

Zugänge zu informeller Bildung im Kontext jugendlicher Freizeit: Befunde einer quantitativen und qualitativen Untersuchung

Marius Haring, Timo Burger



Marius Haring



Timo Burger

Zusammenfassung

Zahlreiche Forschungsarbeiten der letzten Jahre belegen, dass der Freizeitbereich Jugendlicher in unterschiedlicher Hinsicht differenzierte informelle Bildungsräume eröffnet. Weitestgehend unberücksichtigt blieb bislang jedoch die Frage nach spezifischen Ressourcen, die informelle Bildungsprozesse nach sich ziehen. Der vorliegende Beitrag geht diesem Desiderat nach, indem ausgehend von *Bourdieu's* Theorie der Sozialen Praxis – speziell des Kapitalkonstrukts – und auf der Basis der Befunde einer quantitativen und qualitativen Erhebung ressourcenabhängige Zugänge zu informeller Bildung im Kontext heterogener Freizeitwelten Jugendlicher diskutiert werden.

Schlagerworte: Informelles Lernen, Freizeit, Jugend, Kapital, Ressourcen, Quantitative und qualitative Methoden

Ways of accessing informal education in the context of young people's leisure activities: quantitative and qualitative findings

Abstract

Over the last few years, numerous research studies have proven that the leisure segment of young people reveals many differentiated informal learning spaces. However, the question of which specific resources are to be considered within these informal education processes has not been taken into account so far. This paper launches the debate on this subject, starting from *Bourdieu's* theory of social practice, focusing especially on the construct of capitals, and discusses how access to informal education depends on resources, within the context of heterogeneous leisure worlds, based on the findings of a quantitative and qualitative survey.

Keywords: Informal learning, Leisure, Youth, Capital, Resources, Quantitative and qualitative methods

1 Einleitung

Zwar ist in der Debatte um Bildung und lebenslanges Lernen schon lange ein Einvernehmen darin zu erkennen, dass Bildungsprozesse keineswegs nur in der Schule stattfinden,

allerdings entwickelt sich dieser Blick auf das Kind und den Jugendlichen erst allmählich. Im deutschsprachigen Raum wird erst seit der vergangenen Dekade verstärkt über die Bedeutung von informellen Bildungsprozessen in freizeitkontextuellen Settings diskutiert. Historisch gesehen handelt es sich hierbei um eine begriffliche Spezifizierung von Bildung, in Form der Unterscheidung nach „formal and informal education“, die von *John Dewey* (1916/1997, S. 9) bereits zu Beginn des 20. Jahrhunderts vorgenommen wurde und in der US-amerikanischen Forschung seit Beginn der 1950er-Jahre etabliert ist (vgl. *Knowles* 1951).

In Deutschland haben erst das mediale Interesse an den Ergebnissen der Schulleistungsuntersuchungen (wie etwa PISA 2000 und IGLU 2001) und die parallel verfassten Arbeiten von *Dohmen* (z.B. 2001) einen breiten wissenschaftlichen Diskurs über die Differenzierung von Bildungsorten und -prozessen in der Erziehungswissenschaft angeregt. Mit dieser „neuen“ Lesart wird der Fokus nicht nur auf Bildungsinstitutionen gelegt, vielmehr rücken Bildungsbiografien von Kindern und Jugendlichen aus einer ganzheitlichen Sicht in den Vordergrund. Dies erzwingt geradezu die Erkenntnis, dass Bildung sich keineswegs auf institutionelle Räume reduzieren lässt. Zugespielt formuliert: Bildung findet „potenziell immer und überall“ (*Rauschenbach* 2008, S. 21) und ein Leben lang statt. Im Kern geht es dabei um *ungeplante, beiläufige* und zum größten Teil *unbewusst* ablaufende – retrospektiv nicht immer erkennbare – Lernprozesse (vgl. *Düx/Sass* 2005; *Overwien* 2009).

Forschungsbefunde machen jedoch auch deutlich, dass nicht alle Kinder und Jugendlichen im gleichen Maße von den im Freizeitbereich eröffneten Bildungsräumen profitieren (vgl. z.B. *Pietraß/Schmidt/Tippelt* 2005). Vielmehr scheinen die bereits für den formalen Bildungsbereich festzustellenden Ungleichheiten ebenso für informelle Bildungsprozesse zuzutreffen. An dem bisherigen Erkenntnisstand schließt eine eigene, empirisch sowohl quantitativ als auch qualitativ angelegte Untersuchung an. Das primäre Ziel der Pilotstudie besteht darin, die Bedingungsfaktoren der theoretisch und empirisch aufgeführten Potenziale, die von Freizeit speziell für Bildungsprozesse ausgehen, näher zu beleuchten. Diesbezüglich sollen ausgehend von der Theorie der Sozialen Praxis nach *Bourdieu* die den Jugendlichen zur Verfügung stehenden sozialen, kulturellen und ökonomischen Kapitalien in ihren Interdependenzen und heterogenen Ausprägungen untersucht werden. Den Hintergrund bilden zwei übergeordnete – aufeinander aufbauende – Annahmen, die mit Hilfe von quantitativ-multivariaten und qualitativ-inhaltsanalytischen Verfahren geprüft werden sollen. *Erstens* wird angenommen, dass die unter Jugendlichen erfahrenen Zugänge und die jeweilige Ausstattung mit Ressourcen von einer enormen Heterogenität geprägt sind und *zweitens* der Zugang zu jenen Ressourcen bzw. die jeweilige Ausstattung mit diesen den Ausschlag gibt, ob und welche informellen Bildungsprozesse im Kontext jugendlicher Freizeit stattfinden.

2 Die Bedeutung von Freizeit

Freizeit kommt in (post)modernen Gesellschaften im Hinblick auf die Lebensgestaltung und vor dem Hintergrund eines individuellen Biografieverlaufs ein zentraler Stellenwert zu. Freizeit spiegelt in aller Regel die Lebensqualität eines Individuums wider, bildet einen Seismografen für Lebenszufriedenheit und stellt somit nicht zuletzt im Zuge gesell-

schafflicher Modernisierungsprozesse eine biografisch bedeutende Ressource dar. Das Potenzial der Freizeit geht dabei mit einer multiplen Funktionsvielfalt einher und lässt sich längst nicht mehr auf eine Regenerationszeit begrenzen (vgl. z.B. *Prahl* 2010, S. 409; *Opaschowski* 2006, S. 35). Hintergrund dessen bildet das heutige Verständnis des Zusammenspiels von Freizeit und Arbeit, das im Verhältnis zu früheren Jahrzehnten ein anderes ist. Freie Zeit ex negativo ausschließlich als die Abwesenheit von Arbeit zu definieren, erscheint verkürzt. Vielmehr lassen aktuelle Beobachtungen den Schluss zu, dass es zu einer Verschmelzung dieser beiden Lebensbereiche kommt. Die Grenzen hierbei sind nicht selten fließend (vgl. *Opaschowski* 2006, S. 33) und können Elemente des jeweils anderen Bereichs beinhalten. Das entscheidende Kriterium ist die individuelle Selbsteinschätzung einer weitgehend selbst verantworteten und auf intrinsische Motivation zurückgehenden Ausgestaltung von Zeit.

Speziell im Jugendalter erfährt Freizeit in Form eines altersspezifischen Moratoriums und der damit einhergehenden Experimentierchancen einen großen und eigenständigen Bedeutungsgehalt. In dem Zusammenhang wird seit Beginn des neuen Jahrtausends verstärkt aus einer neu akzentuierten Blickrichtung der Fokus auf freizeitkontextuelle Lernsettings sowohl theoretisch als auch empirisch gelegt (vgl. z.B. *Dohmen* 2001; *Otto/Rauschenbach* 2004; *Rauschenbach/Düx/Sass* 2007; *Brodowski* u.a. 2009). Dabei ist zu berücksichtigen, dass sich der Freizeitbereich Heranwachsender ebenso wie die gesamte Jugendphase individuell gestaltet. Jugendliche bewegen sich in Abhängigkeit von den ihnen zur Verfügung stehenden Ressourcen in differenzierten Freizeitwelten und erfahren auf diese Weise auch unterschiedliche Zugänge zu informellen Bildungsprozessen. Freizeit in der Adoleszenz ist hiernach als ein substanzielles soziales Feld der Allokation zu verstehen, das von der jeweiligen Ressourcenausstattung des Akteurs abhängig ist. Der Zugang zu jenen Ressourcen bzw. die jeweilige Ausstattung mit diesen gibt somit den Ausschlag, ob und welche informellen Bildungsprozesse vom Heranwachsenden inkorporiert werden.

