

Friluftsliv – Möglichkeiten und Grenzen zur Einbeziehung in den bayerischen Lehrplan Sport

Inaugural-Dissertation

in der Fakultät Humanwissenschaften

zur Erlangung des akademischen Grades des Doktors der Philosophie (Dr. phil.) an der Otto-Friedrich-Universität Bamberg

Fachbereich Sportdidaktik



vorgelegt von

Christina Gscheidl

aus Eichstätt

Bamberg 2025

Tag der mündlichen Prüfung: 11. Juli 2025

Erstgutachter: Universitätsprofessor Dr. Stefan Voll

Zweitgutachter: Universitätsprofessor Dr. Gereon Berschin

Dieses Werk ist als freie Onlineversion über das Forschungsinformationssystem (FIS; <https://fis.uni-bamberg.de>) der Universität Bamberg erreichbar.

Das Werk steht unter der CC-Lizenz CC BY.

Lizenzvertrag: Creative Commons Namensnennung 4.0



<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

URN: urn:nbn:de:bvb:473-irb-110331x

DOI: <https://doi.org/10.20378/irb-110331>

Dank

Um dieses umfassende Projekt umsetzen und in dieser wissenschaftlichen Arbeit dokumentieren zu können, war die Unterstützung zahlreicher Personen erforderlich. Mein Dank gilt daher allen, die an „Into the nature“ mitgewirkt haben.

Besonderer Dank gebührt Herrn Prof. Dr. Stefan Voll für das Vertrauen, diese Idee umzusetzen, sowie Prof. Dr. Gereon Berschin und Dr. Klaus Lutter, die das Projekt begleitet und maßgeblich unterstützt haben.

Ein weiterer Dank geht an die beteiligten Schulen. Besonders dem Helene-Lange-Gymnasium, vertreten durch Frau StDin Christine Dutzel, die von Beginn an bereit war, das Projekt mitzutragen, sowie dem damaligen Schulleiter Herrn OStD Rainer Erhardt. Auch Frau OStRin Friderieke Rau-Kiess und Herrn StD Jürgen Hermann danke ich herzlich für ihre Unterstützung bei der praktischen Umsetzung.

Dank gilt ebenso Herrn OStD Christof Neumayr vom Gabrieli-Gymnasium sowie Herrn StD Dominic Reb und StRin Johanna Gabler für ihre wertvolle Mitwirkung. Die Nähe der Schule vor Ort war eine besondere Unterstützung für das Projekt.

Ein weiterer Dank geht an die Eltern für ihre Einwilligung und an die Schülerinnen und Schüler, die sich auf das Konzept *Friluftsliv* eingelassen haben und es aktiv mit ihren Ideen und ihrem Engagement mitgestaltet haben.

Auch möchte ich Frau Anna-Sofie Burchardt danken, die mit ihrer Bachelorarbeit zum norwegischen Konzept *Friluftsliv* für die Grundschule einen wichtigen Beitrag zum Gesamtprojekt geleistet hat.

Nicht zuletzt gilt ein besonderer Dank meiner Familie, ohne deren stetige Rückendeckung, Geduld und Unterstützung diese Arbeit nicht möglich gewesen wäre.

Inhaltsverzeichnis

1	Einführung	8
1.1	Problemdarstellung	8
1.2	<i>Friluftsliv</i> – ein pädagogischer Ansatz für die Schule.....	19
2	Theoretische Grundlagen	22
2.1	Literaturrecherche.....	22
2.2	Studienübersicht.....	24
2.3	Wissenschaftlicher Hintergrund	29
2.4	Historische Dimension der Outdoor-Pädagogik.....	29
2.5	<i>Friluftsliv</i>	35
2.5.1	Die Entwicklung von <i>Friluftsliv</i>	35
2.5.2	<i>Friluftsliv</i> heute.....	41
2.5.3	Besonderheiten von <i>Friluftsliv</i>	44
2.5.4	<i>Friluftsliv</i> -Pädagogik	46
2.5.5	<i>Friluftsliv</i> im norwegischen Schulsystem	53
2.6	Bildung in Deutschland	59
2.6.1	Outdoor-Pädagogik zur Überwindung der Verinselung.....	59
2.6.2	Erlebnispädagogik als integrativer Bestandteil der Bildung	63
2.6.3	Erlebnispädagogik und <i>Friluftsliv</i> – Parallelen und Unterschiede	65
2.6.4	Der LehrplanPLUS.....	66
2.6.5	Parallelen und Unterschiede zum norwegischen Lehrplan	76
2.6.6	Praxisbezug der Forschungsfrage – Das Setting Gymnasium.....	81
3	Propositionen – Objectives (Ziele)	85
4	Methoden.....	88
4.1	Studiendesign: Mixed-Method Ansatz	88
4.1.1	Qualitative Forschung	89
4.1.2	Quantitative Forschung.....	90
4.2	Methodenbegründung.....	91
4.3	Konzeption des Projekts „Into the nature“	92
5	Organisatorische Dimension des Projektes <i>Friluftsliv</i> in der Schule	97
5.1	„Into the nature“ Gesamtprojekt	97
5.1.1	Beteiligte Schulen	98
5.1.2	Die Zeitstruktur von „Into the nature“	99

5.1.3	Die Teilnehmer von „Into the nature“	99
5.1.4	Didaktische Analyse	100
5.2	„Into the nature“ am Helene-Lange-Gymnasium.....	110
5.2.1	Teilnehmende am HLG.....	110
5.2.2	Zeitstruktur am HLG	111
5.3	„Into the nature“ am Gabrieli-Gymnasium.....	113
5.3.1	Teilnehmende am GG	113
5.3.2	Zeitstruktur am GG	114
6	Auswertung.....	117
6.1	Bewertung des Projekts aus Sicht der Lehrer.....	117
6.2	Bewertung des Projekts aus Schülersicht.....	121
6.2.1	Anhand des Fragebogens.....	121
6.2.2	Anhand der Bilderpräsentation	131
7	Diskussion	134
7.1	Diskussion der Ergebnisse	134
7.2	Eigene Reflexion und Verbesserungsvorschläge	135
7.3	Methodendiskussion	138
8	Zusammenfassende Schlussfolgerung.....	142
9	Desiderata	144
	Literaturverzeichnis	149
	Abbildungsverzeichnis	158
	Tabellenverzeichnis	159
	Anhangsverzeichnis	160
	Erklärung.....	227

Vorwort

Der Aufenthalt in der Natur und eine Vielzahl der damit verbundenen Aktivitäten wird in Norwegen mit dem Begriff *Friluftsliv* bezeichnet. Während *Friluftsliv* im deutschen Sprachgebrauch nahezu unbekannt ist, existieren die Übersetzungen „Freiluftleben“ oder „Leben im Freien“. Trotzdem werde ich bewusst den norwegischen Begriff „Friluftsliv“ verwenden, da er meiner Meinung nach besser widerspiegelt, wofür *Friluftsliv* für die Norweger steht, als der in das Deutsche übersetzte Begriff „Freiluftleben“.

Das erste Mal hörte ich in Norwegen im Jahr 2010 diesen Begriff. Zu dieser Zeit war ich Studentin an der Telemark Universität in Notodden¹ und *Friluftsliv* war Teil meines Studiums in Theorie und Praxis. Heute verstehe ich, was sich hinter dem Begriff *Friluftsliv* verbirgt. *Friluftsliv* ist für die Norweger ein wichtiges Kulturerbe, eine Lebensphilosophie, Lebensstil und eine Hilfe bei der Identitätsbildung (Weinholz, 1989). Interessant für mich als Leiterin des Universitätssportzentrums an der KU Eichstätt-Ingolstadt und Lehrkraft ist ebenso, dass aus dem *Friluftsliv* heraus eine *Friluftsliv*-Pädagogik entstanden ist.

Im Lehrplan für den Sportunterricht der Gymnasien in Bayern ist *Friluftsliv* aktuell nicht explizit vorgesehen, doch bietet dieses Teilgebiet des Sports zahlreiche Anwendungssituationen und konkrete Anwendungsbezüge, die das Bild des Sportunterrichts sicherlich weiterformen können, um das physische und psychische Wohlbefinden der Schüler² zu fördern und das Verantwortungsbewusstsein für Natur und Umwelt zu steigern. Deshalb soll in dieser Dissertation das norwegische Phänomen *Friluftsliv* aufgegriffen und in Form einer Projektidee für den Sportunterricht neu aufbereitet werden.

Zu Beginn der Arbeit wird hierzu die historische Dimension der Outdoor-Pädagogik aufgegriffen und die Entwicklung von *Friluftsliv* dargestellt, da diese als Basis für das Verständnis von *Friluftsliv* dient. Anschließend wird ein Überblick darüber gegeben, was heute unter *Friluftsliv* zu verstehen ist. Im weiteren Verlauf der Arbeit wird auf unterschiedliche Aspekte der *Friluftsliv*-Pädagogik eingegangen

¹ Notodden liegt etwa 120 km südwestlich von Oslo.

² Bei allen Personen- und Funktionsbezeichnungen in der männlichen Sprachform sind stets auch die weiblichen gemeint.

und wie *Friluftsliv* in norwegischen Schulen umgesetzt wird. Im Anschluss werden entsprechend der Fragestellung die erarbeiteten Grundsätze auf Deutschland und im Konkreten auf das bayerische gymnasiale Schulsystem übertragen und mit dem Lehrplan in Verbindung gebracht. Diese Darstellung wird anhand von zwei Praxisbeispielen an bayerischen Gymnasien vertieft. Das Projekt „Into the nature“ greift dabei die aus Norwegen stammenden Grundlagen und Ideen von *Friluftsliv* auf, welche dann unter dem ganzheitlichen Aspekt angewendet werden können.

Abschließend wird ein in die Zukunft gerichteter Ausblick auf den Ansatz der *Friluftsliv*-Pädagogik gegeben und untersucht, ob eine Verankerung von *Friluftsliv* im bayerischen Bildungssystem möglich ist beziehungsweise wo die Grenzen liegen.

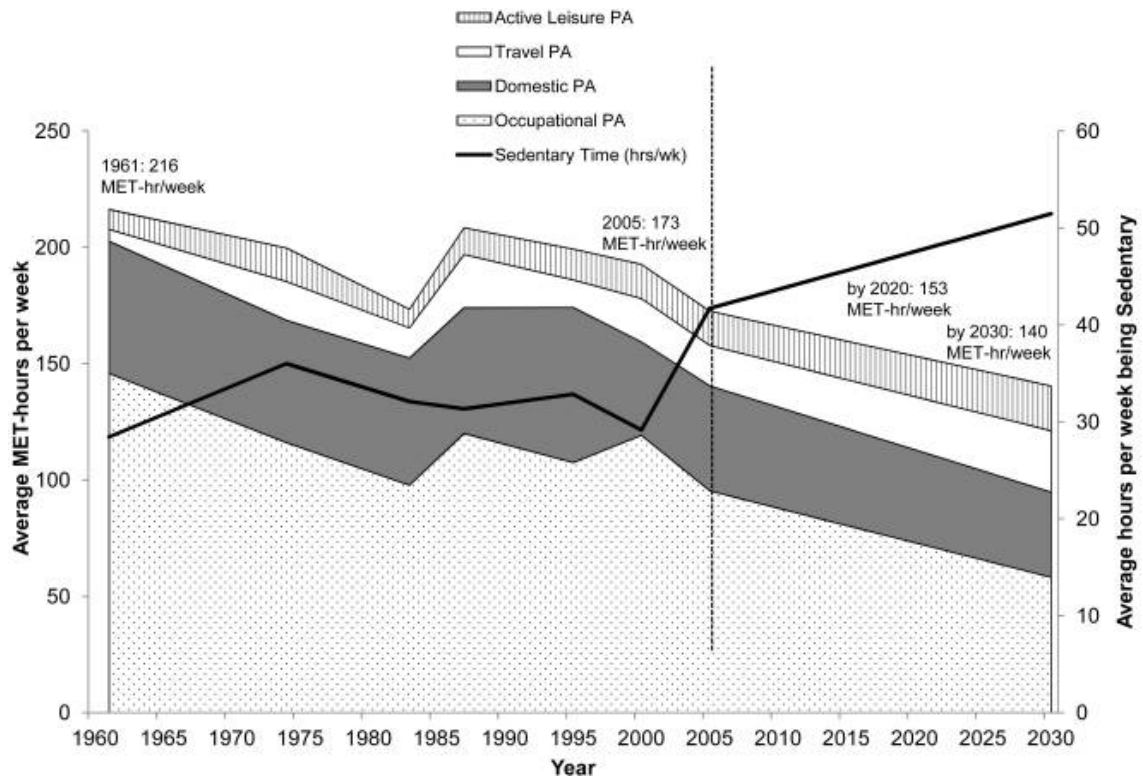
1 Einführung

Der moderne Lebensstil führt häufig, trotz des Bewusstseins für die Vorteile regelmäßiger Bewegung, zu einer sitzenden Lebensweise. Faktoren wie zunehmender Medienkonsum und eine stärker digitalisierte Arbeitswelt tragen maßgeblich dazu bei, dass viele Menschen ihre körperliche Aktivität vernachlässigen. Neben den rein körperlichen Effekten kann dies auch psychische und soziale Auswirkungen haben. Der Zusammenhang zwischen diesen Herausforderungen und dem Konzept *Friluftsliv* wird im Folgenden näher erläutert.

1.1 Problemdarstellung

In unserer heutigen Gesellschaft sind Herzkreislaufprobleme, Übergewicht oder Diabetes nur einige Krankheiten, die durch Bewegungsmangel verstärkt oder sogar verursacht werden. Eine Studie der Weltgesundheitsorganisation (WHO) gibt an, dass bis zum Jahr 2030 weltweit rund 500 Millionen Menschen von einer dieser Krankheiten betroffen sein werden. Mit der Behandlung dieser Krankheiten sind unter anderem immense Ausgaben von schätzungsweise 300 Milliarden US-Dollar für die globalen Gesundheitssysteme verbunden (Bocksch, 2022). Ng und Popkin (2012) stellten fest, dass weltweit die tägliche körperliche Bewegung bei Erwachsenen immer weiter abnimmt und prognostizieren bis 2030 eine Verstärkung dieser Entwicklung. Dies wird für die Länder USA, Brasilien, Indien, China und dem Vereinigten Königreich nachgewiesen. Da Letzteres die europäische Entwicklung widerspiegeln dürfte, sei dieser Trend an folgender Grafik (siehe Abbildung 1) verdeutlicht.

Die „metabolic equivalents of task (MET)-hours of all physical work“, frei übersetzt „die für den Metabolismus relevanten Stunden mit körperlicher Bewegung“, folgen bei Erwachsenen insgesamt einem fallenden Pfad von 216 Stunden pro Woche im Jahr 1961 auf gemessene 173 Stunden im Jahr 2005 und prognostizieren 140 Stunden pro Woche im Jahr 2030. Gleichzeitig steigt die im Sitzen verbrachte „sedentary time“ im selben Zeitraum von knapp 30 auf über 50 Stunden an.



UK Adults MET-hours Per Week of All Physical Activity, and Hours/Week of Time in Sedentary Behavior: Measured for 1961–2005, Forecasted for 2006–2030

Source: Multinational Time Use Studies v.5.52 (1961, 1983, 1987), and v.5.8 (1974, 1995, 2000, 2005); Applying the Compendium of Physical Activity MET-intensity values based on reported time spent across 41 MTUS coded activities and by occupation. Forecasting for 2006–2030 based on 1961–2005 slopes.

Abbildung 1: Körperliche Aktivität von Erwachsenen im Vereinigten Königreich (Ng & Popkin, 2012)

Das Problem des Bewegungsmangels macht auch in Deutschland nicht Halt und ist spürbar. So bewegen sich vor allem Kinder und Jugendliche zu wenig. 80 bis 88 % der Menschen zwischen 11 und 17 Jahren in Deutschland müssen aktiver werden und auch unter Senioren steigt die Prävalenz von Bewegungsmangel wieder an (siehe Abbildung 2). Eine Empfehlung der WHO ist es, dass sich Erwachsene mindestens 150 Minuten pro Woche körperlich betätigen. Dabei geht es nicht etwa um Sport. Es reichen schon weniger intensive Aktivitäten wie etwa Spaziergänge oder Fahrrad fahren.

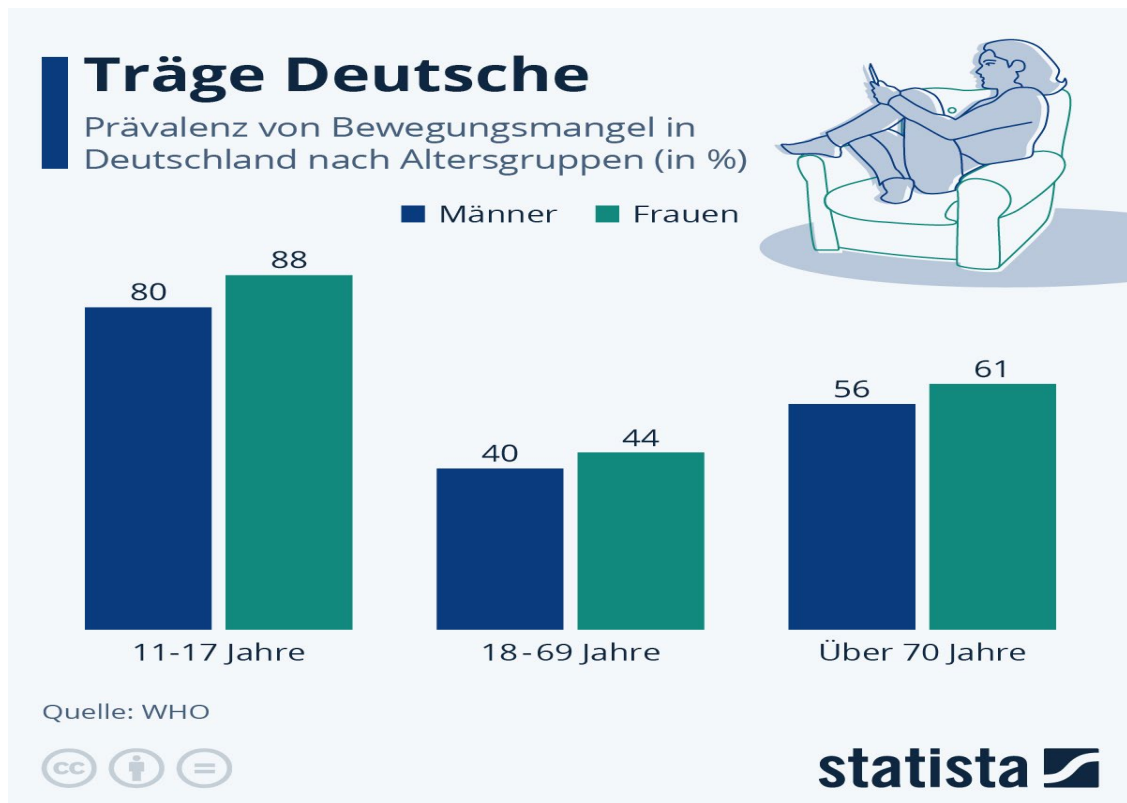


Abbildung 2: Träge Deutsche (Bocksch, 2022)

Eltern wirken als Vorbilder für ihre Kinder. Wenn die Erwachsenen immer mehr „auf der Couch liegen“ oder auch kurze Wege nicht mehr zu Fuß, sondern im Auto sitzend zurücklegen, dann ist die Übernahme dieses Verhaltens bei Kindern im häuslichen Erziehungsbereich nur eine logische Konsequenz. Betrachtet man die Altersklasse der Kinder, dann wird deutlich, dass diese einen Großteil ihres Tages sitzend in der Schule verbringen und die Zahl der Kinder, die an Adipositas und Rückenschmerzen aufgrund Bewegungsmangel und falscher Ernährung leiden, weiterhin auf hohem Niveau ist. Dies kann zu einem Teufelskreis führen, denn Kinder mit Schmerzen wollen sich noch weniger bewegen. Zunehmendes Sitzen wird verstärkt durch eine vermehrte Benutzung von digitalen Medien. Spitzer (2012) untersuchte das Verhalten von 43.500 Neuntklässlern in Deutschland und stellte eine durchschnittliche Mediennutzung von über 7 Stunden und 14 Minuten pro Tag fest. Die genutzten Geräte hierbei waren TV, Video, DVD, Internet und Computerspiele. Die erschreckenden Ergebnisse der bundesweiten Studie KIGGS zur Gesundheit von Kindern und Jugendlichen des Robert-Koch-Instituts bestätigen die Entwicklung. Laut der Studie zeigen fast 22 % der Jugendlichen (11 - 17 Jahre) auffällige Essgewohnheiten, 17 % leiden an Allergien und 35 %

der untersuchten Kinder und Jugendlichen sind nicht in der Lage zwei oder mehr Schritte rückwärts zu balancieren. Alarmierend ist auch, dass der Anteil der übergewichtigen Kinder mit dem Alter weiter steigt. Während bei den Drei- bis Sechsjährigen 9 % übergewichtig sind, sind es bei den 14- bis 17-Jährigen sogar 17 % (Robert-Koch Institut, 2006). Auch bei einer weiteren Erhebung 2018 wurde festgestellt, dass lediglich 22,4 % der Mädchen und 29,4 % der Jungen im Alter von 3 bis 17 Jahren mindestens 60 Minuten körperlich aktiv pro Tag sind und damit die Bewegungsempfehlung der Weltgesundheitsorganisation erreichen. Die Prävalenz für das Erreichen der Bewegungsempfehlung nimmt bei Mädchen und Jungen mit steigendem Lebensalter kontinuierlich ab (siehe Abbildung 3).

