

Wahne, Tilmann

## Die Kindertagesbetreuung im Spiegel des Zeitgeistes. Resonanz- und Entfremdungserfahrungen im elementarpädagogischen Alltag

Jerg, Jo [Hrsg.]; Müller, Jens [Hrsg.]; Wahne, Tilmann [Hrsg.]: Resonanz erfahren – mit der Welt in Beziehung stehen. Vielfältige pädagogische Zugänge zu einer kindheitspädagogischen Praxis. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2024, S. 106-120



Quellenangabe/ Reference:

Wahne, Tilmann: Die Kindertagesbetreuung im Spiegel des Zeitgeistes. Resonanz- und Entfremdungserfahrungen im elementarpädagogischen Alltag - In: Jerg, Jo [Hrsg.]; Müller, Jens [Hrsg.]; Wahne, Tilmann [Hrsg.]: Resonanz erfahren – mit der Welt in Beziehung stehen. Vielfältige pädagogische Zugänge zu einer kindheitspädagogischen Praxis. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2024, S. 106-120 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-297850 - DOI: 10.25656/01:29785; 10.35468/6092-08

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-297850>

<https://doi.org/10.25656/01:29785>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

### Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen: Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses Werk bzw. dieser Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden und es darf nicht bearbeitet, abgewandelt oder in anderer Weise verändert werden.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

### Terms of use

This document is published under following Creative Commons-Licence: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to make commercial use of the work or its contents. You are not allowed to alter, transform, or change this work in any other way.

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



### Kontakt / Contact:

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

Mitglied der

  
Leibniz-Gemeinschaft

*Tilmann Wahne*

# Die Kindertagesbetreuung im Spiegel des Zeitgeistes: Resonanz- und Entfremdungserfahrungen im elementarpädagogischen Alltag

## 1 Einleitung

Die Dienstleistungs-, Wissens- und Digitalgesellschaft der Gegenwart (vgl. Stengel et al., 2017; Baethge, 2011) wird durch unterschiedliche Zeittendenzen geprägt. Für den vorliegenden Beitrag zum Thema Elementarpädagogik und Resonanz erweisen sich insbesondere die Phänomene der *Flexibilisierung von Arbeit* (vgl. Keller et al., 2012), der *Entgrenzung von Arbeit- und Privatleben* (vgl. Kratzer, 2003) und der *Beschleunigung* (vgl. Rosa, 2005) als erkenntnisreich. Gerade letztere Zeittendenz nimmt in den Lesarten der Gegenwart eine exponierte Stellung ein, weil sie in der heutigen *Erlebnis-* (Schulze, 1992) und *Multioptionengesellschaft* (Gross, 1994) bei vielen Menschen die psychosoziale Gefühlslage zu befördern scheint, sich in einem permanenten Zeitnotstand zu befinden (vgl. Schmidt-Lauff, 2008, S. 181ff.). In dem Begriff der Resonanz meint Hartmut Rosa einen Lösungsansatz für die Herausforderungen der Beschleunigungsgesellschaft und ihrer Entfremdungserfahrungen gefunden zu haben (vgl. Rosa, 2016, S. 13). Vorliegender Beitrag kontextualisiert den Diskurs um die Reichweite und Anschlussfähigkeit der Resonanztheorie auf den Bereich der Elementarpädagogik. Den analytischen Bezugspunkt bilden dabei die Auswirkungen der skizzierten Zeittendenzen auf die Kindheit. In einem ersten Schritt wird das Wechselverhältnis zwischen Zeitverdichtungen und Zeitpraktiken in der Kindertagesbetreuung untersucht. Hierauf aufbauend wird herausgearbeitet, inwiefern der institutionelle Tagesverlauf durch Entfremdungs- und Resonanzverfahren geprägt ist. Der Beitrag schließt mit Reflexionen zur pädagogischen Reichweite der Resonanztheorie. Erkenntnisleitend ist eine Sekundäranalyse empirischer Daten aus drei Kindertagesstätten, die im Rahmen der eigenen Dissertation erhoben wurden (Wahne, 2021). Der ethnografisch orientierte Datensatz basiert auf einer Kombination von offenen teilnehmenden Beobachtungsprotokollen und Gesprächsprotokollen und fokussiert die zeitstrukturellen Tagesabläufe sowie die kindlichen und erwachsenen Zeitpraktiken.

## 2 Resonanztheoretische/-pädagogische Grundlagen

In seinen Studien entwickelt Rosa den Resonanzbegriff zu einer sozialwissenschaftlichen Analysekategorie weiter (vgl. Rosa, 2019). Resonanz und ihr Gegenpol Entfremdung bilden die Basiskategorien von Rosas Theorie. Ausgangspunkt ist dabei die These, dass die individuelle Lebensqualität nicht nur von den zur Verfügung stehenden Optionen und Ressourcen und einer stetigen Reichweitenvergrößerung abhängt, sondern auch damit in Verbindung stehe, welche Art von Beziehung der Mensch zur Welt habe und wie er sich Welt aneignen könne. Für eine gelingende Weltbeziehung bedarf es v. a. vielfältiger Resonanzerfahrungen. Verstanden werden soll hierunter ein spezifisches Miteinander-in-Interaktion-treten, das sowohl ein Berührt-werden, ein Sich-Berühren-lassen und ein Transformieren umfasst (vgl. Rosa, 2016, S. 298). Konstitutives Merkmal einer resonanten – oder anders formuliert, antwortenden und gelingenden – Weltbeziehung ist das Moment der Unverfügbarkeit, d. h. Resonanzbeziehungen können nicht geplant werden, sondern bilden sich stets als momenthafte Erfahrungen heraus. Wiederholen und etablieren sich diese Momente der Bezugnahme, können sich in kulturell-institutionellen Resonanzräumen jedoch stabile Resonanzachsen herausbilden. Im Kontext elementarpädagogischer Bildungsprozesse rücken v. a. die horizontale und die diagonale Resonanzachse in den Fokus: Einerseits beschreiben sie die subjektbezogenen Resonanzerfahrungen („horizontale Dimension“); in den Tageseinrichtungen, also die Resonanzbeziehungen zwischen Fachkräften und Kindern, sowie beider Personengruppen untereinander. Andererseits können Resonanzbeziehungen auch zur materiellen Dingwelt („diagonale Dimension“) erfahrbar werden, so werden spezifische Weltausschnitte (etwa Funktionsweisen der Natur) in der pädagogischen Situation zum Sprechen und in ein Antwortverhältnis gebracht (vgl. ebd., S. 73ff.). Resonanzpädagogisch betrachtet folgt hieraus, dass die Qualität der pädagogischen Arbeit vor allem davon abhängt, wie sehr es gelingt, Bildungs-, Erziehungs- und Betreuungseinrichtungen im Alltag zu resonanten Handlungs- und Erfahrungsräumen werden zu lassen, die auf stabilen Resonanzachsen basieren.

