

(Keine) Zeit für Freizeit? Freizeit im Kontext gymnasialer Schulzeitverkürzung aus Sicht von Schülerinnen und Schülern

Lena Blumentritt, Svenja Mareike Kühn, Isabell van Ackeren

Zusammenfassung

Eine zentrale Annahme im Zusammenhang mit der Reduzierung der Schulzeitdauer bis zum Abitur (G8) ist, dass durch eine mit der Schulzeitverkürzung verbundene gestiegene zeitliche Belastung der Schülerinnen und Schüler kaum mehr Zeit für außerschulische Aktivitäten bleibe. In diesem Beitrag wird mit Hilfe eines Mixed-Methods-Designs der Frage nachgegangen, wie Schülerinnen und Schüler acht- und neunjähriger Bildungsgänge (G8: $n=534$; G9-neu: $n=521$) ihre Freizeitressourcen einschätzen und inwiefern eine entschleunigte Lernzeit – im Rahmen des neuen G9-Bildungsganges in Nordrhein-Westfalen – erweiterte Möglichkeiten für außerschulische Aktivitäten bietet. Die quantitativen Analysen bei Schülerinnen und Schülern von 13 Gymnasien weisen, u.a. auf Basis von Zeittagebüchern, weniger auf zeitliche Differenzen zwischen den Bildungsgängen, sondern vielmehr auf eine unterschiedliche Gestaltung von Freizeit hin und lassen danach fragen, wie die Kinder selbst Differenz zwischen G8 und G9-neu verhandeln. Dazu wird die Rekonstruktion eines Transkriptionsausschnitts aus insgesamt 20 Gruppendiskussionen mit Schülerinnen und Schülern dargelegt, der mittels dokumentarischer Methode einen exemplarischen Einblick in die Differenz kommunikativen und konjunktiven Wissens ermöglicht.

Schlagerworte: Schulzeit, G8, Kindheit, Freizeit, Zeitbudget

(No) Time to Spare? Leisure in the Context of the Reduction of Grammar-School Years from Pupils' Perspectives

Abstract

Reducing the number of school years until graduation from academic-track secondary schooling from nine to eight years (G8) has been one of the most important structural changes to schooling in Germany in the past few years. It has been assumed that the increased time strain on pupils as a result of the reduction in years of schooling would leave them with almost no time for extracurricular activities. This paper uses a mixed methods design to examine how pupils in eight- and nine- year educational programs (G8: $n=534$; G9: $n=521$) assess their leisure time resources, and to which degree extended learning time – as afforded by a new nine-year educational program (G9) in the German state of North Rhine-Westphalia – provides them with additional opportunities for extracurricular activities. The quantitative analyses were conducted with pupils from 13 secondary schools, using time diaries among other methods. While the quantitative results illustrate only minor differences in total leisure time between pupils in both educational programs, they show differences in the composition of leisure time. This leads to the question of how children articulate differences between G8 and G9. Additionally, a reconstruction of segments of transcriptions from a total of 20 group discussions with pupils is presented, which provides insight into the children's different "communicative" and "conjunctive space of experience" by means of the documentary method.

Keywords: Extended learning time, Secondary schooling, Childhood, Leisure, Time budget

1 Einleitung

Die Reduzierung der gymnasialen Schulzeit von neun auf acht Jahre bis zum Abitur (Klassen 5 bis 12 statt 5 bis 13) zählt zu den wichtigsten schulstrukturellen Veränderungen der vergangenen Jahre (vgl. Kühn u.a. 2013; Trautwein/Neumann 2008) und rief eine öffentliche Überbürdungsdebatte hervor. Im Zusammenhang mit der Einführung des G8-Bildungsganges wird mitunter eine Verschlechterung der psychosozialen Situation der Schülerinnen und Schüler moniert (vgl. Zeiher 2009a; Rinderspacher 2008). Dies finde Ausdruck in subjektiv erlebtem Stress sowie gesundheitlichen Belastungen und wirke sich insgesamt negativ auf die Lebensqualität der Kinder und Jugendlichen aus (vgl. Geiler 2011; Reheis 2010). Zudem wird beklagt, dass durch die mit der Schulzeitverkürzung verbundene gestiegene zeitliche Belastung der Schülerinnen und Schüler kaum mehr Zeit für außerschulische Aktivitäten bleibe, z.B. für sportliche oder musische Tätigkeiten, soziales Engagement oder auch Zeit zur Erholung; auch gemeinsame Familienaktivitäten seien nur noch eingeschränkt möglich (vgl. vom Lehn 2010).

Ungeachtet der aktuellen und auch in historischer Perspektive immer wieder geführten Diskurse zur Schulzeitverkürzung (vgl. Kühn 2013) gab es in Deutschland bislang eine geringe wissenschaftliche Auseinandersetzung mit dem Thema, die zudem primär der Evaluation von Modellversuchen zur Schulzeitverkürzung als Akzelerationsmaßnahme im Rahmen der Begabtenförderung galt (vgl. Vock/Preckel/Holling 2007). In den wenigen Studien zum Vergleich acht- und neunjähriger gymnasialer Bildungsgänge in der Regelform konzentrierte sich die Forschung auf das Belastungserleben von Lehrkräften sowie von Oberstufenschülern beider Bildungsgänge (vgl. im Brahm/Kühn/Wixfort 2013; Milde-Busch u.a. 2010; Böhm-Kasper u.a. 2001). Welche Wirkungen sich durch die veränderte Lernzeit für die außerschulische Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler ergeben, ist bislang nicht aus wissenschaftlicher Perspektive in den Blick genommen worden. Der vorliegende Beitrag greift dieses Desiderat auf und untersucht, inwieweit sich die veränderte Schulzeitdauer am Gymnasium auf Umfang, Gestaltung und Bewertung außerschulischer Freizeit von Schülerinnen und Schülern auswirkt und wie sie veränderte Lernzeiten wahrnehmen.

2 Stand der Forschung

Die mit der Schulzeitverkürzung verbundene Erhöhung der Schülerwochenstunden bei nahezu unveränderten fachbezogenen Anforderungen hat kontroverse Diskussionen hervorgerufen: Diese beziehen sich zunächst grundsätzlich auf den allgemein veränderten Umgang mit Zeit im deutschen Bildungssystem (vgl. Kühn u.a. 2013), der durch Verdichtung und Beschleunigung gekennzeichnet ist (so z.B. auch durch den Trend zur früheren Einschulung oder die Einführung der Bachelor- und Master-Studienstruktur). Im Zuge der Diskurse um die Schulzeitverkürzung werden – neben schul- und unterrichtsbezogenen Folgen, z.B. mit Blick auf möglicherweise eingeschränkte außerschulische und -unterrichtliche Aktivitäten – insbesondere auch die Wirkungen dieser Beschleunigung auf die außerschulische Lebenswelt von Kindern und Jugendlichen und die familialen Bedingungen des Aufwachsens kritisch diskutiert (vgl. King/Busch 2012). Deshalb wird im vor-

liegenden Beitrag der außerschulische Bereich, der bereits bei *Baacke* (1976) als heterogenes Feld mit verschiedenen Akteuren beschrieben wurde, auf die Freizeit von Kindern und Jugendlichen fokussiert.

2.1 Freizeit als komplexes Konstrukt

Einen Zugang zur Beschreibung von Freizeit bieten verschiedene Ansätze, welche beispielsweise a priori bestimmte Aktivitäten oder Zeitabschnitte der Freizeit zuordnen (vgl. *Immerfall/Wasner* 2011; *Hampsch* 1998). Insbesondere im angloamerikanischen Diskurs werden diese Kriterien als objektiv eingestuft und von dem subjektiven Erleben von Freizeit unterschieden, so dass nichts per se und damit nahezu alles als Freizeit definiert werden kann (vgl. *Kaplan* 1975). Demzufolge differieren bisherige Befunde zu Freizeit abhängig von der gewählten Definition, Bezugstheorie und Methode (vgl. *Isengard* 2005) und verweisen auf einen eher subjektiven Bedeutungsgehalt (vgl. *Kelly* 2012; *Opaschowski* 2006) als auch auf ein definitorisch vielfältiges und zugleich unscharfes Verständnis des Begriffs Freizeit (vgl. *Fastenmeier/Gstalter/Lehning* 2003).

