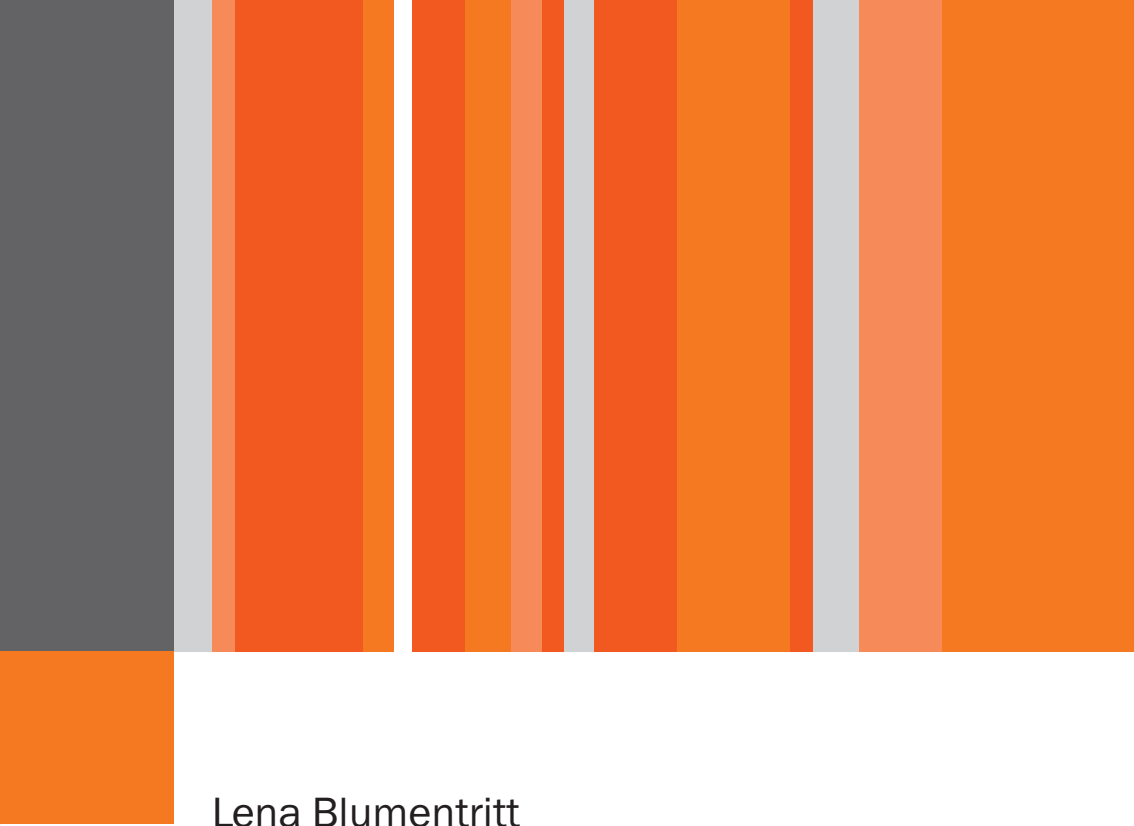




Lena Blumentritt

Veränderte Schulzeit – veränderte Freizeit?

Freizeitkonstruktionen von Kindern
am Beispiel der gymnasialen
Schulzeitverkürzung

BELTZ JUVENTA

Lena Blumentritt

Veränderte Schulzeit – veränderte Freizeit?

Lena Blumentritt

Veränderte Schulzeit – veränderte Freizeit?

Freizeitkonstruktionen von Kindern
am Beispiel der gymnasialen
Schulzeitverkürzung

BELTZ JUVENTA

Die Autorin

Lena Blumentritt, Jg. 1984, Dr. phil., Dipl.-Päd., ist wissenschaftliche Mitarbeiterin in der Fakultät für Bildungswissenschaften an der Universität Duisburg-Essen und systemische Beraterin (DGsP) i.A.
Ihre Arbeitsschwerpunkte sind Kindheits- und Freizeitforschung.

Diese Arbeit wurde am 01.05.2015 als Dissertation zur Erlangung des akademischen Grades Dr. phil. von der Fakultät für Bildungswissenschaften der Universität Duisburg-Essen angenommen (Gutachter: Prof. Dr. Isabell van Ackeren, Prof. Dr. Marius Harring). Die Disputation erfolgte am 03.11.2015.

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.

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

© 2016 Beltz Juventa · Weinheim und Basel
Werderstraße 10, 69469 Weinheim
www.beltz.de · www.juventa.de
Herstellung und Satz: Ulrike Poppel
ISBN 978-3-7799-4467-6

Danksagung

Die vorliegende Promotionsschrift entstand im Kontext der vom Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen geförderten wissenschaftlichen Begleitforschung des Schulversuchs ‚Abitur nach 12 oder 13 Schuljahren‘ an der Universität Duisburg-Essen in Kooperation mit der Ruhr-Universität Bochum. Gerne möchte ich die Gelegenheit nutzen, mich ganz herzlich bei der Bochumer Arbeitsgemeinschaft Schulforschung – insbesondere bei Frau Prof. Dr. Gabriele Bellenberg und Frau Prof. Dr. Grit im Brahm – sowie bei den teilnehmenden Schulen, Lehrkräften und Kindern zu bedanken. Ich danke euch für spannende Perspektiven auf Wirklichkeit und konstruktive Anregungen für meine Studie.

Diese Vielfalt zu bündeln und einen eigenen Weg zu beschreiten, erforderte Mut, Zeit und Raum zum Wachsen. Ich freue mich sehr, in meiner Doktor-mutter, Frau Prof. Dr. Isabell van Ackeren, jemanden gefunden zu haben, der mir diesen von Vertrauen und positiver Wertschätzung geprägten Weg ermöglicht hat. Dir, liebe Isa, gebührt mein größter Dank. Von Herzen danke ich dir für deine Zuversicht, deine Zuverlässigkeit und dein wohlwollendes Gespür für eine Balance von Förderung und Forderung bei hervorragenden Rahmenbedingungen nahe meiner Heimat. Danken möchte ich ebenfalls Frau PD Dr. Svenja Kühn, die mich in ihren Rollen als Projektkoordinatorin und Wegbegleiterin in vielfältiger Weise gefördert und damit wesentlich zum Gelingen des Promotionsprozesses beigetragen hat. Für die Übernahme des Zweitgutachtens danke ich Herrn Prof. Dr. Marius Harring, der mich fortwährend ermutigte und darin bestärkte, den in Essen geebneten Weg zu beschreiten. Danke, lieber Marius, für dein Vertrauen in meine Fähigkeiten und die gemeinsamen Erinnerungen an die Studienzeit in Bielefeld. Einen Teil der Bielefelder Zeit konnte ich auch in Essen (wieder-)entdecken, etwa in der institutsübergreifenden Forschungswerkstatt. Ich danke euch, liebe FoWeianer, für die perspektivenerweiternden Dialoge und Spielräume gemeinsamer Interpretation. Mein besonderer Dank gilt auch meinen (ehemaligen) Kolleginnen und Kollegen der Arbeitsgruppe Bildungsforschung sowie meinen Freundinnen und Freunden; eure vielfältigen Zugänge und Ideen haben mich – auch für die Zeiträume nach der Promotion – stets sehr bereichert.

Von Herzen danke ich auch meinem engeren und erweiterten Kreis von Familie, meinen Lebensgefährten. Meinen Eltern, die meine Wege fortwährend und in vielfältiger Hinsicht sehr unterstützt und mit großem Interesse verfolgt haben, widme ich diese Arbeit – als eine Form der Anerkennung und Wertschätzung für ihren (An-)Teil an mir und der vorliegenden Schrift.

L.B.

Inhaltsverzeichnis

Danksagung	5
Abbildungs- und Tabellenverzeichnis	10
1 Einleitung	15
Teil I Stand und Perspektive der Forschung	19
2 Konzeptualisierungen von Freizeit	20
2.1 Freizeit als Zuschreibung	20
2.1.1 Nicht-Arbeit als Ausdruck von Freizeit	21
2.1.2 Selbstbestimmung als Ausdruck von Freizeit	22
2.1.3 Aktivitäten als Ausdruck von Freizeit	23
2.1.4 Freizeit als Ausdruck sozialer Vielfalt	26
2.1.5 Synopse	30
2.2 Freizeit als subjektives Erleben	32
2.2.1 Freizeit zwischen negativem und positivem Horizont	33
2.2.2 Freizeit zwischen objektivem und subjektivem Horizont	34
2.2.3 Freizeit als Verbindung	36
2.2.4 Synopse	37
3 Freizeit der Kinder	40
3.1 Konstruktion und Normierung als Ausdruck von Kindheit	40
3.2 Kindheit als Lebenslage und -phase	43
3.2.1 Lücke-Kinder zwischen Kindheit und Jugend	46
3.2.2 Synopse	48
3.3 Kindheiten und Freizeiten	49
3.3.1 Freizeiten zwischen Draußen und Drinnen	53
3.3.2 Freizeiten zwischen Außen und Innen	57
3.3.3 Synopse	59
4 Schule und Freizeit	62
4.1 Räume von und für Freizeit: Ganztagsschulen	63
4.1.1 Räume und ihr Erleben	64
4.1.2 Ganztagsschulraum und Freizeit?	69
4.2 Zeiten von und für Freizeit: G8-/G9-neu-Bildungsgang	80
4.2.1 Zeiten und ihr Erleben	81
4.2.2 Veränderte Schulzeiten und Freizeit?	91
4.3 Synopse	99
5 Zusammenfassung	101

Teil II	Methodisches Vorgehen	107
6	Fragestellung und Forschungsdesign	109
6.1	Quantitativer Zugang	112
6.1.1	Beschreibung der Stichprobe	113
6.1.2	Operationalisierung	115
6.2	Qualitativer Zugang	123
6.2.1	Beschreibung des Samples	129
6.2.2	Erstellung des Leitfadens	134
6.3	Erhebungsdesign im Überblick	142
7	Triangulation als Erhebungs- und Auswertungsstrategie	144
7.1	Deskriptivstatistische und klassifizierende Verfahren	151
7.2	Induktive Qualitative Inhaltsanalyse	156
7.3	Dokumentarische Methode	162
7.3.1	Metaphernanalyse	169
7.3.2	Positioning-Analyse	173
7.4	Auswertungsdesign im Überblick	176
8	Methodische Konsequenzen zur Darstellung empirischer Befunde	177
Teil III	Empirische Befunde	181
9	Freizeit und Schulzeit in Zahlen	183
9.1	Freizeitumfang	183
9.2	Freizeitausgestaltung	185
9.3	Freizeitbewertung	187
9.4	Bedeutung von Schulzeit für Freizeit	190
9.5	Synopse	194
10	Freizeit und Schulzeit in Worten	202
10.1	Freizeitkonzeptualisierung	204
10.1.1	Freizeit als raumzeitliche (An-)Ordnung von Erleben	208
10.1.2	Freizeit als raumzeitliche Herstellung von Erleben	214
10.1.3	Freizeit als Zustand von raumzeitlichem Erleben	224
10.1.4	Synopse	233
10.2	Freizeitausgestaltung	242
10.2.1	Freizeitausgestaltung zwischen Aktivität und Passivität	246
10.2.2	Freizeitausgestaltung zwischen Interesse und Bedürfnis	251
10.2.3	Synopse	256
10.3	Freizeitbewertung	260
10.3.1	Bewertung der Freizeit innerhalb und außerhalb des Schulzeitraums	263

10.3.2	Bewertung der Freizeit in flexiblen Zeiträumen	271
10.3.3	Synopse	274
10.4	Bedeutung von Schulzeit für Freizeit	278
10.4.1	(Re-)Produktion von Diskursen zu Schulzeit und Freizeit	279
10.4.2	Diskursfiguren der Leistung	288
10.4.3	Diskursfiguren der Entwicklung	298
10.4.4	Synopse	304
Teil IV	Resümee und Diskussion	311
11	Beschaffenheit von Freizeit im Kontext veränderter Schulzeit	313
11.1	Mit G8 den Kürzeren gezogen? Integration empirischer Befunde	314
11.2	Freizeit macht Schule? Mehrdimensionale Kombination empirischer Befunde	325
12	Wirkungen veränderter Schulzeit auf die Freizeit von 'Lücke-Kindern'	329
12.1	Praxen des Umgangs mit Freizeit im Kontext veränderter Schulzeit	330
12.2	Entwicklungspotentiale für pädagogische Forschung und Praxis	335
	Literaturverzeichnis	343

