

Kinder als Akteure in der Randzeitenbetreuung

| Von Dana Harring und Sabina Schutter

Die aktuelle Debatte um die Öffnung von Schulen und Kindertagesbetreuung in der Corona-Pandemie verdeutlicht eine Beobachtung, die bereits seit längerem in der Fachdebatte kritisiert wird: Gerade die Kindertagesbetreuung von Kindern zwischen null und sechs Jahren wird vorwiegend aus dem Blickwinkel der Vereinbarkeit von Beruf und Familie und deutlich weniger als Anspruch aller Kinder auf Bildung diskutiert (Remsberger-Kehm 2019).

Das Bundesprogramm „Kita plus: Weil gute Betreuung keine Frage der Uhrzeit ist“ des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend förderte zwischen 2016 und 2019 erweiterte Öffnungszeiten an Modellstandorten und Netzwerkstellen, um die bedarfsgerechte Ausweitung von Öffnungszeiten zu unterstützen und in Kommunen zu verankern. Auch im fachwissenschaftlichen Diskurs in Deutschland ist es von Bedeutung, die kindlichen Bedürfnisse und Handlungsweisen im Kontext der Kindertagesbetreuung stärker in den Blick zu nehmen (Fthenakis 2013).

Dabei ist die Voraussetzung, dass das Kindeswohl bei der Betreuung geachtet wird, die übergreifende Norm der Flexibilisierung von institutionellen Öffnungszeiten. Über die Auswirkungen der flexiblen Betreuungszeiten auf das Wohlbefinden von Kindern gibt es bislang im deutschsprachigen Bereich keine belastbaren empirischen Befunde (Schäfer 2015). Angesichts des Ausbaus dieser Angebote sind gesicherte Befunde aber dringend notwendig. Dies gilt auch vor dem Hintergrund, dass Eltern mit geringerer sozioökonomischer Ausstattung auch häufiger Kindertagesbetreuung mit geringerer Qualität in Anspruch nehmen (Scholz et al. 2019). Gerade vor dem Hintergrund der bislang nur mangelhaften Qualität in Kindertageseinrichtungen nach den NUBBEK-Daten (Nationale Untersuchung zur Bildung, Betreuung und Erziehung in der frühen Kindheit) ist die Auswirkung längerer bzw. flexiblerer Betreuung ein bedeutsames Thema (Tietze et al. 2013).

Ein Forschungsüberblick von Anders und Roßbach (2020) befasst sich unter anderem mit der Auswirkung von Betreuungszeiten auf Kinder. In den ersten drei Lebensjahren deuten die rezipierten Studien auf Nachteile bei Betreuungszeiten über 24 Wochenstunden hin. Es finden sich aber keine eindeutigen Hinweise auf grundsätzlich schädliche Effekte der institutionellen Betreuung in den ersten drei Lebensjahren, da

> Die Kindertagesbetreuung wird vorwiegend aus dem Blickwinkel der Vereinbarkeit von Beruf und Familie und deutlich weniger als Anspruch aller Kinder auf Bildung diskutiert. <



die Mehrzahl der Studien keine Effekte für die sozio-emotionale Entwicklung der Kinder zeigen. Gemäß de Schipper et al. (2008) lässt sich kein Zusammenhang von flexibler Betreuung in den Niederlanden und negativem sozial-emotionalem Verhalten von Kindern feststellen.

Eine alltäglich auftretende Instabilität zum Beispiel bei den Fachkräften, den Beziehungen zu Gleichaltrigen und/oder dem Tagesprogramm in (flexiblen) Betreuungseinrichtungen zeigt allerdings nachteilige Auswirkungen auf das Verhalten der Kinder (de Schipper et al. 2003; de Schipper, et al. 2008). Befunde aus Großbritannien beschäftigen sich mit dem zunehmenden Bedarf an Kinderbetreuung zu atypischen Zeiten und betonen Probleme der Personalrekrutierung, der Finanzierung und der unterschiedlichen Bedarfslagen (Brannen 2007).