## 3 Kindheit im Lichte aktueller Zeitdiagnosen und Entfremdungserfahrungen

Um das Verhältnis von Resonanz- und Entfremdungserfahrungen in der subjektiven Selbst- und Weltbeziehung genauer herausarbeiten zu können, ist es aus zeitsoziologischer Sicht zielführend, die eingangs skizzierten Zeittendenzen genauer in den Blick zu nehmen: Die Flexibilisierung der Erwerbsarbeit findet ihren Ausdruck darin, dass mittlerweile bis zu einem Drittel der Beschäftigungsverhältnisse im Hinblick auf ihre Arbeitszeitdauer, -lage und -verteilung flexibilisiert sind

(vgl. Keller et al., 2012). Das Phänomen der Entgrenzung zwischen Arbeits- und Privatleben ist unmittelbar mit der Arbeitszeitflexibilisierung verbunden: Infolge der atypischen Arbeitszeitformen drohen die vorherrschenden Zeitinstitutionen (z. B. der Feierabend, das Wochenende) ihre sozialen Funktionen zu verlieren (vgl. Schöneck, 2008, S. 132f.). Flankiert wird diese kulturspezifische Entwicklung von dem Bedeutungszuwachs der ökonomischen Erwartungshaltung, die subjektive Arbeitskraft im „flexiblen Kapitalismus“ (vgl. Sennett, 1998) für Rationalisierungszwecke immer umfassender zur Verfügung stellen zu müssen (vgl. Kratzer, 2003). Das Phänomen der Beschleunigung wiederum entfaltet sich in drei Dimensionen (vgl. Rosa, 2005): Erstens in Form einer technischen Beschleunigung. Zweitens als eine Beschleunigung des sozialen Wandels, die als *Gegenwartsschrumpfung* (vgl. Lübke, 1998) wahrnehmbar ist und dazu führt, dass die Erwartungs- und Planungssicherheit für das eigene Handeln abnimmt. Die dritte Dimension der Beschleunigung des Lebenstempos hängt mit den begrenzten zeitlichen Ressourcen und den unbegrenzten Handlungsoptionen im Alltag zusammen. Um die vorhandene Zeit bestmöglich ausnutzen zu können, werden die Handlungs- und Erlebnisepisoden pro Zeiteinheit immer weiter gesteigert (vgl. Rosa, 2005, S. 124ff.). In der soziologischen Lesart von Rosa münden diese Dynamiken in ihrer Wechselwirkung zueinander nun darin, dass der Alltag in der Spätmoderne durch vielfältige Formen der Entfremdung gekennzeichnet sei und es für viele Menschen immer mehr zu einer Herausforderung werde, ein sinnstiftendes Leben realisieren zu können. Anstelle dessen sei die Beziehung zwischen Selbst und Welt immer häufiger durch vielfältige Entfremdungserfahrungen gekennzeichnet (vgl. Rosa, 2019, S. 52f.).

In der Lebensphase Kindheit werden die Effekte der skizzierten Zeittendenzen unter anderem in Bezug auf die Quantität und Qualität gemeinsamer Familienzeit erfahrbar: Entgrenzungsprozesse liegen hier nicht nur im Hinblick auf das Zusammenspiel von Arbeits- und Nichtarbeitszeit vor, im gleichen Maße lösen sich tradierte geschlechtsspezifische Arbeits- und Rollenteilungen wie Familienformen weiter auf. Infolge dieser *Doppelten Entgrenzung* (vgl. Schier, Jurczyk & Szymenderski, 2011) sehen sich viele Familien mit steigenden zeitlichen Synchronisations- und Koordinationsanforderungen konfrontiert sowie der Herausforderung, sich im Alltag im Sinne eines *doing family* immer wieder neu als soziale Gemeinschaft und „*Resonanzhafen*“ (Rosa, 2016, S. 341) konstituieren zu müssen. Soziologische Befunde weisen darauf hin, dass gemeinsam realisierte Familienzeit dabei immer mehr zu einem kostbaren Gut wird (vgl. King & Busch, 2012, S. 15f.) und der familiäre Alltag vielerorts durch Entfremdungserfahrungen geprägt wird und damit seinen sinnstiftenden Charakter zu verlieren droht (siehe Possinger in diesem Band).

Beschleunigungsdynamiken lassen sich mit Blick auf die Kindheit bspw. in Bezug auf die Beschleunigung und Verdichtung von Bildungsprozessen und -verläufen

identifizieren. Plausibilisieren lässt sich diese These an unterschiedlichen bildungspolitischen Entwicklungen der *nach-PISA-Zeit* (vgl. Wahne, 2021, S. 89ff.). Für die Frühpädagogik sei hier schlaglichtartig auf die Tendenzen zur Vorverlegung schulbezogener und fachdidaktischer Lerninhalte in den Elementarbereich oder die Kita-ergänzende Inanspruchnahme privatwirtschaftlicher, bildungsbezogener Dienstleistungen verwiesen (vgl. Leu, 2008, S. 51ff.). Darüber hinaus werden diese Beschleunigungstendenzen in gewisser Weise auch durch die elterliche Erziehung befördert. Angesichts der diffusen Zukunftsperspektiven für den eigenen Nachwuchs und der steigenden Erwartungshaltung an die eigenen fürsorglichen Kompetenzen, beinhalten elterliche Erziehungspraktiken mitunter spezifische Optimierungs- und Effektivierungsbestrebungen (vgl. King & Busch, 2012; Zeiher, 2005). In Anbetracht dieser organisationalen und familiären Dynamiken rückt die Frage in den Fokus, ob sich die kindliche Lebensphase gegenwärtig nicht zunehmend eher als *Optimierungsmoratorium* ausprägen würde und das Konzept des Bildungsmoratoriums dagegen an Bedeutung verliere (vgl. Reinders, 2016). Die subjektive Gesundheit und das Wohlbefinden von Heranwachsenden könn(t)en durch diese Beschleunigungsdynamiken in den unterschiedlichen Sozialsphären negativ beeinflusst werden. So weisen zahlreiche Kinder im Laufe ihrer Bildungsbiografie psychische und physische Belastungssymptome auf (vgl. Karnan et al., 2020), die aus resonanztheoretischer Sicht als biografischer Entfremdungsprozess zwischen dem Selbst und seiner Umwelt gelesen werden können (vgl. Rosa, 2019, S. 408).

