

See discussions, stats, and author profiles for this publication at: <https://www.researchgate.net/publication/234057659>

Erlebnispädagogik versus Friluftsliv – Pädagogische Perspektiven auf Erlebnisse im Natursport.

Chapter · January 2003

CITATIONS

3

READS

3,167

1 author:



[Gunnar Liedtke](#)

University of Hamburg

58 PUBLICATIONS 73 CITATIONS

SEE PROFILE

Erlebnispädagogik versus Friluftsliv – Pädagogische Perspektiven auf Erlebnisse im Natursport

Gunnar Liedtke

1 Einleitung

Bewegungsaktivitäten in Natur und Landschaft stellen für viele Menschen eine attraktive Facette ihrer Freizeitgestaltung dar. Menschen, die sogenannten Outdoor- oder Natursportaktivitäten wie beispielsweise Paddeln, Wandern, Klettern, Rad- oder Skifahren nachgehen, versprechen sich eine erlebnisreiche und erlebnisintensive Zeit, die in irgendeiner Form als sinnhaft und bereichernd erlebt wird. Motivationspsychologischen Untersuchungen zur Folge kommt dabei nicht nur der Aktivitätsform sondern auch den Eigenschaften des Ortes, in diesem Falle einer ansprechenden, mit verschiedenen Natureindrücken aufwartenden Landschaft, erhebliche Bedeutung zu. Natürliche oder naturnahe Landschaften und vielfältige, charakterstarke Kulturlandschaften sind daher nicht zufällig bevorzugte Räume zur Ausübung von Outdoor-Freizeitaktivitäten (vgl. z.B. Beier, 2001; Kjøde, Marek & Bennet, 1979).

Aus solchen Zusammenhängen heraus stehen Outdoor- und Natursportaktivitäten schon seit einigen Jahren auch bei Anbietern außerschulischer Kinder- und Jugendarbeit hoch im Kurs und werden nunmehr ebenfalls verstärkt für schulische, meist über den Unterricht hinausgehende Unternehmungen entdeckt. Genau wie im Bereich der selbstorganisierten Freizeitgestaltung versprechen sich die Anbieter, bzw. Initiatoren dieser Aktivitäten vielfältige und intensive Erlebnisse auf Seiten der Teilnehmenden. Mit Hilfe solcher Erlebnisse sollen in der Regel bestimmte pädagogische Prozesse initiiert werden, deren Steuerung und Ausgestaltung unterschiedlichen Konzepten entlehnt sind. In erster Linie werden in diesem Zusammenhang Ideen aufgegriffen, die aus dem Fundus der Erlebnispädagogik stammen und denen in diesem Beitrag die Grundgedanken des skandinavischen *Friluftsliv* gegenübergestellt werden sollen.

Diese beiden Konzepte bewegungsbezogener Erziehungs- und Bildungsarbeit scheinen sich bei oberflächlicher Betrachtung sehr nahe zu stehen, spielen Outdoor- und Natursportaktivitäten doch in beiden Fällen eine herausragende Rolle. An dieser Stelle soll nun herausgearbeitet werden, dass mit dem Phänomen *Friluftsliv* eine grundsätzlich andere Herangehensweise verbunden ist, von der für die hiesige bewegungspädagogische Diskussion und die praktische sport- und bewegungspädagogische Arbeit wertvolle Impulse ausgehen könnten.

2 Ansatz der Erlebnispädagogik

Die Arbeit nach Konzepten der Erlebnispädagogik, vor allen Dingen in Bereichen der außerschulischen Jugendarbeit, erlebt seit Mitte der 1980er Jahre in Deutschland eine Renaissance. Mittlerweile findet diese Art pädagogischen Vorgehens nicht nur Anwendung im Ursprungsfeld der außerschulischen Jugendarbeit und hier vor allen Dingen in der Arbeit mit benachteiligten und verhaltensauffälligen Kindern und Jugendlichen, sondern nunmehr auch bei einem stark erweiterten Adressatenkreis: Schülerinnen und Schüler von Regelschulen, Auszubildende, Abteilungsleiter, Manager, Firmeneinheiten mit Teamproblemen oder ganze Unternehmen sind potentielle Kunden von Anbietern erlebnispädagogischer Arbeit (vgl. Heckmair & Michl, 1994, S. 88-117).