Ausgehend von diesen Überlegungen bleiben die Fragen offen, um welche konkreten Ressourcen es sich hierbei handelt, welche Auswirkungen diese auf die Freizeitwelten Jugendlicher haben und mit welchen informellen Bildungsprozessen diese einhergehen. Zur Beantwortung jener Fragen liefert die Kulturtheorie *Pierre Bourdieus* und seine Soziologie der Lebensstile (vgl. z.B. *Bourdieu* 1982), die im theoretischen Diskurs der Jugend(freizeit)forschung in den vergangenen Jahren an Bedeutung gewonnen hat (vgl. *Thole* 2010, S. 733), einen entscheidenden Beitrag und stellt auch den theoretischen Rahmen der vorliegenden Studie dar.

3 Theoretische Ausgangslage: Das Kapitalkonstrukt nach *Bourdieu* im Kontext von Freizeit

Pierre Bourdieus soziologische Sicht auf die Gesellschaft und ihre „spezifische kulturelle Ordnung“ (*Bourdieu* 1974, S. 58) ist durch ein Klassensystem sowie die damit einhergehende bewusste oder unbewusste – auf Distinktion zurückgehende – Klassifikation von Mitgliedern einer Gesellschaft determiniert (vgl. *Vester* 2010, S. 142). Im Kern der von *Bourdieu* ausgearbeiteten Argumentationslinie steht die These, dass „die Position einer Person oder Gruppe im sozialen Raum nicht nur über deren gesellschaftliches Ansehen

und sozialen Erfolg entscheidet, sondern auch erlaubt, ziemlich genaue Vorhersagen zu treffen über Lebensgewohnheiten, ihre Art, sich zu kleiden sowie über die von ihnen bevorzugte Ernährung, Musik- und Kunststile, Hobbys und Freizeitgestaltung“ (Koller 2004, S. 149). Folgt man *Bourdieu*, so ist der Freizeitstil eines Jugendlichen nicht so sehr als Produkt seiner persönlichen Entscheidungen zu sehen, als vielmehr die Folge seiner Platzierung im sozialen Feld, also die Konsequenz von Sozialisation (vgl. ebd.). Der Zugang zur Freizeit und zu explizit in diesem sozialen Feld entstehenden informellen Bildungsprozessen erfolgt letztendlich über die zur Disposition stehenden sozialen, kulturellen und ökonomischen Kapitalien in ihrer reziproken Wechselwirkung.

Die hier betrachteten drei Kapitalformen werden im Rahmen dieser Untersuchung in Bezug auf das soziale Feld, das Mikromilieu der *Freizeit*, transformiert und aus dem Blickwinkel Jugendlicher analysiert. Dabei wird von drei Annahmen ausgegangen: *Ers- tens* obliegen die drei Kapitalien keiner global-objektiven Struktur, sondern werden vielmehr abhängig vom jeweiligen Akteur individuell wahrgenommen, sind damit subjektbezogen. Diese Annahme setzt voraus, dass die jeweils im Mittelpunkt stehenden Individuen – in diesem Fall die Gruppe der Jugendlichen – als Expertinnen und Experten ihrer eigenen Lebenswelten verstanden werden. *Zweitens* bedarf jedes soziale Feld einer gesonderten Betrachtung des jeweiligen Kapitals. Dieser Annahme wird hier Rechnung getragen, indem *Bourdieu*s Verständnis vom Kapital im Hinblick auf die Freizeitwelten Jugendlicher und das dort vorzufindende soziale, kulturelle und ökonomische Kapital operationalisiert wird. *Drittens* wird davon ausgegangen, dass die Zusammenhänge zwischen dem sozialen, kulturellen und ökonomischen Kapital nicht nur auf bewusste, sondern primär auf unbewusste Transferprozesse zwischen den Kapitalien zurückzuführen sind. Hieraus resultiert ein theoriegeleitetes, speziell an den Bedürfnissen Jugendlicher orientiertes wie auch aus ihrer Perspektive gezeichnetes Bild der drei Kapitalien:

In Bezug auf das *soziale Kapital* findet eine Fokussierung auf ausgewählte soziale Netzwerke statt. In den Blick genommen werden ausschließlich soziale Beziehungen zu Peers und familiäre Interaktionsmuster. Der im Kontext dieser beiden sozialen Netzwerke zu erwartende Profit beschränkt sich nicht nur auf „Kreditwürdigkeit“ (Bourdieu 1992, S. 63), „Gefälligkeiten“ (ebd., S. 65) und symbolische Muster, sondern wird im Rahmen des Forschungsprojektes um nicht unmittelbar sichtbare Aspekte erweitert. Es geht ebenso um nicht direkt in andere Kapitalsorten konvertierbare Leistungen sozialer Beziehungen (vgl. auch Coleman 1988).

Das *kulturelle Kapital* soll eine Berücksichtigung in zweierlei Hinsicht finden: *Ers- tens* in Form eines institutionalisierten Zustands, abgebildet durch die aktuell besuchte Schulform und *zweitens* in Form des inkorporierten Kulturkapitals. Dieses geht laut *Bourdieu* (1982, 1983) mit spezifischen Dispositionen einher und verlangt ein bestimmtes Maß an Interesse für die jeweilige Kultur. Entsprechend wird Kultur in dieser zweiten Form als „Handlungsrepertoire“ (Ebrecht/Hillebrandt 2004, S. 10) verstanden, welches sich u.a. in Freizeitaktivitäten, aber auch in zeitlichen Dispositionsmöglichkeiten widerspiegelt.

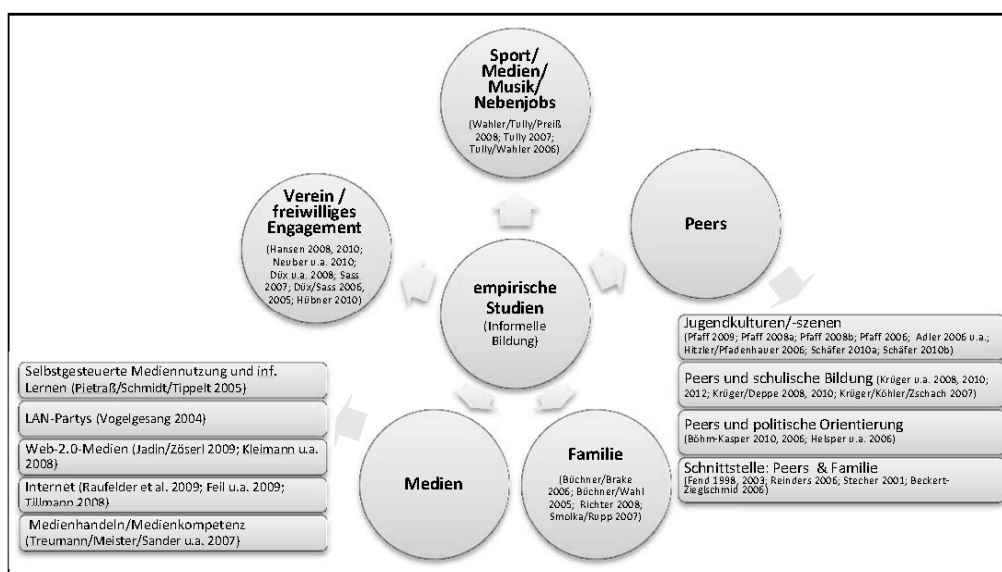
Abschließend soll auch das *ökonomische Kapital* einer inneren Transformationsarbeit unterzogen und damit auf die Akteursebene konvertiert werden. Das ökonomische Kapital bezeichnet im Kontext der durchgeführten Erhebung jene Ressource, die am materiellen Eigentum, z.B. in Form von technischen Unterhaltungsmedien, sowie an monetären Dispositionen, gemessen an der Höhe des monatlich zur Verfügung stehenden Geldbetrags (Taschengeld), ermittelt wird.