Auch deutsche Studien fokussieren hauptsächlich die unterschiedlichen Bedarfslagen sowie die organisationalen sowie pädagogischen Gelingensbedingungen flexibler Betreuungsstrukturen (Macha et al. 2018; Pfahl et al. 2018; Schallenberg-Diekmann & Macha 2012). Pfahl et al. (2018) stellen die Notwendigkeit des Einbezugs der Perspektive von Kindern in die Forschung zu flexibler Betreuung heraus, verweisen jedoch auf methodologische Herausforderungen in der Befragung von Kindern.

Die Betreuung zu Randzeiten, sprich vor acht Uhr und nach 16 Uhr, stellen eine Form flexibilisierter Kindertagesbetreuung dar. Der zeitliche Umfang der Randzeiten ergibt sich dabei aus den verlängerten Öffnungszeiten von Kindertageseinrichtungen und umfasst je nach Einrichtung zwischen 30 Minuten bis hin zu mehreren Stunden (Schäfer 2015). Zentrale Charakteristika der Randzeitenbetreuung sind die Zusammenlegung von Kindergruppen, die Anwesenheit wechselnder Bezugspersonen, sowie das flexibilisierte Bringen bzw. Abholen von Kindern. Vor diesem Hintergrund stellt sich die Frage, wie Kinder in diesen Randzeiten agieren und welche Rückschlüsse dies auf ihr Wohlbefinden zulässt.

Methoden und Stichprobe

Das Projekt „Wohlbefinden von Kindern in flexibler Kindertagesbetreuung“ der Technischen Hochschule Rosenheim (gefördert vom Bayerischen Staatsministerium für Wissenschaft und Kunst) setzt daher an diesen Forschungslücken an. Mit einer multimethodischen Studie bestehend aus ethnografischen Beobachtungen zu Randzeiten, standardisierten Erhebungen des Wohlbefindens und Interviews mit Fachkräften wird untersucht, welche Anzeichen Kinder bezüglich ihres Wohlbefindens erkennen lassen und vor allem, welche eigenständigen Praktiken sie in Betreuungssettings zeigen. Dabei wurde der Fokus auf Kinder als Akteure ihres eigenen Wohlbefindens gelegt.

Ausgehend von der Perspektive der neueren Kindheitsforschung soll das Wohlbefinden von Kindern in der Kindertageseinrichtung untersucht werden. Dies stellt forschungsmethodisch eine Herausforderung dar, die in der fachwissenschaftlichen Debatte derzeit eine bedeutsame Frage ist (Andresen 2009; Bertram 2016). Es soll untersucht werden, was Kinder in flexibilisierten Angeboten der Kindertagesbetreuung subjektiv brauchen, um sich wohlfühlen. Die mikrosoziologische Betrachtung von Interaktionen, Routinen und Handlungsweisen, die den Ablauf für Kinder sowohl im täglichen als auch im wöchentlichen oder breiter gefassten Turnus strukturieren, steht im Mittelpunkt der Untersuchung. Wohlbefinden wird damit auch im Rahmen eines relationalen Agency-Konzepts als Ergebnis und Prozess relationaler Handlungsweisen angelegt.

Aufgrund der Komplexität der Erhebung des Wohlbefindens von Kindern, die sich noch in geringerer Weise sprachlich mitteilen, erscheint die Methode der ethnografischen Beobachtung als geeignet, um Handlungs- und Ausdrucksweisen jenseits sprachlicher Äußerungen zu erforschen (Breidenstein et al. 2015).

Im Rahmen des Projekts wurden bayernweit acht Einrichtungen mit Randzeitenbetreuung, teilweise zu mehreren Erhebungszeitpunkten, teilnehmend beobachtet. Die Erhebungen mussten aufgrund der Kita-Schließungen im Rahmen der Corona-Pandemie unterbrochen werden. Da ein Großteil der Beobachtungen bereits abgeschlossen war, liegt der Fokus der folgenden Ausführungen auf einer ethnografischen Beobachtung kindlichen Wohlbefindens zu Randzeiten.