Auch wenn die konkreten erlebnispädagogischen Vorgehensweisen auf unterschiedlichen Konzepten beruhen und Anleihen aus anderen, insbesondere psychologischen Ansätzen hinzuziehen (z.B. Systemische Beratung, Neurolinguistisches Programmieren), so orientieren sich doch viele, vor allem in der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen, an den Ideen der Erlebnistherapie Kurt Hahns. Nach dessen Vorstellungen sollen die Adressaten erlebnispädagogischer Arbeit unter anderem im Rahmen von Outdoor- und Natursportaktivitäten Erlebnisse sammeln, auf die in späteren Reflexionsphasen Bezug genommen wird.¹ Ausgangspunkt für Hahns pädagogischen Ansatz waren seine Beobachtungen zum Zustand der damaligen Jugendlichen, der seiner Ansicht nach durch ‚Verfallserscheinungen‘ in vier Bereichen gekennzeichnet war:

- Verfall der menschlichen Anteilnahme,
- Verfall der Sorgfalt,
- Verfall der Initiative,
- Verfall der körperlichen Tauglichkeit (vgl. Hahn, 1958).

Um diesen Verfallserscheinungen entgegen zu wirken, entwickelte Hahn das Konzept der Erlebnistherapie, in deren Rahmen natursportliche Aktivitäten einen wichtigen Platz einnahmen.² Allerdings: Im pädagogischen Konzept wird den verschie-

¹ Nicht alle Konzepte sehen solche Reflexionsphasen vor. Nach der Idee „The mountains speak for themselves“ sind solche Phasen nicht notwendig, da Erlebnisse in der Natur keines Kommentars oder keiner expliziten Reflexion bedürfen. Das Konzept „The mountains speak for themselves“ findet in der heutigen erlebnispädagogischen Landschaft nur noch wenig Anwendung.

² Die Erlebnistherapie Hahns bestand aus vier Teilen:

1. Dem körperlichen Training, bestehend aus leichtathletischen Übungen und verschiedenen natursportlichen Aktivitäten, wie Bergsteigen Skilauf, Segeln Kanufahren – je nach geographischer Gegebenheit; dazu Ballspiele und Übungsparcours.
2. Der Expedition, bestehend aus einer mehrtägigen Tour möglichst in herausfordernder Naturlandschaft. Die hier geforderte natursportliche Aktivität soll eingebettet sein in eine ausführliche Planungs- und Vorbereitungsphase und alle Aktivitäten beinhalten, die zu einem Leben in der Natur dazugehören, wie z.B. eigene Versorgung, Transport, Lager errichten usw.

denen Outdoor- und Natursportaktivitäten kein Wert an sich beigemessen. Sie sind ein *Mittel* zur Herstellung von relevanten Erlebnissen, durch deren Reflexion pädagogisch bedeutsam erachtete Ziele erreicht werden sollen, weiter nichts (vgl. Schad, 1998).

Outdoor- und Natursportaktivitäten, die unter erlebnispädagogischen Gesichtspunkten durchgeführt werden, stehen unter einem hohen Erwartungsdruck, was die pädagogischen Zielsetzungen anbelangt. Auch wenn in heutiger Zeit selten davon die Rede ist, dem ‚Verfall‘ der Jugendlichen entgegen zu wirken, so werden mit (Wieder-) Herstellung von Erlebnisfähigkeit, Persönlichkeitsentwicklung und Verbesserung von alltagsweltbezogenen Handlungskompetenzen doch weiterhin hehre Ziele verfolgt, die nicht einfach zu verwirklichen sind und deren eventuelle Verwirklichung sich zudem schwer überprüfen lässt. Diese Problematik der schweren Überprüfbarkeit bewirkt einen ständigen Rechtfertigungs- und Nachweisdruck, zumal nach wie vor prinzipielle Bedenken bestehen, ob Erlebnisse in ihrer individuellen Ausprägtheit überhaupt geeignet sind, entsprechende Zielsetzungen zu erreichen (vgl. z.B. Schulze, 1995; Oelkers, 1992). Doch selbst wenn sich diese prinzipiellen Bedenken zerstreuen lassen, so erscheint der erlebnispädagogische Ansatz in hohem Maße defizitorientiert und mit pädagogischen Zielsetzungen überfrachtet (vgl. Thiele, 1998).