Um dennoch einige dieser Befunde als Reflexionsfolie zu nutzen, wird fortan der Terminus außerschulische Freizeit verwendet, der den außerschulischen – entsprechend dem allgemeinen Wortgebrauch von Freizeit – vom schulischen Bereich abgrenzt (vgl. *Baacke* 1976) und darüber hinaus schulbezogene und nicht-schulbezogene Tätigkeiten inkludiert (vgl. *Immerfall/Wasner* 2011). Mit dieser Definition wird Freizeit relativ breit konstruiert und – im Sinne eines quantitativen Freizeitmodells – vom Zeitraum Schule abgegrenzt (vgl. *Gibson/Singleton* 2012; *Tokarski/Schmitz-Scherzer* 1985).

Allgemein wird außerschulische Freizeit von Kindern und Jugendlichen in bisherigen Studien als vielfältig beschrieben, in der sich gemäß neueren Studien eine Tendenz zur Institutionalisierung abzeichnet (vgl. *Furtner-Kallmünzer* u.a. 2002; *Soremski/Lange* 2010). An der Institutionalisierung von Freizeit wirken verschiedene Einrichtungen wie auch die Bezugssysteme von Kindern und Jugendlichen mit: Beispielsweise wird im niederländischen Diskurs die Familie als ein Steuerungselement von Freizeitaktivitäten eingestuft: Freizeit wird als Zeit zum Experimentieren betrachtet und dient folglich der selbständigen Erweiterung von Kompetenzen (vgl. *Zeijl/du Bois-Reymond/te Poel* 2001). Im Rahmen dieses Beitrags wird daher im Folgenden zwischen unstrukturierter und strukturierter außerschulischer Freizeit differenziert, wobei letztere als institutionalisierte, von außen gesteuerte sowie ggf. terminlich fixierte Freizeit verstanden wird.

2.2 Freizeit im Kontext der Verdichtung und Beschleunigung schulischer Lernzeit

Wenngleich die postulierten Wirkungen der Schulzeitverkürzung auf die außerschulische Freizeit verstärkt diskutiert werden, sind die tatsächlichen Folgen bislang kaum empirisch betrachtet worden. Dabei stellen u.a. die erhöhte Belastung und Zunahme gesundheitlicher Beschwerden bei Kindern und Jugendlichen, elterliche Unzufriedenheit mit der Umsetzung der Schulzeitverkürzung sowie der Verlust von Freizeit Positionen des normativen Diskurses dar (vgl. *von Lehn* 2010). In diesem Kontext können drei empirische Studien hervorgehoben werden, welche die Perspektive der betroffenen Akteure aufgreifen.

Böhm-Kasper u.a. (2001), im *Brahm/Kühn/Wixfort* (2013) sowie *Milde-Busch* u.a. (2010) untersuchten jeweils im Rahmen von Querschnitts-Belastungsstudien Unterschiede in der außerschulischen Freizeitgestaltung bei Oberstufenschülern der Bildungsgänge G8 und G9. Im *Brahm/Kühn/Wixfort* (2013) stellten fest, dass der achtjährige Bildungsgang Oberstufenschülern Zeit für außerschulische Aktivitäten lässt. Dabei zeigten sich keine signifikanten Differenzen, die auf den Bildungsgang zurückzuführen sind und über ein differentes Wirkungsempfinden hinausgehen. Bei *Böhm-Kasper* u.a. (2001) und *Milde-Busch* u.a. (2010) wurde übereinstimmend festgestellt, dass Oberstufenschülern im G8-Bildungsgang signifikant weniger außerschulische Freizeit zur Verfügung haben als diejenigen mit verlängerter Lernzeit im G9-Bildungsgang. Darüber hinaus äußert sich dies gemäß der Studie von *Milde-Busch* u.a. (2010) vor allem in einer Verminderung unstrukturierter außerschulischer Freizeit ohne feste Termine, während *Böhm-Kasper* u.a. (2001) feststellen, dass signifikant weniger Vereinsmitgliedschaften und strukturierte Freizeitaktivitäten bestehen.

Ob demnach von einem „beschränkten Zeitraum für Freizeitgestaltung“ (*Milde-Busch* u.a. 2010, S. 255) gesprochen werden kann, der wenig Möglichkeiten für außerschulische Kontakte und Interessen lässt (vgl. *von Lehn* 2010), gilt es zu prüfen. Vor dem theoretischen Hintergrund eines individuellen Zeiterlebens wird die Perspektive der Schülerinnen und Schüler auf die objektive Gegebenheit betrachtet, indem ihre Perspektive auf und ihr Erleben von veränderter Lernzeit als „subjektiv-situative Abhängige“ (*Schöneck* 2009, S. 57) fokussiert wird (vgl. *Schöneck* 2009; *Wehr* 2009; *Hinz* 2000). Das individuelle Erleben von Zeit kann in ein positives und negatives Erleben differenziert werden: Positives Erleben geht u.a. mit empfundener Zufriedenheit in Bezug auf Timing oder Bedürfnisbefriedigung einher, wobei das Ausmaß an Zeit zu einem negativen Erleben wie etwa Langeweile oder Belastung u.a. bei nicht aufschiebbaren Bedürfnissen oder fremdbestimmter Zeit führen kann (vgl. *Schöneck* 2009; *Fölling-Albers* 2008). Die Gelegenheit, außerschulische Freizeit im Kontext gymnasialer Schulzeitverkürzung bei Schülerinnen und Schülern ab der Erprobungsstufe vertiefend zu analysieren, bietet sich mit dem Schulversuch „Abitur an Gymnasien nach 12 oder 13 Jahren“, der eine partielle Rückkehr von Gymnasien zum neunjährigen Bildungsgang ermöglicht (vgl. *Acht* 2011).

3 Fragestellungen und methodischer Zugang

Der Schulversuch „Abitur nach 12 oder 13 Schuljahren“ bietet Gymnasien in Nordrhein-Westfalen die Möglichkeit, einen modifizierten G9-Bildungsgang anzubieten. Das Modellvorhaben wird durch die Universitäten A und B wissenschaftlich begleitet. Der neue G9-Bildungsgang stellt eine Weiterentwicklung des bis dato bekannten G9-Bildungsganges dar: Wesentliches Merkmal ist dabei die Anpassung der Stundentafeln der Sekundarstufe I an die der Haupt-, Real- und Gesamtschulen von 179 auf 188 Wochenstunden: Somit umfasst der G9-neu-Bildungsgang 31,3 Wochenstunden/Schuljahr, der traditionelle G9-Bildungsgang 29,8 und der G8-Bildungsgang 32,6 Wochenstunden/Schuljahr (vgl. *Acht* 2011). Zusammenfassend lässt sich in der Gegenüberstellung der Wochenstunden/Schuljahr festhalten, dass die Stundentafeln im G8- und G9-neu-Bildungsgang in der Sekundarstufe I geringfügige Unterschiede aufweisen.

3.1 Fragestellungen

Welche wahrgenommenen Wirkungen sich trotz faktisch geringfügiger Unterschiede durch die veränderte Lernzeit auf die außerschulische Freizeit von Schülerinnen und Schülern ergeben, ist Gegenstand dieses Beitrags. Das Erleben von zeitlicher Veränderung kann neben den Erwartungen der beteiligten Akteure (vgl. weiterführend *van Ackeren* u.a. 2013) auch aus den flexiblen Gestaltungsmöglichkeiten wie etwa dem Schulrhythmus mit (un-)geplanten Auszeiten wie Krankheit oder Ferien der Modellschulen resultieren (vgl. *Acht* 2011; *Rinderspacher* 2008). Dabei werden innerhalb eines Mixed-Methods-Designs zunächst die Dimensionen Umfang, Gestaltung und Bewertung außerschulischer Freizeit betrachtet, woraufhin sich den Wahrnehmungen von Bildungsgang und Freizeit genähert wird. Daraus ergeben sich folgende, aufeinander aufbauende Forschungsfragen:

- (1) Inwiefern unterscheidet sich umfänglich die Zeit, die Schülerinnen und Schülern im G9-neu-Bildungsgang nach der Schule zur Verfügung steht von der Zeit, die Schülerinnen und Schülern im Bildungsgang G8 nach der Schule bleibt?
- (2) Wie wird die zur Verfügung stehende außerschulische Freizeit von Schülerinnen und Schülern beider Bildungsgänge ausgestaltet?
- (3) Wie bewerten Schülerinnen und Schüler die zur Verfügung stehende außerschulische Freizeit hinsichtlich ihrer individuellen Interessen, wie etwa Zeit mit Freunden zu verbringen oder sich zu erholen?
- (4) Wie verhandeln Schülerinnen und Schüler der sechsten Jahrgangsstufe die erwartete Differenz zwischen den Bildungsgängen G8 und G9-neu?

