diese Praktik deutlich.

„08.42 Johannes steht auf und rennt auf Toilette, ohne die WC-Ampel zu benutzen (...)“ (GS, T5, Z. 76-78).

Zu der Frage, ob diese Unterwanderung der Zeitkontrolle auch zielgerichtet von den Schüler*innen genutzt wird, um sich heimlich mit mehreren Personen in den Badräumen zu treffen, konnten während der Tage im Feld keine Erkenntnisse gewonnen werden. Die Chancen, dieses Vorhaben erfolgreich

66 Auch wenn dies nicht Gegenstand der eigenen Forschung gewesen ist, sei an dieser Stelle darauf hingewiesen, dass die zeitliche Platzierung einer Hygienezeit auf den höheren Klassenstufen in vielen Fällen vorrangig in den Pausenzeiten erfolgen soll. Die Schüler*innen haben also während der ersten Schuljahre zu lernen, ihre Toilettenbedürfnisse nach bestimmten Zeiten zu regulieren. Oft wird ihnen erst in der Oberstufe wieder die Erlaubnis erteilt, die Badräume während der Unterrichtszeiten selbstbestimmt aufzusuchen.

realisieren zu können, hängt zumindest entscheidend davon ab, wie sehr die betroffene Lehrkraft die Wahrnehmung einer Hygienezeit kontrolliert.

Inhaltliche Ausgestaltung (PB)

Auch den Vor- und Grundschüler*innen wird vorgegeben, welche Tätigkeiten sie während einer Hygienezeit in welcher Reihenfolge vollziehen müssen. Im Gegensatz zum Elementarbereich beinhaltet diese Zeitform jedoch nur noch die Benutzung der Toilette und das Waschen der Hände als Komponenten, während das Zähneputzen und Windelnwechseln keine alltäglichen Bestandteile des institutionellen Tagesverlaufes mehr sind. Hervorzuheben ist zudem, dass diese Vorgabe implizit besteht, d.h. seitens der Lehrkräfte im Alltag nicht mehr direkt verbalisiert wird. Weil sie die Hygienezeit nun ohne Kontrolle durchführen, können die Schüler*innen selbst entscheiden, inwiefern sich diese Vorgaben befolgen oder nicht. Inwieweit dieser Handlungsvorgabe tatsächlich Folge geleistet wird oder ob der Gang zur Toilette nach eigenen Vorstellungen praktiziert wird, kann wegen der begrenzten Datenlage nicht schlussgefolgert werden.

4.3.7 Zeitpraktiken im Kontext von Bekleidungszeiten

Elementarbereich

Während das An-, Aus- und Umziehen im Rahmen der Bringe- und Abholzeiten direkt mit den elterlichen Zeitpraktiken verbunden ist, sind die meisten der anderen im Tagesverlauf anfallenden Bekleidungszeiten mit dem Handeln der Fachkräfte verschränkt. Auf welche Art und Weise diese Zeitform von den Kindern ausgestaltet wird, hängt wesentlich davon ab, ob hierbei noch eine Begleitung erforderlich ist oder nicht. Viele der jüngeren Kinder benötigen noch die Hilfe der Fachkräfte, weshalb das kollektive Ankleiden stets von mindestens einer Fachkraft begleitet wird (vgl. EK, T1, Z. 231-234).

Obwohl es ihm bereits teilweise gelingt, die Kleidungsstücke selbstständig anzuziehen, bedarf auch der dreijährige Louis für das Anziehen grundsätzlich noch der Hilfe der Erzieherin. Neben der direkten Assistenz beim Handlungsvollzug drückt sich ihre Unterstützung in der Beispielsequenz vornehmlich dadurch aus, dass sie Louis mitteilt, welcher Handlungsschritt als nächstes zu vollziehen ist. Evident wird hier zudem, dass Louis bereits auf spezifische Hilfstechiken zurückgreifen kann (treten, um in die Schuhe zu rutschen), die ihm die entsprechende Handlungsausführung (das Schuhe anziehen) erleichtern.

„10.38 Louis robbt nun in den Flur hinein, wo sich die anderen Kinder bereits alle anziehen – Marina (PF) geht mit in den Flur und hilft Louis, die Schneehose anzuziehen. 10.40 Anschließend sagt sie zu ihm: ‚So jetzt nimmst du deine Schuhe!‘ – er setzt sich hin, nimmt seine Schuhe und versucht diese anzuziehen, dabei versucht er durch das

Treten gegen die Sitzbank in die Schuhe zu rutschen. 10.41 Louis schafft es, die Schuhe auf diese Art anzuziehen, er steht auf und schaut den anderen Kindern zu, während Marina gerade Claudio beim Anziehen hilft (...) 10.43 Louis nimmt seine Jacke – Marina ist gerade fertig mit Claudio und hilft ihm, die Jacke anzuziehen – er geht darauf Richtung Treppe und Marina ruft ihm nach: ‚Deine Schuhe sind noch offen, soll ich dir helfen?‘ – Louis dreht sich zu ihr um und sagt: ‚Nee!‘ – Marina: ‚Ach so, du machst das selber!‘ – er macht darauf die Schuhe zu und geht nach unten“ (WK, EBL, Z. 368-379).

Bei Louis wird auch deutlich, dass die Fähigkeit zum Be- und Entkleiden bei ein und demselben Kind sehr unterschiedlich ausgebildet sein kann: Während er die Handlung des Anziehens i.T. schon selbst vollziehen kann, scheint Louis das Ausziehen bestimmter Kleidungsstücke noch größere Schwierigkeiten zu bereiten. So entwickelt sich in der folgenden Szene eine Diskussion mit der Erzieherin, wer von beiden das Ausziehen von Schuhen und Regenhose übernimmt. Zwar fordert die Erzieherin Louis mehrmals auf, diese Handlungsschritte selbstständig auszuführen – und scheint hier insgesamt eine größere Selbstständigkeit im Handeln zu erwarten –, nachdem er seine tatsächliche (oder vermeintliche) Nichtfähigkeit wiederholt zum Ausdruck gebracht hat, assistiert sie ihm letztlich aber doch.

„11.15 (...) Marina (PF) kommt nun auch nach oben und hilft den Kindern beim Ausziehen und Louis fragt sie: ‚Ziehst du mir meine Schuhe aus?‘ – Marina: ‚Nee, das machst du!‘ – Louis: ‚Nee, das machst du!‘ Marina: ‚Nee, warum?‘ – Louis: ‚Das kann ich nicht!‘ Marina: ‚Warum?‘ – Louis: ‚Das kann ich nicht!‘ – Marina hilft ihm darauf bei den Schuhen und sagt hiernach zu ihm: ‚Jetzt bist du aber dran mit der Regenhose!‘ und Louis entgegnet: ‚Ich kann das nicht!‘ – sie hilft ihm also weiter, sich auszuziehen und sagt dabei: ‚So, Hausschuhe an die Füße und Nasentuch an die Nase!‘ (...) 11.18 Louis geht nun in den Gruppenraum, wo alle anderen Kinder schon sind, geht seine Nase putzen (...)“ (WK, EBL, Z. 441-450).

Der Blick auf die Handlungspraktiken an sich zeigt, dass die Kinder den Räumlichkeiten, in denen sich die Garderoben jeweils befinden, eine andere Bedeutung beimessen als die Erwachsenen. So dient die Garderobe in vielen Szenen nicht nur als funktionsbezogener Durchgangsraum, sondern vielmehr als ein für sich stehender Aufenthalts- und Spielraum. Hierzu ein Beispiel von Tom und Damien: Nachdem sie an der *Regenbogengruppe* teilgenommen haben, sollen sie sich in der Garderobe bekleiden, um mit dem Rest der Gruppe noch einige Minuten auf dem Außengelände verweilen zu können. Anstelle sich anzuziehen, verbringen die Jungen ihre Zeit in der Garderobe u.a. damit, hin und her zu rennen, sich zu jagen und ein Mädchen zu ärgern. Weil er befürchtet, keine Zeit mehr auf dem Außengelände verbringen zu können, zieht Damien sich schließlich doch an und fordert auch Tom hierzu auf. Letzterer kommt dieser Aufforderung nur allmählich nach. Als er den Handlungsablauf endlich abgeschlossen hat, wird ihnen der Gang nach drau-

ßen jedoch durch eine Erzieherin mit dem Hinweis auf die fortgeschrittene Uhrzeit verweigert.

„11.34 Damien und Tom kommen nach dem Ende der ‚Regenbogengruppe‘ wieder in den Gruppenraum (...) 11.36 Damien und Tom rennen wieder in die Garderobe und ärgern Lisa, indem sie Geräusche machen und um sie herumlaufen (...) 11.39 Tom und Damien bleiben derweil noch im Flur und toben dort laut schreiend über die Bänke (...). 11.44 Damien ist nun mittlerweile für draußen angezogen und sagt darauf zu Tom: ‚Tom, ziehe dich an! Sofort!‘ – Tom spielt aber weiter und ist noch nicht komplett angezogen – Damien sagt darauf: ‚Jetzt komm, sonst kommen wir nicht mehr nach draußen!‘ – Tom reagiert aber nicht auf die Aufforderung. 11.48 Tom ist immer noch nicht komplett angezogen – während Tom Tiger spielt, unterhalten sich die beiden über Harry Potter. 11.49 Frau Lambrecht (PF) kommt von ihrer Arbeitspause wieder – nun ist Tom fertig angezogen und rennt mit Damien in den Gruppenraum und will nach draußen aber Frau Lambrecht sagt darauf: ‚Ihr braucht nicht mehr hinausgehen!‘ – ‚Nur ganz schnell!‘ sagen die Jungen – Frau Lambrecht darauf: ‚Ganz schnell wird nichts, es ist zehn vor, die anderen kommen gleich rein, dann könnt ihr euch gleich ausziehen! Wir können das nachher so machen, dass ihr in der Pause rausgeht!‘“ (EK, T3, Z. 397-421).

Diese Integration der Garderobe in das eigene Tun ist ebenso während einer „freien Zeit“ beobachtbar, wie auch während einer tatsächlich vorherrschenden Bekleidungszeit. In den meisten Fällen ist diese Praktik jedoch unerwünscht, weil sie mit den Vorgaben zur Zeitnutzung kollidiert. So gibt es auch für diese Zeitform diverse Vorgaben, wann, wo und wie eine Bekleidungszeit von den Mädchen und Jungen vollzogen werden muss.

Platzierung und Dauer im Tagesverlauf (EB)

Abseits der Bringe- und Abholzeiten finden die kollektiven Bekleidungszeiten im Tagesverlauf regelhaft beim (wiederholten) Wechsel auf das Außengelände, bei Ausflügen oder auch bei bestimmten Aktivitäten wie dem *Bewegungsangebot* statt. In den meisten Fällen ist für diese Zeitanteile eine verpflichtende Teilnahme vorgesehen: Dieser verbindliche Charakter wirkt sich zu Lasten des kindlichen Handlungsspielraums aus, weil die Teilnahme die Voraussetzung dafür ist, um an einer Zeitform (weiter) partizipieren zu können. Vollziehen die Kinder den Bekleidungsakt nicht, wird ihnen eine bestimmte Zeitnutzung verwehrt. Ein Beispiel hierfür ist der im Rahmen einer „freien Zeit“ stattfindende Wechsel auf das Außengelände. Insbesondere dann, wenn das Wetter eine dickere/wetterfeste Bekleidung notwendig erscheinen lässt, gewähren die Fachkräfte den Gang nach draußen grundsätzlich erst nach dem Anziehen der hierfür ihrer Meinung nach vorgesehenen Bekleidungsstücke. Vorhaben der Kinder, sich nicht passend angezogen nach draußen zu begeben, werden i.d.R. unterbunden.

„10.43 Tom und Lisa wollen halb angezogen bereits rausgehen, weshalb Frau Lambrecht (PF) sagt: ‚Und ihr zieht euch erstmal an, bevor ihr rausgeht!‘“ (EK, T4, Z. 319f.).

Im selben Maße ist diese Vorgabe auch innerhäusig beobachtbar. In der nachstehenden Sequenz aus der ev. KiTa wird Marlon im Rahmen des gerade begonnenen *Freispiels* von einer Erzieherin aufgefordert, sich zunächst die Hausschuhe anzuziehen, bevor er sich anderen Tätigkeiten widmet. Marlon möchte dieser Aufforderung jedoch nicht nachkommen und verkriecht sich unter dem Tisch. Weil ihre vorherigen Verhaltensaufforderungen erfolglos bleiben, bedient sich die Erzieherin letztlich ihrer Physis und zieht Marlon, an den Füßen haltend, unter dem Tisch hervor. Anschließend ziehen sie gemeinsam seine Schuhe an.

14.11 Marlon bastelt ein Puzzle und Frau Lambrecht (PF) kommt zu ihm und sagt: ‚Du ziehst jetzt bitte zuerst deine Hausschuhe an!‘ – ‚Nein, ich will nicht!‘ – Frau Lambrecht darauf: ‚Komm, doch!‘ – er kriecht unter den Tisch – sie geht dahin, zieht ihn heraus und legt ihm seine Schuhe hin – Marlon sagt: ‚Ich will nicht!‘ – Frau Lambrecht: ‚Ja, möchtest du kalte Füße haben, möchtest du krank werden?‘ – gemeinsam ziehen sie seine Schuhe an (...)“ (EK, T4, Z. 572-577).

Im Gegensatz zu den Fachkräften haben die Mädchen und Jungen die sozial erwünschte Erwartung, bestimmte Tätigkeiten nur in bestimmten Bekleidungsformen zu vollziehen, jedoch noch nicht verinnerlicht oder sie messen dem Anziehen selbst eine andere Bedeutung bei. In der Konsequenz dieser Eigendeutung entwickeln sich im Alltag immer wieder Diskussionen mit den Fachkräften um das Vollziehen einer Bekleidungszeit.

Inhaltliche Ausgestaltung (EB)

Darüber hinaus werden die Kinder auch mit bestimmten Vorgaben zur inhaltlichen Ausgestaltung einer Bekleidungszeit konfrontiert. So soll diese Zeitform möglichst selbstständig und nur mit dem Bekleidungsakt an sich ausgefüllt werden. Entgegen dieser Vorgabe gestalten die Mädchen und Jungen diese Zeiten aber auch mit anderen Tätigkeiten wie Gesprächen oder Bewegungsspielen aus. Ein derartiges eigensinniges Verhalten führt häufig zur Verhaltenskritik und zu der Forderung der Verhaltensregulation, was die kommenden Szenen von Tom veranschaulichen. Anstelle sich anzuziehen, *tobt und hampelt* der Junge in der Garderobe herum, wofür er von den Erzieherinnen kritisiert wird.

„10.29 Das letzte Kind hat sich auf den Weg in die Garderobe gemacht (...) Frau Tramm (PF) begibt sich ebenfalls dorthin und sagt dort zu Tom, der gerade lautstark umhertobt: ‚Tom, ich wunder mich, du warst das erste Kind, das in die Garderobe gegangen ist, du hast aber noch nicht mal eine Hose an. Wenn du hier draußen weniger Zeit mit dem Toben verbringst, dann kannst du auch schon eher rausgehen!‘“ (EK, T2, Z. 211-216).

„10.53 Frau Tramm (PF) ist nun in der Garderobe am Helfen (...) Tom ist immer noch nicht angezogen und läuft umher – Frau Tramm sagt zu ihm: ‚Jetzt reicht es mir! Das kann doch nicht wahr sein, guck mal, alle sind viel später gekommen und sind schon

fertig, schade für dich und du hampelst immer noch herum!“ – Tom setzt sich hin und zieht sich wieder weiter an“ (EK, T3, Z. 342-346).

In Kap. 4.2.7 wurde aufgezeigt, dass kollektive Bekleidungszeiten z.T. beträchtliche Zeitkontingente in Anspruch nehmen, woraus deutliche Effekte auf den restlichen Tagesverlauf erwachsen. Um den gesetzten Zeitplan einzuhalten zu können, erwarten die Fachkräfte in vielen Fällen, dass der bekleidungsbezogene Handlungsablauf möglichst schnell vorzunehmen ist.

„10.24 Christian zieht trotz mehrmaliger Aufforderung nicht seine Hausschuhe aus, weshalb Marina (PF) sagt: ‚So, jetzt ist aber mal genug getrödel, nun die Hausschuhe ausziehen!‘ – weitere Anweisungen an die anderen Kinder folgen, Marina beginnt dabei zu singen: ‚Wir wollen mal Spaziergehen (...) aber mal ein bisschen Marsch, Marsch jetzt!‘“ (WK, T3, Z. 217-224).

In dieser Beispielszene aus dem Waldorfkindergarten wird ersichtlich, dass diese Vorgabe nicht nur zum praktizierten Handlungswechsel der Kinder im Widerspruch steht, sondern auch zu der Tatsache, dass letztere ihre Bekleidungshandlungen in ihrem eigenen, mitunter sehr langsamen Tempo ausführen. Die Fachkräfte reagieren hierauf in der Form, dass sie die Mädchen und Jungen immer wieder zu einem beschleunigenden Handeln antreiben.

Primarbereich

Im Primarbereich sind die kindlichen und erwachsenen Zeitpraktiken im Kontext einer Bekleidungszeit nur noch marginal miteinander verschränkt. Bereits in der Vorschule können sich viele Schüler*innen selbstständig anziehen. Benötigen Kinder wie Arik folgend dennoch eine Unterstützung, treten sie mit ihrem Anliegen direkt an die Lehrkraft heran.

„09.35 Nun ruft Gisela (VSL) den Vorschüler*innen zu: ‚Ihr könnt in die Pause gehen!‘ – alle springen auf, einige jubeln – alle Schüler*innen holen sich zunächst ihre Pausenhallenkarte und rennen aus dem Raum. (...) 09.38 (...) Arik kommt wieder rein und bittet Gisela, ihm den Schal zuzubinden – danach geht er wieder nach draußen“ (VS, T3, Z. 175-180).

Die Zeitpraktiken der Vor- und Grundschüler*innen weisen während einer Bekleidungszeit in vielerlei Hinsicht die gleichen Charakteristika auf wie die der Elementarkinder. Wie das folgende Beispiel der Vorschülerin Katharina zeigt, wird diese Zeitform nicht nur mit Bekleidungshandlungen ausgestaltet, sondern ebenso mit anderen Handlungs- und Kommunikationsformen. Zwischen dem Zeitpunkt, an dem Katharina sich erstmalig in die Garderobe begibt und ihrem tatsächlichen Abschluss der Bekleidungshandlung vergehen ca. sieben Minuten. Innerhalb dieser Zeitspanne wechselt Katharina wiederholt zwischen den Räumen hin und her, unterhält sich mit anderen Kindern und führt mehrere Tätigkeiten aus, die aus der Erwachsenenperspektive keinen Bezug zur Bekleidungszeit haben.

„09.32 Nachdem sie noch mehrmals abgebissen hat, packt Katharina die Brotreste wieder ein. 09.33 Danach steht sie auf und tanzt durch den Raum, geht in den Flur, tanzt dort weiter, schaut sich Fotos an einer Wand an. 09.34 Katharina geht in die Garderobe und beginnt dort sofort mit den anderen Schüler*innen herumzutoben – sie holt eine Mundharmonika aus ihrer Hosentasche und beginnt zu spielen. 09.35 Spielend geht sie im Flur umher und singt zwischendurch: ‚Ich bin im Knast!‘ 09.37 Weiterhin geht Katharina spielend durch den Raum – geht dabei zu einzelnen Kindern und spielt ihnen mit der Mundharmonika mitten ins Gesicht – ein Mädchen hält dabei ihren Kopf hin und sagt: ‚Hier mein Ohr, spiel lauter!‘ – sie lachen. 09.39 Katharina geht wieder in die Garderobe und beginnt sich anzuziehen. 09.40 Katharina ist fertig angezogen und geht nun aus dem Gebäude“ (VS, EBK, Z. 207-217).

Deutlich wird an diesem Beispiel darüber hinaus, dass die kindliche Zeitaunomie im Rahmen einer Bekleidungszeit im Primarbereich vom Grundsatz her steigt, weil die Lehrkräfte sie bei diesen Handlungen nicht mehr regelhaft begleiten. Nichtsdestotrotz finden sich auch in der Vor- und Grundschule bestimmte Handlungsvorgaben für diese Zeitform.

Raumbezogene Vorgaben (PB)

Während sich die elementarpädagogischen Bekleidungszeiten zumindest punktuell auch in die Gruppen- oder Sanitärräume verlagern, ist die Garderobe im Primarbereich der einzige Ort, an dem das Bekleiden stattfindet. Die Schulordnung gibt diesbezüglich zudem vor, dass die Garderobe kein *Spielort* ist (vgl. OK 2013), insofern findet sich auch hier implizit die Anweisung, dass diese Räumlichkeit nur für das Anziehen selbst genutzt werden darf.

Inhaltliche Ausgestaltung (PB)

Von den Schüler*innen wird erwartet, dass sie sich dem Wetter entsprechend ankleiden. Im Gegensatz zum Elementarbereich folgt der Bekleidungszeit aber keine Handlungskontrolle und die Verantwortung für die Auswahl der angemessenen Kleidungsstücke wird an die Kinder übertragen (vgl. GS, T1, Z. 122f.).

Während der Tage im Feld konnte darüber hinaus eine weitere Vorgabe zur Zeitnutzung beobachtet werden. In denjenigen Situationen, in denen die Bekleidungszeit eng an die dichte Unterrichtstaktung gebunden ist, besteht die Vorgabe, dass die Schüler*innen sich in einer (sehr) kurzen Zeitspanne umziehen sollen. Im nachstehenden Beispiel liegt eine derartige Situation in der *Turnstunde* vor. Obwohl die Stunde bereits zu Ende ist, halten sich einige Schüler*innen weiterhin in der Umkleidekabine auf, weswegen die Lehrerin wiederholt die Umkleidekabine aufsucht und die Mädchen zum Abschluss des Umziehens auffordert. Diese Strategie schlägt jedoch fehl und es kommt es in der Kabine schließlich zu einer Zeitkollision mit der Schulklasse, welche die nächste Sportstunde wahrnehmen will.

„11.38 Die ersten Kinder kommen umgezogen in den Flur und verlassen die Halle. 11.40 Gisela (VSL) ist umgezogen, geht zu den Mädchen in die Kabine: ‚So, wie weit

seid ihr?’ und fordert sie auf, fertig zu werden. 11.42 Gisela ist immer noch in der Kabine, in der sich noch wenige Mädchen befinden und fordert diese weiterhin zum Gehen auf: ‚So, seid ihr fertig? Alle Sachen dabei?’ – 11.43 Noch sind nicht alle Kinder aus der Halle gekommen, trotzdem strömen schon die Kinder der nächsten Lerngruppe in die Kabinen – ein Durcheinander entsteht. 11.45 Alle Kinder haben nun die Halle verlassen (...)“ (VS, T1, Z. 318-325).

In der Sequenz zeigt sich, dass die Handlungsweisen der Schüler*innen im Kontext der vorliegenden Zeitform z.T. größere Zeitkontingente beanspruchen, als ihnen zur Verfügung gestellt werden. Tritt diese Diskrepanz im Schulalltag auf, fordern die Lehrkräfte die Mädchen und Jungen wiederholt zu einem beschleunigenden Handeln auf.

4.3.8 *Zeitpraktiken im Kontext von Aufräumzeiten*

Elementarbereich

Räumende Handlungen entwickeln sich i.d.R. nach einer Aufforderung seitens der Fachkräfte, insofern sind die kindlichen Zeitpraktiken hier in den meisten Fällen mit dem erwachsenen Zeithandeln verschränkt. Weil sie sich die Handlungslogiken und -abläufe des Aufräumens noch nicht (ausreichend) angeeignet haben, trifft dies im Besonderen auf die jüngeren Kinder zu, die daher zumeist persönlich bei den Räumhandlungen begleitet werden. Folgende Sequenz von Louis verdeutlicht dies: Die Unterstützung der Waldorferzieherin vollzieht sich hier in zwei Formen: Zum einem teilt sie Louis immer wieder mit, welche und wie bestimmte Gegenstände von ihm wieder wegzuräumen seien und welcher Handlungsschritt als nächster vollzogen werden müsse. Zum anderen assistiert sie ihm beim Handlungsvollzug selbst und bereitet Teppiche für das Einrollen vor, so dass diese ordnende Tätigkeit für ihn leichter ausgeführt werden kann. Auffällig ist in diesem Beispiel weiterhin, dass Louis wiederholt versucht, sich der Aufräumzeit zu entziehen, was die Erzieherin jedoch jedes Mal zu verhindern weiß.

„09.30 Marina (PF) kommt in den kleinen Raum (...) sodann gibt sie Einzelaufforderungen zum Aufräumen – hierbei sagt sie zu Louis: ‚So Louis, du machst die Teppiche!’ (...) Marina geht mit ihm in den Gruppenraum und sagt: ‚Guck mal, ich lege ihn dir hier hin!’ (den Teppich, d.V.) – sie legt einen Teppich auf den Boden und geht weg – Louis fasst den Teppich kurz an, geht dann aber wieder durch den Raum – Marina ruft ihm zu: ‚Louis, da spielt die Musik!’ und weist dabei auf den Teppich. 09.32 Louis geht also wieder zum Teppich, kniet sich hin und beginnt den Teppich aufzurollen (...) nachdem er den Teppich aufgerollt hat, bringt er ihn die Puppenecke. 09.33 Zwei weitere Teppiche liegen noch zum Aufrollen bereit – Louis holt sich ein Taschentuch, putzt die Nase – geht wieder zu den Teppichen und beginnt, vor sich hinerend, den nächsten Teppich zu rollen – bringt diesen in Puppenecke, nimmt sich ein Kissen und bringt es ins Regal. 09.34 Hiernach geht er wieder zu dem noch liegenden Teppich und rollt ihn auf – Marina ruft im zu: ‚Hier sind immer noch Teppiche!’ und

legt ihm zwei weitere Teppiche bereit – Louis ist mit dem aktuellen Teppich fertig und bringt ihn in die Puppenecke. 09.36 Louis rollt mittlerweile den letzten Teppich ein (...) 09.39 Louis steht wieder auf, nimmt sich einen Korb und bringt diesen ins Regal. (...) Marina geht an ihm vorbei und sagt: ‚Jetzt kannst du mal bitte Stühle in den Stuhlkreis stellen!‘“ (WK, EBL, Z. 260-283).

Die Feldprotokolle zeigen, dass sich die kindlichen Handlungspraktiken während einer Aufräumzeit in vielerlei Hinsicht anders ausprägen als diejenigen der Erwachsenen. Anstelle die benutzen Gegenstände aufzuräumen, werden diese oft umfunktionalisiert und in bestehende/neue Handlungsformen integriert wie die folgende Szene von Tom veranschaulicht.

„12.59 Obwohl sie gerade erst begonnen haben zu spielen sagt Tom: ‚Ich spiel das nicht, komm Marlon, wir räumen das weg!‘ – sie beginnen das Spiel wieder aufräumen – Tom lässt die Steine dabei einzeln in die Tüte fallen und sagt ‚Rutschpartie‘, dabei zählt er die Steine ‚eins, zwei, drei...!‘ – anschließend holt er die Steine wieder aus der Tüte und beginnt mit dieser Handlung von vorne“ (EK, EBT, Z. 549-553).

Angesichts dieser eigensinnigen Zeitgestaltung begleiten die Fachkräfte die Aufräumzeiten in vielen Fällen, um kontrollieren zu können, ob die Kinder die Handlungsvorgaben befolgen, die für diese Zeitform von ihnen gesetzt sind.

Platzierung und Dauer im Tagesverlauf (EB)

Im Tagesverlauf positionieren die Fachkräfte eine Aufräumzeit sowohl zu bestimmten Fixpunkten wie auch nach individuellem Bedarf (vgl. Kap. 4.2.8). Die Ankündigung wird dabei auf unterschiedliche Art und Weise an die Mädchen und Jungen herangetragen. Im Waldorfskindergarten zeigt die Erzieherin den Wechsel zu einer Aufräumzeit stets mit einem Reim an (vgl. WK, T2, Z. 202-205). In der offenen KiTa rufen die Fachkräfte diese Zeitform zumeist lautstark aus, wobei sie in vielen Fällen zwischen den Räumlichkeiten umhergehen (vgl. OK, T4, 199f.). In der ev. KiTa signalisieren die Fachkräfte den Beginn mit einer Klingel. Häufig übernehmen hier auch einzelne Kinder diese Signalsetzung, entweder auf Bitten einer Fachkraft oder nachdem sie selbst den Wunsch geäußert haben, diese Tätigkeit auszuführen (vgl. EK, T1, Z. 194-204).

Die Teilnahme an diesen Zeitanteilen ist grundsätzlich verpflichtend. Ein Teil der Kinder kommt dieser Verpflichtung nach und beginnt direkt nach der Aufforderung mit dem Aufräumen. Ein anderer Teil reagiert nicht auf diese Störung und führt seine aktuellen Handlungen weiter aus. Diese Nichtreaktion ist oft die Folge davon ist, dass manche Kinder so vertieft in ihr aktuelles Tun sind, dass sie den angekündigten Zeitenwechsel – mitunter auch wegen eines zu hohen Lärmpegels – noch nicht registriert haben. Im gleichen Maße gibt es aber auch Kinder, die bewusst nicht auf die Aufforderung reagieren. Die Reaktion der Fachkräfte auf diese Ignoranz besteht darin, einzelne Kinder direkt zum Aufräumen aufzufordern.

„10.08 Tino nimmt sich die Glocke und beginnt zu klingeln, worauf einige Kinder und auch Frau Tramm (PF) rufen: ‚Aufräuuuuuumen!‘ – manche Kinder beginnen sogleich mit dem Aufräumen, andere zeigen keine Reaktion. Frau Tramm geht im Gruppenraum umher und gibt persönliche Aufräumenweisungen: ‚Tom, ich möchte dich zusammen mit Lisa in der Puppenecke aufräumen sehen!‘“ (EK, T2, Z. 191-195).

In der Anbahnung einer Aufräumzeit sind unterschiedliche Widerstandsstrategien beobachtbar. Manche Kinder weisen darauf hin, dass sie ihre aktuellen Tätigkeiten nur noch schnell beenden müssten, bevor sie sich anschließend am Aufräumen beteiligen würden. Dies zeigt sich auch in der folgenden Szene, in der zwei weitere Aspekte auffällig sind: Einerseits, wie sehr Nils das zum Aufräumen auffordernde Verhalten der Erzieherinnen bereits verinnerlicht hat und nun selbst hiernach handelt. So läuft er klingelnd und die *Aufräumzeit* ausrufend durch die Räume und fordert Kinder direkt zu der Aufräumzeit auf. Andererseits ist die Reaktion der betroffenen Kinder aufschlussreich. Während Björn sich der Aufforderung widersetzt, beendet Marie ihre aktuelle Tätigkeit und beginnt mit ordnenden Tätigkeiten.

„14.40 Frau Tramm (PF) sagt nun: ‚So, und dann wollen wir aufräumen, klingelst du Nils?‘ ‚Jaa!‘ ruft Nils – Nils läuft mit der Klingel durch den Raum und ruft: ‚Aufräumzeit!‘ 14.41 Nils geht an Björn vorbei, der zu ihm sagt: ‚Ich möchte noch ganz kurz zu Ende machen!‘ (ausschneiden, d.V.) – ‚Nein‘ sagt Nils – ‚doch!‘ erwidert Björn und schneidet weiter – Nils geht weiter. 14.42 Nils kommt mit der Klingel wieder zu Damien und Björn: ‚Ihr dürft nicht mehr weiterschneiden!‘ – ‚aber wir sind gleich fertig!‘ entgegnet Björn – sie schneiden weiter – Nils läuft weiter durch den Raum – geht zu Marie an den Maltisch, klingelt ihr sehr laut ins Ohr und sagt energisch: ‚Du darfst nicht weiter malen, du darfst nicht weiter malen!‘ – Marie steht sodann auf und bringt ihr Bild in ihren Rucksack (...) 14.44 Damien malt immer noch an seinem Bild, während Marie neben ihm die Stifte einräumt und sagt: ‚Du darfst nicht mehr malen!‘ – Damien sagt: ‚Ich bin gleich fertig!‘ – er malt weiter“ (EK, T4, Z. 631-643).

So, wie Louis nachstehend, verbalisieren andere Kinder gegenüber den Fachkräften explizit, dass sie schlichtweg *keine Lust* haben, sich an der Räumaktivität zu beteiligen.

„09.53 Louis räumt nicht mehr und sitzt nun, Marina (PF) sagt im Vorbeigehen: ‚Louis, komm, du kannst die Stühle in den Kreis räumen!‘ – ‚Nein, ich habe keine Lust, ooch, ich habe keine Lust!‘ – er bleibt sitzen (...)“ (WK, T2, Z. 209-215).

Eine weitere Widerstandsstrategie findet darin ihren Ausdruck, dass Kinder versuchen, sich der Aufräumsituation zu entziehen, indem sie sich in andere Räumlichkeiten begeben. In den meisten Fällen nehmen die Fachkräfte hiervon Notiz und holen die betroffenen Kinder wieder zurück, was die folgende Szene mit Louis aufzeigt.

„10.57 Louis und Christian sitzen wieder am Tisch – Marina (PF) fordert die beiden Jungen auf, das Geschirr abzuräumen. 10.58 Hierbei sagt Marina zu Louis: ‚Und

wenn du die Tasse weggeräumt hast, dann holst du noch eine!‘ – Louis bringt eine Tasse in die Küche, geht aber danach in den Flur. 11.00 Marina sieht dies und bringt ihn wieder an den Tisch zurück und zeigt ihm, was er in die Küche bringen soll (...) 11.01 Louis hat noch keine Tasse weggebracht und diskutiert mit Marina: ‚Ich möchte schon los, ich möchte schon zu meiner Jacke!‘ – und sie sagt: ‚Aber wir sind noch nicht fertig!‘ – er nimmt wieder eine Tasse und bringt sie in die Küche – abermals versucht er, wieder in den Flur zu gehen. 11.02 Auch dies sieht Marina, sie schiebt ihn wieder zurück an den Tisch und sagt zu ihm: ‚Hier, du kannst das noch in die Küche bringen und dann deine Eurythmieschuhe in das Säckchen bringen! (...)‘“ (WK, T5, Z. 275-289).

Die Reaktion der Fachkräfte auf diese Widerstände ist unterschiedlich. Sofern die allgemein formulierten oder persönlich adressierten Räumaufforderungen nicht die entsprechende Handlungsaufnahme bewirken, werden den Kindern z.T. auch Konsequenzen angedroht. Bei Marlon ist es folgend die Androhung, nach der Pause nicht mehr spielen zu dürfen, wenn er sich nicht an dem Räumen beteilige. Im Nachtrag untermauert die Erzieherin ihre Androhung durch den Hinweis, dass Marlon sich generell dem Aufräumen verweigern würde. In letzter Konsequenz gelingt es dem Jungen jedoch, sich dem Aufräumen zu widersetzen.

„14.47 Frau Lambrecht (PF) läutet die Klingel und kommentiert dies: ‚Aufräumen, es hat geklingelt!‘ (...) drei Jungen spielen aber weiter ihre Puzzles – Frau Lambrecht kommt zu ihnen an den Tisch und sagt zu Marlon, der eben gerade erst begonnen hat mit dem Spiel: ‚Oh Marlon, ich glaube, du schaffst das nicht mehr, soll ich dir eine Schale geben, dann kannst du das nachher machen?‘ – ‚Aber ich will aber!‘ sagt Marlon – Frau Lambrecht: ‚Ja, aber wir wollen gleich Schmausepause machen!‘ – sie holt eine Schüssel: ‚Guck mal!‘ – er beginnt darauf, die Teile dort hineinzulegen (...) 14.56 Marlon hatte sein Puzzle doch noch weiter ausgeführt und Frau Lambrecht nimmt es ihm darauf weg und er sagt: ‚Nein, ich mach das noch fertig!‘ – Frau Lambrecht darauf: ‚Neeein, das kannst du nach der Pause machen!‘ – er beginnt zu weinen, stampft auf den Boden und legt sich zu dem Plüschteddy auf das Sofa. 14.57 Frau Lambrecht geht zu Marlon, der mit dem Kopf nach unten liegt und versucht, ihn zum Aufräumen zu motivieren: ‚Wer nicht aufräumt, der kann nicht spielen, überleg’s dir, letzte Chance!‘ – Marlon: ‚Nur noch ein bisschen, Frau Lambrecht!‘ – Frau Lambrecht: ‚Nee, dann ist das zu spät!‘ – Marlon: ‚Ein bisschen kann man noch!‘ – Frau Lambrecht: ‚Nein, denn du drückst dich grundsätzlich vor dem Aufräumen!‘ – er bleibt weiter liegen auf dem Sofa“ (EK, T1, Z. 493-516).

Schlagen alle verbalisierten Aufforderungen fehl, bedienen sich die Fachkräfte ihrer Physis, um die Kinder zur Teilnahme an der Räumaktivität zu bewegen. Zumeist drückt sich diese Praktik in Form des an die Handnehmens aus. In allen drei Elementareinrichtungen sind derartige Szenen in unterschiedlichen Variationen beobachtbar (vgl. EK, T4, Z. 641-654). Andere, den Körper mit einbeziehende Handlungen zielen darauf ab, Kindern diejenigen Gegenstände wegzunehmen, mit denen sie sich, trotz der platzierten Aufräumzeit, weiterhin beschäftigen (vgl. OK, T6, Z. 384-409).

Inhaltliche Ausgestaltung (EB)

Die inhaltliche Ausgestaltung soll nach Vorgabe der Fachkräfte ausschließlich aufräumbezogene Handlungen umfassen. Welche Gegenstände in welcher Reihenfolge aufgeräumt werden sollen, wird dabei oft vorgegeben: Aufgrund des regelhaften Charakters, der dieser Zeitform zu eigen ist, wissen v.a. die Älteren was, wo und wie sie sich räumend betätigen sollen. Die folgende Szene von Tom verdeutlicht dies. Tom spielt häufig in der Puppenecke, weiß also, wo sich die jeweiligen Gegenstände befinden sollen und wie die Ecke nach Ansicht der Fachkräfte insgesamt in einem geordneten Zustand auszu- sehen hat. Nach und nach räumt er diverse Gegenstände weg und platziert diese z.T. in dafür vorgesehene Behälter. Hervorhebenswert ist in diesem Beispiel die Feststellung von Marko, dass das Aufräumen lange andauere. Tatsächlich sind seit dem Beginn der Räumhandlung jedoch keine fünf Minuten vergangen, was zeigt, wie unterschiedlich eine Handlungsdauer von den Kindern wahrgenommen werden kann.

„14.52 Frau Lambrecht (PF) ruft Tom und die Zwillinge zum Aufräumen der Puppen- ecke herbei. 14.53 Die Jungen gehen darauf in die Puppenecke und beginnen dort auf- zuräumen – Tom räumt dabei die ganzen Spielutensilien in Körbe. 14.55 Nachdem er die Körbe weggeräumt hat, beginnt Tom die auf dem Boden liegenden Sachen wieder wegzuräumen – Marko hilft ihm dabei und sagt: ‚Oh, das dauert aber lange!‘ – 14.59 Tom stellt nun die Puppenwagen und Karren in einer Ecke zusammen. 15.01 Tom drapiert nun Gegenstände in den Regalen (...)“ (EK, EBT, Z. 723-729).

In diesem Zusammenhang ist zudem die Vorgabe bedeutsam, dass nicht nur die eigens verursachten Unordnungen wieder aufgelöst werden sollen, son- dern auch diejenigen Dinge wegzuräumen sind, für deren Unordnung man nicht selbst verantwortlich gewesen ist. Einige Kinder können/wollen diese Verhaltensvorgabe noch nicht nachvollziehen bzw. bewusst nicht befolgen. Im Beispiel wird ein Junge von einer Erzieherin dazu aufgefordert, sich an dem Aufräumen der Puppenecke zu beteiligen. Hierauf teilt er ihr mit, dass er an der entstandenen Unordentlichkeit nicht beteiligt gewesen sei. Die Erzie- herin begründet die vermeintliche Notwendigkeit der Räubeteiligung so- dann mit dem Verweis auf ihr eigenes Räumhandeln, das auch diejenigen Bereiche mit einbeziehe, für deren Unordnung sie selbst nicht verantwortlich gewesen sei. Anschließend beginnt der Junge mit aufzuräumen.

„10.20 Alle Kinder beginnen beim Aufräumen zu helfen – nur ein Junge spielt mit seinem Auto – Frau Lambrecht (PF) kommt zu ihm, berührt ihn auf der Schulter und sagt: ‚Los, du räumst mit auf!‘ – ‚Ich habe da gar nicht mit gespielt!‘ sagt er – sie da- rauf: ‚Ich habe auch nicht in der Puppenecke gespielt und räume da mit auf!‘ – er antwortet nicht und beginnt mit zu räumen“ (EK, T1, Z. 194-204).