4 Stand der Forschung

Zum Thema „informelle Bildung“ ist im deutschsprachigen Raum in den vergangenen Jahren eine Reihe von theoretischen und – darauf basierend – empirischen Arbeiten entstanden, die maßgeblich dazu beigetragen haben, auf das immense Potenzial hinzuweisen, das von außerschulischen Kontexten, wie jenem der Freizeit, im Hinblick auf Bildungsprozesse ausgeht (s. Abb. 1). An dieser Stelle wird exemplarisch auf einige wenige Studien verwiesen. Dabei wird der Fokus auf einzelne Freizeitbereiche gelegt:

So steht die Bedeutung des freiwilligen Engagements als Lern- und Erfahrungsraum im Zentrum einer von *Dix* u.a. (2008) konzipierten und durchgeführten qualitativen und quantitativen Studie. Diese zeigt auf, dass Jugendlichen durch ein freiwilliges Engagement exklusive Lernerfahrungen – besonders bezogen auf die Entwicklung von „Organisations-, Leistungs-, Team- und Gremienkompetenzen“ – bereitgestellt werden, die über die Lebensphase Jugend weit ins Erwachsenenalter hinaus wirken. *Hübner* (2010) stellt in ihrer Untersuchung zudem heraus, dass durch den sinnstiftenden Charakter dieser Arbeit die in die Stichprobe einbezogenen ehrenamtlich tätigen Personen insbesondere auch in Bezug auf soziale Anerkennung sowie den Ausbau von Kontakten und Beziehungen von ihrem freiwilligen Einsatz profitieren.

Abb. 1: Darstellung empirischer Studien zum Themenfeld „informelle Bildung“ im Kontext unterschiedlicher Freizeitwelten



Tillmann (2008) fokussiert ihre Untersuchung auf die Überprüfung von informellen Lern- und Selbstbildungsprozessen bei Mädchen und jungen Frauen in einem speziell für diese Gruppe konzipierten virtuellen Raum (Online-Community „LizzyNet“). Den Ergebnissen nach fungiert das neue Medium bei einem Großteil der untersuchten weiblichen Jugendlichen keineswegs als passiver Ort der Realitätsflucht, sondern als aktiver und kreativer Raum der Identitätserarbeitung. Die Internetplattform dient dazu, „um sich mit realen und

virtuellen FreundInnen auszutauschen und sich in neuen Handlungsfeldern, außerhalb des sozio-ökologischen Zentrums, des ökologischen Nahraums und funktionspezifischer Beziehungen auszuprobieren“ (ebd., S. 203). *Pietraß/Schmidt/Tippelt* (2005) stellen einen Zusammenhang zwischen sozio-kulturellen Lernvoraussetzungen und potenziellen Lerneffekten bei der Rezeption von Massenmedien heraus. Sie zeigen auf, dass vor allem die Mittel- und Oberschicht als Profiteure dieser Lernform gelten (vgl. *Pietraß/Schmidt/Tippelt* 2005, S. 419). Entscheidend sind dabei nicht nur das formale Bildungsniveau, sondern darüber hinaus primär verfestigte milieuspezifische sozio-kulturelle Nutzervoraussetzungen (vgl. ebd.). *Raufelder* u.a. (2009) liefern den empirischen Beweis, dass Jugendliche, die ein regelmäßiges Nutzungsverhalten des Internets in Kombination mit einer unterstützenden Begleitung durch Sozialisationsinstanzen aufzeigen, bereits früh in der Phase der Adoleszenz ein reflexives Bewusstsein, also medienkritische Haltungen selbständig entwickeln können.

Pfaff (2009) arbeitet auf der Grundlage qualitativer Daten die Bedeutung von im Peerkontext stattfindenden informellen Bildungsprozessen für die Herausbildung, Infragestellung und Negierung von Normen und Werten, Generierung von Wissen in verschiedenen Bereichen und die Verortung in der Gesellschaft über bestimmte Identifikations- und Abgrenzungsprozesse heraus. Daneben existiert eine Reihe weiterer empirischer Untersuchungen, die den Stellenwert von Peers – sowohl in positiver als auch negativer Hinsicht – für den Kompetenzerwerb in unterschiedlichen Themenfeldern und Lebensbereichen untermauern. So zeigen *Krüger* u.a. (2012) anhand einer Längsschnittstudie die Relevanz von Peerinteraktionen für die schulische Bildungsbiografie auf. *Böhm-Kasper* (2010) erörtert basierend auf einer standardisierten Befragung von über 4.800 Schülerinnen und Schülern den Beitrag von Gleichaltrigenkontakten bzw. jugendkulturellen Stilisierungen zur Entwicklung von politischen Orientierungen und Werthaltungen im Jugendalter (vgl. *Böhm-Kasper* 2010, S. 275ff.; *Helsper* u.a. 2006). *Hitzler/Pfadenhauer* (2006, S. 243ff.) dokumentieren ausgehend von geführten qualitativen Interviews Aneignungspraktiken in populärkulturellen Gemeinschaftsszenen, indem sie exemplarisch an der Techno-Party-Szene und auf der Grundlage einer Kategorienbildung szeninterne und -externe relevante Kompetenzen thematisieren. *Philipp* (2010) geht mit Hilfe einer längsschnittlichen quantitativen Befragung der Frage nach, welche Bedeutung Gleichaltrigen – hier speziell Cliques von 10- bis 11-Jährigen – bei der Leseorientierung und -motivation zukommt.

5 Methodisches Vorgehen

Während die Potenziale, die von Freizeit speziell für Bildungsprozesse in der Jugendphase ausgehen, zumindest in Teilen empirisch gut dokumentiert sind, bleibt die Frage nach den Bedingungsfaktoren bislang weitgehend unbeantwortet. Davon ausgehend sind zwei aufeinander aufbauende Forschungsarbeiten mit einer sowohl quantitativen als auch qualitativen Ausrichtung konzipiert worden. Diese haben zum Ziel, die durch andere Studien in unterschiedlichen Freizeitwelten beobachteten informellen Bildungsprozesse im Hinblick auf ihre Zugänge und Zugangsmöglichkeiten zu analysieren. Den Untersuchungen liegt dabei die Annahme zugrunde, dass im Sinne des *Bourdieu*schen Habitusbegriffs und der Theorie der Sozialen Praxis das kulturelle, soziale und ökonomische Kapital, je nach

Ausrichtung in ihren wechselseitigen Wirkungsweisen, einen gravierenden Einfluss auf die Konstellation von Freizeit und folglich der in ihr stattfindenden Bildungsprozesse haben. Dabei werden die drei Kapitalsorten aus der *Perspektive* von Jugendlichen und vor dem Hintergrund ihrer *freizeitkontextuellen Settings* betrachtet. Konkret wird also der Frage nachgegangen, wie sich das soziale, das kulturelle und das ökonomische Kapital im Kontext der Freizeitwelten jener Jugendlichen darstellen.

Im Rahmen der quantitativen Erhebung sind in zwei benachbarten und benachteiligten Stadtteilen Bremens insgesamt 520 Schülerinnen und Schüler aller klassischen Schulformen im Alter von 10 bis 22 Jahren mittels eines standardisierten Fragebogens zu ihrem Freizeitverhalten inner- und außerhalb der Schule und den sich daraus ergebenden informellen Bildungsprozessen befragt worden. Auf der Grundlage des ermittelten Freizeitverhaltens wurde zunächst mit Hilfe des multivariaten Verfahrens der Clusteranalyse das Freizeithandeln dieser Jugendlichen zum einen im Hinblick auf eine mögliche Heterogenität und zum anderen hinsichtlich der ihnen zur Verfügung stehenden Kapitalgüter untersucht. Diesem Analyseschritt lag die Hypothese zugrunde, dass sich in Bezug auf das Freizeitverhalten inhaltlich heterogene Gruppen von Jugendlichen rekonstruieren lassen, die gleichzeitig unterschiedliche Zugänge zum sozialen, kulturellen und ökonomischen Kapital aufweisen. Formaler Bildungsstand, Geschlecht, Alter und Migrationsstatus stellten dabei die zu untersuchenden Hauptdimensionen der vorgenommenen Typologie jugendlicher Freizeit dar. In einem zweiten Schritt galt es, die Interdependenz des sozialen, kulturellen und ökonomischen Kapitals der aus der Perspektive von Jugendlichen wahrgenommenen Freizeitwelten zu analysieren. Hier wurde den Fragen nachgegangen, (a) in welchem Beziehungsverhältnis die drei Kapitalsorten zueinander stehen, (b) welcher Wechselwirkung sie ausgesetzt sind und (c) welche Abhängigkeitsprozesse unter ihnen explizit im Kontext der Freizeit und der sich in ihr abgebildeten informellen Bildung zu erkennen sind.