3.2 Methodischer Zugang

Auf Basis von 13 teilnehmenden nordrhein-westfälischen Gymnasien mit neuem G9-Bildungsgang, zwei davon mit parallelem G8/G9-neu-System, wurden im Schuljahr 2011/12 Schülerinnen und Schüler der Jahrgangsstufe 6 im letzten reinen G8-Bildungsgang vor der Umstellung der Schulen auf G9-neu-Bildungsangebote mittels papierbasierendem Fragebogen befragt. Ergänzend dazu wurde mit der Befragung der Schülerinnen und Schüler der Modellgymnasien im G9-neu-Bildungsgang begonnen, die sich dann im Schuljahr 2012/13 ebenfalls in der sechsten Jahrgangsstufe befanden und fortan mittels implementiertem Online-Fragebogen befragt wurden. Durch zwei Vollerhebungen an den Modellgymnasien konnte ein innerschulisches Kontrollgruppendesign mit einer zeitlichen Verlagerung von einem Jahr realisiert werden, das einen Vergleich von Schülerinnen und Schülern der Jahrgangsstufe 6 im G8-Bildungsgang ($N=734$; Rücklauf: 86,9%) mit denjenigen im G9-neu-Bildungsgang ($N=572$; Rücklauf: 56,9%) – bei teils eingeschränkten Zugangsmöglichkeiten im G9-neu-Bildungsgang, jedoch höherem Anteil ausgefüllter Bögen – an den Modellgymnasien ermöglicht und damit Antworten zu den ersten drei Forschungsfragen liefert. Auf Basis der vollständig ausgefüllten Bereiche im papier- und internetbasierten Fragebogen, die folgend dargelegt werden, konnte ein Sample von $n=534$ Schülerinnen und Schülern im G8-Bildungsgang und $n=521$ im neuen G9-Bildungsgang realisiert werden. Vertiefende Informationen zur Stichprobe und den Befragungsmodalitäten sind in *van Ackeren* u.a. (2013) dokumentiert.

In Anlehnung an Zeitbudget-Studien (vgl. *Schaarschmidt* u.a. 2007; *Spiel/Wagner* 2002; *Blass* 1980) und der Studie zur Belastung von *Böhm-Kasper* u.a. (2001) wurde – im Anschluss an die papierbasierte, bewusst teilstandardisierte Fassung für den G8-Bildungsgang – ein standardisiertes Instrument zur Erfassung der Zeitznutzung entwickelt. Der Umfang außerschulischer Zeit von montags bis freitags wurde im Rahmen eines Wochenplans mit Zeitraster durch folgende Angaben ermittelt: Verlassen des Schulgebäudes, Teilnahme am Ganzttag, Dauer des Schulwegs und Zeit des Zubettgehens. Die fortan internetbasierte Erhebung im G9-neu-Bildungsgang ermöglichte eine stärkere Strukturierung des Wochenplans, indem u.a. die Terminanzahl auf 5 beschränkt wurde.

Die darüber hinaus erfolgte Abfrage von außerschulischen Freizeitaktivitäten stellt ebenfalls eine Eigenentwicklung dar, die auf Grundlage bisheriger Aktivitätenlisten, wie etwa der AID:A-Studie, im Rahmen eines qualitativen Gruppeninterviews mit der Zielstichprobe vergleichbarer Schülerinnen und Schülern (u.a. Jahrgangsstufe 6 in Nordrhein-Westfalen) systematisch angepasst wurde, um den Duktus und aktuelle Veränderungen der Zielgruppe zu berücksichtigen (vgl. *Infas/TNS Infratest* 2009). Das entwickelte Instrument kann in schul- und freizeitbezogene Aktivitäten differenziert werden. Darüber hinaus wird innerhalb der freizeitbezogenen Aktivitäten zwischen strukturierten, d.h. terminierten, und unstrukturierten Aktivitäten unterschieden. Das internetbasierte Instrument stellte zentrale Aktivitätskategorien der papierbasierten Befragung im G8-Bildungsgang zur Auswahl.

Auf etablierte Instrumente konnte auch im Bereich der Bewertung der außerschulischen Zeit nicht zurückgegriffen werden, so dass weitere eigenentwickelte Items zur Wahrnehmung und Bewertung der inner- und außerschulischen Zeit entstanden. Mit Blick auf die wahrgenommene Belastung der Schülerinnen und Schüler konnten in Anlehnung an *Böhm-Kasper* u.a. (2001) und das nationale Bildungspanel (vgl. *Blossfeld/Weinert* 2010) Skalen adaptiert werden, die mit der Schule in Verbindung stehende psychosomatische Beschwerden ($\alpha=.79$; 7 Items, z.B. „Ich habe immer wieder Bauchschmerzen“) und Beanspruchungsgefühle ($\alpha=.86$; 6 Items, z.B. „Wenn ich morgens an meinen Schultag denke, fühle ich mich häufig nervös“) auf einer vierstufigen Likert-Skala abbilden.

Die genutzten Items und Skalen zur Analyse von Umfang, Gestaltung und Bewertung außerschulischer Zeit weisen mindestens Intervallskalenniveau auf, so dass neben deskriptiv-statistischen Auswertungen ein Vergleich der Gruppe von Lernenden im G8-Bildungsgang mit denen im G9-neu-Bildungsgang mittels *t*-Test für unabhängige Stichproben (zweiseitig; $p<.05$) möglich ist.

Mit dem Gruppendiskussionsverfahren und der dokumentarischen Methode wurden die Wahrnehmungen von Differenz aus Perspektive der Schülerinnen und Schüler erhoben und sich damit der vierten Forschungsfrage des Mixed-Methods-Designs genähert. Unter Berücksichtigung eines theoretischen Samplings und maximaler Kontrastierung wurden 20 Gruppendiskussionen an den zwei vorhandenen Modellgymnasien mit parallelem G8/G9-neu-Bildungsgang von insgesamt 13 G9-neu-Gymnasien in Freundesgruppen von Schülerinnen und Schülern durchgeführt: Sie tauschten sich in bildungsgang- und geschlechtsspezifischen sowie gemischten Gruppen zu den Themen Freizeit und Bildungsgang aus. In der Erhebung werden selbige Kinder fokussiert, die zuvor quantitativ befragt wurden und als sich am Ende der Kindheitsphase befindende „Lücke-Kinder“ (*Fuhs* 2010, S. 722) bezeichnet werden können. Sie werden als Akteure und Gestalter ihrer eigenen Lebenswelt im Kontext generationaler Ordnung betrachtet (vgl. *Rohlf*s 2011; *Hönig* 2009) und ihre Beschreibungen von Freizeit und Bildungsgang mit Hilfe dokumenta-

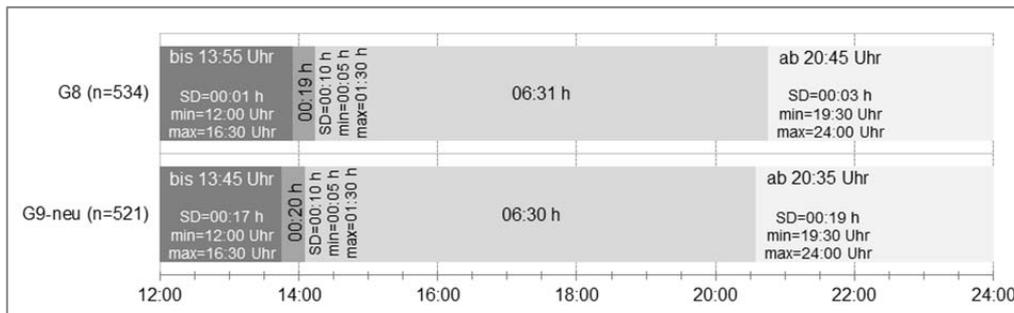
rischer Textinterpretation komparativ rekonstruiert (vgl. *Bohnsack/Pfaff* 2010; *Bohnsack/Pfaff/Weller* 2010). Im Rahmen dieses Beitrags wird exemplarisch ein Transkriptionsauschnitt der Analysen dargestellt.