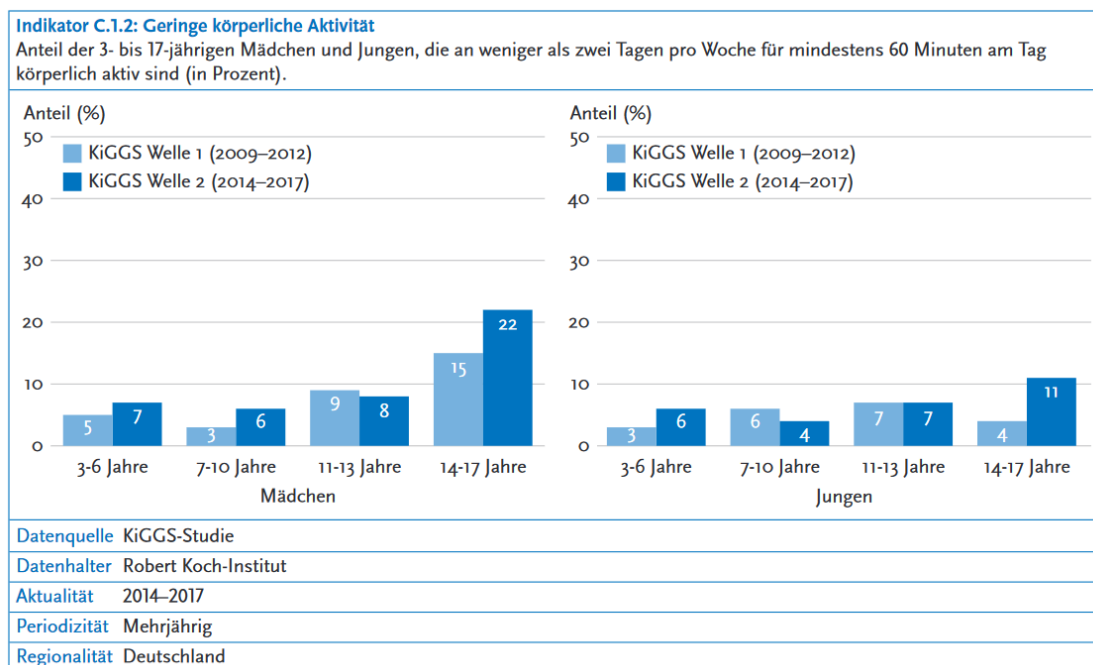


Abbildung 3: KiGGS-Studie Anteil der 3-17-jährigen Mädchen und Jungen, die an weniger als zwei Tagen pro Woche für mind. 60 min. am Tag körperlich aktiv sind (Robert Koch Institut (RKI), 2020)

Eine geringe körperliche Aktivität wurde häufiger bei Mädchen und Jungen aus Familien mit niedrigen sozioökonomischen Status angegeben. Auch konnte man eine Tendenz weg von organisierten Sportaktivitäten beobachten (Robert-Koch Institut, 2018).

Zimmer (2013) fasst die Entwicklung von Bewegungsneigungen in der Kindheit, die sich in den letzten Jahrzehnten verändert hat, mit folgenden Merkmalen zusammen:

- Das Spielen auf der Straße wird vom Spielen im Haus verdrängt.
- Gelegenheiten zu Spielbewegungen in der Natur gehen verloren und werden durch künstliche ersetzt.
- Spielzeuge werden zunehmend pädagogisiert, um als Konsumgut an das "Kind" und seine Eltern gebracht zu werden.
- Spielmaterialien lassen kaum mehr Raum für Kreativität und Anpassung an das Spiel, weil die vorgegebene Funktionalität wenig bis gar nicht verändert werden kann.
- Der steigende, aber meist passive wie auch bewegungsarme Medienkonsum verdrängt die kindliche körperliche Aktivität.

Aus diesem Grund und nicht zuletzt aufgrund der Corona-Pandemie gewinnt die Bewegungsförderung in den Schulen und eine gute, gesunde Schule immer mehr an Bedeutung. „Bewegung ist für Kinder nicht nur ein anthropologisch fundiertes Grundbedürfnis, sondern auch eine grundlegende Weise des Weltzugangs“ (Hildebrandt-Stramann, 2017, S. 13). Daraus ergibt sich die Pflicht für Schulen Bewegung zu vermitteln. Jean-Jacques Rousseau (2019) schrieb: „Übe unablässig den Leib, mache ihn kräftig und gesund, um ihn weise und vernünftig zu machen“. Dies steht jedoch im Widerspruch zur traditionellen sitzenden Lernweise. Seit dem Schuljahr 2008/2009 hat das bayerische Kultusministerium reagiert und ein „Landesprogramm für die gute gesunde Schule Bayern“ (Landesprogramm für die gute gesunde Schule Bayern, 2008) gestartet. Zentrales Ziel des Programms ist es, Schülerinnen und Schülern durch gesunde Ernährung und Bewegung, nachhaltige Bildung und ein gesundheitsförderliches Schulumfeld zu einem optimalen Bildungserfolg zu verhelfen (Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus, 2023a). Die bayerische Staatsregierung hat im Schuljahr 2021/22 die bayerischen Grundschulkinder bei einem Neueintritt in einen (gemeinnützigen) Sportverein unterstützt, indem sie den Jahresbeitrag bis zu einer Höhe von 30 Euro pro Kind übernommen hat. Doch nicht nur der Bewegungsmangel stellt ein Problem unserer heutigen Gesellschaft dar. Seit der Corona-Pandemie sind auch die psychischen Folgen nicht zu unterschätzen. Die COPSYS-Längsschnittstudie (Corona und Psyche) des Universitätsklinikums Hamburg-Eppendorf (UKE) untersucht die Auswirkungen und Folgen der COVID-19-Pandemie auf die psychische Gesundheit von Kindern und Jugendlichen in Deutschland. Sie ist die

erste bevölkerungsbasierte Längsschnittstudie bundesweit und gehört auch international zu den wenigen Längsschnittstudien. Dafür wurden fünf Befragungswellen durchgeführt, um festzustellen, wie sich die psychische Gesundheit und Lebensqualität von Kindern und Jugendlichen in den Pandemie Jahren entwickelt haben und welche Risikofaktoren und Ressourcen dies beeinflussen. Die 11- bis 17-Jährigen haben ihre Fragebögen selbst ausgefüllt, außerdem wurden Eltern von 7- bis 17-Jährigen zur Familien- und Kindergesundheit befragt. Die Stichprobe entspricht der Struktur der bundesdeutschen Grundgesamtheit laut aktuellem Mikrozensus (2018) (Ravens-Sieberer, 2024). Die fünfte Befragungswelle wurde im September und Oktober 2022 durchgeführt und mit präpandemischen Referenzwerten der „Befragung zum seelischen Wohlbefinden und Verhalten“ (BELLA) verglichen. Bei BELLA handelt es sich um ein Zusatzmodul der Studie zur Gesundheit von Kindern und Jugendlichen in Deutschland (KIGGS) im Rahmen der Bundesgesundheitsberichterstattung am Robert Koch-Institut (Universitätsklinikum Hamburg-Eppendorf, 2022).

Bereits nach den ersten vier Befragungswellen wird deutlich, dass der Anteil der Kinder und Jugendlichen mit niedriger Lebensqualität von präpandemisch 15,3 % auf 35,1 - 47,7 % stieg. Auf die Frage „Wie schwierig/belastend waren Veränderungen im Zusammenhang mit der Coronakrise für dich insgesamt?“ beantworteten 40,8 % / 28,8 % / 10,7 % mit „etwas“/ „ziemlich“/ „äußerst“. Der Anteil der Kinder und Jugendlichen mit psychischen Auffälligkeiten stieg im Pandemieverlauf bis Befragungswelle 2 auf knapp ein Drittel an, sank zu Befragungswelle 3 leicht ab und war zur vierten Befragung bei 27,0 - 28,5 %. Bei selbstberichteten ängstlichen und depressiven Symptomen fand sich ein ähnlicher Trend (siehe Abbildung 4). Bei den berichteten Werten handelt es sich um selbstberichtete Symptome von psychischen Auffälligkeiten und nicht um diagnostizierte psychische Erkrankungen.

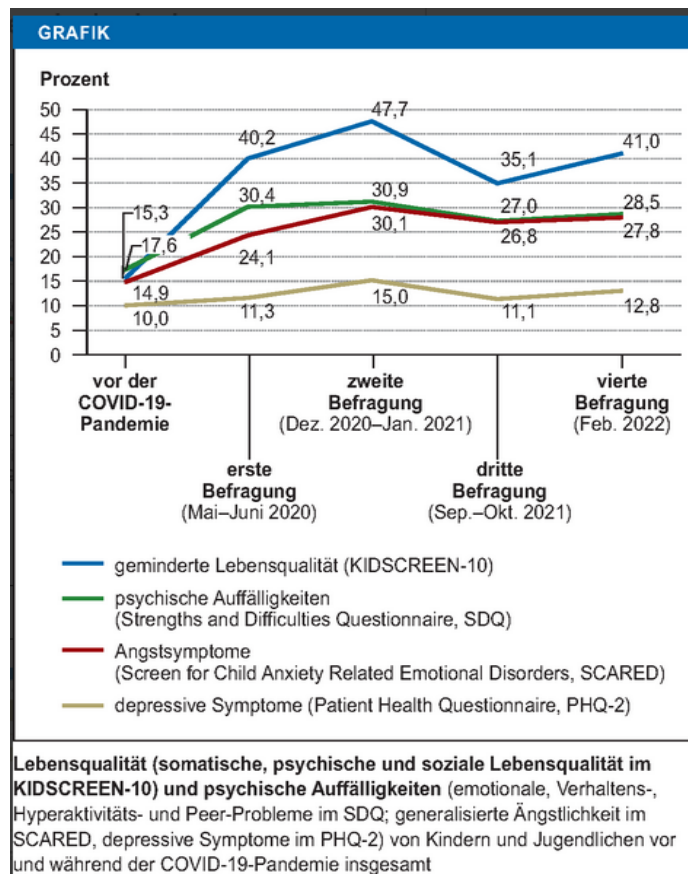


Abbildung 4: Lebensqualität und psychische Auffälligkeiten (Deutsches Ärzteblatt, 2023)

Es wurde auch festgestellt, dass Kinder und Jugendliche ein erhöhtes Risiko für eine niedrige Lebensqualität, psychische Auffälligkeiten, ängstliche beziehungsweise depressive Symptome und psychosomatische Beschwerden hatten, wenn seitens der Eltern eine psychische Erkrankung, starke Belastung durch die Pandemie, eine geringe Bildung, ein enger Wohnraum (< 20 m²/Person) oder ein Migrationshintergrund vorlagen. Dabei wird deutlich, dass Heranwachsende Unterstützung benötigen, um ihre psychische Gesundheit zu stärken. Auch im dritten Jahr der Corona-Pandemie war die psychische Gesundheit von Kindern und Jugendlichen noch spürbar beeinträchtigt (siehe Abbildung 5).

TABELLE					
Psychosomatische Beschwerden von Kindern und Jugendlichen während der COVID-19-Pandemie					
	BELLA vor der Pandemie	COPSY W1	COPSY W2	COPSY W3	COPSY W4
n = Selbstangaben (Kinder)	1 040	1 073	1 019	1 173	1 119
n = Fremdangaben (Eltern)	1 552	1 586	1 625	1 618	1 668
psychosomatische Beschwerden* ¹ (mindestens einmal in der letzten Woche)					
Kopfschmerzen	28,3 %	40,5 %	46,4 %	48,7 %	53,7 %
Bauchschmerzen	21,3 %	30,5 %	36,4 %	39,2 %	40,9 %
Rückenschmerzen	25,9 %	26,4 %	33,0 %	32,8 %	32,1 %
Niedergeschlagenheit	23,0 %	33,8 %	43,4 %	41,2 %	44,5 %
Gereiztheit	39,8 %	53,2 %	57,2 %	57,0 %	56,5 %
Nervosität	23,6 %	27,9 %	33,3 %	35,3 %	35,5 %
Einschlafprobleme	39,2 %	43,3 %	47,4 %	46,0 %	50,1 %
Schwindel/Benommenheit	16,4 %	11,9 %	17,3 %	16,9 %	17,6 %
mit mindestens 3 Symptomen* ²	36,9 %	48,4 %	53,0 %	54,6 %	58,4 %

*¹ HBSC-Symptom Checklist; *² Kinder und Jugendliche kreuzten im HBSC-Fragebogen mindestens 3 der 8 in der Tabelle aufgeführten Symptome als jeweils mindestens einmal in der Woche vorliegend an

Abbildung 5: Psychosomatische Beschwerden (Deutsches Ärzteblatt, 2023)

Zwar waren die Belastungen nicht mehr so hoch wie während des ersten und zweiten Lockdowns, aber sie lagen durchgehend über den Werten vor der Pandemie. Immer noch litt jedes vierte Kind unter psychischen Auffälligkeiten (Universitätsklinikum Hamburg-Eppendorf, 2022). Erneut waren insbesondere Kinder und Jugendliche aus sozial schwächeren Verhältnissen betroffen. Während die Auswirkungen der Pandemie auf die psychische Gesundheit abgenommen hatten, rückten neue Krisen in den Vordergrund. Das waren die Ergebnisse der fünften Befragung der COPSY-Studie. Ravens-Sieberer, Leiterin der COPSY-Studie und Forschungsdirektorin der Klinik und Poliklinik für Kinder- und Jugendpsychiatrie, -psychotherapie und -psychosomatik des UKE fasste es wie folgt zusammen:

Auch, wenn die psychischen Beschwerden langsam zurückgehen, sind sie immer noch häufiger als vor der Corona-Pandemie. Daher brauchen wir jetzt niedrighschwellige, nachhaltige und langfristige Konzepte und Strukturen, um Kinder und Jugendliche mit psychischen Belastungen aufzufangen und ihnen Hilfen anzubieten. Das ist wichtig, um für zukünftige Krisen gewappnet zu sein (Universitätsklinikum Hamburg-Eppendorf, 2022).

In ihren Augen besteht dringender Handlungsbedarf, den belasteten Kindern und Jugendlichen zu helfen, damit sie psychisch wieder gesunden und im späteren Erwachsenenleben keine Langzeitschäden entwickeln. Dabei benötigen benachteiligte Kinder und Jugendliche aus sozial schwächeren Verhältnissen, die überdurchschnittlich betroffen sind, ein besonderes Augenmerk. Gaben bei den ersten beiden Befragungen der COPSY-Studie während der Lockdowns im Jahr

2020 etwa 50 % der Kinder und Jugendlichen an, eine geminderte Lebensqualität zu haben, waren es 2022 rund 30 % (siehe Abbildung 6).

Anteil der Kinder und Jugendlichen mit einer niedrigen Lebensqualität



Abbildung 6: Anteil der Kinder und Jugendlichen mit einer niedrigen Lebensqualität (Universitätsklinikum Hamburg-Eppendorf, 2022)

Auch der Anteil von Kindern und Jugendlichen mit psychischen Auffälligkeiten nahm langsam ab und lag 2022 bei etwa 23 % – gegenüber einem Spitzenwert von rund 31 % während des zweiten Lockdowns zum Jahreswechsel 2020/2021. Insgesamt hatte sich die allgemeine psychische Gesundheit von Kindern und Jugendlichen bis Herbst 2022 verbessert, doch die Werte für psychische Auffälligkeiten lagen noch immer deutlich über denen vor der Corona-Pandemie. Dies galt ebenso für Symptome von Ängstlichkeit sowie psychosomatische Beschwerden. Reizbarkeit, Schlafprobleme, Niedergeschlagenheit und Nervosität waren immer noch deutlich stärker ausgeprägt als vor der Pandemie. Jedes zweite Kind war mindestens einmal wöchentlich von Kopf- oder Bauchschmerzen betroffen. Allein die Symptome für Depressivität waren wieder auf das Niveau vor der Pandemie gesunken (siehe Abbildung 7).

Psychische Gesundheit von Kindern und Jugendlichen in Deutschland

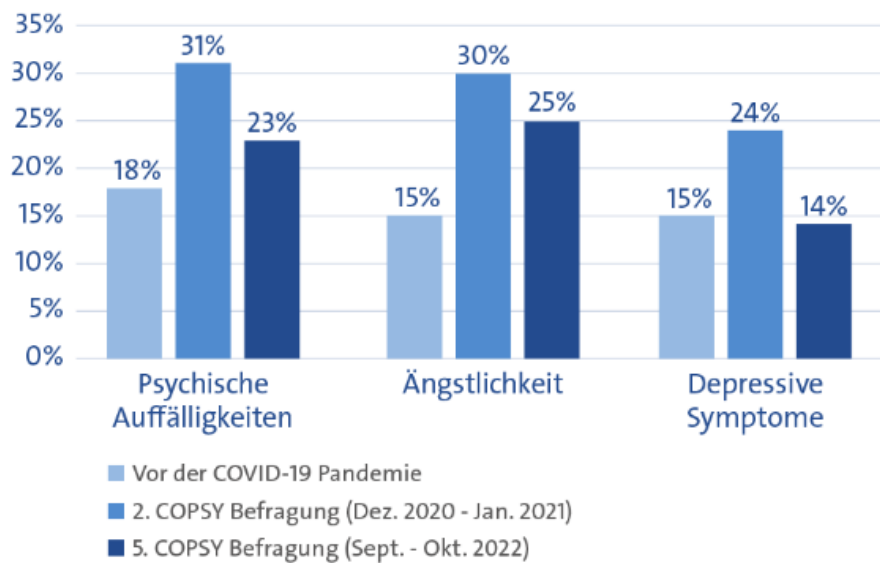


Abbildung 7: Psychische Gesundheit von Kindern und Jugendlichen in Deutschland (Universitätsklinikum Hamburg-Eppendorf, 2022)

Die Kinder und Jugendlichen machen sich mittlerweile weniger Sorgen um Corona – noch 10 % gaben an, dass sie die Pandemie und die damit verbundenen Einschränkungen als besorgniserregend und seelisch belastend empfinden. Etwa die Hälfte der Kinder machen sich wegen anderer Krisen Sorgen. Zunehmend scheinen Ukraine-Krieg, Inflation sowie Energie- und Klimakrise die Kinder und Jugendlichen psychisch zu belasten: Zwischen 32 bis 44 % von ihnen äußerten Ängste und Zukunftssorgen im Zusammenhang mit anderen aktuellen Krisen. Kinder und Jugendliche, deren Eltern stark belastet sind, eine geringere Bildung haben, über beengten Wohnraum verfügen und/oder einen Migrationshintergrund aufweisen, gehören der Risikogruppe an. Diese Kinder und Jugendlichen hatten in allen fünf Befragungswellen über die drei Jahre der Pandemie ein höheres Risiko für eine geringe Lebensqualität, für mehr psychische Gesundheitsprobleme, Angstsymptome und Anzeichen von Depressivität. Demgegenüber haben Kinder und Jugendliche, die über ein gutes Familienklima und gute soziale Unterstützung berichten, ein deutlich geringeres Risiko für eine niedrigere Lebensqualität sowie psychische und psychosomatische Auffälligkeiten. Spätestens jetzt wird deutlich, dass Schulen eine besondere Verantwortung haben, „um Kindern eine gesunde Entwicklung zu ermöglichen“ (Bös & Krug, 2011, S. 160).

Dabei sollen die Schulen nach Art. 131 Abs. 1 der Bayerischen Verfassung „nicht nur Wissen und Können vermitteln, sondern auch Herz und Charakter bilden“ (Bayerische Staatskanzlei, 1998). Dabei steht eine ganzheitliche Bildung im Vordergrund. Verantwortung und Ganzheitlichkeit schließen Wissen und Erfahrungen für das eigene Bewegungsverhalten in der Schule wie im späteren Leben ein. Natürlich steht Sport für Bewegung als zentrales Fach dabei im Vordergrund: „Der Sportunterricht am Gymnasium hat die Aufgabe, Freude und Interesse an der Vielfalt sportlicher Bewegungsformen sowie das Bedürfnis nach regelmäßiger sportlicher Aktivität zu wecken, zu fördern und zu erhalten“ (Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst, 2023d). Bereits Mygind (2019) belegt in den skandinavischen Ländern, dass Naturerlebnisse eine positive Wirkung auf die geistige, körperliche und soziale Gesundheit haben und so zum Wohlbefinden der Schüler beitragen können. Auch Fägerstam und Grothérus (2018) stellten fest, dass Schülern, das Lernen im Freien Spaß machte und Winje (2022) hielt fest, dass *Friluftsliv* in den skandinavischen Ländern die körperlichen Aktivitäten, die schulische Motivation, das psychosoziale Wohlbefinden und die akademischen Fähigkeiten positiv beeinflusste. Manni et al. (2013) erkennt sogar, dass Outdoor-Pädagogik einen Einfluss auf die Bildung für nachhaltige Entwicklung hat.

Fassen wir drei grundlegende Entwicklungen zusammen:

- Die körperliche Aktivität von Kindern und Jugendlichen in ihrer Entwicklung ist zurückgegangen, was durch sitzende Tätigkeiten und zunehmenden Medienkonsum verstärkt wurde.
- Die Corona-Pandemie und weitere Krisen haben in den letzten Jahren zu einer niedrigen Lebensqualität unter den Schülerinnen und Schülern geführt.
- Aktuelle Forschungserkenntnisse legen nahe, dass *Friluftsliv* einen positiven Einfluss auf die physische und psychische Gesundheit sowie das Verantwortungsbewusstsein für Natur und Umwelt hat.

Ausgehend von diesen Entwicklungen, führt das zu der Überlegung:

Mehr *Friluftsliv* in der Schule könnte die physische und psychische Gesundheit sowie das Verantwortungsbewusstsein für Natur und Umwelt der Schülerinnen und Schüler fördern.

Die Kombination von Kenntnissen aus Sportwissenschaft und Pädagogik der soeben genannten Überlegung eröffnet die Leitfrage dieser Arbeit:

Ist die Integration von *Friluftsliv* in den bayerischen Lehrplan geeignet, um die Folgen der „Veränderten Kindheit“ zu verbessern und das „Verantwortungsbewusstsein für Natur und Umwelt“ zu steigern?

Obige Frage ist deswegen so interessant, weil in Deutschland bisher kaum Forschungsergebnisse in diesem Bereich vorliegen. Zwar gibt es bereits outdoorpädagogische Umsetzungen, doch in Bezug auf das Schulsystem ist *Friluftsliv* bisher nur in den skandinavischen Ländern Teil des Lehrplans. Da *Friluftsliv*, wie später noch erläutert wird, nicht mit Erlebnispädagogik gleichzusetzen ist, fehlen bis heute Erkenntnisse von *Friluftsliv* in Bezug auf den bayerischen Lehrplan.

1.2 *Friluftsliv* – ein pädagogischer Ansatz für die Schule

Aus diesen Fragen heraus entstand das Forschungskonzept „Into the nature“, das an dieser Stelle organisatorisch kurz vorgestellt wird und auf das unter 4.3 näher eingegangen wird (siehe Abbildung 8).