Methodisch wurde zum Zweck der Klassifizierung die Prozedur der hierarchischen Clusteranalyse angewandt. Als Fusionierungsverfahren diente die Ward-Linkage-Methode. Als Proximitätsmaß (Distanz- bzw. Ähnlichkeitsmaß) wurde der quadrierte Euklidische Abstand herangezogen. Anschließend wurde die optimale Clusterzahl bestimmt. Bei der Entscheidungsfindung spielten sowohl inhaltliche als auch formal-statistische Kriterien eine Rolle. In einem ersten Schritt wurde der inverse Scree-Test durchgeführt, um anhand der Entwicklung des Heterogenitätsmaßes und des herangezogenen Elbow-Kriteriums eine erste Entscheidungshilfe bei der Bestimmung der Clusteranzahl zu erhalten (vgl. *Backhaus* u.a. 2008, S. 430f.). Darüber hinaus wurden in einem zweiten Schritt die unterschiedlichen Clusterlösungen im Hinblick auf die inhaltliche Plausibilität, Effizienz und Prägnanz überprüft. Darauf basierend konnten fünf stabile Cluster gebildet werden, deren Profile sich als hinreichend differenziert erwiesen.

Die quantitative Untersuchung wurde im Anschluss an die Datenauswertung durch einen qualitativ ausgerichteten methodischen Zugang ergänzt. Diese Herangehensweise wurde aufgrund von zwei Sachverhalten notwendig: *Erstens* erlaubte das standardisierte Erhebungsinstrument zwar einen breiten, dafür aber weniger in die Tiefe gehenden Einblick in die Freizeitwelten einzelner Jugendlicher und ihrer Zugangsmöglichkeiten zu informeller Bildung. Die qualitative Befragung sollte den Blick auf diese Prozesse erweitern und eine Tiefenanalyse ermöglichen. *Zweitens* beschränkte sich die Stichprobe im ersten Teil der Untersuchung ausschließlich auf Jugendliche deprivierter Stadtgebiete. Um hierbei der angenommenen heterogen akkumulierten Kapitalverteilung gerecht zu

werden, wurde im Rahmen der qualitativen Studie eine Ergänzung um Heranwachsende aus bildungselitären Milieus angestrebt. Diesbezüglich wurden exemplarisch zwei sozialstrukturell kontrastierende Stadtteile in Bielefeld (Baumheide und Hoberge) als Interviewsettings herausgegriffen. Bei der vorliegenden qualitativen Befragung wurden elf Jugendliche im Alter zwischen 15 bis 16 Jahren in den beiden jeweiligen Stadtteilen mittels problemzentrierter Gruppeninterviews (vgl. *Witzel* 1982) befragt. Die Datenauswertung erfolgte mit Hilfe der qualitativen Inhaltsanalyse nach *Mayring* (2008).

6 Zugangsmöglichkeiten zu informeller Bildung: Empirische Befunde

6.1 Quantitative Analysen

Eine auf uni- und bivariater Ebene vorgenommene deskriptive Analyse des Freizeitverhaltens der in die Stichprobe einbezogenen Jugendlichen bestätigt bereits die mit soziodemografischen Ausprägungen im Zusammenhang stehenden Unterschiede in der Ausgestaltung der freien Zeit (vgl. z.B. *Shell-Jugendstudie* 2010; *Sinus-Milieustudie* 2008, *ipos-Studie* 2003). Sowohl der Freizeitumfang als auch die Freizeitpräferenzen differieren diesbezüglich in Abhängigkeit zum Geschlecht, Bildungsstand, Alter und Migrationshintergrund der befragten Adoleszenten.

Die Komplexität sowie Heterogenität des Freizeithandelns werden in ihrer Gesamtheit jedoch erst mit Hilfe des multivariaten Verfahrens der Clusteranalyse sichtbar (s. Tab. 1). Die Befunde weisen auf fünf differenzierte Jugendtypen hin, die heterogene Freizeitwelten frequentieren und diese auf unterschiedliche Art und Weise kreieren: Die „peerorientierten Allrounder“ stellen mit einem Anteil von 28,7% das größte Cluster dar. Die Jugendlichen dieser Subgruppe charakterisieren sich durch eine enorme Bandbreite an favorisierten und regelmäßig angewählten Freizeitaktivitäten. Dabei verfahren sie flexibel, bewegen sich in mehreren Freizeitkontexten gleichzeitig, wobei sie Vereine und Verbände in der Mehrzahl meiden. Freizeit wird primär *in* und *mit* der Peergroup gestaltet. Die Kommunikations- und Interaktionsformen fallen dabei sehr vielschichtig aus und stellen zugleich differenzierte Lernarrangements bereit, in denen gemeinschaftlich experimentiert, identifiziert und abgegrenzt wird.

Im Gegensatz dazu gehen die Jugendlichen im Cluster der „passiven Medienfreaks“ (25,4%) nahezu ausschließlich in mediengeprägten Freizeitwelten auf. Im Bereich der neuen Informations- und Unterhaltungsmedien verfügen sie im Vergleich zu Jugendlichen anderer Subgruppen über einen Wissensvorsprung, den sie jedoch kaum mit Peers teilen. Überhaupt werden soziale Beziehungen zu Gleichaltrigen nur vereinzelt – wenn überhaupt, dann zum eigenen Geschlecht und innerhalb der eigenen ethnisch-nationalen Grenzen – gepflegt.

Tab. 1: Zusammenfassende Darstellung der Clusteranalyse. Fünf Freizeittypen.
Jugendliche im Alter zwischen 10 und 22 Jahren (n [Gesamt] = 520)

	Die peerorientierten Allrounder	Die passiven Medienfreaks	Die schul-kontextuellen Freizeitnutzer	Die bildungselitären Freizeitgestalter	Die Organisierten
N (= 520)	149	132	141	35	63
Prozent	28,7%	25,4%	27,1%	6,7%	12,1%
Soziales Kapital	- vielschichtige Freundschaften/ Cliquen/ Partnerschaften - vertrauensbasierte Eltern-Kind-Beziehungen	- intraethnische u. geschlechts-homogene Freundschaften - breit gefächerte innerfamiliäre soziale Netzwerke	- Familie als zentraler informeller Bildungsort - geringere Peereinbindung (nur Schule) - dyadische Freundschaftsbeziehung	- soziale Einbindungen in freundschaftliche, partnerschaftliche und familiäre Kontexte ohne statistische Relevanz - vor allem intraethnisch	- geschlechts-heterogene Freundschaften/Cliquen (außerhalb der Schule) - Partnerschaften - Familie als Moratorium, aber kein Freizeitort
Kulturelles Kapital	- hohe zeitliche Dispositionsmöglichkeit - breiter Aktivitätsradius - hohe Anzahl an favorisierten Freizeitaktivitäten/-räumen	- sehr hohe zeitliche Dispositionsmöglichkeit - eingeschränkte Freizeitwelten - passives Freizeitverhalten - hoher Medienkonsum	- eher geringe zeitliche Dispositionsmöglichkeit - Einbindung in Haushaltspflichten - in fast allen Freizeitkategorien zum Teil hoch signifikant unterrepräsentiert	- geringe zeitliche Dispositionsmöglichkeit - bewusste und gezielte Auswahl von Freizeit - Rezeption von Printmedien - Musikinteresse - Computer als Werkzeug - Bildungsorientierung als Leitgedanke	- Fokussierung auf die organisierte und strukturierte Freizeit: Jugendclubs, Jugendverbände u. Vereine stellen die primären Freizeitwelten dar - Sportaktivitäten stehen im Zentrum - Interesse an politischer Bildung
Ökonomisches Kapital	- hohe finanzielle Ressourcen (Grund: Ausübung bezahlter Nebentätigkeit)	- durchschnittliche Taschengeldhöhe - enorm hohe Ausstattung mit Unterhaltungsmedien	- durchschnittliche Taschengeldhöhe - unterdurchschnittliche Ausstattung mit Unterhaltungsmedien	- durchschnittliche Taschengeldhöhe - Ausübung bezahlter Nebentätigkeit	- durchschnittliche Taschengeldhöhe
<i>Soziodemografische Struktur</i>					
Geschlecht	weiblich	männlich	weiblich	weiblich	männlich
Altersklassen	Dominanz der 16- bis 22-Jährigen	13- bis 15-Jährige	10- bis 12-Jährige	16- bis 18-Jährige	alle Altersklassen
Formaler Bildungsstand	Dominanz der Gymnasiasten	Gesamt- und Realschule	Gesamtschule	Gymnasium	Hauptschule
Nationale Herkunft	ohne Mig.H.	mit Mig.H.	kein signifikanter Unterschied	ohne Mig.H.	mit Mig.H.