Vor allem in jenen Situationen, in denen sich die gesetzte Zeittaktung im Tagesverlauf zu verschieben droht, fordern die Fachkräfte die Kinder vehe- ment und in einem mitunter harschen Ton dazu auf, das Aufräumen zügig

durchzuführen. Die folgende nachmittägliche Sequenz aus der ev. KiTa zeigt diese Praktik auf.

„16.12 Die Kollegin geht nun mit Frau Tramm (PF), die wieder im Raum angekommen ist, durch den Raum und fordert die Kinder zum Aufräumen auf: ‚So, Aufräumzeit, zack zack zack!‘“ (EK, T4, Z. 780-782).

Diese Erwartung konfliktiert jedoch mit der Tatsache, dass manche Kinder sich die erforderlichen Handlungsschritte noch nicht umfassend genug aneignet haben und andere einen langsameren Rhythmus innehaben.

Primarbereich

In den Primareinrichtungen differiert der Grad der Verflechtung zwischen den kindlichen und erwachsenen Zeitpraktiken erheblich und hängt v.a. vom Kontext der jeweiligen Aufräumzeit ab. Variationen dieser Zeitform, die im Rahmen einer *Musik- und Sportstunde* anfallen, zeichnen sich durch eine enge Aufeinanderbezugnahme zwischen den Schüler*innen und Lehrkräften aus (vgl. GS, T3, Z. 317-374). Kontrastierend dazu wird die kurze Aufräumzeit, die regelhaft nach dem Unterrichtsende platziert ist, von den Grundschüler*innen zumeist selbstinitiativ ausgeführt, ohne dass dies seitens der Lehrkräfte extra sprachlich expliziert werden muss (vgl. GS, T2, Z. 334-340). Wenngleich noch nicht so stark ausgeprägt, ist diese Verhaltensweise in der Vorschule ebenfalls bereits beobachtbar.

„09.31 Gisela (VSL) ruft in den Raum: ‚So, ihr könnt rausgehen!‘ – ‚Jaaaa!‘ rufen einige Schüler*innen – die meisten springen auf, einige räumen noch ihre Sachen ein oder bringen Müll weg oder holen ihre Pausenhallenkarte“ (VS, T4, Z. 144-146).

Auch wenn die Aufräumzeiten im Primarbereich nicht mehr den gleichen quantitativen und qualitativen Stellenwert haben, werden die Vor- und Grundschüler*innen in diesem Kontext ebenfalls mit bestimmten Vorgaben zur Zeitnutzung konfrontiert.

Platzierung und Dauer im Tagesverlauf (PB)

Viele Aufräumzeitvariationen werden von den Schüler*innen autark und ohne Handlungskontrolle der Lehrkräfte ausgeführt. Diese Selbstinitiative stellt jedoch nicht die Folge eines kindlichen Handlungswunsches dar, sondern ist vielmehr darauf zurückzuführen, dass bereits die Vorschüler*innen verinnerlichen, dass sie zu bestimmten Zeitpunkten und nach bestimmten Tätigkeiten eine Aufräumzeit auszuführen haben. Werden Aufräumzeiten explizit angekündigt, weisen sie z.T. Analogien zum Elementarbereich auf. Auch die Vorschullehrerin zeigt den zeitlichen Beginn in vielen Fällen mittels eines akustischen Glockensignals an (vgl. VS, T5, Z. 279-285). In der Grundschule kommuniziert die Lehrerin den Beginn häufiger verbal, mitunter ebenfalls mit einer Glocke. Weil regelhafte Aufräumzeiten immer vor den Schulpausen platziert sind, übernimmt im Tagesverlauf zudem die Schulglocke das Signal für das Aufräumen.

Bei den Vor- und Grundschüler*innen ist ebenfalls regelhaft beobachtbar, das nur ein Teil von ihnen seine aktuellen Handlungen nach diesen Aufforderungen abbricht und mit dem Aufräumen beginnt. In der Konsequenz sprechen die Lehrkräfte immer wieder persönlich adressierte Aufforderungen aus, um die betroffenen Kinder zu der erwünschten Handlung zu bewegen (vgl. GS, T2, Z. 334-340).

Inhaltliche Ausgestaltung (PB)

Differenzierte Vorgaben, wie eine Aufräumzeit von den Schüler*innen inhaltlich ausgestaltet werden soll, bestehen insbesondere für die Sportstunden, weil hier in den meisten Fällen zahlreiche Sportgeräte auf- und wieder abgebaut werden müssen. Grundsätzlich sollen die Mädchen und Jungen nur aufräumbezogene Tätigkeiten ausführen. Ähnlich wie bei den Elementarkindern ist jedoch beobachtbar, dass die Schüler*innen diese Handlungen unterbrechen, um vorherige Tätigkeiten wieder aufzunehmen oder sie integrieren die aufzuräumenden Gegenstände in andere Handlungsformen, die aus erwachsenenperspektive keinen Bezug zur vorliegenden Zeitform haben. In der kommenden Beispielsequenz wird zudem deutlich, dass die Lehrkräfte auf diese Zeitpraktik mit persönlichen Handlungsaufforderungen reagieren.

„11.04 Beate (VSL) ruft laut und lang in den Raum: „Aaaaaaaaufräumen!“ – einige Schüler*innen reagieren sofort, beenden ihre Tätigkeit und beginnen die Sachen wegzuräumen, andere Schüler*innen machen einfach weiter. 11.05 Die Kolleginnen gehen umher und machen Einzelaufforderungen. 11.06 Nun haben alle Schüler*innen ihre Tätigkeiten beendet und mit dem Aufräumen begonnen – hier vermischt sich das Räumen immer wieder mit dem Spiel – die Kolleginnen helfen mit und fordern weiter auf (...)“ (VS, T1, Z. 253-271).

Im Primarbereich wird weitaus häufiger erwartet, dass die Schüler*innen eine Aufräumzeit zügig durchführen. Beschleunigungsbestrebungen zeigen sich bei den Lehrkräften v.a. dann, wenn die Gefahr besteht, die gesetzte Stundenplantaktung nicht einhalten zu können. Aber auch hier konfliktiert diese Vorgabe mit den kindlichen Zeitpraktiken, weil die Mädchen und Jungen in ihrem eigenen Tempo agieren und sich häufig mehr Zeit nehmen mit dem Aufräumen, als ihnen zugestanden wird (vgl. VS, EBK, Z. 154-158).

Die eigensinnige kindliche Ausgestaltung einer Aufräumzeit ruft aber nicht nur Handlungsaufforderungen und -kritiken bei den Lehrkräften hervor, sondern führt mitunter auch dazu, dass betroffene Schüler*innen für ihr „abweichendes“ Verhalten sanktioniert werden. In der nachstehenden Beispielsequenz aus dem grundschulischen Sportunterricht vermischen sich die aufräumbezogenen Tätigkeiten der Schüler*innen wiederholt mit anderen Handlungen. Manche Kinder entziehen sich dieser Aufgabe sogar in Gänze, weshalb die beiden Lehrkräfte schließlich das Aufräumen abbrechen und eine Gesprächsrunde einberufen. In diesem Rahmen werden die Schüler*innen dazu aufgefordert, ihr Verhalten bei der vorangegangenen Aufräumzeit ge-

gegenseitig zu bewerten. Diejenigen Mädchen und Jungen, die sich nach Ansicht der Mitschüler*innen und Lehrkräfte nicht aufräumend betätigt haben, müssen nun die restlichen Aufräumhandlungen alleine vollziehen, während der Rest der Klasse bereits frühzeitig in die Schulpause gehen kann.

„(...) Ruth und Bettina gehen umher und begleiten das Aufräumen, fordern hierbei auch immer wieder einzelne Kinder auf, sich zu beteiligen (...) 11.27 Es beteiligen sich also nicht alle Kinder beim Abräumen – manche gehen im Raum umher, beobachten, spielen oder unterhalten sich. 11.29 Die Szene dauert an – immer wieder weist Bettina einzelne Kinder zurecht – mit strengem Blick, die Hände in die Hüften gestemmt – nun geht Bettina zu Ruth und sagt zu ihr: ‚Ich würde jetzt gerne abrechnen und die Kinder, die nicht geholfen haben, sollen dann den Rest machen!‘ – Bettina nimmt die Trommel und trommelt mehrmals, fordert die Kinder auf, wieder in den Kreis zu kommen. 11.30 Alle sind nun im Kreis und Bettina sagt: ‚Ihr müsst mir helfen, ich bin nicht ganz sicher, wir haben schon ganz viel geschafft, aber das haben nicht alle Kinder geschafft! Wer meint, er hat gut abgeräumt, der steht jetzt auf‘ – die meisten Kinder stehen auf (...) Bettina fährt fort: ‚Guckt euch mal genau die Kinder aus eurer Gruppe an, ob das richtig ist mit dem Stehen!‘ (...) Johannes und Klaas werden als Kinder bezeichnet, die sich nicht beteiligt haben und Bettina sagt zu den entsprechenden Kindern: ‚Gut, dann setzt ihr euch mal hin!‘ (...) 11.33 Nun sagt Bettina: ‚Also, mit allen anderen Kindern sind wir einverstanden! Ruth, was sagst du? Die Kinder, die sitzen, bleiben sitzen, das sind eins zwei...neun Kinder und die anderen gehen sich schnell umziehen!‘ – die Aufräumer*innen springen auf und stürmen Richtung Umkleidekabine (...) Ruth und Bettina bleiben mit den anderen Schüler*innen im Kreis und fordern diese zum Aufräumen bestimmter Dinge auf (...)“ (GS, T3, Z. 317-374).

Das vorherige Beispiel deutet bereits daraufhin: Im Vergleich zwischen beiden Bildungsbereichen zeigt sich in der Vor- und Grundschule ein wesentlicher Unterschied. Im Nachtrag zu einer Aufräumzeit wird im Sitzkreis der Sportstunde reflektiert, ob die Schüler*innen entsprechend der gesetzten Vorgaben gehandelt haben. Ein zuvor abgespieltes Musikstück dient als Messseinheit für die Effizienz einer Aufräumzeit, d.h. je weniger Musik während des Handlungsvollzuges abgespielt werden musste, desto erfolgreicher haben die Kinder sich aufräumend betätigt (vgl. VS, T1, Z. 253-271). Neben den vollzogenen Tätigkeiten nehmen die Lehrkräfte in diesen Reflexionsgesprächen z.T. auch auf das gezeigte Handlungstempo Bezug. Wiederholt konnte beobachtet werden, dass die Schüler*innen dafür gelobt werden, wenn sie die von ihnen abverlangten Räumhandlungen so schnell wie möglich durchgeführt haben (vgl. GS, T5, Z. 151-162).

4.3.9 Exkurs: Zeitpraktiken im Kontext von Auszeiten

Elementarbereich

Die Zeitform der Auszeit findet weder regelhaft im Tagesverlauf statt, noch stellt sie eine kollektive Zeitform dar. Es handelt sich vielmehr um eine punktuelle Zeitplatzierung, die seitens der Fachkräfte und Lehrkräfte für ein oder mehrere Kind(er) gesetzt wird und parallel zu einem anderen Zeiteinteil stattfindet. In allen drei Elementareinrichtungen kann dieses Phänomen punktuell beobachtet werden, wird dabei jedoch nur selten sprachlich explizit als Auszeit benannt. Eine Auszeit zu nehmen, bedeutet, sich so lange an einem bestimmten Punkt im Raum sitzend oder stehend aufzuhalten, bis diese Zeitform seitens der Fachkräfte wieder beendet wird. Infolgedessen entzieht sich den betroffenen Kindern zumeist die Kenntnis darüber, wann sie wieder aktiv an der Zeitform partizipieren dürfen, die parallel abläuft. Hinzu kommt, dass der Kontakt mit anderen Kindern währenddessen häufig nicht erwünscht ist. Im folgenden Beispiel begibt sich Merle während des *Freispiels* zu Steven, der vor dem Eingangsbereich sitzt und fragt ihn um Hilfe. Johns anschließendes Aufstehen wird jedoch durch die Erzieherin mit dem nicht weiter erläuterten Hinweis unterbunden, dass er gerade eine Auszeit habe. Steven setzt sich darauf wieder hin.

„12.10 Merle kommt zu mir, hat in ihrer Hand die gefundene Brosche und sagt: ‚Guck mal, habe ich gefunden, ein Schmetterling, nehme ich mit nach Hause!‘ – sie geht sogleich wieder und geht mit der Brosche in der Hand am Eingang auf und ab – dort sitzt auch Steven – Merle geht hin und sagt: ‚Ich brauch deine Hilfe!‘ – Steven steht auf, doch Ricarda (PF), die fast neben ihm steht, sagt: ‚Nee, Steven hat gerade eine Auszeit!‘ – Steven setzt sich wieder hin“ (OK, EBM, Z. 312-316).

Das Auftreten einer Auszeit ist die Folge davon, dass betroffene Kinder in ihrem Handeln zu umfangreich/langanhaltend von den jeweiligen Vorgaben zur Zeitnutzung abweichen; d.h. wird eine Auszeit platziert, steht sie gemäß der Beobachtungen zumeist am Ende einer längeren Reihe von nicht erfolgreichen Aufforderungen zur Verhaltensregulierung. Ihre Zielsetzung besteht vorrangig darin, die involvierten Kinder wieder zu einer Handlungsweise zu bewegen, die konform zu den Verhaltenserwartungen der vorherrschenden Zeitform ist. Folgende Sequenz von Christian während des *Frühstücks* veranschaulicht dies: Christian ist unzufrieden über den ihm zugewiesenen Sitzplatz und beginnt, sich hierüber zu beschweren. Hierauf nimmt ihn die Waldorferzieherin auf den Arm und fragt ihn/droht ihm, ob/dass er die vorliegende Nahrungszeit alleine in der Puppenecke verbringen möchte/muss. Nachdem er sich dagegen ausgesprochen hat, setzt die Erzieherin ihn wieder auf seinen Platz. Christian äußert darauf weiter lautstark seinen Unmut, weshalb er von der Erzieherin schließlich in die Puppenecke getragen wird. Ihrer Vorgabe, dass er sich nach dem Beruhigen wieder an den Tisch setzen dürfe, leistet er direkt Folge und beendet seine Beschwerden. In der Konsequenz

nimmt die Erzieherin ihn sogleich wieder auf den Arm und begibt sich mit ihm zum Essenstisch zurück. In diesem Beispiel wird die Auszeit also direkt nach der Verhaltensregulation wieder beendet.

„09.38 Christian beginnt zu nörgeln, weil er nicht da sitzen kann, wo er möchte – Marina (PF) weist ihm einen Platz zu, er jammert nun weiter – Marina nimmt ihn auf den Arm: ‚Mein Lieber, möchtest du heute mal alleine in der Puppenecke essen?‘ – ‚Neiiiiin‘ ruft er – sie setzt ihn wieder hin – er quengelt weiter – Marina steht wieder auf und sagt: ‚Nee, ich habe da heute keine Lust mehr zu!‘ – sie trägt ihn in die Puppenecke und sagt dort zu ihm: ‚Wenn du dich ausgeschrien hast, kannst du wieder zurückkommen!‘ – er ist sofort still und darauf nimmt sie ihn wieder auf den Arm und trägt ihn wieder mit zurück an den Platz“ (WK, T3, Z. 193-199).

Des Weiteren erteilen die Fachkräfte eine Auszeit z.T. auch dann, wenn die Kinder Tätigkeiten vollziehen, die als unerwünscht eingestuft werden. In Lennards folgendem Beispiel im Kontext des spätnachmittäglichen *Snacks* in der offenen KiTa ist es das *Rülpsen*, das eine Auszeit nach sich zieht. Während des Essensvorganges weist die Erzieherin Lennard an, sitzen zu bleiben. Diese Verhaltensanweisung begründet sie zum einem damit, dass Lennard beim vorliegenden Essen *zweimal gerülps* habe, zum anderen haben sie ihm bereits an vorherigen Tagen erfolglos mitgeteilt, dass dieses Körpergeräusch während einer Nahrungszeit nicht produziert werden solle; insgesamt habe er die gewünschte Verhaltensweise beim Essen ihrer Meinung nach noch nicht erlernt. 13 Minuten später fragt Lennard leise an, ob er nun wieder aufstehen könne. Die Erzieherin teilt ihm darauf mit, dass die Auszeit erst dann beendet sein werde, wenn alle Kinder das Essen beendet haben und aufgestanden sind. Auffällig ist, dass Lennard die Auszeit nicht nur allgemein sitzend, sondern in einer bestimmten Sitzposition zu verbringen hat. Seinem Wegdrehen in Richtung des Spielgeschehens folgt die Aufforderung, sich wieder in die Ausgangsposition zu begeben. Trotz dieser Restriktion gelingt es dem Jungen im weiteren Verlauf, sowohl in die Interaktion zu treten wie auch eine andere Tätigkeit (Sessel schieben) auszuüben. Zwar versucht die Erzieherin auch dieses Verhalten zu unterbinden, sobald sie sich jedoch wieder anderen Dingen widmet, führt Lennard diese Handlung abermals aus. Auch das Ende der Sequenz ist aufschlussreich. So wartet die Erzieherin nicht den eingangs formulierten Zeitpunkt ab, sondern beendet die Auszeit vorzeitig.

„17.11 Während sie essen, unterhalten sich die Kinder mit Katharina (PF). 17.27 Zu Lennard sagt Katharina: ‚Und du bleibst auch sitzen!‘ – Lennard bleibt im Kreis sitzen und Katharina erklärt der Mutter: ‚Weil er hat zweimal gerülps beim Essen und ich ihm jeden Tag sagen muss, das er das nicht machen soll beim Essen. Er bleibt sitzen, ja, Lennard kann das anscheinend noch nicht!‘ (...) 17.30 Lennard fragt Katharina, die neben ihm sitzt: ‚Kann ich jetzt wieder aufstehen?‘ (leise, d.V.) – ‚Nein, wenn die fertig sind mit dem Essen und dann aufstehen, dann kannst du auch aufstehen!‘ – er dreht sich um, weg vom Kreis – Katharina sagt zu ihm: ‚Lennard, Lennard, dreh dich bitte wieder hier hin!‘ – er dreht sich wieder um. 17.30 Katharina gibt wieder Essen aus an

die Kinder, die weiterhin im Kreis sitzen und Lennard dreht sich wieder weg (...) 17.33 Lennard sitzt wieder der Gruppe zugewandt und schaut, was die anderen Kinder machen (...) 17.35 (...) Tarek robbt weiter durch den Raum – er kommt zu Lennard, der den Sessel an sich heranzieht, aber sitzen bleibt – Katharina sieht dies und sagt: ‚Tarek, hinsetzen!‘ – er rollt weg, doch Lennard zieht den Sessel immer wieder heran. 17.35 Katharina sitzt weiterhin und gibt noch Essen aus – sie sagt dabei zu Lennard: ‚Lennard!‘ – dieser sagt: ‚Ok!‘ und lässt den Sessel los – Katharina widmet sich wieder dem Essen und Lennard zieht sofort weiter am Sessel – Katharina bemerkt diese abermals: ‚Nee, nein!‘ – er lässt den Sessel wieder los – sie schaut weg und er macht wieder weiter. 17.36 Kurz darauf sagt Katharina zu ihm: ‚So Lennard, du kannst jetzt aufstehen!‘ – ‚Juchhuu!‘ ruft dieser und rennt in das Bällebad“ (OK, T5, Z. 494-513).

Während die vorherigen beiden Beispiele mit der Zielsetzung verbunden sind, ein konformes Verhalten wieder herzustellen, sind auch Auszeiten beobachtbar, die scheinbar ausschließlich dafür eingesetzt werden, um Kinder für eine vermeintlich inadäquate Verhaltensweise zu bestrafen, ohne dabei auf eine akute Verhaltensänderung hin zu wirken. Die Tatsache, dass die Kinder häufig in Ungewissheit bleiben, wann eine platzierte Auszeit für sie wieder beendet sein wird, wird in diesen Fällen also noch einmal dadurch verstärkt, dass sie selbst zur Beendigung der Auszeit nichts Aktives beitragen können. Folgende Szene von David im Rahmen einer Ritualzeit in der ev. KiTa legt dies offen: Die Fachkräfte überlegen gerade mit der Gruppe, welches Spiel sie spielen möchten. Einige Kinder reden sehr laut durcheinander oder unterhalten sich über andere Dinge. Weil sie die darauf platzierten Anforderungen, leise zu werden, nicht befolgen, teilt eine Erzieherin der Gruppe mit, dass das geplante Spiel wegen dieses unerwünschten Verhaltens ausfällt. David hat scheinbar eine besondere Rolle in diesem Kontext eingenommen und *Quatsch gemacht*, weshalb er eine Auszeit erhält, die er auf einem Stuhl in einer Raumecke zu verbringen hat und die so lange andauern soll, bis sich die gesamte Gruppe für den Gang auf das Außengelände angezogen hat. Die Sanktionierung umfasst hier einzig eine Zeitenteignung, aber keine intendierte Verhaltenskorrektur. Während des Vollzuges selbst sind mehrere Aspekte aufschlussreich: Während sich die anderen Kinder in der Garderobe anziehen, bleibt David zwar sitzen, führt nebenbei jedoch verschiedene Handlungen aus. Des Weiteren sucht er das Gespräch mit einer Erzieherin, seine diesbezügliche Intention bleibt jedoch etwas diffus. Hervorhebenswert ist zudem, dass die Fachkraft ihm die Erlaubnis erteilt, die Auszeit für den Gang zur Toilette punktuell zu unterbrechen, was David jedoch nicht in Anspruch nimmt. Nach Beendigung der Auszeit deuten Davids direkte Rückkehr und sein dazugehöriger Kommentar daraufhin, dass noch nicht alle Kinder in der Garderobe die Bekleidungszeit vollzogen haben. Dieser Umstand ruft möglicherweise eine Handlungsunsicherheit bei David hervor, ob die Auszeit nun tatsächlich bereits beendet sei oder nicht. Erwähnenswert ist in diesem Kontext auch das Verhalten von Marlon, der David verbal und mit der Hand auffordert, sich wieder in die Auszeit zurück zu begeben.

„10.35 Die Kinder werden nicht leise und Frau Lambrecht (PF) sagt nun: ‚Jetzt habe ich auch keine Lust mehr, ein Spiel zu spielen! Es gibt hier genug Kinder, die sitzen und warten auf das Spiel und nur, weil es Kinder gibt, die nicht zuhören können und nur Quatsch machen, können wir nicht das Spiel machen!‘ – sie schiebt David mit einem Stuhl in die Ecke, kommt wieder in den Kreis und sagt: ‚Ich würde sagen, schade schade! Ihr könnt euch anziehen und du bleibst da sitzen und kannst dich dann als letzter anziehen!‘ – 10.36 Alle stürmen in die Garderobe und beginnen sich anzuziehen – David sitzt auf dem Stuhl und tritt immer lauter mit seinen Füßen auf den Boden. 10.38 David sitzt immer noch auf dem Stuhl und sagt nun zu Frau Lambrecht, die gerade an ihm vorbeigeht: ‚Ich muss, glaub ich, gleich wieder auf die Toilette!‘ – Frau Lambrecht darauf: ‚Glaubst du oder weißt du?‘ – David antwortet: ‚Ich glaube, ich muss gleich!‘ – Frau Lambrecht erwidert: ‚Dann gehe doch und setz dich wieder hin!‘ – David nun: ‚Ich meinte damit, ich bin müde!‘ – Frau Lambrecht: ‚Ja, was denn nun?‘ – David bleibt sitzen – Frau Lambrecht geht weiter aufräumen (...) 10.40 David sitzt immer noch und schaut sich dabei Fotos an (...) 10.43 David ruft vom Stuhl aus den anderen Kindern in der Garderobe zu ‚Ihr müsst euch anziehen!‘ (...) 10.45 (...) Frau Lambrecht sagt hierbei beim Vorbeigehen zu David: ‚Und wenn die anderen sich alle angezogen haben, dann darfst du dich auch anziehen!‘ – 10.46 David sitzt immer noch auf dem Stuhl, schwingt seine Beine hoch und runter und singt dabei vor sich hin (...) 10.50 David sitzt immer noch an seinem Stuhl und macht Geräusche. 10.51 Frau Lambrecht geht zu David: ‚Komm, du darfst dich anziehen!‘ – sie nimmt ihn dabei in den Arm und sagt: ‚Was ist heute mit dir, benimm dich doch!‘ – David läuft los und kommt gleich wieder und sagt ‚Erst, wenn alle angezogen sind!‘ – Marlon hört dies und sagt: ‚David!‘ und zeigt dabei zu seinem Stuhl – David geht aber wieder in die Garderobe und zieht sich nun an“ (EK, T3, Z. 303-341).

Ähnlich verhält es sich in folgender Szene aus der ev. KiTa. Weil er sich nicht an einer Aufräumzeit beteiligt hat, erhält Marlon eine Auszeit, die darin besteht, für den Rest des Tages am Tisch der Fachkräfte sitzen zu müssen und nicht in die Interaktion gehen zu dürfen. So verwehrt ihm die Erzieherin ebenso ein gemeinsames Spiel wie auch das Mitspielen bei anderen Kindern. Bezüglich der eigenen Aktivitäten am Tisch hat Marlon mehr Freiräume, zumindest wird seine Bilderbuchaktivität nicht weiter kommentiert. Beachtenswert ist auch, dass die Erzieherin die Spielteilnahme mit dem Hinweis auf Lukas' Abmachung mit der Kollegin verwehrt. Die verpflichtend auferlegte Auszeit wird hier von der Fachkraft also (un)bewusst als eine gegenseitig vollzogene Vereinbarung dargestellt. Nach etwa einer halben Stunde versucht Marlon seine Auszeit durch mehrmaliges Fragen aktiv zu beenden. Die Erzieherin bindet die Beendigung an die Vorgabe, sich *ordentlich* am Aufräumen zu beteiligen und löst die Auszeit erst dann auf, als Marlon dieser Vorgabe zustimmt.

„15.26 Frau Tramm (PF) sagt zu Marlon, der gerade in einer Schublade wühlt: ‚Marlon, du kannst gleich aufhören, dir Sachen aus der Schublade zu suchen! Deine Abmachung war, dass du den Rest des Tages am Tisch bei Frau Lambrecht sitzt!‘ – Marlon fragt: ‚Warum?‘ – Frau Tramm: ‚Weil du nicht aufräumen kannst!‘ – er geht darauf nicht ein und erzählt ihr Geschichten von zu Hause. 15.28 Beide Erzieherinnen

sind in die Küche zum Aufräumen gegangen, während Marlon sich an einen Tisch gesetzt hat (...) 15.30 Marlon ruft Frau Lambrecht vom Tisch aus zu: ‚Frau Lambrecht, suchst du ein Spiel aus?‘ – sie darauf: ‚Nein, du konntest nicht mit aufräumen, dann kannst du jetzt auch nicht mit spielen!‘ – er sagt nichts, legt seinen Kopf auf den Tisch und beobachtet das Geschehen um sich herum (...) 15.41 Marlon steht nun auf, holt sich ein eigenes Bilderbuch, setzt sich wieder auf die Sofakante, sein Stuhl steht zwar noch vor ihm, aber setzt sich nach einem Augenblick komplett auf das Sofa und schaut sein eigenes Buch an – auch hierauf keine Reaktion seitens Frau Tramm neben ihm, die weiterhin vorliest. 15.53 Marlon ruft zu Sascha, der am Tisch Memory spielt hinüber: ‚Sascha, soll ich mitspielen?‘ – Frau Tramm, die neben ihm sitzt, unterbricht das Vorlesen und sagt zu ihm: ‚Nein, kannst du dich an deine Abmachung mit Frau Lambrecht erinnern, du spielst heute gar nicht mehr mit!‘ – er antwortet nicht, bleibt aber sitzen – das Vorlesen wird fortgesetzt. 15.56 Marlon ruft zu Frau Lambrecht mehrmals ‚Ich will wieder aufstehen! Kann ich wieder aufstehen? Ich möchte nicht mehr sitzen!‘ – Frau Lambrecht darauf: ‚Ja, aber du wolltest vorhin auch nicht aufräumen! Räumst du nachher ordentlich mit auf?‘ – Marlon: ‚Jaaaa!‘ – Frau Lambrecht: ‚Wenn du mir das versprichst, dass du nachher wirklich mit aufräumst, auch wenn ich nicht da bin?‘ – er steht auf, sie geht zu ihm und wiederholt ihre Worte noch einmal – danach sucht Marlon sich ein neues Spiel“ (EK, T1, Z. 543-586).

Im Hinblick auf das zeitliche Agieren der Fachkräfte zeigen die Feldprotokolle eine Besonderheit auf. Häufiger wurde beobachtet, dass die Zeitform der Auszeit zwar angedroht, aber nicht wirklich angewendet wird: Zum einem betrifft dies jene Situationen, in denen das erwünschte Verhalten direkt übernommen wird. Zum anderen finden sich aber auch Szenen, in denen die Kinder keine Verhaltensänderung vornehmen und trotzdem keine Auszeit erteilt bekommen. Die folgende Szene von Tom und Jonas während einer Nahrungszeit in der ev. KiTa zeigt diesen Aspekt auf. Kurz vor Beginn der *Schmausepause* machen Tom und Marko *Späße* an ihrem Essenstisch. Eine Erzieherin tritt sodann an Tom heran, umfasst seinen Arm und droht ihm damit, alleine im Flur essen zu müssen, wenn er dieses (unerwünschte) Verhalten weiter ausführen wird. Fünf Minuten später wiederholt sich die Situation: Tom macht abermals *Späße* am Essenstisch, erhält aber weiterhin nur die Androhung, im Flur essen zu müssen, zu einer tatsächlich realisierten Auszeit kommt es hier also nicht.

„14.51 Die Bauecke ist aufgeräumt, Tom, Jonas und Marko setzen sich mit an den Tisch und albern herum, Frau Tramm (PF) kommt zu ihnen, fasst Tom an den Arm und sagt: ‚So, wenn du so weitermachst, gehst du in den Flur, ja dann isst du ganz alleine im Flur, wenn du so weitermachst, ja überlege es dir und du auch!‘ (zu Jonas, d.V.) (...) 14.57 Tom macht wieder Späße am Tisch und Frau Tramm ruft: ‚So, ich habe gesagt du isst gleich alleine in dem Flur, das reicht mir, benimm dich!‘ – Tom ist wieder still“ (EK, T4, Z. 676f.).

In der Konsequenz stellen Auszeiten für die Kinder ein intransparentes Phänomen dar und sie müssen sich im Alltag mit der Ungewissheit arrangieren,

ob eine entsprechende Drohung von den Fachkräften auch mit einem tatsächlichen Handlungsvollzug gekoppelt wird.

Primarbereich

In der Grundschule konnte während des Feldaufenthaltes weder eine explizite Auszeit noch eine Androhung eben jener beobachtet werden, in der Vorschule dieses Phänomen einmalig ersichtlich. Im Vergleich zu den Elementareinrichtungen zeigen sich in der entsprechenden Sequenz einige Unterschiede: So wird die Auszeit nicht nur als punktuelle Zeitform für einzelne Kinder angewendet, sondern ist für eine Gruppe für den ganzen Tag vorgesehen. Vor Beginn des morgendlichen Sitzkreises weichen Tim, Klaas und Yannick von den gesetzten Zeitnutzungsvorgaben ab, weil sie in der Sitzecke *herumalbern*. In der Konsequenz erteilt ihnen die Lehrerin eine Auszeit, welche die drei für den Rest des Tages sitzend an einem Tisch zu verbringen haben. Nachdem die Schüler diese Anweisung befolgt haben, möchte die Lehrerin von ihnen den Grund für die erteilte Auszeit erfahren; Yannick führt dies auf ihr gezeigtes *Toben* zurück. Die Lehrerin nimmt sodann Bezug auf vorherige Szenen, in denen sie bereits darüber gesprochen hätten, dass dieses Verhalten unerwünscht sei und konkretisiert hierauf die Auszeit. Welche Tätigkeit die Kinder ausführen, bleibt ihnen überlassen, einzig das Sitzen am Tisch ist zunächst das verpflichtende Element.

„08.09 (...) Tim, Klaas und Yannick sitzen im Sitzkreis, albern herum und Gisela (VSL) ruft: ‚So, ihr alle drei, setzt euch sofort an den Tisch und das ist euer Platz für den Rest des Tages, ich habe euch das gesagt, sofort!‘ – die drei stehen auf, setzen sich an den Tisch, unterhalten sich weiter. 08.10: Gisela kommt zu den drei Jungen an den Tisch und sagt: ‚Warum habe ich euch drei da hingesetzt?‘ – Yannick sagt leise: ‚Weil wir getobt haben!‘ – Gisela darauf: ‚Wie oft haben wir das in den letzten Wochen besprochen? Ihr könnt heute am Tisch spielen, ist das klar, ihr könnt Mensch ärgere Dich nicht spielen, oder was auch immer, aber ihr bleibt am Tisch und jetzt ist das Maß voll!‘“ (VS, T2, Z. 15-23).

Wenige Momente später wird ersichtlich, dass die Auszeit mit weiteren Bedingungen verbunden ist. Die drei Jungen leisten der Handlungsaufforderung zur Sitzkreisteilnahme nicht Folge, weil sie davon ausgehen, dass ihre Auszeit weiterhin andauert. Die Lehrerin konkretisiert hierauf die Auszeit und legt diese nur für die mittägliche *Spielzeit* fest. An dieser Praktik wird der sanktionierende Charakter deutlich, während die Schüler an den fokussierten Lern-/Bildungszeiten teilzunehmen haben, wird ihnen das Kontingent an „freien Zeiten“ verwehrt.

„08.12 Gisela geht und erledigt weitere Orga-Dinge – die Jungen unterhalten sich danach wieder miteinander. 08.17 Gisela klingelt und sagt: ‚Lasst uns mal anfangen!‘ (...) 08.18 Alle sitzen im Kreis, nur die drei Jungen sitzen noch am Tisch und Gisela sagt zu ihnen: ‚Ja, beim Arbeiten kommt ihr jetzt mit, ich mein, in der Spielzeit! Ihr

seid ja nicht vom Arbeiten befreit!' – Yannick, Klaas und Oskar kommen nun auch in den Kreis" (VS, T2, Z. 26-30).

Im weiteren Tagesverlauf scheint die Lehrerin ihre Vorgaben für die Auszeit wieder vergessen zu haben. Die Erinnerung tritt erst wieder hervor, als die *Spielzeit* bereits begonnen hat und die betroffenen Jungen sich nicht wieder an den Auszeit-Tisch begeben haben, sondern seit 15 Minuten gemeinsam in der Bauecke spielen. Der anschließenden Aufforderung, sich einen Spielgegenstand zu nehmen und wieder an den Tisch zu setzen, leisten die Jungen direkt Folge. Auffällig ist jedoch, dass sich die Adressaten der Auszeit geändert haben. Obwohl Yannick sich ebenfalls mit in der Bauecke befindet, ist er von der Auszeit nicht mehr betroffen, die entsprechende Aufforderung ist nur noch an Oskar und Klaas adressiert. Eine naheliegende Vermutung für diese Abweichung besteht darin, dass die Lehrerin vergessen hat, für welche Schüler*innen sie die Auszeit zu Beginn des morgendlichen Unterrichts ausgesprochen hatte.

„12.20 Gisela ruft von ihrem Platz aus: ‚Jetzt fällt es mir wieder ein! Was habe ich euch gesagt, Oskar und Klaas? Was ihr machen sollt. Nehmt euch was zum Spielen und setzt euch an den Tisch!‘ – Klaas und Oskar verlassen die Bauecke, holen sich gemeinsam ein Bilderbuch, setzen sich wieder an ihren Tisch und schauen das Buch an, unterhalten sich dabei“ (VS, T2, Z. 360-363).

In ihrer Gesamtheit stellt sich die skizzierte vorschulische Auszeit ebenfalls als ein intransparenter Akt dar; teilweise werden die Vorgaben für die Auszeit von der Lehrerin erst während des Vollzugs definiert bzw. umgedeutet. Auch die Tatsache, dass die Auszeit für eines der Kinder im Verlauf des Tages wieder unausgesprochen – und vermutlich unbewusst – aufgehoben wird, verstärkt diese Intransparenz.

Bezüglich des bildungsbereichübergreifenden Vergleichs ist zudem hervorzuheben, dass aus dem Rückgang der Auszeitplatzierungen nicht der Schluss gezogen werden darf, dass diese Zeitform in der Primarstufe keine Bedeutung mehr aufweist. Wenngleich dies auch nicht selbst beobachtet werden konnte, nimmt die Auszeit in der Grundschule vielmehr eine institutionalisierte Form an und wird nunmehr als Nachsitzen titulierte. Nachsitzen müssen Schüler*innen immer dann, wenn sie in ihrem Verhalten zu umfangreich von den gesetzten Verhaltensvorgaben abgewichen sind. Im Unterschied zur elementarpädagogischen Auszeit wird das Nachsitzen hier aber nicht parallel zu einer kollektiven Zeitform vollzogen, sondern i.d.R. stets im Nachtrag der institutionell vorgehaltenen Unterrichtszeit platziert.

4.3.10 Zentrale Befunde zu den kindlichen Zeitpraktiken

Wenn die Kollektiv- und die Individualbeobachtungen zusammengeführt werden, ist es explorativ möglich, bestimmte Komponenten der kindlichen Zeitpraktiken zu fallübergreifenden Handlungstypen zu verdichten. Dies betrifft zum einen die Dimension des Handlungsvollzugs, die sich gemäß der Feldprotokolle in folgende drei Typen ausdifferenziert:

- 1) **Die Zeitbeharrer*innen:** Zum ersten Typus gehören diejenigen Kinder, die gleiche Handlungen für sich stehend länger andauernd ausführen und (oder) im Verlauf des institutionellen Alltages immer wieder neu aufnehmen. Gerade während der frei auszugestaltenden Zeitanteile wird diese Beständigkeit im Handeln deutlich. Vier der fünf einzeln beobachteten Kinder können diesem Typus zugeordnet werden. Ihre Handlungsmotive bewegen sich im Durchschnitt auf einer Skala zwischen fünf und 30 Minuten. Freie Zeitanteile, die länger als eine halbe Stunde andauern, liegen bei diesen Mädchen und Jungen jeweils einmalig vor. Bei Tom und Katharina beansprucht die entsprechende Tätigkeit jeweils fast ein Drittel, bei Merle annähernd die Hälfte und bei Hannah dreiviertel des gesamten freien Zeitvolumens.
- 2) **Die Zeitspringer*innen:** Kontrastierend dazu vollzieht ein Teil der Mädchen und Jungen ihre/seine Handlungen nur für kurze Momente und wechselt die Tätigkeiten sehr oft und bereits nach sehr kurzen Zeitspannen. Handlungskontinuitäten können bei diesen Kindern demzufolge nur selten beobachtet werden.
- 3) **Die Zeitvariierer*innen:** Schließlich gibt es noch eine dritte Gruppe, die sich zwischen den beiden vorherigen Polen bewegt und bei der die vorherigen Charakteristika im ausgewogenen Maße beobachtbar sind. Das fünfte einzeln beobachtete Kind, der dreijährige Louis, kann am ehesten dieser Gruppe zugeordnet werden. Zwar liegt auch bei ihm eine größere Zahl an länger andauernden Handlungen vor, gleichzeitig verbringt er jedoch ein Drittel seiner selbstbestimmten Zeiten mit Tätigkeiten, die jeweils für sich stehend eine geringere Zeitspanne als fünf Minuten umfassen.

Der eigene Datenkorpus legt in seiner Gesamtheit nahe, dass sich alle Kinder – unabhängig von ihrem Alter und ihrer Institutionszugehörigkeit – einem dieser Handlungstypen zuordnen lassen bzw. sich zwischen den Typen bewegen. Die Frage, inwiefern diesbezüglich noch geschlechtsspezifische Unterschiede bestehen, kann aufgrund des vorliegenden Erkenntnisinteresses nicht beantwortet werden, dies wäre aber eine wichtige Fokussierung für zukünftige Forschungen.

In den vorherigen Unterkapiteln wurde herausgearbeitet, dass vielfältige Aspekte dafür verantwortlich sind, in welcher Intensität die Kinder in ihren

Zeitpraktiken durch das Handeln der Fach-/Lehrkräfte beeinflusst werden. Abseits der individuellen Kontaktaufnahmen, die beide Personengruppen im Alltag anbahnen, nehmen in diesem Zusammenhang insbesondere die folgenden übergeordneten Punkte eine zentrale Rolle ein:

Zunächst einmal ist die Aufeinanderbezugnahme eng mit der Altersstufe und dem jeweiligen Entwicklungsstand der Kinder verknüpft. Gerade bei Tätigkeiten, die einen gewissen Komplexitätsgrad aufweisen, benötigen die Kinder noch eine Hilfestellung durch die Fach- und Lehrkräfte, weil sie die anfallenden Handlungsabläufe noch nicht in Gänze selbstständig vollziehen können.