Abbildungs- und Tabellenverzeichnis

Abbildung 2-1:	Zentrale Konzeptualisierungen von Freizeit als Zuschreibung	31
Abbildung 2-2:	Dynamische Konzeptualisierungen von Freizeit als Zuschreibung und subjektives Erleben	39
Abbildung 3-1:	Zentrale Figurationen pluralisierter Freizeiten von Kindern im zeitlichen Verlauf	60
Abbildung 4-1:	Zentrale Charakteristika von Räumen und ihrer Aneignung	68
Tabelle 4-1:	Überblick zentraler Merkmale analytisch getrennter Lernorte, -formen und Bildungsprozesse	75
Abbildung 4-2:	Zentrale Charakteristika von Zeiten in Räumen und ihrer Ausrichtung	90
Tabelle 4-2:	Schulzeitmodelle in der Sekundarstufe I an nordrhein-westfälischen Gymnasien	98
Abbildung 5-1:	Struktur- und akteursbezogene Perspektive auf Freizeit bei ‚Lücke-Kindern‘ im Kontext veränderter Schulzeit	101
Abbildung 6-1:	Fokussierte Dimensionen der Beschaffenheit von Freizeit im Kontext veränderter Schulzeit	109
Tabelle 6-1:	Gesamtstichprobe von Schülerinnen und Schülern der ersten und zweiten Kohorte sowie der Kontrollgruppe	114
Tabelle 6-2:	Operationalisierung der Dimensionen Freizeitumfang und -ausgestaltung von ‚Lücke-Kindern‘	118
Tabelle 6-3:	Operationalisierung der Dimension Freizeitbewertung von ‚Lücke-Kindern‘	120
Tabelle 6-4:	Operationalisierung ausgewählter, unabhängiger Variablen für die Freizeit von ‚Lücke-Kindern‘	121
Tabelle 6-5:	Zentrale Merkmale der Gymnasien mit parallelem G8-/G9-neu-Angebot zum Erhebungszeitpunkt	130
Tabelle 6-6:	Theoretisches Sampling von Schülerinnen und Schülern mit parallelem G8-/G9-neu-Bildungsgang an Gymnasien	133
Tabelle 6-7:	Initiierte Diskussionsthemen zu den Freizeit-konzeptualisierungen von ‚Lücke-Kindern‘	138
Tabelle 6-8:	Initiierte Diskussionsthemen zu Differenz-verhandlungen zwischen Freizeit und Schulzeit von ‚Lücke-Kindern‘	141

Tabelle 6-9:	Forschungsfragen und Erhebungsdesign zur Beschaffenheit von Freizeit im Kontext veränderter Schulzeit	143
Abbildung 7-1:	Methodisches Vorgehen des Mixed-Methods Sequential Explanatory Designs zur Beschaffenheit von Freizeit	146
Abbildung 7-2:	Mixed-Methods Sequential Explanatory Design als Erhebungsstrategie zur Freizeit bei ‚Lücke-Kindern‘	147
Tabelle 7-1:	Mixed-Methods Sequential Explanatory Design als Auswertungsstrategie zur Freizeit bei ‚Lücke-Kindern‘	150
Tabelle 7-2:	Fokussierung der Jahrgangsstufe 6 der ersten Kohorte (K1) und der Kontrollgruppe (KG) der Gesamtstichprobe	152
Abbildung 7-3:	Strahl zur Zuordnung von Begriffskarten inner- und außerschulischer Zeit zum Konzept Freizeit	153
Abbildung 7-4:	Erklärungsmodell möglicher statistischer Zusammenhänge unabhängiger zu abhängiger Freizeitvariablen	156
Abbildung 7-5:	Prozessmodell Induktiver Qualitativer Inhaltsanalyse zur Analyse der Freizeitausgestaltung und -bewertung	160
Tabelle 7-3:	Termini dokumentarischer Interpretation zur Rekonstruktion von Alltagswissen	165
Abbildung 7-6:	Prozessmodell dokumentarischer Interpretation zur Analyse der Konzeptualisierung und Kausalzuschreibung	166
Tabelle 7-4:	Transkriptionssystem in Anlehnung an die Systematik von Talk in Qualitative Social Research (TiQ)	167
Abbildung 7-7:	Prozessmodell der Metaphernanalyse zur vertiefenden Analyse der Konzeptualisierung	172
Abbildung 7-8:	Prozessmodell der Positioning-Analyse zur vertiefenden Analyse der Kausalzuschreibung	175
Tabelle 7-5:	Integration von Freizeitdimensionen und Analysemethoden im Mixed-Methods Sequential Explanatory Design	176
Abbildung 8-1:	Überblick zur Dokumentation empirischer Befunde gemäß dem Mixed-Methods Design QUAN→(QUAL)	179

Tabelle 9-1:	Durchschnittlicher, schultäglicher Umfang der Freizeit als Nicht-Schulzeit	184
Abbildung 9-1:	Zeittagebuchausschnitt einer dienstäglichen Zeitgeographie einer G8-Schülerin (Nr. 575)	185
Tabelle 9-2:	Ausgestaltung der Freizeit als Nicht-Schulzeit	186
Abbildung 9-2:	Zeitausschnitt durchschnittlicher, schultäglicher Freizeitausgestaltung in Abhängigkeit vom Freizeitumfang	187
Tabelle 9-3:	Bewertung der Freizeit als Nicht-Schulzeit und (Nicht-)Schulzeit	188
Tabelle 9-4:	Häufigkeit der Zuordnung zu den Ausprägungen des Konzepts Freizeit auf dem Freizeitstrahl	189
Tabelle 9-5:	Prüfung von Mittelwertunterschieden zwischen den Freizeitdimensionen und dem Bildungsgang	191
Tabelle 9-6:	Statistische Deskription der Dimension Kausalzuschreibung	192
Tabelle 9-7:	Prüfung von Varianzunterschieden zwischen der Freizeitausgestaltung und strukturellen Merkmalen	193
Tabelle 9-8:	Prüfung von Varianzunterschieden zwischen der Freizeitausgestaltung und dem schulischem Erleben	194
Abbildung 9-3:	Erklärungsmodell beobachteter statistischer Zusammenhänge zwischen Bildungsgang und Freizeit	195
Tabelle 9-9:	Effektgrößen unabhängiger Variablen zur Dimension Freizeitausgestaltung	196
Tabelle 9-10:	Überblick der empirischen Befunde und Interpretationen zu Freizeit und Schulzeit in Zahlen	199
Tabelle 10-1:	Fallimmanente Diskursverläufe und ihre zentralen Merkmale zur Konzeptualisierung von Freizeit	206
Tabelle 10-2:	Überblick rekonstruierter Basistypen und ihrer Handlungsmuster zur Konzeptualisierung von Freizeit	233
Abbildung 10-1:	Schematische Übersicht rekonstruierter Basistypen, ihrer Handlungsmuster und Facetten zur Konzeptualisierung von Freizeit	234
Tabelle 10-3:	Übersicht rekonstruierter Basistypen und ihrer strukturellen Merkmale im qualitativen Sampling	242

Abbildung 10-2:	Diskursives Feld zu Freizeit im Kontext veränderter Schulzeit aus Perspektive der Schülerinnen und Schüler	285
Tabelle 10-4:	Fallimmanente Diskursformationen und ihre zentralen Merkmale zur Bedeutung von Schulzeit für Freizeit als Kausalzuschreibung	286
Abbildung 10-3:	Diskursive (Re-)Konstruktionen der Kinder zu Freizeit im Kontext veränderter Schulzeit	305
Abbildung 10-4:	Diskursive Verortung der Bildungsgänge G8 und G9-neu im Schulzeit-Freizeit-Diskurs aus Sicht der Kinder	306
Tabelle 11-1:	Integration empirischer Befunde zur Beschaffenheit von Freizeit im Kontext veränderter Schulzeit und ihre Interpretation	322
Abbildung 11-1:	Mehrdimensionale Betrachtung empirischer Befunde im theoretischen Mehrebenenmodell	327
Abbildung 12-1:	Praxen des Umgangs mit Freizeit im Kontext veränderter Schulzeit aus Perspektive der ‚Lücke-Kinder‘	331
Tabelle 12-1:	Empirische Erträge und ihre möglichen Entwicklungspotentiale für Theorie und Praxis	340

1 Einleitung

»Manchmal zeigt sich der Weg erst,
wenn man anfängt, ihn zu gehen.«

Paulo Coelho

Eine zentrale strukturelle Veränderung der vergangenen Jahre stellt die gymnasiale Schulzeitverkürzung von 13 auf 12 Schuljahre bis zum Abitur im allgemeinbildenden Bereich des deutschen Schulsystems dar (vgl. z.B. Kühn et al. 2013). Die Reduzierung der gymnasialen Schulzeitdauer bis zur Hochschulreife von neun auf acht Jahre ist zwar seit über sechs Jahrzehnten beispielsweise in Thüringen und Sachsen strukturell verankert, in Nordrhein-Westfalen gab es den ersten G8-Abiturjahrgang dagegen erst in 2013 (vgl. Blumentritt 2015). Im Zuge der zeitlichen Erhöhung und Verdichtung der nominalen Unterrichtszeit wurden die curricularen Anforderungen in einigen Bundesländern jedoch beibehalten, woraufhin sich eine vorwiegend westdeutsche Debatte zur Schulzeitverkürzung und Bedeutung von Zeiten für Bildung entwickelte (vgl. van Ackeren 2014; Kühn et al. 2013a). Neben vermuteten unterrichtsbezogenen Wirkungen betreffen die kontroversen, normativ geprägten Diskussionen insbesondere die außerschulische Lebenswelt und Freizeit von Kindern und Jugendlichen. So ist etwa eine zentrale Befürchtung im Zusammenhang mit der Einführung des G8-Bildungsganges, dass durch die mit der Schulzeitverkürzung verbundene gestiegene zeitliche Belastung der Schülerinnen und Schüler kaum mehr Zeit für außerschulische und ‚kindgerechte‘ Aktivitäten, z.B. sportlicher oder musischer Art, oder auch zur Erholung bleibe (vgl. z.B. vom Lehn 2010). Zudem unterstreichen gegenwärtige Angebote für den Übergang von der Schule zur Hochschule, wie etwa das ‚Pfad.finder-Stipendium‘ zum ‚Noch-Nicht-Studieren‘ der Universität Witten/Herdecke (2014), die gesellschaftliche Brisanz des Themas Beschleunigung.

Die anhaltenden kritischen Diskurse zur ökonomischen Verdichtung als Ausdruck gesamtgesellschaftlicher Beschleunigung trugen in mehreren Bundesländern zu einer Veränderung der gegebenen gymnasialen Schulstruktur im Sinne einer Entschleunigung transformativer Dynamiken bei. So implementierten etwa 13 Gymnasien in Nordrhein-Westfalen im Rahmen eines wissenschaftlich begleiteten Schulversuchs der Universität Duisburg-Essen und der Ruhr-Universität Bochum im Schuljahr 2011/12 einen modifizierten neunjährigen Bildungsweg zum Abitur – davon zwei Gymnasien mit paralle-

lem acht- und neunjährigem Angebot (vgl. van Ackeren et al. 2013). Die vom Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen geförderte wissenschaftliche Begleitforschung ermöglicht eine längsschnittliche Betrachtung von Wirkungen der Schulzeitverkürzung und versucht damit, ein Desiderat vorliegender Forschungsarbeiten zur strukturellen Steuerung von Bildungszeit aufzugreifen, die bisher eher uneinheitliche Wirkungsmuster bei differenten Schulstrukturen beschreiben (vgl. z.B. Milde-Busch et al. 2010; Böhm-Kasper et al. 2001).