Das dritte Cluster der „schul-kontextuellen Freizeitnutzer“ (27,1%) bilden jene Adoleszenten, die die Ganztagschule besuchen, infolgedessen einen Großteil ihrer Freizeit im schulischen Kontext verbringen und entsprechende schulische Angebote wahrnehmen, diese jedoch aufgrund einer häufig defizitär an den Bedürfnissen der Schülerinnen und Schüler ausgerichteten Angebotsstruktur seltener als frei disponierte (Frei-)Zeit einschätzen und diesbezüglich im Vergleich zu anderen Jugendlichen Benachteiligungslagen formulieren.

Mit 35 Personen vereinen die „bildungselitären Freizeitgestalter“ (6,7%) eine kleine, auserlesene Gruppe von Jugendlichen, die sich durch eine bewusste und gezielte Auswahl von Freizeit- und Bildungsarten auszeichnet, vor allem Printmedien rezipiert, neue Medien, wie etwa den Computer, überwiegend zum Arbeiten, als Werkzeug und Mittel für die

eigene Bildungsqualifikation und seltener als Unterhaltungsmedium nutzt sowie regelmäßig mindestens ein Musikinstrument spielt.

Daneben lassen sich im fünften Cluster, der Gruppe der „Organisierten“ (12,1%), Jugendliche ausmachen, die einen enorm strukturierten und organisierten Aktivitätsradius in Vereinen, Kirchengruppen und Jugendverbänden aufweisen, sportlich durch die Ausübung mindestens einer Sportart extrem aktiv sind und zugleich ein ausgeprägtes Interesse in puncto politischer Bildung offenbaren.

Aus einer clusterübergreifenden Blickrichtung wird deutlich, dass das Hineintauchen in unterschiedliche Freizeitwelten und die Auseinandersetzung mit sehr vielschichtigen Lebenskontexten den Heranwachsenden auf verschiedene Art und Weise die Konstruktion von differenzierten Lernarrangements ermöglicht, die komplexe Bildungsprozesse nach sich ziehen, die zugleich aber auch an bestimmten Ausgangsbedingungen geknüpft sind. Entsprechend ist der Einlass zu einem bestimmten Freizeitbereich durch „Zugangskarten“ reglementiert. Vor diesem Hintergrund ist zu rekapitulieren, dass die in Bezug auf die Freizeitwelten rekonstruierten fünf heterogenen Gruppen Jugendlicher unterschiedliche Zugänge zum sozialen und kulturellen Kapital aufweisen. Die Zugänge variieren von „enorm breit und variabel“ – wie etwa unter den „peerorientierten Allroundern“ – über „gezielt-fokussiert“ – z.B. im Cluster der „bildungselitären Freizeitgestalter“ – bis hin zu solchen, die als „eingeschränkt“ – wie im Cluster der „passiven Medienfreaks“ – bezeichnet werden könnten.

Im Hinblick auf das soziale Kapital verdeutlichen sowohl die nach innen als auch nach außen gerichteten, clusterinternen wie clustervergleichenden Analysen die Komplexität sozialer Beziehungen und Netzwerke der befragten Heranwachsenden. Speziell die Beziehungen zu Peers sind unter den Angehörigen der einzelnen Subgruppen vielschichtig – zum Teil jedoch auch einseitig –, in aller Regel beschränken sie sich jedoch auch im clusterinternen Vergleich selten auf lediglich eine Interaktionsform. Zudem sind die unterschiedlichen Ausprägungen von Peerkontakten auch in sich sehr heterogen, weisen allerdings ebenso bestimmte clustereigene Kennzeichen und Charakteristika auf, die sie gegenüber den jeweils anderen Subgruppen speziell erscheinen lassen.

Auch im Bereich der kulturellen Kapitalgüter sind die Jugendlichen der einzelnen Cluster mit differenzierenden Ressourcen ausgestattet. Der jeweilige Aktivitätsradius äußert sich je nach Subgruppenzugehörigkeit in einem breiten bis hin zu einem engen Repertoire an Freizeitmöglichkeiten und dem Aufsuchen von Freizeiträumen. In allen Fällen – dies zeigen die im Detail vorgenommenen clusterinternen Analysen in allen fünf Subgruppen auf – lässt sich von einem reziproken Beziehungsverhältnis zwischen dem sozialen und kulturellen Kapital ausgehen. Die Wechselseitigkeit wird hier in horizontaler wie vertikaler Form deutlich:

- (a) Unter der vertikalen Interdependenz ist zu verstehen, dass der Besitz bzw. das Fehlen von (sozialen und kulturellen) Kapitalgütern im *Bourdieu*ischen Sinne einen unmittelbaren Einfluss auf das „Bildungskapital“, somit auch auf informelle Bildungsprozesse zu haben scheint. Entsprechend ist die Frage nach der Ausgestaltung von informellen Bildungsprozessen stets auch eine Frage nach den Ressourcen eines Menschen – weniger in ökonomischer, als in sozialer und kultureller Hinsicht. Welche informellen Bildungsprozesse ablaufen, ist im Wesentlichen davon abhängig, welche Gelegenheitsstrukturen, Handlungsfelder sowie Interaktionsformen und -räume sich dem Individuum bieten bzw. ihm angeboten werden; gleichzeitig aber auch, ob diese von der

jeweiligen Person – im Sinne einer produktiven Realitätsverarbeitung (vgl. *Hurrelmann* 2006, S. 11ff.) – wahrgenommen werden, und zwar (zunächst einmal) unabhängig davon, ob dieser Prozess bewusst oder unbewusst verläuft. Letztendlich führen auch unbewusst ablaufende Bildungsprozesse zu Lernvorgängen, die Verhaltensmodifikationen nach sich ziehen (können), ohne dass die in diesen Prozess involvierten Akteure – am wenigsten der bzw. die Lernende(n) selbst – in der Lage sind, jenen Lernvorgang zu reflektieren. Das heißt, dass informelle Bildung stets „Hand in Hand“ zu gehen scheint mit dem sozialen und kulturellen Kapital eines Menschen. Anders formuliert: Erst die in ihrer jeweils individuellen Ausprägung subjektiv erfahrenen und innerpersonell gestalteten, einer Person zur Verfügung stehenden sozialen und kulturellen Kapitalien stellen den Nährboden für informelle Bildungsprozesse dar.

- (b) Im Zusammenhang mit der horizontalen Interdependenz weisen die Daten darauf hin, dass zwischen den untersuchten Kapitalebenen eine Wechselwirkung zu erkennen ist. Folglich lassen sich die von den Jugendlichen der fünf Cluster erfahrenen Einbindungen in differenzierte Netzwerke oder aber auf der anderen Seite die durchaus auch zu beobachtenden sozialen Inklusionsdefizite keineswegs von anderen Bereichen separieren. Das Gegenteil ist vielmehr der Fall: Der Besitz des sozialen Kapitals steht in einem direkten Zusammenhang zum kulturellen Kapital. Die von Jugendlichen im Rahmen ihrer Freizeitwelten erworbenen sozialen und kulturellen Kapitalsorten verstärken oder mindern sich gegenseitig und stehen auf diese Weise in einem reziproken Beziehungsverhältnis zueinander.

