



Lena Blumentritt

# **Veränderte Schulzeit – veränderte Freizeit?**

Freizeitkonstruktionen von Kindern  
am Beispiel der gymnasialen  
Schulzeitverkürzung

**BELTZ JUVENTA**

# 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's 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-Arbeitscharakter“ (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 prägte (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 Übergangstätigkeiten 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. Tsaour/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/