Der konkrete Strukturierungsgrad einer Zeitform ist ebenfalls von entscheidender Bedeutung. In den freien/offeneren Zeitvariationen stellen die Fach-/Lehrkräfte zwar häufig eine vorbereitete Umgebung zur Verfügung, die inhaltliche Ausgestaltung obliegt aber vorrangig den Kindern selbst und beinhaltet infolgedessen eher wenige Interaktionen zwischen beiden Personengruppen. In den stärker durchstrukturierten und mit Inhalten durcharbeiteten Variationen sind die Zeitpraktiken dagegen weitaus enger miteinander verwoben und schließen bspw. auch die (enge) Begleitung beim Handlungsvollzug selbst ein.

Des Weiteren fungieren auch die jenseits der direkten pädagogischen Arbeit anfallenden Arbeitstätigkeiten in den Einrichtungen als Impulsgeber dafür, dass eine Interaktion zwischen den beiden Personengruppen stattfindet. Insbesondere die Ausübung hauswirtschaftlicher und handwerklicher Aufgaben führt dazu, dass die Mädchen und Jungen von sich aus in die Interaktion mit den Erwachsenen treten, weil sie sich an der Tätigkeit beteiligen möchten.

Schließlich entwickeln sich Interaktionen in den Situationen, in denen die Kinder in ihrem Handeln (zu sehr) von den Handlungsvorgaben abweichen, die für die jeweilige Zeitform konstitutiv sind. Insbesondere der letztgenannte Befund ist für die vorliegende Forschung von zentraler Bedeutung. In allen kollektiven Zeitformen existieren Vorgaben zur Zeitnutzung, die sowohl von den Einrichtungen als auch den Fach- und Lehrkräften selbst gesetzt werden. Angesichts dessen muss auch der in Kap. 4.2.9 herausgearbeitete Befund, dass die „freien Zeiten“ seitens der Kinder in beiden Bildungsbereichen zumeist selbstbestimmt ausgestaltet werden können, z.T. wieder revidiert werden. Im Vergleich verfügen die Kinder in jenen Segmenten zwar über weit aus mehr Gestaltungsmöglichkeiten, aber auch hier liegen eine Reihe von Zeitnutzungsvorgaben vor, die ihre Entfaltungsmöglichkeiten mitunter bedeutend einschränken.

Im bildungsstufenübergreifenden Vergleich sind in diesem Zusammenhang folgende Erkenntnisse bedeutsam: Während sich die kollektiven Nahrungs-, Bekleidungs-, Hygiene- und Aufräumzeiten als wesentliche Fixpunkte des elementarpädagogischen Alltages erweisen und jeweils umfang-

reiche Vorgaben zur Zeitznutzung beinhalten, schwindet ihre Relevanz mit dem Übergang in den Primarbereich entscheidend. Zurückzuführen ist dies vornehmlich auf die voranschreitende Selbständigkeit der Kinder. In der Konsequenz sind diese Zeitformen zwar weiterhin ein konstitutiver Bestandteil des institutionellen Alltages, die Vor- und Grundschüler*innen sehen sich hier aber nun mit weniger Vorgaben zur Handlungsausübung konfrontiert, was ihnen zumindest partiell eine selbstbestimmtere Zeitznutzung ermöglicht. Gänzlich anders verhält es sich jedoch im Kontext der fokussierten Lern-/Bildungszeiten und der freien (Pausen-)Zeiten, die in der Primarstufe das Fundament des Tagesverlaufes bilden. Für die „freien Zeiten“ werden die Vorgaben zur Zeitznutzung nunmehr in explizierter und detaillierter Form in einer Schulordnung vorgehalten. Parallel dazu werden die Handlungsvorgaben für die fokussierten Lern-/Bildungszeiten immer weiter verdichtet. Angesichts dieses Veränderungsprozesses ist es nicht verwunderlich, dass immer stärker die Frage in den Mittelpunkt rückt, inwieweit die Schüler*innen die vollzogenen Lern-/Bildungszeiten gemäß der gesetzten Erwartungen absolviert haben, weshalb entsprechende Handlungsreflexionen und Erfolgskontrollen durch die Lehrkräfte vor allem in der Grundschule regelhaft platziert werden.

Ungeachtet dieser Verregelungen des institutionellen Alltages zeigen die Feldprotokolle, wie die Mädchen und Jungen in allen Zeitformen immer wieder von den gesetzten Handlungsvorgaben abweichen. Dieses lässt sich insbesondere auf vier Ursachen zurückführen:

Zum ersten auf den kindlichen Entwicklungsstand: Regelmäßig konnte beobachtet werden, dass Kinder noch keinen ausreichenden Kenntnistand über die jeweils vorherrschenden Vorgaben zur Zeitznutzung haben und ihr abweichendes Verhalten folglich auf einem Nichtwissen basiert.

Derartige Nichtbefolgungen lassen sich aber auch darauf zurückführen, dass Kinder so sehr vertieft in ihr derzeitiges Tun sind, dass sie schlichtweg noch keine Notiz von vorliegenden oder sich neu anbahnenden Handlungsvorgaben genommen haben.

Zu einem Großteil steht das abweichende Handeln mit dem kindlichen Eigensinn in Verbindung. So prägen sich die Zeitpraktiken der Mädchen und Jungen häufig in Formen aus, die nicht den sozial vorherrschenden Handlungspraktiken und -logiken folgen, sondern vielmehr auf einer eigenen Sinnggebung beruhen. Im Vergleich zu den Erwachsenen kommt diese Eigenart in der Zeitgestaltung dadurch zum Ausdruck, dass Kinder Gegenständen neue Bedeutungen und Funktionen beimessen oder andere Formen des Handlungsvollzuges praktizieren und sich hierbei auch in wechselnden Geschwindigkeitsmodi bewegen.

Während die beiden erstgenannten Ursachen eine unbewusste bzw. nicht beabsichtigte Verhaltensabweichung darstellen, müssen diejenigen nonkonformen Verhaltensweisen, die auf den Eigensinn zurückgeführt werden kön-

nen, differenzierter betrachtet werden. Handlungsabweichungen sind hier ebenso eine nicht intendierte Folge wie auch wissentliche Widerständigkeiten. So ist in allen fünf Kinderinstitutionen regelhaft beobachtbar, dass Mädchen und Jungen sich in ihrem Tun bewusst nicht von den Vorgaben zur Zeitznutzung stören lassen bzw. diese zielgerichtet unterwandern. Diese Form des Widerstands kommt u.a. dadurch zum Ausdruck, dass die Kinder wissentlich unerwünschte Aktivitäten ausführen, keine Reaktion auf eine (wiederholte) Handlungsanweisung zeigen oder ihre vorherigen Tätigkeiten nach einer kurz gezeigten Verhaltensregulation wieder aufnehmen. Auch Diskussionen um die Zeitznutzung/die auferlegten Zeitgrenzen oder heimliche Positions- und Raumwechsel („sich Verstecken“) sind gängige Widerstandspraktiken.

Werden die Befunde des Feldaufenthaltes in ihrer Gesamtheit in den Blick genommen, lassen sich explorative, fallübergreifende Typen auch in Bezug auf die Ausprägung der kindlichen Eigensinnigkeit in der Zeitgestaltung bilden:

- 1) **Die Zeitwiderständler*innen:** Zu diesem Typus gehören diejenigen Mädchen und Jungen, die jeden Tag bzw. regelhaft in eine bewusste Widerständigkeit zu gesetzten Vorgaben zur Zeitznutzung treten. In der Konsequenz gerät diese Gruppe am häufigsten mit den Fach- und Lehrkräften in Konflikte über die zeitliche Deutungshoheit. Von den einzeln beobachteten Kindern lässt sich zum einem Tom dieser Gruppe zuordnen. So beinhaltet seine Zeitpraktik im Tagesverlauf immer wieder bewusste Widerstandselemente, den verbalisierten Aufforderungen zur Verhaltensregulation und Handlungsaufnahme fügt er sich zudem nur partiell. In der Konsequenz wird Tom für seine Zeitznutzung von den Fachkräften ca. 35 Mal direkt verbal kritisiert. Von diesem Gesamtwert werden 17 Kritiken im Rahmen der „freien Zeiten“, 16 Kritiken im Kontext der Nahrungszeiten sowie zwei Kritiken während der Aufräumzeiten platziert. Des Weiteren beinhaltet die entsprechende Kommunikation seitens der Fachkräfte ca. zehn persönlich adressierte Aufforderungen an den Jungen, eine bestimmte Handlung auszuführen. Von diesem Gesamtwert entfallen vier Aufforderungen auf die „freien Zeiten“, vier Aufforderungen auf die Nahrungszeiten sowie zwei Aufforderungen auf die Aufräumzeiten. In 25 Fällen reguliert Tom sein Verhalten direkt nach den Zeitznutzungskritiken seitens der Fachkräfte. In den anderen zehn Situationen nimmt er zwar ebenfalls eine Verhaltensanpassung vor, diese ist jedoch jeweils nur von temporärer Art, nach wenigen Momenten/Minuten nimmt er die nicht erwünschten Handlungsformen wieder auf, weswegen die Kritiken z.T. in sehr kurzen Zeitzspannen aufeinander folgen.

Auch die Vorschülerin Katharina lässt sich diesem Typus zuordnen und handelt im Alltag immer wieder bewusst widerständig. Über den Tag der Individualbeobachtung betrachtet, wird Katharina seitens der Vor-

schullehrerin insgesamt 17 Mal für ihre Zeitznutzung kritisiert. 16 Kritiken werden dabei im Kontext einer fokussierten Lern-/Bildungszeit ausgesprochen sowie eine weitere Kritik im Verlauf einer Nahrungszeit. Einen ähnlichen Umfang weisen auch die Verhaltensaufforderungen auf. So wurden ca. 14 Aufforderungen an Katharina beobachtet, eine bestimmte Handlung auszuführen. Elf dieser Verhaltensaufforderungen werden während der fokussierten Lern-/Bildungszeiten formuliert, drei weitere Aufforderungen während der Nahrungszeiten. Katharinas Reaktion auf die Zeitkritik fällt wie folgt aus: In zwölf Szenen reguliert sie ihr Handeln der Aufforderung entsprechend, in zwei Fällen nimmt sie nur eine punktuelle Anpassung vor und kehrt sodann zu der nicht erwünschten Tätigkeit zurück. Darüber hinaus sind bei ihr auch zwei Fälle beobachtbar, in denen sie überhaupt nicht auf die Kritik der Lehrkraft eingeht. Den Verhaltensaufforderungen kommt sie zehnmal direkt nach, in zwei Situationen bricht sie die Tätigkeit nach kurzen Momenten wieder ab, in zwei weiteren Fällen folgt sie der Aufforderung gar nicht.

- 2) **Die Zeitnormbefolger*innen:** Dieser kindliche Typus zeichnet sich dadurch aus, dass er im Alltag nahezu alle Handlungsvorgaben befolgt und auf etwaige Kritiken an der Zeitznutzung mit einer unmittelbaren Verhaltensregulation reagiert. Angesichts dieses konformen Verhaltens sind zeitbezogene Auseinandersetzungen mit den Erwachsenen bei diesen Kindern nur äußerst selten beobachtbar. Zu dieser Gruppe lassen sich auch die anderen drei einzeln beobachteten Kinder zuordnen. Im Vergleich werden Louis, Merle und Hannah – wenn überhaupt – nur marginal mit einer Kritik an ihrer Zeitpraktik konfrontiert. Die persönlich adressierten Handlungsvorgaben befolgen diese drei Kinder nahezu direkt bzw. sehr zeitnah. Am ausgeprägtesten scheint dieses Verhalten bei Merle vorzuliegen. Während des Tages der Einzelbeobachtung wird bei Merle keine Verhaltenskritik seitens der Fachkräfte ersichtlich. Anders verhält es sich dagegen bei den Verhaltensaufforderungen. So fordern die Fachkräfte Merle über den Tag betrachtet ca. sieben Mal persönlich dazu auf, eine bestimmte Handlung auszuführen. Von diesem Wert entfallen vier Aufforderungen auf die „freien Zeiten“, drei Aufforderungen auf die fokussierten Lern-/Bildungszeiten sowie eine Aufforderung auf die Nahrungszeiten. All diesen verbalisierten Handlungsaufforderungen kommt das Mädchen nach, wobei ihre entsprechende Reaktion in fast allen Fällen unmittelbar erfolgt.
- 3) **Die Zeitabwäger*innen:** Charakteristisch für diesen abwägenden Typus ist, dass die Kinder ihre Zeitgestaltung ebenso nach den gesetzten Zeitznutzungsvorgaben ausrichten, in manchen Situationen aber auch bewusst konträr hierzu agieren und sich in ihrem eigensinnigen Tun nicht durch diese Direktive beeinflussen lassen. Diese Varianz bildet sich demgemäß

auch in der Frequenz zeitlicher Konflikte ab. Auch wenn derartige Situationen eher vereinzelt auftreten, sind all diese Kinder punktuell in Zeitkonflikte mit den Fach- und Lehrkräften involviert.

Zu Beginn des übergeordneten Kapitels wurde die Frage aufgeworfen, ob sich die kindlichen Zeitpraktiken in den einzelnen Zeitformen unterschiedlich ausprägen. Werden die herausgearbeiteten Befunde miteinander in Bezug gesetzt, wird deutlich, dass diesbezüglich keine bedeutenden Unterschiede beobachtbar sind, d.h. die Mädchen und Jungen handeln in den unterschiedlichen Zeitanteilen im Tagesverlauf in ähnlicher Art und Weise. Wenn überhaupt, erweisen sich zeitformenspezifische Praktiken eher als eine Reaktion auf die jeweils unterschiedlich vorgehaltenen Zeitnutzungsvorgaben und Zeitgrenzen seitens der Fach- und Lehrkräfte.

5 Diskussion: Zeitverdichtungen, divergierende Zeitpraktiken und Zeitkonflikte

Auf der bisherigen Erkenntnisgrundlage werden die zeitlichen Charakteristika der Bildungs-, Erziehungs- und Betreuungseinrichtungen herausgearbeitet und ihre Einflüsse auf die Zeitpraktiken der Fach- und Lehrkräfte analysiert: In einem weiteren Schritt werden die Zusammenhänge zwischen der generationalen Ordnung, den institutionellen Zeitdisziplinierungsformen und der kindlichen Widerständigkeit veranschaulicht und diskutiert.

5.1 Institutionelle Zeitverdichtungen und Zeitpraktiken der Fach- und Lehrkräfte

In Kapitel 4.3 wurde herausgearbeitet, dass sich die kindlichen Zeitpraktiken häufig in Formen ausprägen, die nicht den gesellschaftlich normierten Handlungspraktiken folgen, sondern vielmehr auf einer eigenen Sinnggebung beruhen, die ebenso bei den Drei- bis Sechsjährigen beobachtbar ist, wie auch bei den Grundschüler*innen des 1./2. Klassenverbandes. Auch in Wehrs qualitativer Studie zu den alltäglichen Zeitpraktiken Schweizer Realschüler*innen erweisen sich der Eigensinn und eine damit einhergehende Teilautonomie als konstitutive Momente des kindlichen Alltagshandeln und zwar unabhängig davon, in welchen Raum-Zeit-Kontexten sich die elf- bis dreizehnjährigen Schüler*innen bewegen; d.h. in dieser Studie wird der Eigensinn ebenso in den Bildungseinrichtungen, in der Familie und im Rahmen der Freizeitgestaltung ersichtlich (vgl. Wehr 2009: 193ff). Werden diese Befunde mit der vorliegenden Forschung in Bezug, lässt sich durchaus schlussfolgern, dass der Eigensinn sich unabhängig von einer bestimmten Alterszugehörigkeit und in allen Sphären des Alltags als charakteristisch für die kindlichen Zeitpraktiken erweist. Diese Annahme wird auch von Wehr geteilt:

„Insgesamt hat meine empirische Studie zur Zeitpraxis von Primarschulkindern gezeigt – und dieses Ergebnis lässt sich definitiv auf die Altersgruppe der Unter- 6-Jährigen übertragen –, dass Kinder auch in zeitlicher Hinsicht soziale Akteure mit Eigensinn und Teilautonomie sind: Denn der zeitliche Alltag von Kindern ergibt sich nicht zufällig und beliebig ‚von selbst‘, sondern wird von den Jungen und Mädchen in der Auseinandersetzung mit ihrer sozialen Umwelt jeden Tag aufs Neue aktiv und zielbewusst hergestellt, gestaltet und mit Sinn ausgestattet“ (Wehr 2017: 149ff.).

Zeitcharakteristika in den Elementar- und Primareinrichtungen

Wird der Blick darauf gerichtet, wie die Fach- und Lehrkräfte in ihrer eigenen Zeitpraktik mit dieser kindlichen Eigenart umgehen, legen die vorherigen

Zeitanalysen folgende Erkenntnisse nahe: Ein Teil von ihnen versucht die kindliche Eigenart im Alltag zu tolerieren und nimmt bis zu einem gewissen Grad auch neue Anforderungen oder etwaige Verzögerungen in Kauf, die aus der unterschiedlichen Ausgestaltung der Zeit resultieren. Der größere Teil scheint jedoch vorrangig bestrebt zu sein, die gesetzte Tagesstruktur und die erwünschte soziale Ordnung aufrecht zu erhalten sowie die geplanten Inhalte auszuführen und zeigt daher eine entsprechende Reaktion, wenn er mit einem Verhalten konfrontiert wird, dass von den Vorgaben zur Zeitznutzung abweicht. Um nachvollziehen zu können, warum die Fach-/Lehrkräfte diese kindlichen Besonderheiten im eigenen professionellen Handeln nur so begrenzt berücksichtigen/mitdenken, ist es erkenntnisreich, die zeitlichen Voraussetzungen deutlicher herauszuarbeiten, unter denen sie den Tagesverlauf inhaltlich ausgestalten. Gemäß der Beobachtungsprotokolle existieren hier wesentliche Unterschiede zwischen den Einrichtungen, die auf vier Ebenen zum Tragen kommen:

Formalstrukturelle Ebene

Formalstrukturelle Unterschiede liegen zunächst im Hinblick auf die geographische Lage vor. Während die ev. KiTa und der Waldorfkindergarten dörflich situiert sind, befinden sich die offene KiTa und die Vor- und Grundschule in Großstadtlage.

Eng mit der konkreten Positionierung im Raum sind die Unterschiede im Hinblick auf die Zielgruppe verbunden. Im Waldorfkindergarten ist häufig ein bestimmter Elterntypus anzutreffen, der sich bewusst dafür entscheidet, seinen Nachwuchs in eine Einrichtung zu geben, die nach der Waldorfpädagogik arbeitet. Ersichtlich wird dies u.a. darin, dass manche Mütter und Väter freiwillig lange Anfahrtswege in Kauf nehmen, um ihren Kindern den Besuch des Kindergartens ermöglichen zu können. Kontrastierend dazu bildet sich die ganze Bandbreite der kindlichen Lebenslagen, die in der Gesellschaft aktuell vorherrschen, in den großstädtisch gelegenen Einrichtungen der offenen KiTa und der Vor- und Grundschule weitaus umfangreicher ab.

Aus der Größe der Einrichtung resultieren ebenfalls unterschiedliche zeitliche Anforderungen. So unterscheiden sich bspw. die Betreuungsrelationen deutlich voneinander: Im Waldorfkindergarten werden nur zwei kleine Gruppen mit jeweils zehn Betreuungsplätzen angeboten und durch je eine Erzieherin betreut. Die ev. KiTa bietet insgesamt 102 Betreuungsplätze an, die an der Forschung kooperierende Gruppe verfügt über ein Kontingent von 23 Plätzen, für die zwei Erzieherinnen verantwortlich sind. In der offenen KiTa wird die Betreuung der insgesamt 180 Kinder von 19 pädagogischen Fachkräften gewährleistet, die sich den einzelnen Funktionsräumen zuordnen. Der Schulkomplex, der sich aus der Grund- und Vorschule zusammensetzt, wird von 570 Schüler*innen besucht. Zum Stand des Feldaufenthaltes ist die Vorschullehrerin für 16 Vorschüler*innen und die Grundschullehrerin für 20 Grundschüler*innen verantwortlich.

Schließlich bedingen auch die konzeptionellen Ausrichtungen unterschiedliche zeitliche Voraussetzungen. Wie in Kapitel 4.1 aufgezeigt gestaltet sich der Alltag in der Kindertageseinrichtung, die nach dem offenen Konzept arbeitet, bspw. deutlich anders als in der Waldorfeinrichtung, deren Tagesverläufe durch einen hohen Rhythmisierungsgrad und dementsprechend engere Strukturierungen gekennzeichnet sind.

Ebene der Fach- und Lehrkräftenzeiten

Auch die vielfältigen zeitlichen Anforderungen, welche die Fach- und Lehrkräfte im Alltag regelhaft zu bewältigen haben, stellen einen weitreichenden Einflussfaktor auf ihre Zeitpraktiken dar. Zum einen finden Fach- und Lehrkräftenzeiten parallel bzw. integriert zu den kollektiven Zeitformen statt. Während Hauswirtschaftszeiten bspw. häufig zeitgleich zu „freien Zeiten“ vollzogen werden, finden Interaktionszeiten integriert in diese Zeitformen statt. Diese Arbeitstätigkeiten werden den Zeitformen aber auch vor bzw. nachgelagert, wie es etwa bei den Pausen- oder Teamzeiten der Fall ist.

Mehrmals konnte beobachtet werden, dass sich die diversen Zeitanforderungen zulasten der Arbeitsbedingungen auswirken; z.B. dadurch, dass sich Arbeitsaufgaben inhaltlich überlagern oder weil die Pausenzeiten von den Fach- und Lehrkräften nicht/nur partiell wahrgenommen werden können. Besonders herausfordernd ist die Bewältigung der parallelen Anforderungen in jenen Situationen, in denen eine Fachkraft für eine Gruppe alleine verantwortlich ist. Wie zuvor beschrieben, ist dies ebenso im Waldorfkindergarten wie auch in der Vor- und Grundschule regelhaft der Fall.

Ebene der Zeitordnungen

Im gleichen Maße stellen sich die unterschiedlichen Zeitordnungen bzw. gesellschaftlichen Teilsysteme, die in die Kinderinstitutionen hineinwirken, als einflussreich auf das professionelle Handeln dar. Auf den ersten Blick wird der Alltag vorrangig durch die institutionelle, pädagogische und kindliche Zeitordnung geprägt. Tatsächlich wirken aber auch die öffentliche, familiäre und arbeitsweltliche Zeitordnung auf das Tagesgeschehen ein; sowie bis zu einem gewissen Grad die politisch-administrative und die justizielle Zeitordnung. All diese Ordnungen basieren auf eigenen Zeitlogiken und haben domänenspezifische Zeitinteressen, die sie im Alltag als je vorrangig durchzusetzen versuchen. Herausfordernd ist dies v.a. aus zwei Gründen: Zum einen erweisen sich die Interessenlagen, die in den Teilsystemen vorherrschen, häufig als inkongruent zueinander; z.B. dann, wenn die arbeitsweltliche Zeitordnung – bzw. die Arbeitgeber*innen –Arbeitszeiten vorhält, die nur begrenzt kompatibel zu den offerierten Betreuungszeiten sind.

Zum anderen scheinen die Fach- und Lehrkräfte von einem Teil der Akteur*innengruppen mit einer steigenden Erwartungshaltung an die Qualität, Effizienz und Umfänge ihrer Arbeitsleistung konfrontiert zu werden. Diese Entwicklung wird in der Profession diskutiert (vgl. Kap. 2.5.2.4) und seitens

der Praxis ebenfalls beschrieben. Auch während der vorliegenden Forschung wurde diese Annahme von Fachkräften bestätigt (vgl. OK, T6, Z. 342f.). Selbst der Waldorfkindergarten, der seine pädagogische Arbeit auf einer besonderen konzeptionellen Grundlage gestaltet, kann sich von dieser Erwartung nicht gänzlich frei machen. So antwortet die Waldorferzieherin auf die Frage, ob die Einrichtung zunehmend vorstrukturierte Angebote vorhalten würde, wie folgt:

„Nach den Weihnachtsferien. Wir machen Angebote für die Schulkinder, die müssen sie auch wahrnehmen, es geht mehr um Feinmotorik, um Ausdauer und Dranbleiben, als um Englisch. Die Kinder weben, da müssen sie jeden Tag mindestens einen und höchsten drei Fäden weben. Man muss ja auch noch ein bisschen Zeit zum Spielen haben (...) Die Schulkinder sind in Gruppen getrennt, jede Kollegin hat ein Projekt gemacht. Ich habe geschnitzt, meine Kollegin hat die Tücher mit ihnen gefärbt und die dritte Kollegin hat mit ihnen Kerzen gefärbt (...) aber trotz der Erwartungen machen wir jetzt nicht Englisch oder das Alphabet, das lernen die dann schon, wenn das dran ist“ (WK, T3, Z. 108-117).

Im Primarbereich scheinen steigende Anforderungen und ein damit einhergehender Erwartungsdruck v.a. hinsichtlich der Ausgestaltung der Vorschule vorzuliegen. Besonders eindringlich drückt dies eine Vorschullehrerin aus:

„Ich habe nur an zwei Tagen Mathe, nur dann kann ich das machen, ich komme total unter Druck, ich schaffe das gar nicht, ich muss irgendwie zwei Hefte mit den Kindern durcharbeiten, 17 Spiele einführen... und dieses Entdecken und Forschen bleibt total auf der Strecke! (...) 1225 Zumal das offene hier wieder rückläufig ist. Hier ist wieder viel mehr Fachunterricht, dadurch kommst du rein und gehst wieder raus und ich muss das in der und der Zeit schaffen (...). Es ist alles nicht besser, es immer mehr mehr!“ (VS, T5, Z. 384-405).

Wiederholt wurde diese Annahme seitens einzelner Lehrkräfte bestätigt; so auch von den beiden Grundschullehrerinnen in der folgenden Sequenz.

„(...) beide Lehrkräfte sind der Meinung, dass die Vorschule immer mehr "verschult" wird und die Kollegin sagt dazu: „(...) und die müssen irgendwelche Hefte noch fertig kriegen, das ist doch der Wahnsinn, der Waaaahnsin!“ – die anderen Kollegin ergänzt: „Ja genau, die machen jetzt Englisch schon und solche Sachen, alles schon so verschult!“ – die erste Kollegin wieder: „Jaaaa und ich habe jetzt gemerkt, wenn die jetzt bei uns sind, dann ist das aber gar nicht da bei den Kindern (...)“ (GS, T5, Z. 221-226).

Hervorhebenswert ist in diesem Dialog zudem die Vermutung der einen Kollegin, dass die erhofften Effekte dieser inhaltlichen Verdichtung – also die passgenauere Schulvorbereitung – bei dem Übertritt der Vorschüler*innen in die 1. Klasse scheinbar jedoch nicht beobachtbar sind.

Gesellschaftliche Metaebene

Auf der Metaebene wird das institutionelle Zeitszenario darüber hinaus durch die Phänomene der Beschleunigung, Flexibilisierung und Entgrenzung und

ihrer Wechselwirkung zueinander beeinflusst. Im Rahmen dieser Forschung konnten diese Effekte z.B. im Hinblick auf die elterlichen Betreuungsbedarfe und die Zeitpraktiken der Mütter und Väter im Rahmen der Bring- und Abholzeiten beobachtet werden (vgl. Kap. 4.3.3). Weil die eigenen Synchronisations- und Koordinationsanforderungen viele Eltern unter Zeitnot setzen, zeichnen sich v.a. die Abholzeiten häufig dadurch aus, dass Mütter und Väter ihren Nachwuchs (relativ) abrupt und beschleunigend aus der aktuellen Zeitform und den damit vollzogenen Handlungsweisen herausholen. In manchen Situationen beeinflussen diese Anforderungen auch die Zeitpraktiken der Fach- und Lehrkräfte. Die folgende Szene, die im Rahmen einer Nahrungszeit in der offenen KiTa stattfindet, veranschaulicht dies. Um für die Abfahrt bereit zu sein, wenn seine Eltern in der Einrichtung eintreffen, wird Jem von der verantwortlichen Erzieherin aufgefordert, seine Essensaufnahme zu beschleunigen.

„14.05 Nadine sagt zu Jem, der noch isst: ‚Jem, du wirst abgeholt, du musst jetzt wirklich schneller essen!‘“ (OK, T2, Z. 654f.).

In den Einrichtungen kommen diese familiären Auswirkungen der gesellschaftlichen Zeittendenzen überdies dadurch zum Ausdruck, dass alle drei Institutionen tendenziell mehr Unterdreijährige aufnehmen, wobei die Fachkräfte selbst z.T. Vorbehalte gegen diese frühzeitige Unterbringung haben. So äußert sich die Waldorferzieherin zu dieser Entwicklung wie folgt:

„Wir nehmen gegen unserer Überzeugung mittlerweile Zweijährige auf, obwohl wir eigentlich der Meinung sind, das Zweijährige noch bei ihren Eltern sein sollten, aber das ist natürlich eine persönliche Einstellung, die ich hier auch nicht an die große Glocke hänge, weil die Eltern haben natürlich ihre Gründe dafür, so zu handeln (...)“ (WK, T3, Z. 126-130).

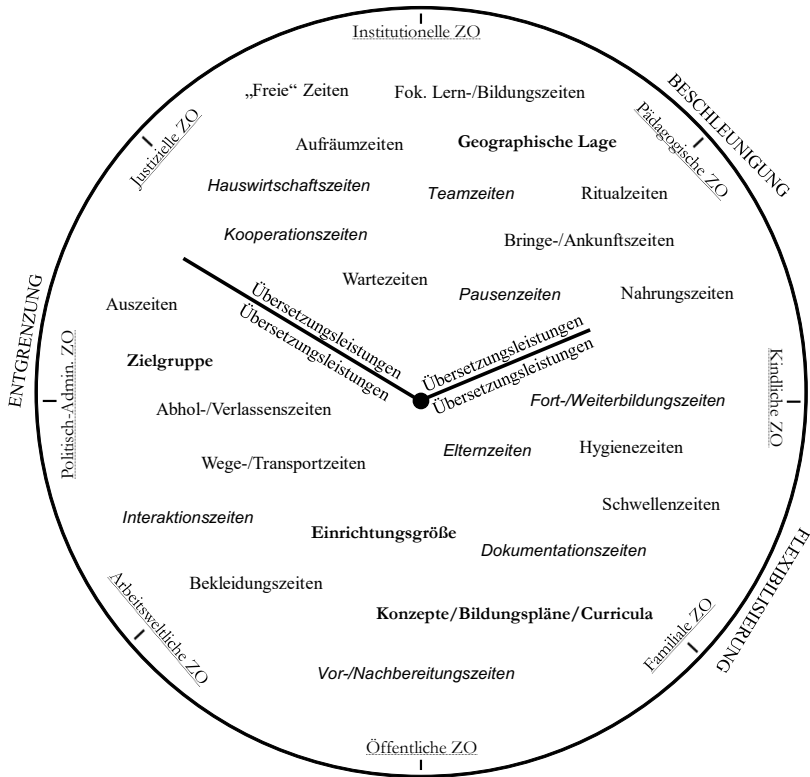
Im gleichen Maße werden die steigenden Betreuungsumfänge von manchen Fachkräften kritisch gesehen. Gerade die großstädtisch situierte offene KiTa wird mit wachsenden Bedarfen in den Morgen- und Abendstunden konfrontiert (vgl. OK, T1, Z. 16-19.), so dass einzelne Kinder mittlerweile zwischen zehn bis zwölf Stunden in der Einrichtung verbleiben. Im Gespräch nimmt eine der Erzieherinnen zu dieser Entwicklung Stellung:

„(...) Linda berichtet, dass sie auch schon ein Kind in der Krippe hatten, das 12 Stunden täglich in der Einrichtung war ‚und das mit einem Jahr!‘ – Linda sagt dazu: ‚Ich versteh das nicht, ich hätte mein Kind nie so lange hier gelassen, zumal die Krippenkinder, die müssen doch vielmehr schlafen (...)!‘“ (OK, EBM, Z. 843-848).

In ihrem gemeinsamen Wirken führen all diese zeitlichen Voraussetzungen, Anforderungen und Begleiterscheinungen dazu, dass der Alltag in den elementar- und primärpädagogischen Einrichtungen durch eine hohe zeitliche Verdichtung geprägt ist. Folgende Abbildung veranschaulicht dieses Phänomen. Bedeutsam ist, dass die hier aufgeführten Zeitformen, Zeitrahmungen,

Fach-/Lehrkräftenzeiten, Zeitordnungen und Zeittendenzen in ihrer Wechselwirkung zueinander jeweils ein ganz spezifisches Zeitgerüst in den Institutionen erzeugen, d.h. die Art der Verdichtung variiert von Einrichtung zu Einrichtung; u.U. sogar von Gruppe zu Gruppe innerhalb desselben Hauses.

Abbildung: Zeitformen; **Zeitrahmungen**; *Fach-/Lehrkräftenzeiten*; Zeitordnungen [ZO]; ZEITTENDENZEN



Quelle: Eig. Darstellung (unsystematische Anordnung)

Für die Fach- und Lehrkräfte resultiert aus dieser Zeitverdichtung nicht nur die Herausforderung, im Alltag permanente Übersetzungsleistungen zwischen den Zeitordnungen/Personengruppen tätigen zu müssen, sondern gleichsam die anspruchsvolle Zielsetzung, all die damit verbundenen Zeitinteressen möglichst gelingend miteinander auszutarieren. Das sich diese Übersetzungsleistungen ebenso durch eine Vielfalt, wie auch durch eine hohe Auftretenshäufigkeit auszeichnen, wird bspw. auch von Karsten/Subucz in einer elementarpädagogischen Zeitanalyse herausgearbeitet (vgl. 2014).

Zeitpraktiken der Fach- und Lehrkräfte

In der Gesamtheit führt diese zeitliche Gemengelage dazu, dass sich die Fach- und Lehrkräfte im institutionellen Alltag häufig unter Druck gesetzt fühlen. Deutlich wird dies z.B. dann, wenn man die Kommunikationsweisen näher betrachtet. So beinhaltet die Sprache sehr oft Zeitformulierungen wie „beeilen“, „schnell“, „mal eben“, „zack zack“ oder „zu spät“. In der folgenden Beispielsequenz ist es das für ein späteres Ereignis noch anzufertigende *Schattenbild*, das die Erzieherin in der ev. KiTa als Grund anführt, um Felicia zu einem schnellen Essensvollzug zu bewegen.

„09.37 Nachdem sie die Lampe mehrmals an und aus gemacht haben, sagt Frau Lambrecht (PF) zu Felicia: ‚Wie wäre es, wenn du eben schnell frühstückst und dann müssen wir noch dein Schattenbild fertig machen für später! Komm, deine Lampe legen wir schnell wieder in den Sack und dann kannst du essen!‘“ (EK, T3, Z. 196-200).

Ähnlich häufig verbalisiert werden auch Satzkonstruktionen, die eine „müssen“ Phrase beinhalten. Diese Formulierungen stehen direkt mit der Strukturierung des Tagesverlaufes in Verbindung bzw. mit der Erwartung der Fach- und Lehrkräfte, die noch zu Verfügung stehende Zeit mit bestimmten Inhalten auszufüllen. Auch hierzu ein Beispiel, diesmal aus der Vorschule: Im Kontext der morgendlichen Ritualzeit fordert die Lehrerin Milena dazu auf, ihr gerade bearbeitetes Jahreszeitenbild schnellstmöglich fertig zu stellen, damit sich die Abläufe des Morgenkreises nicht weiter verzögern.

„Wenn du das jetzt noch fertig machen willst, dann musst du dich beeilen, sonst müssen wir so lange warten, da hat keiner Lust zu!“ (VS, T2, Z. 33f.).

Noch eindringlicher wird der Anspruch, die geplanten Zeitabläufe im Alltag einhalten zu können, in der folgenden Formulierung ersichtlich, die eine Erzieherin aus der ev. KiTa im Kontext einer gemeinsamen Lesezeit gegenüber den zuhörenden Kindern äußert.

„1006 Frau Lambrecht unterbricht das Vorlesen und sagt: ‚Ganz ehrlich, wir sollten gleich mal aufhören und dann dringend anfangen aufzuräumen und dann einen Sitzkreis machen und schnell rausgehen und danach wieder weiterlesen!‘“ (EK, T4, Z. 251-253).

Manche der Fach- und Lehrkräfte haben im Alltag Strategien entwickelt, um mit diesen Zeitverhältnissen gestalterisch und flexibel umzugehen. Obwohl ihre Dienstzeit eigentlich an den Beginn der Öffnungszeit gekoppelt ist, kommt die Waldorferzieherin bspw. bewusst einige Minuten früher in die Einrichtung. Dies begründet sie sowohl mit ihren eigenen Zeitbedürfnissen, aber auch mit der Zielsetzung, keine Hektik im institutionellen Alltag an die Kinder weitergeben zu wollen.

„Wann trifft ihr den immer ein im Kiga? (d.V.)“ – Marina: ‚EG und EI so gegen halb acht und ich um viertel nach sieben. Ich mag nicht gerne mit den Kindern gleichzeitig

kommen, ich brauch so ein Moment hier, sonst finde ich das hektisch. Und Hektik ist das, was wir hier auf gar keinen Fall vermitteln wollen (lacht)“ (WK, T2, Z. 13-16).

Auch die Grundschullehrerin begibt sich immer einige Minuten vor Unterrichtsbeginn in den Klassenraum, um Unruhe und Hektik zu vermeiden.

„0755 Ruth: ‚Guck mal, es ist schon fünf vor acht und es sind erst so wenig Kinder da. Und deswegen komme ich auch immer möglichst früh. Manche Kollegen kommen ganz spät und dann sind schon dreißig Kinder da und es ist total unruhig. Und wenn man die dann einzeln empfängt, dann kommen die hier auch ganz ruhig und gelassen an“ (GS, T5, Z. 6-9).

Die Vorschullehrerin wiederum beginnt bewusst erst einige Minuten nach Unterrichtsbeginn mit dem alltäglichen Morgenkreis. Einerseits, um Zeit für mögliche Elterngespräche zu haben, andererseits, um den Schüler*innen ein paar freie Minuten vor dem Arbeitsbeginn zu ermöglichen.

„Wir fangen in der Vorschule erst 15 nach, später, 20 nach acht an, die Eltern haben immer so viel zu sagen, den Stress haben die Kinder sowieso später, in der ersten Klasse!“ (sie lacht, d.V.)“ (VS, T1, Z. 19-21).

Darüber hinaus verlängert die betreffende Lehrerin auch die eigentlichen Pausenzeiten in eigener Entscheidung immer wieder, weil sie der Meinung ist, dass die regulär gesetzten „freien Zeiten“ für die Zeitbedürfnisse der Kinder nicht ausreichen würden.

„0914 Gisela erzählt wieder vom Tag, nun von der Pause: ‚Ich mach immer ein bisschen länger Pause, also schicke ich sie ein paar Minuten früher raus, die normale Pause reicht nicht...!‘“ (VS, T1, Z. 143f.).

Die Grundschullehrerin offeriert den Schüler*innen in allen fokussierten Lern-/Bildungszeiten die Möglichkeit, *eine Runde zu drehen*. Wenn sie sich nicht mehr konzentrieren können oder unruhig werden, können die Mädchen und Jungen das Unterrichtsgeschehen verlassen und sich für kurze Augenblicke auf den Schulhof begeben. Diese Praktik wird von den Kindern ebenso selbstinitiativ in Anspruch genommen (vgl. GS, T2, Z. 76f.) wie auch seitens der Lehrerin eingefordert.

„0848 Ruth ruft in den Raum: ‚Die 5 Minuten sind um, ihr müsst zum Ende kommen und bitte draußen eine Runde drehen, damit wir gleich mit dem Morgenkreis beginnen können!‘ – hiernach geht sie umher und fordert einzelne Kinder auf, eine Runde zu drehen – einige Kinder rennen gleich nach draußen, andere arbeiten weiter“ (vgl. GS, T2, Z. 86-89).

Eine weitere Gestaltungsstrategie, die in beiden Bildungsbereichen öfters beobachtet werden konnte, besteht darin, parallele Zeitanforderungen nach Relevanz zu priorisieren und dementsprechend nur einer dieser Aufgaben nachzukommen. Die Waldorferzieherin berichtet hierzu, dass sie sich selbst die Vorgabe gesetzt hat, nach der morgendlichen Ankunft aller Kinder für

eine bestimmte Zeitspanne keinen Telefondienst zu verrichten (vgl. WK, T1, Z. 15f.). Die folgende Szene zeigt dies auf.