4 Empirische Befunde

4.1 Umfang und Gestaltung außerschulischer Freizeit

Die Befunde zum Umfang außerschulischer Freizeit verweisen zunächst auf einen signifikanten Gruppenunterschied: Schülerinnen und Schüler im G8-Bildungsgang verlassen die Schule wochentags gegen 13:55 Uhr und damit durchschnittlich 10 Minuten später als diejenigen im G9-neu-Bildungsgang ($t(1053)=13.57, p=.01, d=.84$). Ausgehend vom durchschnittlichen Schulende wurde die zur Verfügung stehende Freizeit berechnet: Dazu wurde die Dauer für den Schulweg addiert und der Zeitraum bis zur Zubettgehzeit ermittelt. Die Berechnung dieses Zeitraums zeigt, dass Lernenden beider Bildungsgänge etwa 6,5 Stunden Freizeit zur Verfügung stehen (s. Abbildung 1). Der zur Verfügung stehende Zeitraum variiert mit durchschnittlich 20 Minuten in Abhängigkeit von der (Nicht-)Teilnahme an schulischen Ganztagsangeboten – knapp 40% nehmen an Ganztagsangeboten teil –, ist aber unabhängig vom Bildungsgang.

Abb. 1: Zeitpunkt Schulende, Dauer Schulweg, Dauer Freizeit, Zeitpunkt Schlafen (v.l.n.r.)



Anmerkung: Angabe von Mittelwert, Standardabweichung, Spannweite in Stunden und Minuten.

Im Zeitraum der zuvor ermittelten Freizeit wird zwischen schulbezogenen Tätigkeiten, strukturierten und unstrukturierten Freizeitaktivitäten differenziert; der konkrete Umfang und die Anzahl der Termine innerhalb der strukturierten Freizeit sind in Tabelle 1 dargestellt:

Tab. 1: Angabe der Dauer für schulbezogene Tätigkeit, strukturierte und unstrukturierte Freizeit in Stunden und Minuten sowie Angabe der Anzahl von Terminen

außerschulische Freizeit	G8 (n=534)		G9-neu (n=521)	
	M	SD	M	SD
schulbezogen (Fokus: Hausaufgaben)	00:59 h	00:45 h	01:00 h	00:30 h
unstrukturiert (z.B. Freunde treffen)	02:49 h	00:45 h	01:42 h	00:48 h
strukturiert (z.B. Sportverein)	01:23 h	00:45 h	03:13 h	02:15 h
Anzahl Termine/Tag	1	.65	2	.72
Anzahl Termine/Woche	2	1.32	5	.00

Im Kontext schulbezogener Tätigkeiten, die Hausaufgaben, Lernen und Üben für die Schule sowie Nachhilfe umfassen, stellt die Erledigung der Hausaufgaben die zentrale Aktivität in der Freizeit dar, sofern dies nicht bereits im Ganzttag stattgefunden hat. Lehrende beider Bildungsgänge benötigen durchschnittlich 1 Stunde für ihre Erledigung, wobei die Spannweite bei jeweils minimal 30 Minuten individuell stärker im G9-neu-Bildungsgang variiert: Dort werden maximal 4 Stunden für Hausaufgaben angegeben und im Vergleich zum G8-Bildungsgang wird mit maximal 2,5 Stunden vereinzelt mehr Zeit benötigt.

Mit Blick auf die strukturierten, d.h. terminierten, Freizeitaktivitäten geben Schülerinnen und Schüler im G8-Bildungsgang eine geringere tägliche und wöchentlich bilanzierte Termindichte an als diejenigen im G9-neu-Bildungsgang: Für Lernende im G8-System sind durchschnittlich 2 Tage pro Woche mit maximal einem Termin pro Tag verplant, der vor allem für sportliche und musisch-künstlerische Aktivitäten genutzt wird. Dagegen verweisen Lernende im G9-neu-System mit 5 verplanten Tagen pro Woche und maximal 2 Terminen pro Tag auf eine stärker strukturierte Zeit nach der Schule, die neben sportlichen und musisch-künstlerischen Aktivitäten für etwa jede/n Fünfte/n auch mit sozialen Aktivitäten in Gruppen (z.B. Pfadfinder, Messdiener) verplant ist. Im Vergleich zum G8-Bildungsgang mit knapp 1,5 Stunden wenden sie mit über 3 Stunden täglich doppelt so viel Zeit für strukturierte Freizeitaktivitäten auf.

Bei einer Vielfalt unstrukturierter Freizeitaktivitäten steht der Konsum neuer Medien (z.B. Fernsehen, Computer-/Konsolen-Spiele, in sozialen Netzwerken aktiv sein) bei Schülerinnen und Schülern beider Bildungsgänge an der Spitze der täglichen Beschäftigungen. Darüber hinaus treffen sich über die Hälfte etwa 4-mal pro Woche mit Freunden. Insbesondere diejenigen im G8-Bildungsgang gestalten mit knapp 3 Stunden ihre Freizeit unstrukturiert, Lernende im neuen G9-Bildungsgang verwenden dafür etwa 1 Stunde weniger.

4.2 Bewertung der außerschulischen Freizeit

Die Bewertung der zur Verfügung stehenden außerschulischen Freizeit fällt insgesamt positiv aus. Dies gilt einerseits für Schülerinnen und Schüler im G8-Bildungsgang, die ihre zeitlichen Ressourcen nach der Schule als oft ausreichend einstufen (vierstufige Likert-Skala von *fast immer* bis *fast nie ausreichend*; $M=2.09$, $SD=.96$). Andererseits schätzen aber auch Lernende im G9-neu-Bildungsgang die außerschulische Freizeit positiv ein, da ihnen ausreichend Zeit für individuelle Interessen ($M=1.97$, $SD=1.10$), Treffen mit Peers

($M=2.06$, $SD=1.13$) oder zur Erholung bleibt ($M=2.04$, $SD=1.11$). Die verhältnismäßig hohen Standardabweichungen verweisen auf eine Gruppe, die ihre zeitlichen Ressourcen knapper einstuft, wobei die Beurteilung der außerschulischen Freizeit unabhängig von der Teilnahme an Ganztagsangeboten der Schule ist.

Abgesehen von der insgesamt positiven Bewertung außerschulischer Freizeit zeigt sich im Bereich Belastungsempfinden ein differenzierteres Bild (s. Tabelle 2):

Tab. 2: Angabe auf einer vierstufigen Likert-Skala (1=stimme nicht zu – 4=stimme voll zu)

Skalen zum Belastungserleben	G8 (n=534)		G9-neu (n=521)	
	M	SD	M	SD
psychosomatische Beschwerden	1.48	.68	2.04	.66
Beanspruchungsgefühle	1.92	.67	1.59	.78

Regelmäßige körperliche Beschwerden werden vor allem von Schülerinnen und Schülern im G9-neu-Bildungsgang beschrieben, wohingegen Beanspruchungsgefühle im G8-Bildungsgang verstärkt wahrgenommen werden. Diese Einschätzungen befinden sich auf einem geringen Niveau, wobei signifikante Gruppenunterschiede bei körperlichen Beschwerden ($t(1298)=14.92$, $p=.04$, $d=.83$) und mit geringerer Effektstärke auch bei Beanspruchungsgefühlen ($t(1297)=8.19$, $p=.04$, $d=.45$) diese differenzen unterstreichen. Darüber hinaus veranschaulichen die im G9-neu-Bildungsgang erfassten Items zur Belastung in der Freizeit ($M=1.67$, $SD=.68$), dass es den Schülerinnen und Schülern tendenziell leicht fällt, sich in der Freizeit von der Schule zu erholen, und die Schule bei der Freizeitgestaltung nahezu vergessen werden kann.

4.3 Verhandlung von Differenz

Eine exemplarisch ausgewählte Gruppendiskussion mit vier Jungen – gekennzeichnet mit dem Kürzel ‚m‘ im Sinne dokumentarischer Transkriptionskonvention – im G8-Bildungsgang verhandelt das Verhältnis von G8 und G9-neu, indem die Positionierung zu G8 auf Ebene des normativen Diskurses zurückgewiesen wird (*Gruppe B.1, Passage Perspektivwechsel, Z. 655-666*):

- Y: [...] ihr seid ja jetzt G8. und wir fragen ja auch die G9er. was meint ihr würden die uns zu ihrer Freizeit erzählen.
- Am: also ich glaub das ist das ist völliger Blödsinn weil zum Beispiel die sind weiter im Englischbuch als wir und all so=n Blödsinn, also ich find das ist überhaupt kein Unterschied; die haben weniger Stunden lernen manchmal viel oder wenig also das ist eigentlich völlig scheißegal. aber die haben die die haben zwar mehr Freizeit weil sie dadurch halt keine Stunden haben aber lernen meistens viel mehr?
- Bm: also G9 bringt eigentlich gar nichts- okay wir
- Dm: ↳also ich hab auch=n Freund?
- Bm: ↳müssen=s ordnen. [...] das bringt eigentlich nichts. die sind weiter die G9er als wir, und wir haben viel mehr Stunden. das ist Kacke. weil wir (.) öhm (.) haben eigentlich vielleicht viel weniger Freizeit, obwohl=s ist jetzt nicht schlimm, aber ich find das ist eigentlich dumm- die sind weiter im Unterricht, [...] wir haben mehr wir haben viel mehr Stunden weniger Freizeit. die sind weiter viel mehr Freizeit. [...]