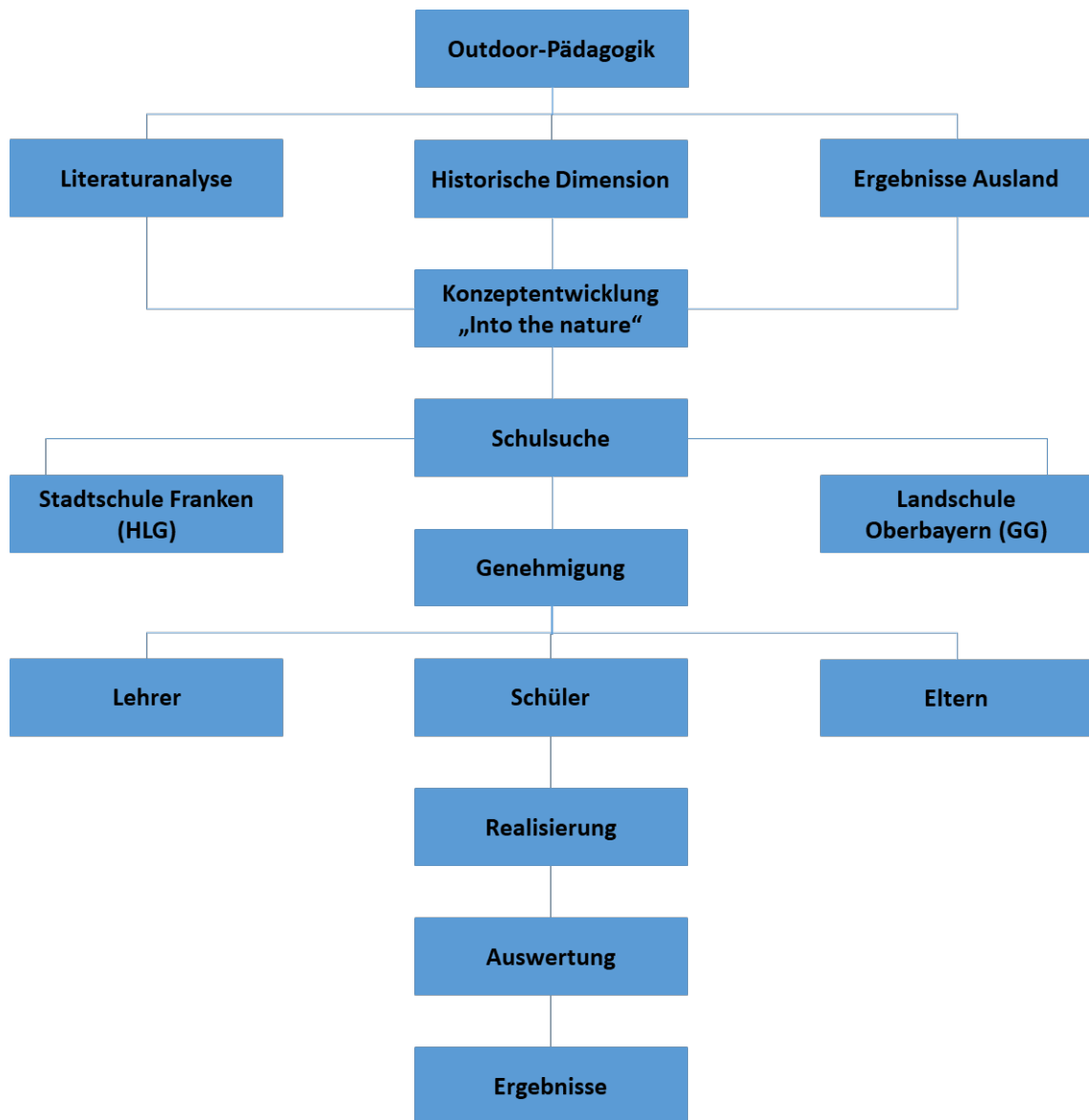


Abbildung 8: Organisatorischer Aufbau des Forschungskonzepts „Into the nature“ (Eigene Darstellung)

Das hier vorliegende Modellprojekt und dessen Ergebnisse bieten die Möglichkeit, die gewonnenen Erkenntnisse gegebenenfalls in bayerische Schulen einfließen zu lassen. Es nimmt die bestehenden outdoorpädagogischen Ansätze zum Vorbild und dient zum pädagogischen und wissenschaftlichen Erkenntnisgewinn über die schulpraktische Umsetzbarkeit und die Möglichkeit einer Implementierung im Schulleben.

Die vorliegende Arbeit gliedert sich in zwei grundlegende Bereiche:

- Der erste Bereich beinhaltet im Kapitel 2 die Sichtung der Fachliteratur und die theoretischen Grundlagen mit Hintergründen zu Outdoor-Pädagogik, *Friluftsliv* und dem Lehrplan sowie bisherige Forschungsergebnisse.

- Der zweite Bereich beschreibt das Forschungskonzept „Into the nature“. Dabei sind die Ziele, Propositionen, Methoden, sowie Ergebnisse und Diskussionen in den weiteren Kapiteln zu finden (siehe Abbildung 9).

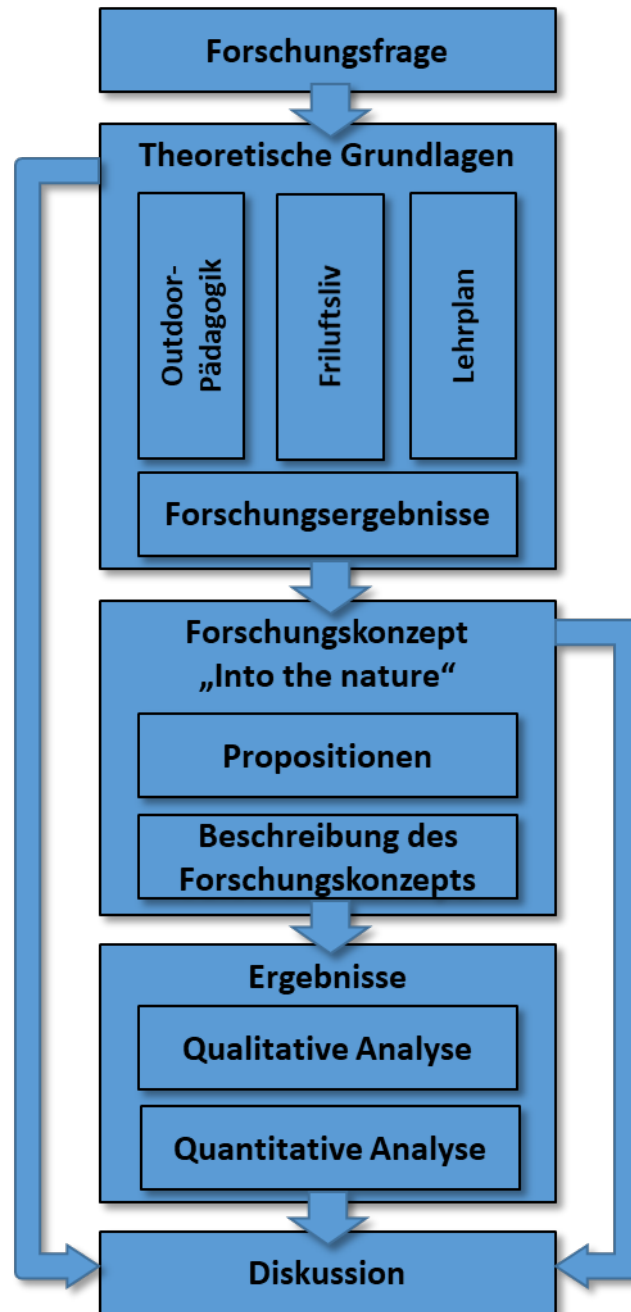


Abbildung 9: Forschungsdesign (Eigene Darstellung)

Flankiert werden alle Kapitel zu Beginn von der Einführung in das Thema in Kapitel 1, den Desiderata in Kapitel 9 und am Ende den wissenschaftlichen Nachweisen wie Literatur-, Abbildungs- und Tabellenverzeichnis sowie den Materialien im Anhang.

2 Theoretische Grundlagen

Dieses Kapitel liefert theoretische Hintergründe der Dissertation, wie die systematische Literaturrecherche in Kapitel 2.1 und deren Ergebnis in Kapitel 2.2. Anschließend folgt die historische Dimension der Outdoor-Pädagogik, die Besonderheit von *Friluftsliv* und deren Abgrenzung von der Erlebnispädagogik. Zuletzt erfolgt eine Einordnung in das bayerische Bildungssystem.

2.1 Literaturrecherche

Recherchestrategie

Die Literaturrecherche für diese Arbeit fand in zwei Schritten statt. Zum einen wurde im Zeitraum von August 2009 bis 2014 vor der Durchführung eine Übersichtsanalyse durchgeführt, um die Autorin mit der Thematik vertraut zu machen. Nach der Datenerhebung erfolgte eine zweite vertiefte Recherche, um die Ergebnisse in die Arbeit aufzunehmen. Die Strategie, um die Literatur zu finden, war in beiden Fällen die gleiche. Ausgewählte Stichworte wurden in „Google Scholar“ eingegeben. Dadurch konnten alle relevanten nationalen und internationalen Datenbanken durchsucht werden. Die so gefundenen Links wurden aufgerufen. Falls das nicht möglich war, wurde versucht, die Quelle über die Universitätsbibliothek Eichstätt-Ingolstadt bzw. Erlangen-Nürnberg zu finden und zu beschaffen. Hier wurde nicht nur der Katalog der KU Eichstätt-Ingolstadt abgefragt, sondern auch Datenbanken des Bibliotheksverbund Bayern verwendet. Die Bücher wurden dann bestellt. Die gesamte Literatursammlung lief im Programm „Citavi“ und dessen Addons „CitaviPicker“ und „Citavi für Word“ zusammen.

Kriterien

In Tabelle 1 sind die Kriterien der Literaturrecherche zusammengefasst:

Tabelle 1: Kriterien der Literaturrecherche

Kriterien	Parameter
Untersuchungsgegenstand	Auswirkungen von <i>Friluftsliv</i> sowie der Outdoor-Pädagogik auf psychische und physische Gesundheit & Verantwortungsbewusstsein für Natur

Forschungsdesign	Korrelative und experimentelle Studien sowie Metaanalysen
Stichprobe	Vorwiegend Kinder und Jugendliche bis ins frühe Erwachsenenalter
Sprache	Deutsch, Englisch, Norwegisch
Art der Zugänglichkeit	öffentlich zugänglich: online oder in Papier

Stichwortkatalog

Die Literaturrecherche bestand aus der in Tabelle 2 ersichtlichen Stichworten. In der ersten Ebene wurde zunächst das Hauptstichwort „Friluftsliv“ in deutscher, englischer und norwegischer Sprache im Zeitraum der letzten 15 Jahre (2009-2024) einzeln recherchiert. Dabei wurden jeweils die ersten 150 Treffer zur Analyse herangezogen und gegebenenfalls in die Ergebnisse aufgenommen. In der zweiten Ebene erfolgte eine systematische Kombination aus dem Hauptstichwort mit einem weiteren Stichwort, z.B. Erlebnispädagogik. Bei Stichwortkombinationen wurden jeweils die ersten 100 Treffer einbezogen. Die dritte Ebene kombinierte das Hauptstichwort mit zwei weiteren Stichworten, z.B. Gesundheit und Schule. Auch hier wurden die ersten 100 Treffer analysiert. Die bereits aufgerufenen Treffer wurden im Browser blau dargestellt. So war ab der dritten Ebene leicht ersichtlich, dass nur noch wenige neue relevante Treffer erzielt werden konnten. Je mehr Stichworte kombiniert wurden, desto einschränkender war die Suche gestaltet. So wurde die Literatur zielgerichtet für „Into the nature“ reduziert (siehe Tabelle 2).

Tabelle 2: Stichworte der Literaturrecherche

Themenbereich	Sprache	Stichworte (alphabetische Reihenfolge im Deutschen)
<i>Friluftsliv</i>	deutsch, norwegisch, dänisch	Erlebnispädagogik, Naturerfahrung, Naturerlebnis, <i>Uteskole</i> , <i>Udeskole</i> (= Draußenschule), Nachhaltigkeit
	englisch	Outdoor Education, nature experience, nature experience, <i>uteskole</i> , sustainability
Gesundheit	deutsch	Bewegung, körperliche Aktivität, motorische Entwicklung, Persönlichkeitsentwicklung, Wohlbefinden (physisch, psychisch, sozial)

	englisch	movement, physical activity, motor development, self-development, well-being (physical, mental and social)
Probanden	deutsch	frühe Erwachsene, Jugendliche, Kinder
	Englisch	young adults, adolescents, child, children
Schule	deutsch	Bildung, Lehrplan, Sportunterricht
	englisch	education, curriculum, physical education
Ausschlussstichworte	deutsch	Depression, Förderschüler, Geflüchtete, Krankheit
	Englisch	depression, children with special needs, refugees, illness

Die Ergebnisse dieser Recherche sind in die Ausführungen dieser Arbeit eingebracht. Eine Übersicht der gefundenen Studien ist in Tabellenform in Kapitel 2.2 konglomeriert.

2.2 Studienübersicht

Die bei der Literaturrecherche in Kapitel 2.1 gefundenen Studien werden nun genauer betrachtet. Dazu werden alle Studien in Form von Tabellen überblicksartig zusammengefasst.

Es ergeben sich drei Tabellen:

- Tabelle 3 in Kapitel 2.2 gibt zunächst einen Überblick über Studien, die in Zusammenhang mit *Friluftsliv* oder anderen erlebnispädagogischen Ansätzen stehen.
- In Tabelle 4 in Kapitel 2.2 erfolgen dann Studien zu *Friluftsliv*, die eine Auswirkung auf die Gesundheit messen.
- Metastudien oder Reviews finden sich in Tabelle 5 im Kapitel 2.2. Dabei ist zu beachten, dass Doppelungen auftreten können, d.h. es könnte eine Studie in den beiden vorherigen Tabellen genannt und in einer folgenden Metastudie dieser Tabelle einbezogen sein.

Tabelle 3: Studien, die im Zusammenhang mit *Friluftsliv* stehen

Autor(en), Jahr	Stichprobe	Untersuchung/ Funktion	Ergebnisse
Barfod & Bentsen, 2018	10 Interviews	Udeskole	Ziel ist es, Schüler zurück in die Natur zu bringen und Lehrer in Bezug auf Udeskole zu motivieren.
Bølling et al., 2019; Dänemark	511 Schüler	Unterricht außerhalb des Klassenzimmers	Schüler, die regelmäßig an Outdoor-Unterricht teilnahmen, zeigten die größte Verbesserung ihres prosozialen Verhaltens.
Bølling et al., 2021; Dänemark	617 Schüler	Unterricht außerhalb des Klassenzimmers und körperliche Aktivität	Die körperliche Aktivität von Grundschulern nahm zu, wenn sie während ihres Schultags an Outdoor-Unterricht teilnahmen.
Dahl et al., 2017; Norwegen	6 Interviews	<i>Friluftsliv</i>	Die Lehrkräfte stellten einen allgemeinen Rückgang der <i>Friluftsliv</i> -Fähigkeiten der Schüler im Winter fest.
Fägerstam & Grothéus, 2018; Schweden	14 Interviews	Outdoor Learning	Die Schüler berichteten, dass ihnen das Lernen im Freien Spaß machte, dass sie sich besser auf die Lernaufgaben konzentrierten und dass die Zusammenarbeit mit Gleichaltrigen im Freien ihren Lernerfolg steigerte.
Ghaffari, 2018; Deutschland	18 Studierende	Nachhaltigkeit	Die Ergebnisse zeigen psychologische Veränderungen bei den teilnehmenden Studierenden in den Bereichen Naturverbundenheit, Achtsamkeit und menschliche Werte.
Manni et al., 2013, Schweden	209 Schüler	Outdoor Education	Outdoor-Pädagogik fördert die Bildung für nachhaltige Entwicklung.
Mygind et al., 2019, Dänemark	8 Interviews	Outdoor Education	Udeskole hat erhebliches Potenzial zur Verbesserung des akademischen Lernens, der Alltagskompetenzen und der Lehrer-Schüler-Beziehungen bei Grundschulern.
Otte et al., 2019; Dänemark	30 Klassen	Outdoor Education	Regelmäßiger Outdoor-Unterricht hat einen positiven Einfluss auf die Leseleistung der Schüler.

Tøstesen, 2023; Norwegen	4 Interviews	<i>Friluftsliv</i>	Das Hauptanliegen der Lehrer bestand darin, den Schülern ein positives Naturerlebnis zu bieten und es mit Beherrschung und Lernen zu verknüpfen.
--------------------------	--------------	--------------------	--

Tabelle 4: Studien, die den Einfluss der Natur auf die Gesundheit messen.

Autor(en), Jahr	Stichprobe	Untersuchung/ Funktion	Ergebnisse
Krekel et al., 2016; Deutschland	11.000 Haushalte und 22.000 Personen	Lebenszufriedenheit	Mit der Nähe zu Grünanlagen steigt die Lebenszufriedenheit und Gesundheitsrisiken nehmen ab.
Mutz & Müller, 2016; Deutschland	12 Schüler und 15 Studenten	Mentale Gesundheit	Outdoor-Abenteuer haben positive Auswirkungen auf die psychische Gesundheit.
Mygind et al., 2018; Dänemark	48 Schüler	Kognitive Entwicklung, Stressabbau	Naturerfahrungen reduzieren Schulstress und regen die kognitive Entwicklung an.
Nielsen et al., 2016; Dänemark	834 Schüler	Outdoor Education	Outdoor Education hat positive Effekte auf Lernen, körperliche Aktivität, soziale Beziehungen, Wohlbefinden und Motivation.
Sæther et al., 2023; Norwegen	287 Schüler (zwischen 16-19)	<i>Friluftsliv</i> Aktivitäten	Während der Pandemie war ein deutlicher Rückgang der <i>Friluftsliv</i> -Aktivitäten zu verzeichnen.
Schneller et al., 2017; Dänemark	663 Schüler	Körperliche Aktivität	Outdoor-Unterricht steigert die körperliche Aktivität der Kinder.

Tabelle 5: Studien, die als Reviews oder Metastudien konzipiert sind.

Autor(en), Jahr	Stichprobe	Untersuchung/ Funktion	Ergebnisse
Andkjær & Arvidsen, 2015	51 Studien	Aktive Erholung im Freien	Natürliche Umgebungen sind für die aktive Erholung der Menschen im Freien von entscheidender Bedeutung.
Eigenschenk et al., 2019	133 Studien	Persönliche und soziale Entwicklung	Outdoor-Sport beeinflusst die persönliche und soziale Entwicklung.

Fang et al., 2021	12 Studien mit 2642 Teilnehmern	Selbstwirksamkeit	Outdoor Education erzeugt positive Auswirkungen auf die Selbstwirksamkeit von Jugendlichen.
Islam et al., 2020	23 Artikel	Physische Gesundheit	Erreichbare Grünflächen sind mit einem höheren Maß an körperlicher Aktivität und einem geringeren Risiko für Fettleibigkeit verbunden.
Lousen & Andkjær, 2024	12 Studien	Mentale Gesundheit	<i>Friluftsliv</i> zeigt einen mittleren bis großen Effekt bei der Verbesserung der psychischen Gesundheit bei 12- bis 25-Jährigen.
Mygind, 2019	84 Publikationen	Mentale, physische und soziale Gesundheit	Immersive Naturerlebnisse führen zu einer positiven Wirkung auf die geistige, körperliche und soziale Gesundheit.
Miller et al., 2021; Australien	20 Studien (Grundschul-kinder)	Naturbasiertes Lernen	Das naturbasierte Lernen hatte unterschiedliche positive Auswirkungen auf eine Reihe von Ergebnissen.
Pomfret et al., 2023b	125 Artikel	Subjektives Wohlbefinden	Teilnehmer von Outdoor-Abenteueraktivitäten können ihr subjektives Wohlbefinden erlangen, erhalten und steigern
Remmen & Iversen, 2023	52 Studien	Schulbasierter Outdoor-Unterricht in den nordischen Ländern	Perspektiven der Lehrer Lehrer berichten von positiven Erfahrungen mit Outdoor-Unterricht, Lehrern fehlt die Zeit für Outdoor-Unterricht und sie sorgen sich um die Sicherheit der Schüler. Die Lehrer gaben an, dass sie im Laufe der Zeit einen Rückgang der <i>Friluftsliv</i> -Fähigkeiten und einen Mangel an <i>Friluftsliv</i> -Erfahrungen der Schüler beobachtet haben.
			Outdoor-Unterricht 28 % der befragten Schulen in Dänemark praktizierten

			„udeskole“. Die Integration von Theorie und Praxis wurde auch von den schwedischen Lehrern geschätzt. <i>Friluftsliv</i> bereichert den Outdoor-Unterricht im Sportunterricht.
			Wohlbefinden Outdoor-Unterricht an Schulen hat einen positiven Einfluss auf verschiedene Aspekte des Wohlbefindens der Schüler. Die körperliche Aktivität nahm zu, wenn Grundschüler Outdoor-Unterricht erhielten.
			Kognitives Lernen Outdoor-Unterricht hat einen positiven Einfluss auf das kognitive Lernen der Schüler. Regelmäßiger Outdoor-Unterricht beeinflusst auch die Leseleistung der Schüler positiv.
Mann et al., 2021	8 Datenbanken	Naturbasiertes Lernen im Freien	Naturbasiertes Lernen im Freien beeinflusst die akademische Leistung und das sozio-emotionale Verhalten der Schüler positiv.
Winje, 2022	71 Studien	Udeskole	Udeskole führt zu einer Zunahme der körperlichen Aktivitäten, der schulischen Motivation, des psychosozialen Wohlbefindens und der akademischen Fähigkeiten.

Zusammenfassung der Studien

Aus Sicht des Forschungsprojekts „Into the nature“ lassen sich die Studien wie folgt zusammenfassen. Daraus ergeben sich die Ergebnisse:

- Überwiegend sind Studien in Grundschulen mit jüngeren Kindern bzw. Erwachsenen zu finden.
- Die Literatur zu *Friluftsliv* beschränkt sich auf den skandinavischen Raum.

- Das Konzept *Friluftsliv* ist bisher ausschließlich an skandinavischen Schulen zu finden.

Ein Zusammenhang von *Friluftsliv* und dem bayerischen Lehrplan ist auch nach der Literaturrecherche bisher nicht zu finden. Dies wird in Kapitel 2.6.6 dem Praxisbezug dieser Arbeit noch einmal verdeutlicht.

Nachdem nun die Literatur gesichtet und zusammengefasst ist, wird nun die historische Dimension der Outdoor-Pädagogik sowie die Besonderheit von *Friluftsliv* beleuchtet.

2.3 Wissenschaftlicher Hintergrund

Die bisherige Literaturrecherche hat gezeigt, dass sich die Konzepte und Anwendungen von Outdoor-Pädagogik, insbesondere das skandinavische *Friluftsliv*, auf spezifische regionale und institutionelle Kontexte beschränken. Während die Bedeutung von *Friluftsliv* in Skandinavien klar erkennbar ist, fehlen vergleichbare Verbindungen zum bayerischen Lehrplan. Um ein umfassenderes Verständnis der Outdoor-Pädagogik und ihrer Ansätze zu entwickeln, ist es notwendig, nicht nur die aktuellen Studien, sondern auch die historischen Hintergründe und kulturellen Prägungen zu betrachten. Im folgenden Kapitel wird daher die historische Dimension der Outdoor-Pädagogik beleuchtet, das Konzept *Friluftsliv* vorgestellt und ein Bezug zum bayerischen Lehrplan und den Bildungs- und Erziehungsauftrag in Deutschland hergestellt.