„0756 Christian kommt mit Schnuller und Kuscheltusch in den Gruppenraum und geht gleich in den kleinen Raum – das Telefon klingelt, Marina hört dies und sagt nur ‚Nö!‘, geht an einen Tisch und bereitet die Brötchen vor“ (WK, T2, Z. 42-44).

Diese Beispiele weisen bereits daraufhin hin, dass den Fach- und Lehrkräften vom Grundsatz her unterschiedlichste Gestaltungsmöglichkeiten der Zeit zur Verfügung stehen; so etwa bezüglich der Dauer (kurz vs. lang), der Lage (früher vs. später), der Varianz (flexibel vs. starr), der Geschwindigkeit (langsam vs. schnell), der Verdichtung (einzeln vs. parallel) oder der Intensität (kontinuierlich vs. diskontinuierlich).⁶⁷ Der individuelle Zeitstil der Fach- und Lehrkräfte ist demgemäß das Ergebnis davon, wie sie diese Gestaltungsmodi im alltäglichen Handeln miteinander in Bezug setzen. Trotz dieser Bandbreite und der beschriebenen Handlungsstrategien zeigen die Feldprotokolle in vielfacher Hinsicht, dass sich die erwachsenen Zeitpraktiken immer wieder zu bestimmten Handlungsweisen verengen. In der folgenden Tabelle 16 werden diese tendenziellen Gestaltungsmodi von Zeit und ihre konkrete Ausprägung in den Zeitpraktiken aufgezeigt:

Tabelle 16: Zeitgestaltungstendenzen der Fach- und Lehrkräfte

Gestaltungsmodi von Zeit	Ausprägung in der Zeitpraktik der Fach- und Lehrkräfte
Beschleunigung	Steigerung der Anzahl an Handlungsepisoden im Kontext einer Zeitform
Verdichtung	Simultane Ausführung mehrerer Handlungen, die zudem häufig unterschiedlichen Zeitformen zugehörig sind
Reduktion/Vorenthaltung	Reduktion oder gänzliche Vorenthaltung von Umfang oder Inhalten einer Zeitform
Handlungsübernahme	Selbstvollzug von insb. ritualisierten oder routinierten Handlungen, deren Ausführung eigentlich den Kindern vorbehalten ist
Aufschiebung	Verschiebung geplanter oder versprochener Zeitanteile; wobei die tatsächliche zukünftige Realisierung stets im Bereich des Ungewissen bleibt
Sanktionierung	Sanktionierung von Zeitanteilen oder Zeithalten infolge unerwünschter/abweichender Zeitpraktiken

Quelle: Eig. Darstellung

Es lässt sich nicht generalisieren, welche Auswirkungen diese Gestaltungsmodi auf die Bildungs- und Entwicklungsprozesse der Kinder haben, anstelle dessen muss dies stets in der Einzelsituation genauer betrachtet werden. Wird

67 Die hier skizzierten Gestaltungsmöglichkeiten orientieren sich z.T. an den Bearbeitungsmodi von Zeit, wie sie Rinderspacher konzipiert hat (vgl. 1985: 249ff.).

der gesamte Datenkorpus reflektiert, so finden sich insbesondere die Tendenzen zur Beschleunigung und Verdichtung häufig als Gestaltungsmodi in den fachlichen Zeitpraktiken wieder; dies zeigt noch einmal deutlich auf, wie sehr die gesellschaftlich vorherrschenden Zeittendenzen auch in die sozialen Institutionen hineinwirken. Die Frequenz, der Umfang und die Intensität der Inanspruchnahme dieser Gestaltungsmodi differieren sowohl zwischen den Einrichtungen, innerhalb der Teams eines Hauses als auch bei ein und derselben Person. Aus der Perspektive der Kinder ist dies ein problematischer Befund, weil sich die Unstetigkeit in den erwachsenen Zeitpraktiken zulasten der Erwartbarkeit des pädagogischen Handelns auswirkt. Diese Intransparenz kann darauf zurückgeführt werden, dass sich die Zeitpraktiken der Fach- und Lehrkräfte nicht nur auf Basis des Umganges mit den zahlreichen Zeitanforderungen, der eigenen Professionalität und der damit verbundenen Haltung ausdrücken, sondern im gleichen Maße auch mit der eigenen Zeitsozialisation verknüpft sind. Bis zu einem gewissen Grad werden diese biografischen Zeiterfahrungen bspw. in der Präferenz eher engerer oder offenerer Zeitstrukturierungen ersichtlich. Insofern sind die Erfahrungen, den institutionellen Alltag als eine Art enges Zeitkorsett zu erleben, nicht nur die Folge der diversen externen Erwartungen an die inhaltliche Ausgestaltung der Bildungs-, Erziehungs- und Betreuungszeiten, sondern im gleichen Maße auch die Konsequenz der eigenen Ansprüche und Zeitgestaltungen; mit anderen Worten, zu einem Teil auch selbst verantwortet. Diesen Befund bestätigen auch Karsten/Subucz in einer Studie zu Zeitaufschreibungen in elf Kindertagesstätten. Sie begründen dieses Phänomen wie folgt:

„Dreh- und Angelpunkt insbesondere hinsichtlich positiver Gestaltungsmöglichkeiten ist die Zeitgestaltung, die aber zumeist eher, ebenfalls defizitorientiert, als Zeitbelastung thematisiert wird. Hier wird die wenige Zeit für „Arbeit am Kind“ (Viernickel 2013:194) und die viele Zeit für „mittelbare Arbeit“ wie Planung beklagt, statt zu erkennen, dass und wie Zeit - Zwänge selbst ‚gemacht‘ werden. Dies zeigten auch die Zeitaufschreibungen und Interviews in 11 Kindertagesstätten, in denen eine Vielzahl Störungen, Unterbrechungen und selbstauferlegte, offene und geheime Zeitpläne sichtbar werden. Diese sind vorrangig Ergebnisse der Übernahme von administrativen Vorgaben, ohne diese pädagogisch zu gestalten und zu übersetzen oder auch von Organisationskonventionen, die nicht hinterfragt, sondern eingelebt werden. Diese verdichten sich dann leicht zusammen zu solchen Zeitkorsetten und Zeitzwängen, die vorrangig mehr erlitten, denn selbst professionell – fachlich gestaltet werden“ (Karsten/Subucz 2014: 9).

Auch Berlips qualitative Studie *zu den Handlungspraxen von Krippenerzieher*innen* (2015) weist in diese Richtung. So zeigt sie u.a. auf, dass die Entscheidung, die institutionellen Tagesabläufe in eher festeren oder flexibleren Rahmungen zu gestalten, unmittelbar damit verbunden ist, welche Bedeutung die interviewten Fachkräfte der Strukturierung von Zeit beimessen; sowohl in Bezug auf die Effektivierung der eigenen Arbeitsorganisation, wie auch im

Hinblick auf ihre Förderlichkeit für die kindliche Persönlichkeitsentfaltung. Weiterhin arbeitet sie heraus, dass die Frage, wie selbstwirksam sich die Fachkräfte in ihrem eigenen Zeithandeln erleben, von entscheidender Bedeutung für die Qualität der Bildungs-, Erziehungs- und Erziehungsprozesse ist. Fühlen sich die Fachkräfte im Alltag zeitlich fremdbestimmt oder ermächtigt, hat dies Auswirkungen auf ihre Einschätzung der eigenen Gestaltungspotentiale. Anstelle sich als aktive Zeitgestalter*innen zu begreifen, Weiterentwicklungsbedarfe zu erkennen und neue Handlungsperspektiven zu entwickeln, drohen sodann eher das passive Abarbeiten/Erfüllen der gegebenen Aktivitäten und Strukturen – oder im schlimmsten Fall ein pädagogischer Stillstand – in den Vordergrund zu rücken.

„(...) gerade diese Wirksamkeit hinsichtlich des eigenen tätig Werdens zum Verändern von Zeitstrukturen kann von vielen der befragten KrippenerzieherInnen nicht erlebt werden (...). Die täglich zu erbringenden Handlungsweisen zur Erfüllung des Tagesablaufes als einen strukturierten Tätigkeits- und Aktivitätenplan und Rahmen werden somit von einem Teil der Befragten als Zeit in Anspruch nehmend und weniger in Hinblick auf die jeweiligen Mädchen und Jungen selbstausarbeitbar begriffen (...)“ (Berlips 2015: 299).

Angesichts dieser Erkenntnisse ist es problematisch, dass ein Großteil der 21 interviewten Krippenerzieher*innen diese eigene zeitliche Handlungsmacht bzw. Selbstwirksamkeit laut Berlips im Alltag jedoch nicht zu erfahren scheint (vgl. Berlips 2015: 298f.).

5.2 Zeitdisziplinierungen und Zeitwiderstände im Kontext generationaler Ordnungen

Mit Bezugnahme auf Foucaults Machtanalysen wurde in Kapitel 2.6.3 herausgearbeitet, welchen Stellenwert die Zeitkategorie im Hinblick auf die Normierung und Standardisierung des Lebenslaufes einnimmt. So sind die institutionalisierten Bildungs-, Erziehungs- und Betreuungszeiten über die letzten Jahrhunderte hinweg immer weiter in Reihen und Stufenabfolgen, also in Lernstoffe, -ziele und -stufen hierarchisiert und verdichtet worden. Auch im heutigen Bildungssystem bildet diese selektierende Anordnung weiterhin die Grundlage dafür, Fähigkeiten und Fertigkeiten zu hierarchisieren und in dessen Folge sozio-(ökonomische) Abstände zwischen den Subjekten einer Gesellschaft zu markieren (vgl. Foucault 1976: 200f.). Die zeitliche Ausgestaltung der kindlichen Lebensphase ist dabei unweigerlich mit dem dahinter liegenden Generationenverhältnis verbunden. Im Sinne des Konzepts einer generationalen Ordnung (Alanen 2005) sind die „(...) Konstruiertheit und Strukturiertheit von Kinder- und Erwachsenenkatgorie(n)“

(Bühler-Niederberger/Sünker 2006: 40) miteinander verwoben, d.h. Kindheit als Lebensphase und Moratorium konstituiert sich erst in Relation zur Kategorie der Erwachsenenheit und der damit verbundenen Altersdifferenz. In einer pädagogisch-anthropologischen Lesart (vgl. Kelle 2005: 88) begründet sich diese gesellschaftliche Unterscheidung nach Lebensaltern auf der Bedürftigkeit und Unmündigkeit der kleinen Menschen. Honig beschreibt dies als die leibliche Angewiesenheit auf „*nicht-reziproke Sorgebeziehungen*“ (Honig 1999: 212). Kontextualisiert auf die eigene Forschung bedeuten diese kindheitssoziologischen Betrachtungsweisen Folgendes: Um die Kinder in die vorherrschende soziale Ordnung und das darin verwobene generationale Arrangement einpassen und zu der Aneignung erwünschter Kompetenzen und Denkweisen bewegen zu können, halten die elementar- und primärpädagogischen Einrichtungen ebenso normierte Ablaufmuster (standardisierte Tages- und Stundenpläne), wie auch Vorgaben zu den Handlungsvollzügen vor (Zeitdirektive) und bedienen sich spezifischer Disziplinierungspraktiken. Die Bandbreite dieser Praktiken variiert zwischen Verhaltenskritiken, Verhaltensaufforderungen und Handlungskontrollen, über die Androhung/den Vollzug von Sanktionen bis hin zur Realisierung einer Auszeit, die darin besteht, betroffene Kinder für eine bestimmte Zeitspanne vom Rest der Gruppe zu exkludieren. Diese Ablaufmuster, Handlungsvorgaben und Disziplinierungspraktiken erlegen den Kindern im Alltag immer wieder Zeitgrenzen auf und zielen in ihrem gemeinsamen Wirken darauf ab, dass Mädchen und Jungen im Heranwachsen mehr und mehr die gesellschaftlich vorherrschenden Zeitlogiken internalisieren, bis diese schließlich zu einem grundlegenden Bestandteil ihres sozialen Habitus werden.

Insbesondere die Vorgaben zur Zeitnutzung haben weitreichende Auswirkungen darauf, wie die Mädchen und Jungen ihren Alltag in den Kinderinstitutionen erleben und selbst gestalten können: Der umfassende Charakter dieser Vorgaben soll hier noch einmal pointiert zusammengefasst werden: So bestehen Vorgaben, mit welchen Inhalten, Tätigkeiten und Gegenständen sich die Kinder wann und wie im Tagesverlauf zu beschäftigen haben, Vorgaben, in welchen Tempi die Handlungen ausgeführt werden dürfen, Vorgaben zu den Bewegungsabläufen und der räumlichen Positionierung, sowie Vorgaben, zu welchen Zeitpunkten und in welcher Lautstärke das Sprechen erlaubt ist. In allen Zeitformen, die im Rahmen dieser Forschung aus den Tagesverläufen rekonstruiert werden konnten, finden sich diese Handlungsvorgaben wieder. Hinsichtlich ihrer Wirkmächtigkeit sind in diesem Kontext v.a. zwei Erkenntnisse bedeutsam: Entgegen ihrer begrifflichen Konnotation sind auch die freien Zeiteile mit bestimmten Erwartungen gekoppelt, wie die Kinder diese Zeiten inhaltlich ausgestalten sollen. In manchen Fällen haben die hieraus resultierenden Handlungseinschränkungen eine derart hohe Reichweite, dass hier vielmehr von einer vorrangig fremdbestimmten Zeit gesprochen werden muss, die unter dem Deckmantel einer Zeitsouveränität

kaschiert wird. Der andere Befund wird bei einem Vergleich zwischen den Bildungsbereichen deutlich: So zeigen die Feldprotokolle, dass die Zeitnutzungsvorgaben in den Kindertageseinrichtungen eher als geheimer Zeitplan bestehen. Mit dem Wechsel in die Primarstufe tritt diesbezüglich eine wesentliche Veränderung ein, weil ein Teil der Vorgaben nun in detaillierter Form in einer Schulordnung sprachlich ausformuliert wird. Hinzu kommt, dass sich die Anzahl und der Umfang der Vorgaben im Bereich der fokussierten Lern-/Bildungszeiten immer weiter verdichten, wobei diesbezüglich zwischen der Vor- und Grundschule noch einmal ein deutlicher Unterschied erkennbar ist. Festzuhalten ist, dass all diese Handlungsdirektive ihre Wirkung im Alltag auf explizite und implizite Art und Weise entfalten. Explizit, weil den Kindern immer wieder direkte Handlungsvorgaben durch die Erwachsenen auferlegt werden; implizit, weil diese Vorgaben auf der Hinterbühne zu einem konstitutiven Bestandteil der jeweiligen Zeitform werden und den Tagesverlauf entscheidend beeinflussen und determinieren. In der Konsequenz wird der kindliche Handlungsspielraum im Alltag der fünf Einrichtungen regelhaft eingeschränkt und begrenzt.

Diese Ausführungen zeigen den Stellenwert auf, welchen die Zeitkategorie als Macht- und Herrschaftsmodus einnimmt. Die Zeitordnung einer Gesellschaft repräsentiert eine bestimmte Machtordnung (vgl. Baeriswyl 2004b: 19), soziale Zeitfragen sind Gegenstand von Verteilungsprozessen/-konflikten zwischen den Bürger*innen und somit immer auch Gerechtigkeitsfragen (vgl. Mückenberger 2007: 2). Im Generationenverhältnis kommt der Verteilung von Zeit und der Grenzsetzung von zeitlichen Handlungsspielräumen noch einmal eine besondere Relevanz zuteil. Die aus den asymmetrischen Positionen resultierende ungleiche Verfügungsmacht über Zeit wird im Verhältnis zwischen Erwachsenen und Kindern im Alltag immer wieder aufs Neue reproduziert (vgl. Zeiher 2003: 265). Insofern stehen Elias' These, dass die Zeitsozialisation ein langwieriger Prozess des Zusammenwirkens von Fremd- und Selbstzwangmomenten ist (vgl. Elias 1984: XVIII) und der Befund von Nowotny, dass die wesentliche zeitliche Erfahrung der Menschen, die des Zeitzwanges sei (vgl. Nowotny 1989: 145ff.) eng mit dem Konzept der generationalen Ordnung in Verbindung; v.a. auch deswegen, weil die sozio-kulturelle Praxis des „*doing generation*“ (Kelle 2005: 83) abseits der Familie insbesondere in den elementar- und schulpädagogischen Einrichtungen hergestellt wird. Wehr formuliert diesbezüglich die folgende These:

„Schule und Familie sind die zentralen Instanzen, die Kinder im Rahmen des *doing generation* zur Einhaltung von Vereinbarungen, Terminen und Zeitgrenzen erziehen. Die sozialen Systeme berufen sich bei ihren zeitsozialisatorischen Aktivitäten auf ein soziokulturell geformtes generationales Konzept, dem zufolge Kinder aufgrund ihrer Alterszugehörigkeit und den damit verbundenen Kompetenzen bzw. Defiziten Grenzen „brauchen“ und Erwachsene kraft ihrer altersmäßigen Überlegenheit und ihres ju-

ristisch fixierten Sorge- und Erziehungsauftrags dazu befugt sind, diese Grenzen zu setzen und über ihre Einhaltung zu wachen“ (Wehr 2009: 215f.).

Darüber hinaus geht die generationale Differenzziehung auch mit bestimmten sozialen Typisierungen einher. Wehr verweist in diesem Kontext z.B. auf die populäre Zuschreibung, dass Kinder in ihrer Zeitpraktik häufig noch nicht befähigt seien, dem Anlass entsprechende Endpunkte für Handlungsvollzüge zu finden (ebd.: 215). Diese Annahme wurde in Wehrs Studie seitens interviewter Elternteile wiederholt verbalisiert und konnte auch in der vorliegenden Forschung beobachtet werden. Am deutlichsten trat diese Denkweise in zwei Gesprächsfäden mit der Mutter eines der einzeln beobachteten Elementarkinder zu Tage: Am vierten Erhebungstag im Waldorfkindergarten wurde die Anfrage der Einzelbeobachtung während der mittäglichen Abholzeit durch die Waldorferzieherin an die besagte Mutter herangetragen:

„1203 Marina erzählt der Mutter von Louis, dass angedacht ist, Louis als einzelnes Kind zu beobachten. Die Mutter berichtet darauf, dass Louis zuhause erzählt habe, dass Tilmann da (in der Einrichtung; d.V.) den ganzen Tag in den Computer schreibt. Ihr Mann, der bei dem – der Forschung vorgelagerten – Elternabend dabei gewesen ist, habe darauf kommentiert, ‚der soll sich mal unseren vornehmen, der ist doch so langsam!‘ (WK, T4, Z. 345-352).

Welche Konnotation mit dem Hinweis auf das langsame Handeln des eigenen Sohnes verbunden ist, kann vorliegend nicht eindeutig rekonstruiert werden, nichtsdestotrotz kommt hierin ein sozialer Normvergleich zum Ausdruck, d.h. aus Sicht des Vaters scheint Louis Handlungsgeschwindigkeit auffällig von den Tempi anderer Kinder, die er selbst kennt, abzuweichen. Am fünften Tag im Feld wurden die Intention und der Ablauf der Einzelbeobachtung mit der Mutter noch einmal persönlich besprochen. In diesem Kontext berichtet sie, dass ihr Sohn zuhause in manchen selbsttätigen Handlungen kein Ende finden würde, weshalb sie den Abbruch der jeweiligen Tätigkeit mitunter durch den Einsatz einer Uhr gezielt hervorrufen würde. Aus der Perspektive der Mutter scheint es demgemäß einen passenden oder sozial konformen Endpunkt für die Ausübung einer Handlung zu geben. Wann oder unter welchen äußeren Rahmungen dieser Zeitpunkt eintrete, wird von ihr jedoch nicht weiter konkretisiert. Da sich ihr Sohn diese Fähigkeit noch nicht ausreichend angeeignet habe, sieht sie sich in der Verantwortung, steuernd in die kindliche Zeitpraktik einzugreifen. Darüber hinaus wird in dieser Beispielsequenz die zeitsozialisatorische Wirkmächtigkeit der Uhrzeit als Disziplinarinstrument ersichtlich.

„0742 Ich unterhalte mich mit der Mutter, sie möchte wissen, warum ich ihren Sohn für das Beobachten ausgewählt habe – nachdem ich ihr die Beweggründe geschildert habe, erzählt sie von Louis Verhalten zuhause und sagt dabei: ‚Louis ist immer so im Spiel vertieft und findet manchmal das Ende nicht und ich stelle manchmal die Eier

uhr auf fünf Minuten und sage ihm, dann gehst du Zähne putzen und er findet es gut und es klappt!‘ (WK, T5, Z. 15-19).

Trotz der diversen zeitlichen Disziplinierungsstrategien und -praktiken, mit denen die Mädchen und Jungen im Alltag seitens der Erwachsenen konfrontiert werden, um zu einer sozial erwünschten Denk- und Handlungsweise erzogen zu werden, handeln sie in allen vorgehaltenen Zeitformen immer wieder gemäß ihrer eigenen Vorstellungen. Ihr zeitlicher Eigensinn führt häufig dazu, dass sie in ihren Handlungspraktiken unbewusst von den je gesetzten Handlungsvorgaben abweichen. Insbesondere diejenigen Kinder, die eher dem Typus der Zeitwiderständler*innen zugeordnet werden können, treten regelhaft aber auch in eine bewusste Widerständigkeit, um die Zeit nach ihren persönlichen Bedürfnissen ausgestalten zu können. Insofern überrascht es nicht, dass diese Gruppe am häufigsten in konfliktäre Auseinandersetzungen mit den Fach- und Lehrkräften über die zeitliche Deutungshoheit gerät. Verwiesen sei in diesem Kontext noch einmal auf die Tatsache, dass Tom ca. 35 Mal und Katharina ca. 17 Mal innerhalb des Tages ihrer Einzelbeobachtungen für eine nicht erwünschte Handlungspraktik kritisiert worden sind. Hervorzuheben ist, dass diese hohe Anzahl an Kritiken keine Momentaufnahme darstellt, gerade diese beiden Kinder wurden auch an den anderen Beobachtungstagen mit einer Vielzahl einschlägiger Rückmeldungen zu ihren Zeitpraktiken konfrontiert.

Obwohl die großen und kleinen Menschen aufgrund der asymmetrischen Machtstrukturen im Generationengefüge unterschiedliche Statuspositionen inne haben, verdeutlichen diese Erkenntnisse, dass die generationale Ordnung im Alltag zwischen den beiden Personengruppen nicht nur reproduziert, sondern kontinuierlich neu ausgehandelt werden muss. Gemäß der eigenen Beobachtungen verschwimmen in diesem Prozess immer wieder die Grenzen dahingehend, wer aktuell der*die Bestimmer*in über die Zeit ist; v.a. auch deswegen, weil die Mädchen und Jungen im Heranwachsen bestimmte Strategien entwickeln, um die eigenen Zeitbedürfnisse auch bei auftretenden Konfrontationen weiter ausleben zu können. Im Rahmen des Feldaufenthaltes konnte derartige Handlungsstrategien bspw. in Form heimlicher Positions- und Raumwechsel (sich Verstecken), in der Gestalt einer nur kurzfristig vorgenommenen Verhaltensregulation bzw. Verhaltensmodifikation (z.B. „so tun als ob“) oder in dem Versuch, die Zeitgrenzen und Zeitnutzungsvorgaben kommunikativ neu auszuhandeln, beobachtet werden. Im weiteren Verlauf der Kindheit scheinen sich diese Handlungsstrategien, die generationell gesetzten Zeitgrenzen zu unterwandern, noch weiter auszudifferenzieren. Wehr konnte in ihrer Studie bspw. beobachten, dass die elf- bis dreizehnjährigen Schüler*innen ein Zuspätkommen im Unterricht mitunter strategisch einsetzen bzw. sich bewusst *just in time* in den Unterricht begeben, um das Zeitkontingent vor Unterrichtsbeginn weitestmöglich ausschöpfen zu können. Eine weitere Strategie besteht zudem in dem Versuch, die unerlaubte Aus-

dehnung von freien Zeitkontingenten am Nachmittag durch eine beschleunigte Raumdurchquerung zu kompensieren (vgl. Wehr 2009: 215ff.).

Diese Erkenntnisse zeigen auf, dass der institutionelle Alltag und die damit einhergehende Reproduktion/Aushandlung der generationalen Ordnung aus Perspektive der Kinder immer auch ein – explizites und implizites – Ringen um die (Wieder-)Aneignung von (mehr) Eigenzeit ist. Um diese Zielsetzung zu erreichen, loten die Mädchen und Jungen immer wieder die jeweiligen Zeitgrenzen in den einzelnen Zeitformen aus, nehmen sich Zeiträumen und handeln hier gemäß ihres individuellen Rhythmus⁶⁸, erobern im Tagesverlauf fremdbestimmte Zeiterrains⁶⁸ und unterwandern gesellschaftliche vorherrschende Zeitlogiken, die Eingang in die einrichtungsspezifischen Zeitstrukturen und die Zeitpraktiken der Fach- und Lehrkräfte gefunden haben.

In ihrer Gesamtheit heben diese Argumentationen hervor, dass die besonderen zeitlichen Voraussetzungen der elementar- und primärpädagogischen Einrichtungen, die zeitlichen Disziplinierungspraktiken der Fach- und Lehrkräfte sowie die z.T. deutlich divergierenden Handlungspraktiken von Erwachsenen und Kindern dazu führen, dass der Alltag nicht nur mit regelhaften Zeitkonflikten einhergeht, sondern in vielen Situationen eher durch ein zeitliches Neben- als ein Miteinander der beteiligten Akteur*innen geprägt ist. Für die Persönlichkeitsentfaltung und den damit verbundenen Erwerb von Zeitkompetenz im Aufwachsen erweist sich dieses institutionelle *Zeit-amalgam* (Karsten 1992) als folgenreich. In Kapitel 2.6.4 wurde dargelegt, dass für die kindlichen Bildungsprozesse das intrinsische Moment der Selbstbildung und das extrinsische Moment der Ko-Konstruktion konstitutiv sind, weshalb die pädagogische Arrangierung des Alltags eine bildungs- und entwicklungsförderliche Balance zwischen frei zur Verfügung stehenden Eigenzeiten und gemeinsam initiierten Fremdzeiten ermöglichen muss. Diese Zielsetzung schließt demgemäß angemessene Selbst- und Mitbestimmungsmöglichkeiten im Hinblick auf die Strukturierung und Ausgestaltung des Tagesverlaufes mit ein. Die eigenen Analysen zeigen auf, dass die tatsächliche Alltagspraxis in den Elementar- und Primäreinrichtungen dieser Zielsetzung z.T. nicht gerecht wird. So führen die Zeitpraktiken der Fach- und Lehrkräfte und die von ihnen gesetzten Zeitzutzungsvorgaben und Zeitgrenzen immer wieder dazu, dass die Kinder in ihren selbstaktiven Bildungsprozessen und in der damit einhergehenden Erprobung neuer Handlungsformen oder der Verfestigung bereits angeeigneter Praktiken gestört werden. Sogar in den vermeintlich „freien Zeiten“ ist dieses Phänomen regelhaft beobachtbar. Zu hinterfragen bzw. zu reflektieren ist dieses Phänomen v.a. in denjenigen Situationen, in denen die Fach- und Lehrkräfte wichtige Bildungsprozesse abbrechen, um anstelle dessen vorstrukturierte Bildungsinhalte platzieren zu können.

68 Vgl. hierzu auch Bosenius/Hellbrügge 2008.

6 Ausblick

Auf der Grundlage des gesamten Forschungsprozesses werden in diesem Kapitel Entwicklungs- und Forschungsbedarfe sowohl im Hinblick auf die methodische und methodologische Ausgestaltung einer zeitbezogenen Kindheitsforschung wie auch bezüglich der hierbei zu bearbeitenden Inhalte und Themenstränge formuliert. Hieran anschließend werden in einem weiteren Schritt feldbezogene und zeitpolitische Perspektiven aufgezeigt und diskutiert.

Methodische und methodologische Forschungshürden und Forschungsperspektiven

In dieser Zeitforschung wurde bewusst ein qualitativer Zugang gewählt, um das übergeordnete Erkenntnisinteresse untersuchen zu können. Die dabei getroffene Entscheidung, die teilnehmende Beobachtung als leitende Erhebungsmethode heranzuziehen, erwies sich aus der Retroperspektive v.a. aus zwei Gründen als deutlich erkenntnisbereichernd. So ermöglichte der längere Feldaufenthalt einen vertieften Zugang zur kindlichen Lebenswelt in den Bildungs-, Betreuungs- und Erziehungseinrichtungen und die damit verbundenen je besonderen Zeitstrukturen, Zeitanforderungen und Zeitpraktiken. Darüber hinaus konnten die Handlungssequenzen der Mädchen und Jungen mittels der Beobachtung temporal (weitgehend) umfassend rekonstruiert werden.

Gleichwohl ihrer Potentiale wurden im Forschungsprozess auch die Grenzen dieser Erhebungsmethode für Zeitforschungen offenkundig, wovon hier zwei skizziert werden sollen: Während der gezielten Beobachtung bestimmter Alltagszenen wurden mit dem Seitenblick immer wieder parallel ablaufende Handlungspraktiken und Interaktionen registriert, die sich für die eigene Zielsetzung der Forschung u.U. als bedeutsam hätten erweisen können, angesichts des flüchtigen Moments der Beobachtung kognitiv und visuell aber nicht differenziert genug erfasst werden konnten, so dass wiederholt das Gefühl auftrat, gerade eine erkenntnisleitende Szene „verpasst“ zu haben. Eng hiermit verbunden war auch die Konfrontation mit einem der gängigen Kritikpunkte an dieser Methode, der daran festgemacht wird, dass die Beobachtung bereits eine erste Übersetzungsleistung der sozialen Realität beinhalten und demzufolge zwangsläufig interpretative Elemente umfassen würde. In Kap. 3.5 wurde argumentiert, dass diese, dem Protokoll innewohnenden, Sinnstiftungen jedoch keineswegs einen grundlegenden Mangel dieser Erhebungsmethode darstellen, sondern sich vielmehr als das konstitutive Moment einer ethnografisch orientierten Forschung erweisen. Trotz dieser Perspektive wurde während der allabendlichen Aufbereitung der Feldprotokolle in mehreren Fällen offenkundig, dass bestimmte Alltagsgeschehnisse bereits zu umfangreich interpretativ niedergeschrieben wurden, eine be-

schreibende Neuausformulierung dieser Passagen wurde daher durchgängig realisiert.

Angesichts dieser Erfahrungen wird es als bedeutsam erachtet, weitere zeitbezogene Forschung im vorliegenden Themengebiet methodisch breiter anzulegen. Einen vielversprechenden Anknüpfungspunkt können in diesem Kontext Triangulationsstrategien bieten. Die Anwendung mehrerer qualitativer Zugänge ermöglicht es, unterschiedliche Perspektiven auf den Erkenntnisgegenstand zu gewinnen (vgl. Flick 2011: 11f.) und ist demgemäß mit der Erwartung verbunden, die zeitlichen Phänomene in den Bildungsarrangements und die damit einhergehenden zeitlichen Sinn- und Deutungsstrukturen noch differenzierter beschreiben und rekonstruieren zu können. Hervorzuheben ist, dass eine derartige Vorgehensweise im Forschungsprozess nicht nur den Einsatz unterschiedlicher Methoden vorsieht, sondern im gleichen Maße auch die damit verbundenen unterschiedlichen theoretischen Zugänge zum Erkenntnisgegenstand integrieren sollte (vgl. Flick 2011: 11f.). Auch wenn hier ein thematisch etwas anders gelagerter Zuschnitt vorliegt, bieten diesbezüglich etwa die Arbeiten von Wehr (2009) und von Wissing (2004) Ansätze, um mehrperspektivische Zugänge auf zeitbezogene Phänomene zu erlangen. In Wehrs Studie zu den Alltagszeiten der Schweizer Realschüler*innen kommen u.a. Kreisgespräche, Mental Maps, Schulweg- und Leitfadeninterviews sowie (Foto-)Tagebücher zur Anwendung (vgl. Wehr 2009). Wissing untersucht in ihrer qualitativen Studie das Zeitbewusstsein von Grundschulkindern und bildet in diesem Rahmen eine Typologie unterschiedlicher Zeitstile bei den Grundschüler*innen. Hierfür wählt sie einen methodischen Zugang, der sich u.a. aus einer Zeitbudgeterhebung in Form eines Tagebuchs, einem Interview mit problemzentriertem Leitfaden sowie einem offenen Fragebogen zusammensetzt (vgl. Wissing 2004). Ungeachtet der erhofften breiteren Perspektiven auf den Forschungsgegenstand, ist die Machbarkeit eines derartigen multimethodischen Ansatzes eng mit den jeweiligen ökonomischen, zeitlichen und personellen Forschungsressourcen verbunden. In Kap 3.7.1 wurde aufgezeigt, dass im Rahmen dieser Forschung in zwei der Einrichtungen ethnografisch orientierte Foto- und Videostudien als Erhebungsmethoden zum Einsatz gekommen sind, angesichts des großen Datenkorpus der Feldprotokolle letzten Endes jedoch nicht in die Datenauswertung mit einbezogen werden konnten. Wichtig wäre es demnach, dass eine kontextbezogene Zeitforschung zukünftig über den Rahmen von – zumeist ressourcenlimitierten – Qualifikationsschriften hinausgeht und in entsprechend ausgestatteten Forschungsprojekten realisiert wird.

Ein weiterer Diskussionspunkt, der an dieser Stelle aufgeworfen werden soll, bezieht sich auf die Chancen einer möglichen Integration quantitativer Elemente in qualitativ angelegte Forschungssettings. Im Verlauf dieser Forschung wurde deutlich, dass die Frage, wie sich die Zeitpraktiken der Kinder ausprägen, auf der Grundlage einer rein interpretativ-rekonstruierend ausge-

richteten Vorgehensweise nur bis zu einem gewissen Grad beantwortet werden kann. Wird nach der Kontinuität und Repetitivität von Handlungen im Tagesverlauf sowie ihrer Dauer und Sequenzierung gefragt – mit anderen Worten, geht es um die Dimensionalisierung des Handelns – und besteht zudem das Interesse, ein Wissen um die Zusammenhänge zwischen Zeitstrukturen und Zeitpraktiken zu erlangen, erscheint der gradueller Einbezug einer Quantifizierung von Zeit sinnvoll. Im vorliegenden Fall wurde daher die Entscheidung getroffen, institutionelle Zeitanteile und kindliche Handlungsmotive partiell quantitativ auszuzählen und diese deskriptiven Werte in die eigene Analyse zu integrieren. Während dieser Quantifizierung gab es unterschiedliche Hürden: So wurde bspw. deutlich, dass sich der Alltag in den Einrichtungen und die damit verbundenen Zeitstrukturen nur begrenzt zeitlich vermessen lassen. Aufgrund der temporalen Parallelitäten und Überlappungen, die sozialen Interaktionen und Gegebenheiten zu eigen sind, bilden die institutionellen Zeitformen keine durchgängig linear aufeinanderfolgende Reihe, sondern existieren teilweise zeitgleich im Tagesverlauf und lassen sich nicht eindeutig voneinander trennen. Als ähnlich herausfordernd erwies sich die Auszählung der „freien Zeiten“ bei den fünf einzeln beobachteten Kindern, da die Dimensionalisierungen der Handlungsformen stets nur aus einer Außenperspektive herausgearbeitet werden können. Dies ist insofern problematisch, weil Handlungsvollzüge sich zunächst auch rein intrinsisch anbahnen können und für das Auge des*der Betrachter*in verborgen bleiben. Auch die Frage, ab welcher zeitlichen Dauer von einer Handlungskontinuität gesprochen werden kann, ist nicht ohne Weiteres beantwortbar, weil hierzu keine breiteren Forschungserkenntnisse vorliegen, auf die Bezug genommen werden könnte. Die vorliegend gewählte Entscheidung, diesbezüglich eine fünf Minuten-spanne als Zeitmarker für eine Kontinuität im Handeln zu setzen, muss demgemäß als ein erster Entwurf eingeordnet werden, diese Forschungslücke zu füllen. Angesichts der beschriebenen Herausforderungen kann die hier vorgelegte Vermessung von Bildungs-, Betreuungs- und Erziehungszeiten insgesamt nur zeitliche Orientierungswerte liefern. Da diese Zeitforschung jedoch nicht auf die Generierung repräsentativ-statistischer Zeitwerte ausgerichtet ist, wird dieser explorative Charakter als deutliche Erkenntnisbereicherung eingeordnet. Hierdurch ist es möglich gewesen, das „Wie“ der Zeitpraktikenausprägungen und die damit verbundenen Wechselwirkungen mit den institutionellen Zeitstrukturen differenzierter herauszuarbeiten. Angesichts dessen wird die Notwendigkeit gesehen, dass Zeitforschungen, die sich dem qualitativen Paradigma zuordnen, zukünftig neue Wege bestreiten müssen und eine interpretativ-rekonstruierende Vorgehensweise im Forschungsprozess (im Idealfall) nicht nur triangulativ anlegen sollten, sondern im gleichen Maße auch zu reflektieren haben, inwieweit ein

forschungsadäquater Einbezug quantitativer Elemente einen wichtigen Beitrag zum Erkenntnisgewinn leisten könnte.⁶⁹

Thematisch-inhaltliche Forschungsperspektiven

Die zentrale Zielsetzung dieser Arbeit bestand darin, einen Beitrag zur empirischen Grundlagenforschung im Bereich kindlicher Zeitpraktiken im Kontext institutioneller Bildungsarrangements zu leisten. Zentrale Charakteristika der kindliche Zeitpraktiken wurden herausgearbeitet und ihre Beeinflussung durch die institutionellen Zeitstrukturen, die Zeitpraktiken der Erwachsenen und die generationale Ordnung rekonstruiert. Da sich der Fokus eher auf die kollektiven Zeitpraktiken gerichtet hat, wäre es in künftigen Forschungsarbeiten wichtig, hier breitere Einzelfallanalysen zu den Zeitverwendungsweisen einzelner Mädchen und Jungen durchzuführen. Hierbei wäre danach zu fragen, ob die Kinder auf unterschiedlichen Alters- und Entwicklungsstufen die institutionellen Zeiten je andersartig ausgestalten und auf welche Art und Weise der zeitliche Eigensinn und die verschiedenen Formen des Widerstandes gegenüber den erfahrenen Zeitgrenzen und Zeitnutzungsvorgaben zum Ausdruck kommen. In diesem Zusammenhang wäre auch die Frage zu stellen, ob in den Zeitpraktiken der Mädchen und Jungen geschlechtsspezifische Besonderheiten beobachtbar sind. Insbesondere in der Zeitbudgetforschung liegen breite Befunde dazu vor, dass in der paarbezogenen Arbeitsteilung von Haus- und Erwerbsarbeiten geschlechtsspezifische Unterschiede – bzw. Ungleichheiten zu Ungunsten der Frauen – vorliegen (vgl. Sellach/Libuda-Köster 2017). Weiterhin zeigen die Befunde der letzten Zeitbudgetforschung auf, dass auch die 10- bis 17-Jährigen geschlechtsspezifische Unterschiede in ihrer Zeitverwendung aufweisen und Mädchen bspw. nach wie vor mehr Zeit in Hausarbeit zu investieren haben als Jungen. Die wichtige Frage, ob sich diese zeitlichen Ungleichgewichtungen als die Folge einer intergenerationalen Übertragung geschlechtsspezifischer Verhaltensmuster erweisen, wird unterschiedlich diskutiert und bedarf daher weiterer Forschungen (vgl. Wirth 2017; Solaz/Wolff 2015).

In dieser Arbeit wurde herausgearbeitet, dass die Mädchen und Jungen in ihrer Zeitgestaltung auf vielfältige Art und Weise durch die institutionsspezifischen Zeitszenarien beeinflusst werden und die je gesetzten Zeitgrenzen und Zeitnutzungsvorgaben ihre Handlungsspielräumen mitunter erheblich einschränken. An diesen Erkenntnissen müssten künftige Forschungsarbeiten ansetzen. Angesichts ihrer Einflüsse auf die kindliche Persönlichkeitsentfaltung sind insbesondere die Zeitpraktiken der Fach- und Lehrkräfte stärker in den Fokus von Zeitforschungen zu rücken, analog zu den Kindern stellt sich

69 Für die sozialwissenschaftliche Zeitforschung im Allgemeinen sei diesbezüglich auf die methodenintegrative Dissertationsschrift von Schöneck (2008) verwiesen. Ihre Zielsetzung, eine Typologie des Zeiterlebens, Zeidenkens und Zeithandelns Erwerbstätiger herauszuarbeiten, realisiert sie mit einer Integration aus qualitativen und quantitativen Erhebungs- und Auswertungsverfahren.

der Wissenstand auch für diese beiden Zielgruppen bisher als überschaubar dar.⁷⁰ Um ein Verständnis über die Einflüsse der Zeitsozialisation auf das eigene professionelle Handeln zu erlangen, wäre es wichtig, den Blick auf die Biografie des Fachpersonals zu richten und Zeitforschungswege mit Ansätzen der Biografieforschung zu kombinieren. Darüber hinaus ist die Frage von zentraler Bedeutung, welche Wechselwirkungen aus den unterschiedlichen konzeptionellen Grundlagen und den damit einhergehenden Tageslaufstrukturierungen auf die Zeitpraktiken der Kinder resultieren. Hieran anknüpfend gilt es, die klassische pädagogische Grundfrage nach einem kindgerechten und bildungsförderlichen Verhältnis zwischen freien und fremdbestimmten Zeiten wieder neu zu stellen.