3 Friluftsliv

Mit dem Begriff *Friluftsliv* wird in Skandinavien ein bewegungskulturelles Phänomen bezeichnet, das in seinen Ursprüngen wenig mit pädagogischen Elementen in Verbindung zu bringen war. Friluftsliv bedeutet wörtlich übersetzt so viel wie ‚Freiluftleben‘ oder ‚Leben unter freiem Himmel‘ und umfasst eine ganze Palette von Aktivitätsformen, als deren Kennzeichen „Aufenthalt und körperliche Aktivität an der frischen Luft und in der Freizeit mit dem Ziel der Umweltveränderung³ und des Naturerlebens“ (Miljøverndepartementet, 1985, S. 5) gelten können. In diesem Sinne können fast alle Aktivitätsformen, die in Natur und Landschaft ausgeübt werden, dem Friluftsliv zugerechnet werden, wenn sie mit einer Haltung betrieben werden, die sich an den folgenden fünf Prämissen orientiert:

-
3. Dem Projekt, bestehend aus handwerklich-technischen bzw. künstlerischen Anforderungen, die die Teilnehmer in einem festen zeitlichen Rahmen umsetzen. Es ist prozess- und produktorientiert.
 4. Dem Dienst, konzipiert als Dienst am Nächsten in Form von erster Hilfe, Berg- oder Seenotrettung bzw. Küstenwache. Da die Rettungsdienste in den 40er und 50er Jahren noch nicht so professionalisiert waren, stellte dieser Dienst eine wirklich gemeinschaftlich sinnvolle und notwendige Aufgabe dar (vgl. Heckmair & Michl, 1994, S. 24-25).

³ Mit dem Wort Umweltveränderung ist in diesem Zusammenhang gemeint, sich örtlich zu verändern und eine andere, nicht alltägliche Umgebung aufzusuchen.

- Man *lebe* draußen in natürlicher Umgebung.
- Man brauche keine technischen Fortbewegungsmittel.
- Der ganze Mensch soll gefordert werden.
- Es gibt kein Konkurrenzdenken.
- Man vermeide der Natur zu schaden bzw. sie zu verschmutzen (vgl. Buschmann & Lagerstrøm, 1999, S. 8).

Diese hier vorgestellten Prämissen geben in der Praxis reichlich Anlass für Diskussionen um die Frage, ob eine bestimmte Aktivität noch zum Friluftsliv gerechnet werden kann oder nicht. Besonders die Vorstellung, möglichst keine technischen Fortbewegungsmittel zu gebrauchen, kann Gegenstand ausschweifender Kontroversen werden: Was ist ein technisches Fortbewegungsmittel? Ist ein moderner Ski aus Glasfiber und Graphit schon technisch oder müssen Ski aus Holz gefertigt sein? Wie ist die Fortbewegung mit dem Fahrrad zu bewerten? Solche und ähnliche Fragen kommen auf und werden momentan in der Richtung beantwortet, dass weniger technische als nicht-motorisierte Fortbewegungsmittel als Charakteristikum des Friluftsliv angesehen werden (vgl. Breivik & Løvmo, 1978; Miljøverndepartementet, 2001). Friluftsliv in dieser hier angerissenen Ausprägungsform ist beispielsweise in Norwegen ein allgegenwärtiger Teil bewegungskulturellen Lebens und wird als Stück einer nationalen Identität begriffen.