Die nachfolgende Studie ist im Rahmen dieser wissenschaftlichen Begleitforschung des Schulversuchs entstanden, die Gelegenheit zur empirischen Analyse von Wirkungen veränderter Schulzeit u. a. auch auf die außerschulische Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler innerhalb eines Bundeslandes mit vergleichbaren Schulstrukturen bietet. Mit Blick auf den Kontext der längsschnittlichen Begleitforschung und die Zeitpunkte der Datenerhebung lag eine Fokussierung auf die erreichbaren Schülerinnen und Schüler der Jahrgangsstufe 6 als Zielgruppe dieser Studie nahe. Sie standen bislang eher weniger im Fokus sozialwissenschaftlicher Forschung und können als ‚Lücke-Kinder‘ zwischen Kindheit und Jugend bezeichnet werden (vgl. z.B. Fuhs 2010). Ausgehend von dieser gewählten Personengruppe lässt sich die außerschulische Lebenswelt von Kindern und Jugendlichen näher beleuchten, die bereits bei Baacke (1976) als heterogenes, teilweise unüberschaubares Feld mit verschiedenen Akteuren beschrieben wird, das einer weiteren inhaltlichen Schärfung bedarf. Ein Zugang zur außerschulischen Lebenswelt kann etwa über eine Beschreibung der schulischen Lebenswelt sowie einer Herausarbeitung der vorwiegend präsenten Lernformen und Kontexte in beiden Feldern erfolgen. Im Hinblick auf non-formale und informale Bildungsgelegenheiten wird das Konzept einer außerschulischen Lebenswelt mit dem Begriff Freizeit in Verbindung gebracht, der als komplexes Konstrukt Eingang in die ‚lebensnahe Sprache‘ der am Schulversuch beteiligten Akteure sowie in die normativen Diskussionen gefunden hat (vgl. Blumentritt/Kühn/van Ackeren 2014). Die vorliegende Arbeit nähert sich diesem markierten Forschungsfeld in einer explorierenden, zirkulären Forschungspraxis und weist in ihrer holistischen Dokumentation eine weitgehend lineare und integrierende Struktur empirischer Vorannahmen und Erkenntnisse auf, die im Folgenden näher beschrieben wird.

Veränderte gymnasiale Schulzeit – veränderte Freizeit bei ‚Lücke-Kindern‘?

Diese Studie ist in vier übergreifende Teile gegliedert, von denen Teil I die theoretischen Perspektiven auf den Forschungsgegenstand beleuchtet. Zur Analyse möglicher Wirkungen veränderter gymnasialer Schulzeit auf die

Freizeit bei ‚Lücke-Kindern‘ betrachtet Kapitel 2 zunächst das Konstrukt Freizeit und die komplexen Möglichkeiten einer Operationalisierung von Freizeit als Zuschreibung oder auch Freizeit als subjektives Erleben. Die diversen Entwürfe von Freizeit verdeutlichen, dass der gegenwärtige Stand der Freizeitforschung und die Perspektiven auf Freizeit mit der jeweiligen gesellschaftlichen Personengruppe und ihren Rahmenbedingungen zusammenhängen. Kapitel 3 fokussiert daher neben den zentralen Tendenzen der Freizeit von ‚Lücke-Kindern‘ auch die gesellschaftlichen sowie wissenschaftlichen Perspektiven auf Kindheit, d.h. ihre Konstruktionen der Lebenslage und Lebensphase Kindheit. In Anlehnung an Untersuchungen im Bereich der Kindheitsforschung wird die Perspektive der Kinder in den Mittelpunkt gerückt, unter der Annahme, dass Kinder ihre eigenen „Muster der Verarbeitung ihrer Lebensumwelt ausbilden“ und außerschulische „Beziehungen mit gestalten“ (Grunert 2010: 252). Damit werden sie in vorliegender Studie als wissende Akteure und aktive Konstrukteure und – im Sinne eines reflexiven Generationing – im Kontext generationaler Ordnung verstanden (vgl. z.B. Honig 2009; Alanen 2005). Im Rekurs auf das Eingangszitat von Paulo Coelho werden damit bereits theoretische Inhalte berücksichtigt, die sich erst in den Forschungsprozessen des methodischen und empirischen Teils, d.h. mit Beschreiten des Weges, als relevant erwiesen haben. Dies gilt in besonderem Maße für Kapitel 4, in dem die theoretisch und empirisch bedeutsamen gesellschaftlichen Rahmenbedingungen von Freizeit bei ‚Lücke-Kindern‘ am Gymnasium dargelegt werden. So markiert die Institution Schule ‚Lücke-Kinder‘ als Schülerinnen und Schüler und verweist auf die raumzeitlichen Rahmenbedingungen von Freizeit im Kontext Schule. Entsprechend der Betrachtung von Freizeit werden auch die Räume und Zeiten von und für Freizeit als (schulischer) Handlungsrahmen unter zwei Perspektiven beleuchtet: der Perspektive der Zuschreibung und der des subjektiven Erlebens von Räumen und Zeiten. Diese werden insbesondere im Zusammenhang mit einer Justierung von (Ganztagsschul-)Raum und (Schul-)Zeit betrachtet. Abschließend wird ein theoretisches Modell entwickelt, welches die vielfältigen Perspektiven und raumzeitlichen Rahmenbedingungen von Freizeit bei ‚Lücke-Kindern‘ im Kontext veränderter Schulzeit abbildet.

Die beschriebene theoretische Berücksichtigung differenter Perspektiven auf den Forschungsgegenstand wird in seiner forschungspraktischen Umsetzung von Erhebungs- und Auswertungsverfahren in Teil II fortgeführt. Mit dem Ziel einer Passung von Forschungsfragen und Methoden werden die quantitativen und qualitativen Zugänge der vorliegenden Studie in Kapitel 6 als Möglichkeit der empirischen Erfassung des Forschungsgegenstands erörtert. Zudem wird in Kapitel 7 ein Schwerpunkt auf die Darstellung der Instrumentenentwicklung und der theoretisch reflektierten Begründung von Verfahren der Datenerhebung und -auswertung gelegt. Anschließend wer-

den diese Aspekte in ein trianguliertes Erhebungs- und Auswertungsmodell überführt und die methodischen Konsequenzen zur Darstellung der empirischen Befunde eruiert. Teil III präsentiert die empirischen Befunde entlang der Forschungsfragen bzw. übergeordneten Dimensionen von Freizeit im Kontext veränderter Schulzeit. Die separate Darstellung von quantitativen und qualitativen Ergebnissen sowie ihre inhaltlichen Verdichtungen und Musteranalysen in Kapitel 9 und 10 folgen der wissenschaftstheoretischen Differenzierung von objektivem Wissen und Interpretationswissen. Die inhaltliche Trennung von ‚Freizeit und Schulzeit in Zahlen‘ und ‚Freizeit und Schulzeit in Worten‘ folgt dem ebenfalls sequentiell angelegten Mixed-Methods Sequential Explanatory Design mit zeitlich vorgelagerter quantitativer Erhebung und Analyse, welche anschließend für die qualitative Erhebung und Analyse genutzt werden.

Teil IV löst den Anspruch des Mixed-Methods Forschungsdesigns ein, indem die quantitativen und qualitativen Befunde integriert und weiterführend interpretiert werden. Die Triangulation von empirischen Ergebnissen ermöglicht vor dem Hintergrund theoretischer Annahmen eine ganzheitliche Beschreibung der Beschaffenheit von Freizeit im Kontext veränderter Schulzeit als auch die Ableitung von Wirkungen veränderter Schulzeit auf Freizeit aus Perspektive der befragten ‚Lücke-Kinder‘. Dabei geht es weniger um eine Analyse förderlicher bzw. hinderlicher raumzeitlicher Rahmenbedingungen, sondern vielmehr um eine deskriptive Bestandsaufnahme von Umgangsformen der ‚Lücke-Kinder‘ mit Freizeit im Kontext veränderter Schulzeit. Diese Ausführungen münden in Reflexionen zur (handlungs-)praktischen Bedeutsamkeit empirischer Befunde und bieten Vorschläge für die weitere erziehungswissenschaftliche Forschung und Praxis.

Teil I

Stand und Perspektive der Forschung

»Das Experiment offenbart in der Abweichung eine Normalität,
es lässt einen über die Bedingungen nachdenken,
die ebendieser Normalität zugrunde liegen.«

Maturana/Pörksen (2014: 57)

Der semantische Gehalt von ‚Freizeit‘ erscheint vertraut; insbesondere aus der Perspektive von Erwachsenen in Bezug auf die Freizeit von Kindern. Schulstrukturelle Entwicklungen, wie etwa die Einführung von Ganztagschulen und die Verkürzung gymnasialer Lernzeit, verweisen auf eine transformierende Struktur von Freizeit im Kontext eines gesamtgesellschaftlichen Wandels. Es bedarf daher zunächst einer Bestandsaufnahme, die dem Phänomen ‚Freizeit‘ nachspürt und anschließend personen-, raum- und zeitspezifische Aspekte von Freizeit aufzeigt. Beginnend bei den historisch geprägten Konzeptualisierungen von Freizeit wird daher die Freizeit von Kindern unter Einbezug ihrer (schulischen) Räume und Zeiten vertieft. Perspektiven, die im Kontext zirkulärer Forschungsarbeit einen Bedeutungszuwachs erfahren haben, ergänzen dabei theoretische Vorannahmen.

2 Konzeptualisierungen von Freizeit

Der Begriff ‚Freizeit‘ wird als Produkt sozialer Konstruktionen betrachtet, der im Kontext gesellschaftsgeschichtlicher Entwicklungen mit Einsetzen der Industrialisierung entstand (vgl. Fox/Klaiber 2006; Nahrstedt 1972; Voss 1967). ‚Freizeit‘ wird damit zu einem gesellschaftlichen Phänomen, das in Folge gesellschaftlichen Wandels eine Erweiterung der Bedeutungsgehalte erfährt und innerhalb von vielfältigen, gesellschaftlichen Gruppierungen differenzierte Konnotate von ‚Freizeit‘ produziert (vgl. Immerfall/Wasner 2011; Rojek 2010). Somit prägen plurale Übersetzungen, Definitionen und Herangehensweisen den Begriff ‚Freizeit‘ und markieren seine wissenschaftliche Erforschung als zeitüberdauerndes Thema (vgl. Chick 2006; Jackson/Burton 1989). Diese differenten Konzeptualisierungen von ‚Freizeit‘ werden in Anlehnung an den angloamerikanischen Diskurs in die Bereiche ‚Freizeit als Zuschreibung‘ und ‚Freizeit als subjektives Erleben‘ differenziert (vgl. Tokarski/Schmitz-Scherzer 1985). Somit erfolgt zunächst eine systematische Aufarbeitung der von außen beobachtbaren Merkmale von Freizeit, gefolgt von der Konzeption von Freizeit als psychischer Zustand. Im Kontext dieser Ausführungen wird unter punktueller Ergänzung historischer Aspekte den jeweiligen Möglichkeiten und Grenzen zur Beschreibung des Phänomens ‚Freizeit‘ nachgespürt.

2.1 Freizeit als Zuschreibung

Einen ersten Zugang zur Beschreibung von Freizeit bieten Ansätze, welche Freizeit einem Zeitraum zuschreiben, der potentiell Freizeit repräsentiert (vgl. Prahl 2002; Tokarski/Schmitz-Scherzer 1985). Diese lassen sich gliedern in Nicht-Arbeit, Selbstbestimmung und Aktivitäten als Ausdruck von Freizeit. Sie beschreiben das Phänomen Freizeit zwischen den Dimensionen Nicht-Arbeit und Arbeit, Selbst- und Fremdbestimmung. Darüber hinaus findet Freizeit ihren Ausdruck in Aktivitäten, denen eine Orientierung an sozialer Norm oder Devianz sowie eine Zweckorientierung zugeschrieben wird. Diese Darstellung wird mit dem Blick auf soziale Vielfalt komplettiert, in der Freizeit als Ausdrucksform sozialer Merkmalsvielfalt und als Mittel sozialer Distinktion betrachtet wird.