Die Öffnungszeiten der an dieser Forschung kooperierenden Einrichtungen variierten zum Zeitpunkt der Feldforschung (2012-2014) zwischen ca. fünf und zwölf Stunden. In den letzten Jahren hat sich der Ausbaustand der Bildungs-, Erziehungs- und Betreuungseinrichtungen erheblich erhöht, weshalb halbtags geöffnete Einrichtungen zunehmend an Bedeutung verlieren. Wichtige Forschungsbedarfe konkretisieren sich dementsprechend in der Frage, welche Auswirkungen sich aus der immer weiter voranschreitenden täglichen Verweildauer in den Einrichtungen auf die zeitlichen Denk- und Handlungsweisen der Kinder ergeben; insbesondere in jenen Situationen, in denen die Anwesenheitsdauer 24 Stunden (plus) umfasst. Im Kontext der voranschreitenden Institutionalisierung der Kindheit wäre es zudem wichtig, eine gesamtgesellschaftliche Fragestellung weiter zu verfolgen: Im Kap. 2.6.1.2 wurden die unterschiedlichen institutionellen Entwicklungsstränge in West- und Ostdeutschland nachgezeichnet und verdeutlicht, dass eine umfassende, ganztägig ausgerichtete Kindertagesbetreuung in der DDR einen weit aus größeren Stellenwert inne hatte als in der BRD. Vor allem im Bereich der Krippenbetreuung wirken diese unterschiedlichen staatlichen Betreuungspräferenzen und -strategien bis in die Gegenwart nach. Sowohl in Bezug auf die Betreuungsquoten der Null- bis Dreijährigen wie auch hinsichtlich ihrer Verweildauer in den Einrichtungen besteht nach wie vor ein deutliches Ost-West-Gefälle. Zeitforschungen, die sich mit den sozialen und subjektiven Auswirkungen dieses Gefälles befassen liegen ebenso wenig vor, wie zeithistorische Analysen, die der Frage nachgehen, welche zeitlichen Folgen sich aus der Adaptierung des westdeutschen Tagesbetreuungssystems und der damit verbundenen elementarpädagogischen Ausrichtungen auf die pädagogische Alltagsgestaltung in den neuen Ländern ergeben haben.⁷¹ In einer derartigen Forschungsperspektive wäre auch danach zu fragen, inwiefern die zeitlichen Logiken des sozialistischen *Programms zur Bildungs- und Erziehungsarbeit* in den Zeitpraktiken der ostdeutschen Fachkräfte auch nach seiner Außerkraftsetzung weiterhin ihren Ausdruck gefunden haben.

70 Vgl. Kap. 2.3.

71 Vgl. hierzu auch Karsten 2020: 18.

In dieser Forschung wurde aufgezeigt, dass der Wechsel vom Elementar- in den Primarbereich aus zeitlicher Perspektive mit erheblichen Veränderungen und Neuanforderungen für die Kinder einhergeht. Zeitkontingente und die Relevanzen einzelner Zeitformen verändern sich, selbstbestimmte Zeitan- teile verringern sich, Zeittaktungen und die inhaltliche Ausgestaltung der Zeit verdichten sich. Weil sie mit dieser schulspezifischen Zeitarchitektur bereits in unterschiedlichen Intensitäten konfrontiert werden, ist es naheliegend, dass Vorschüler*innen den zeitlichen Wechsel in die Grundschule schneller bewältigen, als diejenigen Kinder, die ein drittes KiTa-Jahr absolvieren. Die Frage nach einer gelingenden Übergangsgestaltung zwischen beiden Bil- dungsbereichen müsste folglich weitaus umfangreicher als bisher um eine Zeitperspektive erweitert werden. In einer derartigen Lesart ginge es also nicht nur um eine bildungsbezogene, sondern auch um eine zeitbezogene Anschlussfähigkeit zwischen den Elementar- und Primareinrichtungen, um die Kinder zu einem sinnstiftenden und kompetenten Umgang mit diesen sozialen Zeiten zu befähigen.

Feldbezogene und zeitpolitische Perspektiven

Im Diskussionskapitel wird argumentiert, dass die besonderen zeitlichen Voraussetzungen der (früh-)kindlichen Bildungsarrangements, die zeitlichen Disziplinierungspraktiken der Fach- und Lehrkräfte sowie die z.T. deutlich divergierenden Handlungspraktiken von Erwachsenen und Kindern in ihrer Wechselwirkung zueinander ein institutionsspezifisches *Zeitamalgam* (Kars- ten 1992) entstehen lassen, das sich in bestimmten Situationen zulasten der kindlichen Bildungsprozesse und dem damit verbundenen Erwerb von Zeit- kompetenz auswirkt. Die soziale Tragweite dieses Befundes wird insbeson- dere dann ersichtlich, wenn er in Bezug zu den zeitstrukturellen Wandlungen und den neu entstehenden Zeitnormen der heutigen Dienstleistungs-, Wis- sens- und Digitalgesellschaft gesetzt wird. Um trotz der Beschleunigungs-, Entgrenzungs- und Flexibilisierungstendenzen und der damit zunehmend einhergehenden biografischen Unwägbarkeiten im Aufwachsen die Befähigung zu erlangen, einen gelingenden Lebenslauf und eine weitestgehend selbstbestimmte Lebensführung realisieren zu können, bedarf es anderer Zeitkompetenzen als im ehemaligen Industriezeitalter. Hervorzuheben ist, dass sich eine derartige Kompetenz im Zeitdenken und -handeln aus einer explizit sozialpädagogischen Perspektive nicht an den gegenwärtigen Ten- denzen von arbeitskraftorientierten Rationalisierungsstrategien und der Sub- jektivierung von Arbeit insgesamt zu begründen hat (vgl. Kratzer 2003), sondern vielmehr als zentraler Bestandteil einer Lebensbewältigungskompe- tenz verstanden werden muss (vgl. Wahne 2019). Die Frage, wie eine derar- tige Kompetenz inhaltlich auszugestalten sei, ist theoretisch und empirisch nach wie vor nur punktuell und unzureichend analysiert worden.⁷² Im ein-

72 Vgl. Kap. 2.6.4.

schlägigen Diskurs werden bisher insbesondere die Fähigkeiten zur kritischen zeitlichen Reflexivität, Selbstbestimmung und Artikulation der eigenen Zeitinteressen, als zentrale Komponenten einer Zeitkompetenz hervorgehoben. Gemäß der eigenen Forschungserkenntnisse wird der elementar- und primärpädagogische Alltag diesen Anforderungen nur teilweise gerecht. Ersichtlich wird hier v.a. eine Diskrepanz hinsichtlich der Anforderung, im Tagesverlauf eine sinnstiftende Balance zwischen selbstbestimmten Eigenzeiten der Kinder und organisierten Fremdzeiten herzustellen.⁷³

Aufgrund dessen, dass ein zeitkompetentes Handeln in allen Sphären des Alltags von Bedeutung ist und sich in der Dienstleistungs-, Wissens- und Digitalgesellschaft letztlich als Querschnittsanforderung im Lebenslauf erweist, ist es bedeutsam, Zeitkompetenz im Kontext ihrer weiteren Erforschung nicht als isolierten Kompetenzbereich zu betrachten, sondern vielmehr als ein Fundament von Sozialkompetenz in der anstehenden Neujustierung gesellschaftlicher Verhältnisse zu verstehen.

„Aktuell ergeben sich die Aufgaben, erreichtes Wissen und professionell geteilte Gewissheiten grundlegend neu zu kontextuieren und zu konstruieren. Denn in zwei wesentlichen Grundverhältnissen, nämlich zum einen in Verhältnissen von Mensch und Technik in den umfassenden und tiefgreifenden Digitalisierungsprozessen und zum anderen in sich verallgemeinernden Zeitgestaltungsverhältnissen der allzeitlichen Verfügbarkeit und weltweiten Gleichzeitigkeit werden davon insbesondere die Kinder- und Jugendhilfe und somit die Mädchen, Jungen und Queers und ihre, wie immer noch gestaltenden, Familien wirkmächtig erfasst“ (Braches-Chyrek/Karsten 2020b: 8).

Im Lichte der voranschreitenden ganztagsinstitutionellen Bildungs- und Lebensgestaltung gewinnt die Notwendigkeit, die Konturen einer kritisch-reflexiv ausgerichteten (Zeit-) Kompetenz weiter zu erforschen, noch einmal deutlich an Gewicht. Aus kindlicher Perspektive gehen die Potentiale von Ganztagsbetreuungssettings in Form eines partiellen Zugewinns an Zeitmitbestimmung und individueller Lernzeitausgestaltung Hand in Hand mit einem allgemeinen Verlust an Zeitautonomie und einer (weiteren) Begrenzung des eigenen Zeitbudgets im Alltag. Aus sozialpädagogischer Perspektive wiederum stellt diese Gesamtentwicklung im Bereich der Bildungs-, Erziehungs- und Betreuungseinrichtungen ein neues Bildungsprojekt dar, dass professionsbezogene Fragen auf unterschiedlichsten Ebenen aufwirft, für die bisher jedoch nur vereinzelte fachbezogene Analysen vorliegen.

„In diesem Feld der ganztagsinstitutionellen Bildungs- und Lebensgestaltung stellen sich nahezu alle sozialpädagogischen Fragen neu, da sowohl die Arbeitszeit- als auch die Bildungszeitnormalitäten vormaliger verbreiteter sowohl von Kinder – und Jugendhilfeorganisationsformen, als auch von schulischen Arrangements sowohl für die

73 Erste Ideenskizzen zu möglichen Realisierungsschritten in der pädagogischen Praxis wurden im Rahmen eines elementarpädagogischen Beitrages bereits aufgeworfen und diskutiert (vgl. Wahne 2019).

sozialpädagogischen Fachfrauen und Fachmänner, als auch für die Adressat*innen grundlegend neu zu konzipieren und zu realisieren sind“ (Braches-Chyrek/Karsten 2020b: 18f.).

Die unterschiedlichen politischen Programme und Gesetze, die mit diesem neuen Bildungsprojekt in Verbindung stehen, zielen zwar vordergründig auf eine sozial gelingendere Vereinbarkeit von Familie und Beruf ab, verfolgen im gleichen Maße aber auch ökonomische Interessen und sind darauf ausgerichtet, Bildungsprozesse und Bildungsverläufe der Mädchen und Jungen zu beschleunigen, um hierdurch eine frühere Einmündung in die Erwerbsarbeit erreichen zu können. Insofern bleibt auch abzuwarten, welche zeitlichen Auswirkungen sich auf Länderebene infolge der Einführung des *Gute-KiTa-Gesetzes* auf das institutionelle Zeitgefüge und die hierin vollzogenen Zeitpraktiken ergeben. Die bisher anvisierten Umsetzungsstrategien und Maßnahmenbündel lassen jedoch vermuten, dass die gestalterischen Möglichkeiten des Gesetzes nicht umfassend genug im Sinne einer Verbesserung der zeitlichen Rahmungen, der Anforderungen und der Förderung der kindlichen Persönlichkeitsentfaltung eingesetzt werden, sondern tendenziell eher zur Kompensation personeller und infrastruktureller Schief lagen.

Auch wenn viele der bildungs- und familienpolitischen Programme ein Schritt in die erforderliche Richtung sind, müsste es aus einer zeitlichen Metaperspektive vielmehr darum gehen, ein sozial-/bildungsbezogen unterstützendes und sich an den Zeitbedürfnissen der Bürger*innen orientierendes Zeitmodell zu entwickeln (vgl. Wahne 2019; Karsten 2002: 15), das darauf ausgerichtet ist, die vorherrschende „Logik der Ökonomisierung und Unterordnung von Care unter Anforderungen des Arbeitsmarktes“ (Thiessen 2015: 38) aufzulösen und eine sozial gerechtere Zeitkultur (vgl. Baereswyl 2004b) zu entwickeln. Nicht nur, aber insbesondere für die Ebene der Praxis resultiert aus dieser übergeordneten Zielrichtung sodann die gestalterische Anforderung, die Zeitkategorie als Grundlage für eine kontinuierliche Verbesserung der institutionell-individuellen Zeitorganisationen, der pädagogischen Arbeit und für das Gelingen der kindlichen Bildungsprozesse mitzudenken (Wahne 2019). Werden diese Realisierungserfordernisse verstärkt vorangetrieben, können sich neue Horizonte dahingehend öffnen, dass sich der Alltag und damit zugleich die Lebens-, Aufwachsens- und Arbeitsbedingungen der kleinen und großen Menschen in den elementar- und primärpädagogischen Einrichtungen mehr durch ein zeitliches Mit- als ein Nebeneinander auszeichnen.

Literatur

- Abels, Heinz; Honig, Michael-Sebastian; Saake, Irmhild; Weymann, Ansgar (Hg.) (2008): *Lebensphasen. Eine Einführung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften/GWV Fachverlage GmbH Wiesbaden.
- Adam, Barbara (1990): *Time and social theory*. Philadelphia: Temple Univ. Press.
- Adam, Barbara; Geißler, Karlheinz A.; Held, Martin (Hg.) (1998): *Die Nonstop-Gesellschaft und ihr Preis. Vom Zeitmißbrauch zur Zeitkultur*. Stuttgart: Hirzel.
- Aden-Grossmann, Wilma (2002): *Kindergarten. Eine Einführung in seine Entwicklung und Pädagogik*. Vollst. überarb. und erw. Neuausg. Weinheim: Beltz Verlag.
- Adler, Patricia A.; Adler, Peter (1987): *Membership roles in field research*. Newbury Park, Calif.: Sage.
- AGJ/Bundesjugendkuratorium/Sachverständigenkommission für den 11. Kinder- und Jugendbericht (2002): *Bildung ist mehr als Schule*. Leipziger Thesen zur aktuellen bildungspolitischen Debatte. Pressemitteilung. Online verfügbar unter <https://www.agj.de/fileadmin/files/positionen/2002/Leipziger%20Thesen2002.pdf>, zuletzt geprüft am 17.02.2021.
- Alanen, Leena (2005): *Kindheit als generationales Konzept*. In: Heinz Hengst und Helga Zeiher (Hg.): *Kindheit soziologisch*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 65-82.
- Allheit, Peter (1988): *Alltagszeit und Lebenszeit*. In: Rainer Zoll (Hg.): *Zerstörung und Wiederaneignung von Zeit*. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag, S. 371-386.
- Alt, Christian; Gesell, Daniela; Hubert, Sandra; Hüskens, Katrin; Kuhnke, Ralf; Lippert, Kerstin (2017): *DJI-Kinderbetreuungsreport 2017. Inanspruchnahme und Bedarfe aus Elternperspektive im Bundesländervergleich*. München: Deutsches Jugendinstitut. Online verfügbar unter https://www.dji.de/fileadmin/user_upload/bibs2017/DJI_Kinderbetreuungsreport_2017.pdf, zuletzt geprüft am 17.02.2021.
- Alt, Christian; Lange, Andreas (2012): *Erschöpft und ausgelaugt, und dann noch Kinder – Elternschaft zwischen Erwerbsarbeit und Familie*. In: Ronald Lutz und Corinna Frey (Hg.): *Erschöpfte Familien*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften/Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH, S. 107-124.
- Andreae, Klemens A. (1970): *Ökonomik der Freizeit*. Reinbek: Rowohlt(-Taschenbuch-Verlag).
- Andresen, Sabine; Diehm, Isabell (Hg.) (2006): *Kinder, Kindheiten, Konstruktionen. Erziehungswissenschaftliche Perspektiven und sozialpädagogische Verortungen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Annen, Phillip (2016): *Beschleunigung - na und?* In: *Sozial Extra* 40 (4), S. 22-24.
- Appel, Stefan; Rutz, Georg (2009): *Handbuch Ganztagschule. Praxis, Konzepte, Handreichungen*. 6., überarb. Aufl. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.

- Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen (Hg.) (1973): *Alltagswissen, Interaktion und gesellschaftliche Wirklichkeit*. Reinbek: Rowohlt Verlag.
- Arbeitsstab Forum Bildung (2001): *Empfehlungen des Forum Bildung*. Köln. Online verfügbar unter https://www.pedocs.de/volltexte/2014/1105/pdf/BLK_2001_Empfehlungen_des_Forum_Bildung_A.pdf, zuletzt geprüft am 17.02.2021.
- Ariès, Philippe; Hentig, Hartmut von (2014): *Geschichte der Kindheit*. 18. Aufl. München: Deutscher Taschenbuch Verlag.
- Aristoteles; Grumach, Ernst; Flashar, Hellmut (1979): *Physikvorlesung*. 3., unveränd., durch e. Nachbem. erg. Aufl. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2018): *Bildung in Deutschland 2018*. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Wirkungen und Erträgen von Bildung. Bielefeld: wbv Media. Online verfügbar unter <https://www.bildungsbericht.de/de/bildungsberichte-seit-2006/bildungsbericht-2018/pdf-bildungsbericht-2018/bildungsberichte-2018.pdf>, zuletzt geprüft am 17.02.2021.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2016): *Bildung in Deutschland 2016*. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag. Online verfügbar unter <https://www.bildungsbericht.de/de/bildungsberichte-seit-2006/bildungsbericht-2016/pdf-bildungsbericht-2016/bildungsbericht-2016>, zuletzt geprüft am 17.02.2021.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2014): *Bildung in Deutschland 2014*. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur Bildung von Menschen mit Behinderungen. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag. Online verfügbar unter http://www.bildungsbericht.de/daten2014/bb_2014.pdf, zuletzt geprüft am 17.02.2021.
- Baader, Meike S. (2004): Der romantische Kindheitsmythos und seine Kontinuitäten in der Pädagogik und in der Kindheitsforschung. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 7 (Heft 3), S. 416-430.
- Baader, Meike S.; Sager, Christin (2010): Die pädagogische Konstitution des Kindes als Akteur im Zuge der 68er-Bewegung. In: *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung* (Heft 3), S. 255-267.
- Backhaus, Klaus; Bonus, Holger (Hg.) (1998): *Die Beschleunigungsfalle oder der Triumph der Schildkröte*. 3. Aufl. Stuttgart: Schäffer-Poeschel.
- Baeriswyl, Michel (2004a): Beschleunigung/Entschleunigung. In: Martina Heitkötter und Manuel Schneider (Hg.): *Zeitpolitisches Glossar. Grundbegriffe - Felder - Instrumente - Strategien*. München, S. 1-2. Online verfügbar unter <http://www.zeitpolitik.de/pdfs/zeit-glossar.pdf>, zuletzt geprüft am 17.02.2021.
- Baeriswyl, Michel (2004b): Zeitkultur. In: Martina Heitkötter und Manuel Schneider (Hg.): *Zeitpolitisches Glossar. Grundbegriffe - Felder - Instrumente - Strategien*. München, S. 19-20. Online verfügbar unter <http://www.zeitpolitik.de/pdfs/zeit-glossar.pdf>, zuletzt geprüft am 17.02.2021.
- Baethge, Martin (2011): Die Arbeit in der Dienstleistungsgesellschaft. In: Adalbert Evers (Hg.): *Handbuch Soziale Dienste*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 35-61.

- Bamler, Vera; Schönberger, Ina; Wustmann, Cornelia (2010): Lehrbuch Elementarpädagogik. Theorien, Methoden und Arbeitsfelder. Weinheim: Juventa Verlag.
- Bamler, Vera; Werner, Jillian; Wustmann, Cornelia (2010): Lehrbuch Kindheitsforschung. Grundlagen, Zugänge und Methoden. Weinheim: Juventa Verlag.
- Bartosch, Ulrich; Knauer, Rainard; Knösel, Peter; Ludwig, Heike; Mergner, Ulrich (2010): Aufruf auf dem Fachbereichstag Soziale Arbeit in Kiel vom 10. bis 12. Mai 2010. Online verfügbar unter http://www.fbts.de/fileadmin/fbts/FBTS_Kiel/Kindheitspaedagogik.pdf, zuletzt geprüft am 12.09.2019.
- Bauer, Ullrich; Bittlingmayer, Uwe H.; Scherr, Albert (Hg.) (2012): Handbuch Bildungs- und Erziehungssoziologie. Wiesbaden: Springer VS Verlag.
- Bauman, Zygmunt (2003): Flüchtige Moderne. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.
- Baur, Nina; Blasius, Jörg (Hg.) (2014): Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung. Wiesbaden: Springer VS Verlag.
- Beck, Ulrich (1987): Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.
- Beck, Ulrich (Hg.) (1998): Perspektiven der Weltgesellschaft. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.
- Beck, Ulrich; Beck-Gernsheim, Elisabeth (Hg.) (1994): Riskante Freiheiten. Individualisierung in modernen Gesellschaften. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.
- Beck, Ulrich; Giddens, Anthony; Lash, Scott (1994): Reflexive Modernisierung. Eine Kontroverse. 6. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.
- Becker, Maya (2010): Zeit und soziale Ungleichheit. Zeitverwendung und ihre Strukturierung nach sozialen Schichten, Geschlecht und Alter. Frankfurt am Main, Univ., Diss., 2010.
- Becker, Ruth; Kortendiek, Beate (Hg.) (2010): Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung. Theorie, Methoden, Empirie. 3., erw. und durchges. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Beckerath, Erwin von (Hg.) (1965): Handwörterbuch der Sozialwissenschaften - zugleich Neuauflage des Handwörterbuches der Staatswissenschaften, 4. Band: Forschung und Lehre - Handelspolitik (Binnenhandelspolitik). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Becker-Stoll, Fabienne; Klös, Hans-Peter; Rainer, Helmut; Thüsing, Gregor (Hg.) (2012): Expertisen zum Achten Familienbericht "Zeit für Familie". München: ifo Inst.
- Behnken, Imbke (Hg.) (1990): Stadtgesellschaft und Kindheit im Prozeß der Zivilisation. Konfigurationen städtischer Lebensweise zu Beginn des 20. Jahrhunderts. Opladen: Leske + Budrich.
- Behnken, Imbke (1987): Vom Straßenkind zum verhäuslichten Kind. Zur Modernisierung städtischer Kindheit 1900-1980. In: *Sozialwissenschaftliche Informationen* (2), S. 87-96.
- Behnken, Imbke; Zinnecker, Jürgen (Hg.) (2001): Kinder, Kindheit, Lebensgeschichte. Ein Handbuch. Seelze-Velber: Kallmeyer.

- Behörde für Schule und Berufsbildung (2019): Grund- und Vorschule. Hamburgs neue Klassen mit Aufnahmerecord. 762 Erstklässler und 361 Vorschulkinder mehr als im Vorjahr. Pressemitteilung vom 25. März 2019. Online verfügbar unter <https://www.hamburg.de/bsb/pressemitteilungen/12368230/2019-03-24-bsb-aufnahmerecord-an-hamburgs-grundschulen/>, zuletzt geprüft am 17.02.2021.
- Bell, Daniel (1985): Die nachindustrielle Gesellschaft. Frankfurt am Main: Campus Verlag.
- Bellenberg, Gabriele; Klemm, Klaus (2014): Die Grundschule im deutschen Schulsystem. In: Wolfgang Einsiedler (Hg.): Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik. 4. erg. und aktual. Aufl. Bad Heilbrunn, Stuttgart: Klinkhardt; UTB, S. 30-38.
- Bellmann, Johannes (Hg.) (2006): Perspektiven allgemeiner Pädagogik. Dietrich Benner zum 65. Geburtstag. Weinheim: Beltz Verlag.
- Benner, Dietrich; Lenzen, Dieter; Otto, Hans-Uwe (Hg.) (1992): Erziehungswissenschaft zwischen Modernisierung und Modernitätskrise: Beiträge zum 13. Kongreß der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft vom 16. - 18. März 1992 in der Freien Universität Berlin. Weinheim [u.a.]: Beltz Verlag.
- Benner, Dietrich; Tenorth, Heinz-Elmar (Hg.) (2000): Bildungsprozesse und Erziehungsverhältnisse im 20. Jahrhundert. Praktische Entwicklungen und Formen der Reflexion im historischen Kontext. 42. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik. Weinheim [u.a.]: Beltz Verlag.
- Berger, Manfred (2005): Heil Hitler Dir! Du bist und bleibst der beste Freund von mir. Zur Kindergartenpädagogik im Nazi-Deutschland (1933-1945) - unter besonderer Berücksichtigung der Fachzeitschrift Kindergarten (1933-1942). Online verfügbar unter <https://www.kindergartenpaedagogik.de/fachartikel/geschichte-der-kinderbetreuung/weitere-historische-beitraege/1258>, zuletzt geprüft am 17.02.2021.
- Berger, Peter L.; Luckmann, Thomas; Plessner, Helmuth (2016): Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Eine Theorie der Wissenssoziologie. 26. Aufl. Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch Verlag.
- Bergmann, Jörg R. (1985): Flüchtigkeit und methodische Fixierung sozialer Wirklichkeit. Aufzeichnungen als Daten interpretativer Soziologie. In: Wolfgang Bonß und Heinz Hartmann (Hg.): Entzauberte Wissenschaft. Zur Relativität und Geltung soziologischer Forschung. Göttingen: Schwartz, S. 299-320.
- Bergmann, Werner (1983): Das Problem der Zeit in der Soziologie. Ein Literaturüberblick zum Stand der „zeitsoziologischen“ Theorie und Forschung. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie. Jahrgang 35, Heft 3, S. 462-504.
- Berkemeyer, Nils (2015): Ausbau von Ganztagschulen. Regelungen und Umsetzungsstrategien in den Bundesländern. Hg. v. Bertelsmann Stiftung. Gütersloh. Online verfügbar unter https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publikationen/GrauePublikationen/Studie_Ausbau_von_Ganztagschulen.pdf, zuletzt geprüft am 17.02.2021.

- Berlips, Nadine (2015): Professionelles Wissen und Handeln von KrippenerzieherInnen. Eine qualitative Studie in niedersächsischen Kindertageseinrichtungen für 0- bis 3-Jährige. Zugl.: Lüneburg, Univ., Diss., 2014 u.d.T. Hamburg: Kovač.
- Bernard, H. Russell (Hg.) (1998): Handbook of methods in cultural anthropology. Walnut Creek: AltaMira Press.
- Bertelsmann Stiftung (Hg.) (2015): Individuell fördern mit digitalen Medien: Chancen, Risiken, Erfolgsfaktoren. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Berthold, Barbara (2008): Einschulungsregelungen und flexible Eingangsstufe. Recherche für den Nationalen Bildungsbericht 2008 im Auftrag des Deutschen Jugendinstituts. Stand: Februar 2008. Hg. v. Deutsches Jugendinstitut e.V. München.
- Bertram, Hans (Hg.) (2006): Wem gehört die Familie der Zukunft? Expertisen zum 7. Familienbericht der Bundesregierung. Opladen: Barbara Budrich Verlag.
- Betram, Birgit (2012): Zukunft von Kindern und Eltern. In: Karin Böllert und Corinna Peter (Hg.): Mutter + Vater=Eltern? Sozialer Wandel, Elternrollen und Soziale Arbeit. Wiesbaden: Springer VS Verlag, S. 99-114.
- Bien, Walter; Rauschenbach, Thomas; Riedel, Birgit (Hg.) (2007): Wer betreut Deutschlands Kinder? DJI-Kinderbetreuungsstudie. Deutsches Jugendinstitut. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Birkelbach, Klaus; Dobischat, Rolf; Dobischat, Birte (2017): Außerschulische Nachhilfe - Ein prosperierender Bildungsmarkt im Spannungsfeld zwischen kommerziellen und öffentlichen Interessen. Düsseldorf: Hans-Böckler-Stiftung. Online verfügbar unter https://www.boeckler.de/pdf/p_study_hbs_348.pdf, zuletzt geprüft am 17.02.2021.
- Bischof-Köhler, Doris (2010): Empathie, Theory of Mind und die Fähigkeit auf mentale Zeitreise zu gehen. Zur Phylogenese und Ontogenese sozial-kognitiver Kompetenzen. In: Boris Mayer und Hans-Joachim Kornadt (Hg.): Psychologie - Kultur - Gesellschaft. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 47-69.
- Bischof-Köhler, Doris (2000): Kinder auf Zeitreise. Theory of mind, Zeitverständnis und Handlungsorganisation. Bern: Huber.
- Baur, Nina; Blasius, Jörg (Hg.) (2014): Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung. Wiesbaden: Springer VS Verlag.
- Bleyer, Jule (2011): Wohlfahrtsverbände kritisieren Vorschuloffensive. In: *Hamburger Abendblatt*, 08.04.2011. Online verfügbar unter <https://www.abendblatt.de/hamburg/kommunales/article107992699/Wohlfahrtsverbaende-kritisieren-Vorschul-Offensive.html>, zuletzt geprüft am 17.02.2021.
- Blömeke, Sigrid; Bohl, Thorsten; Haag, Ludwig; Lang-Wojtasik, Gregor; Sacher, Werner (Hg.) (2009): Handbuch Schule. Theorie - Organisation - Entwicklung. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Bock, Karin; Maischatz, Katja (2010): Ethnographie und Soziale Arbeit. Ein kritisches Plädoyer. In: Friederike Heinzel, Werner Thole, Peter Cloos und Stefan Köngeter (Hg.): „Auf unsicherem Terrain“. Ethnographische Forschung im Kon-

- text des Bildungs- und Sozialwesens. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 49-66.
- Böhle, Fritz; Hoffmann, Anna (Hg.) (2010): Handbuch Arbeitssoziologie. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Böhnisch, Lothar (2012): Sozialpädagogik der Lebensalter. Eine Einführung. 6., überarb. Aufl. Weinheim: Beltz Juventa Verlag.
- Böhnisch, Lothar; Lenz, Karl (Hg.) (1997): Familien. Eine interdisziplinäre Einführung. Weinheim: Juventa Verlag.
- Böllert, Karin; Peter, Corinna (Hg.) (2012): Mutter + Vater=Eltern? Sozialer Wandel, Elternrollen und Soziale Arbeit. Wiesbaden: Springer VS Verlag.
- Bonazzi, Giuseppe (2014): Geschichte des organisatorischen Denkens. 2. Aufl. Hg. v. Veronika Tacke. Wiesbaden: Springer VS Verlag.
- Bonß, Wolfgang; Hartmann, Heinz (Hg.) (1985): Entzauberte Wissenschaft. Zur Relativität und Geltung soziologischer Forschung. Göttingen: Schwartz.
- Borscheid, Peter (2004): Das Tempo-Virus. Eine Kulturgeschichte der Beschleunigung. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Bosenius, Jürgen; Hellbrügge, Lukas (2008): Du fehlst uns noch! Partizipation und Zeitsouveränität. Die Sicht der Schülerinnen und Schüler. In: Anja Durdel, Annemarie von der Groeben und Thomas Trautmann (Hg.): Schule als Lebenszeit. Lern- und Lebensrhythmen von Kindern, Lehrkräften und Schulen [Ursula Drews zum 70. Geburtstag]. Weinheim: Beltz Verlag, S. 60-67.
- Braches-Chyrek, Rita; Karsten, Maria-Eleonora (2020a) (Hg.): Sozialpädagogische Perspektiven auf die Ganztagsbildung. Professionelle Handlungsmöglichkeiten und sozialstrukturelle Spannungsfelder. Leverkusen: Barbara Budrich Verlag.
- Braches-Chyrek, Rita; Karsten, Maria-Eleonora (2020b): Sozialpädagogische Blicke auf die Ganztagsbildung. In: Rita Braches-Chyrek und Maria-Eleonora Karsten (2020) (Hg.): Sozialpädagogische Perspektiven auf die Ganztagsbildung. Professionelle Handlungsmöglichkeiten und sozialstrukturelle Spannungsfelder. Leverkusen: Barbara Budrich Verlag, S. 6-11.
- Braches-Chyrek, Rita; Sünker, Heinz; Röhner, Charlotte; Hopf, Michaela (Hg.) (2014): Handbuch frühe Kindheit. Leverkusen: Barbara Budrich Verlag.
- Brater, Michael (2010): Berufliche Bildung. In: Fritz Böhle und Anna Hoffmann (Hg.): Handbuch Arbeitssoziologie. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 805-840.
- Braun, Rudolf; Fischer, Wolfram; Großkreutz, Helmut; Volkmann, Heinrich (Hg.) (1973): Gesellschaft in der industriellen Revolution. Köln: Kiepenheuer & Witsch.
- Breidenstein, Georg (2006): Teilnahme am Unterricht. Ethnographische Studien zum Schülerjob. Univ., Habil.-Schr.-Halle (Saale). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Brilling, Oskar; Kleber, Eduard (Hg.) (1999): Hand-Wörterbuch Umweltbildung. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.

- Brose, Hans-Georg; Wohlrab-Sahr, Monika; Corsten, Michael (1993): Soziale Zeit und Biographie. Über die Gestaltung von Alltagszeit und Lebenszeit. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Brückner, Magrit (2015): Care als beziehungsorientierte Tätigkeit. Perspektiven von Professionellen und NutzerInnen Sozialer Arbeit. Praxis aktuell: Care und Soziale Arbeit. In: *Sozial Extra* (1), S. 26-31.
- Buchenau, Peter; Fürtbauer, Dominik (2015): Chefsache Social Media Marketing. Wie erfolgreiche Unternehmen schon heute den Markt der Zukunft bestimmen. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Buckingham, David; Bragg, Sara (2005): Opting in to (and out of) childhood: Young people, sex, and the media. In: Jens Qvortrup (Hg.): *Studies in modern childhood. Society, agency, culture*. New York, NY: Palgrave Macmillan, S. 59-77.
- Bühler-Niederberger, Doris; Sünker, Heinz (2006): Der Blick auf das Kind. Sozialisationsforschung, Kindheitssoziologie und die Frage nach der gesellschaftlich-generationalen Ordnung. In: Sabine Andresen und Isabell Diehm (Hg.): *Kinder, Kindheiten, Konstruktionen. Erziehungswissenschaftliche Perspektiven und sozialpädagogische Verortungen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 25-52.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hg.) (2018a): *Kindertagesbetreuung Kompakt. Ausbaustand und Bedarf 2017*. Ausgabe 03. Berlin. Online verfügbar unter <https://www.bmfsfj.de/blob/126672/b3269db29ac336a256ac863802957533/kindertagesbetreuung-kompakt-ausbaustand-und-bedarf-2017-ausgabe-3-data.pdf>, zuletzt geprüft am 17.02.2021.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hg.) (2018b): *Wie gelingen bedarfsgerechte Öffnungszeiten? Erfahrungen aus dem Bundesprogramm „KitaPlus“*. Drittes Arbeitspapier zur Evaluation des Bundesprogramms „KitaPlus“. Berlin. Online verfügbar unter https://kitaplus.fruehechancen.de/fileadmin/PDF/KitaPlus/2019_Arbeitspapier_3_Wie_gelingen_bedarfsgerechte_O_ffennungszeiten.pdf, zuletzt geprüft am 17.02.2021.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hg.) (2017a): *Familienreport 2017. Leistungen, Wirkungen, Trends*. Berlin. Online verfügbar unter <https://www.bmfsfj.de/blob/119524/f51728a14e3c91c3d8ea657bb01bbab0/familienreport-2017-data.pdf>, zuletzt geprüft am 17.02.2021.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hg.) (2017b): *Bedarfsgerechte Kindertagesbetreuung für Familien. Das Bundesprogramm „KitaPlus“ und seine fachlichen und gesellschaftspolitischen Grundlagen*. Erstes Arbeitspapier zur Evaluation des Bundesprogramms „KitaPlus“. Berlin. Online verfügbar unter https://kitaplus.fruehe-chancen.de/fileadmin/Bilder/KitaPlus/Arbeitspapier_1_Bedarfsgerechte_Kindertagesbeteuung_fuer_Familien.pdf, zuletzt geprüft am 17.02.2021.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hg.) (2012): *Zeit für Familie. Familienzeitpolitik als Chance einer nachhaltigen Familienpolitik; Stellungnahme der Bundesregierung zum Bericht der Sachverständigenkommission*;

- Bericht der Sachverständigenkommission. Deutschland. Meckenheim: DCM Druck Center.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hg.) (2007): Familie zwischen Flexibilität und Verlässlichkeit. Perspektiven für eine lebenslaufbezogene Familienpolitik. Siebter Familienbericht. Stellungnahme der Bundesregierung zum Bericht der Sachverständigenkommission. Berlin. Online verfügbar unter <https://www.bmfsfj.de/blob/76276/40b5b103e693dacd4c014648d906aa99/7--familienbericht-data.pdf>, zuletzt geprüft am 12.09.2019.
- Bundesministerium für Familie Senioren Frauen und Jugend (Hg.) (2005): Zwölfter Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland; Bildung, Betreuung und Erziehung vor und neben der Schule. Deutschland. 2005. Aufl. Berlin. Online verfügbar unter <https://www.bmfsfj.de/blob/112224/7376e6055bbcaf822ec30fc6ff72b287/12-kinder-und-jugendbericht-data.pdf>, zuletzt geprüft am 17.02.2021.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hg.) (2003): Perspektiven zur Weiterentwicklung des Systems der Tageseinrichtungen für Kinder in Deutschland. Bonn. Online verfügbar unter <https://www.bmfsfj.de/blob/94454/b1641dd507e9705f036abac95b2ec4d9/perspektiven-zur-weiterentwicklung-dessystems-der-tageseinrichtungen-data.pdf>, zuletzt geprüft am 17.02.2021.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2002): Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland. Elfter Kinder- und Jugendbericht; mit der Stellungnahme der Bundesregierung. Unterrichtung durch die Bundesregierung. Bonn. Online verfügbar unter <https://www.bmfsfj.de/blob/94598/92135291ed6ca273285998211782bfal/prm-18653-broschure-elfter-kinder--und-j--data.pdf>, zuletzt geprüft am 17.02.2021.
- Bundeszentrale für politische Bildung (Hg.) (2018): Datenreport 2018. Ein Sozialbericht für die Bundesrepublik Deutschland. Bonn: Bundeszentrale für Politische Bildung. Online verfügbar unter https://www.wzb.eu/system/files/docs/sv/iuk/dr2018_ganzes_Buch_online.pdf, zuletzt geprüft am 17.02.2021.
- Burk, Karlheinz (2006): Mehr Zeit in der Schule – der Rhythmus macht's. In: Katrin Höhmann (Hg.): Ganztagschule gestalten. Konzeption - Praxis - Impulse. Stuttgart: Klett Verlag, S. 92-104.
- Burk, Karlheinz; Ronte-Rasch, Barbara; Thurn, Bernhard (1998): Grundschule mit festen Öffnungszeiten. Rhythmisierter Schulvormittag und veränderte Arbeitszeiten. Weinheim: Beltz Verlag.
- Busch, Wilhelm (1887): Julchen. 11. Aufl. München: Bassermann.
- Christensen, Pia (2002): Why more 'quality time' is not on the top of children's lists. In: *Children+Society* (Nr. 16/1), S. 77-88.
- Christensen, Pia; James, Allison; Jenks, Chris (2001): 'All we needed to do was blow the whistle'. Childrens's embodiment of time. In: Sarah Cunningham-Burley und

- Kathryn Backett-Milburn (Hg.): Exploring the body. Basingstoke: Palgrave, S. 201-222.
- Cloer, Ernst (2006): Pädagogisches Wissen in biographischen Ansätzen der Historischen Sozialisations- und Bildungsforschung. In: Heinz-Hermann Krüger und Winfried Marotzki (Hg.): Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. 2., überarb. und aktual. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften/GWV Fachverlage GmbH Wiesbaden, S. 171-204.
- Cloos, Peter (2010): Narrative Beobachtungsprotokolle. In: Friederike Heinzel, Werner Thole, Peter Cloos und Stefan Köngeter (Hg.): „Auf unsicherem Terrain“. Ethnographische Forschung im Kontext des Bildungs- und Sozialwesens. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 181-191.
- Cloos, Peter; Thole, Werner (2006): Ethnografische Zugänge. Professions- und adressatInnenbezogene Forschung im Kontext von Pädagogik. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Coelen, Thomas; Otto, Hans-Uwe (Hg.) (2008): Grundbegriffe Ganztagsbildung. Das Handbuch. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Cortina, Kai S.; Baumert, Jürgen; Leschinsky, Achim; Mayer, Karl Ulrich; Trommer, Luitgard (2008): Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. Strukturen und Entwicklungen im Überblick. Orig.-Ausg., vollst. überarb. Neuausg. Reinbek: Rowohlt-Taschenbuch Verlag.
- Cunningham, Hugh (2006): Die Geschichte des Kindes in der Neuzeit. Düsseldorf: Artemis & Winkler.
- Cunningham-Burley, Sarah; Backett-Milburn, Kathryn (Hg.) (2001): Exploring the body. Basingstoke: Palgrave.
- Dahlberg, Gunilla; Moss, Peter; Pence, Alan R. (1999): Beyond quality in early childhood education and care. Postmodern perspectives. London: Falmer Press.
- Dahrendorf, Rolf (1998): Anmerkungen zur Globalisierung. In: Ulrich Beck (Hg.): Perspektiven der Weltgesellschaft. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag, S. 41-54.
- Damman, Elisabeth, Prüser, Helga (Hg.) (1981): Quellen der Kleinkindererziehung. Die Entwicklung der Kleinkinderschule und des Kindergartens. München: Kösel.
- DeMause, Lloyd (1974): The history of childhood. New York, NY: Psychohistory Press.
- Deutscher Bildungsrat (1970): Empfehlungen der Bildungskommission: Strukturplan für das Bildungswesen. Stuttgart.
- Dewalt, Kathleen M.; Dewalt, Billie R.; Wayland, Coral B. (1998): Participant observation. In: H. Russell Bernard (Hg.): Handbook of methods in cultural anthropology. Walnut Creek: AltaMira Press, S. 259-299.
- Dietrich, Cornelia; Stenger, Ursula; Stieve, Claus (2019): Theoretische Zugänge zur Pädagogik der frühen Kindheit. Eine kritische Vergewisserung. Weinheim: Beltz Juventa Verlag.
- Dittrich, Irene; Botzum, Edeltraud (Hg.) (2015): Lexikon Kita-Management. Köln: Kluwer.