Kinder als Akteure ihres Wohlbefindens

Die kindheitssoziologische Akteurs-Perspektive auf Kinder geht davon aus, dass Kinder in Betreuungssettings über Handlungsfähigkeit verfügen und sich im Kontext der Institution und der anderen Akteure

jeweils kompetent verhalten (Bollig & Kelle 2014). Wir gehen daher davon aus, dass die beobachteten Kinder ihre Situation durch zielgerichtetes Tun so verändern, dass sie jeweils auf eine Herstellung von Wohlbefinden abzielen (Bollig 2018).

Dabei wird nicht außer Acht gelassen, dass Kinder in der frühpädagogischen Institution über eingeschränkte Handlungsfähigkeit verfügen. Die eingenommene Perspektive soll aufschlüsseln, in welchen Situationen Kinder Handlungsfähigkeit erfahren und dadurch im pädagogischen Alltag Autonomiespielräume ermöglichen, und auch aufzeigen, wo diese Handlungsspielräume notwendig erscheinen.

Das Wohlbefinden von Kindern verstehen wir im Anschluss an Eberlein und Schelle (2018) als einen Indikator pädagogischer Qualität. Für die Rekonstruktion kindlicher Akteurschaft bei der Herstellung von Wohlbefinden in Randzeiten greifen wir auf die Selbstbestimmungstheorie nach Ryan und Deci (1993) zurück und rekonstruieren kindliche Handlungsstrategien zur Herstellung von Wohlbefinden entlang der drei psychologischen Grundbedürfnisse: (1) Soziale Eingebundenheit, (2) Kompetenzerleben, (3) Autonomieerleben.

Wir gehen davon aus, dass die Kinder entlang dieser Grundbedürfnisse handeln, um ihren Alltag in der Einrichtung zu Randzeiten zu gestalten. Anhand dieser Dimensionen zeichnen wir nach, inwiefern sich aus dem jeweiligen Handeln Hinweise für die Beeinflussung des Wohlbefindens ableiten lassen. Eine ähnliche Konzeption findet sich auch bei Nentwig-Gesemann und Kolleg*innen (2018) bei der Rekonstruktion von Kita-Qualität aus Kindersicht.

Soziale Eingebundenheit: Der Start in den Tag

Als erstes Grundbedürfnis arbeiten Ryan und Deci (1993) soziale Eingebundenheit heraus. Dabei steht das (kindliche) Bedürfnis, sich einer sozialen Gruppe verbunden zu fühlen, neben dem Bedürfnis der Anerkennung der eigenen Individualität. Der nachfolgende Protokollauszug verdeutlicht die kindliche Handlungskompetenz in der Herstellung von Wohlbefinden durch individuelle Rituale.

Als Johanna den Gruppenraum betritt, stellt sie sofort ihre Trinkflasche auf den Tisch und verschwindet im Schlafräum, wo sie sich in den Hängesessel setzt. Frau Schmid hat sich in der Zwischenzeit mit einem anderen Kind in die Lesecke gesetzt und kommentiert: „Ach Johanna ist schon schaukeln, das macht sie immer als erstes.“ Von meinem Platz aus kann ich in den Schlafräum hineinsehen: Johanna liegt in dem Hängesessel und schaut an die Decke, ihr Blick fokussiert nichts. So bleibt sie etwa zehn Minuten liegen, dann setzt sie sich auf und beginnt aktiver zu schaukeln und mit ihren Füßen auf dem Teppich unter dem Hängesessel Muster zu zeichnen. Hin und wieder schaut sie in den Gruppenraum und lächelt mich an, ohne sich jedoch in ihrem Spiel unterbrechen zu lassen. Ihr Spiel wird immer aktiver, inzwischen schaukelt sie kraftvoll und den gesamten Radius des Sessels