Darüber hinaus wird Friluftsliv als bewegungskulturelles Phänomen mit den Komponenten von Bewegung in der Natur und der dazugehörigen Haltung mit verschiedenen positiven Effekten belegt. So gilt Friluftsliv nicht nur als umweltbezogene und umweltfreundliche Freizeitaktivität – und damit auch als Beitrag zum Umweltschutz, sondern wird zudem als ein wichtiger Teil einer sinnvollen und ganzheitlichen Kindesentwicklung anerkannt. Weiterhin trägt Friluftsliv aus gesundheitspolitischer Sicht zu einem vorbeugenden und gesundheitsorientierten Lebensstil bei und wird als Beitrag zur Erhaltung und Erhöhung von Lebensqualität angesehen (vgl. Miljøverndepartementet, 1985; 2001).

Als Konsequenz dieser Einsichten wird Friluftsliv in Norwegen institutionell und infrastrukturell von staatlicher Seite gefördert und ist mittlerweile fester Bestandteil pädagogischer Arbeit in Kindergarten und Schule. So sollen neuen Verordnungen zur Folge 25 Prozent des Sportunterrichts mit Aktivitäten aus dem Bereich Friluftsliv bestritten werden. Mit dieser Entwicklung von Förderung und Einbeziehung in pädagogische Zusammenhänge geht nun auch eine Explizierung von pädagogischen Zielen und Umgehensweisen einher, die Friluftsliv nunmehr nicht nur als ein Stück Bewegungskultur sondern auch als pädagogisches Betätigungsfeld erscheinen lassen.

4 Pädagogische Potentiale des Friluftsliv

„Friluftsliv ist ein Lebensstil, gleichzeitig ist Friluftsliv Lebensqualität“ (Dahle, 1997, S. 28). Dieser Satz von Øystein Dahle, dem Vorsitzenden des norwegischen Tou-

ristenvereins, fasst in prägnanter Weise zusammen, welche pädagogischen Vorstellungen und übergeordneten Ziele mit dem Bereich Friluftsliv verbunden sind: Menschen sollen die Bewegung und das einfache Leben in der Natur als Möglichkeit erfahren, positive und persönlich bereichernde Erlebnisse zu machen. Da viele Aktivitäten im Sinne des Friluftsliv-Gedankens nicht an teure materielle Voraussetzungen geknüpft sind, lässt sich hier ein reiches Leben mit einfachen Mitteln verwirklichen. Es wird – zumindest auf Zeit – ein Lebensstil praktiziert, der Lebensqualität nicht in Abhängigkeit vom Lebensstandard erlebbar macht (vgl. z.B. Faarlund, 1978; Næss, 1999; 2000). Solche Erfahrungen zu ermöglichen sowie zur Teilnahme an einem aktiven und bereichernden Friluftsliv zu motivieren, sind die übergeordneten pädagogischen Ziele in diesem Bereich.

Im Zuge einer Anpassung an curriculare Anforderungen bzw. Gepflogenheiten wurden im weiteren Verlauf der Gangbarmachung von Friluftsliv als pädagogisches Medium neun pädagogische Einzelziele formuliert, die sich im Rahmen von Friluftslivaktivitäten bearbeiten lassen. Im Einzelnen geht es um:

- Ausschaltung der Langeweile,
- Erlernen von Dauerhaftigkeit und Kontinuität,
- Kritische Überprüfung des Konsumverhaltens und der Einstellung zur Natur und Umwelt,
- Entwicklung handwerklicher, technischer und sportlicher Fähig- und Fertigkeiten,
- Förderung von Phantasie und Kreativität,
- Übernahme von Verantwortung,
- Öffnung der Persönlichkeit,
- Entwicklung von Konfliktlösungsstrategien,
- Erlernen sozialer Verhaltensweisen (vgl. Buschmann & Lagerstrøm, 1999, S. 8-9).

Diese hier formulierten Zielsetzungen, gehen mehr oder weniger von Aktivitäten aus, die sich über einen Zeitraum von mehreren Tagen erstrecken. ‚Auf Tour zu sein‘, das heißt z.B. Wanderungen, Fahrrad-, Paddel- oder Skitouren mit Übernachtungen zu machen, ist die Art, durch die positive Effekte wirksam und die hier formulierten pädagogischen Einzelzielsetzungen erreicht werden sollen.