- Dolch, Josef (1982): Lehrplan des Abendlandes. Zweieinhalb Jahrtausende seiner Geschichte. 3. Aufl. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Dohrn-van Rossum, Gerhard (1992): Die Geschichte der Stunde. Uhren und moderne Zeitordnung. München: Hanser.
- Dörpinghaus, Andreas; Uphoff, Ina Katharina (2012): Die Abschaffung der Zeit. Wie man Bildung erfolgreich verhindert. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Dressel, Kathrin; Wanger, Susanne (2010): Erwerbsarbeit: Zur Situation von Frauen auf dem Arbeitsmarkt. In: Ruth Becker und Beate Kortendiek (Hg.): Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung. Theorien, Methoden, Empirie. 3., erw. und durchges. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S.489-498.
- Drews, Ursula (2008): Zeit in Schule und Unterricht. Weinheim, Basel: Beltz Verlag.
- Drucker, Peter Ferdinand; Amann, Meinrad (1969): Die Zukunft bewältigen. Aufgaben u. Chancen im Zeitalter d. Ungewißheit. Düsseldorf, Wien: Econ Verlag.
- Durdel, Anja; Groeben, Annemarie von der; Trautmann, Thomas (Hg.) (2008): Schule als Lebenszeit. Lern- und Lebensrhythmen von Kindern, Lehrkräften und Schulen [Ursula Drews zum 70. Geburtstag]. Weinheim: Beltz Verlag.
- Durkheim, Emile (1984): Die elementaren Formen des religiösen Lebens. 2. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.
- Dux, Günter (1992): Die Zeit in der Geschichte. Ihre Entwicklungslogik vom Mythos zur Weltzeit. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.
- Eberling, Matthias; Hielscher, Volker; Hildebrandt, Eckart; Jürgens, Kerstin (2004): Prekäre Balancen. Flexible Arbeitszeiten zwischen betrieblicher Regulierung und individuellen Ansprüchen. Berlin: Ed. Sigma.
- Eccarius, Jutta (Hg.) (2007): Handbuch Familie. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Edelstein, Wolfgang (2008): Entwicklungszeit, soziale Voraussetzungen der Schüler und das schulische Zeitregime. In: Helga Zeiher und Susanne Schroeder (Hg.): Schulzeiten, Lernzeiten, Lebenszeiten. Pädagogische Konsequenzen und zeitpolitische Perspektiven schulischer Zeitordnungen. Weinheim: Juventa Verlag, S. 41-45.
- Einsiedler, Wolfgang (Hg.) (2014): Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik. 4. erg. und aktual. Aufl. Bad Heilbrunn, Stuttgart: Klinkhardt; UTB.
- Einstein, Albert (1956): Grundzüge der Relativitätstheorie. 1. Aufl., zugl. 3., erw. Aufl. der "Vier Vorlesungen über Relativitätstheorie". Braunschweig: Vieweg.
- Elias, Norbert (1984): Über die Zeit. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.
- Erning, Günter (1987): Bilder aus dem Kindergarten. Bilddokumente zur geschichtl. Entwicklung d. öffentl. Kleinkindererziehung in Deutschland. Freiburg: Lambertus Verlag.
- Erning, Günter; Neumann, Karl; Reyer, Jürgen (Hg.) (1987): Geschichte des Kindergartens. Freiburg: Lambertus Verlag.

- Evers, Adalbert; Heinze, Rolf G.; Olk, Thomas (Hg.) (2011): Handbuch Soziale Dienste. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Eyben, Emiel (1973): Die Einteilung des menschlichen Lebens im römischen Altertum. In: Rheinische Museum für Philologie (116), S. 150-190.
- Faulstich-Wieland, Hannelore; Faulstich, Peter (Hg.) (2008): Erziehungswissenschaft. Ein Grundkurs. Reinbek: Rowohlt-Taschenbuch Verlag.
- Felden, Heide von (Hg.) (2008): Perspektiven erziehungswissenschaftlicher Biographieforschung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Fend, Helmut (2006): Geschichte des Bildungswesens. Der Sonderweg im europäischen Kulturraum. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften/GWV Fachverlage GmbH Wiesbaden.
- Flammer, August; Alsaker, Françoise (2011): Entwicklungspsychologie der Adoleszenz. Die Erschließung innerer und äußerer Welten im Jugendalter. Bern: Huber.
- Flasch, Kurt; Augustinus, Aurelius (Hg.) (2008): Confessiones, liber X et XI. Bekenntnisse, 10. und 11. Buch: lateinisch/deutsch. Stuttgart: Reclam Verlag.
- Flick, Uwe (2014): Gütekriterien qualitativer Sozialforschung. In: Nina Baur und Jörg Blasius (Hg.): Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung. Wiesbaden: Springer VS, S. 411-423.
- Flick, Uwe (2013): Design und Prozess qualitativer Forschung. In: Uwe Flick, Ernst von Kardorff und Ines Steinke (Hg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. 10. Aufl. Reinbek: Rowohlt-Taschenbuch-Verlag, S. 252-264.
- Flick, Uwe (2011): Triangulation. Wiesbaden: Springer Fachmedien Verlag.
- Flick, Uwe (2009): Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung. 2. Aufl. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Verlag.
- Flick, Uwe; Kardorff, Ernst von; Steinke, Ines (Hg.) (2013): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. 10. Aufl. Reinbek: Rowohlt-Taschenbuch-Verlag.
- Fliedner, Theodor (1983): Liederbuch für Kleinkinderschulen und die unteren Klassen der Elementarschulen. In: Margot Kreckler (Hg.): Quellen zur Geschichte der Vorschulerziehung. 4. Aufl. Berlin: Volk und Wissen, S. 141-147.
- Focali, Ergin; Kimmerle, Christoph; Naumann, Gabriela (Hg.) (2013): Zukunft. Erziehen. Grundlagen, Perspektiven, Kontroversen der sozialpädagogischen Ausbildung. Berlin: Dohrmann.
- Fölling-Albers, Maria; Hopf, Arnulf (1995): Auf dem Weg vom Kleinkind zum Schulkind. Eine Langzeitstudie zum Aufwachen in verschiedenen Lebensräumen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Foucault, Michel (1976): Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses. 2. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.
- Franke-Meyer, Diana (2011): Kleinkindererziehung und Kindergarten im historischen Prozess. Ihre Rolle im Spannungsfeld zwischen Bildungspolitik, Familie und Schule. Zugl.: Erfurt, Univ., Diss., 2010 u.d.T.: Franke-Meyer, Diana: Das Verhältnis öffentlicher Kleinkindererziehung zur Familie und zur Schule im historischen Prozess. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Fraser, Julius T. (1988): Die Zeit – vertraut und fremd. Basel [u.a.]: Birkhäuser.

- Freericks, Renate (1996): Zeitkompetenz. Ein Beitrag zur theoretischen Grundlegung der Freizeitpädagogik. Zugl.: Bielefeld, Univ., Diss., 1995. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.
- Friebertshäuser, Barbara (Hg.) (2012): Feld und Theorie. Herausforderungen erziehungswissenschaftlicher Ethnographie. Opladen: Barbara Budrich Verlag.
- Friebertshäuser, Barbara; Langer, Antje; Prengel, Annedore (Hg.) (2013): Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. 4., durchgeseh. Aufl. Weinheim, Basel: Beltz Juventa Verlag.
- Friebertshäuser, Barbara; Panagiotopoulou, Argyro (2013): Ethnographische Feldforschung. In: Barbara Friebertshäuser, Antje Langer und Annedore Prengel (Hg.): Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. 4., durchgeseh. Aufl. Weinheim, Basel: Beltz Juventa Verlag, S. 301-322.
- Fried, Lilian (Hg.) (2013): Handbuch Pädagogik der frühen Kindheit. 3., überarb. Aufl. Berlin: Cornelsen.
- Fröbel, Friedrich (1826): Die Menschenerziehung, die Erziehungs-, Unterrichts- und Lehrkunst. Angestrebt in der allgemeinen deutschen Erziehungsanstalt zu Keilhau. Keilhau: Verlag der allgemeinen deutschen Erziehungsanstalt.
- Fthenakis, Wassilios E. (Hg.) (2007): Auf den Anfang kommt es an. Perspektiven für eine Neuorientierung frühkindlicher Bildung. Deutschland. Bonn: BMBF.
- Fthenakis, Wassilios E. (Hg.) (2003a): Elementarpädagogik nach PISA. Wie aus Kindertagesstätten Bildungseinrichtungen werden können. 2. Aufl. Freiburg: Herder.
- Fthenakis, Wassilios E. (2003b): Zur Neukonzeptualisierung von Bildung in der frühen Kindheit. In: Wassilios E. Fthenakis (Hg.): Elementarpädagogik nach PISA. Wie aus Kindertagesstätten Bildungseinrichtungen werden können. 2. Aufl. Freiburg: Herder, S. 18-37.
- Fthenakis, Wassilios E.; Kalicki, Bernhard; Peitz, Gabriele (2002): Paare werden Eltern. Die Ergebnisse der LBS-Familien-Studie. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Fuhs, Burkhard (2007): Zur Geschichte der Familie. In: Jutta Ecarius (Hg.): Handbuch Familie. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 17-35.
- Fuhs, Burkhard (1999a): Die Generationenproblematik in der Kindheitsforschung. Zur methodischen Relevanz von Erwachsenen-Kind-Verhältnissen. In: Michael-Sebastian Honig, Andreas Lange und Hans Rudolf Leu (Hg.): Aus der Perspektive von Kindern? Zur Methodologie der Kindheitsforschung [Konferenz unter dem Titel "Aus der Perspektive von Kindern" im Februar 1998]. Weinheim: Juventa Verlag, S. 153-161.
- Fuhs, Burkhard (1999b): Kinderwelten aus Elternsicht. Zur Modernisierung von Kindheit. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Fuller, Duncan (2004): Going Native. In: Michael S. Lewis-Beck, Alan Bryman und Tim Futing Liao (Hg.): The Sage encyclopedia of social science research methods. Thousand Oaks, Calif.: Sage, S. 434-435.

- Fürstenberg, Friedrich; Mörth, Ingo (Hg.) (1986): Zeit als Strukturelement von Lebenswelt und Gesellschaft. Linz: Universitäts-Verlag Trauner.
- Galilei, Galileo (Hg.) (1985): Unterredungen und mathematische Demonstrationen über zwei neue Wissenszweige, die Mechanik und die Fallgesetze betreffend. 1. bis 6. Tag, Arcetri, 6. März 1638. Sonderausg., Nachdr. der Ausg. Leipzig 1890 - 1904. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Geertz, Clifford (1983): Dichte Beschreibung. Beitr. zum Verstehen kultureller Systeme. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.
- Gehrke-Riedlin, Renate (2002): Das Kinderzimmer im deutschsprachigen Raum. Eine Studie zum Wandel der häuslichen Erfahrungs- und Bilderwelt des Kindes. Göttingen, Univ., Diss., 2002. Göttingen.
- Geißler, Karlheinz A.; Langner-Geißler, Traute (2012): Alles hat seine Zeit, nur ich hab keine. Wege in eine neue Zeitkultur. 2. Aufl. München: oekom-Verlag.
- Gerding, Masha (2009): Doing Time. Eine ethnomethodologische Analyse der Zeit. Univ., Diss.-Bochum, 2007. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften/GWV Fachverlage GmbH Wiesbaden.
- Geulen, Dieter; Veith, Hermann (Hg.) (2004): Sozialisationstheorie interdisziplinär. Aktuelle Perspektiven. Symposion "Sozialisationstheorie interdisziplinär - Perspektiven für das nächste Jahrzehnt". Stuttgart: Lucius & Lucius.
- Geyer, Eva-Maria (2013): Souveränität, familiäre Abhängigkeit und gesellschaftliche Transformation in den Zeiten heranwachsender Mädchen. Eine generationenvergleichende Analyse von Zeitstrukturen anhand von Tagebüchern und Briefen aus einer Familiensammlung. Diss.; Leuphana Universität Lüneburg.
- Giddens, Anthony (Hg.) (1987a): Social theory and modern sociology. Cambridge: Polity Pr.
- Giddens, Anthony (1987b): Time and Social Organisation. In: Anthony Giddens (Hg.): Social theory and modern sociology. Cambridge: Polity Pr, S. 140-165.
- Girtler, Roland (2001): Methoden der Feldforschung. 4., völlig n. bearb. Aufl. Wien, Köln, Weimar: Böhlau Verlag.
- Glitz, Phillip (2015): Generation Wisch und Klick. Studie zur Smartphone-Sucht. In: *tagesschau.de*, 30.09.2015.
- Glutz, Peter (1999): Die beschleunigte Gesellschaft. Kulturkämpfe im digitalen Kapitalismus. München: Kindler.
- Gloy, Karen (2008): Philosophiegeschichte der Zeit. Paderborn: Fink.
- Göppel, Rolf (2010): Pädagogik und Zeitgeist. Erziehungsmentalitäten und Erziehungsdiskurse im Wandel. Stuttgart: W. Kohlhammer.
- Gottschall, Karin; Voß, G. Günter (Hg.) (2003a): Entgrenzung von Arbeit und Leben. Zum Wandel der Beziehung von Erwerbstätigkeit und Privatsphäre im Alltag. München: Hampp.
- Gottschall, Karin; Voß, G. Günter (2003b): Entgrenzung von Arbeit und Leben – Zur Einleitung. In: Karin Gottschall und G. Günter Voß (Hg.): Entgrenzung von Arbeit und Leben. Zum Wandel der Beziehung von Erwerbstätigkeit und Privatsphäre im Alltag. München: Hampp, S. 11-33.

- Götze, Magarete; Sandfuchs, Uwe (2014): Geschichte der Grundschule. In: Wolfgang Einsiedler (Hg.): Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik. 4. erg. und aktual. Aufl. Bad Heilbrunn, Stuttgart: Klinkhardt; UTB, S. 32-45.
- Greve, Werner; Wentura, Dirk; Gräser, Horst; Schmitz, Ulrich (1997): Wissenschaftliche Beobachtung. Eine Einführung. 2. Aufl. Weinheim: Beltz Verlag.
- Gross, Peter (1994): Die Multioptionengesellschaft. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.
- Grundmann, Martin; Hölscher, Ulrike (1989): Zeitgeographie. Ein systematischer Überblick gegenwärtiger Ansätze. München: IMU-Institut für Medienforschung und Urbanistik.
- Grunert, Cathleen (2010): Methoden und Ergebnisse der qualitativen Kindheits- und Jugendforschung. In: Heinz-Hermann Krüger und Cathleen Grunert (Hg.): Handbuch Kindheits- und Jugendforschung. 2., aktual. und erw. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 245-272.
- Grunert, Cathleen; Krüger, Heinz-Hermann (2006): Kindheit und Kindheitsforschung in Deutschland. Forschungszugänge und Lebenslagen. Opladen: Barbara Budrich Verlag.
- Grunert, Cathleen; Wensierski, Hans-Jürgen von (Hg.) (2008): Jugend und Bildung. Modernisierungsprozesse und Strukturwandel von Erziehung und Bildung am Beginn des 21. Jahrhunderts [Festschrift für Heinz-Hermann Krüger zum 60. Geburtstag]. Opladen: Barbara Budrich Verlag.
- Guldimann, Titus; Hauser, Bernhard (Hg.) (2005): Bildung 4- bis 8-jähriger Kinder. Münster: Waxmann.
- Haan, Gerhard de (1996): Die Zeit in der Pädagogik. Vermittlungen zwischen der Fülle der Welt und der Kürze des Lebens. Weinheim: Beltz Verlag.
- Häder, Michael (2010): Empirische Sozialforschung. Eine Einführung. 2., überarb. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Häussermann, Hartmut; Siebel, Walter (2011): Theorien der Dienstleistungsgesellschaft. In: Adalbert Evers, Rolf G. Heinze und Thomas Olk (Hg.): Handbuch Soziale Dienste. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 62-75.
- Hanses, Andreas; Homfeldt, Hans Günther; Schulze-Krüdener, Jörgen (Hg.) (2008): Basiswissen Soziale Arbeit. Lebensalter und Soziale Arbeit. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.
- Harvey, David (1990): The condition of postmodernity. An enquiry into the origins of cultural change. Oxford: Blackwell.
- Hassard, John (Hg.) (1990): The Sociology of Time. Houndsmill [u.a.]: Macmillan.
- Heidtmann, Horst (Hg.) (1993): Beiträge Jugendliteratur und Medien. Weinheim: Juventa Verlag.
- Heinzel, Friederike (2013): Zugänge zur kindlichen Perspektive -Methoden der Kindheitsforschung. In: Barbara Friebertshäuser, Antje Langer und Annedore Prengel (Hg.): Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. 4., durchgeseh. Aufl. Weinheim, Basel: Beltz Juventa Verlag, S. 707-723.

- Heinzel, Friederike (2000b): Methoden und Zugänge der Kindheitsforschung im Überblick. In: Friederike Heinzel (Hg.): Methoden der Kindheitsforschung. Ein Überblick über Forschungszugänge zur kindlichen Perspektive. Weinheim: Juventa Verlag, S. 21-36.
- Heinzel, Friederike (Hg.) (2012): Methoden der Kindheitsforschung. Ein Überblick über Forschungszugänge zur kindlichen Perspektive. 2., überarb. Aufl. Weinheim: Beltz Juventa Verlag.
- Heinzel, Friederike; Thole, Werner; Cloos, Peter; Köngeter, Stefan (Hg.) (2010): „Auf unsicherem Terrain“. Ethnographische Forschung im Kontext des Bildungs- und Sozialwesens. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Heinzel, Friederike (Hg.) (2000a): Methoden der Kindheitsforschung. Ein Überblick über Forschungszugänge zur kindlichen Perspektive. Weinheim: Juventa Verlag.
- Heitkötter, Martina (2009): Der „temporal turn“ in der Familienpolitik – zeitpolitische Gestaltungsansätze vor Ort für mehr Zeitwohlstand in Familien. In: Martina Heitkötter, Karin Jurczyk, Andreas Lange, Ute Meier-Gräve (Hg.): Zeit für Beziehungen? Zeit und Zeitpolitik für Familien. Opladen: Barbara Budrich Verlag, S. 401-428.
- Heitkötter, Martina (2003): Die Zeit ist reif. Perspektiven einer an Zeitwohlstand orientierten Zeitpolitik. In: Ellen Kirner (Hg.): Zeit für Zeitpolitik. Bremen: Atlantik Verlag, S. 87-94.
- Heitkötter, Martina; Jurczyk, Karin; Lange, Andreas; Meier-Gräve, Ute (Hg.) (2009): Zeit für Beziehungen? Zeit und Zeitpolitik für Familien. Opladen: Barbara Budrich Verlag.
- Heitkötter, Martina; Schneider, Manuel (Hg.) (2004): Zeitpolitisches Glossar. Grundbegriffe - Felder - Instrumente - Strategien. München. Online verfügbar unter <http://www.zeitpolitik.de/pdfs/zeit-glossar.pdf>, zuletzt geprüft am 17.02.2021.
- Helbrecht, Ilse (2007): Urbane Zeitpolitik - Der Zusammenhalt der Zeiten in der Stadt. In: Ulrich Mückenberger und Siegfried Timpf (Hg.): Zukünfte der europäischen Stadt. Ergebnisse einer Enquete zur Entwicklung und Gestaltung urbaner Zeiten. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 233-248.
- Helmke, Andreas (2007): Aktive Lernzeit optimieren. Was wissen wir über effiziente Klassenführung? In: *Zeitschrift für Pädagogik* (59), S. 44-49.
- Hengst, Heinz (2005): Kindheitsforschung, sozialer Wandel, Zeitgenossenschaft. In: Heinz Hengst und Helga Zeiher (Hg.): Kindheit soziologisch. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 245-266.
- Hengst, Heinz; Zeiher, Helga (Hg.) (2005): Kindheit soziologisch. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hering, Sabine; Schröer, Wolfgang (Hg.) (2008): Sorge um die Kinder. Beiträge zur Geschichte von Kindheit, Kindergarten und Kinderfürsorge. Weinheim: Juventa Verlag.

- Herrlitz, Hans-Georg; Hopf, Wulf; Titze, Hartmut; Cloer, Ernst (2009): Deutsche Schulgeschichte von 1800 bis zur Gegenwart. Eine Einführung. 5., aktual. Aufl. Weinheim: Juventa Verlag.
- Heuwinkel, Ludwig (2008): Zeitkompetenz und Zeitwohlstand als Unterrichtsinhalte. In: Helga Zeiher und Susanne Schroeder (Hg.): Schulzeiten, Lernzeiten, Lebenszeiten. Pädagogische Konsequenzen und zeitpolitische Perspektiven schulischer Zeitordnungen. Weinheim: Juventa Verlag, S. 93-100.
- Hielscher, Volker (2006): Verflüssigte Rhythmen. Flexible Arbeitszeitstrukturen und soziale Integration. Univ., Diss.-Bremen, 2005. Berlin: Ed. Sigma.
- Hirschauer, Stefan; Amann, Klaus (Hg.) (1997): Die Befremdung der eigenen Kultur. Zur ethnographischen Herausforderung soziologischer Empirie. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.
- Hirschberg, Rainer (1999): Die Zeit gibt es nicht! Zeit als Symbol bei Elias. In: *Psychologie und Gesellschaftskritik* (23), S. 107-115.
- Hochschild, Arlie R. (2006): Keine Zeit. Wenn die Firma zum Zuhause wird und zu Hause nur Arbeit wartet. 2. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Höhmman, Katrin (Hg.) (2006): Ganztagssschule gestalten. Konzeption - Praxis - Impulse. Stuttgart: Klett.
- Holtappels, Heinz Günter (2014): Grundschule mit erweitertem Zeitrahmen: Halbtagsgrundschule und Ganztagssschule. In: Wolfgang Einsiedler (Hg.): Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik. 4. erg. und aktual. Aufl. Bad Heilbrunn, Stuttgart: Klinkhardt; UTB, S. 78-81.
- Holtappels, Heinz Günter (Hg.) (2007): Ganztagssschule in Deutschland. Ergebnisse der Ausgangserhebung der "Studie zur Entwicklung von Ganztagssschulen" (StEG). Weinheim: Juventa Verlag.
- Holtappels, Heinz Günter (1997): Grundschule bis mittags. Innovationsstudie über Zeitgestaltung und Lernkultur; eine Veröffentlichung des Instituts für Schulentwicklungsforschung der Universität Dortmund. Weinheim: Juventa Verlag.
- Honig, Michael-Sebastian (Hg.) (2009): Ordnungen der Kindheit. Problemstellungen und Perspektiven der Kindheitsforschung. Weinheim, München: Juventa Verlag.
- Honig, Michael-Sebastian (2008): Lebensphase Kindheit. In: Heinz Abels, Michael-Sebastian Honig, Irmhild Saake und Ansgar Weymann (Hg.): Lebensphasen. Eine Einführung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften/GWV Fachverlage GmbH Wiesbaden, S. 9-76.
- Honig, Michael-Sebastian (2002): Geschichte der Kindheit. In: Heinz-Hermann Krüger und Cathleen Grunert (Hg.): Handbuch Kindheits- und Jugendforschung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 309-332.
- Honig, Michael-Sebastian (1999): Entwurf einer Theorie der Kindheit. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.
- Honig, Michael-Sebastian; Lange, Andreas; Leu, Hans Rudolf (Hg.) (1999): Aus der Perspektive von Kindern? Zur Methodologie der Kindheitsforschung [Konferenz

- unter dem Titel "Aus der Perspektive von Kindern" im Februar 1998]. Weinheim: Juventa Verlag.
- Honoré, Carl (2005): In praise of slow. How a worldwide movement is challenging the cult of speed. Paperback edition. London: Orion Books.
- Hontschik, Anna; Sabla, Kim-Patrick (2018): Der Feldzugang als Möglichkeit und Herausforderung. In: *Soziale Passagen* 10 (2), S. 327-331.
- Horn, Christoph (1997): Augustinus. Über das Glück, die Bedeutung der Philosophie und die Subjektivität der Zeit. In: *Der blaue Reiter. Journal für Philosophie* (5), S. 98-102.
- Hurrelmann, Klaus (2003): Der entstrukturierte Lebenslauf. Die Auswirkungen der Expansion der Jugendphase. In: *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation* 23 (2), S. 115-126.
- Hurrelmann, Klaus; Mansel, Jürgen (1993): Individualisierung in der Freizeit. In: *Zentrum für Kindheits- und Jugendforschung* (Hg.): *Wandlungen der Kindheit. Theoretische Überlegungen zum Strukturwandel der Kindheit heute*. Opladen: Leske + Budrich, S. 77-93.
- Jahnke, Thomas (Hg.) (2008): *PISA & Co. Kritik eines Programms*. 2., erw. Aufl. Hildesheim: Franzbecker.
- James, Allison; Christensen, Pia; Jenks, Chris (2000): *Changing times: Children's understanding and perception of the social organisation of time*. Hull, Manuskript.
- Jessen, Ralph (1998): Partei, Staat und Bündnispartner: Die Herrschaftsmechanismen der SED-Diktatur. In: Matthias Judt (Hg.): *DDR-Geschichte in Dokumenten. Beschlüsse, Berichte, interne Materialien und Alltagszeugnisse*. Bonn: Bundeszentrale für Politische Bildung, S. 27-86.
- Joos, Magdalena (2008): *Kindheit und Soziale Arbeit*. In: Andreas Hanses, Hans Günther Homfeldt und Jörgen Schulze-Krüdener (Hg.): *Basiswissen Soziale Arbeit. Lebensalter und Soziale Arbeit*. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren, S. 114-130.
- Judt, Matthias (Hg.) (1998): *DDR-Geschichte in Dokumenten. Beschlüsse, Berichte, interne Materialien und Alltagszeugnisse*. Bundeszentrale für politische Bildung. Bonn: Bundeszentrale für Politische Bildung.
- Jung, Petra (2009): *Kindertageseinrichtungen zwischen pädagogischer Ordnung und den Ordnungen der Kinder. Eine ethnografische Studie zur pädagogischen Reorganisation der Kindheit*. Univ., Diss.-Trier, 2007. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften/Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH Wiesbaden.
- Junge, Matthias; Kron, Thomas (Hg.) (2014): *Zygmunt Bauman. Soziologie zwischen Postmoderne, Ethik und Gegenwartsdiagnose*. 3., erw. Aufl. Wiesbaden: Springer VS Verlag.
- Junge, Matthias; Kron, Thomas (2014): Zur Einleitung: Zygmunt Bauman im Kontext soziologischer Diskurse. In: Matthias Junge und Thomas Kron (Hg.): *Zygmunt Bauman. Soziologie zwischen Postmoderne, Ethik und Gegenwartsdiagnose*. 3., erw. Aufl. Wiesbaden: Springer VS Verlag, S. 1-18.

- Junker, Buford H.; Hughes, Everett C. (1960): Field work. An introduction to the social sciences. Chicago, Ill.: Univ. of Chicago Press.
- Jurczyk, Karin (2002): Entgrenzungen von Zeit und Gender – Neue Anforderungen an die Funktionslogik von Lebensführung? In: Margit Weirich und Gerd-Günter Voß (Hg.): Tag für Tag. Alltag als Problem - Lebensführung als Lösung? München: Hampp, S. 95-115.
- Jurczyk, Karin; Heitkötter, Martina (2012): Keine Zeit zu zweit. Der Übergang in Elternschaft strapaziert die Paarbeziehung. Was sich für Mütter und Väter ändert. In: *DJI IMPULSE* (1), S. 31-33.
- Jurczyk, Karin; Schier, Michaela; Szymenderski, Peggy; Lange, Andreas; Voß Günter G. (2009): Entgrenzte Arbeit - entgrenzte Familie. Grenzmanagement im Alltag als neue Herausforderung. Berlin: Ed. Sigma.
- Jürgens, Kerstin (2007): Die Ökonomisierung von Zeit im flexiblen Kapitalismus. In: *WSJ-Mitteilungen* Jg. 60 (4), S. 167-173.
- Jürgens, Kerstin (2003): Zeithandeln - eine neue Kategorie der Arbeitssoziologie. In: Karin Gottschall und G. Günter Voß (Hg.): Entgrenzung von Arbeit und Leben. Zum Wandel der Beziehung von Erwerbstätigkeit und Privatsphäre im Alltag. München: Hampp, S. 37-58.
- Kahl, Heidrun; Schaffrath, Angelika Rosario; Schlaud, Martin (2007): Sexuelle Reifung von Kindern und Jugendlichen in Deutschland. Ergebnisse des Kinder- und Jugendgesundheits surveys (KiGGS). In: *Bundesgesundheitsblatt - Gesundheitsforschung - Gesundheitsschutz* 50 (5-6), S. 677-685.
- Kant, Immanuel; Weischedel, Wilhelm (1968): Kritik der reinen Vernunft. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.
- Karber, Anke; Müller, Jens; Nolte, Kerstin; Schäfer, Peter; Wahne, Tilmann (Hg.) (2017a): Zur Gerechtigkeitsfrage in sozialen (Frauen-)Berufen. Gelingensbedingungen und Verwirklichungschancen. Opladen [u.a.]: Barbara Budrich Verlag.
- Karber, Anke; Müller, Jens; Nolte, Kerstin; Schäfer, Peter Wahne, Tilmann (2017b): Einleitung. In: Anke Karber, Jens Müller, Kerstin Nolte, Peter Schäfer und Tilmann Wahne (Hg.): Zur Gerechtigkeitsfrage in sozialen (Frauen-)Berufen. Gelingensbedingungen und Verwirklichungschancen. Opladen [u.a.]: Barbara Budrich Verlag, S. 11-24.
- Karsten, Maria-Eleonora (2020): Digitalisierung und Ganztagesorganisationen erforschen, erlernen, verstehen und sozial-(pädagogisch) – didaktisch gestalten. In: Rita Braches-Chyrek und Maria-Eleonora Karsten (Hg.): Sozialpädagogische Perspektiven auf die Ganztagsbildung. Professionelle Handlungsmöglichkeiten und sozialstrukturelle Spannungsfelder. Leverkusen: Barbara Budrich Verlag, S. 11-25.
- Karsten, Maria-Eleonora (2012): Soziale Lebensqualität für alle. Das Soziale und die sozialen Berufe als Zentrum der Lebensqualität denken, argumentieren und (bildungs- und sozial-)politisch vertreten. In: *standpunkt: sozial* (1+2), S. 94-107.

- Karsten, Maria-Eleonora (2011): Sozialpädagogische Identitäten oder wie Sozialpädagogik sich aktuell aufstellt und was es zu verteidigen gilt – einige Schlaglichter. In: *Neue Praxis* (Sonderheft 10), S. 126-129.
- Karsten, Maria-Eleonora (2003): Die Bürgergesellschaft - eine zeitlose Idee. In: Jürgen P. Rinderspacher (Hg.): *Zeit für alles - Zeit für nichts? Die Bürgergesellschaft und ihr Zeitverbrauch*. Bochum: Evangelische Kirche in Deutschland, S. 258-273.
- Karsten, Maria-Eleonora (1992): Zeitleere-Zeitüberfüllung. Über Zeitorganisation & Zeitmanagement in personenbezogenen sozialen Diensten. In: Hans-Uwe Otto, Paul Hirschauer und Hans Thiersch (Hg.): *Zeit-Zeichen sozialer Arbeit. Entwürfe einer neuen Praxis*. Neuwied: Luchterhand, S. 145-154.
- Karsten, Maria-Eleonora; Subucz, Lena (2014): Alternsgerechtere Arbeitsplatzgestaltung in Kitas. Eine Analyse der aktuellen Entwicklung. In: *Theorie und Praxis der Sozialpädagogik (TPS)* (3), S. 11-17.
- Karsten, Maria-Eleonora; Wahne, Tilmann (2012): Institutionell-organisatorische, professionelle, familiäre und individuelle Zeit-Praxen in sozialen Zeit-Modellen der Bildung, Betreuung und Erziehung. Vortrag im Rahmen der Berliner Zeitpolitischen Gespräche vom 20.03.2012. Berliner Zeitpolitische Gespräche. Deutsche Gesellschaft für Zeitpolitik. Berlin, 20.03.2012.
- Karsten, Maria-Eleonora; Meyer, Christine; Hetzer, Silke (Hg.) (2003): *Bildung in Kindertagesstätten*. Berlin: Ver.di.
- Karsten, Maria-Eleonora; Degenkolb, Alexandra; Hetzer, Silke; Meyer, Christine; Thiessen, Barbara; Walter, Kathrin (1999): *Entwicklung des Qualifikations- und Arbeitskräftebedarfs in den personenbezogenen Dienstleistungsberufen*. Expertise. Hg. v. Carola von Braun. Berlin: BBJ-Verlag (Schriftenreihe der Senatsverwaltung für Arbeit, Soziales und Frauen, Bd. 40).
- Karsten, Maria-Eleonora; Rinderspacher, Jürgen P. (Hg.) (1995): *Zeit im Leben - Zeit erleben*. Lüneburger Universitätswoche. Lüneburg: Univ.
- Karsten, Maria-Eleonora; Guggenberger, Bernd (Hg.) (1994): *Dienstleistungsgesellschaft. Herausforderungen, Trends und Perspektiven*. Lüneburger Universitätswoche. Lüneburg: Univ.
- Karsten, Maria-Eleonora; Rabe-Kleberg, Ursula (1979): *Sozialisation im Kindergarten*. 2. Aufl. Bensheim.
- Kasten, Hartmut (2001): *Wie die Zeit vergeht. Unser Zeitbewusstsein in Alltag und Lebenslauf*. Darmstadt: Primus Verlag.
- Keck, Rudolf W. (2009): Zur Geschichte der Schule. In: Sigrid Blömeke, Thorsten Bohl, Ludwig Haag, Gregor Lang-Wojtasik und Werner Sacher (Hg.): *Handbuch Schule. Theorie - Organisation - Entwicklung*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 157-161.
- Kelle, Udo; Kluge, Susann (2010): *Vom Einzelfall zum Typus. Fallvergleich und Fallkontrastierung in der qualitativen Sozialforschung*. 2., überarb. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Kelle, Helga (2005): Kinder und Erwachsene. Die Differenzierung von Generationen als kulturelle Praxis. In: Heinz Hengst und Helga Zeiher (Hg.): *Kindheit soziologisch*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 83-108.
- Kelle, Helga; Tervooren, Anja (Hg.) (2008): *Ganz normale Kinder. Heterogenität und Standardisierung kindlicher Entwicklung*. Weinheim: Juventa Verlag.
- Keller, Berndt; Schulz, Susanne; Seifert, Hartmut (2012): *Entwicklungen und Strukturmerkmale der atypisch Beschäftigten in Deutschland bis 2010*. Düsseldorf (WSI-Diskussionspapier). Online verfügbar unter https://www.boeckler.de/pdf/p_wsi_disp_182.pdf, zuletzt aktualisiert am 17.02.2021.
- Killus, Dagmar; Tillmann, Klaus-Jürgen (Hg.) (2014): *Eltern zwischen Erwartungen, Kritik und Engagement. Ein Trendbericht zu Schule und Bildungspolitik in Deutschland. Die 3. JAKO-O Bildungsstudie. in Kooperation mit TNS Emnid*. Münster, New York: Waxmann Verlag.
- King, Vera (2015): *Medialisierung und Beschleunigung. Veränderte Zeithorizonte und Zeitpraktiken in den sozialen Beziehungen Heranwachsender*. In: *Zeitpolitisches Magazin* (25), S. 18-21.
- King, Vera; Busch, Katarina (2012): *Widersprüchliche Zeiten des Aufwachsens. Fürsorge, Zeitnot und Optimierungsstreben in Familien*. In: *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung* 7 (1), S. 7-24.
- King, Vera; Gerisch, Benigna (Hg.) (2009): *Zeitgewinn und Selbstverlust. Folgen und Grenzen der Beschleunigung*. Frankfurt am Main: Campus Verlag.
- Kirner, Ellen (Hg.) (2003): *Zeit für Zeitpolitik*. Deutsche Gesellschaft für Zeitpolitik. Bremen: Atlantik Verlag.
- Klemm, Klaus; Hollenbach-Biele, Nicole (2016): *Nachhilfeunterricht in Deutschland: Ausmaß – Wirkung – Kosten*. Hg. v. Bertelsmann Stiftung. Gütersloh. Online verfügbar unter https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publikationen/GrauePublikationen/Nachhilfeunterricht_in_Deutschland_160127.pdf, zuletzt geprüft am 17.02.2021.
- Klenner, Christina; Pfahl, Svenja; Reuyß, Stefan (2003): *Flexible Arbeitszeiten aus Sicht von Eltern und Kindern*. In: *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung* (3), S. 268-285.
- Kohli, Martin (1985): *Die Institutionalisierung des Lebenslaufs. Historische Befunde und theoretische Argumente*. In: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 37 (1), S. 1-29.
- Kolbe, Fritz-Ulrich; Rabenstein, Kerstin; Reh, Sabine (2006): *Expertise „Rhythmisierung“*. Hinweise für die Planung von Fortbildungsmodulen für Moderatoren. BLK-Verbundprojekt "Lernen für den GanzTag". Online verfügbar unter https://tu-dresden.de/gsw/ew/ibbd/sp/ressourcen/dateien/forschung/online-archiv/Kolbe_et.al_Rhythmisierung.pdf?lang=de, zuletzt geprüft am 17.02.2021.
- Kommission der Europäischen Gemeinschaft (2000): *Memorandum über Lebenslanges Lernen*. Hg. v. Kommission der Europäischen Gemeinschaft. Brüssel, Belgien. Online verfügbar unter https://www.hrk.de/uploads/tx_szconvention/memode.pdf, zuletzt geprüft am 17.02.2021.