> Kinder verfügen über Strategien, ihr Wohlbefinden in Randzeiten zu beeinflussen, diese müssen von den anderen Anwesenden jedoch erkannt und anerkannt werden. <

ausnutzend. Die anderen Kinder und pädagogischen Fachkräfte beachtet sie nicht. Um kurz vor acht kommt ein weiteres Kind hinzu und setzt sich zu ihr in den Sessel. Die beiden schaukeln zunächst gemeinsam, dann verlässt Johanna den Sessel und spielt auf dem Teppich, jedoch weiterhin gemeinsam mit dem anderen Kind.

(Protokoll 2.1.1, Pos. 6)

Die Sequenz markiert die Bedeutsamkeit des täglichen Übergangs in die institutionelle Kindertagesbetreuung. Johanna zeigt nach ihrer Ankunft in der Einrichtung zunächst kein Interesse an der Interaktion mit anderen Anwesenden (egal ob Peers oder Fachkräfte), sondern agiert mit einem bestimmten Artefakt, welches ein Alleinstellungsmerkmal der Kita (Hängesessel) darstellt.

In anderen Situationen konnten ebenfalls individuelle Ankommensrituale im Sinne einer Interaktion mit Artefakten identifiziert werden. Bei den durch die Kinder relevant gemachten Artefakten handelt es sich, wie bei Johanna, um spezifische Merkmale der Einrichtung oder um von zu Hause mitgebrachte Artefakte, wie Kuscheltiere oder Schnuller. In den beobachteten Situationen wird das Handeln der Kinder von den Fachkräften gegenüber der Forscherin als wiederkehrendes, individuelles Ritual anerkannt und gegenüber der Forscherin und/oder anderen Kindern verteidigt.

Das Erleben sozialer Eingebundenheit erfolgt somit sowohl über die Interaktion mit relevanten Artefakten, wie etwa dem Hängesessel, sowie durch die Anerkennung der individuellen Ankommensrituale durch die anderen Anwesenden. Gleichzeitig erlauben individuelle Rituale sowie deren Anerkennung die Konsolidierung sozialer Beziehungen innerhalb einer Gruppe, sowie die Abgrenzung gegenüber Außenstehenden (Joyce-Finnern 2017).

Johanna nutzt in dieser Sequenz den Hängesessel als Ausgangspunkt für eine schrittweise Aneignung des Raums, indem sie ihre körperliche Aktivität langsam intensiviert und ihren Aktionsradius ausdehnt. Zunächst noch innerhalb des Sessels, nach einer Weile verlässt sie den Sessel und beginnt in unmittelbarer

Umgebung des Sessels mit einem anderen Kind zu spielen. Johanna entscheidet somit selbst, wann sie mit der Gruppe in Interaktion treten möchte. Das Wissen um und die Anerkennung der individuellen Ankommensgestaltung durch die pädagogischen Fachkräfte und die anderen anwesenden Kinder offenbart gleichsam eine Zugehörigkeit zur Institution sowie das Erleben von Individualität in der Nutzung von Raum und Zeit der Kinder. Johannas Ankommensritual verweist auf eine kompetente Handlungsstrategie zur Herstellung von Wohlbefinden in Kindertageseinrichtungen. Gleichzeitig wird deutlich, dass die Anerkennung der individuellen Handlungsstrategien durch die anderen Anwesenden gleichsam entscheidend für das Gelingen dieser Strategien ist.

Kompetenzerleben: Kinder als Experten

Das Kompetenzerleben von Kindern bzw. die Kompetenzzusprechung durch Dritte stellt das zweite psychologische Grundbedürfnis dar (Ryan & Deci 1993). Inwieweit die wahrgenommene Selbstkompetenz das Wohlbefinden von Kindern in der für Randzeiten typischen Interaktion mit „fremden“ Fachkräften beeinflussen kann, soll an der folgenden Sequenz verdeutlicht werden.