#### 4 Expansion frühpädagogischer Bildungs- und Betreuungszeiten

Vorherige Ausführungen veranschaulichen, dass sich eine heutige Kindheit in vielerlei Hinsicht unter anderen raumzeitlichen Lebensbedingungen zu konstituieren hat als in den letzten Jahrzehnten des 20. Jhs. In Bezug auf die Verfügbarkeit über Zeit erweist sich dabei insbesondere die voranschreitende Institutionalisierung der (frühen) Kindheit als folgenreich. Bildungs- und familienpolitische Entscheidungen und Neujustierungen haben in den letzten 20 Jahren dazu geführt, dass die institutionelle Bildung, Erziehung und Betreuung weiter ausgebaut wurde/wird (vgl. z. B. TAG, KiFöG, KiQuTG). Für Kinder erwächst hieraus die Konsequenz, einen tendenziell größer werdenden Anteil ihrer Alltagszeit in Einrichtungen verbringen zu müssen (vgl. Wahne, 2021). Während sich die Betreuungsquote der Kinder von drei Jahren bis zum Schuleintritt bereits seit einigen Jahren über der 90-Prozentmarke eingependelt hat (Stand März 2021, 92,2%), besucht –wenngleich die Zahlen kommunal erheblich divergieren– mittlerweile auch mehr als ein Drittel der Unterdreijährigen eine Kindertageseinrichtung (Stand März 2021, 34,4%) (vgl. BMFSFJ, 2022, S. 3ff.). Auch die Betreuungsumfänge sind über die

Zeit weiter gestiegen: Für etwas mehr als die Hälfte der Unterdreijährigen und der Überdreijährigen wird seitens der Eltern aktuell ein Ganztagsplatz mit einem Umfang von mehr als 35 Stunden pro Woche gebucht (vgl. BMFSFJ, 2022, S. 34f.).<sup>1</sup> Die durchschnittliche Verweildauer in den frühkindlichen Bildungsinstitutionen wiederum umfasst mit 45 Monaten inzwischen ein fast annähernd so umfangreiches Zeitkontingent wie die vierjährige Grundschule (vgl. Meiner-Teubner & Tiedemann, 2018, S. 11f.). Aus Perspektive der Kinder geht diese (voranschreitende) Institutionalisierung mit der *chrononormativen Alltagserfahrung* einher (vgl. Siegert & Lindmeier, 2022), dass ein bestimmter Altersabschnitt den Besuch einer bestimmten Institution umfasst, der in festen Zeitspannen mit spezifischen Lern- und Entwicklungsanforderungen verbunden ist und im Übergang in die nächste zuständige Institution endet (vgl. Karsten, 1992, S. 149).

## 5 Institutionelle Zeitverdichtungen in der Kindertagesbetreuung

Anhand der statistischen Einblicke in das Feld der Kindertagesbetreuung wird erkennbar, dass pädagogisch arrangierte Räume für die kindliche Entwicklung gegenüber der primären Sozialisationsinstanz, „dem Resonanzhafen der Familie“ (Rosa, 2016, S. 341) quantitativ betrachtet tendenziell an Bedeutung gewinnen. Um die Frage klären zu können, inwiefern diese Räume in qualitativer Hinsicht auch Resonanzräume darstellen oder sich eher durch Entfremdungserfahrungen auszeichnen, ist es zielführend, die zeitlichen Anforderungen einer *KiTa* genauer in den Blick zu nehmen. (1) Formal-strukturell wird jede Tageseinrichtung durch die geographische Lage, die Einrichtungsgröße, die Zielgruppe, die Öffnungszeiten, den Personalschlüssel, das Qualifizierungsprofil sowie die Verfügbarkeit des Personals geprägt. Hinzu kommt die jeweilige inhaltliche Ausgestaltung des Tagesverlaufes mittels der Platzierung bestimmter Zeitformen (z. B. Angebotszeit oder Freispielzeit), die raumzeitlich vorstrukturiert werden und in jeder Einrichtung ein ganz individuelles Zeitgerüst des Alltags komponieren. (2) Temporale Verdichtungen sind weiterhin auch die Folge des institutionellen Einwirkens unterschiedlicher Zeitordnungen. Als einflussreich stellen sich insbesondere die institutionelle, pädagogische und kindliche Zeitordnung dar, darüber hinaus in je unterschiedlichen Intensitäten aber auch die öffentliche, familiäre, arbeitsweltliche, politisch-administrative und die justizielle Zeitordnung. Jede dieser Zeitordnungen basiert auf unterschiedlichen Zeitlogiken, vertritt verschiedene Personengruppen (Fachkräfte, Kinder, Eltern, Arbeitgeber:innen und Amtspersonen)

1 Aufgrund der COVID-19-Pandemie und die damit verbundenen Einrichtungsschließungen und Homeoffice-Zeiten der Eltern sind die aktuellen Zahlen zu Betreuungsquote, Betreuungsumfängen und Betreuungsbedarfen nur begrenzt aussagekräftig für eine Zeitverlaufsanalyse; siehe dazu auch BMFSFJ, 2022.

und beinhaltet domänenspezifische Zeitinteressen, die sich im konkreten Alltag durchaus als inkongruent zueinander erweisen können (z. B. divergierende Interessen Arbeitgeber:innen und Eltern). Fachkräfte müssen im Alltag permanente Übersetzungsleistungen zwischen diesen Zeitordnungen/Personengruppen tätigen und all die damit verbundenen Zeitinteressen möglichst gelingend miteinander austarieren. (3) Den dritten maßgeblichen zeitlichen Einflussfaktor bilden die Arbeitsanforderungen und -aufgaben, die es im Alltag regelhaft wie situativ zu bewältigen gilt (vgl. Wahne, 2021, S. 275ff.).