- König, Anke (2013): Die Bedeutung sozio-kultureller Theorie für die Elementarpädagogik. Von Wgotski bis zur dialogisch-entwickelnden Interaktion. In: Cornelia Wustmann, Anke Karber und Anita Giener (Hg.): Kindheit aus sozialwissenschaftlicher Perspektive. Graz: Leykam, S. 57-68.
- Konrad, Franz-Michael; Schultheis, Klaudia (2008): Kindheit. Eine pädagogische Einführung. Stuttgart: Kohlhammer.
- Konsortium Bildungsberichterstattung (Hg.) (2006): Bildung in Deutschland. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration. Bielefeld: Bertelsmann. Online verfügbar unter <https://www.bildungsbericht.de/de/bildungsberichte-seit-2006/bildungsbericht-2006/pdf-bildungsbericht-2006/gesamtbericht.pdf>, zuletzt geprüft am 17.02.2021.
- Koselleck, Reinhart (1989): Vergangene Zukunft. Zur Semantik geschichtlicher Zeiten. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.
- Kränzl-Nagl, Renate; Mierendorff, Johanna (2007): Kindheit im Wandel - Annäherung an ein soziales Phänomen. In: *SWS-Rundschau* 47 (1), S. 3-25.
- Kratzer, Nick (2003): Arbeitskraft in Entgrenzung. Grenzenlose Anforderungen, erweiterte Spielräume, begrenzte Ressourcen. Berlin: Ed. Sigma.
- Krecker, Margot (Hg.) (1983): Quellen zur Geschichte der Vorschulerziehung. 4. Aufl. Berlin: Volk und Wissen.
- Kreft, Dieter; Mielenz, Ingrid (Hg.) (2005): Wörterbuch Soziale Arbeit. Aufgaben, Praxisfelder, Begriffe und Methoden der Sozialarbeit und Sozialpädagogik. 5., vollst. überarb. und erg. Aufl. Weinheim: Juventa Verlag.
- Krüger, Heinz-Hermann; Grunert, Cathleen (Hg.) (2010): Handbuch Kindheits- und Jugendforschung. 2., aktual. und erw. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Krüger, Heinz-Hermann; Marotzki, Winfried (Hg.) (2006): Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. 2., überarb. und aktual. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften/GWV Fachverlage GmbH Wiesbaden.
- Krüger, Heinz-Hermann; Grunert, Cathleen (Hg.) (2002): Handbuch Kindheits- und Jugendforschung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kubina, Christian (Hg.) (1991): Die Ganztagschule. Bestandsaufnahme - Grundlegung - Perspektiven. Hessisches Institut für Bildungsplanung und Schulentwicklung. Frankfurt am Main: Diesterweg.
- Kübler, Hans-Dieter (2009): Mythos Wissensgesellschaft. Gesellschaftlicher Wandel zwischen Information, Medien und Wissen; eine Einführung. 2., durchgeseh. und erw. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften/GWV Fachverlage GmbH Wiesbaden.
- Kuhn, Melanie (2013): Professionalität im Kindergarten. Eine ethnographische Studie zur Elementarpädagogik in der Migrationsgesellschaft. Univ., Diss.-Bielefeld, 2011. Wiesbaden: Springer VS.
- Kutscher, Nadia (2014): Soziale Ungleichheit. In: Angela Tillmann, Sandra Fleischer und Kai-Uwe Hugger (Hg.): Handbuch Kinder und Medien. Wiesbaden: Springer VS Verlag, S. 101-112.

- Laewen, Hans-Joachim (Hg.) (2002): Bildung und Erziehung in der frühen Kindheit. Bausteine zum Bildungsauftrag von Kindertageseinrichtungen. Weinheim: Beltz Verlag.
- Lafargue, Paul; Bernstein, Eduard (2015): Das Recht auf Faulheit. Die Religion des Kapitals. Köln: Anaconda.
- Lambers, Vanessa (2016): Beschleunigung in der modernen Familie. In: *Sozial Extra* 40 (4), S. 29-32.
- Lamnek, Siegfried (2005): Qualitative Sozialforschung. Lehrbuch. 4., vollständ. überarb. Aufl. Weinheim; Basel: Beltz Verlag.
- Lange, Andreas (1996): Formen der Kindheitsrhetorik. In: Helga Zeiher, Peter Büchner und Jürgen Zinnecker (Hg.): Kinder als Außenseiter? Umbrüche in der gesellschaftlichen Wahrnehmung von Kindern und Kindheit. Weinheim: Juventa Verlag, S. 75-96.
- Lange, Andreas; Mierendorff, Johanna (2009): Methoden der Kindheitsforschung. Überlegungen zur kindheitssoziologischen Perspektive. In: Michael-Sebastian Honig (Hg.): Ordnungen der Kindheit. Problemstellungen und Perspektiven der Kindheitsforschung. Weinheim, München: Juventa Verlag, S. 183-210.
- Lange, Jens; Hüsken, Katrin; Alt, Christian (2017): Kinderbetreuung im Grundschulalter. Angebotsstrukturen und Betreuungswünsche. Hg. v. Deutsches Jugendinstitut e. V. München. Online verfügbar unter https://www.dji.de/fileadmin/user_upload/bibs2017/lange_huesken_alt_kinderbetreuung_im_grundschulalter.pdf, zuletzt geprüft am 17.02.2021.
- Lange, Jochen; Wiesemann, Jutta (2012): Ethnografie. In: Friederike Heinzel (Hg.): Methoden der Kindheitsforschung. Ein Überblick über Forschungszugänge zur kindlichen Perspektive. 2., überarb. Aufl. Weinheim: Beltz Juventa Verlag, S. 262-277.
- Lapassade, Georges (2007): Teilnehmende Beobachtung: Ursprünge – Differenzierungen – Abgrenzungen. In: Gabriele Weigand und Remi Hess (Hg.): Teilnehmende Beobachtung in interkulturellen Situationen. Frankfurt am Main: Campus-Verlag, S. 39-61.
- Lau, Thomas; Wolff, Stephan (1983): Der Einstieg in das Untersuchungsfeld als soziologisches Problem. In: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 35 (3), S. 417-437.
- Lenz, Karl; Adler, Marina (2011): Geschlechterbeziehungen. Weinheim: Juventa Verlag.
- Lenz, Karl; Böhnisch, Lothar (1997): Zugänge zu Familien – ein Grundlagentext. In: Lothar Böhnisch und Karl Lenz (Hg.): Familien. Eine interdisziplinäre Einführung. Weinheim: Juventa Verlag, S. 9-63.
- Leu, Hans R. (2008): Früher, schneller, besser? Grenzen der Instrumentalisierung frühkindlichen Lernens. In: Helga Zeiher und Susanne Schroeder (Hg.): Schulzeiten, Lernzeiten, Lebenszeiten. Pädagogische Konsequenzen und zeitpolitische Perspektiven schulischer Zeitordnungen. Weinheim: Juventa Verlag, S. 45-55.

- Lewis-Beck, Michael S.; Bryman, Alan; Liao, Tim Futing (Hg.) (2004): The Sage encyclopedia of social science research methods. Thousand Oaks, Calif.: Sage.
- Liebenwein, Sylva; Barz, Heiner; Randoll, Dirk (2012): Bildungserfahrungen an Waldorfschulen. Empirische Studie zu Schulqualität und Lernerfahrungen. Wiesbaden: Springer VS Verlag.
- Lipski, Jens (2000): Zur Verlässlichkeit der Angaben von Kindern bei standardisierten Befragungen. In: Friederike Heinzel (Hg.): Methoden der Kindheitsforschung. Ein Überblick über Forschungszugänge zur kindlichen Perspektive. Weinheim: Juventa Verlag, S. 77-86.
- Lloyd, Albert L.; Lühr, Rosemarie (2014): Etymologisches Wörterbuch des Althochdeutschen, Band 5. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Lübbe, Hermann (1998): Gegenwartsschrumpfung. In: Klaus Backhaus und Holger Bonus (Hg.): Die Beschleunigungsfalle oder der Triumph der Schildkröte. 3. Aufl. Stuttgart: Schäffer-Poeschel, S. 129-164.
- Lüders, Manfred (1995): Zeit, Subjektivität und Bildung. Die Bedeutung des Zeitbegriffs für die Pädagogik. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Lüders, Christian (2013): Beobachten im Feld und Ethnographie. In: Uwe Flick, Ernst von Kardorff und Ines Steinke (Hg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. 10. Aufl. Reinbek: Rowohlt-Taschenbuch-Verlag, S. 384-401.
- Luhmann, Niklas (1976): The future cannot begin. Temporal structures in modern society. In: *Social research: the international quarterly of the social sciences* 43 (1), S. 130-152.
- Lutz, Ronald; Frey, Corinna (Hg.) (2012): Erschöpfte Familien. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften/Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH Wiesbaden.
- Lyotard, Jean-François (1982): Das postmoderne Wissen. Ein Bericht. Wien: Passagen Verlag.
- Macha, Katrin; Foelsch, Ulrike; Schmid, Guido (2017): Bedarfsgerechte Kindertagesbetreuung für Familien. Das Bundesprogramm „KitaPlus“ und seine fachlichen und gesellschaftspolitischen Grundlagen. Erstes Arbeitspapier zur Evaluation des Bundesprogramms „KitaPlus“. Berlin. Online verfügbar unter https://kitaplus.fruehe-chancen.de/fileadmin/PDF/KitaPlus/2019_Arbeitspapier_1_Bedarfsgerechte_Kindertages-betreuung_fuer_Familien.pdf, zuletzt geprüft am 17.02.2021.
- Mandl, Heinz (Hg.) (2006): Handbuch Lernstrategien. Göttingen: Hogrefe.
- Marx, Karl (2014): Das Kapital. Kritik der politischen Ökonomie. 2. Aufl., ungekür. Ausg. nach der 2. Aufl. von 1872. Hamburg: Nikol.
- Maschke, Sabine; Schulz-Gade, Gunild; Stecher, Ludwig (Hg.) (2018): Lehren und Lernen in der Ganztagschule. Grundlagen - Ziele - Perspektiven. Schwalbach: Debus Pädagogik.
- Maurer, Andrea (1992): Alles eine Frage der Zeit? Die Zweckrationalisierung von Arbeitszeit und Lebenszeit. Univ., Diss.-Augsburg, 1991 u.d.T.: Maurer, Andrea: Das Zeitgerüst der Arbeitswelt. Berlin: Ed. Sigma.

- Mayer, Boris; Kornadt, Hans-Joachim (Hg.) (2010): Psychologie - Kultur - Gesellschaft. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Mead, George H. (1969): Philosophie der Sozialität. Aufsätze zur Erkenntnisanthropologie. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.
- Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (Hg.) (2019): KIM-Studie 2018. Basisuntersuchung zum Medienumgang 6- bis 13-Jähriger. KIM Studie 2018. Kindheit, Internet, Medien. Stuttgart. Online verfügbar unter https://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/KIM/2018/KIM-Studie_2018_web.pdf, zuletzt geprüft am 17.02.2021.
- Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (Hg.) (2015): miniKIM2014. Kleinkinder und Medien. Basisuntersuchung zum Medienumgang 2-bis 5-Jähriger in Deutschland. Stuttgart. Online verfügbar unter https://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/miniKIM/2014/Studie/miniKIM_Studie_2014.pdf, zuletzt geprüft am 17.02.2021.
- Meiner-Teubner, Christiane; Tiedemann, Catherine (2018): Immer früher und immer länger - Einstiegsalter und Verweildauer in Kindertagesbetreuung. In: *Kommentierte Daten der Kinder- und Jugendhilfe* 21 (3), S. 9–15. Online verfügbar unter http://www.akjstat.tu-dortmund.de/fileadmin/Files/KomDat/2018_Heft3_KomDat.pdf, zuletzt geprüft am 17.02.2021.
- Meiner-Teubner, Christiane; Kopp, Katharina; Schilling, Matthias (2016): Träger von Kindertageseinrichtungen im Spiegel der amtlichen Statistik. Eine Analyse der Strukturen, der Bildungsbeteiligung, des Personals und von Qualitätskriterien. Hg. v. Forschungsverbund DJI/TU Dortmund. Dortmund. Online verfügbar unter http://www.akjstat.tu-dortmund.de/fileadmin/Analysen/Kita/Traeger_von_Kindertageseinrichtungen_im_Spiegel_der_amtlichen_Statistik.pdf, zuletzt geprüft am 17.02.2021.
- Messner, Rudolf (1991): Die Rhythmisierung des Schultages. Erfahrungen und pädagogische Überlegungen zu einem dringlich gewordenen Problem. In: Christian Kubina (Hg.): Die Ganztagschule. Bestandsaufnahme - Grundlegung - Perspektiven. Frankfurt am Main: Diesterweg, S. 54-66.
- Mey, Günter; Mruck, Katja (Hg.) (2011): Grounded theory reader. 2., aktual. und erw. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Mey, Günter; Mruck, Katja (2010): Grounded-Theory-Methodologie. In: Günter Mey und Katja Mruck (Hg.): Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 614-626.
- Meyer, Christine (2008): Altern und Zeit. Der Einfluss des demographischen Wandels auf Zeitstrukturen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften/GWV Fachverlage GmbH Wiesbaden.
- Mischau, Anina; Oechsle, Mechtild (Hg.) (2005): Arbeitszeit - Familienzeit - Lebenszeit. Verlieren wir die Balance? Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Mollenhauer, Klaus (1986): Umwege. Über Bildung, Kunst u. Interaktion. Weinheim: Juventa Verlag.

- Morgenroth, Olaf (2008): *Zeit und Handeln. Psychologie der Zeitbewältigung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Mörth, Ingo (1986): *Umriss und Perspektiven der Zeitsoziologie*. In: Friedrich Fürstenberg und Ingo Mörth (Hg.): *Zeit als Strukturelement von Lebenswelt und Gesellschaft*. Linz: Universitäts-Verlag Trauner, S. 1-21.
- Muckel, Petra (2011): *Die Entwicklung von Kategorien mit der Methode der Grounded Theory*. In: Günter Mey und Katja Mruck (Hg.): *Grounded theory reader*. 2., aktual. und erw. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 333-352.
- Mückenberger, Ulrich (2009): *Das Recht auf eigene Zeit*. In: *Zeitpolitisches Magazin* 6 (14), S. 2-3.
- Mückenberger, Ulrich (2007): *Was ist und wozu brauchen wir Zeitpolitik? Einleitungsvortrag zur Jahrestagung 2007 der Deutschen Gesellschaft für Zeitpolitik: „Zeitpolitik für Lebensqualität“*, München, 26. 10. 2007. Online verfügbar unter <http://www.zeitpolitik.de/pdfs/Eroeffnungsvortrag2007.pdf>, zuletzt geprüft am 17.02.2021.
- Mückenberger, Ulrich; Timpf, Siegfried (Hg.) (2007): *Zukünfte der europäischen Stadt. Ergebnisse einer Enquete zur Entwicklung und Gestaltung urbaner Zeiten*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Mührel, Eric; Birgmeier, Bernd (Hg.) (2014): *Perspektiven sozialpädagogischer Forschung: Methodologien - Arbeitsfeldbezüge - Forschungspraxen*. Wiesbaden: Springer VS Verlag.
- Münst, Agnes S. (2010): *Teilnehmende Beobachtung: Erforschung der sozialen Praxis*. In: Ruth Becker, Beate Kortendiek und Barbara Budrich (Hg.): *Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung. Theorie, Methoden, Empirie*. 3., erw. und durchges. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 372-377.
- Muri, Gabriela (2004): *Pause! Zeitordnung und Auszeiten aus alltagskultureller Sicht*. Univ., Diss.-Zürich, 2003. Frankfurt am Main: Campus Verlag.
- Nave-Herz, Rosemarie (2012): *Familie im Wandel? – Elternschaft im Wandel? In: Karin Böllert und Corinna Peter (Hg.): Mutter + Vater=Eltern? Sozialer Wandel, Elternrollen und Soziale Arbeit*. Wiesbaden: Springer VS, S. 33-50.
- Nell-Breuning, Oswald v. (1987): *Arbeitet der Mensch zuviel?* 3. Aufl. Freiburg: Herder.
- Nell-Breuning, Oswald v.; Erlinghagen, Karl (1965): *Freizeit*. In: Erwin von Beckerath (Hg.): *Handwörterbuch der Sozialwissenschaften - zugleich Neuauflage des Handwörterbuches der Staatswissenschaften*, 4. Band: *Forschung und Lehre - Handelspolitik (Binnenhandelspolitik)*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, S. 138-144.
- Neumann, Norbert (1993): *Lerngeschichte der Uhrenzeit*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Neumann, Enno (1988): *Das Zeitmuster der protestantischen Ethik*. In: Rainer Zoll (Hg.): *Zerstörung und Wiederaneignung von Zeit*. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag, S. 160-171.

- Newton, Isaac; Wolfers, Jacob P. (Hg.) (1932): *Mathematische Principien der Naturlehre*. Leipzig: Koehler.
- Nickenig, Ruth (2000): *Pädagogische Zeitstrukturen. Rhythmisierung in der Grundschule*. Hamburg: Kovac.
- Nikolai, Rita; Helbig, Marcel (2019): Der (alte) Streit um die Grundschulzeit: Von Kontinuitäten und Brüchen der Kaiserzeit bis heute. In: *Zeitschrift für Grundschulforschung* 12 (2), S. 289-303.
- Nittel, Dieter (2008): Über den Realitätsgehalt autobiographischer Stegreiferzählungen. Methodologische Standortbestimmung eines pädagogischen Zeitzeugenprojektes. In: Heide von Felden (Hg.): *Perspektiven erziehungswissenschaftlicher Biographieforschung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 68-109.
- Nowotny, Helga (1989): *Eigenzeit. Entstehung und Strukturierung eines Zeitgefühls*. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.
- Oelkers, Jürgen (2008): *Erziehung*. In: Hannelore Faulstich-Wieland und Peter Faulstich (Hg.): *Erziehungswissenschaft. Ein Grundkurs*. Reinbek: Rowohlt-Taschenbuch Verlag, S. 82-109.
- Oerter, Rolf; Montada, Leo (Hg.) (2002): *Entwicklungspsychologie*. [Lehrbuch]. 5., vollst. überarb. Aufl. Weinheim: Beltz PVU.
- Opaschowski, Horst W. (2008): *Einführung in die Freizeitwissenschaft*. 5. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften/GWV Fachverlage GmbH Wiesbaden.
- Organisation for Economic Co-operation and Development (2001): *Starting Strong. Early Childhood Education and Care*. Paris: OECD Publishing.
- Oswald, Hans (2013): Was heißt qualitativ forschen? Warnungen, Fehlerquellen, Möglichkeiten. In: Barbara Friebertshäuser, Antje Langer und Annedore Prengel (Hg.): *Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. 4., durchgeseh. Aufl. Weinheim, Basel: Beltz Juventa Verlag, S. 183-201.
- Otto, Hans-Uwe; Hirschauer, Paul; Thiersch, Hans (Hg.) (1992): *Zeit-Zeichen sozialer Arbeit. Entwürfe einer neuen Praxis*. Neuwied: Luchterhand.
- Paterak, Heike (1999): *Institutionelle Früherziehung im Spannungsfeld normativer Familienmodelle und gesellschaftlicher Realität*. Univ., Diss.-Münster (Westfalen), 1997. Münster: Waxmann.
- Perpeet, Wilhelm (1955): Was ist Zeit? In: *Studium generale: Zeitschrift für interdisziplinäre Studien* 8 (9), S. 531-545.
- Peter, Corinna (2012): *Familie – worüber sprechen wir überhaupt?* In: Karin Böllert und Corinna Peter (Hg.): *Mutter + Vater=Eltern? Sozialer Wandel, Elternrollen und Soziale Arbeit*. Wiesbaden: Springer VS Verlag, S. 17-32.
- Peuckert, Rüdiger (2007): Zur aktuellen Lage der Familie. In: Jutta Ecarus (Hg.): *Handbuch Familie*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 36-56.
- Pfahl, Svenja; Rauschnick, Laura; Reuyß, Stefan; Rinderspacher, Jürgen P. (2018): *Kinderbetreuung über Nacht. Kritische Bestandsaufnahme einer institutionellen Kinderbetreuung rund um die Uhr aus der Sicht von Beschäftigten, Kindern, pä-*

- dagogischen Fachkräften und betrieblichen Akteuren. Düsseldorf: Hans-Böckler-Stiftung. Online verfügbar unter https://www.boeckler.de/pdf/p_study_hbs_382.pdf, zuletzt geprüft am 17.02.2021.
- Pfeiffer, Ursula (2007): *Kontinuität und Kontingenz. Zeitlichkeit als Horizont systematischer Überlegungen in der Erziehungswissenschaft*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Piaget, Jean (1980): *Die Bildung des Zeitbegriffs beim Kinde*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Platon; Hülser, Karlheinz; Schleiermacher, Friedrich; Susemihl, Franz (1997): *Philebos, Timaios, Kritias*. Frankfurt am Main: Insel Verlag.
- Postman, Neil (1983): *Das Verschwinden der Kindheit*. Frankfurt am Main: Fischer.
- Prange, Klaus (2008): *Schlüsselwerke der Pädagogik*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Prange, Klaus (1995): *Die Zeit der Schule*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Preuß-Lausitz, Ulf (Hg.) (1983): *Kriegskinder, Konsumkinder, Krisenkinder*. Weinheim, Basel: Beltz Verlag.
- Pronovost, Gilles (1989): *The sociology of time*. London: Sage Publ.
- Przyborski, Aglaja; Wohlrab-Sahr, Monika (2009): *Qualitative Sozialforschung. Ein Arbeitsbuch*. 2. Aufl. München: Oldenbourg.
- Qvortrup, Jens (2005a): *Kinder und Kindheit in der Sozialstruktur*. In: Heinz Hengst und Helga Zeiher (Hg.): *Kindheit soziologisch*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 27-48.
- Qvortrup, Jens (Hg.) (2005b): *Studies in modern childhood. Society, agency, culture*. New York, NY: Palgrave Macmillan.
- Rabe-Kleberg, Ursula; Zeiher, Helga (1984): *Kindheit und Zeit. Über das Eindringen moderner Zeitorganisation in die Lebensbedingungen von Kindern*. In: *Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie* (1), S. 29-43.
- Rabenstein, Kerstin (2008): *Rhythmisierung*. In: Thomas Coelen und Hans-Uwe Otto (Hg.): *Grundbegriffe Ganztagsbildung. Das Handbuch*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 448-556.
- Rammstedt, Otthein (1975): *Alltagsbewußtsein von Zeit*. In: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* (27), S. 47-63.
- Rauschenbach, Thomas (2008): *Bildung im Kindes- und Jugendalter. Über Zusammenhänge zwischen formellen und informellen Bildungsprozessen*. In: Cathleen Grunert und Hans-Jürgen von Wensierski (Hg.): *Jugend und Bildung. Modernisierungsprozesse und Strukturwandel von Erziehung und Bildung am Beginn des 21. Jahrhunderts [Festschrift für Heinz-Hermann Krüger zum 60. Geburtstag]*. Opladen: Barbara Budrich Verlag, S. 17-34.
- Reheis, Fritz (2003): *Entschleunigung. Abschied vom Turbokapitalismus*. 2. Aufl. München: Riemann.
- Reheis, Fritz (1999): *Entschleunigung*. In: Oskar Brillinger und Eduard Kleber (Hg.): *Hand-Wörterbuch Umweltbildung*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 53-54.

- Reichmann, Elke; Horak, Renate E.; Müller, Jens; Fink, Heike; Kaiser, Sabine (Hg.) (2019): Professionalität in der Kindheitspädagogik. Aktuelle Diskurse und professionelle Entwicklungsperspektiven. Leverkusen: Barbara Budrich Verlag.
- Reyer, Jürgen (2006): Einführung in die Geschichte des Kindergartens und der Grundschule. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Reyer, Jürgen; Franke-Meyer, Diana (2008): Muss der Bildungsauftrag des Kindergartens "eigenständig" sein? In: *Zeitschrift für Pädagogik* 54 (6), S. 888-905.
- Reyer, Jürgen; Kleine, Heidrun (1997): Die Kinderkrippe in Deutschland. Sozialgeschichte einer umstrittenen Einrichtung. Freiburg: Lambertus.
- Richter, Ingo (1999): Die sieben Todsünden der Bildungspolitik. München: Hanser.
- Rinderspacher, Jürgen P. (2002): Zeitwohlstand. Ein Konzept für einen anderen Wohlstand der Nation. Berlin: Ed. Sigma.
- Rinderspacher, Jürgen P. (2000): Zeitwohlstand in der Moderne. Berlin: WZB.
- Rinderspacher, Jürgen P. (1985): Gesellschaft ohne Zeit. Individuelle Zeitverwendung u. soziale Organisation d. Arbeit. Frankfurt am Main: Campus Verlag.
- Rinderspacher, Jürgen P.; Herrmann-Stojanov, Irmgard (2006): Schöne Zeiten. 45 Betrachtungen über den Umgang mit der Zeit. Bonn: Dietz.
- Rinderspacher, Jürgen P. (Hg.) (2003): Zeit für alles - Zeit für nichts? Die Bürgergesellschaft und ihr Zeitverbrauch. Bochum: Evangelische Kirche in Deutschland.
- Rittelmeyer, Christian (2007): Kindheit in Bedrängnis. Zwischen Kulturindustrie und technokratischer Bildungsreform. Stuttgart: Kohlhammer.
- Robert Koch-Institut (Hg.) (2008): Lebensphasenspezifische Gesundheit von Kindern und Jugendlichen in Deutschland. Bericht für den Sachverständigenrat zur Begutachtung der Entwicklung im Gesundheitswesen. Robert-Koch-Institut. Berlin: Robert Koch-Institut. Online verfügbar unter https://www.rki.de/DE/Content/Gesundheitsmonitoring/Gesundheitsberichterstattung/GBEDownloadsB/KiGGS_SVR.pdf?_blob=publicationFile, zuletzt geprüft am 17.02.2021.
- Rosa, Hartmut (2005): Beschleunigung. Die Veränderung der Zeitstrukturen in der Moderne. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.
- Rösener, Werner (1985): Bauern im Mittelalter. München: Beck.
- Roth, Heinrich (1968): Kind und Geschichte. Psychologische Voraussetzungen des Geschichtsunterrichts in der Volksschule. 5. Aufl. München: Kösel.
- Rousseau, Jean-Jacques (2001): Emil oder Über die Erziehung. 13. Aufl. Paderborn: Schöningh.
- Sabla, Kim-Patrick (2015): Familie im Spannungsfeld öffentlicher Aufgaben- und Hilfestellungen. Forschungsperspektiven einer sozialpädagogischen Familienforschung. In: *Soziale Passagen* 7 (2), S. 205-218.
- Sabla, Kim-Patrick; Wahne, Tilmann (2013): Lehren und Lernen in der Elementarpädagogik. In: Ergin Focali, Christoph Kimmerle und Gabriela Naumann (Hg.): Zukunft. Erziehen. Grundlagen, Perspektiven, Kontroversen der sozialpädagogischen Ausbildung. Berlin: Dohrmann, S. 208-220.
- Sager, Christin (2008): "Kindheit" als Erfindung der Moderne oder als anthropologische Konstante? Ein Forschungsstreit. In: Sabine Hering und Wolfgang Schröer

- (Hg.): Sorge um die Kinder. Beiträge zur Geschichte von Kindheit, Kindergarten und Kinderfürsorge. Weinheim: Juventa Verlag, S. 11-52.
- Sandbothe, Mike (1998): Die Verzeitlichung der Zeit. Grundtendenzen der modernen Zeitdebatte in Philosophie und Wissenschaft. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Sandermann, Phillip; Patschke, Mareike (2016): Beschleunigung als soziales Phänomen. In: *Sozial Extra* 40 (4), S. 20-21.
- Schäfer, Gerd E. (2011): Bildungsprozesse im Kindesalter. Selbstbildung, Erfahrung und Lernen in der frühen Kindheit. 4. Aufl. Weinheim: Juventa Verlag.
- Schäfer, Gerd E. (Hg.) (2003): Bildung beginnt mit der Geburt. Ein offener Bildungsplan für Kindertageseinrichtungen in Nordrhein-Westfalen. Weinheim: Beltz Verlag.
- Schaub, Horst (2008): Zeitbewusstsein in der Grundschule erwerben. Entwicklungspsychologische Befunde und didaktische Konsequenzen. In: Helga Zeiher und Susanne Schroeder (Hg.): Schulzeiten, Lernzeiten, Lebenszeiten. Pädagogische Konsequenzen und zeitpolitische Perspektiven schulischer Zeitordnungen. Weinheim: Juventa Verlag, S. 101-110.
- Schaub, Horst (2002): Zeit und Geschichte erleben. Zeit in der Natur; Umgang mit Zeit; Erfahrung des Wandels. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Schaub, Horst (1999): Entwicklungspsychologische Grundlagen für historisches Lernen in der Grundschule. In: Waltraud Schreiber (Hg.): Erste Begegnungen mit Geschichte. Grundlagen historischen Lernens. Neuried: Ars Una, S. 215-251.
- Schäuble, Gerhard (1985): Zur Konstruktion der Zeit. Eine Auswahl zeittheoretischer Analysen. Forschungsgruppe Arbeitszeit und Lebenszeit, Universität Bremen. Bremen.
- Schaumburg, Heike (2015): Chancen und Risiken digitaler Medien in der Schule. Medienpädagogische und -didaktische Perspektiven. In: Bertelsmann Stiftung (Hg.): Individuell fördern mit digitalen Medien: Chancen, Risiken, Erfolgsfaktoren. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung, S. 19-95.
- Schier, Michaela; Jurczyk, Karin; Szymenderski, Peggy (2011): Entgrenzung von Arbeit und Familie - mehr als Prekarisierung. In: *WSI Mitteilungen* (8), S. 402-408.
- Schier, Michaela; Jurczyk, Karin (2007): "Familie als Herstellungsleistung" in Zeiten der Entgrenzung. In: *Aus Politik und Zeitgeschichte* 34, S. 10-17.
- Schilling, Johannes; Klus, Sebastian (2015): Soziale Arbeit. Geschichte, Theorie, Profession. 6., vollst. überarb. Aufl. München, Basel: Ernst Reinhardt Verlag.
- Schimank, Uwe; Volkmann, Ute (Hg.) (2007): Soziologische Gegenwartsdiagnosen I. Eine Bestandsaufnahme. 2. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Schlote, Axel (1996): Widersprüche sozialer Zeit. Zeitorganisation im Alltag zwischen Herrschaft und Freiheit. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Schmidt, Gerlind (1988): *Zeit in der Schule*. Deutsche Demokratische Republik. Hg. v. Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung. Frankfurt am Main.
- Schmidt, Thilo; Smidt, Wilfried (Hg.) (2018): *Handbuch empirische Forschung in der Pädagogik der frühen Kindheit*. Münster, New York: Waxmann.
- Schmidt-Lauff, Sabine (2012): *Zeit und Bildung. Annäherungen an eine zeittheoretische Grundlegung*. Münster: Waxmann.
- Schmidt-Lauff, Sabine (2008): *Zeit für Bildung im Erwachsenenalter. Interdisziplinäre und empirische Zugänge*. Münster [u.a.]: Waxmann.
- Schmied, Gerhard (1985): *Soziale Zeit. Umfang, "Geschwindigkeit" und Evolution*. Berlin: Duncker & Humblot.
- Schmoltdt, Benno (1989): *Zur Geschichte des Gymnasiums. Ein Überblick. Grundwissen und Probleme zur Geschichte und Systematik des deutschen Gymnasiums in Vergangenheit und Gegenwart*. Baltmannsweiler: Pädagogischer Verlag Burgbücherei Schneider.
- Schönbächler, Marie-Theres; Becker, Rolf; Hollenstein, Armin; Osterwalder, Fritz (Hg.) (2010): *Die Zeit der Pädagogik. Zeitperspektiven im erziehungswissenschaftlichen Diskurs; Festschrift für Walter Herzog*. Bern: Haupt-Verlag.
- Schöneck, Nadine M. (2008): *Zeiterleben und Zeithandeln Erwerbstätiger. Eine methodenintegrative Studie. Inauguraldissertation zur Erlangung des akademischen Grades eines Doktors der Sozialwissenschaft der Ruhr-Universität Bochum (Fakultät für Sozialwissenschaft)*. Bochum.
- Schönig, Wolfgang (2014): *Tempolimits – Bemerkungen zur Organisation der Lernzeit in der Schule*. In: Eric Mühlrel und Bernd Birgmeier (Hg.): *Perspektiven sozialpädagogischer Forschung: Methodologien - Arbeitsfeldbezüge - Forschungspraxen*. Wiesbaden: Springer VS Verlag, S. 257-270.
- Schöps, Martina (1980): *Zeit und Gesellschaft*. Zugl.: Siegen, Gesamthochsch., Diss., 1979. Stuttgart: Enke.
- Schorch, Günther (2007): *Studienbuch Grundschulpädagogik. Die Grundschule als Bildungsinstitution und pädagogisches Handlungsfeld*. 3. Aufl. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Schorch, Günther (1982): *Kind und Zeit. Entwicklung und schulische Förderung des Zeitbewußtseins*. Bad Heilbrunn/Obb: Klinkhardt.
- Schreiber, Waltraud (Hg.) (1999): *Erste Begegnungen mit Geschichte. Grundlagen historischen Lernens*. Neuried: Ars Una.
- Schultheis, Klaudia; Konrad, Franz-Michael (2008): *Kindheit. Eine pädagogische Einführung*. Stuttgart: W. Kohlhammer.
- Schulz, Marc (2014): *Ethnografische Beobachtung*. In: Angela Tillmann, Sandra Fleischer und Kai-Uwe Hugger (Hg.): *Handbuch Kinder und Medien*. Wiesbaden: Springer VS Verlag, S. 225-235.
- Schulze, Gerhard (1992): *Die Erlebnis-Gesellschaft. Kultursoziologie der Gegenwart*. 2. Aufl. Frankfurt am Main: Campus-Verlag.

- Schweizer, Herbert (2007): *Soziologie der Kindheit - Verletzlicher Eigen-Sinn*. Wiesbaden: Springer VS Verlag.
- Seifert, Monika (1970): *Kinderschule Frankfurt*. In: Humanistische Union (Hg.): *Vorgänge*. Heft 5/1970, S. 158-162b.
- Seitz, Simone (2005): *Zeit für inklusiven Sachunterricht*. Zugl.: Oldenburg, Univ., Diss., 2004 u.d.T.: Seitz, Simone: *Zeit für eine Grundschule mit allen Kindern*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Seiwert, Lothar J. (2010): *Das neue 1 x 1 des Zeitmanagement. Zeit im Griff, Ziele in Balance; kompaktes Know-how für die Praxis*. 9. Aufl. München: Gräfe und Unzer.
- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2018): *Allgemeinbildende Schulen in Ganztagsform in den Ländern in der Bundesrepublik Deutschland. Statistik 2013 bis 2017*. Online verfügbar unter https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/Dokumentationen/GTS_2017_Bericht.pdf, zuletzt geprüft am 17.02.2021.
- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2016): *Grundstruktur des Bildungswesens in der Bundesrepublik Deutschland*. Diagramm. Online verfügbar unter https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Dokumentation/dt_2017.pdf, zuletzt geprüft am 17.02.2021.
- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2015): *Empfehlungen zur Arbeit in der Grundschule*. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 02.07.1970 i.d.F. vom 11.06.2015. Berlin, Bonn. Online verfügbar unter https://www.kmk.org/fileadmin/pdf/PresseUndAktuelles/2015/Empfehlung_350_KMK_Arbeit_Grundschule_01.pdf, zuletzt geprüft am 17.02.2021.
- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (1997): *Empfehlungen zum Schulanfang*. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 24.10.1997. Online verfügbar unter https://www.google.de/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0ahUKEwjK47PT-YnOAhXE_iwKHSw3BDoQFggeMAA&url=https%3A%2F%2Fwww.kmk.org%2Ffileadmin%2Fveroeffentlichungen_beschluesse%2F1997%2F1997_10_24-Empfehlung-Schulanfang_01.pdf&usg=AFQjCNHibRF6Y2tLeR6zHARdIIP1nTnTjQ&cad=rja, zuletzt geprüft am 17.02.2021.
- Sellach, Brigitte; Libuda-Köster, Astrid (2017): *Gleichstellung im Spiegel der Zeitverwendungserhebung. Ein Vergleich der Ergebnisse der Zeitverwendungserhebungen von 2001/2002 und 2012/2013*. In: Statistisches Bundesamt (Hg.): *Wie die Zeit vergeht. Analysen zur Zeitverwendung in Deutschland*. Beiträge zur Ergebniskonferenz der Zeitverwendungserhebung 2012/2013 am 5./6. Oktober 2016 in Wiesbaden. Wiesbaden, S. 25-45.
- Sennett, Richard (1998): *Der flexible Mensch. Die Kultur des neuen Kapitalismus*. Berlin Verlag.

- Sill, Katrin (2014): Sozialpädagogische Perspektiven im Kontext der (Ganztags-)Schule. In: Eric Mührel und Bernd Birgmeier (Hg.): Perspektiven sozialpädagogischer Forschung. Methodologien – Arbeitsfeldbezüge – Forschungspraxen. Wiesbaden: Springer VS, S. 271-291.
- Sodian, Beate (2005): Entwicklung des Denkens im Alter von vier bis acht Jahren: Was entwickelt sich? In: Titus Guldemann und Bernhard Hauser (Hg.): Bildung 4- bis 8-jähriger Kinder. Münster: Waxmann, S. 9-28.
- Sodian, Beate (2002): Entwicklung begrifflichen Wissens. In: Rolf Oerter und Leo Montada (Hg.): Entwicklungspsychologie. 5., vollst. überarb. Aufl. Weinheim: Beltz PVU, S. 443-468.
- Solaz, Anne; Wolff, François-Charles (2015): Intergenerational Correlation of Domestic Work: Does Gender Matter? *Annals of Economics and Statistics*. No. 117/118, Special Issue on the Economics of Gender: Genes, S. 159-184.
- Sorokin, Pitirim A. (1964): Sociocultural causality, space, time. A study of referential principles of sociology and social science. New York, NY: Russel & Russel.
- Sorokin, Pitirim A.; Merton, Robert K. (1937): Social Time: A Methodological and Functional Analysis. In: *American Journal of Sociology* 42 (5), S. 615-629.
- Stamm, Margrit; Edelmann, Doris (Hg.) (2013): Handbuch frühkindliche Bildungsforschung. Wiesbaden: Springer VS Verlag.
- Statistisches Bundesamt (2019): Kindertagesbetreuung regional 2018. Ein Vergleich aller Kreise in Deutschland. Wiesbaden. Online verfügbar unter https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Soziales/Kindertagesbetreuung/Publicationen/Downloads-Kindertagesbetreuung/kindertagesbetreuung-regional-5225405187004.pdf?__blob=publicationFile, zuletzt geprüft am 17.02.2021.
- Statistisches Bundesamt (Hg.) (2017): Wie die Zeit vergeht. Analysen zur Zeitverwendung in Deutschland. Beiträge zur Ergebniskonferenz der Zeitverwendungserhebung 2012/2013 am 5./6. Oktober 2016 in Wiesbaden. Wiesbaden. Online verfügbar unter https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Einkommen-Konsum-Lebensbedingungen/Zeitverwendung/Publicationen/Downloads-Zeitverwendung/tagungsband-wie-die-zeit-vergeht-5639103169004.pdf?__blob=publicationFile&v=3, zuletzt geprüft am 17.02.2021.
- Statistisches Bundesamt (2016): Bildung und Kultur. Allgemeinbildende Schulen. Schuljahr 2015/2016. Fachserie 11, Reihe 1. Wiesbaden. Online verfügbar unter https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bildung-Forschung-Kultur/Schulen/Publicationen/Downloads-Schulen/allgemeinbildende-schulen-2110100187004.pdf?__blob=publicationFile, zuletzt geprüft am 17.02.2021.
- Statistisches Bundesamt (2015): Jeder dritte Vater wünscht sich mehr Zeit für seine Kinder. Pressemitteilung Nr. 309 vom 26. August 2015. Online verfügbar unter https://www.destatis.de/DE/Presse/Pressemitteilungen/Frueher/PD15_309_63911.html, zuletzt geprüft am 17.02.2021.