Frau Vogel, die heute als Krankheitsvertretung in der Gruppe ist, setzt sich zu Julian an den Frühstückstisch und beginnt einen Korb mit Wäsche zu falten. Julian beginnt daraufhin wieder schneller, konzentrierter zu essen. Frau Vogel fragt ihn, ob er noch Apfel oder Banane möchte. Julian sagt: „Banane“. Frau Vogel schneidet eine Banane in Scheiben und stellt sie in einer Schüssel auf den Tisch. Julian nimmt sich ein Stück und stellt dann die Schale auf die Drehplatte in der Mitte des Tisches. Frau Vogel beobachtet dies und sagt: „Ach so, da kommt das hin, tut mir leid.“ Sie schneidet nun auch noch einen Apfel klein und stellt diesen auf die Drehplatte.

(Protokoll 2.1.9.)

Die beschriebene Sequenz offenbart eine ungleiche Wissensverteilung bezüglich der feldspezifischen Regeln zwischen Julian und der pädagogischen Fachkraft, die an diesem Tag aushilfsweise in der Gruppe arbeitet. Julian frühstückt, während die pädagogische Fachkraft neben ihm am Tisch einer anderen Aufgabe nachgeht. Sie fragt ihn, welches Obst er noch essen möchte und positioniert sich dadurch als machtvoll. Julian wählt eine Obstsorte aus und die Fachkraft bereitet ihm diese zu. An diesem Punkt kann eine Verschiebung der Machtverteilung zwischen den beiden, von der generationalen Machthierarchie (Bühler-Niederberger 2005) zu einer wissensbasierten Machtverteilung (Foucault 1976), beobachtet werden: Indem Julian die Schale mit Obst, die Frau Vogel auf den Tisch gestellt hat, auf die Drehplatte stellt, markiert er einen Wissensvorsprung hinsichtlich der impliziten Feldregeln und weist die „fremde“ Fachkraft auf einen Fehler hin. Die Fachkraft erkennt Julians Wissensvorsprung an, entschuldigt sich für ihren Fehler und passt ihr Handeln an die nun explizierte Regel an, indem sie nachfolgende Schüsseln ebenfalls auf die Drehplatte stellt.

Julian positioniert sich hier als Experte für das Handeln in der eigenen Gruppe und wird von Frau Vogel ebenfalls als solcher adressiert und anerkannt. Auch in dieser Sequenz wird wieder die Relevanz der Beziehungsarbeit für die Akteurschaft von Kindern im Allgemeinen und die Herstellung von Wohlbefinden im Speziellen deutlich.

Autonomie: Räume schaffen

Als drittes Grundbedürfnis werden Möglichkeiten der Selbst- und Mitbestimmung diskutiert (Ryan & Deci 1993). Diese Dimension soll hier vor dem Hintergrund der Erschließung von Rückzugsorten zur Herstellung von Wohlbefinden diskutiert werden.

Nach und nach kommen immer mehr Kinder in der Gruppe an. Emil, der als erstes Kind in der Einrichtung war, hat bislang von zwei pädagogischen Fachkräften nacheinander Bilderbücher vorgelesen bekommen. Jetzt steht er auf, stellt sich vor die Gruppentür und sagt: „Ich geh aufs Klo“. Frau Spitz schaut aus der Lesecke auf und sagt: „Geh du aufs Klo, Emil“. Emil verlässt den Gruppenraum. Nach wenigen Minuten steht die pädagogische Fachkraft auf und sagt zu Frau Grimm: „Ich schau mal kurz nach Emil“. Sie verlässt den Gruppenraum und kommt nach wenigen Augenblicken lachend wieder rein. Sie sagt zu Frau Grimm: „Er [Emil] hat mir gesagt, ich soll ihm ein Buch bringen“. Sie holt ein Buch aus dem Regal und bringt es Emil. Fünf Minuten später verlasse ich die Einrichtung. Auf dem Weg hinaus, sehe ich Emil auf der Toilette sitzen und das Bilderbuch anschauen.