## 6 Entfremdungserfahrungen im Kontext institutioneller Zeitverdichtungen

Diese institutionellen Voraussetzungen, Anforderungen und Begleiterscheinungen können in ihrem gemeinsamen Wirken dazu führen, dass der pädagogische Alltag durch eine hohe zeitliche Verdichtung gekennzeichnet ist. Indikatoren für diese Verdichtung sind bspw. eine starke Fragmentierung der Abläufe und Inhalte, ein eng getakteter Wechsel zwischen den verschiedenen Zeitformen und die hierbei stattfindende, häufige Parallelität/Überlagerung von Arbeitstätigkeiten (vgl. Wahne, 2021, S. 275ff.). Vorliegend wird die These formuliert, dass das Auftreten von Entfremdungserfahrungen bis zu einem gewissen Grad mit dieser Zeitverdichtung korreliert. Je mehr die Fachkräfte versuchen, das vorhandene Zeitkontingent umfassend und effizient auszuschöpfen –um so den Erwartungen und Ansprüchen an die Qualität und den Umfang der eigenen Arbeit gerecht zu werden–, desto höher scheint häufig das Risiko zu sein, sich im eigenen beruflichen Handeln überfordert und unter Druck gesetzt zu fühlen. Veranschaulichen lässt sich dies bspw. an den Kommunikationsweisen der Fachkräfte. So beinhaltet die Sprache sehr häufig temporale Formulierungen, die auf eine Beschleunigung des Handelns abzielen („beeilen“, „schnell“, „zack zack“, „Gas geben“). In der folgenden Beispielsequenz ist es ein anzufertigendes Bild, das eine Erzieherin 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 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). Darüber hinaus beinhalten viele Satzkonstruktionen das Modalverb „müssen“, in dessen Verwendung vor allem Zwänge und Notwendigkeiten in Bezug auf die Einhaltung der Tagesstruktur zum Ausdruck kommen. Hierzu ein weiteres Praxisbeispiel, in welchem eine Erzieherin eine gemeinsame Lesezeit mit dem Verweis auf die geplanten Zeitabläufe unterbricht: *„1006 Frau Lambrecht unterbricht das Vorlesen und sagt: ‚Ganz ehrlich, wir sollten gleich mal aufhören und müssen dann dringend anfangen aufzuräumen und dann einen Sitzkreis machen und schnell rausgehen und*

*danach wieder weiterlesen“ (EK, T4, Z. 251-253). Hervorzuheben ist an dieser Stelle, dass derartige Zeitverdichtungen von den Fachkräften in ihrem Handeln teilweise selbst befördert werden. Auch die eigenen Ansprüche an die Qualität der pädagogischen Arbeit und die damit verbundene Strukturierung und inhaltliche Ausgestaltung von Zeit können dazu führen, den Alltag als eine Art enges Zeitorsett zu erleben. Diese Annahme bestätigen Karsten & Subucz in einer Studie zu Zeitaufschreibungen in elf Kindertagesstätten. „Hier wird die wenige Zeit für „Arbeit am Kind“ [...] und die viele Zeit für „mittelbare Arbeit“ wie Planung beklagt, statt zu erkennen, dass und wie Zeit-Zwänge selbst ‚gemacht‘ 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“ (Karsten & Subucz, 2014, S. 9).*

In Anbetracht der Wechselwirkung zwischen diesen systemischen Zwängen und eigenen Arbeitsansprüchen werden bei einem Teil der Fachkräfte Tendenzen zur Effektivierung und Rationalisierung des eigenen pädagogischen Handelns ersichtlich. Derartige zeitökonomische Handlungspraktiken scheinen die Zeitdringlichkeiten jedoch nicht nachhaltig auflösen zu können. So bestätigen viele sozialpädagogische Fachkräfte, dass Zeitknappheit eine Normalität in ihrem Berufsalltag darstellt (vgl. z.B. Görtler, 2022, S. 390f.), sie sich angesichts der Zeitzwänge häufig gestresst fühlen und nicht als selbstwirksam erleben (vgl. Viernickel et al., 2012, S. 160ff.). Einschlägige Studien zur Arbeitsbelastung stützen diese Wahrnehmung; Zeitdruck wird hier immer wieder als bedeutender Indikator für das Auftreten psychischer und emotionaler Erschöpfung identifiziert (vgl. Madeira & Bauknecht, 2022). Wenn die täglich zu erbringenden Handlungsweisen zur Erfüllung des Tagesablaufes nur wenig als „selbstaussparbar“ begriffen werden (vgl. Berlips, 2015, S. 299), der Alltag zeitlich demzufolge „[...] mehr erlitten, denn selbst professionell – fachlich gestaltet“ wird (Karsten & Subucz, 2014, S. 9) und personenbezogene Arbeit zunehmend einer ökonomisch-rationellen Zeitlogik folgt, können die institutionellen Weltverhältnisse verstummen und das berufliche Handeln seitens der Fachkräfte als entfremdet wahrgenommen werden. Zahlen zum Berufsausstieg veranschaulichen die möglichen Folgen einer derartigen beruflichen Entfremdung; fast ein Viertel der KiTa-Fachkräfte scheint ihr Arbeitsfeld innerhalb der ersten fünf Jahre nach Berufsstart wieder zu verlassen. Diese Abwanderungstendenzen stehen vor allem mit der Unzufriedenheit mit der konkreten Arbeitssituation vor Ort in Verbindung. Als zentrale Motive werden bspw. geringe Gestaltungsspielräume, hohe Arbeitsbelastungen oder teambezogene Konflikte aufgeführt (vgl. Grgic, 2019; Müller, Thiessen & Fuchs-Rechlin, 2018); d.h. Beweggründe, in denen unterschiedliche Entfremdungserfahrungen durch eine gering erlebte Selbstwirksamkeit zum Ausdruck kommen.