2.4 Historische Dimension der Outdoor-Pädagogik

Die Entwicklung der Outdoor-Pädagogik ist eng mit gesellschaftlichen, kulturellen und philosophischen Strömungen verbunden. Sie zeichnet sich durch eine kontinuierliche Weiterentwicklung aus, die auf verschiedene historische und regionale Kontexte zurückgeht. Hier werden die historischen Wurzeln und die Entwicklung der Outdoor-Pädagogik bis hin zu den skandinavischen Konzepten des *Friluftsliv*, der *Utomhuspädagogik* und der *Äventyrspädagogik* beschrieben.

Die Ursprünge der Outdoor-Pädagogik

Die Ursprünge der Outdoor-Pädagogik finden sich in der Aufklärung und Romantik des 18. und 19. Jahrhunderts. Vor allem in der Zeit der Industrialisierung

wurde die Natur als Gegenpol zur zunehmenden Urbanisierung und Technisierung betrachtet. Jean-Jacques Rousseau (1712–1778) legte in seinem Werk *Emil oder über die Erziehung* (1762) einen Grundstein für naturnahe Erziehung. „Alles ist gut, wie es aus den Händen des Schöpfers kommt; alles entartet unter den Händen des Menschen“ (Rousseau, 2019, S. 11). Indirekt beschreibt Rousseau die Natur als idealen Bildungsraum, in dem der Mensch zurück zu seinen ursprünglichen Werten finden kann. Dieser Gedanke wurde später von der Romantik aufgegriffen, die die Natur als Ort der Selbstfindung und Inspiration verherrlichte. Im deutschsprachigen Raum fand dieser Gedanke Anfang des 20. Jahrhunderts in der Wandervogelbewegung eine erste praktische Umsetzung. Diese Jugendbewegung legte besonderen Wert auf Wanderungen, Lagerfeuer und gemeinschaftliche Naturerlebnisse. Die Bewegung setzte sich für eine ästhetische und emotionale Bindung an die Natur ein und wollte der Entfremdung von natürlichen Lebensweisen entgegenwirken (Becker, 2008).

Reformpädagogik und Outdoor-Pädagogik

Die Reformpädagogik des frühen 20. Jahrhunderts prägte die weitere Entwicklung der Outdoor-Pädagogik. Im Mittelpunkt stand die Idee des ganzheitlichen Lernens durch Erfahrung und die aktive Auseinandersetzung mit der Umwelt. John Dewey (1859–1952) war einer der bedeutendsten Vertreter dieses Ansatzes. In seinem Werk *Experience and Education* (1938) betonte er die Bedeutung von praktischem Lernen (Dewey, 1938). Die Reformpädagogik in Europa, vertreten durch Personen wie Maria Montessori, Rudolf Steiner, Johann Heinrich Pestalozzi und Hermann Lietz, griff diese Ideen auf und setzte sie in spezifischen Bildungskonzepten um. Die Bedeutung von Naturerfahrungen wurde in Internatschulen und reformpädagogischen Einrichtungen hervorgehoben. Besonders Lietz' Landerziehungsheime stellten natürliche Lebens- und Lernbedingungen in den Mittelpunkt und Heinrich Pestalozzi betonte die Bedeutung der Natur für die kindliche Entwicklung in seinem Werk *Wie Gertrud ihre Kinder lehrt* (Pestalozzi, 1801).

Die Entwicklung der Outdoor-Pädagogik im 20. Jahrhundert

In der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts entwickelte sich die Outdoor-Pädagogik weiter, vor allem durch Bewegungen wie die Outward Bound-Programme, die

von Kurt Hahn initiiert wurden. Hahn sah Outdoor-Aktivitäten als Möglichkeit, persönliche Stärken und soziale Kompetenzen zu fördern. Programme wie diese waren oft darauf ausgerichtet, junge Menschen durch Herausforderungen in der Natur zu resilienten und verantwortungsbewussten Persönlichkeiten zu entwickeln. Er prägte als erster den Begriff der „Erlebnistherapie“. Ausgangspunkt dafür 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 (Hahn, 1958).

Die Erlebnistherapie beinhaltete vier Elemente um den Verfallserscheinungen entgegenzuwirken. Dazu gehörten körperliches Training, Expeditionen, Projekte und der Dienst am Nächsten. Wesentlich ist dabei das Motiv des Erlebnisses, das pädagogisch vorgeplant ist. Hahn ging es darum, durch intensive Erlebnisse und außergewöhnliche Situationen bei denen die Menschen ihre Grenzen erfahren, Verhaltensänderungen zu erzielen. Das Lernen sollte durch konkretes Handeln und lebenspraktischen Bezug bestimmt sein. Der Sport und das Zusammenleben in der Gruppe nahmen einen wesentlichen Raum ein. Durch die Gruppe sollten soziale Kompetenzen und soziales Lernen aufgebaut und gestärkt werden. Außerdem stand der Aufbau einer stabilen individuellen Persönlichkeit, des Selbstvertrauens und Selbstwertgefühls und die Übernahme von Verantwortung im Vordergrund. Kurt Hahn ist Mitbegründer der Schule Schloss Salem am Bodensee, die heute noch existiert (Brandt, 1998). Die Umweltbewegung der 1960er und 1970er Jahre trug dazu bei, dass Outdoor-Pädagogik verstärkt als Mittel zur Förderung von Umweltbewusstsein wahrgenommen wurde. Natur wurde nicht nur als Bildungsraum, sondern auch als Schutzgut verstanden.

Internationale Perspektiven der Outdoor-Pädagogik

Die folgende Tabelle 6 bietet einen Überblick über verschiedene internationale Perspektiven und Konzepte der Outdoor-Pädagogik, die jeweils auf die spezifischen kulturellen und sozialen Kontexte der jeweiligen Länder abgestimmt sind und somit die Vielfalt der Disziplin verdeutlichen.

Tabelle 6: Übersicht internationaler Perspektiven der Outdoor-Pädagogik

Land	Konzept	Beschreibung	Ziel
USA	„Wilderness Experience“	Wildnis als Ort der Transformation und des persönlichen Wachstums	Leadership-Skills und Umweltbewusstsein durch intensiven Kontakt mit der Natur
Australien & Neuseeland	„Walkabout“ „Tangata Whenua“	Enge Beziehung zwischen Mensch und Umwelt; Integration von indigenem Wissen	Natur nicht nur als Raum für Abenteuer, sondern auch als spiritueller und kultureller Ort
Japan	„Shinrin-yoku“	Bewusstes Erleben des Waldes	Gesundheitliche Praxis, um Stress abzubauen und Achtsamkeit zu fördern.

Neben der skandinavischen Perspektive des *Friluftsliv* gibt es auch aus anderen Ländern bedeutende Ansätze, die zur Entwicklung der Outdoor-Pädagogik beigetragen haben. In den Vereinigten Staaten wurde die Outdoor Education stark von der Idee der "Wilderness Experience" geprägt, bei der die Wildnis als Ort der Transformation und des persönlichen Wachstums verstanden wird. Programme wie die National Outdoor Leadership School (NOLS) oder die Wilderness Education Association (WEA) sind bekannte Beispiele für diese Bewegung. Laut dem Outdoor-Pädagoge Roberts (2008) geht es dabei darum, dass die Auseinandersetzung mit der Wildnis nicht nur physische Ausdauer fordert, sondern auch die Entwicklung von Führungsqualitäten und Verantwortungsbewusstsein fördert. Ziel war es, Leadership-Skills und Umweltbewusstsein durch intensiven Kontakt mit der Natur zu entwickeln.

In Australien und Neuseeland hat die Outdoor-Pädagogik eine starke Verbindung zu den indigenen Kulturen, insbesondere den Aborigines und Maori. Hier wird die

Natur nicht nur als Raum für Abenteuer, sondern auch als spiritueller und kultureller Ort betrachtet. Die Konzepte "Walkabout" und "Tangata Whenua" (Menschen des Landes) betonen die enge Beziehung zwischen Mensch und Umwelt. Dabei wird die Outdoor-Erfahrung in der traditionellen Aborigine-Kultur als ein wesentlicher Teil der sozialen und spirituellen Erziehung gesehen (Anderson, 2004). Auch helfen diese Programme den Teilnehmenden, sich mit der Kultur und Geschichte der indigenen Völker zu verbinden und ein tieferes Verständnis für die Umwelt zu entwickeln (McLean, 2010).

In Japan hat die „Shinrin-yoku“-Praxis (Waldbaden) Eingang in die Outdoor-Pädagogik gefunden. Ursprünglich als gesundheitliche Praxis entwickelt, wird das bewusste Erleben des Waldes auch in Bildungskonzepten eingesetzt, um Stress abzubauen und Achtsamkeit zu fördern. Dabei stärkt der Aufenthalt im Wald nicht nur das Immunsystem, sondern fördert auch das emotionale Wohlbefinden und verbessert die psychische Gesundheit (Li, 2018). Die Praxis hat weltweit Anerkennung gefunden und wurde in viele Programme integriert, die darauf abzielen, das körperliche und geistige Wohl der Teilnehmenden zu fördern.

Diese internationalen Perspektiven verdeutlichen, wie Outdoor-Pädagogik in verschiedenen Kulturen und Traditionen verwurzelt ist und wie sie zur persönlichen und sozialen Entwicklung der Individuen beiträgt. Sie fördern ein respektvolles, achtsames Verhältnis zur Natur und betonen die Bedeutung des kulturellen Kontextes in der Erziehung.

Skandinavische Perspektiven: *Friluftsliv*, *Utomhuspädagogik* und *Äventyrspädagogik*

In Skandinavien entwickelte sich das Konzept des *Friluftsliv* (wörtlich: „Freiluftleben“). Der Begriff geht auf den norwegischen Dramatiker Henrik Ibsen zurück, der in seinem Gedicht „På Vidderne“ (1859) das einfache Leben in der Natur idealisierte. *Friluftsliv* ist weniger als sportliche Betätigung oder Freizeitgestaltung zu verstehen, sondern vielmehr als Philosophie eines naturnahen Lebensstils. Die Natur ist nach Ibsen (1962) nicht nur ein Ort des Vergnügens, sondern eine Quelle der Weisheit. *Friluftsliv* bedeutet nicht nur, in der Natur zu sein, sondern auch, in ihr zu leben und sich mit ihr zu verbinden, um nicht nur physische, sondern auch geistige Erneuerung zu erfahren. In einer zunehmend urbanisierten

Welt, in der die Nähe zur Natur immer seltener wird, trägt diese Philosophie dazu bei, ein starkes Bewusstsein für den Erhalt der natürlichen Umwelt zu fördern. Storsletten (2014) beschreibt das skandinavische Modell *Friluftsliv* als ein Leben in Einklang mit der Natur, das sich durch Zärtlichkeit der Landschaft und die Einfachheit der Aktivitäten auszeichnet.

Utomhuspedagogik, die schwedische Variante der Outdoor-Pädagogik, legt besonderen Wert auf das Lernen im Freien, insbesondere für Kinder im Schulalter. Ziel ist es, traditionelle Unterrichtsmethoden mit natürlichen Umgebungen zu verbinden und so den Lernprozess zu bereichern. Es geht es nicht nur um den Erwerb von Wissen, sondern auch um das Entwickeln von praktischen und sozialen Kompetenzen durch direkte Naturerfahrungen. Korp et al. (2016) zeigen in einer umfassenden Studie, dass diese Art des Lernens nicht nur das Umweltbewusstsein der Schüler stärkt, sondern auch positive Auswirkungen auf ihre Konzentrationsfähigkeit und ihr soziales Verhalten hat. Kinder, die regelmäßig Zeit im Freien verbringen, entwickeln nicht nur ein stärkeres Verantwortungsbewusstsein gegenüber der Umwelt, sondern auch eine erhöhte Problemlösungsfähigkeit. Das Lernen in der Natur fördert ein intensiveres und praktischeres Verständnis der Welt und schafft so tiefere Verbindungen zwischen den Schülern und ihrer Umgebung. Schulen, die diese Prinzipien aktiv umsetzen, integrieren natürliche Elemente direkt in ihre Lehrpläne, sei es durch Outdoor-Projekte, Exkursionen oder den alltäglichen Unterricht im Freien. In Skandinavien ist es längst üblich, dass Schüler regelmäßig in die Natur gehen, um dort ihre Lerninhalte zu vertiefen und ihre sozialen Fähigkeiten zu verbessern.

Ein weiterer skandinavischer Ansatz, der im Kontext des *Friluftsliv* von Bedeutung ist, ist die *Äventyrspädagogik*. Dieser pädagogische Ansatz basiert auf der Idee, dass das Lernen durch Abenteuer und Herausforderungen das persönliche Wachstum sowie die soziale Kompetenzentwicklung fördert (Jostad, 2005). Dabei werden Elemente der Erlebnispädagogik mit der skandinavischen Philosophie des einfachen und naturnahen Lebens kombiniert, um den Teilnehmern zu helfen, ihre eigenen Grenzen zu erfahren und zu überwinden. *Äventyrspädagogik* nutzt Abenteueraktivitäten wie Klettern, Kanufahren und Trekking, um Problemlösungsfähigkeiten, Teamarbeit und Selbstvertrauen zu entwickeln (Hammerman et al., 2001). Diese Form der Pädagogik hat ihre Wurzeln in den skandinavischen

Naturtraditionen und der Idee, dass der Aufenthalt in der Natur eine wertvolle Quelle für persönliche Entwicklung und Selbstverwirklichung darstellt. Nach Skarin (2014) bieten Abenteuerprogramme den Teilnehmern die Möglichkeit, in einem sicheren, aber herausfordernden Umfeld zu lernen, was zu einer gesteigerten Resilienz und einem besseren Umgang mit Stress führt. Das Ziel dieser Programme ist es, den Teilnehmenden nicht nur körperliche Fähigkeiten, sondern auch emotionale und soziale Kompetenzen zu vermitteln, indem sie in herausfordernden Situationen zusammenarbeiten und ihre Ängste überwinden.

Die historische Dimension der Outdoor-Pädagogik zeigt eine bemerkenswerte Vielfalt an Ansätzen, die sich über Jahrhunderte entwickelt haben. Von Rousseaus romantischen Idealen bis hin zu den pragmatischen Konzepten der Reformpädagogik und der philosophischen Tiefe des *Friluftsliv* spiegelt sich ein kontinuierliches Bemühen wider, die Beziehung zwischen Mensch und Natur neu zu definieren. Die Integration von Konzepten wie der *Utomhuspädagogik* und der *Äventyrspädagogik* zeigt, wie sich die Outdoor-Pädagogik in verschiedenen kulturellen Kontexten weiterentwickelt hat. Diese historische Perspektive unterstreicht die Relevanz der Outdoor-Pädagogik in einer zunehmend urbanisierten und technologisierten Welt. Nachdem *Friluftsliv* bereits in den Kontext der Outdoor-Pädagogik eingeordnet wurde, liegt im Folgenden der Schwerpunkt auf der Entwicklung und den Besonderheiten von *Friluftsliv*.

2.5 *Friluftsliv*

Friluftsliv zielt darauf ab, Menschen mit der Natur in Verbindung zu bringen und durch einfache, naturnahe Aktivitäten Wohlbefinden zu fördern. Es ist dabei mehr als nur ein Freizeitkonzept, sondern in Skandinavien tief in der Kultur und im Bildungssystem verankert.

2.5.1 Die Entwicklung von *Friluftsliv*

Der Begriff *Friluftsliv* ist sowohl in Norwegen als auch in ganz Skandinavien gleichermaßen bekannt und wird im norwegischen, schwedischen und dänischen Sprachraum verwendet. Was das norwegische *Friluftsliv* von den anderen Ländern unterscheidet, ist die staatliche Anerkennung. Norwegen war das erste Land der Welt, das 1972 ein Umweltministerium hatte, das mit *Friluftsliv* einen Weg zu

einer besseren Lebensqualität aufzeigte (Liedtke et al., 2007). Diese Lebensqualität sollte durch eine bewusste Wahrnehmung der Natur sowie einen aktiven Lebensstil im Sinne von *Friluftsliv* erreicht werden. Aufgrund des Interesses der Öffentlichkeit wurde es auch Ausbildungsbestandteil aller Schulen und etablierte sich im Bildungssystem (Liedtke et al., 2007). Bis es soweit war, traten unterschiedliche Entwicklungsströme auf, die zur Entstehung von *Friluftsliv* in Norwegen führten.

Die Bedeutung der Natur als Überlebensraum

Vor der konkreten Herausbildung von *Friluftsliv* waren die Skandinavier ein Volk, das in und von der Natur als Jäger und Sammler lebte. Auch als sich die ersten Städte in anderen Teilen Europas vor achttausend Jahren entwickelten, blieb das Leben in Skandinavien nomadisch geprägt (Hörnsten & Fredman, 2000). Erst 500 n. Chr. begann man mit der ersten Landwirtschaft und die Menschen wurden nach und nach sesshaft (Breivik, 1978). Sie waren aber weiterhin eng mit der Natur verbunden und lebten vom Ackerbau, Fischfang, von der Jagd und der Ziegen- und Schafzucht (Breivik, 1978). Dafür waren bestimmte Aktivitätsformen notwendig, wie beispielsweise die Fortbewegung im Winter auf Skiern und bestimmte Kletterkünste, um Schafe und Ziegen aus dem Gebirge vor dem Abgrund zu schützen. Allerdings war die Fortbewegung bis Mitte des 19. Jahrhunderts zweckgebunden und stets mit den täglichen Lebensaufgaben verknüpft (Mytting & Bischoff, 1999).

Die Bedeutung der Natur als Lebensraum

Im 19. Jahrhundert erkannte man in Norwegen die Bedeutung der Natur als Lebensraum und betonte „the wild and untouched nature, and a great variety of cultural aspects (...) during the romantic period“ (Westerjø, 2007, S. 42). In dieser Zeit wurde *Friluftsliv* auch in der Literatur das erste Mal schriftlich erwähnt und mit Henrik Ibsen (1826 - 1906) und seinem Gedicht „På vidderne“³ (1859) zu einem Begriff der romantischen Tradition im 19. Jahrhundert (Faarlund et al., 2007). Darin beschreibt er die Bedeutung der Natur für den Menschen und dass er seinen Platz auf der Hochebene in diesem Leben gefunden hat, da die Berge

³ Auf den Hochebenen.

für ihn ein Ort sind, wo man in Freiheit leben kann. So wurde *Friluftsliv* zu einer Lebenseinstellung.

Die Tat des Tages hat keine Bedeutung,
so wie dort unten betrieben;
hier oben werden meine Gedanken stark,
nur auf der Hochebene fühle ich mich wohl.
In der öden Bergbauernhütte
sammle ich all meine Beute;
Da sind ein Hocker und der Ofen,
Friluftsliv für meine Gedanken
(Eigene Übersetzung nach Ibsen (1962, S. 362))

Henrik Ibsen holte sich auch für weitere Werke seine Anregungen aus der Natur. Dabei spielte der Gedanke der Romantik, der sich ab Mitte des 18. Jahrhunderts in Europa ausbreitete, eine große Rolle für die Entwicklung des norwegischen *Friluftsliv*. In ‚Peer Gynt‘ betont Ibsen die unberührte Natur, die für ihn ein Gefühl der Freiheit darstellt. Aber auch Edward Munch und Edward Grieg, die als norwegische Maler und Komponisten weltbekannt wurden, nutzten ihren Eindruck aus der Natur für ihre Werke (Kirkemo, 2005). Diese Gedanken der unberührten Natur beeinflussten die norwegische Bevölkerung im 19. Jahrhundert, sodass sie diese nun von einer anderen Perspektive erkundeten. Es wurden Touren in die Natur unternommen, ohne dass sie für das Überleben notwendig gewesen wären. Vielmehr wollte man die Natur erleben. Somit kamen immer mehr wohlhabende Touristen auf das Land, um sich selbst von dieser einzigartigen Natur überzeugen zu lassen (Faarlund, 1994). Das Interesse der norwegischen Bevölkerung an der Natur beeinflusste auch andere Länder Europas, die „das Leben dieser naturverbundenen Menschen mit all ihren lokal unterschiedlichen Lebensstilen und Sprachen erleben und nachvollziehen wollten“ (Melzer, 2007, S. 91). Durch diese Entwicklung hatte sich in Norwegen mit *Friluftsliv* ein unverwechselbares Kulturphänomen etabliert, „[that] distinguishes us greatly from other Europeans“ (Nedrelid, 1993, S. 59). Zwar kam es durch *Friluftsliv* zur Ausprägung des Kulturphänomens, allerdings war der von Ibsen dargestellte Freiheitsgedanke aufgrund der politischen Situation bereits in den Köpfen der Norweger verankert. Denn als Norwegen 1814 von den Dänen an Schweden abgetreten wurde, entwickelten die Norweger eine eigene Konstitution. Obwohl sie bis 1905 unter der

Herrschaft Schwedens blieben, war dies bereits der Auftakt zu einer neuen Nationalbewegung (Wilson, 1988). Aufgrund dieser politischen Situation war das Streben nach Freiheit bei den Norwegern weiter ausgeprägt als in anderen skandinavischen Ländern. Vor diesem Hintergrund konnte sich das Kulturphänomen *Friluftsliv* entwickeln, das für die Norweger ein Freiheitsgefühl darstellte und damit die norwegische Identität beeinflusste (Westerjø, 2007). Auch der Polarforscher Fridtjof Nansen trug zur norwegischen Identität bei. Aufgrund seiner herausragenden Leistung wurde er zum Nationalhelden und galt als Vorbild für die Norweger, um auszudrücken, was es bedeutete, ein richtiger Norweger zu sein (Repp, 2001). Gegen Ende des 19. Jahrhunderts wurde der norwegische Touristenverein (DNT, 2024a) gegründet, um *Friluftsliv* in der Gemeinschaft betreiben zu können und die Gesellschaft zurück zur Natur zu bringen. Neben den Bergen als Hauptzielgebiet wurde das Jagen, Fischen und das einfache Wandern als Aktivität für das neue Phänomen *Friluftsliv* kennzeichnend. Parallel dazu entwickelte sich auch das Tourenleben im Wald, an Gewässern und an den Küsten. Außerdem wurden Touren mit Übernachtungen im Zelt zur Gewohnheit (Mytting & Bischoff, 2003). Nach und nach breitete sich dann das Tourengehen und die Aktivitäten in der Natur auf die gesamte Bevölkerung aus (Faarlund et al., 2007).