(Protokoll 2.3.2, Pos. 15-16)

Das Handeln von Emil wird in dieser Sequenz als Reaktion auf den immer voller werdenden Gruppenraum während der morgendlichen Randzeit gelesen. Emils Handeln besteht zunächst darin, dass er das Verlassen des Gruppenraums mit dem Verweis, er gehe auf die Toilette ankündigt und gegenüber den Fachkräften legitimiert. Die pädagogische Fachkraft gewährt ihm den Wunsch den Gruppenraum zu verlassen. Als Emil nach einem gewissen Zeitraum noch nicht wieder zurück in der Gruppe ist, sucht sie ihn im Bad auf. Auch sie verbalisiert und legitimiert das Verlassen des Gruppenraums gegenüber der anderen anwesenden pädagogischen Fachkraft. Das „Nicht-im-Gruppenraum-sein“ bzw. das Unbeaufsichtigtsein stellt somit zunächst einen zu vermeidenden Zustand dar, der nur in Absprache mit den Fachkräften und nur für einen begrenzten Zeitraum möglich ist.

Als die pädagogische Fachkraft nach kurzer Zeit zurück in den Gruppenraum kommt, formuliert sie Emils Wunsch, weiterhin auf der Toilette zu verbleiben und dort ein Buch zu lesen. Emil demonstriert in dieser Situation insofern Akteurschaft, als dass er die Toilette als Möglichkeit beansprucht (in Ruhe) ein Buch zu lesen. Er schreibt dem Raum somit kompetent eine andere Rolle zu, als dies im institutionellen Kontext vorgesehen ist. Weiterhin verbalisiert er sein Vorhaben gegenüber der pädagogischen Fachkraft, indem er sie bittet, ihm ein Buch zu bringen. Die Fachkraft respektiert Emils Wunsch und bestätigt ihn somit in seiner Autonomie. Gleichzeitig erweitert Emil den Gruppenraum als pädago-

gischen Raum, indem er die Toilette für pädagogisch konnotierte Aktivitäten (das Lesen eines Bilderbuches) nutzt (Farrenberg 2018). Zusätzlich beansprucht Emil Autonomie, indem er sich der „Überwachung“ durch die Fachkräfte im Gruppenraum entzieht und somit eigenverantwortlich (für sich) handeln kann.

Fazit

Die anhand der Selbstbestimmungstheorie nach Ryan & Deci (1993) nachgezeichnete Akteurschaft von Kindern in Randzeiten macht deutlich, dass diese in Randzeiten aktiv und kompetent handeln und dadurch zu ihrem eigenen Wohlbefinden beitragen. Gleichzeitig kommt den pädagogischen Fachkräften eine entscheidende Rolle hinsichtlich der Wahrnehmung, Anerkennung und Verteidigung der kindlichen Akteurschaft zu.

Die Ergebnisse zeigen, dass Kinder über Strategien verfügen, ihr Wohlbefinden in Randzeiten zu beeinflussen, diese müssen von den anderen Anwesenden jedoch erkannt und anerkannt werden. Somit wird deutlich, dass es sich bei der Herstellung von Wohlbefinden nicht um eine individuelle Leistung, sondern um gelingende Beziehungsarbeit vor dem Hintergrund generationaler Machtverhältnisse handelt.

Für die Gestaltung von Randzeitenbetreuung sind die Ergebnisse insofern anschlussfähig, als dass sie Aufschluss über die Notwendigkeit des Wissens um individuelle Rituale geben. Vor dem Hintergrund, dass in Randzeiten häufig wechselndes Personal anwesend ist, welches die Kinder möglicherweise nicht so gut kennt, liegt hier ein besonderes Augenmerk auf einer gelingenden Kommunikation zwischen Kind und Fachkraft, sowie unter den pädagogischen Fachkräften.