## 7 Entfremdungserfahrungen im Kontext divergierender Zeitpraktiken

Für das Handeln in der Zeit stehen unterschiedlichste Gestaltungsmöglichkeiten zur Verfügung. So kann Zeit im Hinblick auf die Dauer (kurz vs. lang), die Lage (früher vs. später), die Varianz (flexibel vs. starr), die Geschwindigkeit (langsam vs. schnell), die Verdichtung (einzeln vs. parallel) oder die Intensität (kontinuierlich vs. diskontinuierlich) ausgestaltet werden. Der individuelle Zeitstil ist demgemäß das Ergebnis davon, wie diese Gestaltungsmodi im Handeln miteinander in Bezug gesetzt werden. Trotz dieses umfangreichen Handlungsrepertoires beinhalten die herangezogenen Feldprotokolle viele Szenen, in denen sich die Zeitpraktiken von Fachkräften zu folgenden Handlungsweisen verengen: 1) Beschleunigung von Zeit, d. h. die Anzahl an Handlungsepisoden innerhalb einer Zeitspanne wird gesteigert; 2) Verdichtung von Zeit, d. h. es kommt zu einer simultanen Ausführung mehrerer Handlungen, die zudem häufig unterschiedlichen Arbeitsaufgaben zugehörig sind; 3) Reduktion, Aufschiebung oder Vorenthaltung von Zeit, d. h. im Tagesverlauf vorgesehene Zeitanteile und/oder Zeithalte werden reduziert, verschoben oder gänzlich vorenthalten (vgl. Wahne, 2021, S. 283). Vieles spricht dafür, dass diese Handlungsfokussierung mit der skizzierten Zeitverdichtung und der daraus resultierenden Gefühlslage der Zeitnot im Zusammenhang steht. Darüber hinaus kann sie auch mit der eigenen Zeitsozialisation in Verbindung gesetzt werden, d. h. mit den zeitlichen Denk-, Wahrnehmungs- und Handlungsschemata, die Menschen im Laufe des Heranwachsens ausprägen und in denen sich die, in kapitalistischen Gesellschaften vorherrschenden, ökonomischen Strategien zur Planung, Ausschöpfung oder Einsparung von Zeit widerspiegeln. Resonanzpädagogisch betrachtet erweisen sich diese Handlungsweisen insofern als problematisch, weil ein kontinuierliches schneller In-Bewegung-Setzen bzw. die dahinter liegende Rationalisierung von Zeit das Auftreten von Resonanzbeziehungen erschweren kann. „Indem Resonanzverfahren [...] eine temporale Brücke zwischen Vergangenheit und Zukunft stiften und Zeit so vorübergehend ›aufheben‹, transzendieren sie zumindest momenthaft die chronologische und lineare Zeiterfahrung und setzen den ressourcenorientierten Zeitumgang außer Kraft. [...] Der Blick zur Uhr signalisiert daher stets eine Unterbrechung, wenn nicht das Ende der Resonanzverfahren“ (Rosa, 2019, S. 693).

Die Feldprotokolle legen weiterhin nahe, dass Entfremdungserfahrungen auch mit den divergierenden Zeitpraktiken in Verbindung stehen. Aus generationaler Perspektive verfolgen Fachkräfte in ihrem Handeln insbesondere das zukunftsorientierte Ziel, Kinder in die vorherrschende soziale Ordnung der Gesellschaft zu integrieren und zu der Aneignung erwünschter Kompetenzen und Denkweisen zu bewegen. Paternalistisch berufen sie sich dabei auf ihren, im generationalen Konzept festgeschriebenen Sorge- und Erziehungsauftrag (vgl. Wehr, 2009). Kontrastierend dazu zeichnen sich die kindlichen Zeitpraktiken durch eine ten-

denzielle Gegenwartsfokussierung aus. Soziale Zeitstrategien der Erwachsenenwelt und das damit einhergehende Verständnis der Handlungsrationalisierung haben in der frühen Kindheit noch sehr wenig Bedeutung. Aus Sicht des Kindes wird die Alltagsgestaltung vor allem durch das Leben im Hier und Jetzt und die Verwirklichung der damit verbundenen Zeitbedürfnisse geprägt (vgl. Wahne, 2021, S. 268ff.) Diese skizzierten Unterschiede erschweren es beiden Personengruppen oftmals, sich über zeitliche Erwartungen zu verständigen oder ein Verständnis für die Zeitbedürfnisse des Gegenübers zu entwickeln. Illustrieren lässt sich die letzte Annahme zum Beispiel mit Blick auf die Freispielzeiten. Es finden sich viele Szenen, in denen Kinder in ihren selbstaktiven Bildungsprozessen und in der damit einhergehenden Erprobung neuer Handlungsformen oder der Verfestigung bereits angeeigneter Praktiken seitens der Fachkräfte gestört, begrenzt oder zu einem beschleunigenden Handeln aufgefordert werden (vgl. ebd., S. 196f.). In der Konsequenz werden subjekt- oder dingweltbezogene Resonanzverfahren, die Kinder in diesen Situationen erleben, mehr oder weniger abrupt unterbrochen oder beendet.

Um die pädagogischen Ziele zu erreichen, greifen Fachkräfte im Tagesverlauf auf sogenannte Zeitdirektive zurück, d. h. auf bestimmte Vorgaben zur erwünschten Nutzung der Zeit, die sie auch mittels spezifischer Disziplinierungspraktiken durchzusetzen versuchen. Die Bandbreite dieser Praktiken variiert zwischen Verhaltenskritiken, Verhaltensaufforderungen und Handlungskontrollen bis hin zur Androhung und den tatsächlichen Vollzug von Sanktionen („Auszeiten“). In jenen Situationen werden Kinder mit der Erfahrung konfrontiert, dass ihre zeitlichen Handlungsspielräume mit Rückgriff auf Disziplintechniken eingeschränkt werden. Elias Einordnung, dass die Zeitsozialisation im Aufwachsen ein langwieriger Prozess des Zusammenwirkens von Fremd- und Selbstzwangmomenten ist (vgl. Elias, 1984, S. XVIII), findet hier prägnante institutionelle Anknüpfungspunkte. Kinder versuchen sich der zeitlichen Deutungshoheit der Fachkräfte jedoch zu widersetzen. Gängige Praktiken des Widerstands sind bspw. heimliche Positions- und Raumwechsel („sich verstecken“), nur kurzfristig vorgenommene Verhaltensregulationen bzw. Verhaltensmodifikationen („so tun als ob“) oder Versuche, die Zeitgrenzen und Zeitnutzungsvorgaben kommunikativ neu auszuhandeln („den:die Zeitbestimmer:in ausdiskutieren“) (vgl. Wahne, 2021, S. 268ff.). Dass Zeit im institutionellen Aufwachsen regelhaft als ein Mittel der Disziplinierung hin zu einem gesellschaftlich erwünschten Verhalten erlebt wird, birgt demgemäß ein Entfremdungspotential in sich. Resonanzpädagogisch gelesen: Können Kinder in den pädagogischen Interaktionen nicht ausreichend Selbstwirksamkeitserfahrungen machen und werden sie hier anhaltend mit der Erfahrung konfrontiert, dass ihre Zeitbedürfnisse nur wenig Gehör finden, besteht das Risiko, dass sie die KiTa zunehmend als eine „Entfremdungszone“ wahrnehmen, die sich zulasten ihrer Persönlichkeitsentwicklung auswirken kann.