2.1.1 Nicht-Arbeit als Ausdruck von Freizeit

Als quantitatives Freizeitmodell bezeichnet, orientiert sich diese vergleichsweise breite Konzeptualisierung von Freizeit an der Arbeitstätigkeit (vgl. Gibson/Singleton 2012; Kaplan 1975). Freizeit wird dem Zeitraum zugeschrieben, der nicht zur Arbeits- bzw. Schulzeit zählt, wobei Unklarheit über die Zuordnung lebensnotwendiger Tätigkeiten wie Nahrungsaufnahme und Schlaf besteht (vgl. z.B. Carius/Gernig 2010; OECD 2009; Rohlf 2006; Agricola 1996). Der Zeitraum der Nicht-Arbeit wird nach Jäckel (2012) als objektiv messbar eingestuft und ist im Rahmen von Zeitbudgetstudien wie etwa von der OECD (2009) international vergleichbar und im Längsschnitt beobachtbar. Die OECD (2009) beleuchtet dazu auch den international divergierenden Umfang der Arbeitszeit, der den Anteil der zugewiesenen Freizeit verschiebt, da gemäß Prahl (2002) nicht länger von einer Dreiteilung des Tages in jeweils 8 Stunden Schlaf, Arbeit und Freizeit auszugehen ist. Sofern Freizeit – im Falle von Arbeitslosigkeit und der Begrenzung finanzieller Ressourcen – nicht mehr im Verhältnis zu Arbeit betrachtet werden kann, wird der Umgang mit Zeit „zu einer persönlichen Aufgabe mit Quasi-Arbeits-Charakter“ (Opaschowski 2008: 58), um den nun von Arbeit leeren Zeitraum zu füllen (vgl. Prahl 2002). Dieser Zeitraum wird als „verordnete Freizeit“ (Trautmann 1984: 114) bezeichnet und semantisch von Freizeit und Arbeit abgegrenzt.

Die Entstehung dieser Konzeptualisierung kann rückblickend zunächst dem Zeitraum der Industrialisierung zugeordnet werden, insbesondere der Arbeiterbewegung und dem erreichten Rückgang der Arbeitszeit sowie der steigenden Arbeitslosigkeit (vgl. z.B. Hoff 2003; Funk/Lösch 1980; Nahrstedt 1972). Arbeit wird zu dieser Zeit als gesellschaftlich auferlegter, notwendiger und institutionalisierter Lebensinhalt eingestuft und Freizeit wird der Status ‚Rest‘ zugeschrieben, innerhalb dessen keine Bewährung wie im Bereich Arbeit erfolgen muss (vgl. Kelly 2012; Mäder 1990; Hitzler 1988). Freizeit als Absenz von Arbeit diene demzufolge dem Ausgleich in Form von Regeneration und Ruhe, aber auch als emotionales Ventil sowie der arbeits(un-)ähnlichen Zeitgestaltung (vgl. Opaschowski/Pries 2008; Prahl 2002). ‚Ruhe‘ als bedeutungsnaher Begriff von Freizeit findet sich bereits in frühen theologischen Schriften: In der Schöpfungsgeschichte der christlichen Bibel ist der siebte Tag der ‚Ruhe‘ nach der Arbeit vorgesehen (vgl. Lippl 1995). ‚Regeneration‘ als weiterer bedeutungsnaher Begriff wird im Mittelalter mit dem Begriff ‚freye zeyt‘ aufgegriffen, der zunächst einen festgelegten Zeitabschnitt für den Schutz vor Angriffen beschreibt und im Zuge der Aufklärung als ‚freie Zeit‘ und ‚Freistunde‘ zur Entstehung des Begriffs ‚Freizeit‘ führt (vgl. Markowetz 2012; Terwey 2000; Nahrstedt 1972). Rückblickend kann auch der bedeutungsnaher Begriff ‚Spiel‘ in Verbindung mit Nicht-Arbeit gebracht

werden, das als kulturübergreifendes Phänomen in Universalienlisten festgehalten wird und dessen Ritualisierung vermutlich zum Konzept Freizeit beigetragen hat (vgl. Antweiler 2007; Chick 2006). Spiel wird dabei als kulturschaffender und -verstehender Bestandteil von Freizeit betrachtet, welcher nicht mit Freizeit gleichzusetzen ist (vgl. Godbey 2006; weiterführend: Hui-zinga 2006). Der kulturelle Aspekt des Spiels wie Schach und Mancala kann historisch bereits bei Grabbeigaben, Höhlen- und Steinmalereien, Tonfiguren, Würfeln aus Knochen und Spielsteinen aus Fruchtschalen von vor 50.000 Jahren eingeordnet werden, die mit den Kreuzzügen verbreitet wurden (vgl. Spracklen 2011; Chick 2006).

2.1.2 Selbstbestimmung als Ausdruck von Freizeit

Eine weitere Konzeptualisierung von Freizeit stellt den Grad der Selbstbestimmung dar, deren Voraussetzung in Rekurs auf Habermas die Freiheit von Zwängen ist (vgl. z.B. Spracklen 2013; Dewe/Adam 2010; Pisarczyk 1998). Im deutschen Diskurs wird diese definitorische Erweiterung als Wandel von einem negativen, d.h. lediglich von Arbeit abgrenzenden, zu einem positiven, also inhaltlich beschriebenen, Freizeitbegriff dargestellt (vgl. Immerfall/Wasner 2011; Fastenmeier/Gstalter/Lehnig 2003). Freizeit als Zwang abseits von Arbeit wird von Prahl (2012) und Opaschowski (2008) als Halbfreizeit bzw. Obligationszeit, also einem Zeitraum für „alltägliche Verpflichtungen und Verbindlichkeiten“ (Opaschowski 2008: 34), bezeichnet (vgl. auch: Stebbins 2000). Der Terminus Zwänge inkludiert über gesellschaftlich anerkannte Verpflichtungen hinaus auch Rollenverpflichtungen, Begierden und Verlangen (vgl. z.B. Rojek 2010; Tenorth/Tippelt 2007; Fox/Klaiber 2006; Poel 2006).

Die Verknüpfung von Zwang und Akzeptanz – als Ausdruck von Selbstbestimmung – wird im angloamerikanischen Diskurs mit dem Begriff „agreeable obligation“ (Stebbins 2005: 351) aufgegriffen. Selbstbestimmung wird demzufolge als Ausdruck von Freizeit beschrieben, die sich innerhalb von annehmbaren bzw. akzeptierten Pflichten bewegt (vgl. z.B. Kelly 2012; Kolland 2010; Stebbins 2005; Wetzstein et al. 2005). Diese Perspektive kann mit dem Ansatz des ‚liquid work‘ verdeutlicht werden, in dem Freizeit und Arbeit zu selbstgewählten, chronobiologisch-orientierten sowie veränderbaren Zeitpunkten ausgeführt werden können (vgl. Wieden 2012). Darüber hinaus beeinflusst diese Form der Selbstbestimmung die Steuerung von Aufmerksamkeit – entsprechend der Rating- und Interviewstudie von Larson und Kleiber (1993) mit Lernenden von Jahrgangsstufe 5 bis 9 ($N=483$) – und die Lebenszufriedenheit positiv (vgl. Mingo/Montecolle 2013; Poulsen/Ziviani/Cuskelly 2007). So untersuchten beispielsweise Mingo und Montecolle

(2013) bei über 14-jährigen Personen aus Italien in einer repräsentativen Stichprobe ($N=50.000$) semantische Dimensionen zu Freizeit – definiert als quantitativ verfügbare, freie Zeit –, bei denen soziale und gesellige Aktivitäten die Zufriedenheitsgefühle am stärksten förderten; in der Freizeittagebuchstudie von Poulsen, Ziviani und Cuskelly (2007) mit 10- bis 13-jährigen Jungen ($N=173$) wurde ein übergreifender Einfluss von erlebter Freiheit in der Freizeit auf die Lebenszufriedenheit festgestellt. Zusammenfassend kann Freizeit als Zeitraum relativ freier Entscheidung innerhalb von Zwängen betrachtet werden, wobei die erlebte Freiheit im Zusammenhang mit der Situation bzw. dem Setting steht (vgl. z. B. Carius/Gernig 2010; Freericks/Hartmann/Stecker 2010; Hultsman/Kaufman 1990). Dieser Ansatz findet sich sowohl im deutschen Diskurs bei Opaschowski (1977) in den Termini Determinations- und Dispositionszeit – die den Grad fremd- bzw. selbstbestimmter Zeit aufzeigen – als auch nach Dormels (2010) im koreanischen Diskurs wieder (vgl. auch: Brumberg 2013; Giegler 1982). Diese Bezeichnungen verweisen jedoch nicht wie im amerikanischen Diskurs auf einen Zustand akzeptierter Pflicht in Form von „kontrollierter Autonomie“ (Hoff 2003: 214).

Selbstbestimmung als Ausdruck von Freizeit wurde historisch zurückblickend insbesondere im Kontext des Nationalsozialismus und der Einführung des arbeitsfreien Sonntags evident, in dem der quantitativ gestiegene Umfang an Freizeit als politisches Instrument der Fremdbestimmung genutzt wurde (vgl. Prahl 2002; Giesecke 1983). Freizeit sollte den „Zusammenhang zwischen dem Einzelnen und dem nationalsozialistischen System“ (Prah 2002: 107) festigen und eine Verweigerung entsprechend sanktionieren (vgl. Tokarski/Schmitz-Scherzer 1985). Folglich kann Freizeit emotionalen Einfluss auf Menschen ausüben, wenn sie von Organisationen und Interessen gesteuert wird. Ein Blick auf die gegenwärtige Situation der Steuerung von Freizeit zeigt beispielsweise in Großbritannien eine ablehnende Haltung zur Implementierung eines Freizeitministeriums, was nach Zellmann (1996) auf die Unerwünschtheit staatlicher Eingriffe in den Freizeitbereich verweist und zugleich – am Beispiel der nicht vorhandenen politischen Steuerung in Frankreich – den Weg für einen unkontrollierten sowie starken Einfluss von Freizeit ebnet. Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass die Zeit der Instrumentalisierung und Kontrolle die Konzeptualisierung von Freizeit als weitgehend selbstbestimmte Zeit bzw. „autonome[n] Sphäre“ (Hoff 2003: 213) innerhalb institutioneller Zwänge prägt (vgl. Prahl 2010; Mohr 1959).

2.1.3 Aktivitäten als Ausdruck von Freizeit

Ausgehend von den Annahmen Nicht-Arbeit und Selbstbestimmung als Ausdruck von Freizeit wird Freizeit über Aktivitäten zugeschrieben, die ein

physisch aktives Erleben als willentlich ausgeführte Aktivität – etwa entsprechend eigener Präferenzen (vgl. Meulemann/Gilles 2011) – abbilden (vgl. Sylvia-Bobiak/Caldwell 2006; Nauck 1983). Aktivitäten als Ausdruck von Freizeit wurden rückblickend insbesondere seit Erfindung des künstlichen Lichts im Zuge der Industrialisierung und quantitativ gestiegener Nicht-Arbeitszeit im Kontext des Nationalsozialismus – zeitlich unabhängig von Naturrhythmen – ermöglicht (vgl. z.B. Immerfall/Wasner 2011; Mäder 1990; Giesecke 1983; Strzelewicz 1966). Die inhaltliche Ausgestaltung einer Liste von Aktivitäten wird a priori bestimmt und dem Zeitraum von Nicht-Arbeit zugeordnet, wodurch sie eine objektive Mess- und Vergleichbarkeit aufweist (vgl. Hampsch 1998). International vergleichbar sind Aktivitäten jedoch insbesondere innerhalb von Wohlfahrtsstaaten und dort nur für ausgewählte Aspekte wie Fernsehen und Lesen, da bereits bei Sportarten landestypische Besonderheiten sichtbar werden (vgl. Weick 1998). Abgesehen von Aktivitäten, die in einem Zeittagebuch dokumentiert werden, bleiben Übergangsaktivitäten wie etwa Wegezeiten, die Kontext- sowie Zeitabhängigkeit und die Gleichzeitigkeit von Aktivitäten unberücksichtigt (vgl. z.B. Purrington/Hickerson 2013; Kolland 2010; Blass 1980).