Die Beobachtung der Reziprozität zwischen dem sozialen und kulturellen Kapital lässt sich jedoch keineswegs auf die einfache Faustformel „je mehr ein Kapitalgut ausgeprägt ist, umso höher ist das jeweils Andere“ reduzieren. Allgemein geht es weniger um die Frage der Quantität, als um die der Qualität – also weniger um die Frage des Anstiegs oder der Reduzierung, als vielmehr um die Frage der Auswirkung. Im Ergebnis zieht diese Erkenntnis nach sich, dass sowohl die Einbindung in soziale Netzwerke als auch der kulturelle Handlungsspielraum der hier untersuchten Jugendlichen wechselseitig aufeinander einwirken, *ohne dabei* in den meisten Fällen empirisch trennscharf den Auslösemechanismus benennen zu können, also rekonstruieren zu können, welches Kapital den Ausgangspunkt bildete und als treibende Kraft und Verstärker für den jeweiligen „Clusterhabitus“ auftrat, und *ohne dabei* eine normative Wertigkeit dessen im Hinblick auf eine positive oder negative Konturierung vornehmen zu können und bzw. oder zu wollen.

6.2 Qualitative Analysen

Die mittels der problemzentrierten Befragungsmethode interviewten elf Jugendlichen offenbaren einen zum Teil individuellen, zum Teil kollektiv geteilten Blick auf die zu erforschenden ressourcengesteuerten Freizeitaktivitäten und die damit zusammenhängenden informellen Lernpotenziale. Hierdurch eröffnen sich – ergänzend zur quantitativ ausgerichteten Untersuchung – detailliertere Einblicke in die interindividuellen Unterschiede hinsichtlich der ressourcengesteuerten freizeitkontextuellen Lernzugänge auf der Mikroebene. Die sequentiell sowohl induktiv als auch deduktiv gewonnenen Kategorien kondensierten nach eingehenden Reliabilitätsüberprüfungen zu vier zentralen Thesen:

1. Die Kapitalakkumulationen sind sehr differenziert und auch innerhalb der Stadtteile heterogen verteilt.
2. Die informellen Lernpotenziale sind an lebensweltliche Erfahrungs- und Interessensfelder gebunden und unterscheiden sich hinsichtlich möglicher Lernmomente.
3. Es kann zwischen retrospektiv reflektierten und prospektiv antizipierten Lernpotenzialen unterschieden werden, die seitens der Interviewten gleichermaßen formuliert werden.
4. Die informellen Lernprozesse sind an mikropraktische Alltagserfahrungen gebunden, die biografisch-situativ divergieren.

Nachfolgend werden diese vier Thesen basierend auf prägnanten Interviewsequenzen diskutiert:

Zu 1) Die Heterogenität der Kapitalakkumulation zeigt sich in beiden Stadtteilen, sowohl in Hoberge als auch in Baumheide. Dies lässt sich durch eine Gegenüberstellung der freizeitlichen Aktivitäten erkennen. Tobias¹ (15, Hoberge) antwortet auf die Frage, was er an einem typischen Tag in seiner Freizeit macht: „*Wenn ich nach Hause komme [...] guck ich, ob ich Hausaufgaben habe, dann guck ich erst ein bisschen fern und dann gehe ich meistens sofort raus mit Freunden*“. Auch Okan (15, Hoberge) reiht sich in diese Beschreibung ein: „*Erst mal Mittagessen. Dann gucken, was für Hausaufgaben ich aufhabe [...] Und danach halt [...] Playstation spielen oder mit Freunden rausgehen*“. Dem gegenüber sticht Claudia (15, Hoberge) mit ihrer Batterie an Freizeitaktivitäten hervor, die zeitlich und mengenmäßig in höherem Umfang vorhanden ist: „*Montags gehe ich ganz kurz nach Hause und suche meine Noten. [...] dann fahr ich dann Theater und habe dort Probe. Und nach der Probe fahre ich dann schnell nach Hause und such meine anderen Noten [...] wieder eine Probe bis abends. Und dann, ja, dann mache ich Hausaufgaben. Dienstags [...] habe ich (?Elektro-?)Sport. Dann fahre ich kurz nach Hause und hole meine anderen Sportsachen, weil ich dann zum Tanzen fahre. Und nach dem Tanzen bin ich dann erst so gegen sechs, halb sieben zu Hause und dann, lernen oder sonst, lese oder spiele Klavier*“. Die Freizeitaktivitäten von Claudia können hier dem klassisch-bildungsbürgerlichen Betätigungsfeld zugerechnet werden und weisen somit auf größere Kapitalakkumulationen hin.

Auch Robert (16, Baumheide) sticht mit seinen Freizeitaktivitäten aus der Gruppe aus Baumheide stärker hervor. So geht er einer Vereinstätigkeit nach, geht zweimal die Woche „*zum Training [...] Boxen [...] ohne Kampf*“ und muss eigenverantwortlich mit seinem Geld haushalten: „*ich krieg ein bisschen mehr Taschengeld. Und davon muss ich mir halt meine Sachen [selber kaufen]*“. Wohingegen die anderen beiden konstatieren, dass sie „*mitten in der Woche so ist auch bisschen selten, dass [sie] raus gehe[n]*“. Sie machen „*eigentlich nichts*“ (Andreas 16, Baumheide), da sie häufig „*lange Schule hab[en]*“ (Andreas) und dann häufig noch „*Hausaufgaben*“ (Jeremy 16, Baumheide) erledigen müssen und „*auch ab und zu lerne[n]*“ (Jeremy) und dadurch „*am Wochenende dann halt mehr*“ (Andreas) unternehmen.

Die alleinige Berücksichtigung der Stadtteile als Prädiktoren ressourcenspezifischer Kapitalverteilung greift somit zu kurz und muss selbst für stadtteilinterne Vergleiche noch stärker biografiebezogen differenziert werden. Jene sich deutlich unterscheidenden Freizeitaktivitäten lassen dementsprechend auf eine habituell-ressourcenvermittelte Kapitaldifferenz (vgl. auch Bourdieu 1982, S. 182ff.) schließen, die – analog zu den quantitativen Befunden – anhand der erfolgten Skizzierung nicht nur zwischen, sondern auch innerhalb der Stadtteile eine starke Heterogenität aufzeigen.

Zu 2) Die Einbindung der Freizeitaktivitäten an lebensweltlich differente Erfahrungs- und Interessensfelder stellt einen weiteren Faktor zur Erklärung des Zugangs zu möglichen Lernpotenzialen dar. Die Motivstrukturen können hierbei anhand verschiedener Einbettungen in Peergroups, Organisationen bzw. Vergemeinschaftungsformen (Vereine, Gruppen oder Szenen) verdeutlicht und durch saisonal-zeitliche Vorgaben beeinflusst werden. So spricht Tobias (Hoberge) davon, dass es *„bei mir immer ganz drauf an [kommt]. [...] Abwechslungsreich, [...] dann sind wir mal hier, dann sind wir mal da“*. Im weiteren Gespräch erwähnt er: *„Einer davon, mit Autos hat der zu tun und dann sehe ich immer so: Ah, so kann, das kann man machen. [...] Und vom meinem Cousin, der studiert Jura [...] von dem kann ich auch total viel lernen“*. Auch Claudia (Hoberge) spricht von unterschiedlichen Freundeskreisen: *„Ich habe halt die Leute, die im Theater sind, [...] Und dann halt auch die in meiner Nachbarschaft“*. Dabei eröffnen jene Settings und Freundschaften und die damit verbundenen Freizeitaktivitäten differente Lernpotenziale: *„[A]lso eine Freundin von mir hilft mir halt manchmal bei den Hausaufgaben. Und dann habe ich ihr halt mehr an dem Gesang geholfen“*. Und weiter: *„In den Ferien zum Beispiel, dann mache ich viel mehr was mit Musik [...], setz mich ans Klavier, ich schreibe neue Lieder“*. Diese Interviewsequenzen verdeutlichen die Heterogenität der lebensweltlichen Zugänge und Freizeitfelder, die auch innerhalb der einzelnen Befragten differieren und starke Unterschiede in den informellen Lernmöglichkeiten eröffnen. Hiernach kann also auf eine differenzierte ressourcen- und kapitalstrukturierte, sowie interessen- und lebensweltstrukturierende Zugangssteuerung informeller Lernsettings geschlossen werden.