- Dm: ↳also ich also ich also ich kenn
 en Freund, der ist eigentlich G9, und sein Lehrer denkt der wär (.) also er wär also sozusagen
 ganze Klasse wär in (.) G8, und die schreiben irgendwie in einem also man muss da immer
 drei Arbeiten im Halbjahr schreiben, von jedem Fach- und die schreiben die ganz schnell hin-
 tereinander, und wir wir haben jetzt noch nicht mal
- Cm: ↳wir müssen vier. oder drei;
- Dm: ↳ja eine. ja also und das ist eigentlich auch schon bisschen un-
 sinnig weil jetzt wird jetzt wird jetzt wird dann wieder gesagt ja G9 ist ja so super und alles
 und das ist eigentlich voll unlogisch.
- Am: ↳ja ja okay Dm das wissen wir. [...]

Der eingangs angeregte Perspektivwechsel initiiert zunächst das Thema, über Bildungsgang und Freizeit zu sprechen. Darüber hinaus weist diese Themeninitiierung bereits mit der Unterscheidung von G8 und G9-neu im Hinblick auf Freizeit einen propositionalen Gehalt auf. Diese Zuschreibung wird von der Gruppe mit Hilfe formaler Grenzziehungen zurückgewiesen, indem kommunikatives Wissen – wie etwa zum Stundenvolumen in den Bildungsgängen – illustriert wird. Spannend ist hierbei die Verhandlung über den angesprochenen Diskurs hinaus: Es wird eine Diskrepanz zwischen Bildungszeit und Effizienz zum Ausdruck gebracht, in der sich eine nicht der Logik – also dem konjunktiven Wissen der Gruppe – entsprechende Unterscheidung von Schülerinnen und Schülern im G8- und G9-neu-Bildungsgang dokumentiert. Die Gruppe orientiert sich demnach an der Prüfung kommunikativen Wissens sowie an einer Effizienz von Bildung, die auch im Hinblick auf den Konkurrenzgedanken nicht dem konjunktiven Erfahrungsraum der Gruppe zu entsprechen scheint („G9 ist ja so super und alles und das ist eigentlich voll unlogisch“). Freizeit wird dabei von der Gruppe als Abgrenzung zum Stundenvolumen – verortet innerhalb der Schule – konzeptualisiert, wobei wie zuvor ein Widerspruch zwischen dem Stundenvolumen respektive dem Bildungsgang und effizientem Lernen konstruiert wird („wir haben viel mehr Stunden weniger Freizeit. die sind weiter viel mehr Freizeit“).

5 Diskussion

Im vorliegenden Beitrag wurde auf Basis der Daten zum Schulversuch „Abitur an Gymnasien nach 12 oder 13 Jahren“ in Nordrhein-Westfalen den Zusammenhang von veränderter Lernzeit und außerschulischer Freizeit von Schülerinnen und Schülern der Jahrgangsstufe 6 in den Blick genommen.

Die Befunde lassen sich wie folgt zusammenfassen: Zunächst zeigten sich keine Differenzen im Umfang außerschulischer Freizeit in den Bildungsgängen G8 und G9-neu. Die qualitativen Befunde verdeutlichten, dass die Schülerinnen und Schüler einen Widerspruch wahrnehmen zwischen erwarteter und tatsächlicher Effizienz der Nutzung von Bildungszeit (vgl. weiterführend *Klemm* 2008). Die quantitativen Ergebnisse zur Ausgestaltung außerschulischer Freizeit verdeutlichten, dass Lernende im G9-neu-Bildungsgang bis auf eine geringe Teilpopulation im Durchschnitt ebenso viel Zeit für schulbezogene Tätigkeiten benötigen wie diejenigen im G8-Bildungsgang. Mit Blick auf strukturierte Freizeitaktivitäten konnten diese vermehrt bei Schülerinnen und Schülern im G9-neu-Bildungsgang festgestellt werden: Sie verwenden doppelt so viel Zeit wie diejenigen im G8-Bildungsgang. Dabei zeigten sich im G8-Bildungsgang vergleichsweise stärker aus-

geprägte Beanspruchungsgefühle und eine geringere Termindichte im Kontext strukturierter Freizeitaktivitäten. Obgleich die außerschulische Freizeit einen bildungsgangspezifischen Grad strukturierter Freizeitbeschäftigung aufweist, steht der überwiegende Teil der Zeitressourcen für unstrukturierte Freizeitaktivitäten zur Verfügung. Aus Perspektive der Schülerinnen und Schüler beider Bildungsgänge wurde die außerschulische Freizeit positiv und als ausreichend eingestuft, und zwar unabhängig von differenter Ausgestaltung bzw. Schwerpunktsetzung. Diese Befunde werden im Folgenden eingeordnet und innerhalb verdichteter Schlussfolgerungen interpretiert sowie kritisch beleuchtet.

5.1 Außerschulische Freizeitgestaltung als Ausdruck bildungsgangspezifischer Erwartungen

Der Umfang von 6,5 Stunden außerschulischer Freizeit schließt grundsätzlich an Ergebnisse der Zeitbudgeterhebung 2001/02 an, die bei 10- bis unter 14-Jährigen einen Umfang von 6,5 bis 7 Stunden ermittelte (vgl. *Cornelißen/Blanke* 2004). Der bildungsgangübergreifende Umfang außerschulischer Freizeit wird als Resultat der zuvor berichteten Konzeption des Schulversuchs betrachtet, die nur geringfügige Unterschiede in der wöchentlichen Stundenzahl der Erprobungsstufe zwischen dem G8- und G9-neu-Bildungsgang vorsieht. Trotz geringer Unterschiede wurde eingangs postuliert, dass sich die Ausgestaltung und Bewertung außerschulischer Freizeit – in Anlehnung an die Theorie individuellen Zeiterlebens – aufgrund der Erwartungen der Akteure unterscheiden (vgl. *Schöneck* 2009). Dies wurde u.a. in der Ausgestaltung außerschulischer Freizeit deutlich: Verglichen mit den Befunden von *Böhm-Kasper* u.a. (2001, S. 98) wurde ein Jahrzehnt zuvor – bildungsgangübergreifend betrachtet – etwa 20 Minuten weniger Zeit mit schulbezogenen Tätigkeiten verbracht als im nordrhein-westfälischen G8- bzw. G9-neu-Bildungsgang, jedoch zeigte sich in der Untersuchung von *Böhm-Kasper* u.a. (2001) eine geringere Zeitbelastung für Schülerinnen und Schüler im bisherigen G9-Bildungsgang. Auch in der Studie von *Böhm-Kasper* u.a. (2001, S. 103) wurde der Zeitaufwand für strukturierte Freizeitaktivitäten erhoben, der mit 4,5 bis 5 Stunden pro Woche deutlich unter dem täglichen Zeitaufwand der Lernenden im G8- und G9-neu-Bildungsgang liegt. Entgegen den Befunden von *Milde-Busch* u.a. (2010) steht den Schülerinnen und Schülern im G8-Bildungsgang nicht weniger unstrukturierte Zeit ohne feste Termine zur Verfügung, wobei einschränkend festgehalten werden muss, dass *Milde-Busch* u.a. (2010) Lernende der gymnasialen Oberstufe im G8- und G9-Bildungsgang – nicht im G9-neu-Bildungsgang – befragt haben sowie ggf. Ländereffekte vorliegen.