Die Natur als Erholungsraum

Eine weitere Entwicklung erlebte das Kulturphänomen *Friluftsliv* mit der Industrialisierung. Die Menschen zog es in die Industriegebiete und sie entfernten sich dadurch nicht nur geographisch immer mehr von ihrem ursprünglichen Lebensgebiet, sondern die industrielle Revolution schnitt die Menschen immer weiter von ihrem Ursprung und ihrer ursprünglichen Lebensweise - dem Leben in und mit der Natur - ab und der Mensch wurde immer mehr ein „passives konsumorientiertes, biotechnisches Wesen“ (Weinholz, 1989, S. 33). Dabei bildete *Friluftsliv* einen Kontrast zum Leben in den Städten, das von vielen Arbeitern zum Ausgleich am Wochenende genutzt wurde. In diesem Zusammenhang galt die Natur als Erholungsraum und *Fri-luft-s-liv* kam der eigentlichen Bedeutung näher: Leben da, wo die Luft frei ist. Dies stand im Gegensatz zu dem Städteleben, das ganz und gar nicht frei war.

Aus diesem Grund war das Ziel von *Friluftsliv* „to foster people’s good health through skiing and other nature experiences to better cope with the urban and industrial development“ (Gelter, 2000, S.79). Dabei sollte die zunehmende Freizeit der Arbeiterklasse zur Erholung in der Natur beitragen. Während *Friluftsliv*-Aktivitäten, wie Angeln, Holz-, Beeren- und Pilzesammeln an Bedeutung verloren, nahmen reine Freizeitaktivitäten wie Wandern, Spazieren gehen, Baden oder Skifahren einen hohen Stellenwert ein (Vorkinn et al., 1997). Dieser Mehrwert an Freizeit wurde 1919 durch ein Arbeitsgesetz mit acht Stunden Arbeit am Tag, einigen Tagen Urlaub im Jahr sowie der Einführung des arbeitsfreien Sonntags geschaffen (Lyngø & Schøitz, 1993). Dadurch gewann der traditionelle Sonntagsausflug mit der Familie an Bedeutung (Dahle, 2003).

Aber auch ein für jedermann zugängliches Netz von etwa 400 Hütten, zu denen man im Winter zum Skilaufen und im Sommer zum Wandern, Angeln und Baden aufbricht, führten dazu, dass die Natur als Erholungsraum in den Köpfen der Norweger verankert wurde (DNT, 2024a).

Die gesetzliche Verankerung

Da die Natur durch die norwegische Bevölkerung inzwischen von ziemlich vielen Menschen aufgesucht wurde, verabschiedete das Umweltministerium im Jahr 1957 ein Gesetz über das *Friluftsliv* (Miljøverndepartementet, 1957). Dieses besagt, dass grundsätzlich jeder im Sinne des „Jedermannsrecht“ Zugang in die freie Natur hat, regelt aber auch Rechte, Pflichten und Einschränkungen der Tourengeher und Eigentümer. So legt der § 9 des *Friluftsliv*-Gesetzes fest, dass ein Zelt mit einem Mindestabstand von 150 m zu einem bebauten Haus aufgestellt werden muss, um auf andere Menschen Rücksicht zu nehmen. Außerdem dürfen Zelte ohne die Zustimmung des Inhabers nicht länger als zwei Tage aufgestellt werden. Darüber hinaus wird das Zelten in Jung-Wäldern zum Schutze der Natur nicht gestattet, sowie einige Gebiete während der Jagdsaison gesperrt. Weiterhin wird festgehalten, dass das Zelten auf eigene Gefahr erfolgt und dass es die Pflicht jedes einzelnen ist, den Zeltplatz wieder sauber zu verlassen (Miljøverndepartementet, 1957).

Etablierung im Bildungssystem

Einen Anlass dafür, *Friluftsliv* in eine akademische Ausbildung aufzunehmen, boten 1967 die „Unfall-Ostern“ in Norwegen (Gurholt, 2008). Dabei sind 16 nordische Tourenläufer unter stürmischen Verhältnissen während der Ostertage ums Leben gekommen. Dies führte bei bergerfahrenen Norwegern zum Nachdenken und sie sahen eine Möglichkeit darin, Unfällen im Hochgebirge durch eine Ausbildung vorzubeugen (Faarlund, 2007). Bis dahin war *Friluftsliv* in einem Bergland wie Norwegen, wo die Einwohner als Teil ihrer informellen Bildung mit der Natur vertraut gemacht wurden, unorganisiert und ohne Kurse, Anlernen oder eine formelle Ausbildung (Mytting & Bischoff, 2003). Man wuchs in das *Friluftsliv* hinein, bekam Lust daran oder wurde von Freunden mit zu Sonntagsausflügen in die Natur genommen. Mit steigendem Interesse an *Friluftsliv* stieg die Nachfrage nach einer formellen Ausbildung in diesem Bereich. 1967 eröffnete Nils Faarlund Norwegens Hochgebirgsschule in Hemsedal und ab dem Herbstsemester 1972 wurde *Friluftsliv* erstmalig als Hauptfach im Sportstudium angeboten (Faarlund, 2007). Heute gibt es sogar einen eigenständigen Studiengang *Friluftsliv* mit dem Bestandteil *Friluftsliv*-Pädagogik, der an zahlreichen Fachhochschulen sowohl als Bachelor- als auch als Masterstudiengang angeboten wird. Aber auch im Schulwesen etablierte sich *Friluftsliv* als Teil des Sportunterrichts. Bisher war die Natur für die Kinder das ganze Jahr über in der Freizeit Treffpunkt für Spiel, Sport und *Friluftsliv*. Auch der Schulweg wurde oft zu Fuß, mit Skiern oder dem Fahrrad zurückgelegt und in den Pausen wurden im Winter die Schlitten, Skier und Schlittschuhe eingesetzt. Dabei entwickelte sich die Fähigkeit, sich richtig zu kleiden und Aktivitäten in der Gemeinschaft zu unternehmen allmählich, ohne dass die Kinder merkten, dass sie etwas lernten. 1974 wurde *Friluftsliv* schließlich im Lehrplan für Grundschulen⁴ aufgenommen (Mytting & Bischoff, 2003).

Friluftsliv hat nicht nur in Norwegen, sondern weltweit Anerkennung gefunden. Es inspiriert Outdoor-Pädagogik-Ansätze, die darauf abzielen, Kindern und Erwachsenen die Bedeutung von Naturerfahrungen näherzubringen. In Schulen und Institutionen werden *Friluftsliv*-Programme entwickelt, die Naturerlebnisse mit sozialem Lernen und umweltbewusstem Handeln verbinden. Dieser Ansatz

⁴ Die Grundschule in Norwegen umfasst seit dem Jahr 1997 die Jahrgangsstufen 1 - 10.

wird oft als Gegenmodell zu einer digitalisierten und technisierten Lebenswelt verstanden und fördert bewusstes Erleben und Reflektieren.

Die historische Dimension der Outdoor-Pädagogik zeigt, wie sich Konzepte wie *Friluftsliv* aus der Verbindung von kulturellen, politischen und philosophischen Einflüssen entwickelt haben. Heute dient *Friluftsliv* nicht nur der Erholung und Gesundheit, sondern auch als Modell für eine nachhaltige und naturnahe Lebensweise. Die Integration in das Bildungssystem und die gesetzliche Verankerung unterstreichen die Bedeutung dieses skandinavischen Kulturphänomens als Inspiration für die Outdoor-Pädagogik weltweit.

Friluftsliv ist mehr als nur ein Freizeitkonzept – es verkörpert eine Lebensphilosophie, die in einer Zeit globaler Umweltkrisen relevanter denn je ist. Durch die Fokussierung auf Einfachheit, Achtsamkeit und Naturverbundenheit liefert es wertvolle Impulse für eine nachhaltige Entwicklung und ein bewusstes Leben. Doch was genau umfasst *Friluftsliv* und wie wird es heutzutage in der norwegischen Gesellschaft praktiziert? Die nachfolgenden Zahlen und Erhebungen werfen einen detaillierten Blick darauf, welche Bedeutung *Friluftsliv* für die Norweger hat.

2.5.2 *Friluftsliv* heute

1993, 2005 und 2015 wurde in Norwegen das Jahr des *Friluftsliv* gefeiert. 1993 ergaben Umfragen, dass für 87 % der norwegischen Bevölkerung *Friluftsliv* wichtig ist (Vaagbø, 1993). Befragt man diese, warum sie *Friluftsliv* betreibt, dann lässt sich die Eigenart der Tradition deutlich machen. Für einen Großteil steht die Begegnung mit der Natur und mit Menschen (Familie, Freunde) in der Natur im Vordergrund. 87 % der Befragten nennen die Naturqualität „Stille“ als Erstes (Faarlund, 2007). Offizielle Zahlen aus dem Jahr 2001 bestätigten diese Umfragewerte im Großen und Ganzen. Danach betreiben 90 % der norwegischen Bevölkerung mehr als einmal im Jahr *Friluftsliv* (Miljøverndepartementet., 2001).

Mögliche Definitionen

Der Begriff *Friluftsliv* beschreibt in Skandinavien ein bewegungskulturelles Phänomen, das „first and foremost, is about feeling the joy of being out in nature, alone or with others, experiencing pleasure and harmony with the surroundings

– being in nature and doing something meaningful” (Dahle, 2007, S. 23). Dies ist nur ein Beispiel für eine mögliche Bezeichnung von *Friluftsliv*. Dabei wird jedoch nicht explizit die körperliche Aktivität, die bei einem Aufenthalt in der Natur notwendig ist, genannt. Auch die offizielle Bezeichnung vom norwegischen Umweltministerium ist mangelhaft, das *Friluftsliv* als „Aufenthalt und körperliche Aktivität an der frischen Luft und in der Freizeit mit dem Ziel der Umweltveränderung und des Naturerlebens“ (Miljøverndepartementet, 1985, S. 5) bezeichnet. Zwar wird hierbei die körperliche Aktivität berücksichtigt, allerdings wird beschrieben, dass *Friluftsliv* nur in der Freizeit ausgeübt wird. Jedoch ist *Friluftsliv* heutzutage Ausbildungsbestandteil an allen Schulformen Norwegens (Westerjø, 2007) und findet deshalb auch im Unterricht statt. Gelter (2000) sieht *Friluftsliv* als philosophische Lebensweise, die auf Erfahrung der Freiheit in der Natur, sowie der spirituellen Verbundenheit mit der Umwelt und der Landschaft aufbaut. Diese Begriffsbezeichnungen verdeutlichen, dass es verschiedene skandinavische Ansätze gibt, die von unterschiedlichen Blickwinkeln geprägt sind, und eine eindeutige Bezeichnung noch immer nicht gefunden wurde.

Begriffsabgrenzung

Edinger (1997) versuchte mit einem eher analytischen Ansatz *Friluftsliv* von *Friluft*-Aktivitäten und *Friluft*-Sport abzugrenzen, um *Friluftsliv* zu erklären (siehe Abbildung 10).

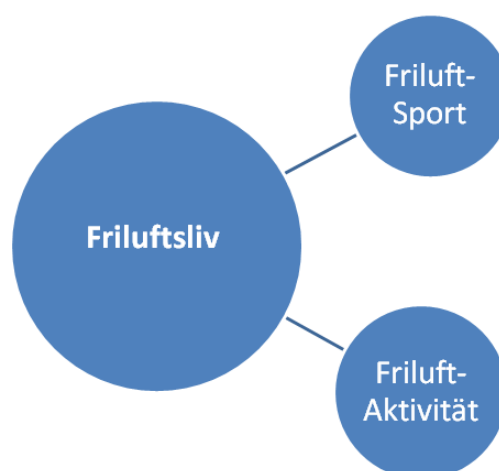


Abbildung 10: Begriffsabgrenzung (Eigene Darstellung nach Edinger 1997, S. 45)

Dabei wird betont, dass es entscheidend ist für die Zuordnung zu *Friluftsliv*, *Friluft*-Aktivität und *Friluft*-Sport, auf welche Art eine bestimmte Sportart ausgeübt

wird. Wenn dabei ein Wettkampfgedanke verfolgt wird, wird es als *Friluft*-Sport bezeichnet, wenn aber das Ziel, sich zu erholen im Vordergrund steht, spricht man von einer *Friluft*-Aktivität. *Friluftsliv* dagegen wird von Edinger (1997) als eine Methode beschrieben, um in authentischen Kontakt mit der Natur zu kommen und ist eher eine Geisteshaltung und kein Sport. Obwohl *Friluft*-Aktivität in unserer bewegungsarmen Gesellschaft einen unschätzbaren Wert für Gesundheit und Wohlbefinden hat, wird im Folgenden speziell auf *Friluftsliv* im traditionellen Sinne eingegangen, um durch einen naturverbundenen Lebensstil wie in Norwegen langfristig positive Impulse für ein gesünderes Leben setzen zu können.

Gerade in diesem Kontext könnte dem klassischen *Friluftsliv* [...] als Modelllösung eine vielversprechende Bedeutung zukommen. Denn in einer Welt, in der die Entwicklung selbst zur größten Gefahr (Zivilisationserkrankungen) und die angestrebten Errungenschaften (Bequemlichkeit) bereits zur größten Gesundheitsbedrohung aller Zeiten geworden sind, ist es gar lebensnotwendig eine Umkehrung dieser Entwicklung zu vollziehen (Lagerstrøm, 2007, S. 118).

Lagerstrøm (2007) sieht auch als das Erstrebenswerte die Reduktion auf das Wesentliche und meint, dass durch die Abwesenheit materieller Dinge, die sonst die Gedanken der Menschen im Alltäglichen beschäftigt halten, die Wahrnehmung auf die Besonderheiten der Natur gerichtet werden können. Sieht man, dass unter anderem Berge durch das Befahren auf Ski nachhaltig zerstört werden, so entspricht dies nicht der Bewahrung und Wertschätzung der natürlichen Ressourcen. Um Aktivitäten dem *Friluftsliv* zuordnen zu können, werden die folgenden Prämissen von Buschmann und Lagerstrøm (1999, S. 8) als Orientierung herangezogen.

- 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.

2.5.3 Besonderheiten von *Friluftsliv*

Friluftsliv, das skandinavische Konzept eines naturnahen Lebensstils, ist besonders in seiner ganzheitlichen Herangehensweise und seiner tief verwurzelten kulturellen Bedeutung. Es ist weit mehr als nur ein Trend oder eine Freizeitaktivität – es ist eine Philosophie, die Natur als wesentlichen Bestandteil des Lebens betrachtet. Es umfasst nicht nur körperliche Aktivitäten in der Natur, sondern auch eine mental-emotionale und spirituelle Verbindung zur Umwelt. Was *Friluftsliv* besonders macht, lässt sich in mehreren Aspekten zusammenfassen:

Lebensphilosophie und kulturelle Identität

Friluftsliv ist tief in der skandinavischen Kultur verwurzelt. Der Begriff selbst, der „Freiluftleben“ bedeutet, geht auf den norwegischen Dramatiker Henrik Ibsen zurück, der das einfache Leben in der Natur als idealisierte Form des Lebens darstellte. In seinem Gedicht „På Vidderne“ (1859) beschreibt Ibsen die Natur als eine Quelle der Weisheit (Ibsen, 1962). In Skandinavien ist der Umgang mit der Natur ein Ausdruck kultureller Identität und eine Art, das tägliche Leben im Einklang mit der Umwelt zu gestalten (Berge, 2005).

Verbindung zur Natur

Im Gegensatz zu vielen modernen Freizeitaktivitäten, die oft als isolierte Erlebnisse verstanden werden, fördert *Friluftsliv* eine tiefere und fortwährende Verbindung zur Natur. Es geht nicht nur um das Besuchen von Naturschauplätzen, sondern um die Integration der Natur in das alltägliche Leben. Ob es das regelmäßige Wandern, Campen oder die einfache Freude an der frischen Luft ist – die Natur wird als gleichwertiger Partner im Leben angesehen, der den Menschen sowohl erdet als auch inspiriert (Kjellström & Lönnqvist, 2011).

Ganzheitlicher Ansatz

Friluftsliv fördert nicht nur körperliche Aktivität, sondern auch geistige und emotionale Gesundheit. Es geht um ein Gleichgewicht zwischen Körper und Geist. Der Aufenthalt in der Natur wird als Mittel gesehen, um Stress abzubauen, den Kopf freizubekommen und das innere Wohlbefinden zu steigern. Zahlreiche Studien haben gezeigt, dass Naturerfahrungen die psychische Gesundheit verbessern, die Konzentration fördern und das soziale Miteinander stärken (Ulrich, 1991).

Dieser ganzheitliche Ansatz, der körperliche Bewegung, mentale Klarheit und spirituelle Erneuerung miteinander verbindet, ist ein markantes Merkmal von *Friluftsliv*.

Respekt und Nachhaltigkeit

Friluftsliv ist stark von einem respektvollen Umgang mit der Natur geprägt. Die skandinavische Kultur fördert die Idee, dass die Natur nicht nur ein Freizeitort ist, sondern ein wertvoller und schützenswerter Lebensraum. Diese Haltung hat auch Auswirkungen auf den Umweltbewusstseinswandel. In vielen skandinavischen Ländern wird bereits in der Kindheit Wert auf den verantwortungsbewussten Umgang mit der Natur gelegt, was auch in der Outdoor-Pädagogik zum Ausdruck kommt (Gullestad, 2017). Es geht nicht nur darum, die Natur zu genießen, sondern auch, sie zu schützen und ihre Bedeutung für zukünftige Generationen zu wahren.

Zugänglichkeit und Inklusion

Friluftsliv ist für alle zugänglich, unabhängig von Alter, sozialem Hintergrund oder Fähigkeiten. Es gibt keine exklusiven Anforderungen an die Menschen, die diesen Lebensstil praktizieren möchten. In Skandinavien sind natürliche Lebensräume oft leicht erreichbar, was es der breiten Bevölkerung ermöglicht, regelmäßig Zeit in der Natur zu verbringen. Dieser Aspekt fördert das Gefühl von Gemeinschaft und das gemeinsame Erleben der Natur als eine Quelle des sozialen Zusammenhalts (Kjellström & Lönnqvist, 2011).

Spirituelle Dimension

Für viele Menschen, die *Friluftsliv* praktizieren, hat die Natur auch eine spirituelle Bedeutung. Der Aufenthalt in der Natur wird als eine Möglichkeit verstanden, zu innerer Ruhe zu finden, die eigenen Gedanken zu ordnen und ein Gefühl der Zugehörigkeit zum größeren Ganzen zu erleben. Die Natur dient nicht nur als Kulisse für körperliche Aktivitäten, sondern auch als Raum für Selbstreflexion und spirituelle Erneuerung. In dieser Hinsicht ist *Friluftsliv* eine Art der spirituellen Praxis, bei der das unmittelbare Erleben der Natur als heilend und klärend angesehen wird (Berge, 2005).

Friluftsliv ist besonders, weil es weit mehr ist als nur das Ausüben von Outdoor-Aktivitäten. Es ist eine Philosophie und Lebensweise, die eine tief verwurzelte Verbindung zur Natur betont, sowohl als Quelle des persönlichen Wohlbefindens als auch als etwas, das respektiert und geschützt werden muss. Es bietet eine Möglichkeit, im hektischen Alltag einen Ausgleich zu finden, und fördert ein Leben im Einklang mit der Umwelt. Diese Philosophie hat nicht nur einen positiven Einfluss auf die physische Gesundheit, sondern auch auf das psychische und soziale Wohlbefinden und ist daher eine wertvolle Praxis für das moderne Leben.

2.5.4 *Friluftsliv*-Pädagogik

Friluftsliv wurde lange nicht mit pädagogischen Elementen in Verbindung gebracht. Die Bedeutung von *Friluftsliv* für die Pädagogik wurde erst 1967 erkannt, als Nils Faarlund seine Hochgebirgsschule eröffnete und pädagogische Konzepte entstanden, die Ziele und Methoden festlegten. Im Folgenden wird hauptsächlich auf die Ideen des schwedischen Wissenschaftlers Björn Tordsson⁵, der an der Telemark Universität in Norwegen lehrt, Bezug genommen. Er vertritt, wie viele weitere Forscher im Bereich *Friluftsliv* die Ansicht, dass man *Friluftsliv* nicht allein aus der Theorie erlernen kann, sondern dass es mit praktischem Wissen und Erfahrung verknüpft sein muss (Tordsson, 1993).

⁵ Seine Sichtweise basiert auf Faarlunds (Tordsson 1993).

Ziele der Friluftsliv-Pädagogik

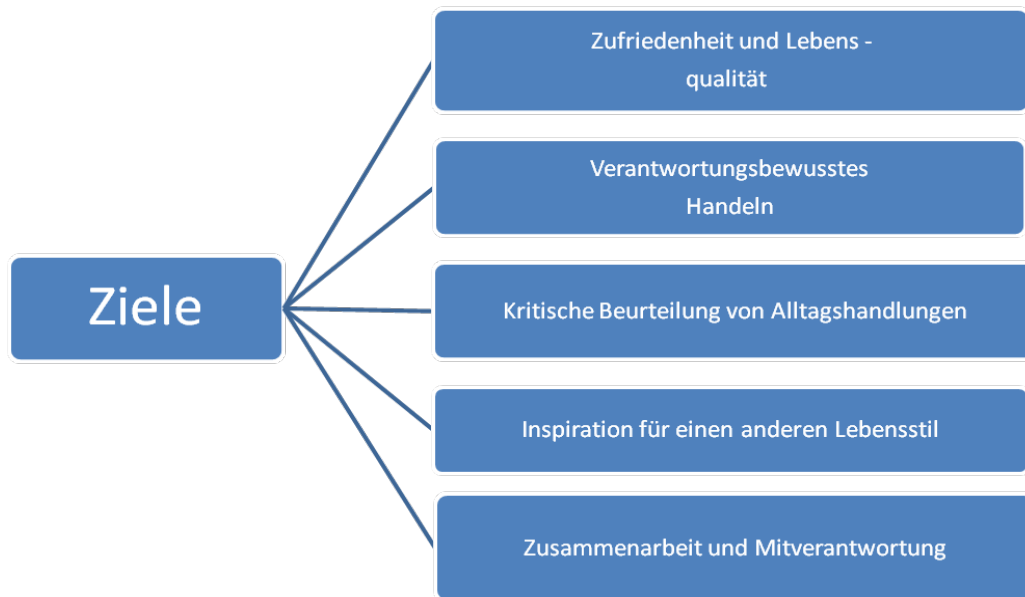


Abbildung 11: Ziele der *Friluftsliv*-Pädagogik (Eigene Darstellung nach Tordsson 1993, S. 28)

Tordsson (1993) hält fünf Hauptziele in der *Friluftsliv*-Pädagogik fest (siehe Abbildung 11). Er fordert, dass den Schülern ein Umgang mit der freien Natur vermittelt werden soll, die bei jedem Einzelnen zu Zufriedenheit führt und ihm ein Erlebnis von Lebensqualität aufzeigt. Dabei sollen die Ressourcen der Natur mit ihrer Besonderheit den Menschen zu innerer Ruhe bringen. Diese Idee wurde aber nicht nur von Tordsson vertreten, sondern auch das norwegische Umweltministerium sieht *Friluftsliv* als einen Weg zu höherer Lebensqualität (Miljøverndepartementet., 2001). Faarlund et al. (2007) betonen, dass die freie Natur die Heimat der Kultur ist und *Friluftsliv* ein Weg nach Hause sei. Dabei wird auch die positive Wirkung der Natur auf den Menschen festgehalten. Selbst bei Kindern entwickelt sich dieses Gefühl der Lebensqualität, wenn sie freudvolle Erfahrungen in der Natur sammeln, indem sie ihre Bewegungserfahrung erweitern und ihre Wahrnehmungsfähigkeit verbessern (Buschmann et al., 2007). Die vielseitigen Erfahrungen der Kinder beim Klettern, Balancieren sowie Laufen im unebenen Gelände kann dabei nicht nur zu einer besseren Motorik beitragen, sondern beeinflusst auch die Psyche des Kindes. Dadurch entwickelt sich ein individuelles

Wohlbefinden und es baut sich schon frühzeitig ein ausgeprägtes Gesundheitsbewusstsein auf (Buschmann et al., 2007).