Aktivitäten als Ausdruck von Freizeit können in normentsprechende und abweichende Aktivitäten differenziert werden, wobei vor allem die normentsprechenden der Freizeit zugeordnet werden und ihnen ein Zweck zugeschrieben wird (vgl. z.B. Bouwer/Leeuwen 2013; Harris 2008; Nauck 1983). Die Konzeptualisierung von Freizeit orientiert sich demzufolge an der Gestaltung von Zeit unter Berücksichtigung sozialer Normen, die sich in Listen von Aktivitäten widerspiegeln (vgl. Roberts 2006). Auf Basis dieser Auflistung und entsprechender pädagogischer sowie therapeutischer Angebote für normförderliche Aktivitäten in der Freizeit werden soziale Norm und Devianz gesellschaftlich konstruiert (vgl. Williams 2009; Rojek 1989). Freizeitpädagogische Angebote sind in diesem Kontext einer „Bildung zur Freizeitfähigkeit“ (Pöggeler 1995: 35) zuträglich und bieten Unterstützung für die Gestaltung von Freizeit, z.B. in Form von Animation zur gesunden Lebensweise (vgl. Michels 1995; Giesecke 1983; weiterführend: McDowell 1981). Im angloamerikanischen Diskurs wird zwischen ‚serious leisure‘ und ‚casual leisure‘ differenziert und ein unterschiedlicher Zweck zugewiesen: ‚Serious leisure‘ ist u.a. geprägt durch Beharrlichkeit, einer Karriereorientierung sowie einer starken Identifizierung mit der Aktivität (vgl. Tsaur/Liang 2008; Stebbins 2006, 1982). Freizeit dient mit bildungs- und leistungsorientierten Aktivitäten wie z.B. dem Edutainment als Entfaltungs- und Entwicklungsraum und wird von Dormels (2010) auch für koreanische Konzeptionen von Freizeit hervorgehoben (vgl. z.B. Purrington/Hickerson 2013; Harris 2008; Meder 1998). Diese Aktivitäten werden als anspruchsvoll eingestuft und führen zu einem verstärkten Regenerationsbedürfnis in der verbleibenden Zeit

(vgl. Jäckel 2012; Tsaur/Liang 2008). Der Zweck von ‚casual leisure‘ liegt eher im Genuss, Spiel sowie der Regeneration und beinhaltet deviante Aktivitäten (vgl. Best 2010; Stebbins 1997). Dieses Verständnis wird in der deutschen Terminologie mit strukturierter und unstrukturierter Freizeit aufgegriffen, wobei letztere neben spontanen auch deviante Aktivitäten umfassen kann (vgl. Immerfall/Wasner 2011; Zeijl/Bois-Reymond/Poel 2001). Die Strukturierung der Freizeit wird beispielsweise mit der Anzahl fester, wöchentlich wiederkehrender Termine gemessen (vgl. Zeijl/Bois-Reymond/Poel 2001). Darüber hinaus findet strukturierte Freizeit unter Supervision von Erwachsenen statt oder ist in Institutionen eingebettet, wodurch Freizeit auch als organisiert oder unorganisiert bezeichnet wird (vgl. Zeijl/Bois-Reymond/Poel 2001).

Rückblickend wird die Konzeptualisierung von normentsprechenden Aktivitäten insbesondere mit der Industrialisierung und steigenden Arbeitslosigkeit nachvollziehbar, in der Freizeit nicht länger zur Regeneration, zum Konsum und zur Produktion von Kultur beitragen konnte (vgl. Prah 2002; Laurien 1997; Hitzler 1988). Diese ungefüllte Zeit der Langeweile, die kaum Möglichkeiten bietet, Interessen und Ziele zu verfolgen, konnte nicht länger sozial kontrolliert der Kompensation von Arbeit dienen und bot die Möglichkeit für deviantes Verhalten (vgl. z.B. Haller/Kaup 2011; Barnett/Klitzing 2006; Iso-Ahola 1989; weiterführend: Schröder 2006 zu Heideggers Konzeption von Langeweile). Aber auch bedeutungsnahe Begriffe von Freizeit können historisch in Verbindung mit zweck- und normorientierten Freizeitaktivitäten gebracht werden, wie etwa die Vorstellung von ‚otium‘ bzw. ‚scholé‘ – später mit ‚muozá‘, also ‚Muße‘, übersetzt – die mit Beginn der sesshaften Agrargesellschaften Eingang in die Sprache fand (vgl. Chick 2006; Prah 2002; Seneca 1999). ‚Muße‘ wird – unter der Voraussetzung, das Gegenteil ‚negotium‘ bzw. ‚ascholia‘ erlebt zu haben – als „inneres Vergnügen“ (Opaschowski/Pries 2008: 427) bzw. Zustand beschrieben, in dem Tätigkeiten mit Ruhe und ihrer selbst zuliebe ausgeführt werden (vgl. Jäckel 2012; Prah 2002). In Anlehnung an Arlt und Zech (2015: 37) dient die Fähigkeit zur Muße zudem als „unabdingbare Voraussetzung für Bildung und Kultur in einer guten Gesellschaft“. Im antiken Rom zählten Schau- und Würfelspiele, Bäder, Reisen und organisierte Wettkämpfe zu ‚otium‘ und können dem gegenwärtigen Konzept der ‚organisierten Freizeit‘ zugeordnet werden (vgl. z.B. Spracklen 2011; Weeber 2007; Mäder 1990). Das Spiel wird daher weniger als ein zweckfreies Eintauchen in eine „Als-Ob-Welt“ (Schmitz-Hüser 2007: 75) betrachtet, da es sich durch eigene Regeln konstituiert (vgl. Schmitz-Hüser 2007; Oerter 1993). Im antiken Griechenland bedeutete ‚scholé‘ – ähnlich wie gegenwärtig ‚serious leisure‘ – die Weiterentwicklung geistiger Fähigkeiten, die in Abhängigkeit vom gesellschaftlichen Stand zur Entwicklung von Kultur und Partizipation beitragen sollte (vgl. Prah 2012;

Sylvester 1999). Die neugriechische Übersetzung von ‚scholé‘ als ‚Schule‘ markiert auch hier die Orientierung an einer Freizeit mit dem Gehalt von Arbeit (vgl. Ross 1972; Strzelewicz 1966).

2.1.4 Freizeit als Ausdruck sozialer Vielfalt

Die zuvor beleuchteten Aktivitäten können nicht nur als Ausdruck von Freizeit, sondern auch konträr zur bisherigen Betrachtungsweise als Ausdruck sozialer und kultureller Merkmalsvielfalt bzw. Komplexität gesellschaftlicher Gruppierungen betrachtet werden (vgl. Chick/Shen 2011; Kaplan 1975). Freizeit wird damit als Ausdrucksform sozialer Merkmalsvielfalt und als Mittel sozialer Distinktion eingestuft: Insbesondere bei den Merkmalen soziales Geschlecht, Alter und soziale Lage werden gesellschaftliche Praxen der individuellen Definition und sozialen Distinktion über Aktivitäten sichtbar (vgl. Isengard 2006; Schreyer/Driver 1989). Freizeit wird zwar im Zusammenhang mit diesen Merkmalen betrachtet, allerdings besteht über ihren Einfluss auf Aktivitäten Uneinigkeit, da sie „eher schwach (...) und die Effekte oft uneindeutig“ (Isengard 2006: 2471) sind. Die genannten Merkmale können demnach nicht als determinierend für die Qualität von Freizeit eingestuft werden (vgl. z.B. Harring 2010; Kelly 1978). Dennoch werden im Folgenden spezifische und teils sich widersprechende Merkmalsausprägungen aufgegriffen, da sie als Bestandteil der Lebenswelt betrachtet werden, die das Phänomen Freizeit als Zuschreibung inhaltlich abrunden.

Distinktionspraxis biologisches Geschlecht

Das dichotom betrachtete Merkmal biologisches Geschlecht wird insbesondere in Bezug auf den geringeren Freizeitumfang von Frauen im Vergleich zu Männern sichtbar, da sie häufiger die Hausarbeit übernehmen und mehr Zeit für Körperpflege aufwenden (OECD 2009; Opaschowski 2008). Frauen sind daher in vielen Freizeitbereichen unterrepräsentiert, obgleich sie ihr Wohlbefinden durch eine körperlich aktive Partizipation an Freizeitaktivitäten verbessern können (vgl. Thrane 2000; Perry/Shaw 1999). Die geringere Präsenz von Frauen in Freizeitbereichen lässt sich auch in Bezug auf internationale Fachartikel zu freizeitbezogenen Themen feststellen, in denen das Geschlechterverhältnis vier Autoren zu einer Autorin beträgt (vgl. Aitchison 2001). Darüber hinaus wird in empirischen Analysen zu biologischen Geschlechterdifferenzen bei Freizeitaktivitäten das soziale Geschlecht eher ausgeblendet (vgl. Henderson 1996). So konnte die gendersensible Forschung aufzeigen, dass Freizeit ein bedeutsames Feld für den Ausdruck sexueller Orientierungen darstellt (vgl. z.B. Kelly 2012; Kivel/Kleiber 2000). Die Ge-

schlechterforschung ergänzend stellte Roster (2007) am Beispiel des Motorradfahrens heraus, dass Frauen über männerdominierende Freizeitaktivitäten Empowerment erlangen, d.h. ihre nicht biologisch festgelegten Ressourcen entdecken und stärken können. Zusammenfassend stellen Freizeitaktivitäten zunehmend mehr Möglichkeiten für den Ausdruck eines individuellen Lebensstils bereit (vgl. z.B. Vester 2000; Scheuch 1988). Die Kategorie Geschlecht scheint in Bezug auf die Wahl von Freizeitaktivitäten lediglich im Alter von 13 bis 16 Jahren relevant zu sein, wobei auch in diesem Lebensabschnitt eher eine Abhängigkeit von Alter, Lebenssituation, „persönlichen Auswahl-Fähigkeiten im Umgang mit der Angebotsvielfalt“ (Opaschowski 2008: 295), sozialem Umfeld und dem Freizeitwert einer Region konstatiert wird (vgl. Immerfall/Wasner 2011; Thole 2002; Agricola 2001).

Distinktionspraxis Lebensalter

Bei Betrachtung des Merkmals Alter wird deutlich, dass Freizeit im Lebensverlauf unterschiedliche Inhalte – wie etwa zugeschriebene Aktivitäten in einem bestimmten Lebensabschnitt – als auch verschiedene Funktionen aufweist (vgl. z.B. Köhler 2012; Kolland 2010; Opaschowski 2008). Freizeit ermöglicht das Erleben positiver Emotionen, Wohlbefinden, Selbstwertgefühl sowie soziale und kulturelle Verbindungen und leistet einen Betrag zum Lernen und zur Entwicklung über die Lebensspanne (vgl. Iwasaki 2007). Entwicklungspsychologisch wird daher die gesamte Ontogenese betrachtet, welche die frühe, mittlere und späte Kindheit und Jugend als auch das frühe, mittlere und hohe Erwachsenenalter umfasst (vgl. Lohaus/Vierhaus 2013; Oerter/Montada 2008). Bei der Betrachtung von Kindern zeigt sich, dass insbesondere für ‚Lücke-Kinder‘, die sich im Alter von etwa 10 bis 14 Jahren zwischen Kindheit und Jugend befinden, kaum spezifische Angebotsstrukturen für Freizeitaktivitäten bestehen (vgl. z.B. Fuhs 2010; Cushman/Veal/Zuzanek 2005; Prahl 2002). Bislang erfolgte jedoch keine theoretische Bestimmung und Einordnung des Freizeitbegriffes für die genannte Altersgruppe, so dass v.a. Aktivitäten als Ausdruck von Freizeit herangezogen werden (vgl. Thole 2002). Aktivitäten in der Freizeit werden bei Kindern und Jugendlichen v.a. durch den Schulrhythmus geprägt (vgl. z.B. Harring 2011; Immerfall/Wasner 2011). Folglich wird Freizeit für den Zeitraum betrachtet, der „ohne bindende und verpflichtende Kontakte in Familie, Kindergarten und Schule“ (Hurrelmann/Bründel 2003: 144) beschaffen ist und „nicht mit Schule und schulischen Pflichten ausgefüllt ist“ (Prah 2002: 253). In der Jugendphase stellt Freizeit eine zentrale Sozialisationsfunktion dar, wie etwa die Funktion der selbstständigen Kompetenzentwicklung ohne pädagogische Anleitung, in der Fähigkeiten erweitert, Vorlieben entwickelt und soziale Rollen ausprobiert werden können (vgl. z.B. Harring 2011; Immerfall/

Wasner 2011; Zeijl/Bois-Reymond/Poel 2001). Die Aktivitäten der Jugendlichen sind als vielfältig und der Forschungsstand als entsprechend reichhaltig einzustufen: Zusammenfassend betrachtet lässt sich Freizeit bei Jugendlichen als Bildungs- und Leistungsraum, Familienzeit, Spaß- und Entspannungsraum, Peer- und Arbeitsraum kategorisieren (vgl. Deppe 2012). Im anglo-amerikanischen Diskurs wird eine weniger ausgeprägte Bildungsorientierung deutlich, indem Freizeit als Ausruhen/Nichtstun – d.h. als „ereignislose Zeit“ (Freericks 2013: 83) –, freie Zeit, freie Wahl, Genuss und Aktivität gesehen wird (vgl. Kleiber/Caldwell/Shaw 1993).