Zu 3) Die genannten Lerngelegenheiten können in kommunikativ explizierte Reflexionsebenen eingeordnet und entsprechend des zeitlichen Bezugs unterschieden werden. Es lassen sich retrospektiv reflektierte und prospektiv antizipierte Lernpotenziale unterscheiden, die in beiden Stadtteilen gleichermaßen formuliert wurden. Tobias (Hoberge) erwähnt: *„[Ich] hab jetzt früher mein Geld eigentlich immer ausgegeben [...] Dann hat sie [die Mutter] mir zwei Euro in die Hand gedrückt und dann war das früher für mich da getan“*. Tobias verweist auf eine zurückliegende Situation, um hieraus für gegenwärtige Handlungen Regeln und Konsequenzen ableiten zu können: *„Heute, zwei Euro gucke ich sie dann immer blöd an und sage: ‚Ein bisschen mehr geht noch‘. [...] früher war das alles noch günstiger“*. Ein ähnlicher Vergangenheitsbezug kann bei Claudia (Hoberge) konstatiert werden: *„Es hat mich erschrocken wie teuer alles ist. Früher, [...] dachte ich [...], dass man mit fünf Euro viel mehr anfangen kann“*. An anderer Stelle können diesen Reflexionen prospektive Antizipationen im Bereich informeller Lernpotenziale gegenübergestellt werden, wie bei Tobias (Hoberge): *„Selber mache ich mir schon so Gedanken später, eigene Wohnung [...] weil die Eltern bezahlen, füttern einen ja nicht das Leben lang durch“*. Und auch Okan (Hoberge) greift zukünftige Vorstellungen heraus: *„Ich weiß schon in dem Monat, [...] wir gehen ins Kino und dann behalt ich das Geld [...] dafür [...] man plant ja auch schon vorher“*. Diese Sequenzen deuten auf die wechselhaften Bezüge zu vergangenen, gegenwärtigen und zukünftigen Situationen und Einschätzungen hin, die reflektierend informelle Bildungshorizonte freilegen. Eine spezifische Zuordnung informeller Lernprozesse zu einem situativ expliziten Sachverhalt bleibt demnach oft vage und schwer zu rekonstruieren. Die hier gewonnenen Ergebnisse erweitern die Befunde der quantitativen Untersuchung durch die Feststellung, dass die sich subjektiv unterscheidenden Reflexionen nicht nur durch die Wahrnehmung, also der produktiven Realitäts-

verarbeitung (vgl. *Hurrelmann* 2006), als informelle Lernprozesse bemerkbar machen, sondern ebenso auch unbewusst handlungsleitend fungieren können.

Zu 4) Die unter Punkt eins bis drei thematisierten Aspekte können auf die hier unter vier genannten mikropraktischen Alltagserfahrungen zugespitzt werden. So werden bei allen Interviewten unzählige situativ changierende und biografisch divergierende Mikropraktiken beobachtet, die informelle Lernpotenziale eröffnen. *Yilmaz* (15, Baumheide) erwähnt: „*Hab ich von meinem besten Freund so. [...] der hat mir mal gesagt: ‚Bruder du schlägst ihn jetzt nicht. Wir handeln einfach nach dem Islam. Erstmal reden wir ganz normal mit ihm‘.*“ An anderer Stelle reflektiert er das Problem kultureller Differenz, bei der das Sprechen und Nachdenken über die kommunikativ erzeugten kulturellen Unterschiede Anlässe evozieren, diese Differenzen zu relativieren: „*Ich hab zwei Ansichten von Deutschen [...]. Eine die ist ganz [...] asozial. [...] Aber ich hab die andere Hälfte kennen gelernt. Ich hab gemerkt so dass die Deutschen auch ganz anders sein können. Wenn man anders zu den ist‘.*“ Im Zusammenhang mit Erfolg beschreibt *Claudia* (*Hoberge*) Metaziele und Strategien, die sie als erfolgshinreichende bzw. -notwendige beschreibt: „*Die rechte Hand kann ich oft einfach von per Gehör auswendig spielen. [...] muss ich halt immer mühselig die linke Hand lernen [...] Aber da muss man halt durch, wenn man das richtig können möchte‘.*“ *Okan* (*Hoberge*) beschreibt seine Strategie, um beim Fußballspielen besser zu werden: „*Wenn du das kleine Tor schon triffst gut, dann triffst du das große Tor eigentlich hundertprozentig. Das versuche ich halt immer zu üben‘.*“ *Okans* Detailwissen zeugt von einer intensiven Auseinandersetzung. Er benutzt dieses Wissen, um seine Fertigkeiten und Kompetenzen in Übungsvarianten zu untergliedern und in handlungspraktische Formeln zu übersetzen, sein vorgenommenes Ziel zu erreichen.

Die Befunde der qualitativ ausgerichteten Untersuchung ergänzen die auf einen Stadtteil begrenzten quantitativen Ergebnisse. So konnten über die fünf Freizeittypen der Clusteranalyse hinaus auch situativ variierende und oft täglich frequentierende informelle Lerninitiatoren, die in unterschiedlichsten Mikropraktiken verankert und an biografisch singuläre Erfahrungsräume gekoppelt sind, aufgezeigt werden. Ferner wurden die stadtteilinternen Unterschiede, die bereits im quantitativen Zugang skizziert wurden, mit detaillierten ressourcengesteuerten Freizeitaktivitäten und Kapitaldifferenzen unterfüttert.

7 Resümee

Abschließend sollen die Forschungsergebnisse sowohl unter inhaltlich-theoretischen als auch methodischen Gesichtspunkten kritisch diskutiert werden. Aus theoretischer Blickrichtung lässt sich konstatieren, dass die angenommenen Kapitalzugänge erst an lebenswelttypischen sowie mikropraktischen Freizeitstrukturen evident nachgezeichnet werden konnten. Das *Bourdieu*sche Theoriemodell, das von *Thole* (2010, S. 733) als statisch bezeichnet wird und sich aufgrund der Komplexität gegenüber empirischen Operationalisierungen als sperrig erweist, muss also stets abhängig von der thematischen Fokussierung am Forschungsgegenstand orientiert methodisch neu justiert werden. Ferner stellte sich in methodischer Hinsicht heraus, dass sich das gewählte Auswertungsverfahren in Form der qualitativen Inhaltsanalyse hinsichtlich einer ersten Kategorisierung von dynamisch erzählten Inhalten und Bedeutungsgehalten als fruchtbar erwies. In einem anschließenden

Forschungsprojekt ist die Verwendung eines komplexeren Analyseverfahrens geplant, welches auch latente Sinnstrukturen offenlegt, damit ebenso die auf den ersten Blick nicht sichtbaren und retrospektiv nicht immer bewussten informellen Bildungsprozesse rekonstruiert werden können.

Inhaltlich kann konstatiert werden, dass die eingangs angenommenen Zugänge zu informellen Bildungsmöglichkeiten einer Heterogenität unterliegen, die sowohl innerhalb der fünf quantitativ ermittelten Cluster an Freizeittypen als auch in und zwischen den beiden Stadtteilen der qualitativ analysierten Gruppe an Jugendlichen differenziert nachgezeichnet werden konnten. Die Ergebnisse beider Studien deuten also auf Ungleichheiten hinsichtlich der Zugänge zu informellen Lernprozessen in der Freizeit hin, welche zum Teil bewusst, zum Teil jedoch auch unbewusst vollzogen und reflektiert werden. Der Frage nach den Bedingungsfaktoren informeller freizeitlicher Bildungsprozesse konnte durch diese sich methodisch ergänzenden Studien also eine erste Schraffur verliehen werden.

Ausblickend lässt sich nach dieser empirischen Exploration festhalten, dass die vorliegenden Ergebnisse auf eine mikrostrukturierte Ressourcen- und damit verbunden auch Zugangssteuerung zu Freizeitbeschäftigungen hindeuten, die das Feld informeller Lernpotenziale zwischen den Jugendlichen erheblich beeinflusst und somit heterogen verteilt. Diese Unterschiede gilt es in anschließenden Studien mit Hilfe sensitiver Werkzeuge detaillierter herauszuarbeiten, um dem ausdifferenzierten Feld der Freizeit und dessen dort verborgenen Lernpotenzialen gerecht zu werden.

Anmerkung

- 1 Die verwendeten Namen sind vollständig anonymisiert und dabei sozialstrukturell äquivalent gewählt worden.