Mit seinem zweiten Ziel will Tordsson (1993) erreichen, dass die Schüler mit der Natur verantwortungsbewusst umgehen. Diese Grundlagen für ein verantwortungsbewusstes Handeln gegenüber der Natur kann schon früh in der Familie beziehungsweise Schule durch einen selbstverständlichen Bezug zur Natur gelegt werden. Durch positive Erfahrungen in der Natur wird nicht nur die Psyche gestärkt, sondern die Schüler entwickeln auch ein Zugehörigkeitsgefühl, das mit einem Umweltbewusstsein einhergeht, sodass sie verantwortungsbewusst mit der Natur umgehen, um lange Freude daran zu haben. Das Erkennen der Natur kann folgende Haltung bewirken (siehe Abbildung 12):

1. Eindrucksvolle Naturerlebnisse	Entwicklung der Haltung
2. Entdecken der Vielfalt	
3. Zusammenhänge erfassen	
4. Beeinflussen und Mitwirken	
5. Verantwortung für die Zukunft übernehmen	

Abbildung 12: Entwicklung einer umweltbewussten Haltung nach Erlandsen-Syrdahl (1998, S. 14)

Ein weiteres Ziel, das Tordsson (1993) durch *Friluftsliv* verfolgt, ist, dass die Schüler Fähigkeiten entwickeln, um Alltagshandlungen kritisch zu beurteilen. Ein draußen in der Natur erlerntes positives Verhältnis zur Natur kann in den Alltag der Kinder und somit auch in den zukünftigen Alltag der Erwachsenen transferiert werden. Durch das Draußensein in der Natur kann Respekt allen Lebewesen gegenüber gewonnen werden, der Mensch lernt, seine Umwelt, aber unterwegs ganz automatisch auch sich selbst kennen und gewinnt Abstand vom Stress und den gesellschaftlichen Zwängen des Alltags. „Mit der Vorbereitung toller Naturerlebnisse können wir Kindern zeigen, dass es Alternativen zum herrschenden Kaufdruck gibt und [ihnen] ein Verständnis dafür geben, dass die Existenz und die freie Meinung nicht notwendigerweise von einem schnellen, materiellen Verbrauch abhängt“ (Bagøien, 2003, S. 93). Buschmann et al. (2007) betonen, dass

die Schüler dabei eine autonome und selbstbestimmte Handlungsfähigkeit entwickeln. Dies lässt sich dann auch auf den Alltag übertragen.

Aber auch die Inspiration für einen anderen Lebensstil sieht Tordsson (1993) als Ziel. Er betont dabei, dass Freude am Leben nicht immer von einem hohen finanziellen Aufwand abhängen muss. *Friluftsliv* findet mit einfachen Mitteln statt, bietet allerdings dem einzelnen durch die zahlreichen positiven Erfahrungen in der Natur ziemlich viel und kann so auch zu einer individuellen Sinnfindung beitragen (Buschmann et al., 2007). So kann mit *Friluftsliv* ein Lebensstil praktiziert werden, der Lebensqualität nicht in Abhängigkeit vom Lebensstandard erlebbar macht. Dafür müssen den Schülern allerdings alternative Lebenswerte aufgezeigt werden (Weinholz, 1989).

Darüber hinaus sieht Tordsson (1993) die Möglichkeit, mit *Friluftsliv* die Kompetenzen des Einzelnen in Bezug auf Zusammenarbeit und Mitverantwortung weiterzuentwickeln. Da mehrere Personen auf einer Tour zusammenarbeiten müssen, um beispielsweise das Zelt aufzubauen sowie das Essen zu organisieren, ist auch in diesem Zusammenhang Kommunikation notwendig und zielt auf eine Verbesserung der Kommunikations- und Verständigungsbereitschaft ab. Dabei wird auch die Teamfähigkeit gefördert (Buschmann et al., 2007).

Anhand dieser Ziele von *Friluftsliv* wird deutlich, dass im Unterschied zu der in Deutschland weit verbreiteten Erlebnispädagogik den Aktivitäten in der Natur an sich ein Wert beigemessen wird. Diese dienen somit nicht nur als Mittel zur Herstellung von Erlebnissen, durch deren Reflexion pädagogisch bedeutsam erachtete Ziele erreicht werden sollen (Schad, 1998). Vielmehr steht die Motivation der Schüler zu einem aktiven *Friluftsliv* im Mittelpunkt. Dies soll zu einem umweltfreundlichen, gesunden und an der Lebenswelt orientierten Lebensstil beitragen und einer ganzheitlichen Lebensform entsprechen.

***Vegledning*⁶ als methodisches Vorgehen und Arbeitsweise**

Häufig wird für das methodische Vorgehen in der *Friluftsliv*-Pädagogik die Methode des *Vegledning* gewählt. Björn Tordsson definiert diese als eine spezielle

⁶ Für *Vegledning* gibt es noch keine wirklich passende Übersetzung ins Deutsche. Am ehesten eignet sich die englische Übersetzung „outdoor guidance“.

prozessorientierte Vermittlungsform, die auf einer Gruppenarbeit und einer direkten Begegnung mit der Natur basiert (Eigene Übersetzung nach (Tordsson, 1993)). Diese Methode ist eine Art, die pädagogischen Möglichkeiten, die *Friluftsliv* gibt, zu verwirklichen und der Methode „learning by doing“ nach Dewey sehr ähnlich (Jensen, 2000).

Das grundlegende Fundament für *Vegledning*

Vegledning ist abhängig von verschiedenen Faktoren. So bilden die Aspekte Zeit, Gruppengröße, Natur, Zusammensetzung der Gruppe und Lebensstil das grundlegende Fundament für *Vegledning* in der *Friluftsliv*-Pädagogik (Tordsson, 1993).

Zeit

Nach Tordsson (1993) ist die Zeit ein wichtiger Faktor bei allem, was mit Erfahrung und Entwicklung zusammenhängt. Es ist wichtig, dass die Schüler genügend Zeit haben, um gegenseitiges Vertrauen aufzubauen, das tiefgründige und vertrauensvolle Gespräche ermöglicht.

Natur

Die wertvollsten Erfahrungen werden in der freien und unberührten Natur gesammelt (Tellnes, 1992). Tellnes (1992) sieht die Naturerfahrung in ihrer Vielfalt und Qualität dadurch beeinflusst, dass Lärm und Menschheit die Natur beeinträchtigen. Der Aufenthalt in der Natur wird auch von Weinholz als wichtiges Medium zum Entdecken und Erleben gesehen, da sich „innerhalb weniger Minuten ganz neue Gegebenheiten und Situationen [ergeben], die (...) einen individuellen Reiz ausüben“ (Weinholz, 1989, S. 84). In diesem Moment ist auch Flexibilität gefragt und man sollte nicht auf einen vorbereiteten Zeitplan bestehen, sondern diesen auch fallenlassen können, um den Schülern besondere Naturerfahrungen zu ermöglichen (Weinholz, 1989).

Gruppengröße

Die Gruppen sollten in der *Friluftsliv*-Pädagogik nicht zu groß sein, so dass jeder Verantwortung übernehmen muss (Tellnes, 1992). Denn

laut Tordsson (1993) reduziert sich in einer größeren Gruppe das Engagement der Schüler, da in der Großgruppe oft nur wenige Schüler aktiv sind, während die restlichen Schüler sich eher passiv verhalten.

Zusammensetzung der Kleingruppe

Die Kleingruppe bietet „die Keimzelle (...), die gemeinsame Aufgaben lösen mu[ss], die von allen getragen werden“ (Weinholz, 1989, S. 136). Deshalb wird die Großgruppe noch in Kleingruppen aufgeteilt. Erst dadurch kann ein persönliches Verhältnis der Mitglieder untereinander entstehen. Die Gruppen können heterogen zusammengesetzt werden, sodass Erfahrung und Talent in jeder Gruppe gleich vertreten sind. Eine weitere Möglichkeit ist, die Gruppe nach der individuellen Leistungsfähigkeit zusammenzusetzen, sodass die Gruppe homogen ist. Für welche Art der Gruppenzusammensetzung man sich entscheidet, kann in einem gemeinsamen Prozess erarbeitet werden (Tellnes, 1992).

Lebensstil

Beim *Vegledning* ist es wichtig, eine Art zu finden, die die eigene Haltung, die vermittelt werden soll, ausdrückt. Das heißt eine Art, die für Erfahrungen offen ist und die man später ins Bewusstsein ruft (Tordsson, 1993). Das Verhalten sollte so rücksichtsvoll und umweltfreundlich wie möglich sein. Dies betrifft auch die Ausrüstung, die verwendet wird, denn top-moderne Gegenstände drücken eine andere Einstellung zur Natur aus, als einfache und natürliche (Tordsson, 1993).

Pädagogische Prinzipien für *Vegledning*

Damit Schüler im Sinne von *Vegledning* Erfahrungen in der Gruppe in der Natur sammeln können, müssen pädagogische Prinzipien erfüllt werden. Østrem (2003) fasst die pädagogischen Prinzipien in der *Friluftsliv*-Pädagogik zusammen. Dazu zählen: die Tour an den Fähigkeiten der Schüler orientieren, das Prinzip „Vom Bekannten zum Unbekannten“, das Lernen in und von Situationen sowie die situative Unterrichtsführung und Reflexion.

Tour an den Fähigkeiten orientieren

Die Tour an den Fähigkeiten der Schüler zu orientieren ist ein grundlegendes Sicherheitsprinzip. *Vegledning* hat im Folgenden als zentrales Ziel, die Fähigkeiten des Einzelnen zu stärken, damit diese gegen die Herausforderungen in der Natur Stand halten. Die Aktivität sollte daher geplant sein, sodass die Fähigkeiten immer über den Anforderungen stehen. Der *Vegleder* muss mehr Erfahrung besitzen und in der Lage sein, seine eigenen und die Fähigkeiten der Gruppe richtig einschätzen zu können.

„Vom Bekannten zum Unbekannten“

Aktivitäten in Verbindung mit Fähigkeiten führen allmählich zum Aufbau von Fertigkeiten. Durch einen zu hohen Schwierigkeitsanstieg löst man sich von der Methode des *Vegledning* und übernimmt eine Art Führung, anstatt die Schüler durch Hilfe zur Selbsthilfe zu unterstützen.

Lernen in und von Situationen

Tellnes (1992) betont, dass die Naturmethode, bei der man in und von Situationen lernt, sich hervorragend für die Vermittlung von *Friluftsliv* eignet. Es ist somit eine Aufgabe der *Friluftsliv*-Lehrkraft Situationen zu finden, die die Schüler zum Lernen motivieren.

Situative Unterrichtsführung

Tordsson (1993) betont, dass die Unterrichtsführung in der *Friluftsliv*-Pädagogik situativ ist und die Art der Vermittlung von Wissen und Können der Gruppe in unterschiedlichen Situationen abhängt. Dabei lässt sich die Lehrkraft ganz auf die Situation ein und versucht eine angenehme Atmosphäre zwischen allen Beteiligten zu schaffen (Weinholz, 1989). Dafür gibt sie Verantwortung an die Schüler ab. Diese werden miteinbezogen und haben das Gefühl, ihr *Friluftsliv* zu gestalten und so entstehen wichtige Erfahrungsräume für das eigene Handeln der Schüler. Allerdings hat die Lehrkraft die Aufgabe, je nach Kenntnisstand der

Schüler und dem Grad der Ernsthaftigkeit einer Situation in das Geschehen einzugreifen (Tordsson, 1993). Dadurch wird den Schülern, abhängig von ihrem Können und der Situation einmal mehr oder weniger Verantwortung übergeben. Demnach soll der Unterricht derart gestaltet werden, dass die Schüler Herausforderungen erhalten, die in Bezug zu ihren Fähigkeiten stehen und von ihnen bewältigt werden können (siehe Abbildung 13).

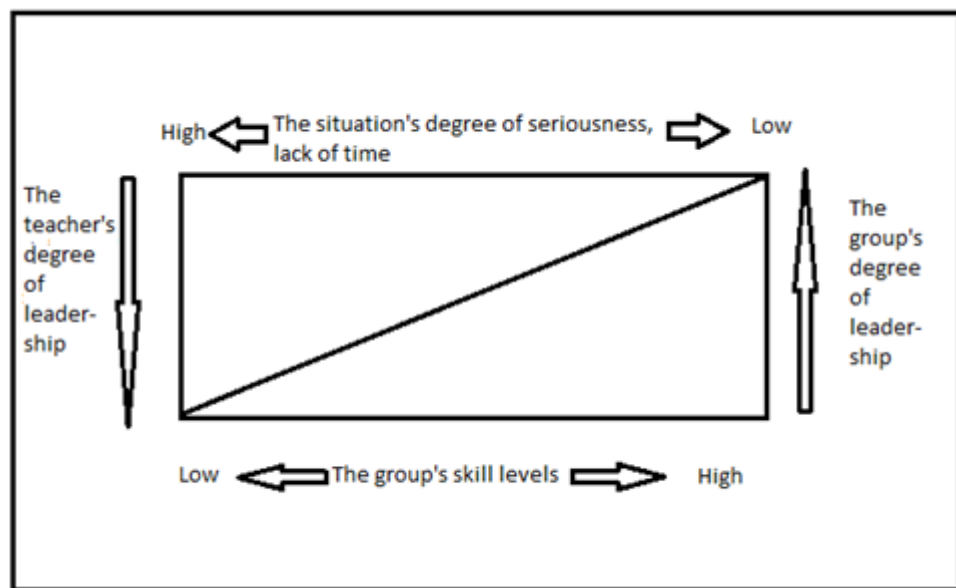


Abbildung 13: Allgemeines Modell zur Unterrichtsführung im *Friluftsliv* (Tordsson 1993 in Gundersen & Østrem (2007, S. 79))

Rückblick, Reflexion und Gespräch

Situationen werden von verschiedenen Gruppenmitgliedern verschieden interpretiert. Ein systematischer Rückblick auf die verschiedenen Situationen macht alle darauf aufmerksam, dass die Teilnehmer unterschiedlich über eine Situation denken können. Auch werden durch Reflexionen neue Kenntnisse erkannt und übertragen.

2.5.5 *Friluftsliv* im norwegischen Schulsystem

Die Bedeutung von *Friluftsliv* in Norwegen wurde 1974 auch aus bildungspolitischer Sicht erkannt und *Friluftsliv* wurde unter anderem im Rahmen der „Uteskole“ umgesetzt. Aber auch im Lehrplan des Sportunterrichts ist *Friluftsliv* zu einem festen Bestandteil geworden.

Das Modell der *Uteskole*

Die Draußenschule ist ein (outdoor-) pädagogisches Konzept, das ein Lernen jenseits des Klassenraumes vorsieht und in Norwegen (*uteskole*), Schweden (*utomhuspedagogik*) und Dänemark (*udeskole*) weit verbreitet ist (Witte & Gräfe, 2010). Diese Art „Draußen-Schule“ taucht Mitte der 1990er Jahre vermehrt an norwegischen Grundschulen auf (Jordet, 2009). Dabei stehen Umweltbildung und -erziehung, soziales Beisammensein und praktisches Handeln im Zentrum, wobei dem kindlichen Spiel, dem projektorientierten Unterricht und dem Aufsuchen außerschulischer Lernorte ein hoher Stellenwert beigemessen wird (Witte & Gräfe, 2010). Ein Pionier auf diesem Gebiet ist Jan C. Rosenlund. Er sieht neben der kognitiven und leib-sinnlichen Erschließung fachlicher Inhalte vor allem die Förderung körperlicher Aktivität, menschlicher Neugierde und des Forscherdrangs durch informelle und formelle Experimente als wichtig an (Eigene Übersetzung nach Rosenlund, 1997, S. 27). Dabei soll der alternative Klassenraum kooperatives, praktisches Handeln ermöglichen und ästhetische Weltzugänge anlegen (Rosenlund, 1997). So kann beispielsweise in Mathematik das Volumen von Bäumen gemessen und berechnet werden, im Wald norwegische Gedichte gelesen und interpretiert oder in Geschichte historisch bedeutsame Orte besucht werden (Au, 2018). Das erste wissenschaftliche Handbuch zur norwegischen *Uteskole* erschien 1998 und beschreibt diese als eine Methode, bei der man Teile des Schulalltags in die nähere Umgebung verlegt. *Uteskole* beinhaltet damit regelmäßige Aktivitäten außerhalb des Klassenzimmers. Die Methode gibt Raum für fachliche Aktivitäten, spontane Entfaltung und Spiel, neugierige Suche, Fantasie, Erlebnis und soziales Beisammensein (Eigene Übersetzung nach Jordet, 1998, S. 22). Während Schulhof und Klassenraum als stark reglementierte und standardisierte, d.h. Risiko vermeidende und damit anregungsarme Räume erfasst werden, setzten sich die Kinder im Wald explorativer und kreativer mit ihrer Umwelt auseinander. Dies stellt Mygind (2007) nicht nur in Bezug auf die leib-sinnliche Interaktion der Schüler untereinander fest, sondern auch im Verhältnis zu ihren Lehrern. Anhand Bewegungssensoren wurde ebenfalls festgestellt, dass sich die Schüler bei einem Unterrichtstag im Wald sowohl im Sommer als auch im Winter durchschnittlich mehr als doppelt so häufig bewegen (Mygind, 2007). Obwohl das Lern- und Bildungspotential bei weitem noch

nicht hinreichend ausformuliert und ausgeschöpft ist, werden bereits die Möglichkeiten der Natur als Lernraum erkannt. Es konnte festgestellt werden, dass 2007 etwa 15 % aller dänischen Schulen *udeskole* praktizieren, während es im Jahr 2014 bereits 18,4 % aller Grundschulen waren (Barfod & Bentsen, 2018). Untersuchungen zu den Lernerfolgen der Schüler in der *Uteskole* belegen eine Zunahme der körperlichen Aktivitäten, der schulischen Motivation, des psychosozialen Wohlbefindens und der akademischen Fähigkeiten (Winje, 2022). Dabei muss den Schülern Raum für Selbstentfaltung und Spontaneität gegeben werden, um sich nicht nur für das Allgemeine der Fächer, sondern auch für das Besondere in den Dingen und Menschen zu interessieren (P. Becker & Vollmar, 2005). Der Unterricht im Freien bietet die Gelegenheit für Schüler, ihren Körper und ihre Sinne aktiv in den Lernprozess einzubringen und durch die Zusammenarbeit mit Gleichaltrigen persönliche und konkrete Erfahrungen mit der Welt außerhalb des Klassenzimmers zu machen (Winje, 2022). Im Forschungsprojekt TEACHOUT (Nielsen et al., 2016) beispielsweise konnten Kernpunkte für die *udeskole* in Dänemark festgelegt werden. Hierbei hat die Klasse mindestens 45 Minuten ununterbrochen Unterricht außerhalb des Schulgebäudes. Unterricht im Freien ist definiert als Unterricht, der

- in natürlichen oder kulturellen Umgebung außerhalb von Schulgebäuden praktiziert wird,
- sich auf gemeinsame Ziele stützt,
- mindestens fünf Stunden pro Woche umfasst (verteilt auf ein oder zwei Tage) und über einen längeren Zeitraum (wie ein ganzes Schuljahr) stattfindet (Nielsen et al., 2016).

Die TEACHOUT-Studie der Universität Kopenhagen untersuchte durch den Vergleich von Klassen mit und ohne Draußenschule die Auswirkungen des Unterrichts im Freien auf die körperliche Aktivität, die Motivation, das Lernen und die sozialen Beziehungen der Schüler (Nielsen et al., 2016). In der folgenden Abbildung beschreibt das weiße Oval unterhalb „Activities“ den Unterricht als Experimentieren, Problemlösen, Kooperation, Bewegung, Spiel und den Einsatz von Körper und Sinne.

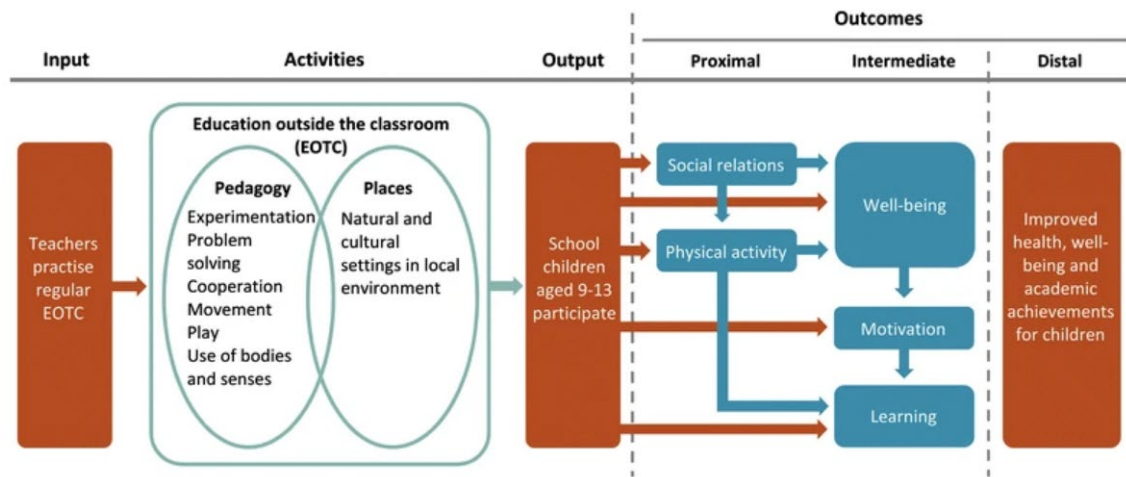


Abbildung 14: Faktoren und potenzielle Wirkungen des TEACHOUT-Projekts (Nielsen et al., 2016)

Die Draußenschule gibt den Kindern die Möglichkeit wie in Abbildung 14 auf der Seite der „Outcomes“ gut dargestellt, die Möglichkeit ihre Gesundheit, ihr Wohlbefinden, sowie ihre akademischen Leistungen zu verbessern. Schüler können ihren Körper und ihre Sinne in den Lernprozess einbinden und gemeinsame Erfahrungen in der Natur sammeln, die sie persönlich weiterwachsen lassen. Die Erziehung im Freien bietet Gelegenheit für akademische Aktivitäten, neugieriges Forschen, Phantasie, Kreativität, Geselligkeit und Spiel. Körperliche Aktivität, soziale Interaktion und Lernen finden Hand in Hand statt (Jordet, 2009). Damit einher geht die Annahme, dass eine naturästhetische Ökologie (Böhme, 2001) ein tieferes Empfinden von Menschheit und Natur ermöglicht und die Schüler zu einem ökologisch sinnvollen und nachhaltigen Handeln führen kann. Dabei wird deutlich, dass die *Uteskole* keine Methode oder Arbeitsweise im engeren Sinne ist, sondern eher als bildungsphilosophisches Konzept verstanden werden muss (Barfod & Bentsen, 2018). Somit ist die *Uteskole* eine Möglichkeit, den Schülern Freude am *Friluftsliv* im Rahmen des Unterrichts zu vermitteln.