## 8 Institutionelle Resonanzerfahrungen und Resonanzräume

Das Auftreten alltäglicher Resonanzerfahrungen steht ebenfalls mit der Strukturierung und qualitativen Ausgestaltung von Zeit in Verbindung. Zunächst sei hier noch einmal die in Kap. 6 formulierte These in den Vordergrund gerückt, der zur Folge eng geführte Alltagsstrukturen Zeitverdichtungen befördern und somit die Entstehung resonanter Handlungs- und Erfahrungsräume erschweren könn(t)en. Erkenntnisförderlich scheint es diesbezüglich zu sein, die Strukturierung von Zeit mit dem psychophysischen Wohlbefinden in Verbindung zu setzen. So unterscheiden sich die individuellen Zeitpräferenzen zum Teil erheblich voneinander. Während ein Teil von Fachkräften und Kindern eher offene Zeiteinteilungen als wohltuend empfinden mag, präferiert ein anderer Teil großer und kleiner Menschen eher engstrukturierte Zeiträume. Inwiefern die vorherrschenden Zeitstrukturen tatsächlich mit den Zeitbedürfnissen im Einklang stehen und sich somit als potenziell resonanzförderlich erweisen, gilt es demzufolge einzelfallbezogen zwischen den institutionell involvierten Personen auszuloten. Im Hinblick auf die Wechselwirkung zwischen den fachkraftspezifischen Zeitpraktiken und den Zeitstrukturen ist in der Praxis beobachtbar, dass manche Fachkräfte Strategien entwickelt haben, um im Tagesverlauf mit der Verdichtung und dem Zeitdruck flexibel umgehen zu können. Hierzu zwei Beispiele aus der Praxis: Obwohl ihre Dienstzeit eigentlich an den Beginn der Öffnungszeit gekoppelt ist, erscheint die folgende Waldorferzieherin morgens bewusst einige Minuten früher im Waldorfkindergarten. Diese Praktik 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 denn 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). Eine weitere Gestaltungsstrategie besteht darin, parallele Zeitanforderungen nach Relevanz zu priorisieren und dementsprechend nur einer dieser Aufgaben nachzukommen. Die gleiche Waldorferzieherin berichtet hierzu im Gespräch, dass sie sich selbst die Vorgabe gesetzt hat, nach der morgendlichen Ankunft aller Kinder für eine bestimmte Zeitspanne keinen Telefondienst zu verrichten; 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). Sich zeitlichen Anforderungen widersetzen oder diese proaktiv aufzulösen, sind in diesen Beispielen also Strategien, die angewendet werden, um Selbstwirksamkeit in der eigenen pädagogischen Arbeit und den damit einhergehenden Formen von Weltbeziehung erfahren zu können.

In der pädagogischen Interaktion wiederum kommt die horizontale Dimension der Resonanz, d. h. die Resonanzbeziehungen zu anderen Menschen zum Ausdruck. Ebenfalls in Kap. 6 wurde in diesem Zusammenhang darauf hingewiesen, dass eine regelhafte Zeitknappheit die Ausbildung von Resonanzbeziehungen erschweren würde. An weiterer Dringlichkeit gewinnt dieser Befund, wenn er zu der frühpädagogischen Grundannahme in Bezug gesetzt wird, dass jeder Beziehungsaufbau (ausreichend) Zeit benötigt (vgl. Hörmann, 2014). Angesichts dessen ist es nicht verwunderlich, dass der Resonanzdraht idealtypischerweise vor allem in jenen Interaktionen zwischen Fachkräften und Kindern in Schwingung versetzt werden kann, die auf einer vertrauensvollen Beziehung basieren, in denen die noch bevorstehenden Zeitanteile sowie die abzuarbeitenden Aufgaben und Anforderungen in den Hintergrund rücken und die gemeinsame Zeit als ein (spielerisches) Versunkensein und Existieren im „Hier und Jetzt“ erlebt wird. Aufschlussreich ist, dass derartige Resonanzmomente nicht mit institutionellen Raumzeitabhängigkeiten verbunden zu sein scheinen, sondern sich als lebendige Antwortbeziehungen ebenso während einer Bekleidungszeit, einer Hygienezeit oder einer Mahlzeit ausprägen können.

Darüber hinaus konkretisiert sich die horizontale Dimension von Resonanz in der spielerischen Interaktion zwischen Kindern. Stabile Resonanzachsen können sich in der KiTa vor allem dann anbahnen, wenn sich zwischen einzelnen Kindern Freundschaften, d. h. dauerhafte Momente der Bezugnahme entwickeln. Parallel zu diesen „nicht institutionalisierten und kontingenten Resonanzdrähten zur äußeren Sozialwelt“ (Rosa, 2019, S. 358), welche die soziale Bedeutsamkeit von Peer-Beziehungen unterstreichen (vgl. Siebholz & Winter, 2020), entstehen vor allem im Freispiel die diagonalen Resonanzbeziehungen. Ein Blick auf das alltägliche Treiben auf dem Außengelände einer KiTa veranschaulicht diese Wechselwirkung zwischen sozialen und materialen Antwortbeziehungen. 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, jagen, 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). Aus zeit-theoretischer Perspektive kann das kindliche Handeln in der Zeit in verschiedene

Handlungstypen differenziert werden. Für den vorliegenden Kontext erweist sich insbesondere der Typus der Zeitbeharrler:innen als erkenntnisreich (vgl. Wahne, 2021, S. 268ff.). Charakteristisch für diesen Umgang mit Zeit ist die Kontinuität, d. h. gleiche Handlungen werden für sich stehend länger andauernd ausgeführt und (oder) im Verlauf des institutionellen Alltages immer wieder neu aufgenommen. Gerade während der frei auszugestaltenden Zeitanteile wird diese Beständigkeit im Handeln deutlich. Resonanzpädagogisch argumentiert scheint es Kindern gerade in den Situationen, die sie nach ihren Präferenzen ausgestalten können, besonders zu gelingen, dingliche Weltausschnitte zum Sprechen zu bringen, in ein Antwortverhältnis mit ihnen zu treten und hierbei unterschiedlichste Selbstwirksamkeitserfahrungen zu machen; eine Erkenntnis, die auf die zentrale Bedeutung frei zur Verfügung stehender Eigenzeiten im Tagesverlauf hinweist.