Ebenso reichhaltig dokumentiert zeigt sich der Forschungsstand bei Erwachsenen: Freizeit lässt sich bei dieser Personengruppe mit vergleichsweise komplexen und für Jüngere kaum adaptierbaren Skalen erheben (vgl. Janke et al. 2011). Mit Eintritt in die Arbeitswelt kann die Funktion der Freizeit verstärkt im Bereich der Regeneration und Kompensation von der Arbeit liegen, wie z.B. der Umgang mit schwierigen Aufgaben, der durch passive, nicht-körperliche Aktivitäten erleichtert wird (vgl. Opaschowski 2008; Patry/Blanchard/Mask 2007). Die Aktivitäten im höheren Erwachsenenalter nehmen mit Beendigung der Erwerbstätigkeit und eingeschränkter Mobilität ab, so dass der Freizeit verstärkt die Funktion der sozialen Integration zukommt (vgl. Toepoel 2013; Immerfall/Wasner 2011). Freizeit und Zeit im Allgemeinen wird zunehmend eigenständig strukturiert, wobei auch eine Form von Arbeit inbegriffen sein kann (vgl. McGuire/Boyd/Tedrick 2004; Boeckh 1997). Freizeit wird daher nicht mehr zwangsläufig einem eigenen Zeitfenster zugewiesen, sondern kann fließend in den Bereich der Arbeit übergehen (vgl. Prahl 2010). Beispielsweise ließ sich empirisch ein Wandel von Freizeit mit der Geburt eines Kindes aufzeigen als auch die Bedeutung von Freizeit für funktionierende Ehen im Übergang zur Elternschaft, die auch bei getrennt lebenden Eltern Stabilität und Kontinuität erzeugen kann (vgl. z.B. Lamb 2012; Jenkins 2009; Claxton/Perry-Jenkins 2008). Folglich fokussieren Untersuchungen zu Freizeit im Erwachsenenalter weniger Freizeitaktivitäten und ihre Funktionen, sondern verstärkt die Bereiche Zufriedenheit, Glück und Wohlbefinden (vgl. z.B. Mingo/Montecolle 2013; Janke/Davey/Kleiber 2006). Beispielsweise beschreiben Pinquart und Schindler (2009) auf Basis eines längsschnittlichen Vergleichs den höchsten Grad der Zufriedenheit mit der Freizeit vier Jahre vor sowie in den ersten Monaten nach der Pensionierung, die sich im weiteren Verlauf stabilisiert.

Distinktionspraxis soziale Lage

Das Merkmal soziale Lage umfasst in Anlehnung an Bourdieu die Beschreibung von Unterschieden unter Einbezug von Kapital und Habitus: Aktivitäten in der Freizeit werden dem Ausdruck schichtspezifischen Verhaltens zu-

geschrieben, welches im Zusammenhang mit den von Bourdieu geprägten Kapitalsorten steht, wie z. B. den finanziellen Ressourcen (vgl. Thole/Höblich 2014; Immerfall/Wasner 2011; weiterführend: Blackshaw 2013). Freizeit ist damit ein nicht physiologisch notwendiger Bestandteil des Lebens, sondern dient v. a. in hochentwickelten Gesellschaften als Ausdruck von Lebensqualität und -zufriedenheit, Wohlbefinden und der Partizipation am sozialen Leben (vgl. z. B. Hurrelmann/Harring/Rohlf 2014; Tokarski/Michels 2005; Iso-Aloha 1989). Die soziale Lage und die zur Verfügung stehenden Ressourcen wie etwa freizeitbezogene Güter werden als Ausdruck einer bestimmten Positionierung innerhalb der Gesellschaft betrachtet (vgl. z. B. Scott 2010; Vebelen 2009; Strzelewicz 1966). Soziale Vielfalt wird daher auch über Aktivitäten in der Freizeit erzeugt und als Freizeittypus oder -profil gekennzeichnet, wodurch der Freizeit ein prägender Status zugewiesen wird (vgl. Janke et al. 2011; Godbey 2006). Das bedeutet, dass die Kapitalsorten als Rahmenbedingungen für Freizeit betrachtet werden, die sich in einem gruppenspezifischen Habitus bzw. einer „Disposition gegenüber der Welt“ (Immerfall/Wasner 2011: 27) zeigen, d. h. einem milieuspezifischen Verhalten wie auch in Vorlieben (vgl. Isengard 2006).

Diese Betrachtungsweise kann zu einer Diskriminierung von Gruppen führen, deren Freizeit ein Kennzeichen von Benachteiligung oder Orientierungslosigkeit darstellt (vgl. Zick/Küpper/Hövermann 2011). Beispielsweise werden sozialstrukturelle Merkmale bei kostenintensiven Aktivitäten und Aktivitätsmustern in der Freizeit relevant und verweisen auf ungleiche Partizipationsmöglichkeiten: Obgleich die Wahl von Freizeitaktivitäten beispielsweise unabhängig vom Bildungsniveau zu sein scheint, hat sie dennoch Einfluss auf die Art der Aktivität wie etwa der konkreten Sportart, dem Gebrauch von (neuen) Medien oder auch des gewählten Musikinstruments (vgl. z. B. Grgic/Züchner 2013a; Immerfall/Wasner 2011; Isengard 2006, 2005; Zeijl/Bois-Reymond/Poel 2001). Zusammenfassend werden in Anlehnung an Isengard (2005: 260) „soziale Differenzierungen nicht so sehr zwischen einzelnen Kategorien von Aktivitäten sichtbar (...), sondern eher innerhalb einer Kategorie“. Darüber hinaus lässt sich Freizeit auch im Kontext „biographische[r] Selektionen, also durch Sozialisationseinflüsse und Rollenmuster“ (Prah 2002: 147) betrachten: Freizeit wird demzufolge auch in Abhängigkeit von Eltern bzw. Peers und ihren „Freizeitlogiken“ (Deppe 2012: 220) geprägt, so dass sie ähnliche Perspektiven auf Freizeit teilen, wie z. B. die Freizeithaltung und -zufriedenheit (vgl. Siegenthaler/O’Dell 2000; Kelly 1978). Jedoch stellt die erlebte Qualität der Freizeit nicht unmittelbar ein Kennzeichen der sozialen Lage dar: Beispielsweise kann eine Gestaltung der Freizeit von Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund oder Handicap zugeschriebene Differenzen minimieren und soziale Integration ermöglichen (vgl. z. B. Markowetz 2012; Anderson 2011; Harring 2010; Devine/Parr 2008).

2.1.5 Synopse

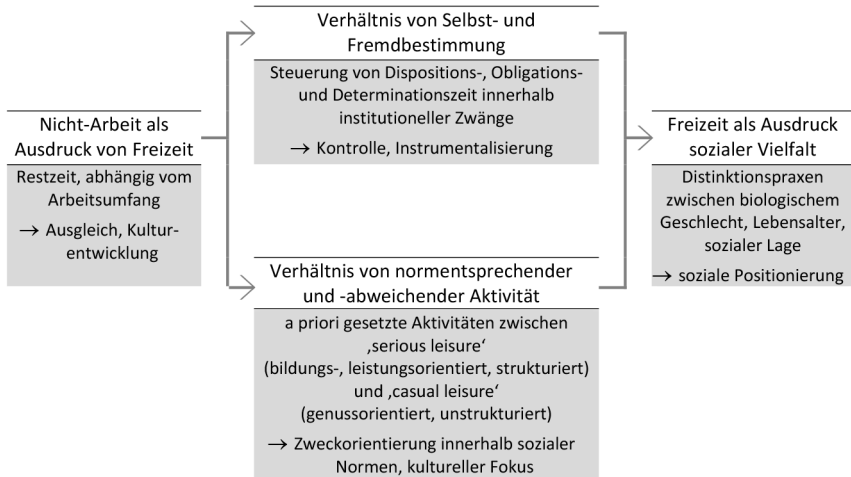
Rückblickend erfolgte zunächst eine systematische Aufarbeitung der von außen beobachtbaren Merkmale von Freizeit, die punktuell um historische Aspekte ergänzt wurden. Das Phänomen Freizeit ist „schwer gegenüber anderen Feldern des gesellschaftlichen Lebens abzugrenzen und inhaltlich zu präzisieren“ (Prahl 2002: 156), so dass die dargelegten Freizeitkonzeptualisierungen „eher einem bunten Flickenteppich als einem kunstvollen Gewebe, (...) eher einer absurden Collage als einem harmonischen Gemälde“ (Hitzler 1988: 246) ähneln. Darüber hinaus wird das Fehlen einer theoretischen Fundierung bemängelt, was zu einer erschwerten Vergleichbarkeit auf Basis empirischer Befunde und damit einem geringen Erkenntniszuwachs führt (vgl. z.B. Immerfall/Wasner 2011; Isengard 2005; Prahl 2002).

So zeigt sich zusammenfassend eine Zuschreibung von Freizeit, die von Interdisziplinarität bzw. Mehrdeutigkeit geprägt ist und damit als scheinbar „diffus“, „wenig seriös“ und nicht „mainstream-fähig“ (Vester 2000: 349) für die Wissenschaften betrachtet wird (vgl. Carius/Gernig 2010). Allerdings trugen und tragen diese Zuschreibungen zu einem Freizeitkonzept bei, welches den Begriff Freizeit alltagssprachlich nutzbar sowie in seinen Ausprägungen vergleichbar macht. Zudem wird Freizeit als „Ausdruck gesellschaftlicher Verhältnisse“ (Prahl 2002: 11) betrachtet, die zum Zusammenhalt einer Gesellschaft beitragen kann (vgl. z.B. Hunnicutt 2006; Hampsch 1998; Kaplan 1975). Jedoch bleibt innerhalb empirischer Studien „oft unklar, welche inhaltlichen Dimensionen Freizeit eigentlich umfassen soll“ (Isengard 2005: 257) und welche Freizeitkonzeptualisierung gewählt wurde. Die vielfältigen Konzeptualisierungen von Freizeit als Zuschreibung und ihre Zusammenhänge sind in nebenstehender Abbildung 2-1 dargestellt.

Gegenwärtig werden die Grenzen von Freizeit und Arbeit im Kontext gesellschaftlichen Wandels zunehmend variabler, die in Rekurs auf Weber gesellschaftlich justiert werden und peripher Einfluss auf bisherige Zuschreibungen von Freizeit nehmen (vgl. z.B. Opaschowski 2008; Hoff 2003; Stockdale 1989; Trautmann 1984). Zentrale Kennzeichen gesellschaftlicher Wandlungsprozesse zeigen sich v.a. in der

- Veränderung der Bevölkerungsstruktur,
 - Pluralisierung der Lebensformen,
 - Veränderung der Kommunikationskultur,
 - Zunahme der Akademisierung und Entgrenzung von Arbeit sowie
 - dem Funktions- und Strukturwandel von Familie
- (vgl. z.B. Spory 2013; Hoffmeister 2012; Ferchhoff 2011; Schier/Jurczyk 2007; Hurrelmann/Bründel 2003).