Vergleicht man die hier in Kürze vorgestellte Pädagogisierung des Friluftsliv, so ergeben sich auf den ersten Blick einige Parallelen zu Vorgehensweisen der Erlebnispädagogik: In beiden Ansätzen spielen Outdoor- und Naturaktivitäten eine entscheidende Rolle, ‚auf Tour zu gehen‘ scheint nicht weit von dem entfernt zu sein, was Kurt Hahn unter Expedition verstanden hat und auch im Friluftsliv – als pädagogischem Medium – wird über Erlebnisse und teilweise anschließende Reflexionen versucht, bestimmte Lernziele zu erreichen.

Doch über die offensichtlichen Gemeinsamkeiten hinweg unterschieden sich Erlebnispädagogik und Friluftsliv in entscheidender Weise. Zum Einen folgt Friluftsliv keinem defizitorientierten Ansatz. Der Anspruch von Seiten der Pädagogik liegt in

einer Verbesserung und Erweiterung von *Lebensqualität* der am Friluftsliv Beteiligten, nicht im Beseitigen von Verfall oder gesellschaftlich unerwünschten Verhaltensweisen. Die Lernenden sollen über die Bewegung in der Natur die Möglichkeit erhalten, sich ihren Interessen, Vorlieben oder ihrer Neugierde gemäß zu betätigen. Diese Interessen sind durch Angebote so zu erweitern oder auszubauen, dass sich neue oder andere, in jedem Fall aber bereichernde Perspektiven auf Bewegung, sich selbst und die Umwelt ergeben. So können Lebensbezüge und Handlungsmöglichkeiten nicht nur für Kinder und Jugendliche sondern auch für Erwachsene und sogenannte ‚ältere Erwachsene‘ erweitert werden.

Zum Anderen wird den verschiedenen Formen von Outdoor- und Naturaktivitäten im Friluftsliv ein eigener Wert beigemessen; sie sind entgegen der erlebnispädagogischen Herangehensweise nicht nur Mittel zum Zweck, sondern ein Medium, das auch außerhalb pädagogischer Zusammenhänge von Bedeutung ist. Gerade diese Bedeutung außerhalb des Pädagogischen spielt in der Friluftsliv-Perspektive eine wichtige Rolle. Friluftsliv will nicht nur im erzieherischen Prozess Erlebnisse erzeugen, die in Bezug auf bestimmte Lernziele relevant sind, sondern vor allen Dingen die Möglichkeit eröffnen, in freizeitrelevanten Aktivitätsformen bereichernde Entfaltungsmöglichkeiten zu finden.

Außerdem beinhaltet Friluftsliv explizit die Natur als Ort der körperlichen Betätigung und fordert handlungsorientiert zur kritischen Auseinandersetzung mit eigenen und gesellschaftlichen Verhaltensweisen im Umgang mit der Natur auf. Eine Perspektive, die der Erlebnispädagogik bisher gänzlich abgeht.

In dieser Art und Weise erscheint der Anspruch über das Medium Friluftsliv, einen Beitrag zu einem umweltfreundlichen, gesunden und an Lebensqualität orientierten *Lebensstil* zu leisten, gerechtfertigt.

In diesem Licht besehen erscheint Friluftsliv in seiner Eigenschaft als pädagogisches Medium den sportpädagogischen Anliegen, wie sie beispielsweise in den ‚Rahmenvorgaben für den Schulsport‘ für Nordrhein-Westfalen formuliert sind (vgl. z.B. Ministerium Für Schule, 1999, S. XXV-XLVII) durchaus nahe zu stehen. In diesen Rahmenvorgaben werden sechs pädagogische Perspektiven auf den Schulsport benannt, die erkennen lassen, „inwieweit sportliche Aktivität pädagogisch wertvoll sein kann“ (ebd., S. XXX) und auf welche Themen/Perspektiven sich sportpädagogische Arbeit beziehen sollte:

- Wahrnehmungsfähigkeit verbessern, Bewegungserfahrungen erweitern
- Sich körperlich ausdrücken, Bewegungen gestalten
- Etwas wagen und verantworten
- Das Leisten erfahren, verstehen und einschätzen
- Kooperieren, wettkämpfen und sich verständigen
- Gesundheit fördern, Gesundheitsbewusstsein entwickeln (vgl. ebd., S. XXXI-XXXVI; Kurz, 2000).