- Stecher, Ludwig; Maschke, Sabine (2011): Die quantitative Kindheitsforschung als Beitrag zur Vermessung der Kindheit. In: *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 6 (3), S. 281-298.
- Steinbicker, Jochen (2011): Zur Theorie der Informationsgesellschaft. Ein Vergleich der Ansätze von Peter Drucker, Daniel Bell und Manuel Castells. 2. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften/Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH.
- Steinherr, Eva; Schorch, Günther (2001): Entwicklung von Zeit- und Zukunftsvorstellungen bei Kindern. In: Imbke Behnken und Jürgen Zinnecker (Hg.): *Kinder, Kindheit, Lebensgeschichte. Ein Handbuch*. Seelze-Velber: Kallmeyer, S. 420-431.
- Steinke, Ines (2013): Gütekriterien qualitativer Forschung. In: Uwe Flick, Ernst von Kardorff und Ines Steinke (Hg.): *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. 10. Aufl. Reinbek: Rowohlt-Taschenbuch-Verlag, S. 319-331.
- Stengel, Oliver; van Looy, Alexander; Wallaschkowski, Stephan (Hg.) (2017): *Digitalzeitalter – Digitalgesellschaft: Das Ende des Industriezeitalters und der Beginn einer neuen Epoche*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Stickelmann, Bernd; Will, Hans-Dieter (2007): *Welche Kita's braucht das Land? Einschätzungen von Eltern und Erzieherinnen zu Kindertageseinrichtungen in Thüringen*. Oldenburg: pfv.
- Stieve, Claus (2013): Anfänge der Bildung. In: Margrit Stamm und Doris Edelmann (Hg.): *Handbuch frühkindliche Bildungsforschung*. Wiesbaden; Springer VS Verlag, S. 51-70.
- Stieve, Claus (2012): „Kindheitspädagogik“ und „KindheitspädagogIn“ - Überlegungen zu einer neuen Feld- und Berufsbezeichnung. In: *Sozial Extra* 11|12 (10), S. 23-27.
- Strauss, Anselm L.; Corbin, Juliet M. (1996): *Grounded theory. Grundlagen qualitativer Sozialforschung*. Weinheim: Beltz Verlag.
- Strübing, Jörg (2014): *Grounded Theory und Theoretical Sampling*. In: Nina Baur und Jörg Blasius (Hg.): *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung*. Wiesbaden: Springer VS Verlag, S. 457-472.
- Sünker, Heinz (2005): *Soziale Arbeit im Nationalsozialismus*. In: Dieter Kreft und Ingrid Mielenz (Hg.): *Wörterbuch Soziale Arbeit. Aufgaben, Praxisfelder, Begriffe und Methoden der Sozialarbeit und Sozialpädagogik*. 5., vollst. überarb. und erg. Aufl. Weinheim: Juventa Verlag, S. 511-514.
- Szydlík, Marc (Hg.) (2008a): *Flexibilisierung. Folgen für Arbeit und Familie*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Szydlík, Marc (2008b): *Flexibilisierung und die Folgen*. In: Marc Szydlík (Hg.): *Flexibilisierung. Folgen für Arbeit und Familie*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 7-22.
- Tenorth, Heinz-Elmar (2006): *Zeit als Thema der Erziehungswissenschaften: Dissens der Codierungen, Desiderata der Thematisierung*. In: Johannes Bellmann (Hg.):

- Perspektiven allgemeiner Pädagogik. Dietrich Benner zum 65. Geburtstag. Weinheim: Beltz Verlag, S. 57-74.
- Textor, Martin R. (1999): Lew Wygotski - entdeckt für die Kindergartenpädagogik. In: *klein & groß* (11/12), S. 36-40.
- Theis, Désirée; Arnoldt, Bettina; Gaiser, Johanna M.; Lossen, Kari (2018): Die Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG): Qualität und Wirkungen außerunterrichtlicher Angebote. Ein Überblick über die zentralen Befunde der zweiten Förderphase von StEG (2012-2015). In: Sabine Maschke, Gunild Schulz-Gade und Ludwig Stecher (Hg.): *Lehren und Lernen in der Ganztagschule. Grundlagen - Ziele - Perspektiven*. Schwalbach: Debus Pädagogik, S. 150-162.
- Thierbach, Cornelia; Petschick, Grit (2014): Beobachtung. In: Nina Baur und Jörg Blasius (Hg.): *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung*. Wiesbaden: Springer VS Verlag, S. 855-866.
- Thiessen, Barbara (2015): Soziale Arbeit und die Care-Krise. Neue Aufgabenfelder zur Initiierung von Caring Communities. Praxis aktuell: Care und Soziale Arbeit. In: *Sozial Extra* 39 (1), S. 36-39.
- Thiessen, Barbara (2004): Re-Formulierung des Privaten. Professionalisierung personenbezogener, haushaltsnaher Dienstleistungsarbeit. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Thompson, Edward P.; Braun, Renate (1973): Zeit, Arbeitsdisziplin und Industriekapitalismus. In: Rudolf Braun, Wolfram Fischer, Helmut Großkreutz und Heinrich Volkmann (Hg.): *Gesellschaft in der industriellen Revolution*. Köln: Kiepenheuer & Witsch, S. 81-112.
- Tietze, Wolfgang; Dittrich, Irene (Hg.) (2007): *Pädagogische Qualität in Tageseinrichtungen für Kinder. Ein nationaler Kriterienkatalog*. 3., aktual. und erw. Aufl. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Tillmann, Angela; Fleischer, Sandra; Hugger, Kai-Uwe (Hg.) (2014): *Handbuch Kinder und Medien*. Wiesbaden: Springer VS Verlag.
- Tomlinson, John (2007): *The culture of speed. The coming of immediacy*. Los Angeles, London: Sage.
- Turmel, André (2008): Das normale Kind: Zwischen Kategorisierung, Statistik und Entwicklung. In: Helga Kelle und Anja Tervooren (Hg.): *Ganz normale Kinder. Heterogenität und Standardisierung kindlicher Entwicklung*. Weinheim: Juventa Verlag, S. 17-40.
- Uhlendorff, Uwe; Euteneuer, Matthias; Sabla, Kim-Patrick (2013): *Soziale Arbeit mit Familien. Mit 3 Tabellen*. München: Reinhardt.
- Viernickel, Susanne (2013): *Schlüssel zu guter Bildung, Erziehung und Betreuung. Bildungsaufgaben, Zeitkontingente und strukturelle Rahmenbedingungen in Kindertageseinrichtungen*. Berlin: Der Paritätische Gesamtverb; Diakonie; GEW.
- Virilio, Paul (1993): *Revolutionen der Geschwindigkeit*. Berlin: Merve Verlag.
- Vollstädt, Karl Heinz (1997): Differenzierung im Unterricht. ODER: Prüfungswissen kompakt. In: *Pädagogik* (12), S. 36-40.

- Voß, G. Günter (1998): Die Entgrenzung von Arbeit und Arbeitskraft: eine subjekt-orientierte Interpretation des Wandels der Arbeit. In: *Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung* 31 (3), S. 473-487.
- Wagner, Petra; Spiel, Christiane; Schober, Barbara (2006): Zeitmanagement. In: Heinz Mandl (Hg.): *Handbuch Lernstrategien*. Göttingen: Hogrefe, S. 297-306.
- Wahne, Tilmann (2019): "Zeit, dass sich was dreht" - Die frühkindliche Bildung zeitdiagnostisch betrachtet. In: Elke Reichmann, Renate E. Horak, Jens Müller, Heike Fink und Sabine Kaiser (Hg.): *Professionalität in der Kindheitspädagogik. Aktuelle Diskurse und professionelle Entwicklungsperspektiven*. Leverkusen: Barbara Budrich Verlag, S. 49-60.
- Wahne, Tilmann (2016a): Zeitdiagnosen und die Notwendigkeit der Zeitgestaltung am Beispiel der Hochschulbildung. In: Karsten, Maria-Eleonora/Kubandt, Melanie (Hg.): *Lehramt an berufsbildenden Schulen-Fachrichtung Sozialpädagogik*. Opladen [u.a.]: Barbara Budrich Verlag, S. 41-53.
- Wahne, Tilmann (2016b): Soziale Zeit als Gestaltungsaufgabe institutioneller Bildung, Erziehung und Betreuung im Elementarbereich. Ein Projektbericht. In: *Zeitpolitisches Magazin* (29), S. 22-25.
- Wahne, Tilmann (2015a): Flexibles Zeitmanagement. In: Irene Dittrich und Edeltraud Botzum (Hg.): *Lexikon Kita-Management*. Köln: Kluwer, S. 655-657.
- Wahne, Tilmann (2015b): Kinder und Soziale Zeit. In: Irene Dittrich und Edeltraud Botzum (Hg.): *Lexikon Kita-Management*. Köln: Kluwer, S. 345-348.
- Wahne, Tilmann (2015c): Verfahrensregelungen zu Öffnungszeiten, Schließungszeiten, Ferienregelungen. In: Irene Dittrich und Edeltraud Botzum (Hg.): *Lexikon Kita-Management*. Köln: Kluwer, S. 630-632.
- Wahne, Tilmann (2015d): Zeitliche Bedarfsplanung. In: Irene Dittrich und Edeltraud Botzum (Hg.): *Lexikon Kita-Management*. Köln: Kluwer, S. 8-10.
- Wahne, Tilmann (2012): ZEIT zum Leben in Kinderinstitutionen. In: *KiTa aktuell - Fachzeitschrift für die Leitung von Kindertageseinrichtungen; Ausgabe Bayern* (12), S. 279-280.
- Wahne, Tilmann (2011): Alltagszeiten in einer Kindertagesstätte. M.Ed. Thesis. unveröff. Leuphana Universität Lüneburg, Lüneburg.
- Warwas, Julia; Sembill, Detlef (Hg.) (2008): *Zeit-gemäße Führung, zeitgemäßer Unterricht*. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.
- Weber, Max (1992): *Die protestantische Ethik und der "Geist" des Kapitalismus*. Düsseldorf: Verlag Wirtschaft und Finanzen.
- Wehr, Laura (2017): Kind sein, Zeit haben? Den kindlichen Umgang mit Zeit verstehen lernen. In: *KiTa aktuell - Fachzeitschrift für die Leitung von Kindertageseinrichtungen; Ausgabe Hessen/Rheinland-Pfalz/Saarland* (07-08), S. 148-152.
- Wehr, Laura (2009): *Alltagszeiten der Kinder. Die Zeitpraxis von Kindern im Kontext generationaler Ordnungen*. Weinheim [u.a.]: Juventa Verlag.
- Weigand, Gabriele; Hess, Remi (Hg.) (2007): *Teilnehmende Beobachtung in interkulturellen Situationen*. Frankfurt am Main: Campus Verlag.

- Weihrich, Margit; Voß, Gerd-Günter (Hg.) (2002): Tag für Tag. Alltag als Problem - Lebensführung als Lösung? München: Hampp.
- Wendorff, Rudolf (1980): Zeit und Kultur. Geschichte des Zeitbewußtseins in Europa. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Wendt, Thomas (2016): Diesseits von Be- und Entschleunigung. In: *Sozial Extra* 40 (4), S. 33-36.
- Westlund, Ingrid (1998): Kinderzeiten. Zeitdisziplin und Nonstop-Gesellschaft aus der Sicht der Kinder. In: Barbara Adam, Karlheinz A. Geißler und Martin Held (Hg.): Die Nonstop-Gesellschaft und ihr Preis. Vom Zeitmißbrauch zur Zeitkultur. Stuttgart: Hirzel, S. 93-106.
- Westphal, Kristin (Hg.) (2005a): Zeit des Lernens. Perspektiven auf den Sachunterricht und die Grundschul-Pädagogik. www.widerstreit-sachunterricht.de (2).
- Westphal, Kristin (2005b): Zeit als Thema von Unterricht. In: Kristin Westphal (Hg.): Zeit des Lernens. Perspektiven auf den Sachunterricht und die Grundschul-Pädagogik. www.widerstreit-sachunterricht.de (2), S. 11-23.
- Wild, Reiner (1993): Kind, Kindheit, Jugend. Hinweise zum begriffsgeschichtlichen Wandel im letzten Drittel des 18. Jahrhunderts. In: Horst Heidtmann (Hg.): Beiträge Jugendliteratur und Medien. Weinheim: Juventa Verlag, S. 9-16.
- Wilderspin, Samuel (1983): Über die frühzeitige Erziehung der Kinder und die englischen Klein-Kind-Schulen oder Bemerkungen über die Wichtigkeit, die kleinen Kinder der Armen im Alter von anderthalb bis sieben Jahren zu erziehen. In: Margot Kreckler (Hg.): Quellen zur Geschichte der Vorschulerziehung. 4. Aufl. Berlin: Volk und Wissen, S. 107-112.
- Wilhelmi, Hans-Herbert; Westkamp, Heinz; Kuwan, Helmut; Waschbüsch, Eva (1998): Delphi-Befragung 1996/1998. "Potentiale und Dimensionen der Wissenschaftsgesellschaft; Auswirkungen auf Bildungsprozesse und Bildungsstrukturen". München: Infratest Burke Sozialforschung.
- Wilson, Thomas P. (1973): Theorien der Interaktion und Modelle soziologischer Erklärung. In: Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen (Hg.): Alltagswissen, Interaktion und gesellschaftliche Wirklichkeit. Reinbek: Rowohlt Verlag, S. 54-79.
- Wirth, Heike (2017): Die Zeitverwendung von Kindern und Jugendlichen - Lernen am Modell? Geschlechtsspezifische Unterschiede in der Zeitverwendung für Haushaltstätigkeiten. In: Statistisches Bundesamt (Hg.): Wie die Zeit vergeht. Analysen zur Zeitverwendung in Deutschland. Beiträge zur Ergebniskonferenz der Zeitverwendungserhebung 2012/2013 am 5./6. Oktober 2016 in Wiesbaden. Wiesbaden, S. 117-134.
- Wissing, Simone (2004): Das Zeitbewusstsein des Kindes. Pädag. Hochsch. Heidelberg. Online verfügbar unter <http://archiv.ub.uni-heidelberg.de/volltextserver/5437/1/komplett.pdf>, zuletzt geprüft am 12.09.2019.
- Wolff, Stephan (2013): Wege ins Feld. Varianten und ihre Folgen für die Beteiligten und die Forschung. In: Uwe Flick, Ernst von Kardorff und Ines Steinke (Hg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. 10. Aufl. Reinbek: Rowohlt Taschenbuch Verlag, S. 334-349.

- Wustmann, Cornelia; Karber, Anke; Giener, Anita (Hg.) (2013): Kindheit aus sozialwissenschaftlicher Perspektive. Graz: Leykam.
- Wustmann, Cornelia; Lenz, Karl; Weinhol, Katharina; Laskowski, Rüdiger (2009): Bericht der wissenschaftlichen Begleitung des Modellprojekts "Flexible und passgenaue Öffnungszeiten in Kindertagesstätten". Studie im Auftrag des Eigenbetriebs Kindertageseinrichtungen der Stadt Dresden. Online verfügbar unter https://tu-dresden.de/gsw/ew/iew/ewgp/ressourcen/dateien/professur/flexible_und_passgenaue_oeffnungszeiten_an_kindertagesstaetten?lang=de, zuletzt geprüft am 17.02.2021.
- Wustmann, Cornelia; Lenz, Karl; Bamler, Vera (2008): Öffnungszeitenbedarf in Kindertageseinrichtungen in der Stadt Dresden. Studie im Auftrag des Eigenbetriebs Kindertageseinrichtungen der Stadt Dresden. Online verfügbar unter https://www.dresden.de/media/pdf/kitas/_KorrKiTa-Studie.pdf, zuletzt geprüft am 17.02.2021.
- Wygotski, Lew (1987): Ausgewählte Schriften. Arbeiten zur psychischen Entwicklung der Persönlichkeit. Köln: Pahl-Rugenstein.
- Zeiber, Helga (2013): Kinderbetreuung rund um die Uhr. In: *Zeitpolitisches Magazin* (23), S. 1-5.
- Zeiber, Helga (2009a): Ambivalenzen und Widersprüche der Institutionalisierung von Kindheit. In: Michael-Sebastian Honig (Hg.): Ordnungen der Kindheit. Problemstellungen und Perspektiven der Kindheitsforschung. Weinheim, München: Juventa Verlag, S. 103-126.
- Zeiber, Helga (2009b): Kindheit zwischen Zukunftserwartungen und Leben in der Gegenwart. In: Vera King und Benigna Gerisch (Hg.): Zeitgewinn und Selbstverlust. Folgen und Grenzen der Beschleunigung. Frankfurt am Main: Campus Verlag, S. 223-241.
- Zeiber, Helga (2008): Für eine ungewisse Zukunft lernen. In: Helga Zeiber und Susanne Schroeder (Hg.): Schulzeiten, Lernzeiten, Lebenszeiten. Pädagogische Konsequenzen und zeitpolitische Perspektiven schulischer Zeitordnungen. Weinheim: Juventa Verlag, S. 7-20.
- Zeiber, Helga (2007): Zeitwohlstand in der Kindheit. In: *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation* 27 (1), S. 58-72.
- Zeiber, Helga (2005a): Der Machtgewinn der Arbeitswelt über die Zeit der Kinder. In: Heinz Hengst und Helga Zeiber (Hg.): Kindheit soziologisch. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 201-226.
- Zeiber, Helga (2005b): Neue Zeiten – neue Kindheiten? Wandel gesellschaftlicher Zeitbedingungen und die Folgen für Kinder. In: Anina Mischau und Mechthild Oechsle (Hg.): Arbeitszeit - Familienzeit - Lebenszeit. Verlieren wir die Balance? Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 74-91.
- Zeiber, Helga (2003): Zeit für Kinder – Zeit der Kinder. In: Kirner, Ellen (Hg.): Zeit für Zeitpolitik. Deutsche Gesellschaft für Zeitpolitik. Bremen: Atlantik Verlag, S. 119-125.

- Zeiber, Helga (2002): Wohlstand an Raum und Zeit für Kinder? In: Dietrich Henckel und Matthias Eberling (Hg.): Raumzeitpolitik. Opladen: Leske + Budrich, S. 265-286.
- Zeiber, Helga (1994): Kindheitsräume. Zwischen Eigenständigkeit und Abhängigkeit. In: Ulrich Beck und Elisabeth Beck-Gernsheim (Hg.): Riskante Freiheiten. Individualisierung in modernen Gesellschaften. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag, S. 353-375.
- Zeiber, Helga (1983): Die vielen Räume der Kinder. Zum Wandel der räumlichen Lebensbedingungen seit 1945. In: Ulf Preuß-Lausitz (Hg.): Kriegskinder, Konsumkinder, Krisenkinder. Weinheim, Basel: Beltz Verlag, S. 176-193.
- Zeiber, Helga; Schroeder, Susanne (Hg.) (2008): Schulzeiten, Lernzeiten, Lebenszeiten. Pädagogische Konsequenzen und zeitpolitische Perspektiven schulischer Zeitordnungen. Weinheim: Juventa Verlag.
- Zeiber, Helga; Büchner, Peter; Zinnecker, Jürgen (Hg.) (1996): Kinder als Außenseiter? Umbrüche in der gesellschaftlichen Wahrnehmung von Kindern und Kindheit. Jahrestagung der Arbeitsgruppe "Soziologie der Kindheit" der Deutschen Gesellschaft für Soziologie. Weinheim: Juventa Verlag.
- Zeiber, Hartmut J.; Zeiber, Helga (1994): Orte und Zeiten der Kinder. Soziales Leben im Alltag von Großstadtkindern. Weinheim u.a.: Juventa Verlag.
- Zentrum für Kindheits- und Jugendforschung (Hg.) (1993): Wandlungen der Kindheit. Theoretische Überlegungen zum Strukturwandel der Kindheit heute. Opladen: Leske + Budrich.
- Zerubavel, Eviatar (1990): Private-time and Public-time. In: John Hassard (Hg.): The Sociology of Time. Houndsmill [u.a.]: Macmillian, S. 168-177.
- Zimmer, Jürgen (2000): Das kleine Handbuch zum Situationsansatz. Weinheim: Beltz Verlag.
- Zimmerli, Walther Ch.; Sandbothe, Mike (1993): Klassiker der modernen Zeitphilosophie. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Zinnecker, Jürgen (2000): Kindheit und Jugend als pädagogische Moratorien. Zur Zivilisationsgeschichte der jüngeren Generation im 20. Jahrhundert. In: Dietrich Benner und Heinz-Elmar Tenorth (Hg.): Bildungsprozesse und Erziehungsverhältnisse im 20. Jahrhundert. Praktische Entwicklungen und Formen der Reflexion im historischen Kontext Beiheft 42. Weinheim: Beltz Verlag, S. 36-68.
- Zinnecker, Jürgen (1990): Vom Straßenkind zum verhäuslichten Kind. Kindheitsgeschichte im Prozess der Zivilisation. In: Imbke Behnken (Hg.): Stadtgesellschaft und Kindheit im Prozeß der Zivilisation. Konfigurationen städtischer Lebensweise zu Beginn des 20. Jahrhunderts. Opladen: Leske + Budrich, S. 142-162.
- Zoll, Rainer (Hg.) (1988): Zerstörung und Wiederaneignung von Zeit. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.
- Zur Gathen, Marion von; Struck, Norbert (2008): Vom Gedöns zur Überlebensfrage. Diskussionen, Hintergründe und Entwicklungslinien der Kindertagesbetreuung in Deutschland. In: *Blätter der Wohlfahrtspflege - Deutsche Zeitschrift für Soziale Arbeit* 155 (1), S. 3-7.

Anhang

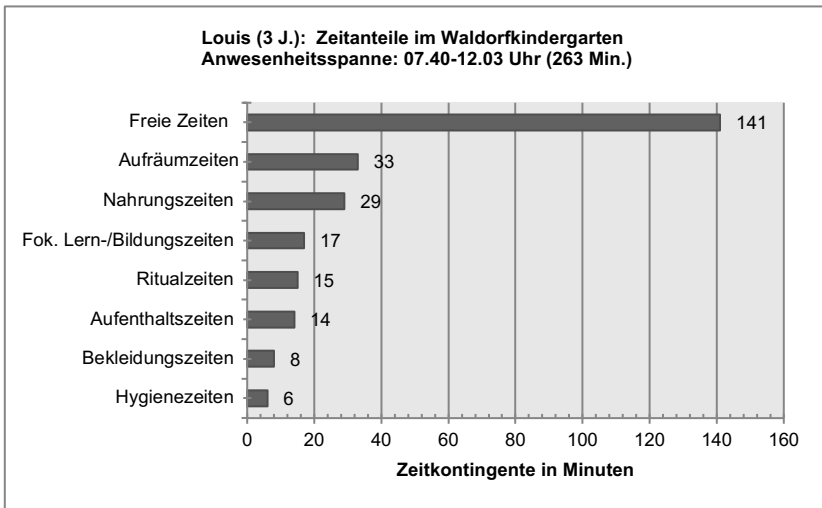
Zeitumfänge und freie Zeitanteile der fünf einzeln beobachteten Kinder^{74,75}

Abb. A: Louis Zeiten im Waldorfkindergarten.....	338
Abb. B: Louis freie Zeitgestaltung im Waldorfkindergarten	338
Abb. C: Merles Zeiten in der offenen KiTa	339
Abb. D: Merles freie Zeitgestaltung in der offenen KiTa	339
Abb. E: Toms Zeiten in der ev. KiTa	340
Abb. F: Toms freie Zeitgestaltung in der ev. KiTa	340
Abb. G: Katharinas Zeiten in der Vorschule.....	341
Abb. H: Katharinas freie Zeitgestaltung in der Vorschule.....	341
Abb. I: Hannahs Zeiten in der Grundschule.....	342
Abb. J: Hannahs freie Zeitgestaltung in der Grundschule.....	342

74 Für eine praktikablere Berechnung und eine visuell anschaulichere Darstellung der Wechselwirkung zwischen den institutionellen Zeitstrukturen und den kindlichen Zeitpraktiken einerseits und den Kontinuitäten im Handeln andererseits werden die Zeitumfänge und die freien Zeitanteile kleinteilig berechnet. Mit dieser Vorgehensweise soll jedoch nicht suggeriert werden, Zeitkontingente und -praktiken könnten derart umfangreich vermessen werden. Demgemäß bilden die vorliegenden Zeitwerte nicht die jeweils realen Zeitkontingente ab, sondern stellen nur zeitliche Orientierungswerte dar (vgl. Kap. 6).

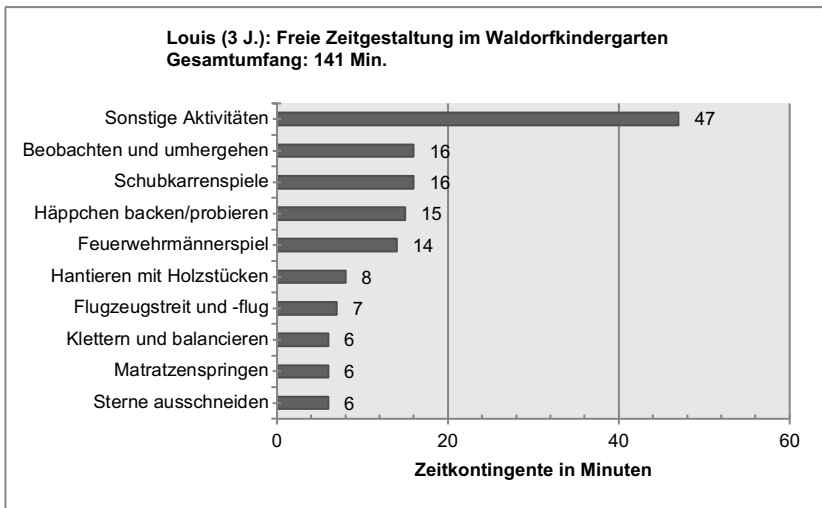
75 Weil die Kontinuität des Handelns im Kontext der „freien Zeiten“ besonders im Fokus steht, dient diesbezüglich eine fünf Minuten Spanne als Zeitmarker, d.h. in die Auswertung werden nur Zeitanteile mit einbezogen, die für sich stehend einen Umfang von mindestens fünf Minuten aufweisen oder diesem Wert auf den Tagesverlauf gerechnet in Addition entsprechen. Der Zeitanteil der Sonstigen Aktivitäten umfasst demgemäß die Gesamtheit all derjenigen Handlungen, die für sich stehend jeweils weniger als fünf Minuten umfassen (vgl. Kap. 6).

Abb. A: Louis Zeiten im Waldorfkindergarten



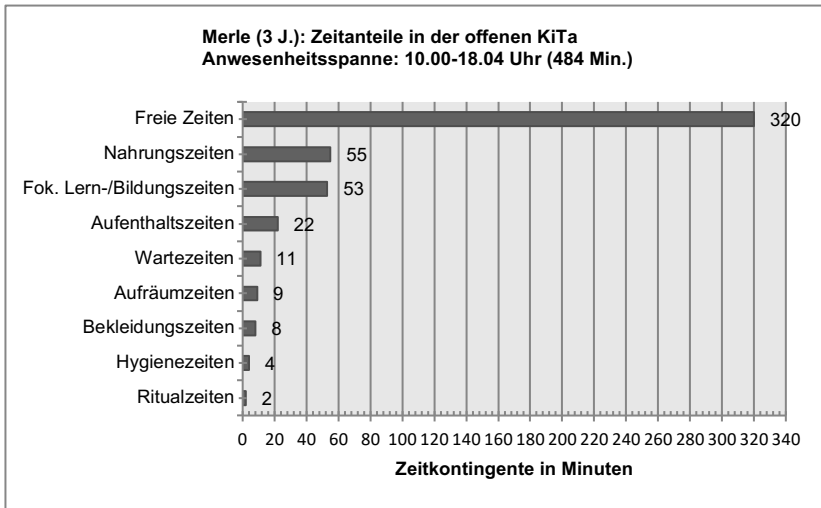
Quelle: Eig. Darstellung

Abb. B: Louis freie Zeitgestaltung im Waldorfkindergarten



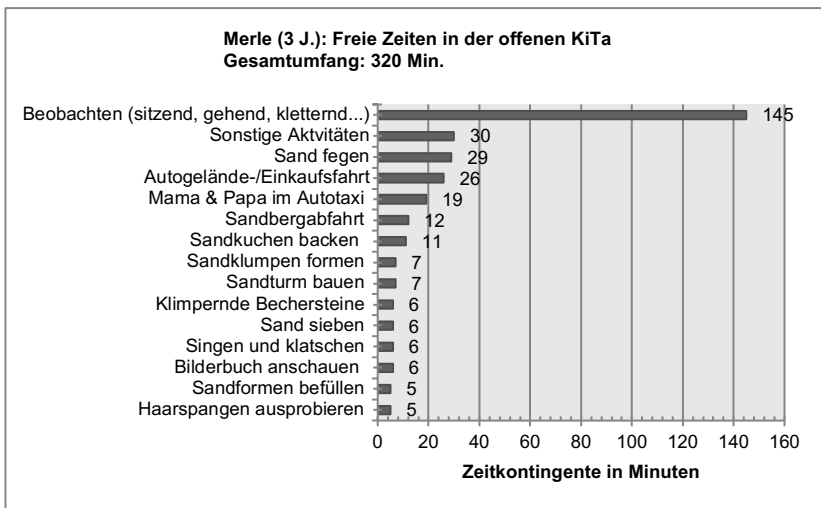
Quelle: Eig. Darstellung

Abb. C: Merles Zeiten in der offenen KiTa



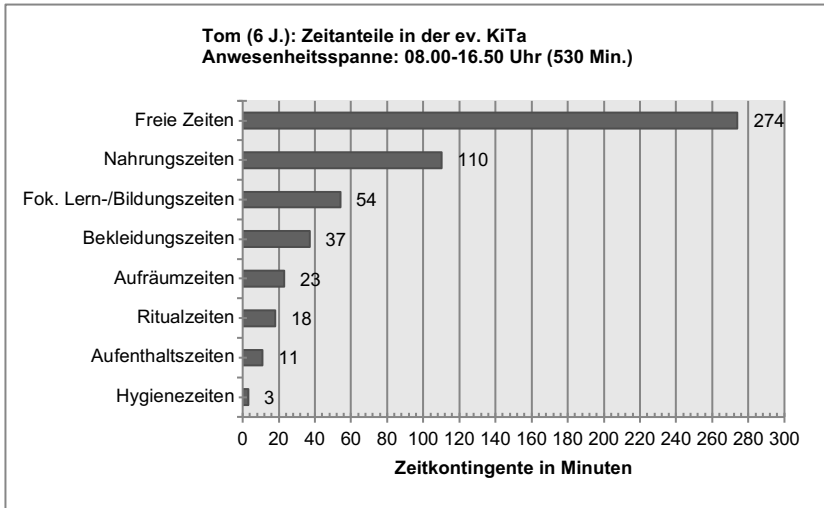
Quelle: Eig. Darstellung

Abb. D: Merles freie Zeitgestaltung in der offenen KiTa



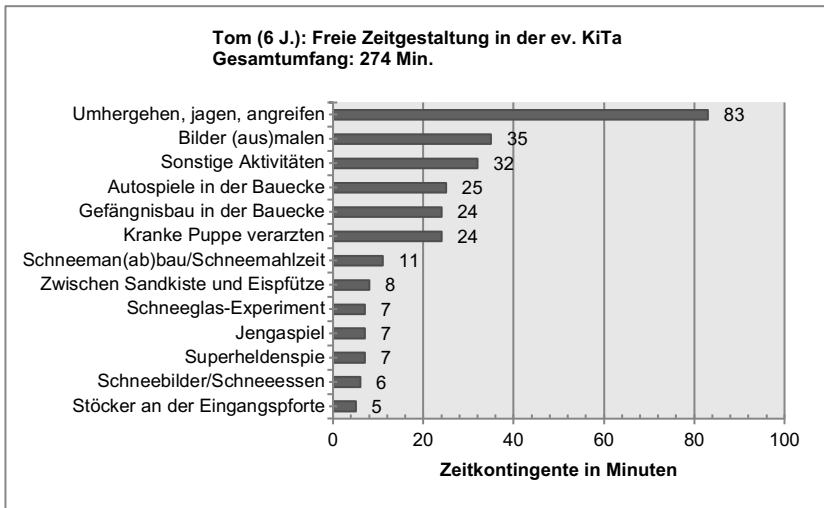
Quelle: Eig. Darstellung

Abb. E: Toms Zeiten in der ev. KiTa



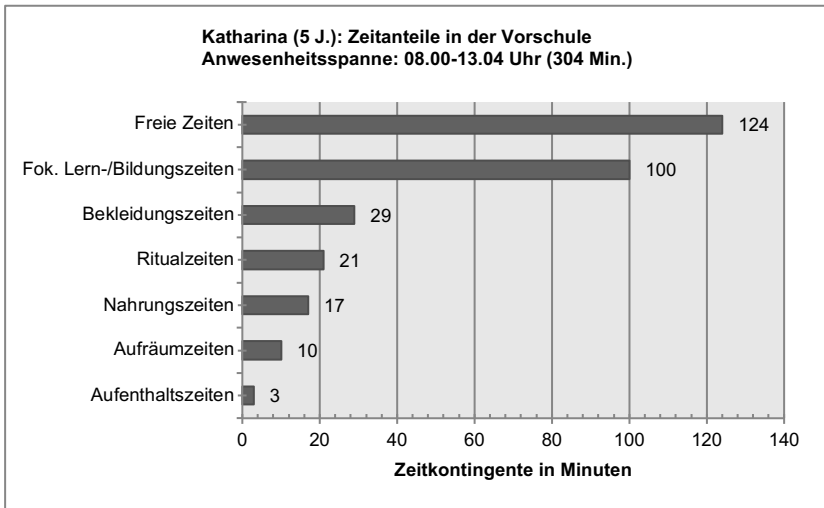
Quelle: Eig. Darstellung

Abb. F: Toms freie Zeitgestaltung in der ev. KiTa



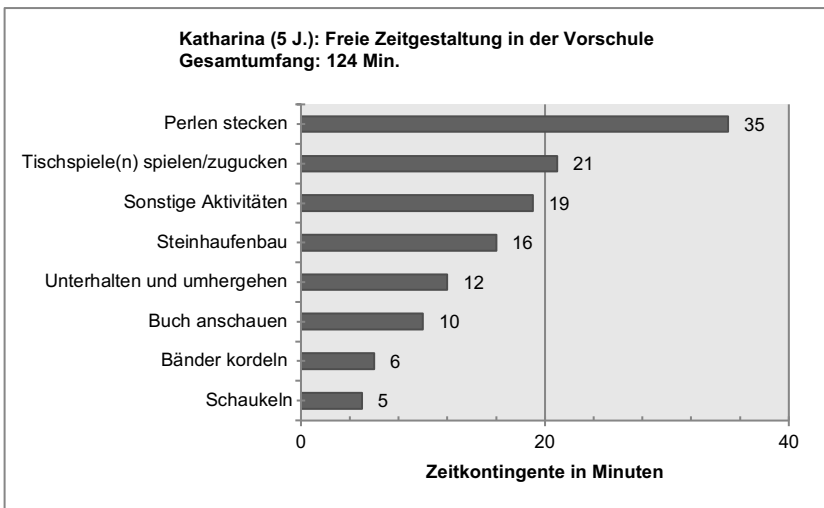
Quelle: Eig. Darstellung

Abb. G: Katharinas Zeiten in der Vorschule



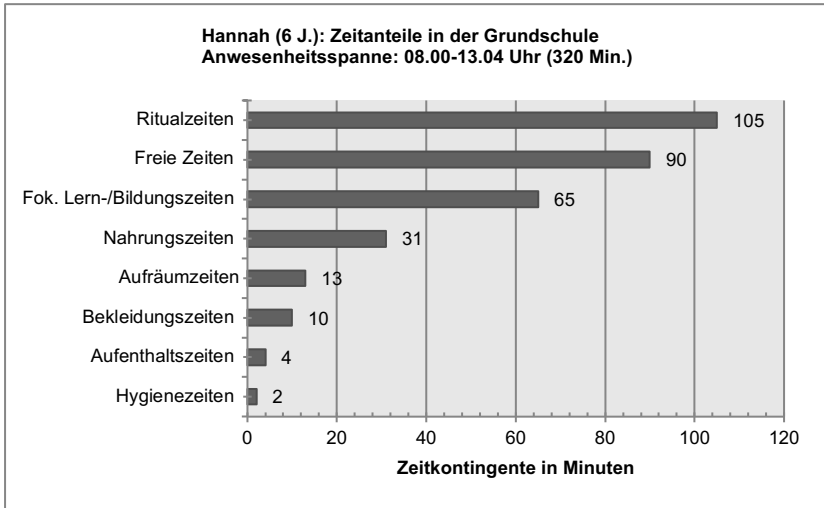
Quelle: Eig. Darstellung

Abb. H: Katharinas freie Zeitgestaltung in der Vorschule



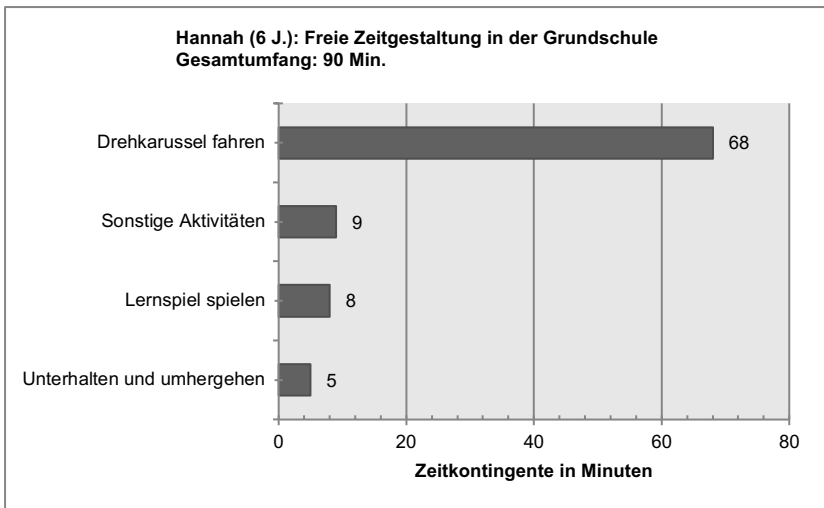
Quelle: Eig. Darstellung

Abb. I: Hannahs Zeiten in der Grundschule



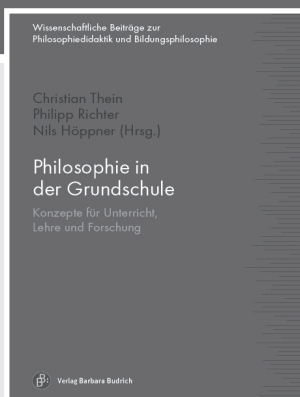
Quelle: Eig. Darstellung

Abb. J: Hannahs freie Zeitgestaltung in der Grundschule



Quelle: Eig. Darstellung

Wissenschaftliche Beiträge zur Philosophiedidaktik und Bildungsphilosophie



Christian Thein
Philipp Richter
Nils Höppner (Hrsg.)

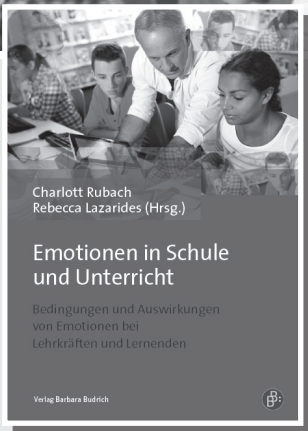
Philosophie in der Grundschule

Konzepte für Unterricht,
Lehre und Forschung

Wissenschaftliche Beiträge zur Philosophiedidaktik und Bildungsphilosophie, Band 6
2021. 125 Seiten • Kart. • 22,00 € (D) • 22,70 € (A)
ISBN 978-3-8474-2369-0 • eISBN 978-3-8474-1505-3

Die Zielsetzung einer wissenschaftlich und unterrichtspraktisch fundierten Institutionalisierung des Unterrichtsfaches für Philosophie und Ethik in der Grundschule erfordert eine vertiefte fachdidaktische Theoriereflexion sowie konzeptuelle Zusammenarbeit auf verschiedenen Ebenen. Der Sammelband erschließt die zentralen Aufgabenbereiche und Anforderungen der Grundschuldidaktik Philosophie mit Blick auf die Gestaltung und Untersuchung der Unterrichtspraxis, die wissenschaftlich fundierte Ausbildung von Lehrenden sowie die theoretisch und empirisch begründete fachdidaktische Forschung.

www.shop.budrich.de



Charlott Rubach
Rebecca Lazarides (Hrsg.)

Emotionen in Schule und Unterricht

Bedingungen und
Auswirkungen von
Emotionen bei Lehrkräften
und Lernenden

2021 • 296 Seiten • gebunden • 44,90 € (D) • 46,20 € (A)

ISBN 978-3-8474-2427-7 • eISBN 978-3-8474-1565-7

Welche Bedeutung haben Emotionen für Lehr- und Lernprozesse im Unterricht? Empirische Befunde zeigen, dass sowohl die Emotionen der Lernenden, als auch die der Lehrenden im Zusammenhang mit einem gelungenen Unterricht stehen. Der Sammelband thematisiert daher Emotionen von Lehrkräften und Schülerinnen und Schülern und befasst sich mit möglichen Bedingungsfaktoren sowie Konsequenzen affektiver Merkmale in Schule und Unterricht. Dabei werden theoretische, empirische und handlungspraktisch relevante Beiträge zu Emotionen von Lernenden und Lehrkräften zusammengeführt.

www.shop.budrich.de

Tilmann Wahne

Kindliche Zeitpraktiken in KiTa und Grundschule

Eine qualitative Fallstudie

Wie erleben und gestalten Kinder Bildungs-, Erziehungs- und Betreuungszeiten? Welche Bedeutung kommt dabei den pädagogischen Fachkräften sowie den institutionellen Zeitstrukturen zuteil? Im Lichte gegenwärtiger Zeittendenzen und der Debatten um den Ausbau der Ganztagsbildung bietet die vorliegende Fallstudie einen empirischen Einblick in die Zeitpraktiken von Kindern in Einrichtungen des Elementar- und Primarbereichs und diskutiert zeitpädagogische und zeitpolitische Implikationen.

Der Autor: Dr. Tilmann Wahne, Lehrkraft für besondere Aufgaben,
Institut für Sozialarbeit und Sozialpädagogik, Leuphana Universität Lüneburg

ISBN 978-3-96665-029-8



9 783966 650298