Zusammenfassend verdeutlichen die berichteten Ergebnisse auf Basis ähnlich verfügbarer Zeitressourcen nach der Schule eine unterschiedliche Gestaltung und Schwerpunktsetzung. Demzufolge wird ein bildungspolitisches Ziel der Einführung von G9-neu, nämlich mehr Zeit für außerschulische Aktivitäten zu ermöglichen (vgl. *Acht* 2011), im Vergleich zum G8-Bildungsgang nicht im Umfang, sondern vielmehr in der qualitativen Ausgestaltung sichtbar. Dabei muss einschränkend festgehalten werden, dass die Schülerinnen und Schüler nach ihrem Ermessen Aktivitäten in den Wochenplan eintrugen, die sich nicht auf den gesamten Freizeitumfang summieren lassen: Somit bleibt eine exakte Bestimmung weiterer Beschäftigungen, wie etwa gemeinsames Essen mit der Familie oder regelmäßige Arztbesuche, in der retrospektiven Erfassung offen. Diese Befunde, als auch die überraschend geringe Differenz von Freizeit bei (Nicht-)Ganztagsteilnahme und

der mögliche Einfluss der Datenclustering (Schüler in Klassen, Klassen in Schulen) erscheinen im Rahmen der längsschnittlichen Betrachtung – vor dem Hintergrund veränderter Stundentafeln ab der Jahrgangsstufe 7 – von besonderem Interesse.

Der Umfang schulbezogener Tätigkeiten und strukturierter Freizeitaktivitäten mit ihren benötigten Zeitressourcen erwecken vor allem bei *Schülerinnen und Schülern im G9-neu-Bildungsgang* den Eindruck einer eher terminierten, strukturierten Ausgestaltung von Freizeit und Kindheitsphase (vgl. *Wehr* 2009; *Zeiber/Zeiher* 1998). Die maximal ausgeschöpfte Terminanzahl von 5 mit einer Standardabweichung von $SD=.00$ im G9-neu-Bildungsgang ist zudem auf eine systematische Verzerrung des internetbasierten Erhebungsdesigns zurückzuführen, aus dem sich zwangsweise Ungenauigkeiten im Sinne unpräziser Angaben seitens der Schülerinnen und Schüler zu ergeben scheinen. Dieser empirisch ermittelte Unterschied zwischen beiden Bildungsgängen in der Ausgestaltung von Freizeit könnte zunächst auf eine Verdopplung strukturierter und institutionalisierter Freizeit und somit auf eine zunehmende Strukturierung von Freizeit z.B. durch Termine verweisen, in der eine Zweckorientierung von Freizeit evident zu sein scheint (vgl. *Soremski/Lange* 2010; *Opaschowski* 2006; *Fuhs* 1996). In diesem Zusammenhang wird postuliert, dass eine für Kinder als „sinnvoll“ (*Fuhs* 2010, S. 713) erachtete Gestaltung von Freizeit ihre Freizeitmöglichkeiten prägen, v.a. im G9-neu-Bildungsgang (vgl. *Soremski/Lange* 2010; *Opaschowski/Pries* 2008). Deutlich wird diese These insbesondere in der zunehmenden Bildungsorientierung bei der Freizeitgestaltung, die bei Jugendlichen auf Basis längsschnittlicher SOEP-Daten festgehalten wurde (vgl. *Hille/Arnold/Schupp* 2013). Darüber hinaus wird eine individuell unterschiedliche Passung von Leistungsanforderungen und -fähigkeiten konstatiert: Im Rahmen vertiefender Analysen konnte *Kühn* (2014) aufzeigen, dass sich ein vergleichsweise hoher Anteil von Lernenden im G9-neu-Bildungsgang ohne Gymnasialempfehlung befindet, was die vorige Vermutung einer verstärkt strukturierter Freizeitgestaltung im Vergleich zur unstrukturierter stützt. Anknüpfend an *Isengard* (2005) ist in weiteren Untersuchungen eine nähere Betrachtung der Art der ausgeübten Freizeitaktivitäten wie etwa der konkreten Sportart notwendig, um den Einfluss soziodemographischer Merkmale und/oder bildungsgangbezogener Differenzen zu bestimmen.

Mit Blick auf die *Schülerinnen und Schüler im G8-Bildungsgang* und die Erhöhung der Wochenstunden im Anschluss an die sechste Jahrgangsstufe könnte die geringere Dichte organisierter Aktivitäten auf eine vorausschauende respektive strategische Planung zur Vereinbarkeit von Schule und Freizeit verweisen, die neben den höheren Zeitanteilen unstrukturierter Freizeitgestaltung in Prozessen der Koordination verschiedener Prioritäten sichtbar werden und ihren Ausdruck im individuellen Zeiterleben wie der dargelegten Orientierung an Effizienz finden (vgl. *Milde-Busch* u.a. 2010; *Wehr* 2009). Darüber hinaus scheinen wenig organisierte Aktivitäten auf eine eher geringe Initiierung derselben und auf eine minimale Scholarisierung von Freizeit bzw. auf einen kaum verplanten Kinderalltag zu verweisen (vgl. *Lipski* 2001; *Fölling-Albers* 2000).

5.2 Bewertung außerschulischer Freizeit als bildungsgangübergreifende Passung von Schule und Freizeit

Diese insgesamt positive Bewertung der Schülerinnen und Schüler beider Bildungsgänge in Bezug auf ihre Freizeitressourcen legt, wie zuvor bereits angedeutet, eine Passung von

verfügbarer außerschulischer Freizeit und ihrer Ausgestaltung nahe, welches zu einem positiven Erleben dieser Zeit führt und eine Passung von Zeithandeln und -erleben unterstreicht (vgl. *Schöneck* 2009; *Zeiber* 2009b). Darüber hinaus scheint die ebenfalls positive Bilanzierung der Freizeit vor dem Hintergrund einer quantitativen Verkürzung durch Ganztagssteilnahme, auf eine Erweiterung der Freizeit innerhalb der Schule und daher weniger auf eine bewusste Abgrenzung von Schule und Freizeit zu verweisen (vgl. *Arnoldt* 2010). Damit wird ein Wandel des Begriffes Freizeit konstatiert, der insbesondere im Kontext der Einführung von Ganztagschulen sichtbar wird: Der Terminus Freizeit beinhaltet neben dem außerschulischen Bereich nunmehr gebundene und ungebundene Freizeitbereiche innerhalb der Schule (vgl. *Holtappels* 2011). Im erziehungswissenschaftlichen Diskurs wird daher von der Entgrenzung von Freizeit respektive der Entscholarisierung von Schule gesprochen (vgl. *Fölling-Albers* 2000), in der verstärkt non-formale und informelle Lerngelegenheiten und -kontexte (vgl. *Dohmen* 2001) verortet werden. Auch das Angebots- und Aufgabenspektrum von Ganztagschulen kann in Anlehnung an *Holtappels* (2011) als erweitert betrachtet werden, was sich beispielsweise in einer Kooperation der Schule mit außerschulischen Trägern zeigt, die über eine Betreuungsfunktion hinaus u.a. zur Persönlichkeitsentwicklung beitragen kann (vgl. *Harring* 2011). Angenommen wird, dass schulische Angebote verstärkt als Freizeitraum erlebt und außerschulische Freizeitermine bei einem insgesamt niedrigen Belastungsniveau als wenig einschränkend wahrgenommen werden (vgl. *Soremski/Lange* 2010). Darüber hinaus könnten die quantitativ erfassten, vergleichsweise ausgeprägten Beanspruchungsgefühle im G8-Bildungsgang auf eine Reproduktion des außer- und innerschulisch vermittelten normativen Diskurses rekurrieren, der G8 – insbesondere als Kontrollgruppe an Gymnasien mit neuem G9-Bildungsgang – als beschleunigten, aber vor allem belastenden Bildungsweg zum Abitur beschreibt und durch ein negatives Erleben von Freizeit gerahmt wird (vgl. *Schöneck* 2009). Dies wird mit ersten qualitativen Befunden mittels dokumentarischer Methode zur Verhandlung von Differenz zwischen den Bildungsgängen G8 und G9-neu unterstrichen, indem diese kommunikativen Wissensbestände – vermittelt u.a. von weiteren Akteuren im Feld Schule und Freizeit sowie von Medien – zugunsten konjunktiver zurückgewiesen werden. Damit wird ebenfalls der methodisch kritische Aspekt relevant, dass die quantitative Betrachtung zur Bewertung der außerschulischen Freizeit im Kontext veränderter Schulzeit von einer Differenz zwischen dem G8- und G9-neu-Bildungsgang ausgeht, der von den Schülerinnen und Schülern der sechsten Jahrgangsstufe kaum wahrgenommen bzw. unter Bezugnahme auf die Theorie des Zeiterlebens individuell verschieden erlebt wird.