Friluftsliv im norwegischen Lehrplan

Während es bei der *Uteskole* mehr um ein Konzept der Draußenschule an einem (oder mehreren) festgelegten Tagen geht, ist das Konzept *Friluftsliv* ebenfalls Teil des norwegischen Lehrplans, besonders des Lehrplans Sport, der im Folgenden präsentiert wird. Das norwegische Bildungsministerium (”utdanningsdirektoratet”) beschreibt zunächst die Relevanz und zentralen Werte des Faches Sport.

Physical education is an important subject for stimulating lifelong joy of movement and a physically active lifestyle based on personal qualities and abilities. The subject shall help the pupils to learn, sense, experience and create with their bodies. Through movement activities and nature wandering together with others, physical education promotes collaboration, understanding and respect for each other (Udir, 2022).

Der Sportunterricht soll den Schülern die Möglichkeit geben, Interaktion, Mitverantwortung, Gleichheit und Gleichwertigkeit erleben zu können. In einem abwechslungsreichen Umfeld sollen Schüler im Sportunterricht Herausforderungen und Aufgaben lösen sowie ihren Mut erproben. Spielen, Tanzen, Schwimmen, allgemeiner Schulsport und *Friluftsliv* sind Teil der norwegischen Bildungstradition und der Identitätsbildung in der Gesellschaft (Udir, 2022).

Die drei Kernelemente des Lehrplans Sport sind:

- Bewegung und Körperwahrnehmung
- Teilnahme und Interaktion bei Bewegungsaktivitäten und
- Aktivitäten im Freien und Naturwanderungen

Bei dem ersten Element, dem der Bewegung, geht es um die Erforschung ihrer eigenen Identität und ihrem Selbstbild sowie dem Zusammenhang zwischen Bewegung, Körper, Fitness und Gesundheit. Der Sportunterricht ermöglicht laut norwegischen Bildungsministerium das körperliche Lernen durch Spielen und Üben im Freien und bezieht sich auf die Entwicklung von motorischen Fähigkeiten und die Förderung der Freude an der Bewegung (Udir, 2022). Durch das Fach Sport sollen die Schüler somit zu sportlichen Aktivitäten animiert werden. Darüber hinaus fordert der Lehrplan, durch positive Erfahrungen in *Friluftsliv* den Schülern die Möglichkeit von Aktivitäten und Erholung in der Natur auf eine umweltschonende Art und Weise aufzuzeigen, sodass diese die Bedeutung eines gesundheitsfördernden Lebensstils erkennen (Udir, 2022). Außerdem stehen die sozialen Aspekte im Mittelpunkt. Die Schüler sollen für das zweite Kernelement in einem gemeinsamen Lernumfeld Herausforderungen und Aufgaben lösen und über das Miteinander und die Gleichberechtigung reflektieren. In vielen Bewegungsaktivitäten sind Beteiligung, Mitverantwortung und Kooperation essenziell für die Förderung des eigenen Lernens. Der Lehrplan fordert, dass durch den

Sportunterricht auch ein Verständnis für andere geschaffen wird (Udir, 2022). Dafür bietet sich *Friluftsliv* als Teil des Sportunterrichts an. Bei dem dritten Element soll es darum gehen, dass die Schüler die örtliche Umgebung nutzen und die Natur mitsamt all ihren vier Jahreszeiten durch eine Vielzahl von Aktivitäten im Freien erleben. Sie sollen Wissen und Können erwerben, um sich in der Natur aufzuhalten. Naturerfahrungen und das Ermöglichen eines gefahrlosen Lebens im Freien und beim Wandern sind wichtig für die Kinder. Im Sportunterricht sollen die norwegischen Kinder außerdem verschiedene Kulturen im Freien erleben; einschließlich die der Sami (-ein indigenes Volk in Norwegen) (Udir, 2022). Dabei wird Wert auf lokale Traditionen gelegt, indem Erfahrungen in der näheren Umgebung gesammelt werden und die Schüler lernen, wie man sich zu unterschiedlichen Jahreszeiten in der Natur orientiert und verhält.

Speziell nach der 7. Klasse⁷ wird angestrebt, dass die Schüler sich mit Karte bzw. digitalen Geräten in der näheren Umgebung zurechtfinden und *Friluftsliv*-Aktivitäten bereits selbstständig planen und durchführen können (Udir, 2022). Dabei sollen sie sich sicher bei jedem Wetter bewegen. Aber auch das Planen und Umsetzen von Touren mit Übernachtung ist bereits im Lehrplan festgelegt, ebenso wie das Durchführen einfacher erste Hilfe Maßnahmen. Die Schüler sollen sich aber auch ein Wissen über Traditionen in *Friluftsliv* aneignen (Udir, 2022). Nach der 10. Klasse sollen die Schüler ihr Wissen und Können im Bereich *Friluftsliv* vertieft haben und in der Lage sein, verschiedene Formen von *Friluftsliv* in unterschiedlichen natürlichen Umgebungen durchzuführen. Dabei sollen sie sich nun in bekannten und unbekanntem Gebieten mit Karte und digitalen Geräten zurechtfinden und Touren zu unterschiedlichen Jahreszeiten auch mit Übernachtungen im Freien planen und umsetzen. Dabei müssen sie in der Lage sein, Risiken richtig einzuschätzen, Erste Hilfe Maßnahmen ergreifen zu können und eine umweltschonende Umsetzung wählen (Udir, 2022).

In den Klassenstufen 1 - 7 haben die Schüler 478 Unterrichtsstunden⁸ Sport, in den Klassenstufen 8 - 10 223 Stunden (Udir, 2022).⁹ Dieser hohe Stellenwert des

⁷ Der Lehrplan in Norwegen ist in Kompetenzniveaus aufgeteilt. So wird nach der 7. Klasse ein Kompetenzniveau angestrebt und dann wieder nach der 10. Klasse.

⁸ Eine Unterrichtsstunde umfasst 60 Minuten.

⁹ In Norwegen findet der Sportunterricht koedukativ statt.

Sports in der Schule wird auch deutlich, wenn man diesen mit den Unterrichtsstunden in den Fächern Musik und Englisch vergleicht. So finden nur 285 Stunden in den Klassen 1 - 7 im musischen Bereich statt und in den Klassenstufen 8 - 10 sind es sogar nur 83 Unterrichtsstunden (Udir, 2022). Auch für das Unterrichtsfach Englisch sieht der Lehrplan in den Klassenstufen 1 - 7 mit 366 Unterrichtsstunden weniger als im sportlichen Bereich vor. In den Klassenstufen 8 - 10 hat der Englischunterricht mit 222 Stunden ebenfalls keinen höheren Stellenwert im Unterricht als der Sport (Udir, 2022). Lediglich für Norwegisch und Mathematik werden im Lehrplan mehr Unterrichtsstunden vorgesehen. Dabei wird deutlich, dass die Bedeutung physischer Aktivität in Norwegen eine große Rolle spielt, die den Schülern in Form des Sportunterrichts vermittelt werden soll.

2.6 Bildung in Deutschland

Die Bildungsdiskussion ist in den letzten Jahren zunehmend von einer Reflexion über die Verhältnisse und Ansätze der schulischen Erziehung geprägt. Dabei gewinnen sowohl die historische Dimension der Outdoor-Pädagogik als auch die Problematik der Verinselung in der Schulpädagogik zunehmend an Bedeutung. Beide Aspekte stehen im Kontext der Frage, wie Bildung und Erziehung im 21. Jahrhundert gestaltet werden können, um den komplexen Anforderungen an die individuelle und gesellschaftliche Entwicklung gerecht zu werden.

2.6.1 Outdoor-Pädagogik zur Überwindung der Verinselung

Die Outdoor-Pädagogik, auch als Erziehung in der Natur bekannt, ist kein modernes Phänomen, sondern hat tiefe historische Wurzeln. Sie basiert auf dem Prinzip, dass Lernen nicht nur in den vier Wänden eines Klassenzimmers stattfindet, sondern auch in der direkten Auseinandersetzung mit der natürlichen Umwelt. Ein zentraler Vertreter dieser Idee ist Friedrich Fröbel, der als Begründer des Kindergartens gilt und in seinen pädagogischen Konzepten die Bedeutung von Spiel und Bewegung in der Natur betonte. In einem seiner Werke schreibt Fröbel: „Das Kind ist im höchsten Maße ein natürliches Wesen, das sich in seiner Entwicklung nach der Natur richtet. Die Natur ist die erste und bedeutendste Erzieherin des Kindes“ (Fröbel, 1826, S. 45). Fröbel erkannte, dass das Kind durch die Auseinandersetzung mit der Natur in seiner gesamten Persönlichkeit gefördert wird. Er prägte die Idee, dass das Spiel im Freien nicht nur die körperliche

Entwicklung unterstützt, sondern auch die sozialen und geistigen Fähigkeiten fördert. Im 20. Jahrhundert fanden -wie unter 2.4 beschrieben- diese Ideen zunehmend Resonanz, insbesondere im Kontext der Reformpädagogik. Pädagogen wie Maria Montessori und Rudolf Steiner integrierten Elemente der Natur in ihre Konzepte, allerdings oft in Form von organisierten „Naturstunden“ oder speziellen Outdoor-Aktivitäten. Auch Pestalozzi (1801) galt mit seiner Maxime des Lernens mit Kopf, Herz und Hand nicht nur in Norwegen als Wegbereiter der allgemeinen Bildung für alle Menschen. Er forderte ein umfassendes Lernen und die Betrachtung des "ganzen" Menschen. Auch der amerikanische Pädagoge und Philosoph John Dewey (1938) wies seinerzeit bereits auf das Paradoxon einer Schule hin, die Kopf und Körper so strikt trennt. Er argumentierte, dass der Körper für viele ein Störfaktor sei, der für Unruhe in der Schule Sorge und deshalb beruhigt werden müsse. Diese Ansätze, die zu Beginn vor allem in alternativen Schulen Anwendung fanden, standen im Kontrast zu den traditionellen Formen der schulischen Erziehung, die stark auf den geschlossenen Raum und den Disziplinierungsprozess setzten.

Die Bedeutung der Outdoor-Pädagogik wurde jedoch auch durch gesellschaftliche Veränderungen begünstigt. Die 1960er Jahre, mit ihrer zunehmenden Umweltbewusstseinsbewegung und dem Aufkommen der Ökologiebewegung, stellten einen Wendepunkt dar. Pädagogen begannen, die Bedeutung von Naturerfahrungen für die Entwicklung von Kindern neu zu bewerten und die ganzheitliche Erziehung zu propagieren. Der Naturbezug wurde als eine Möglichkeit gesehen, um den Kindern nicht nur Wissen zu vermitteln, sondern auch ein respektvolles Verhältnis zur Umwelt zu entwickeln. Wie der deutsche Pädagoge Ernst Fritz-Schubert betonte:

„Naturerfahrungen sind ein unersetzlicher Bestandteil der kindlichen Entwicklung. Sie führen zu einer ganzheitlichen Wahrnehmung und stärken das Gefühl der Verantwortung für die Erde" (Schubert, 2002, S. 112).

Die Outdoor-Pädagogik verknüpft so erzieherische, umweltethische und soziale Lernprozesse, die den Schülern helfen, sowohl Selbstbewusstsein als auch gesellschaftliche Verantwortung zu entwickeln.

Verinselung in der Schulpädagogik

Die Verinselung in der Schulpädagogik beschreibt das Phänomen, dass verschiedene pädagogische Konzepte isoliert nebeneinander existieren, ohne eine grundlegende Verknüpfung oder Integration. In der schulischen Praxis zeigt sich dies darin, dass innovative Ansätze wie Outdoor-Pädagogik oft nur als ergänzende Aktivitäten stattfinden, ohne systematisch in den schulischen Alltag integriert zu werden. Die Verinselung ist ein häufig kritisierte Zustand in der deutschen Schulpädagogik, da sie die Förderung einer ganzheitlichen Entwicklung der Schüler behindert.

Dieser Zustand ist nicht nur auf institutionelle Widerstände zurückzuführen, sondern auch auf die gesellschaftlichen und politischen Rahmenbedingungen, die Schule in erster Linie als Institution der Wissensvermittlung verstehen. In den letzten Jahrzehnten hat sich der schulische Fokus auf Prüfungen, Leistungsstandards und Noten verstärkt, was zu einer Tendenz geführt hat, alles, was nicht direkt mit den traditionellen Lernzielen in Verbindung steht, als „nicht relevant“ zu betrachten.

Der Bildungsforscher Wolfgang Klafki kritisiert diese Tendenz und hebt hervor:

„Die Trennung von Wissen und Erfahrung, von Theorie und Praxis, von Schule und Lebenswelt führt zu einer Verinselung der schulischen Bildung. Die Herausforderung der Bildung liegt in der Wiederverbindung von Theorie und Praxis“ (Klafki, 2000, S. 98).

Diese Verinselung führt dazu, dass Aspekte wie die Outdoor-Pädagogik, die von vielen als wichtiger Bestandteil einer ganzheitlichen Bildung angesehen werden, nur selten in den regulären Unterricht integriert werden. Sie bleiben isoliert und finden oft nur in Form von Projekttagen, Ausflügen oder speziellen Programmen statt. Das führt dazu, dass der integrative Wert von Outdoor-Aktivitäten, der sowohl kognitive, soziale als auch emotionale Lernprozesse umfasst, nicht im vollen Umfang genutzt werden kann.

Die Verbindung von Outdoor-Pädagogik und der Überwindung der Verinselung

Die Überwindung der Verinselung in der Schulpädagogik könnte durch eine stärkere Integration von Outdoor-Pädagogik erreicht werden. Hierbei geht es nicht nur darum, Lernprozesse nach draußen zu verlagern, sondern die Prinzipien der Outdoor-Pädagogik als integralen Bestandteil einer ganzheitlichen Bildung zu begreifen. Dies würde eine Verbindung von theoretischem Wissen und praktischer Erfahrung, von akademischen Fächern und gesellschaftlichen Aufgaben erfordern.

Ein Ansatz zur Überwindung der Verinselung könnte in der Schaffung von fächerübergreifenden Projekten liegen, die sowohl in der Natur als auch im Klassenzimmer stattfinden. Pädagogen könnten die Prinzipien der Outdoor-Pädagogik systematisch in den Lehrplan integrieren und die Bedeutung von Natur und Umwelt nicht nur als ergänzende Themen, sondern als zentrale Elemente der Bildungsarbeit betrachten. Dies könnte etwa in Form von regelmäßigen Exkursionen, praktischen Umweltprojekten oder fächerübergreifenden Lernsituationen erfolgen, in denen Schüler sowohl theoretisches Wissen als auch praktische Erfahrungen sammeln können.

Ein solch integrativer Ansatz könnte den Schülern nicht nur Wissen vermitteln, sondern auch ihre sozialen und emotionalen Kompetenzen stärken. Die Natur als Lernraum fördert die Selbstwahrnehmung, die Teamfähigkeit und die Problemlösungsfähigkeiten. In den Worten von John Dewey:

„Erziehung ist nicht Vorbereitung auf das Leben, sie ist selbst das Leben. Es ist nicht das Lernen von Wissen, sondern die Erfahrung, das Erleben und Handeln, das die Kinder zu selbständigen, verantwortungsbewussten Individuen macht“ (Dewey, 1916, S. 63).

Die Bildungsdiskussion rund um die Outdoor-Pädagogik und die Verinselung in der Schulpädagogik macht deutlich, dass es notwendig ist, die schulische Erziehung in einem ganzheitlichen und interdisziplinären Rahmen zu begreifen. Outdoor-Pädagogik hat eine lange Geschichte, die auf die Bedeutung von Naturerfahrungen für die kindliche Entwicklung hinweist. Gleichzeitig zeigt sich, dass die Schulpädagogik oft von einer Verinselung geprägt ist, bei der innovative Ansätze

nur punktuell und isoliert umgesetzt werden. Um die Potenziale der Outdoor-Pädagogik voll auszuschöpfen, müssen diese Methoden stärker in den schulischen Alltag integriert und als wesentlicher Bestandteil einer modernen Bildungslandschaft verstanden werden. Dies erfordert eine Abkehr von isolierten, prüfungsorientierten Lehrmethoden hin zu einem integrativen, erfahrungsorientierten Bildungsansatz, der die Schüler als ganzheitliche Individuen anspricht.

2.6.2 Erlebnispädagogik als integrativer Bestandteil der Bildung

„Erlebnis“ ist das Schlagwort der heutigen Zeit. „Nicht mehr Nützlichkeit und Funktion, sondern der Erlebniswert sind ausschlaggebende Kriterien“ (Heckmair & Michl, 2018, S. 108). Betrachten wir unseren Alltag werden Erlebnisse überall angeboten, sei es der ‚Erlebnissport‘, das ‚Einkaufserlebnis‘ oder das ‚Erlebnisschwimmbad‘ (Schott, 2003). Man könnte daraus schließen, dass viele Menschen das Erlebnis als Abwechslung von ihrem Alltag benötigen (Balz, 1993). Allerdings kann nur ein bestimmter Personenkreis Geld und Zeit aufbringen, sich Erlebnisse zu leisten (Fischer & Ziegenspeck, 2008). Die Erlebnispädagogik als klar definiertes Gebilde, etwa im Sinne einer Theorie oder in der Praxis als klar umrissenes Konzept, gibt es nicht. Vielmehr ist eine Vielzahl von Ansätzen und Aktivitäten zu erkennen.

Der Vielfalt der Zielsetzungen entsprechend ist es schwierig die Erlebnispädagogik zu definieren. Heckmair und Michl (2018, S. 115) wagen trotzdem einen Definitionsversuch von Erlebnispädagogik:

Erlebnispädagogik ist eine handlungsorientierte Methode und will durch exemplarische Lernprozesse, in denen junge Menschen vor psychische, physische und soziale Herausforderungen gestellt werden, diese in ihrer Persönlichkeitsentwicklung fördern und sie dazu befähigen ihre Lebenswelt verantwortlich zu gestalten.

Paffrath (2017, S. 21) liefert folgende Definition der Erlebnispädagogik:

Erlebnispädagogik ist ein handlungsorientiertes Erziehungs- und Bildungskonzept. Physisch, psychisch und sozial herausfordernde, nicht alltägliche, erlebnisintensive Aktivitäten dienen als Medium zur Förderung ganzheitlicher Lern- und Entwicklungsprozesse. Ziel ist es, Menschen in ihrer Persönlichkeitsentfaltung zu unterstützen und zur verantwortlichen Mitwirkung in der Gesellschaft zu ermutigen.

Der Bundesverband Individual- und Erlebnispädagogik (2018) spricht von einem pädagogischen Konzept, bei dem bevorzugt in naturnahen Raum gearbeitet wird und es vorrangig um die Förderung von Selbst- und Sozialkompetenzen geht. Während Heckmair und Michel (2018) die Erlebnispädagogik eher als Methode definieren, wird bei den anderen bereits die Erlebnispädagogik als Konzept bezeichnet und speziell bei dem letzten Definitionsversuch sieht man Ähnlichkeiten zu *Friluftsliv*, da die Natur nun an Bedeutung gewinnt.

Trotz der Komplexität der erlebnispädagogischen Begrifflichkeit wird Erlebnispädagogik im schulischen Kontext als Teil einer neuen Lernkultur gesehen, die sich ganzheitlichem Lernen öffnet. Dabei bildet sie eine Ergänzung und Alternative zu traditionellen Unterrichtsmethoden (van Ackeren et al., 2006). Der Erlebnis- und Erfahrungsarmut von Kindern und Jugendlichen soll entgegengewirkt werden (Fischer & Ziegenspeck, 2008). Der Bildungs- und Erziehungsauftrag der Schule war allzu lange nur mit Wissen gekoppelt und vernachlässigte die emotionale Seite des Lernens.

Erlebnispädagogischen Ansätze betonen die Rolle von Emotionen und Körper im Sinne eines ganzheitlichen Menschenbildes (Paffrath, 2001). In Hinsicht auf einen gelingenden Transfer versucht man immer mehr erlebnispädagogische Aktivitäten vor Ort, an der Schule, in der direkten Lebenswelt der Schüler anzusiedeln. Der Transfer scheint sich durch die räumliche Nähe zu alltäglichen, bekannten Orten einfacher zu gestalten (van Ackeren et al., 2006). Da Erlebnispädagogik als Lernziel die Schüler in Bewegung bringt, werden motorische Kompetenzen (Koordination, Geschicklichkeit usw.) gefördert und so der konstatierten Bewegungsarmut von Kindern und Jugendlichen entgegengewirkt. Kognitive Kompetenzen werden zum einen durch die in erlebnispädagogischen Aktivitäten benötigten Planungs- und Entscheidungsprozesse (Problemlösefähigkeit) gefördert. Doch Persönlichkeitsförderung und soziales Lernen sind unbestritten auch Aufgaben der Schule (Gilsdorf, 1993). Die Schule soll dazu beitragen, dass sich verantwortliches Handeln entfaltet und Kurt Hahns Absicht der `Erziehung zur Verantwortung` verwirklicht (Paffrath, 2001). Dabei bietet die Schule ideale Voraussetzungen als Übungsfeld für die Entwicklung sozialer Kompetenzen. Auch `Schlüsselqualifikationen` welche von der Industrie und Berufswelt gefordert wer-

den wie Kooperationsfähigkeit, Initiative, Selbstständigkeit usw. können durch erlebnispädagogische Maßnahmen im Rahmen von schulischer Arbeit geübt werden (Gilsdorf, 1993). Die Erlebnispädagogik steht also in enger Verbindung zur Outdoor-Pädagogik und bietet Potenzial zur Überwindung der Verinselung in der Schulpädagogik.