Literatur

- Backhaus, K./Erichson, B./Plinke, W./Weiber, R.* (2008): *Multivariate Analysemethoden: Eine anwendungsorientierte Einführung*. – Berlin.
- Böhm-Kasper, O.* (2010): Peers und politische Einstellungen von Jugendlichen. In: *Harring, M./Böhm-Kasper, O./Rohlf, C./Palentien, C.* (Hrsg.): *Freundschaften, Cliques und Jugendkulturen. Peers als Bildungs- und Sozialisationsinstanzen*. – Wiesbaden, S. 261-281.
- Bourdieu, P.* (1974): *Zur Soziologie der symbolischen Formen*. – Frankfurt/Main.
- Bourdieu, P.* (1982): *Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft*. – Frankfurt/Main.
- Bourdieu, P.* (1983): *Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital*. In: *Kreckel, R.* (Hrsg.): *Soziale Ungleichheiten. (Soziale Welt/Sonderband 2)*. – Göttingen, S. 183-198.
- Bourdieu, P.* (1992): *Die verborgenen Mechanismen der Macht. Schriften zu Politik & Kultur 1*. – Hamburg.
- Brodowski, M./Devers-Kanoglu/Overwien, B./Rohs, M./Salinger, S./Walser, M.* (Hrsg.) (2009): *Informelles Lernen und Bildung für eine nachhaltige Entwicklung. Beiträge aus Theorie und Praxis*. – Opladen/Farmington Hills.
- Coleman, J. S.* (1988): *Social Capital in the Creation of Human Capital*. *American Journal of Sociology*, 94, Supplement, pp. 95-120.
- Dewey, J.* (1997[1916]): *Democracy and Education*. – New York.
- Dohmen, G.* (2001): *Das informelle Lernen. Die internationale Erschließung einer bisher vernachlässigten Grundform menschlichen Lernens für das lebenslange Lernen aller*. Hrsg. vom Bundesministerium für Bildung und Forschung. – Bonn.

- Düx, W./Sass, E. (2005): Lernen in informellen Kontexten. Lernpotenziale in Settings des freiwilligen Engagements. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 8, 3, S. 394-411.
- Düx, W./Prein, G./Sass, E./Tully, C. J. (2008): Kompetenzerwerb im freiwilligen Engagement. Eine empirische Studie zum informellen Lernen im Jugendalter. *Schriften des Deutschen Jugendinstituts*. – Wiesbaden.
- Ebrecht, J./Hillebrandt, F. (2004): Konturen einer soziologischen Theorie der Praxis. In: Ebrecht, J./Hillebrandt, F. (Hrsg.): *Bourdieu's Theorie der Praxis. Erklärungskraft – Anwendung – Perspektiven*. – Wiesbaden, S. 7-16.
- Harring, M./Böhm-Kasper, O./Rohlf, C./Palentien, C. (Hrsg.) (2010): *Freundschaften, Cliques und Jugendkulturen. Peers als Bildungs- und Sozialisationsinstanzen*. – Wiesbaden.
- Helsper, W./Krüger, H.-H./Fritzsche, S./Sandring, S./Wiezorek, C./Böhm-Kasper, O./Pfaff, N. (Hrsg.) (2006): *Unpolitische Jugend? Eine Studie zum Verhältnis von Schule, Anerkennung und Politik*. – Wiesbaden.
- Hitzler, R./Pfadenhauer, M. (2006): Bildung in der Gemeinschaft. Zur Erfassung der Kompetenzaneignung in Jugendszenen. In: Tully, C. J. (Hrsg.) (2006): *Lernen in flexibilisierten Welten. Wie sich das Lernen der Jugend verändert*. – Weinheim/München, S. 237-254.
- Hübner, A. (2010): *Freiwilliges Engagement als Lern- und Entwicklungsraum. Eine qualitative empirische Studie im Feld der Stadtranderholungsmaßnahmen*. – Wiesbaden.
- Hurrelmann, K. (2006): *Einführung in die Sozialisationstheorie. Über den Zusammenhang von Sozialstruktur und Persönlichkeit*. – Weinheim/Basel.
- Institut für praxisorientierte Sozialforschung (ipos)* (Hrsg.) (2003): *Jugendliche und junge Erwachsene in Deutschland. Ergebnisse einer repräsentativen Bevölkerungsumfrage, November/Dezember 2002*. – Mannheim.
- Knowles, M. S. (1951): *Informal Adult Education. A Guide for Administrators, Leaders, and Teachers*. – New York.
- Koller, H.-C. (2004): *Grundbegriffe, Theorien und Methoden der Erziehungswissenschaft. Eine Einführung*. – Stuttgart.
- Krüger, H.-H./Deinert, A./Zschach, M. (2012): *Jugendliche und ihre Peers: Freundschaftsbeziehungen und Bildungsbiografien in einer Längsschnittperspektive*. – Opladen/Farmington Hills.
- Mayring, P. (2008): *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken*. – Weinheim/Basel.
- Opaschowski, H. W. (2006): *Einführung in die Freizeitwissenschaft*. – Wiesbaden.
- Otto, H.-U./Rauschenbach, T. (Hrsg.) (2004): *Die andere Seite der Bildung. Zum Verhältnis von formellen und informellen Bildungsprozessen*. – Wiesbaden.
- Overwien, B. (2009): *Informelles Lernen. Definition und Forschungsansätze*. In: Brodowski, M./Devers-Kanoglu, U./Overwien, B./Rohs, M./Salinger, S./Walser, M. (Hrsg.): *Informelles Lernen und Bildung für eine nachhaltige Entwicklung. Beiträge aus Theorie und Praxis*. – Opladen/Farmington Hills, S. 23-34.
- Pfaff, N. (2009): *Informelles Lernen in der Peergroup – Kinder und Jugendkultur als Bildungsraum*. Online verfügbar unter: http://www.informelles-lernen.de/fileadmin/dateien/Informelles_Lernen/Texte/Pfaff_2009.pdf, Stand: 30.04.2012.
- Philipp, M. (2010): *Lesen empeerisch. Eine Längsschnittstudie zur Bedeutung von peer groups für Lesemotivation und -verhalten*. – Wiesbaden.
- Pietraß, M./Schmidt, B./Tippelt, R. (2005): *Informelles Lernen und Medienbildung. Zur Bedeutung sozio-kultureller Voraussetzungen*. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 8, 3, S. 412-426.
- Prahl, H.-W. (2010): *Soziologie der Freizeit*. In: Kneer, G./Schroer, M. (Hrsg.): *Handbuch Spezielle Soziologien*. – Wiesbaden, S. 405-420.
- Raufelder, D./Fraedrich, E./Bäsler, S.-A./Ittel, A. (2009): *Reflexive Internetnutzung und mediale Kompetenzstrukturen im frühen Jugendalter: Wie reflektieren Jugendliche ihre Internetnutzung und welche Rolle spielen dabei Familie und Peers? Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 4, 1, S. 41-55.
- Rauschenbach, T./Düx, W./Sass, E. (Hrsg.) (2007): *Informelles Lernen im Jugendalter. Vernachlässigte Dimensionen der Bildungsdebatte*. – Weinheim/München.
- Rauschenbach, T. (2008): *Bildung im Kindes- und Jugendalter. Über Zusammenhänge zwischen formellen und informellen Bildungsprozessen*. In: Grunert, C./von Wensierski, H.-J. (Hrsg.): *Jugend und Bildung. Modernisierungsprozesse und Strukturwandel von Erziehung und Bildung am Beginn des 21. Jahrhunderts*. – Opladen/Farmington Hills, S. 17-34.
- Shell Deutschland Holding* (Hrsg.) (2010): *Jugend 2010. 16. Shell Jugendstudie*. – Frankfurt/Main.

- Thole, W.* (2010): Jugend, Freizeit, Medien und Kultur. In: *Krüger, H.-H./Grunert, C.* (Hrsg.): Handbuch Kindheits- und Jugendforschung. – Wiesbaden, S. 727-763.
- Tillmann, A.* (2008): Identitätsspielraum Internet. Lernprozesse und Selbstbildungspraktiken von Mädchen und jungen Frauen in der virtuellen Welt. – Weinheim/München.
- Vester, H.-G.* (2010): Kompendium der Soziologie III: Neuere soziologische Theorien. – Wiesbaden.
- Wippermann, C./Calmbach, M.* (2008): Wie ticken Jugendliche? Sinus-Milieustudie U27. – Düsseldorf (Haus Altenberg/MVG Medienproduktion).
- Witzel, A.* (1985): Das problemzentrierte Interview. In: *Jüttemann, G.* (Hrsg.): Qualitative Forschung in der Psychologie. Grundfragen, Verfahrensweisen, Anwendungsfelder. – Weinheim, S. 227-255.