## **9 Reflexionen zur elementarpädagogischen Reichweite der Resonanztheorie**

Mit Bezugnahme auf die Resonanztheorie wurde in diesem Beitrag explorativ erörtert, inwiefern der institutionelle Alltag in der Kindertagesbetreuung durch Entfremdungs- und Resonanz Erfahrungen geprägt sein kann. Werden die einschlägigen Passagen zur Resonanz und ihrem Gegenpol der Entfremdung rein quantitativ zueinander eingeordnet, lässt sich ein eindeutiges Ungleichgewicht zugunsten der Entfremdungsanalysen feststellen. Aus dieser Tendenz können jedoch keine Rückschlüsse auf eine mögliche Dominanz stummer Weltbeziehungen in der KiTa geschlossen werden, vielmehr offenbart sich hier in gewisser Weise ein blinder Fleck der Resonanztheorie. So bedingt die Dichotomie, die Rosas Theorie zu Grunde liegt, dass menschliche Alltagserfahrungen sich entweder in Form resonanter oder indifferenter/repulsiver Weltbeziehungen ausprägen. Aus frühpädagogischer Perspektive stellt sich diese Polarisierung insofern als diskussionswürdig dar, weil sie dazu führt, dass andere Formen der Weltbeziehungen im Hinblick auf die Konstituierung des (pädagogischen) Alltags keine weitere Thematisierung erfahren. Dieser Sachverhalt ist vor allem deswegen problematisch, weil Kinder in unterschiedlichen Intensitäten durch pädagogische Angebote und Bildungsinhalte berührt werden (siehe hierzu auch Drieschner in diesem Band). Weder stoßen die Angebote immer auf das gleiche rege Interesse, noch werden ausgewiesene Bildungsprozesse als solche immer auch von allen Kinder zu einem gleichen Zeitpunkt durchlaufen. Hinzu kommt, dass je nach individueller Interessenlage, unterschiedlichen Lerntypen und der didaktisch-methodischen Ausgestaltung alltägliche Bildungsangebote im Aufwachsen immer wieder auch als anstrengend, eintönig oder gar leidvoll wahrgenommen werden. Und auch wenn es in jenen Momenten nicht anregend „knistert“, so können diese Formen von Weltbeziehung dennoch neue Bildungs- und Lernerfahrungen auf Seiten der Kinder ermöglichen.

Bisher fehlt dem Gerüst der Resonanztheorie jedoch ein Pfeiler, um diese Alltagserfahrungen in pädagogische Analysen mit einzubeziehen. Auch Rosa vertritt in neueren Beiträgen die Perspektive, dass sich der menschliche Alltag durch mehrere Formen der Weltbeziehungen kennzeichnet, die er begrifflich als „Resonanzen zweiter Ordnung“ zu fassen versucht (vgl. Rosa in Endres, 2020, S. 136). Es bedarf weiterer theoretischer Vergewisserungen, um klären zu können, ob diese neue Lesart dafür geeignet sein könnte, die skizzierte Leerstelle aufzulösen und somit dazu beitragen kann, das anregende Potential der Resonanztheorie für die frühkindliche Pädagogik zu erhöhen (vgl. hierzu weiterführend das Nachwort).

## Literatur

- Baethge, M. (2011). Die Arbeit in der Dienstleistungsgesellschaft. In A. Evers (Hrsg.), *Handbuch Soziale Dienste* (S. 35–61). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Berlins, N. (2015). *Professionelles Wissen und Handeln von KrippenerzieherInnen. Eine qualitative Studie in niedersächsischen Kindertageseinrichtungen für 0-bis 3-Jährige*. Hamburg: Kovač.
- Bock-Famulla, K., Girndt, A., Berg, E., Akko, D. P., Krause, M. & Schütz, J. (2022). *Ländermonitoring Frühkindliche Bildungssysteme 2022 - Profile der Bundesländer. Transparenz schaffen – Governance stärken*. Bertelsmann Stiftung, Gütersloh.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.) (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 (Hrsg.) (2022). *Kindertagesbetreuung Kompakt. Ausbaustand und Bedarf 2021*. Berlin.
- Elias, N. (1984). *Über die Zeit*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp Verlag.
- Endres, W. (2020). *Resonanzpädagogik in Schule und Unterricht. Von der Entdeckung neuer Denkmuster*. Weinheim/Basel: Beltz.
- Görtler, M. (2022). Zeit als (knappe) Ressource sozialpädagogischen Handelns am Beispiel der Erziehung: Ergebnisse einer empirischen Untersuchung. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 17(3), 387–392.
- Grgic, M. (2019). Gekommen, um (nicht) zu bleiben. *Forschungsmagazin des Deutschen Jugendinstituts DJI Impulse*, 1/19, Nr. 121, 30–33.
- Gross, P. (1994). *Die Multioptionsgesellschaft*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp Verlag.
- Hörmann, K. (2014). *Die Entwicklung der Fachkraft-Kind-Beziehung*. KiTa Fachtexte. Verfügbar unter URL: [https://www.kita-fachtexte.de/fileadmin/Redaktion/Publikationen/KiTaFT\\_hoermann\\_2014.pdf](https://www.kita-fachtexte.de/fileadmin/Redaktion/Publikationen/KiTaFT_hoermann_2014.pdf)
- Karnan, A., Ottová-Jordan, V., Bilz, L., Sudeck, G., Moor, I. & Ravens-Sieberer, U. (2020). Subjektive Gesundheit und Wohlbefinden von Kindern und Jugendlichen in Deutschland – Querschnittsergebnisse der HBSC-Studie 2017/18. *Journal of Health Monitoring*, 5 (3), 7–21.
- Karsten, M.-E. (1992). Zeitleere-Zeitüberfüllung. Über Zeitorganisation & Zeitmanagement in personenbezogenen sozialen Diensten. In H.-U. Otto, P. Hirschauer & H. Thiersch (Hrsg.), *Zeit-Zeichen sozialer Arbeit. Entwürfe einer neuen Praxis* (S. 145–154). Neuwied: Luchterhand.
- Keller, B., Schulz, S. & Seifert, H. (2012). *Entwicklungen und Strukturmerkmale der atypisch Beschäftigten in Deutschland bis 2010*. Düsseldorf (WSI-Diskussionspapier). Verfügbar unter [https://www.boeckler.de/pdf/p\\_wsi\\_disp\\_182.pdf](https://www.boeckler.de/pdf/p_wsi_disp_182.pdf)
- King, V. & Busch, K. (2012). Widersprüchliche Zeiten des Aufwachsens. Fürsorge, Zeitnot und Optimierungstreben in Familien. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 7(1), 7–24.