Abbildung 2-1: Zentrale Konzeptualisierungen von Freizeit als Zuschreibung



Diese Entwicklungen lassen sich in Anlehnung an Jäckel (2012) und Ross (1972) als Prozesse der Entstandardisierung sowie gesellschaftlichen Verschiebung der zeitlichen und räumlichen Grenzen von Freizeit und Arbeit zusammenfassen, die mit den Begriffen „Entgrenzung, Subjektivierung und Flexibilisierung“ (Jäckel 2012: 50) beschrieben werden können. Dies können beispielsweise Organisationen oder Vereine sein, die sich sowohl inner- als auch außerhalb von Arbeit bzw. Schule befinden und verschiedene Aktivitäten beinhalten (vgl. Opaschowski 2008; Baacke 1976). Freizeit wird daher als „Rahmenbegriff angesehen, der (...) nicht schon auf konkrete Inhalte hinweist“ (Opaschowski 2008: 25) und demzufolge Aktivitäten „nicht eindeutig der Freizeit zuordnen“ (Opaschowski 2008: 26) lässt. Dabei scheint die ideale Kombination von Arbeit und Freizeit erstrebenswert zu sein, in denen sich die Bedeutung von Freizeit verschiebt und selbstbestimmte Zeiträume für Freizeit schwinden können (vgl. z.B. Jäckel 2012; Dewe/Adam 2010; Hitzler 1988). Die Kombination von Arbeit und Freizeit wird beispielsweise an inszenierten Freizeitwelten von Einrichtungen deutlich, wie etwa themenbezogene Freizeit- und Urlaubsangebote (vgl. z.B. Kreisel 2007; Steinecke 2007). Doch auch virtuelle Freizeitwelten entsprechen heutiger Freizeitpraxis, die zu einem anderen, virtuellen Raum, aber nicht zu einem anderen Ort führen (vgl. Crawford 2013). In diesem Kontext wird die Verbindung von Arbeit und Spiel unter dem Label ‚serious games‘ oder auch ‚game-based learning‘ beschrieben (vgl. Ganguin 2010). Das Spiel erhält damit in seiner Verbindung zur Arbeit „Zugang zu ›seriösen‹ Lebensbereichen (...), von denen es historisch traditionell ausgeschlossen worden ist“ (Ganguin 2010: 385), und wird neben kindertherapeutischen Settings auch für Erwachsene

zunehmend zugänglich (vgl. Schmitz-Hüser 2007; weiterführend: Yarnal/Chick/Kerstetter 2008; Wegener-Spöhring 1995). Dewe und Adam (2010) vermuten im Kontext lebenslangen Lernens eine zunehmende Orientierung der Freizeit an Bildung, so dass der Lebensverlauf als Summe von „Teil-Zeit-Spielen“ (Hitzler 1985: 354) betrachtet werden kann, in denen Menschen bei der Arbeit „ihre eigene Biographie ‚basteln‘“ (Hitzler 1985: 355). Folglich obliegt Freizeit nicht alleinig dem Individuum, sondern wird in Form institutionalisierter Freizeit gesellschaftlich aufgegriffen (vgl. z.B. Opaschowski 2008; Agricola 2001; Büchner 2001).

Zusammenfassend stellt Freizeit zunehmend das „Produkt einer neuen zeitlichen Organisation des Alltags“ (Freericks/Hartmann/Stecker 2010: 19), ein „spezifisches soziales Zeitarrangement“ (Bardmann 1986: 1) oder „temporales Muster“ (vgl. Dollase 1995: 107) dar, dessen Analyse nach Kolland (2010) entsprechend erweiterter Forschungszugänge bedarf. Bereits Wolf (1995) verweist auf einen ganzheitlichen Forschungsansatz von Freizeit, der „alle raumbezogenen Handlungen unter dem Zeitregime des Handelnden in die Analyse“ (Wolf 1995: 49) einbezieht und raum-zeitliche Mischformen wie etwa Freizeit in der Arbeit aufgreift. Dieser Ansatz betont „subjektive emotionale Bedeutungen, Inhalte, Motive und Erlebnisweisen“ (Fastenmeier/Gstalter/Lehnig 2003: 14). Gerade in Bezug auf die angloamerikanischen Konzeptualisierungen von Freizeit, die neben Zeitabschnitten und Aktivitäten auch einen Geisteszustand als der Freizeit zugehörig definieren, erscheint der Zugang über das Erleben von Personen – wie sie exemplarisch von Kelly (2012) und Stockdale (1985) vorgelegt wurden – als konsequente Ergänzung der Zuschreibung von Freizeit.

2.2 Freizeit als subjektives Erleben

Die Konzeption von Freizeit als psychischer Zustand ist vergleichsweise aktuell und wird insbesondere innerhalb internationaler Diskurse vertreten. Dieser Zugang geht von der Annahme aus, dass „objektiv gleiche Tätigkeiten (...) subjektiv völlig verschieden bewertet werden“ (Prahl 2002: 165) und die Definition von Freizeit damit bereits gemäß Kelly (1978) als variierend eingestuft werden kann. Auch wenn der Begriff ‚Freizeit‘ im alltäglichen Sprachgebrauch nicht weiter erklärungsbedürftig erscheint, kann der Begriff unterschiedlich aufgefasst werden in dem, was als Freizeit gilt (vgl. Fastenmeier/Gstalter/Lehnig 2003; Mokhtarian/Salomon/Handy 2006). So kann Freizeit beispielsweise auch empfunden werden, während jemand sich in der Arbeit „verliert“ (Hitzler/Honer 1994: 219). Auch Shaw (1984) konnte in ihrer Studie aufzeigen, dass typischerweise der Freizeit zugeordnete Aktivitäten nicht zwangsläufig als Freizeit klassifiziert wurden. Somit ist das Erleben von Frei-

zeit als individuell und situationsbezogen einzustufen und objektiv nicht ausdrückbar wie etwa in Nicht-Arbeitszeit oder anhand von Aktivitäten (vgl. Shaw 1984). Freizeit wird also aufgrund von Interpretationen und Deutungen zu der Freizeit, wie sie individuell erlebt wird (vgl. Hitzler 1985). Damit wird sich der Frage nach der Konzeptualisierung von ‚Freizeit‘ aus konstruktivistischer Perspektive genähert, welche die Komplexität von Freizeit aufgreift und z.B. über a priori erstellte Aktivitätenlisten und offene Antwortmöglichkeiten hinausgeht, indem die Bedeutung der Aktivität für das Individuum und die resultierende Zufriedenheit berücksichtigt werden (vgl. z.B. Greenwood Parr/Lashua 2004; Hemingway/Greenwood Parr 2000; Hampsch 1998). Die begriffliche Vorstellung von Freizeit überdauert daher einzelne Aktivitäten und löst sich von „herkömmlichen sozialen Wertvorstellungen hin zu mehr Individualismus, Hedonismus und postmaterialistischen Werten“ (Fastenmeier/Gstalter/Lehnig 2003: 27), also von einer externalen zu einer internalen Betrachtungsweise, in der die Vorstellungen von Individuen fokussiert werden (vgl. Mannell/Kleiber 1997; Samdahl 1991). Dabei wird das Individuum als „für seinen Lebensraum lenkend angesehen“ (Wolf 1995: 49) und Freizeit als Produkt individueller Sinnzuschreibungen betrachtet (vgl. Immerfall/Wasner 2011). Insbesondere am Beispiel kulturspezifischer Bedeutungen von Freizeit wird daher die Bedeutungsvielfalt aufgezeigt, die sich u. a. in sprachspezifischen Deutungsmustern offenbart (vgl. Prahl 2002).

2.2.1 Freizeit zwischen negativem und positivem Horizont

Die zuvor dargestellten Konzepte von Freizeit als Zuschreibung entspringen insbesondere dem deutschen Freizeitdiskurs, in dem Definitionsansätze primär in positive und negative differenziert werden, d.h. Freizeit entweder von Arbeitszeit abgrenzen oder sich auf inhaltliche Dimensionen wie Freizeitaktivitäten stützen (vgl. z.B. Harring 2011; Götz 2009; Opaschowski 2008). Exemplarisch bezeichnet der positive Definitionsansatz nach Köhring und Köhring (1990) eine subjektiv orientierte und offene Konzeptualisierung von Freizeit, welche u.a. den „Zustand der offenen Freude, des Wohlbefindens“ (Agricola 1996: 157), die emotionale Befriedigung und die „Entfaltungsmöglichkeiten der Individuen“ (Tokarski/Schmitz-Scherzer 1985: 229) einschließt. Ergänzend betrachtet Opaschowski (2008) Freizeit nach ihrem Grad der Selbstbestimmung und damit zugleich umfassender als „Erfahrungsqualität subjektiv motivierten ‚Tuns und Lassens‘“, d. h. der „Erfahrung subjektiver Verfügbarkeit“ im Sinne von „Kannzeit“ als Gegensatz zu „Musszeit“ (Hitzler/Honer 1994: 216ff.). Der Aspekt der Selbstbestimmung bzw. empfundenen Freiheit wird linguistisch bereits bei der Zerlegung in ‚Frei‘ und

„Zeit“ und dem einhergehenden „Anspruch der Freiheit als Abgrenzungskriterium“ (Carius/Gernig 2010: 5) deutlich.

Die dargestellte Konzeptualisierung von Freizeit findet sich auch in weiteren europäischen Diskursen: Der schweizerische schließt an den deutschen Freizeitdiskurs an und fokussiert in empirischen Analysen insbesondere den Umfang, Präferenzen und soziale Differenzen bei Aktivitäten (vgl. Stamm/Lamprecht 1996). Im österreichischen Diskurs wird Freizeit als Lebensglück bzw. -qualität mit den Aspekten autonomer Entscheidung und sinnvoller Nutzung konzeptualisiert, die durch Berufstätigkeit, soziale Wertorientierung und der Möglichkeit von Selbstverwirklichung gefördert wird (vgl. Haller/Kaup 2011). Der polnische Freizeitdiskurs ist mit der deutschen Konzeptualisierung von Freizeit vergleichbar: Mit „czas wolny“ wird die arbeits- und pflichtfreie Zeit bezeichnet, die auch Zeit für Aktivitäten, Erholung und Bildung beinhaltet (vgl. Pisarczyk 1996).

2.2.2 Freizeit zwischen objektivem und subjektivem Horizont

Innerhalb des angloamerikanischen Diskurses wird Freizeit einerseits als Restzeit betrachtet, die sich im Rahmen von Zeitbudgetstudien wie dem American Time-Use Survey analysieren und mit anderen Ländern in dieser Konzeptualisierung vergleichen lässt (vgl. z.B. Stalker 2011; Cushman/Veal/Zuzanek 2005). Freizeit wird – ebenfalls vergleichbar mit dem deutschen Diskurs – in verpflichtende und freie Zeit als Voraussetzung von Freizeit eingeteilt, wobei die Aspekte wahrgenommene Freiheit und intrinsische Motivation als zentral eingestuft werden (vgl. z.B. Zuzanek 2006; Mannell/Kleiber 1997; Iso-Ahola 1989). Andererseits wird darüber hinausgehend in „primär ‚objektive‘ und ‚subjektive‘ Definitionskonzepte“ (Tokarski/Schmitz-Scherzer 1985: 225) unterschieden, die sich auf die Abgrenzung von Arbeit sowie die Fokussierung auf psychologische Attribute und Freizeitassoziationen beziehen (vgl. Samdahl 1991; Shaw 1984).

Der subjektive Definitionsansatz wurde innerhalb der empirischen Forschung im Vergleich zum deutschen Diskurs öfter fokussiert, wobei kaum Konsens darüber besteht, wie das qualitative Erleben von Freizeit – beispielsweise bei der Entdeckung und Entwicklung des Selbst – inhaltlich ausgestaltet ist und operationalisiert werden kann (vgl. z.B. Samdahl 1991; Shaw 1984; Wilson 1980). Dies lässt sich einerseits an verschiedenen Studien als auch an dem Begriff „leisure“ festmachen: „Leisure“ beinhaltet über den deutschen Begriff Freizeit hinaus Werte wie „Muße, Wohlbefinden, Selbstverwirklichung“ (Zellmann 1996: 112) oder wird aus philosophischer Perspektive als Besinnung auf das „gute Leben“ beschrieben (vgl. Dieser 2013). Freizeit kann jedoch auch mit „free time“ oder „spare time“ übersetzt werden, womit ein Zeit-

raum ohne Pflichten bezeichnet und dadurch von ‚leisure‘ abgegrenzt wird (vgl. Purrington/Hickerson 2013; Zellmann 1996). Dies würde auch der mexikanischen Konzeptualisierung entsprechen, die mit ‚tiempo libre‘ ebenfalls eine Zeit frei von verpflichtenden Aktivitäten bezeichnet (vgl. Acevedo 2009). Darüber hinaus scheint der englische Begriff ‚leisure‘ für Freizeit nicht unmittelbar auf den griechischen Terminus ‚scholé‘ zurückzuführen zu sein, da ‚scholé‘ gemäß Fox und Klaiber (2006) in damaligen Schriften inkonsistent – z.B. ‚scholé‘ als freie Zeit, Besitz von Zeit, Ruhe oder Mangel an Beschäftigung – verwendet wurde, so dass weitere begriffsähnliche Termini im Zusammenhang mit ‚leisure‘ stehen. Die nächste Differenzierung wird mit den Termini ‚leisure studies‘ (UK) und ‚leisure sciences‘ (USA) getroffen: Der britische Term fokussiert Freizeit unter dem Einfluss von Fremdbestimmung wie etwa Macht und Geschlecht, wohingegen der amerikanische Term normentsprechende und vergleichbare Freizeitpraxen beinhaltet (vgl. Rojek 2010; Coalter 1997).