Bezugnehmend auf die von Remsberger-Kehm (2019) kritisch formulierte Frage, ob der tendenziell länger werdende, stark strukturierte institutionelle Alltag das in den UN-Kinderrechten festgeschriebene „Recht des Kindes auf Ruhe und Freizeit [...], auf Spiel und altersgemäße aktive Erholung“ (Artikel 31 UN-Kinderrechtskonvention) gewährleisten kann, zeigt sich, dass Kinder auch innerhalb der institutionellen Strukturen über Strategien verfügen, Rückzugsorte zu ermöglichen bzw. „freie“ Zeit zu schaffen. Randzeiten können insofern als ‚Bonuszeiten‘ innerhalb der institutionellen Kindertagebetreuung erachtet werden, als dass sie Kindern Handlungsoptionen ermöglichen, die in den stärker strukturierten Kernzeiten nicht möglich sind.

Dana Harring M.A. ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Zentrum für Forschung, Entwicklung und Transfer der Technischen Hochschule Rosenheim.

Prof'in Dr. Sabina Schutter ist Vorstandsvorsitzende von SOS Kinderdorf e.V. und Professorin für Pädagogik der Kindheit an der Technischen Hochschule Rosenheim.

> Randzeiten ermöglichen Kindern Handlungsoptionen, die in den stärker strukturierten Kernzeiten nicht möglich sind. <

