

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 Vollzeitvolumen der arbeitenden Bevölkerung annähern (ca. 41,7 Stunden) (vgl. Statistisches Bundesamt 2017). Zudem verbringt bereits jetzt jeweils mehr als ein Drittel der Unter- und der Überdreijährigen (38,1%/33,1%) 45 und mehr Stunden pro Woche in der Kindertagesbetreuung (Stand 2015, vgl. Meiner-Teubner/Koop/Schilling 2016: 164f.).

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

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

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

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

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

vorherrschenden Zeitlogiken und -praktiken, die mehr und mehr zu einem wesentlichen Bestandteil ihres sozialen Habitus werden (vgl. Elias 1984). Immer häufiger wird öffentlich diskutiert, dass Kinder sich im heutigen Aufwachsen andere und je spezifische Zeitkompetenzen aneignen müssen, um in der individuellen Bildungsbiografie die Befähigung zu erlangen, einen gelingenden Lebenslauf realisieren zu können. Wie eine derartige Zeitkompetenz – als zentraler Bestandteil einer *Lebensbewältigungskompetenz* (vgl. Bundesregierung 2012: viii; 13) – formuliert werden könnte, wird bisher eher randständig analysiert und theoretisiert (vgl. z.B. Wahne 2019; Heitkötter 2009: 413f.). Dieser geringe Forschungsstand kommt auch darin zum Ausdruck, dass die Zeitkategorie in der Elementarpädagogik/Pädagogik der frühen 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 beigelegt und Zeit demgemäß als ein sozial konstruiertes Symbol gedeutet, dann ist diese *Soziale Zeit* immer wieder dekonstruierbar, variabel und neu formbar (vgl. Wahne 2017: 46). So verstanden ist Zeit nicht nur ein allgemeines Orientierungs-, Koordinierungs-, Synchronisierungs- und Disziplinierungsmittel, sondern wird zu einem universellen Gestaltungsprinzip von Sozialstrukturen (vgl. Rinderspacher 1985) und damit des Sozialen selbst.

1.1 Fragestellung und Methodologie

Die vorliegende Dissertationsschrift orientiert sich an diesem Verständnis von Zeit als Gestaltungsprinzip und der damit verbundenen Bedeutung für institutionell-pädagogische Zeitgestaltungen und versteht sich als ein Beitrag zur empirischen Grundlagenforschung im Bereich kindlicher Zeitpraktiken. Das forschungsleitende Erkenntnisinteresse richtet sich darauf, wie sich die kindlichen Zeitpraktiken in unterschiedlichen Institutionen der frühen Bildung und im Übergang zur Grundschule mit ihren je besonderen institutionellen Zeitordnungen ausprägen und lässt sich in folgende Fragestellungen 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 verwendet, um das qualifizierte Personal in den an dieser Forschung kooperierenden Elementar- und Primarinstitutionen zu umschreiben. Dort, wo es die Transkriptionssequenzen offen legen, wird zudem die Berufsgruppe der Erzieher*innen sprachlich hervorgehoben und das pädagogische Schulpersonal in Vor- oder Grundschullehrer*innen differenziert.
- 9 Im weiteren Verlauf werden die Begriffe Institution und Einrichtung synonym verwendet.

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 fehlerinterpretiert, 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 Raabe-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*