Die Vielfalt subjektiver Ansätze wird auch durch folgende, zentrale Studien verdeutlicht: Die Studie von Stockdale (1985) zeigte beispielsweise auf, dass – falls Individuen eine gemeinsame Wahrnehmung von Freizeit teilen – die zugrundeliegenden Dimensionen, die den Freizeitbereich beschreiben, nicht nur in ihren Beschreibungen, sondern auch individuell in ihrer zugewiesenen Bedeutung variieren und damit nicht eindeutig bestimmbar sind. Jedoch versuchten bereits Ende 1950 Donald und Havighurst (1959) die Bedeutungen von Freizeit zu ermitteln und konzeptualisierten sie als willkommene Abwechslung von Arbeit und – ähnlich der zuvor dargelegten zentralen Vorstellung von ‚Muße‘ – als Genuss an der Sache selbst. Die vorliegenden Forschungen weiterführend stellte Shaw (1985) heraus, dass eine Situation als Freizeit definiert wird, wenn mindestens drei der folgenden fünf Faktoren wahrgenommen werden: Genuss, Wahlfreiheit, Entspannung, intrinsische Motivation und fehlende Bewertung. Hingegen zeigte die Studie von Unger und Kernan (1983) auf, dass drei von sechs Determinanten einer subjektiven Erfahrung von Freizeit – intrinsische Zufriedenheit, wahrgenommene Freizeit und Mitwirkung – als unveränderlich von situativen Kontexten wahrgenommen werden. Die übrigen drei Determinanten – die Erregung, Beherrschung und die Spontaneität – stellen sich eher als aktivitätsspezifisch und situationsabhängig dar (vgl. Unger/Kernan 1983). Diese Klassifizierung schließt an die Befunde von Kleiber, Caldwell und Shaw (1993) an, die Ausruhen, freie Zeit, freie Wahl, Genuss und Aktivitäten identifizieren. Die Indikatoren Genuss und Wahlfreiheit wurden ebenfalls von Passmore und French (2001) festgehalten. Mannell und Kleiber (1997) betrachten folgende Dimensionen als Erfahrung von Freizeit: Emotionen/Stimmungen, Aktivierung/Entspannung, Fokussierung/Absorption, Selbstsicherheit/Altruismus und darüber hinaus kognitive Aspekte, vergehende Zeit, Kompetenz- und

Freiheitsgefühl. Anknüpfend an die angloamerikanische Perspektive kann auch die italienische Studie von Mingo und Montecolle (2013) betrachtet werden, welche die Dimensionen positive/negative Wahrnehmung, Selbstsucht/Solidarität, Individualismus/Geselligkeit und Entspannung/Spiel identifizieren.

Ein anderer Zugang zeigt sich in der australischen Studie von Watkins und Bond (2007): Unter Rückgriff auf die Phänomenologie, in der Menschen gemäß einer früheren Veröffentlichung von Watkins (2000) als Träger von unterschiedlichen Erfahrungen betrachtet werden, wird Freizeit als Kontinuum von Erfahrungen einer Person konzeptualisiert, die entwicklungsbedingte Unterschiede in Abhängigkeit von gemachten Erfahrungen aufweist. Darüber hinaus wurden folgende Kategorisierungen von Freizeit vorgenommen: Verbleibende Zeit nach allen Verpflichtungen, Wahl-/Entscheidungsfreiheit, Freizeit als Ausgleich bzw. Regeneration von Anstrengungen, Freizeit als erreichte Zufriedenheit bzw. Glücklichein mit der eigenen Person (vgl. Watkins/Bond 2007).

2.2.3 Freizeit als Verbindung

Ein stärkerer Kontrast zu den westlichen Perspektiven auf Freizeit wird im indischen und chinesischen Freizeitdiskurs deutlich. Die indische Konzeptualisierung von Freizeit beschreibt die Investition von Zeit z.B. in die Pflege von Netzwerken und Kontakten, wobei die wachsende Freizeitindustrie den Fokus auf Entertainment und Entspannung legt (vgl. Bhattacharya 2006). In der chinesischen Konzeptualisierung von Freizeit steht eine sich gegenseitig bekräftigende Harmonie von ‚yin‘ und ‚yang‘ im Vordergrund, die vom Taoismus geprägt und u.a. in Verbindung zu einem ganzheitlichen Ansatz und einer Naturverbundenheit steht (vgl. Iwasaki 2007; Blair 1991). Mit dem Begriff ‚xiūxián‘ [休閒] bzw. ‚xi xiuan‘ werden in einer englischen Übersetzung Verhalten oder Aktivitäten bezeichnet, die den Menschen Freude geben sowie Herz und Geist zurückholen oder beruhigen (vgl. Flack et al. 2013; Liu et al. 2008; weiterführend: Walker et al. 2011). Freizeit als Seinszustand ist mit vorwiegend passiven Aktivitäten nicht eindeutig abgrenzbarer Bestandteil des Alltags, in der die empfundene Freiheit in einer Situation eine untergeordnete Rolle spielt (vgl. z.B. Walker/Wang 2009; Liu et al. 2008; Blair 1991). Tsai (2010) verweist jedoch auf den geschlechtsspezifischen Unterschied, dass die Aktivitäten der Frauen in Einklang mit der chinesischen Kultur stehen und sie demzufolge eher an die traditionellen Rollenvorstellungen gebunden zu sein scheinen.

2.2.4 Synopse

Zusammenfassend verweist der Einbezug des subjektiven Erlebens zur Konzeptualisierung von Freizeit auf den Status des „sowohl als auch“ (Fastenmeier/Gstalter/Lehnig 2003: 16): Nichts kann per se als Freizeit definiert werden, womit nahezu alles als Freizeit definiert werden kann (vgl. Kaplan 1975). Freizeit stellt damit ein soziales Phänomen und Produkt historischer, gesellschaftlicher und linguistischer Prozesse dar, welches nicht näher explizierbar ist, da sie mit „unterschiedlichen individuellen Sinnmustern verknüpft“ (Prahl 2010: 409) wird und wiederum Sinn erzeugt (vgl. z. B. Prahl 2010; Greenwood Parr/Lashua 2004; Hemingway/Greenwood Parr 2000; Funk/Lösch 1980). Carius und Gernig (2010) entwickelten in Anlehnung an die Begriffsvielfalt eine als interkulturell gültig bezeichnete Definition von Freizeit: „Freizeit ist jener Teil der Lebenszeit, der sich innerhalb von externen sowie habituellen oder selbst gewählten Zeitbindungen mit präferenzgesteuertem Wählen zwischen Handlungsalternativen durch einen hohen bis sehr hohen Grad an Zeitautonomie auszeichnet“ (Carius/Gernig 2010: 133).

Mit Blick auf die internationale Begriffsvielfalt wird deutlich, dass aufgrund differenter Übersetzung und Begriffsvariation mit Freizeit semantische Akzentsetzungen und unterschiedliche Realitäten über die Sprache verknüpft zu sein scheinen (vgl. z. B. Chick 2006; Roberts 2006; Urry 1994). Beispielsweise ist den internationalen Definitionen der Aspekt der Freiheit in unterschiedlicher Relevanz und Bedeutung gemeinsam (vgl. Chick 2006; Kelly 1978). Dabei wird Freizeit nicht nur als subjektives Erleben relevant, sondern ist als Ausdruck von Persönlichkeit ein Element der Bildung von Identität (vgl. z. B. Bouwer/Leeuwen 2013; Kelly 2012; Dewe/Adam 2010). Eine entsprechende Forschung im Bereich kulturspezifischer Bedeutungen ist rar, da u. a. die „ethnisch-kulturelle Prägung gar nicht (...) als ein Trennungsmerkmal“ (Anderson 2011: 202) von Kulturen betrachtet wird (vgl. auch: Shaw 2000; Valentine/Allison/Schneider 1999). Darüber hinaus münden die verschiedenen Konzeptualisierungen von Freizeit bislang in keiner universalen Theorie, so dass Freizeittheorien für „bestimmte soziale Gruppen unter bestimmten Bedingungen gelten können“ (Tokarski/Schmitz-Scherzer 1985: 221), deren Freizeit sich in ihrem Umfang, der Qualität und Bedeutung unterscheidet (vgl. z. B. Prahl 2010; Roberts 2006; Tokarski/Schmitz-Scherzer 1985). Die Bestimmung von Freizeit erfolgt dabei durch eine objektive und/oder subjektive Annäherung (vgl. Prahl 2002). Darüber hinaus steht die Konzeptualisierung von Freizeit in „Abhängigkeit zu der subjektiven aber auch kollektiven Bewertung der eigenen Gesamtsituation durch Individuen oder jener auf einer gesamtgesellschaftlichen Ebene“ (Harring 2011: 29). Somit kann Freizeit als „kulturelles Symbol bezeichnet [werden], über dessen Bedeutung in sozialen Gruppen Konsens hergestellt wird

(...) [und] mit dem soziale Gruppen Handlungen interpretieren, wobei diese Interpretationen kontextspezifisch variabel und im Zeitablauf wandelbar sind“ (Nauck 1983: 295). Exemplarisch nennen Dupuis und Smale (2000) für Pflegekräfte die Bedeutung von Freizeit als Momente der Rückgewinnung, die in unterschiedlicher Ausprägung im Lebensverlauf sichtbar werden. So wird innerhalb von sozialen Gruppen dem Merkmal Alter besondere Aufmerksamkeit zugeschrieben, da die Verknüpfung von Emotionen – als Zugang zum subjektiven Erleben – mit dem Begriff Freizeit vom Alter und weniger vom Bildungsniveau oder Geschlecht abhängen (vgl. Fastenmeier/Gstalter/Lehning 2003). Prahl (2002) schlägt in diesem Kontext die Orientierung an Zeit, Stellung im Lebenszyklus und sozialen Kriterien vor, da das, „was unter Freizeit verstanden wird, wie der Umfang variiert und was in der Freizeit getan wird“ (Prah 2002: 250), sich mit dem Lebensverlauf verändert. Demzufolge wird Freizeit als akteursspezifisches und dynamisches Phänomen betrachtet, das Individuen „die Möglichkeit zur Festlegung ihrer beliebigen Freizeit“ (Padberg 1985: 29) lässt, jedoch nicht unmittelbar eine überdauernde Definition ermöglicht (vgl. Kelly 1989). Diese Ausführungen zu Freizeit als subjektives Erleben ergänzen die vorherige Betrachtung von Freizeit als Zuschreibung in einem Modell, das entsprechend dem individuellen, situations- und zeitspezifischen Erleben variable Elemente zur Konzeptualisierung differenter ‚Realitäten‘ von Freizeit enthält (s. Abb. 2-3).

Rückblickend betrachtet klammern die in diesem Kapitel beschriebenen, dem gegenwärtigen Forschungsstand entsprechenden Konzeptualisierungen von Freizeit die „Besonderheiten der kindlichen Lebenswirklichkeit“ (Rohlf 2006: 21) weitestgehend aus. Demzufolge werden mit Blick auf den anvisierten Forschungsgegenstand zunächst der nach Göppel (2007) konstatierte Wandel und die gegenwärtige Situation von Kindern in ihrer Freizeit nachgezeichnet. Darüber hinausgehend wurde innerhalb der systematischen Betrachtung die Berücksichtigung der Ressourcen Zeit und Raum evident, um Zugang zu Freizeit sowie den Konzeptualisierungen von Freizeit der Kinder zu erhalten, die anschließend fokussiert werden: Freizeit wird dabei als vierte Umwelt der Kinder betrachtet, die – neben Schule, Familie und Peer-Group – zwischen Individuum und Gesellschaft vermittelt (vgl. z.B. Kivel/Kleiber 2000; Nahrstedt 1994; Hitzler 1988). In diesen Betrachtungen zählt das kulturelle Symbol bzw. der Begriff Freizeit im Folgenden zu den Werkzeugen „mit denen man Wirklichkeit – oder das, was man für diese hält – zu erforschen versucht“ (Vester 1988: 16).

Abbildung 2-3: Dynamische Konzeptualisierungen von Freizeit als Zuschreibung und subjektives Erleben