Folglich scheint der neu implementierte G9-Bildungsgang aus Perspektive der Einzelschule zu diesem Zeitpunkt eher zu einem Profilierungsmerkmal bzw. zu steigenden und/oder konstanten Anmeldezahlen innerhalb einer von Konkurrenz geprägten Schullandschaft beizutragen (vgl. *Kühn* u.a. 2013) als zu erlebbaren Differenzen auf Seiten der Schülerinnen und Schüler. Dies gilt ebenfalls für den unterrichtlichen Bereich, der aus Sicht der Schülerinnen und Schüler keine bildungsgangspezifischen Unterschiede aufweist (vgl. *van Ackeren* u.a. 2013). In Anlehnung an die zweite World-Vision-Kinderstudie wird damit die Relevanz der qualitativ erfassten Perspektive von Schülerinnen und Schülern deutlich, welche die quantitativen Befunde nicht nur vertiefen, sondern darüber hinaus den Blick auf außerschulische Freizeit in ihrer Bedeutungsvielfalt im Kontext veränderter Lernzeit bzw. schulischem Zeitregime erweitern (vgl. *Hurrelmann/Andresen/Schneekloth* 2011; *Zeiber* 2009b). Darauf verwies u.a. bereits das selektive Ausfüllverhal-

ten im Bereich Freizeitaktivitäten und die Restgröße zur ermittelten Summe außerschulischer Freizeit. Den veränderten, vielfältigen Bedeutungen von Freizeit wurde sich anhand des Transkriptauszugs genähert: Deutlich wurde ein Spannungsfeld zwischen dem Stundenvolumen bzw. effizientem Lernen innerhalb der Schule und einer von Schule abgegrenzten Konzeption von Freizeit. Dies verweist auf weiteren Analysebedarf zum subjektiv geprägten Terminus Freizeit respektive dem Erleben von Freizeit im Kontext veränderter Lernzeit, dem in vertiefenden Analysen nachgespürt wird (vgl. *Kelly* 2012; *Opa-schowski* 2006; *Dollase* 1990). Inwiefern sich schulische Ganztagsangebote am Peer-Kontext orientieren oder institutionell zu einer Reduktion außerschulischer Pflege von Freundschaften und im Sinne negativen Zeiterlebens zu einer Bedürfnisaufschubung beitragen, gilt es weiterhin zu prüfen (vgl. *Soremski/Lange* 2010; *Schöneck* 2009; *Fegter/Andresen* 2008). Über die dargestellte exemplarische Näherung hinaus, werden derzeit im Rahmen einer Qualifikationsarbeit vertiefende, fallübergreifende Auswertungen durchgeführt, in denen – neben den Verhandlungen von Differenz zwischen G8 und G9 – neu im Spannungsfeld von Bildungszeit und -nutzen – u.a. das Verhältnis von Freizeitvorstellungen und -interessen der Kinder zu den „Bildungsplänen und -strategien der Erwachsenen“ (*Fuhs* 2010, S. 714) in Bezug auf die Kategorien Zeit und Raum, wie die der Ganztagschule, betrachtet wird (vgl. *Burghardt* 2014; *Coelen/Stecher* 2014; *Schmidt-Lauff* 2012; *Zeiber/Zeiher* 1998).

Literatur

- Acht, R.* (2011): Abitur an Gymnasien nach 12 oder 13 Jahren. Schule NRW – Amtsblatt des Ministeriums für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen, 63, 7, S. 353-355.
- Ackeren, I. van/Bellenberg, G./Blumentritt, L./Brahm, G. im/Helmer, K./Kosmalla, C./Kuhn, A./Reintjes, C.* (2013): Abitur an Gymnasien nach 12 oder 13 Jahren. Abschlussbericht zur ersten Förderphase der wissenschaftlichen Begleitung des Schulversuchs (NRW). Universität Duisburg-Essen und Ruhr-Universität Bochum, Unveröffentlichtes Dokument.
- Arnoldt, B.* (2010): Die Verbindungslücke. In: *Deutsches Jugendinstitut* (Hrsg.): Ganz ist nicht genug. Was die Ganztagschulen in Deutschland leisten – und welche Potenziale noch ungenutzt bleiben. DJI Bulletin, 1, 91, S. 11-13.
- Baacke, D.* (1976): Einführung in die außerschulische Pädagogik. – München.
- Blass, W.* (1980): Zeitbudget-Forschung: Eine kritische Einführung in Grundlagen und Methoden. – Frankfurt.
- Blossfeld, H.-P./Weinert, S.* (2010): Nationales Bildungspanel NEPS. Reform der Oberstufe in Thüringen. Schüler/innen. Haupterhebung 2009/10. Online verfügbar unter: <https://www.neps-data.de>, Stand: 20.09.2013.
- Böhm-Kasper, O./Bos, W./Körner, S. C./Weishaupt, H.* (2001): Sind 12 Schuljahre stressiger? Belastung und Beanspruchung von Lehrern und Schülern am Gymnasium. – Weinheim.
- Bohnsack, R./Pfaff, N.* (2010): Die dokumentarische Methode. In: Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Online. – Weinheim.
- Bohnsack, R./Pfaff, N./Weller, W.* (2010): Qualitative Analysis and Documentary Method in International Educational Research. – Opladen.
- Brahm, G. im/Kühn, S. M./Wixfort, J.* (2013): Wie nehmen Schülerinnen und Schüler des doppelten Abiturjahrgangs die eigene Schulzeit wahr? Eine geschlechtsspezifische Analyse der Schülerperspektive auf acht- und neunjährige Bildungsgänge am Gymnasium. *Schulpädagogik heute*, 8, 4, S. 1-16.
- Burghardt, D.* (2014): Homo spatialis. Eine pädagogische Anthropologie des Raums. – Weinheim.
- Coelen, T./Stecher, L.* (Hrsg.) (2014): Die Ganztagschule. Eine Einführung. – Weinheim.
- Cornelißen, W./Blanke, K.* (2004): Zeitverwendung von Mädchen und Jungen. In: Statistisches Bundesamt (Hrsg.): Alltag in Deutschland. Analysen zur Zeitverwendung. – Wiesbaden, S. 160-174.