- Klemm, K. (2008). Bildungszeit: Vom Umgang mit einem knappen Gut. In H. Zeiher & S. Schroeder (Hrsg.), *Schulzeiten, Lernzeiten, Lebenszeiten. Pädagogische Konsequenzen und zeitpolitische Perspektiven schulischer Zeitordnungen* (S. 21–30). Weinheim: Juventa Verlag.
- Kratzer, N. (2003). *Arbeitskraft in Entgrenzung. Grenzenlose Anforderungen, erweiterte Spielräume, begrenzte Ressourcen*. Berlin: Ed. Sigma.
- Leu, H. R. (2008). Früher, schneller, besser? Grenzen der Instrumentalisierung frühkindlichen Lernens. In H. Zeiher & S. Schroeder (Hrsg.), *Schulzeiten, Lernzeiten, Lebenszeiten. Pädagogische Konsequenzen und zeitpolitische Perspektiven schulischer Zeitordnungen* (S. 45–55). Weinheim: Juventa Verlag.
- Lochner, B., Hellmann, M. & Thole, W. (2020). Pädagogische Professionalität und Professionalisierung. Fachlichkeit in institutionalisierten Angeboten der Pädagogik der Kindheit. In R. Braches-Chyrek, C. Röhner, H. Sünker & M. Hopf (Hrsg.), *Handbuch Frühe Kindheit* (S. 513–528). Opladen u. a.: Verlag Barbara Budrich.
- Lübbe, H. (1998). Gegenwartsschrumpfung. In K. Backhaus & H. Bonus (Hrsg.), *Die Beschleunigungsfälle oder der Triumph der Schildkröte* (S. 129–164). Stuttgart: Schäffer-Poeschel.
- Madeira Firmino, N. & Bauknecht, J. (2022). Entwicklung, Ausmaß und Determinanten der psychischen und emotionalen Erschöpfung bei Erzieherinnen und Erziehern. *Zbl Arbeitsmed* 72, 195–205.
- Meiner-Teubner, C. & Tiedemann, C. (2018). Immer früher und immer länger - Einstiegsalter und Verweildauer in Kindertagesbetreuung. *Kommentierte Daten der Kinder- und Jugendhilfe* 21 (3), 89–15. Verfügbar unter URL: [http://www.akjstat.tu-dortmund.de/fileadmin/Files/Kom-Dat/2018\\_Heft3\\_KomDat.pdf](http://www.akjstat.tu-dortmund.de/fileadmin/Files/Kom-Dat/2018_Heft3_KomDat.pdf)
- Müller, S., Thiesen, C. & Fuchs-Rechlin, K. (2018). Kontinuität und Diskontinuität in den ersten Berufsjahren. In K. Fuchs-Rechlin & I. Züchner (Hrsg.), *Was kommt nach dem Berufstart? Mittelfristige berufliche Platzierung von Erzieherinnen und Erziehern sowie Kindheitspädagoginnen und Kindheitspädagogen*. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, WiFF Studien, Band 27 (S. 34–41). München.
- Rosa, H. (2005). *Beschleunigung. Die Veränderung der Zeitstrukturen in der Moderne*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp Verlag.
- Rosa, H. (2019). *Resonanz. Eine Soziologie der Weltbeziehung*. Berlin: Suhrkamp.
- Rosa, H. & Endres, W. (2016). *Resonanzpädagogik. Wenn es im Klassenzimmer knistert*. Weinheim/Basel: Beltz.
- Reinders, H. (2016). Vom Bildungs- zum Optimierungsmoratorium. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 11(02), 147–160.
- Schier, M., Jurczyk, K. & Szymenderski, P. (2011). Entgrenzung von Arbeit und Familie - mehr als Prekarisierung. *WSI-Mitteilungen*, 8, 402–408.
- Schimank, U. & Volkmann, U. (Hrsg.) (2007). *Soziologische Gegenwartsdiagnosen I. Eine Bestandsaufnahme* (2. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Schmidt-Lauff, S. (2008). *Zeit für Bildung im Erwachsenenalter. Interdisziplinäre und empirische Zugänge*. Münster u. a.: Waxmann.
- Schöneck, N. 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.
- Siebold, S. & Winter, D. (2014). Peers in der frühen Kindheit. In R. Braches-Chyrek, C. Röhner, H. Sünker & M. Hopf (Hrsg.), *Handbuch Frühe Kindheit* (S. 397–408). Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Schulze, G. (1992). *Die Erlebnis-Gesellschaft. Kulturosoziologie der Gegenwart* (2. Aufl.). Frankfurt a.M.: Campus-Verlag.
- Sennett, R. (1998): *Der flexible Mensch. Die Kultur des neuen Kapitalismus*. Berlin Verlag.
- Siegert, K. & Lindmeier, B. (2022). Zum Erleben von und dem Umgang mit Zeit: Chrononormative Orientierungen und deren Bearbeitung in adoleszenten Biographien am Übergang Schule-Beruf. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 17(3), 296–309.

- Stengel, O., van Looy, A. & Wallaschkowski, S. (Hrsg.) (2017). *Digitalzeitalter – Digitalgesellschaft: Das Ende des Industriezeitalters und der Beginn einer neuen Epoche*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Viernickel, S., Mauz, E., Gerstenberg, F., Schumann, M., Zbiranski, K., Schumann, M., & Schwab, S. (2012). *STEGE - Strukturqualität und Erzieher\_innengesundheit in Kindertageseinrichtungen*. Berlin: Alice Salomon Hochschule Berlin.
- Wahne, T. (2021). *Kindliche Zeitpraktiken in KiTa und Grundschule: Eine qualitative Fallstudie*. Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Weßler-Poßberg, D. D., Huschik, G., Hoch, M., & Moog, S. (2018). *Zukunftsszenarien – Fachkräfte in der Frühen Bildung gewinnen und binden*. Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend. Berlin: Prognos AG.
- Zeiber, H. (2005a). Der Machtgewinn der Arbeitswelt über die Zeit der Kinder. In H. Hengst & H. Zeiber (Hrsg.), *Kindheit soziologisch* (S. 201–226). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Zeiber, H. (2005b). Neue Zeiten – neue Kindheiten? Wandel gesellschaftlicher Zeitbedingungen und die Folgen für Kinder. In A. Mischau & M. Oechsle (Hrsg.), *Arbeitszeit - Familienzeit - Lebenszeit. Verlieren wir die Balance?* (S. 74–91). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

## Autor

### Wahne, Tilman, Dr.

Leuphana Universität Lüneburg, Institut für Sozialarbeit und Sozialpädagogik  
Lehrkraft für besondere Aufgaben

*Arbeits- und Forschungsschwerpunkte:* Kindheitspädagogik, Kindheitsforschung,  
Zeitforschung, Didaktik der Sozialpädagogik, Berufsbildungsforschung  
tilmann.wahne@leuphana.de