Im Friluftsliv lassen sich nun nicht nur diese pädagogischen Perspektiven eröffnen, sondern durch die Verbindung von Bewegung und Natur kann auch in besonderer

Weise der Forderung entsprochen werden, Bildung und Erziehung in ganzheitlicher Weise zu ermöglichen und zu fördern. Dieses Bildungsideal soll im Rahmen des pädagogischen Doppelauftrags des Schulsports verwirklicht werden, der sich aus einer Entwicklungsförderung durch Bewegung, Spiel und Sport sowie der Erschließung der Bewegungs-, Spiel- und Sportkultur zusammensetzt (vgl. ebd.). Auch in dieser Hinsicht erscheint Friluftsliv mit seinen Outdoor- und Naturaktivitäten als ein hervorragend geeignetes Medium, über das Kinder und Jugendliche – aber auch Erwachsene – Wertvorstellungen und Verhaltensweisen entwickeln können, die zur Generierung eines umweltfreundlichen, gesunden und an Lebensqualität orientierten Lebensstils beitragen.

5 Zukunftsvisionen

Friluftsliv als bewegungskulturelles Phänomen und pädagogisches Medium ist in Skandinavien ein Stück Normalität, in Deutschland allerdings noch weitestgehend unbekannt, missverstanden, bzw. als typisch skandinavisch und auf unsere Verhältnisse nicht übertragbar abgestempelt. Was am Friluftsliv skandinavischer Ausprägung sicher nicht auf deutsche Verhältnisse zu übertragen ist, sind die Ansprüche von Norwegern oder Schweden an große, mehr oder weniger unberührte Naturräume. Aber Friluftsliv ist nicht von großen Weiten abhängig. Im ausgehenden 19. Jahrhundert beginnend bis zum Ende der Weimarer Republik gab es auch in Deutschland eine Bewegung, die sich dem Freiluftleben verschrieben hat und an freien Wochenenden oder in den Ferien Touren der unterschiedlichsten Art unternommen und im Feien *gelebt* hat. Wandervögel und Naturfreunde sind Gründungen dieser Zeit (vgl. Eichberg, 1988, S. 70). Friluftsliv ist weniger eine Frage der Größe der Räume als eine Frage der Haltung, mit der vorhandene Räume und auch Zeiträume genutzt werden.

So zeigen beispielsweise Waldkindergärten oder Schulen mit sogenannten Naturklassenzimmern, dass sich Friluftsliv-Gedanken auch in einem Land mit begrenzten Naturräumen verwirklichen lassen und nicht nur Wandertage oder Klassenfahrten Elemente von Naturaktivitäten transportieren müssen. Friluftsliv als Medium schulischen Unterrichts ist nicht nur eine erzieherisch wichtige Unterstützung in der Generierung von persönlich und gesellschaftlich sinnvollen Lebensstilen, sondern auch eine Möglichkeit zur Bereicherung des schulischen Alltags durch fächerübergreifenden Unterricht und projektbezogenes Lernen: ein Beitrag zu einer wirklich bewegten Schule.

Literatur

- Beier, Klaus (2001): Anreizstrukturen im Outdoorsport. Eine Studie zu den Anreizstrukturen von Sport treibenden in verschiedenen Outdoor-Sportarten. Schorndorf: Hofmann Verlag.
- Breivik, Gunnar & Løvmo, Håkon (Red.) (1978): Friluftsliv. Fra Fridtjof Nansen til våre dager. Oslo: Universitetsforlaget.

Liedtke, Gunnar (2003): Erlebnispädagogik versus Friluftsliv – Pädagogische Perspektiven auf Erlebnisse im Natursport. In: Schwier, Jürgen & Gissel, Norbert (Hrsg.): Abenteuer, Erlebnis, Wagnis – Perspektiven für den Sport in Schule und Verein? Hamburg: Czwalina Verlag, im Druck.