- Dohmen, G. (2001): Das informelle Lernen. Die internationale Erschließung einer bisher vernachlässigten Grundform menschlichen Lernens für das lebenslange Lernen aller. – Bonn.
- Dollase, R. (1990): „Die Freizeit findet im Kopfe statt“ – Hypothesen und Vermutungen zur psychologischen Qualifizierung des Freizeitbegriffs. In: *Fromme, J./Hatzfeld, W./Tokarski, W.* (Hrsg.): Zeiterleben – Zeitverläufe – Zeitsysteme. Forschungsergebnisse zur Zeittheorie und Zeitökonomie mit ihren Konsequenzen für Politik, Planung und Pädagogik – Bielefeld, S. 123-132.
- Fastenmeier, W./Gstalter, H./Lehnig, U. (2003): Was empfinden Menschen als Freizeit? – Emotionale Bedeutung und Definition. In: *Institut für Mobilitätsforschung* (Hrsg.): Motive und Handlungsansätze im Freizeitverkehr. – Berlin, S. 13-29.
- Fegter, S./Andresen, S. (2008): Entgrenzung. In: *Coelen, T./Otto, H. U.* (Hrsg.): Grundbegriffe Ganztagsbildung. Das Handbuch. – Wiesbaden, S. 832-840.
- Fölling-Albers, M. (2000): Entscholarisierung von Schule und Scholarisierung von Freizeit. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 20, 2, S. 118-131.
- Fölling-Albers, M. (2008): Alte und neue Rhythmen schulischer Zeit. In: *Zeiger, H./Schroeder, S.* (Hrsg.): Schulzeiten, Lernzeiten, Lebenszeiten. – Weinheim, S. 133-141.
- Fuhs, B. (1996): Das außerschulische Kinderleben in Ost- und Westdeutschland. Vom kindlichen Spielen zur jugendlichen Freizeitgestaltung. In: *Büchner, P./Fuhs, B./Krüger, H.-H.* (Hrsg.): Vom Teddybär zum ersten Kuß. Wege aus der Kindheit in Ost- und Westdeutschland. – Opladen, S. 129-158.
- Fuhs, B. (2010): Kindheit und mediatisierte Freizeitkultur. In: *Krüger, H.-H./Grunert, C.* (Hrsg.): Handbuch der Kindheits- und Jugendforschung. – Wiesbaden, S. 711-726.
- Furtner-Kallmünzer, M./Hössl, A./Janke, D./Kellermann, D./Lipski, J. (Hrsg.) (2002): In der Freizeit für das Leben lernen. Eine Studie zu den Interessen von Schulkindern. – München.
- Geiler, U.-C. (2011): In einem Jahr weniger zum Abitur = Stress ohne Ende für Schüler? *Schulverwaltung Nordrhein-Westfalen*, 22, 4, S. 111.
- Gibson, H. J./Singleton, J. F. (Hrsg.) (2012): *Leisure and Aging. Theory and Practice.* – Champaign, Illinois.
- Hampsch, H. (1998): Freizeit und Schule. Die Selektion von Freizeitaktivitäten und ihr Einfluß auf schulisches Leistungs- und Sozialverhalten. – Frankfurt am Main.
- Harring, M. (2011): Das Potenzial der Freizeit. Soziales, kulturelles und ökonomisches Kapital im Kontext heterogener Freizeitwelten Jugendlicher. – Wiesbaden.
- Hille, A./Arnold, A./Schupp, J. (2013): Freizeitverhalten Jugendlicher: Bildungsorientierte Aktivitäten spielen eine immer größere Rolle. *Wochenbericht des DIW Berlin*, 80, 40, S. 15-25.
- Hinz, A. (2000): Psychologie der Zeit. Umgang mit der Zeit, Zeiterleben und Wohlbefinden. – Münster.
- Holtappels, H. G. (2011): Ganztagschule. In: *Reinders, H./Ditton, H./Gräsel, C./Gniewosz, B.* (Hrsg.): Empirische Bildungsforschung. Gegenstandsbereiche. – Wiesbaden, S. 113-124.
- Honig, M.-S. (Hrsg.) (2009): *Ordnungen der Kindheit. Problemstellungen und Perspektiven der Kindheitsforschung.* – Weinheim.
- Hurrelmann, K./Andresen, S./Schneekloth, U. (2011): Die World Vision Kinderstudien 2007 und 2010: Zentrale Ergebnisse. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 6, 3, S. 321-332.
- Immerfall, S./Wasner, B. (2011): *Freizeit.* – Opladen.
- Infas GmbH/TNS Infratest Sozialforschung GmbH (2009): DJI-Survey „Aufwachsen in Deutschland: Alltagswelten (AIDA)“. Methodenbericht der Erhebungsinstitute – Bonn, München.
- Isengard, B. (2005): Freizeitverhalten als Ausdruck sozialer Ungleichheiten oder Ergebnis individualisierter Lebensführung? Zur Bedeutung von Einkommen und Bildung im Zeitverlauf. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 57, 2, S. 254-277.
- Kaplan, M. (1975): *Leisure. Theory and policy.* – New York.
- Kelly, J. R. (2012): *Leisure.* – Urbana (Illinois).
- King, V./Busch, K. (2012): Widersprüchliche Zeiten des Aufwachsens – Fürsorge, Zeitnot und Optimierungstreiben in Familien. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 7, 1, S. 7-23.
- Klemm, K. (2008): Bildungszeit: Vom Umgang mit einem knappen Gut. In: *Zeiger, H./Schroeder, S.* (Hrsg.): Schulzeiten, Lernzeiten, Lebenszeiten. – Weinheim, S. 21-30.
- Kühn, S. M. (2013): Schulzeit als wirksames Profilierungsmerkmal? Einzelschulische Profilierung und elterliche Schulwahlstrategien im Kontext der aktuellen Schulzeitdebatte. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 3, 3, S. 235-252.

- Kühn, S. M. (2014): Was bedingt die Wahl eines Gymnasiums mit neunjährigem Bildungsgang? Empirische Befunde aus drei Bundesländern. In: *Liegmann, A. B./Mammes, I./Racherbäumer, K.* (Hrsg.): Facetten von Übergängen im Bildungssystem. Nationale und internationale Ergebnisse empirischer Forschung. – Münster, S. 49-64.
- Kühn, S. M./Ackeren, I. van/Bellenberg, G./Reintjes, C./Brahm, G. im (2013): Wie viele Schuljahre bis zum Abitur? Eine multiperspektivische Standortbestimmung im Kontext der aktuellen Schulzeitdebatte. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 16, 1, S. 115-136.
- Lehn, B. vom (2010): Generation G8. Wie die Turbo-Schule Schüler und Familien ruiniert. – Weinheim.
- Lipski, J. (2001): Freizeit der Kinder – verplant oder selbstorganisiert? *Zeitschrift für Jugendschutz*, 46, 4, S. 108-110.
- Milde-Busch, A./Blaschek, A./Borggräfe, I./von Kries, R./Straube, A./Heinen, F. (2010): Besteht ein Zusammenhang zwischen der verkürzten Gymnasialzeit und Kopfschmerzen und gesundheitlichen Belastungen bei Schülern im Jugendalter? *Klinische Pädiatrie*, 222, 4, S. 255-260.
- Opaschowski, H. W. (2006): Einführung in die Freizeitwissenschaft. – Wiesbaden.
- Opaschowski, H. W./Pries, M. (2008): Freizeit, Freie Zeit, Muße und Geselligkeit. In: *Coelen, T./Otto, H. U.* (Hrsg.): Grundbegriffe Ganztagsbildung. Das Handbuch. – Wiesbaden, S. 422-431.
- Reheis, F. (2010): Bildung contra Turboschule! Ein Plädoyer. – Freiburg im Breisgau.
- Rinderspacher, J. P. (2008): Die Zeitorganisation der Schule reformieren. Schwierigkeiten und Möglichkeiten. In: *Zeiger, H./Schroeder, S.* (Hrsg.): Schulzeiten, Lernzeiten, Lebenszeiten. – Weinheim, S. 123-132.
- Rohlf, C. (2011): Bildungseinstellungen: Schule und formale Bildung aus der Perspektive von Schülerinnen und Schülern. – Wiesbaden.
- Schaarschmidt, U./Sieland, B./Fischer, A./Rahm, T./Tarnowski, T. (2007): Die Arbeitszeit der Lehrerinnen und Lehrer in Nordrhein-Westfalen. Ergebnisse und Vorschläge der Projektgruppe QuaGiS zur Entwicklung eines zukunftsfähigen Arbeitszeitmodells. Online verfügbar unter: <http://www.quagis.de/downloads/pdf-Dateien/BerichtLAZLangfassung.PDF>, Stand: 20.09.2013.
- Schmidt-Lauff, S. (Hrsg.) (2012): Zeit und Bildung. Annäherungen an eine zeittheoretische Grundlegung. – Münster.
- Schöneck, N. M. (2009): Zeiterleben und Zeithandeln Erwerbstätiger: Eine methodenintegrative Studie. – Wiesbaden.
- Soremski, R./Lange, A. (2010): Bildungsprozesse zwischen Familie und Ganztagschule. Online verfügbar unter: http://dji.de/bibs/6_GTS-Familie%20und%20Ganztagschule-Abschlussbericht.pdf, Stand: 20.09.2013.
- Spiel, C./Wagner, P. (2002): Wie lange und wofür lernen Schülerinnen und Schüler? *Empirische Pädagogik*, 16, 3, S. 329-355.
- Trautwein, U./Neumann, M. (2008): Das Gymnasium. In: *Cortina, K./Baumert, J./Leschinsky, A./Mayer, K./Trommer, L.* (Hrsg.): Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland: Strukturen und Entwicklungen im Überblick. – Reinbek, S. 467-501.
- Tokarski W./Schmitz-Scherzer, R. (1985): Freizeit. – Stuttgart.
- Vock, M./Preckel, F./Holling, H. (2007): Förderung Hochbegabter in der Schule. Evaluationsbefunde und Wirksamkeit von Maßnahmen. – Göttingen.
- Wehr, L. (2009): Alltagszeiten der Kinder. Die Zeitpraxis von Kindern im Kontext generationaler Ordnungen. – Weinheim.
- Zeiger, H. J./Zeiger, H. (1998): Orte und Zeiten der Kinder. Soziales Leben im Alltag von Großstadtkindern. – Weinheim.
- Zeiger, H. (2009a): Kindheit zwischen Zukunftserwartungen und Leben in der Gegenwart. In: *King, V./Gerisch, B.* (Hrsg.): Zeitgewinn und Selbstverlust. Folgen und Grenzen der Beschleunigung. – Frankfurt, S. 223-241.
- Zeiger, H. (2009b): Zeit für Bildung. In: *Behnken, I./Mikota, J.* (Hrsg.): Sozialisation, Biografie und Lebenslauf. Eine Einführung. – Weinheim, S. 205-215.
- Zeijl, E./Bois-Reymond, M. du/Poel, Y. te (2001): Young adolescents' leisure patterns. *Society and Leisure*, 24, 2, pp. 379-402.