LITERATUR

- Anders, Y., Roßbach, H.-G. (2020): *Empirische Bildungsforschung zu Auswirkungen frühkindlicher, institutioneller Bildung: Internationale und nationale Ergebnisse*. In: C. Röhrer, H. Sünker, M. Hopf (Hrsg.), *Handbuch Frühe Kindheit* (S. 341-356).
- Andresen, S. (2009): *Wohlbefinden aus Sicht der Kinder. Ergebnisse der World Vision Kinderstudie*. *Grundschule Aktuell*. (105), 6-9.
- Bertram, H. (2016): *Kindliches Wohlbefinden: Von Kinderarmut und Fürsorge zur kindlichen Teilhabe*. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung/Discourse Journal of Childhood and Adolescence Research*, 11(3), 269-285.
- Bollig, S. (2018): *Kinder als Akteure des Feldes früher Bildung, Betreuung und Erziehung. Vorschlag zu einer praxistheoretischen Methodologisierung und Dimensionalisierung des agency-Konzepts in frühpädagogischer Forschung*. In: B. Bloch, P. Cloos, S. Koch, M. Schulz, W. Smidt (Hrsg.), *Kinder und Kindheiten. Frühpädagogische Perspektiven* (S. 136-151). Weinheim, Basel.
- Bollig, S., Kelle, H. (2014): *Kinder als Akteure oder als Partizipanden von Praktiken? Zu den Herausforderungen für eine akteurszentrierte Kindheitssoziologie durch Praxistheorien?* *Zeitschrift Für Erziehungswissenschaft*, 34(3), 265-281.
- Brannen, J. (2007): *Coming to care: The work and family lives of workers caring for vulnerable children*. Bristol.
- Breidenstein, G., Hirschauer, S., Kalthoff, H., Nieswand, B. (2015): *Ethnografie: Die Praxis der Feldforschung* (2., überarb. Aufl.).
- Bühler-Niederberger, D. (2005): *Kindheit und die Ordnung der Verhältnisse: Von der gesellschaftlichen Macht der Unschuld und dem kreativen Individuum*. *Kindheiten: Bd. 26*. Weinheim, München.
- Eberlein, N., Schelle, R. (2018): *Qualität in Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe. Diskurs Kindheits- und Jugendforschung/Discourse Journal of Childhood and Adolescence Research*, 13(4-2018), 387-402.
- Farrenberg, D. (2018): *RegierungsSpielRäume*. Universität Vechta.
- Foucault, M. (1976): *Überwachen und Strafen: Die Geburt des Gefängnisses* (W. Seitter, Trans.). Frankfurt am Main.
- Fthenakis, W. (2013): *Blick von außen II. Extensive Kinderbetreuungszeiten aus frühpädagogischer Sicht*. *DJI Online Thema* 2013/08. *Die 45-Stunden-Woche Für Kita-Kinder? Flexible und Intensive Betreuungszeiten in der Diskussion*.
- Joyce-Finnern, N.-K. (2017): *Vielfalt aus Kinderperspektive: Verschiedenheit und Gleichheit im Kindergarten*. *Klinkhardt Forschung*. Bad Heilbrunn.
- Macha, K., Eichberg, K., Foelsch, U., Schmidt, G. (2018): *Wie gelingen bedarfsgerechte Öffnungszeiten? Erfahrungen aus dem Bundesprogramm „KitaPlus“: Drittes Arbeitspapier zur Evaluation des Bundesprogramms „KitaPlus“ durch das Institut für den Situationsansatz an der Internationalen Akademie Berlin gGmbH, in Kooperation mit Univation Institut für Evaluation Dr. Beywl & Associates GmbH, im Auftrag des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend*. Berlin.
- Nentwig-Gesemann, I., Walther, B., Thedinga, M. (2018): *Kita-Qualität aus der Perspektive von Kindern. Frühe Bildung*, 7(2), 77-87.
- Pfahl, S., Rauschnick, L., Reuyß, S., Rinderspacher, J.P. (Hrsg.) (2018): *Study: Nr. 382. Kinderbetreuung über Nacht: Kritische Bestandsaufnahme einer institutionellen Kinderbetreuung rund um die Uhr aus der Sicht von Beschäftigten, Kindern, pädagogischen Fachkräften und betrieblichen Akteuren*. Düsseldorf: Hans-Böckler-Stiftung.
- Remsberger-Kehm, R. (2019): *Gute Kindheit in Institutionen früher Bildung?: Zeitgemäße Soziale Arbeit. Theorie und Praxis der Sozialen Arbeit*. (4), 284-289.
- Ryan, R.M., Deci, E.L. (1993): *Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being*. *American Psychologist*, 55(1), 68-78.
- Schäfer, B. (2015): *Flexible Betreuungsangebote und das Wohlbefinden von Kindern: Ein Spannungsverhältnis? Erfahrungen und Erkenntnisse aus der internationalen Forschung; Arbeitspapier*. *Wissenschaftliche Texte / DJI, Deutsches Jugendinstitut*. München.
- Schallenberg-Diekmann, R., Macha, K. (2012): *Kita nach Bedarf: Qualität in Kitas mit familienfreundlichen Öffnungszeiten*. In: *INA.Kinder.Garten (Hrsg.), Bildung von Anfang an: Organisationsstärkung. Kita nach Bedarf: Qualität in Kitas mit familienfreundlichen Öffnungszeiten* (S. 10-109). Köln.
- Schipper, J.C. de, Tavecchio, L.W.C., Linting, M., van Ijzendoorn, M.H. (2003): *The relation of flexible child care to quality of center day care and children's socio-emotional functioning: A survey and observational study*. *Infant Behavior & Development*, 26(3), 300-325.
- Schipper, J.C. de, Tavecchio, L.W.C., van Ijzendoorn, M.H. (2008): *Children's attachment relationships with day care caregivers: Associations with positive caregiving and the child's temperament*. *Social Development*, 17(3), 454-470.
- Scholz, A., Erhard, K., Hahn, S., Harring, D. (2019): *Inequalities in Access to Early Childhood Education and Care in Germany (ICEC Working Paper Series – Volume 2)*. München.
- Tietze, W., Becker-Stoll, F., Benschel, J., Eckhardt, A.G., Haug-Schnabel, G., Kalicki, B., Leyendecker, B. (2013): *Nationale Untersuchung zur Bildung, Betreuung und Erziehung in der frühen Kindheit: (NUBBEK)*. Weimar, Berlin.