- Buschmann, Jürgen & Lagerstrøm, Dieter (1999): Natur als Partner - Bewegung als Lebensprinzip. Erleben, Spielen, Wahrnehmen, Sporttreiben. Ein Projekt des Königlich Norwegisches Außenministeriums für deutsche Schulen. Oslo: Königlich Norwegisches Außenministerium.
- Dahle, Øystein (1997): Friluftsliv - mer enn en hobby. In: *Fjell og Vidde*, 31. Jg. (1997) (H. 2), 28.
- Eichberg, Henning (1988): Leistungsräume. Sport als Umweltproblem. Münster: Lit-Verlag.
- Faarlund, Nils (1978): Betrakninger om friluftsliv. In: Gunnar Breivik & Håkon Løvmo (Red.): Friluftsliv. Fra Fridtjof Nansen til våre dager. Oslo: Universitetsforlaget, S. 219-222.
- Hahn, Kurt (1958): Erziehung zur Verantwortung. Reden und Aufsätze. *Aus den deutschen Landerziehungsheimen, H 2*. Stuttgart: Klett Verlag.
- Heckmair, Bernd & Michl, Werner (1994): Erleben und Lernen. Einstieg in die Erlebnispädagogik. 2. Aufl., Neuwied, Kriftel, Berlin: Luchterhand.
- Kjøde, Arne, Marek, Julius & Bennet, Roger G. (1979): Friluftaktiviteter: Omfang Motiver og Ressurser. En intervju-undersøkelse i Bergen. Bergen: Institusjonen.
- Kurz, Dietrich (2000): Die pädagogische Grundlegung des Schulsports in Nordrhein-Westfalen. In: Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hrsg.): Erziehender Schulsport. Pädagogische Grundlagen der Curriculumrevision in Nordrhein-Westfalen. Bönen: Verlag für Schule und Weiterbildung, S. 9-55.
- Miljøverndepartementet (1985): Friluftsliv. En utredning fra Miljøverndepartementet. Oslo: Miljøverndepartementet.
- Miljøverndepartementet (2001): Friluftsliv: ein veg til høgare livskvalitet. St.meld. nr 39 (2000-2001). Oslo: Miljøverndepartementet. Verfügbar über: <http://www.odin.dep.no/md/norsk/publ/stmeld/022001-040009/index-dok000-b-n-a.html> (Datum des letzten Zugriffs: 15. April 2002).
- Ministerium für Schule, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westphalen (Hrsg.) (1999): Richtlinien und Lehrpläne für die Grundschule in Nordrhein-Westphalen. Sport. *Schriftenreihe Schule in NRW, Nr. 2009*. Frechen: Ritterbach Verlag.
- Næss, Arne (1999): Livsfilosofi. Et personlig bidrag om følelser og fornunft. I samarbeid med Per Ingvar Haukeland. 7. opplag, Oslo: Universitetsforlaget.
- Næss, Arne (2000): Et menneskeliv. In: Arne Næss: Hvor kommer virkeligheten fra? Samtaler med Arne Næss. 3. opplag, Oslo: Kagge Forlag, S. 204-215.
- Oelkers, Jürgen (1992). Kann "Erleben" erziehen? In: *Zeitschrift für Erlebnispädagogik*, 12. Jg. (H. 3), 3-13.
- Schad, Gerhard (1998): Zur "Essenz" der Erlebnispädagogik. In: Helmut Altenberger, F. Hartmut Paffrath, Michael Rehm, Martin Scholz & Stefanie Stenz (Hrsg.): Erleben lernen - Erleben lehren. Tagung Hochschulforum Erlebnispädagogik, Augsburg, 24. und 25. Oktober 1997. Augsburg: Wißner, S. 102-105.
- Schulze, Gerhard (1995): Die Erlebnisgesellschaft. Kultursoziologie der Gegenwart. 5. Aufl., Frankfurt am Main, New York: Campus Verlag.
- Thiele, Jörg (1998): "Werd ich zum Augenblick sagen: verweile doch! du bist so schön! ..." - Skeptische Rückfragen zum erlebnispädagogischen Boom. In: Henning Allmer & Norbert Schulz: Erlebnissport - Erlebnis Sport. Brennpunkte der Sportwissenschaft; Jg. 9, 1+2. Stankt Augustin: Academia Verlag, S. 109-131.