2.6.3 Erlebnispädagogik und *Friluftsliv* – Parallelen und Unterschiede

Die Gemeinsamkeiten zwischen *Friluftsliv* und Erlebnispädagogik zeigen sich darin, dass bei beiden Bewegungen das Bilden von Erlebnissen in Verbindung von Kopf, Herz und Hand geschieht. Dabei wird das Lernen begünstigt und die Persönlichkeit des Menschen angesprochen (Bittner, 2012). Dennoch lassen sich einige Unterschiede feststellen:

- **Ursprung**

Im *Friluftsliv* bilden die Natur und der Mensch eigenständige Werte und *Friluftsliv* kann nicht nur auf einen pädagogischen Ansatz reduziert werden. Es handelt sich um einen Lebensstil, der die Natur einbezieht. Ursprünglicher Sinn von *Friluftsliv* lag im Leben oder im Aufenthalt in der Natur (Bohn & Korn, 2018). Aktivitäten werden von allen teilnehmenden Personen vorbereitet und anschließend die Spuren in der Natur wieder beseitigt. Die Erlebnispädagogik ist dagegen aus der Reformpädagogik entstanden. Sie richtet sich gegen autoritären Lebensstil, Lebensfremdheit und Verstädterung. In der Erlebnispädagogik werden Naturaktivitäten zur Erreichung von pädagogischen Zielsetzungen genutzt. Häufig werden die durchgeführten Aktivitäten nicht von den teilnehmenden Personen vorbereitet oder geplant, sondern nur durchgeführt (Hübner, 2017).

- **Ziele**

Die ökologische Zielsetzung bildet im *Friluftsliv* einen zentralen Bestandteil. Das Übernachten im Freien hat im *Friluftsliv* einen hohen Stellenwert und ist durch das Jedermannsrecht auch an fast allen Orten möglich. In der Erlebnispädagogik wird die Natur als Erlebnis- und Erfahrungsraum genutzt. Die Reflexion über ökologische Probleme ist kein zentraler Inhalt.

Auch ist in der Erlebnispädagogik das Übernachten im Freien nicht zentral. Hier geht es dagegen um Begriffe wie Erleben und Wagnis (Hochholzer, 2017).

- Erlebnisraum

Den Erlebnisraum im *Friluftsliv* stellt ausschließlich die Natur dar. In der Erlebnispädagogik ist die Natur zwar der traditionelle Ort für alle Aktivitäten, aber es werden z.T. auch Innenräume genutzt, wie zum Beispiel Turn- und Sporthallen (Horn, 2014).

- Leitungsformen

Das *Vegledning* stellt im *Friluftsliv* eine Besonderheit dar. Laut Bittner (2012) braucht die Leitungsperson in der Erlebnispädagogik folgendes Kompetenzprofil:

- Hard Skills: Fachsportliche Kompetenz, Wissen um Sicherheitsstandards, ...
- Soft Skills: Organisatorische Fähigkeiten, pädagogische Fähigkeiten
- Meta Skills: flexibler Führungsstil, Problembewältigungsstrategien, ...

- Einsatz:

Friluftsliv unterliegt nicht der gleichen Instrumentalisierung wie Erlebnispädagogik. Es wird kaum in sozialpädagogischen Kontexten, wie zum Beispiel im Strafvollzug oder bei Drogenabhängigen eingesetzt während die Erlebnispädagogik häufig instrumentalisiert und als „Therapie“ bei zahlreichen Gruppen eingesetzt wird (Bohn & Korn, 2018).

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass in der Erlebnispädagogik der negative Aspekt der Umweltproblematik und des Umweltschutzes größtenteils ausgeblendet wird. In der *Friluftsliv*-Pädagogik wird jedoch die Natur im Kontext mit den weltweiten Umweltproblematiken gesehen, was zu einem tieferen Verständnis der Problematiken beiträgt (Hochholzer, 2017).

2.6.4 Der LehrplanPLUS

Anders als in Norwegen fand *Friluftsliv* trotz ähnlicher reformpädagogischer Debatten noch keine Anwendung in Deutschland. Als mögliche Begründung könnte man dafür fehlende Kapazitäten oder den enormen Aufwand einer Einführung

nennen. Das Integrieren von Outdoor Education kostet viel Zeit und Kraft, die Lehrperson muss viel arbeiten, Kontakte knüpfen, Lernorte im Freien finden und nicht nur Schüler, sondern auch Eltern sowie das Kollegium begeistern (Hübner, 2017). Ob und wie das Konzept des *Friluftsliv* dennoch Einzug in deutsche Schulen finden kann, soll im Folgenden erörtert werden. Dafür wird zunächst die Ausgangslage in Deutschland anhand des bayerischen Lehrplans für das Gymnasium betrachtet.

Der Erziehungs- und Bildungsauftrag in Bayern

Einen wichtigen Beitrag zum Kompetenzerwerb leistet das Schul- und Bildungswesen. Das Gymnasium ist dabei eine Schule mit starkem Zuspruch. Bildung wird im Sinne der gymnasialen Erziehung so verstanden, dass sie nicht nur der Wissensaneignung dient, sondern auch nachhaltig Kompetenzen aufbaut und im Sinne der Persönlichkeitsbildung den ganzen Menschen im Blick hat (Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst, 2023b). Dieses Bildungsverständnis steht im Einklang mit Pestalozzis Bildungsbegriff. Dabei ist das Gymnasium den obersten Bildungs- und Erziehungszielen verpflichtet, wie es in der Bayerischen Verfassung (Art. 131 Abs. 1 mit 3) niedergeschrieben ist:

Die Schulen sollen nicht nur Wissen und Können vermitteln, sondern auch Herz und Charakter bilden. Oberste Bildungsziele sind Ehrfurcht vor Gott, Achtung von religiöser Überzeugung und vor der Würde des Menschen, Selbstbeherrschung, Verantwortungsgefühl, Hilfsbereitschaft, Aufgeschlossenheit für alles Wahre, Gute und Schöne und Verantwortungsbewusstsein für Natur und Umwelt. Die Schüler sind im Geiste der Demokratie, in der Liebe zur bayerischen Heimat und zum deutschen Volk und im Sinne der Völkerversöhnung zu erziehen (Bayerische Staatskanzlei, 1998).

Demnach ist das Ziel, dass derjenige, der ein Gymnasium erfolgreich besucht, nicht nur auf Studium und Beruf vorbereitet wird. Die gymnasiale Bildung umfasst viel mehr. Junge Menschen werden zu selbstständigen Individuen ausgebildet, die über Werte und eine eigene Identität verfügen, die sie zur gesicherten Urteilsbildung befähigen. Das Gymnasium begleitet dabei junge Menschen bei der Entwicklung ihrer eigenen Persönlichkeit und achtet darauf, dass der Mensch als

Ganzes im Mittelpunkt steht. Man zielt darauf ab, neben einer breiten Wissensbasis, junge Menschen zu einem erfüllten Leben zu befähigen. Dafür müssen die Schüler Sozialkompetenz und Urteilssicherheit besitzen, den Anforderungen des Studiums ebenso gewachsen sein wie den Aufgaben einer beruflichen Tätigkeit (Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst, 2023b). Dabei ist es in fachlicher wie in methodischer Hinsicht notwendig, neuen Anforderungen gegenüber aufgeschlossen zu sein, um Tradition und Fortschritt zu verbinden. Dies wird in Form des neuartigen Unterrichtsinhalts *Friluftsliv* erfahren, dessen Idee zwar eine lange Tradition in den skandinavischen Ländern hat, in Deutschland aber noch keinen Einzug in die Lehrpläne und die Gesellschaft gefunden hat.

Übergreifende Bildungs- und Erziehungsziele

Im schulischen Alltag begegnen Schüler regelmäßig Themen aus Bereichen wie Gesellschaft, Kultur, Politik, Natur und Technik, die nicht nur eindeutig einem einzelnen Fach zugeordnet werden können. Diese Inhalte überschreiten häufig die Grenzen des Fachunterrichts und finden sich ebenso in fächerübergreifenden Projekten oder im schulischen Leben wieder. Wie im Lehrplan betont wird, verfolgen solche Themen schulart- und fächerübergreifende Bildungs- und Erziehungsziele. Die Auseinandersetzung mit ihnen fördert eine umfassende Bildung und unterstützt die Jugendlichen dabei, sich zu alltagskompetenten und reflektierten Persönlichkeiten zu entwickeln (Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst, 2023c).

Alltagskompetenz und Lebensökonomie

Im Rahmen dieser übergreifenden Zielsetzungen setzen sich die Schülerinnen und Schüler mit Themenfeldern auseinander, die unter anderem Gesundheitsvorsorge, Ernährung, Haushaltsführung, selbstbestimmtes Verbraucherverhalten, Umweltverhalten sowie digitales Handeln umfassen. Ziel ist es, Kompetenzen zu vermitteln, die es den Lernenden ermöglichen, sich sicher und eigenständig im Alltag zu orientieren (Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst, 2023c). Die Alltagskompetenz unterstützt die Kinder und Jugendlichen in ihrer Entwicklung zu einem Menschen, der sich selbst

vertraut und Eigenverantwortung für sein Leben übernimmt. Dabei werden folgende Kompetenzen der Schüler angestrebt:

Die Schüler

- erwerben Gesundheitskompetenzen, damit diese langfristig einen gesunden Lebensstil entwickeln,
- nehmen sich selbst und ihre Umwelt reflektiert und differenziert wahr, insbesondere Gefühle, Bedürfnisse und Interessen von sich selbst und anderen,
- entwickeln Achtsamkeit, Verantwortung und Wertschätzung gegenüber sich selbst, ihren Mitmenschen und der Umwelt,
- kommunizieren altersgerecht, gewaltfrei und konstruktiv, insbesondere im Rahmen zwischenmenschlicher Beziehungen (Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst, 2023c).

Mit Blick auf das Handlungsfeld Gesundheit erwerben die Schüler u.a. folgende Kompetenzen:

Sie

- kennen die Bedeutung von Bewegung als Basis einer gesunden Lebensführung und entwickeln entsprechende sportmotorische Fähigkeiten,
- wissen über die Notwendigkeit zur Ersten Hilfe Bescheid und können gezielte Ersthelfer-Maßnahmen durchführen (Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst, 2023c).

Das Handlungsfeld Umweltverhalten sieht beispielsweise folgende Zielsetzung vor:

Die Schüler

- übernehmen ein Verantwortungsbewusstsein für Natur und Umwelt und erweitern ihr Verständnis für die wechselseitigen Abhängigkeiten zwischen Mensch, Gesundheit und Umwelt,
- entwickeln ein Bewusstsein für eigenverantwortlichen und nachhaltigen Umgang mit ökologischen, ökonomischen und sozialen Ressourcen und

handeln altersgemäß im Sinne einer nachhaltigen Entwicklung (Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst, 2023c).

Im Rahmen der Bildung für nachhaltige Entwicklung sollen Kompetenzen gefördert werden, die es den Lernenden ermöglichen, nachhaltige Prozesse zu erkennen und aktiv mitzugestalten. Dabei stärken sie ihr Verantwortungsbewusstsein im Umgang mit Umwelt und Ressourcen und vertiefen ihr Wissen über die komplexen Zusammenhänge zwischen Mensch und Umwelt. Der schonende Umgang mit natürlichen, wirtschaftlichen und sozialen Ressourcen dient dem Erhalt der Lebensgrundlagen sowohl der heutigen als auch künftiger Generationen in allen Regionen der Welt.

Das Handlungsfeld Gesundheitsförderung zielt auf die Entwicklung eines gesunden Lebensstils ab, der sowohl körperliche, psychische, soziale, ökologische als auch spirituelle Aspekte in den Blick nimmt. Es betont die Bedeutung aktiver Freizeitgestaltung, Suchtprävention sowie präventiver Maßnahmen zur Erhaltung der Gesundheit der Schülerinnen und Schüler.

Die Interkulturelle Bildung sieht vor, dass die Schülerinnen und Schüler Grundkenntnisse über andere Kulturen erwerben. Indem sie diesen mit Neugier und Offenheit begegnen, können sie voneinander lernen und sich so gegenseitig bereichern.

Das oberste Erziehungs- und Bildungsziel soziales Lernen besagt, dass die Schüler nach der Bayer. Verfassung die Würde anderer Menschen in einer pluralen Gesellschaft achten, sie übernehmen Verantwortung und zeigen Hilfsbereitschaft (Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst, 2023c).

Das Fachprofil Sport

Selbstverständnis des Faches Sport und sein Beitrag zur Bildung

Im Sportunterricht am Gymnasium geht es darum, die „Vielfalt sportlicher Bewegungsformen sowie das Bedürfnis nach regelmäßiger sportlicher Aktivität zu wecken, zu fördern und zu erhalten“ (Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst, 2023d). Die bereits in der Grundschule erwor-

benen Kompetenzen werden genutzt, um darauf aufbauend die Schüler zu befähigen und zu motivieren, sich während ihrer Schulzeit und auch darüber hinaus sinnvoll und selbständig sportlich zu betätigen. Der Sportunterricht bildet dabei das einzige Bewegungsfach im schulischen Fächerkanon (Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst, 2023d).

Im Sportunterricht sollen sich die Schüler, handelnd und reflektierend mit ihrem Körper auseinandersetzen und anhand vielfältiger Bewegungserfahrungen die eigene körperliche Bewegungs- und Leistungsfähigkeit erleben, entwickeln, ein- und wertschätzen.

Sie gewöhnen sich auf diesem Weg an eine ganzheitlich gesundheitsorientierte Lebensweise mit sinnvoller und regelmäßiger sportlicher Betätigung und tragen auch zu ihrer kognitiven Entwicklung bei. Zudem lernen sie die Vielfalt der Erscheinungsformen des Sports kennen und erwerben die Kompetenz, Trends und Sportkonzepte zu beurteilen. Neben der Hinführung der Schülerinnen und Schüler zu sportlicher Handlungsfähigkeit und der Ausbildung ihrer motorischen, koordinativen und konditionellen Leistungsfähigkeit zielt der Sportunterricht insbesondere in den Lernbereichen Gesundheit und Fitness, Fairness/Kooperation/Selbstkompetenz sowie Freizeit und Umwelt auf die Erziehung durch Sport ab. Sport, Spiel und Bewegung in einer Klassengemeinschaft tragen durch vielfältige interaktive Handlungsanlässe, individuelle Ausdrucksmöglichkeiten und gemeinsame Erlebnisse zum Erwerb grundlegender personaler und sozialer Kompetenzen bei. Dazu gehören unter anderem Kooperationsfähigkeit, Fairness, Teamgeist, Rücksichtnahme, der Umgang mit Sieg und Niederlage, Durchhaltevermögen sowie Anstrengungs- und Leistungsbereitschaft.

Der Sportunterricht leistet damit wesentlich einen Beitrag zu einer ganzheitlichen Persönlichkeits- und Werteerziehung und fördert dadurch auch den konstruktiven Umgang mit Heterogenität in der Klassengemeinschaft. Der Sportunterricht schafft in einer sich wandelnden, zunehmend technologisierten Gesellschaft Bewegungszeiten und -räume und damit Möglichkeiten für reale soziale Beziehungen und wirkt so Passivität und fehlender Anstrengungsbereitschaft entgegen.

In der Jahrgangsstufe 11 ergeben sich auch im Projekt-Seminar zur Studien- und Berufsorientierung Vertiefungsmöglichkeiten des Faches. In den Jahrgangsstufen 12 und 13 wird auf dem Vorwissen aufgebaut. Die Schülerinnen und Schüler erweitern und vertiefen in den gewählten Sportarten die im Sportunterricht der vorausgegangenen Jahrgangsstufen erworbenen Fertigkeiten, Fähigkeiten, Kenntnisse, Einstellungen und Werthaltungen in enger Verflechtung von Theorie und Praxis. Im W-Seminar ergeben sich zum einen wissenschaftspropädeutische Vertiefungsmöglichkeiten des Faches. Zum anderen können die Schülerinnen und Schüler Sport als Leistungsfach wählen und somit auf erhöhtem Anforderungsniveau in der Sporttheorie vertiefte sportwissenschaftliche Kenntnisse erwerben. Hierdurch erhalten sie die Möglichkeit, im Fach Sport eine schriftlich-praktische oder mündlich-praktische Abiturprüfung abzulegen.

Am Gymnasium spielen Sport und Bewegung über den Sportunterricht hinaus eine wichtige Rolle. Mit vielfältigen Angeboten („Bewegte Schule“, Bundesjugendspiele, schulsportliche Wettbewerbe, Sport- und Schulfeste, Schülerfahrten mit sportlichen Elementen, Projekttag u. a.) bereichert der außerunterrichtliche Schulsport die schulische Sport- und Gesundheitserziehung und leistet einen wesentlichen Beitrag zur Gestaltung des Schullebens, des Ganztagesbetriebes und zur Stärkung des Schulprofils. Darüber hinaus ergeben sich Brücken zum außerschulischen Sport und zur Zusammenarbeit mit den Vereinen, um dadurch die frühe Einbindung in ein sportorientiertes Umfeld zu fördern, z. B. durch das Kooperationsmodell „Sport nach 1 in Schule und Verein“. Es verbleiben neben Basissportunterricht, Differenzierten Sportunterricht sowie Sportförderunterricht pädagogische Freiräume, um die verbindlichen Kompetenzen und Inhalte des Lehrplans zu vertiefen oder zu erweitern oder auf Anregungen der Schülerinnen und Schüler einzugehen. Je nach Qualifikation der Lehrkraft können hier Trendsportarten Eingang finden (Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst, 2023d).

Kompetenzorientierung im Fach Sport

Kompetenzstrukturmodell

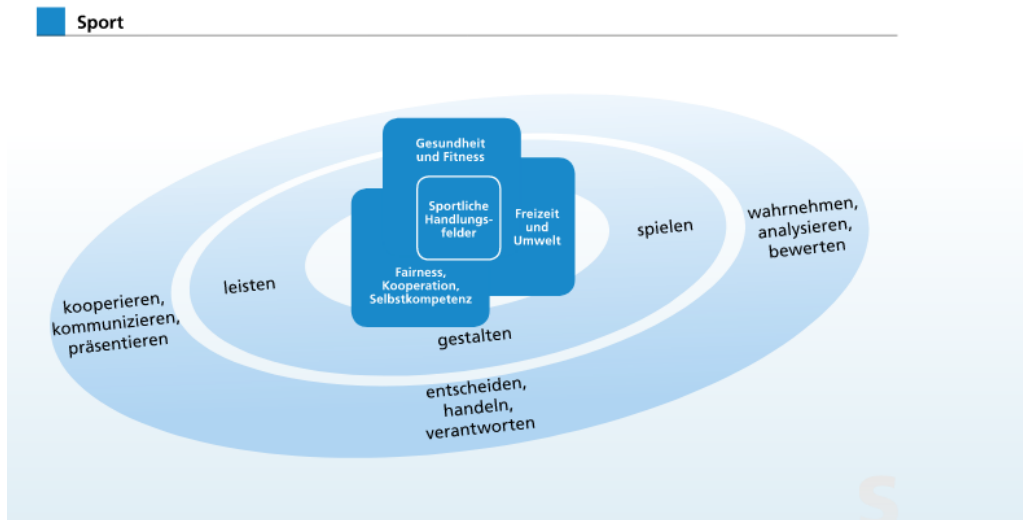


Abbildung 15: Das Kompetenzstrukturmodell (Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst, 2023d)

Das Kompetenzstrukturmodell im Fach Sport (siehe Abbildung 15) gilt schularübergreifend und unterteilt sich in zwei Bereiche, die im Unterricht stets miteinander verknüpft werden. Das sind zum einen die hellblauen, äußeren Ringe, die die *prozessbezogenen Kompetenzen* darstellen und zum anderen die dunkelblauen Quadrate, welche die vier Gegenstandsbereiche des Faches verdeutlichen und als *inhaltsbezogene Kompetenzen* bezeichnet werden. Die Gegenstandsbereiche umfassen die *Sportlichen Handlungsfelder*, *Gesundheit und Fitness*, *Freizeit und Umwelt* sowie *Fairness/Kooperation/Selbstkompetenz* und stehen in enger und vielfältiger Wechselwirkung zueinander. Dabei erlangen sie, je nach gesetztem Unterrichtsziel, mehr Bedeutung.

Die prozessbezogenen Kompetenzen sind das *Leisten*, *Gestalten und Spielen*, sowie das *Kooperieren, Kommunizieren, Präsentieren*, das *Entscheiden, Handeln, Verantworten* und das *Wahrnehmen, Analysieren, Bewerten*.

Kinder und Jugendliche streben danach, etwas zu können und dieses Können auch zu vergleichen. Die prozessbezogene Kompetenz des Leistens steht in diesem Zusammenhang dafür, dass „sportliches Handeln und die dabei erzielten Ergebnisse in Bezug zu subjektiven und objektiven Gütekriterien“ gesetzt und entsprechend beurteilt werden (Bayerisches Staatsministerium für Bildung und

Kultus, Wissenschaft und Kunst, 2023d). Die Schülerinnen und Schüler verstehen auch mit zunehmenden Alter, die Zusammenhänge von Leistungsanforderungen, -voraussetzungen, -ergebnissen und -beurteilungen immer besser und können somit ihre Erfolge und Misserfolge im Sport besser einschätzen (Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst, 2023d).

Eine weitere prozessbezogene Kompetenz im Fach Sport ist das Gestalten. Diesbezüglich sollen die Schülerinnen und Schüler durch die zunehmende Bewegungserfahrung lernen, ihre Bewegungsmöglichkeiten zu variieren und somit auch ihre Handlungen individuell und der Situation entsprechend zu gestalten (Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst, 2023d).

Kinder haben einen Bewegungsdrang, der überwiegend durch das Spielen gestillt wird. Auch der Alltag sowie die sportlichen Aktivitäten der Kinder, werden durch das Spielen geprägt. Deshalb kommt der prozessbezogenen Kompetenz auch eine große Bedeutung in der Schule zu. Das sportliche Spielen ist dabei durch das Beachten der Spielregeln gekennzeichnet. Des Weiteren sollen Spielideen und auch Spielregeln an die Voraussetzungen, die die Mitspielerinnen und Mitspieler mitbringen, angepasst werden können.

Weitere prozessbezogene Kompetenzen des Faches Sport sind das Wahrnehmen, Analysieren und Bewerten. Darunter wird verstanden, dass Schülerinnen und Schüler durch ihre verschiedenen Sinnesorgane „beispielsweise ihren Körper, ihre Bewegungen und die ihrer Mitschülerinnen und Mitschüler, sportliche Herausforderungen und eigene Fähigkeiten aber auch Gefahren zunehmend differenziert wahr[nehmen]“ (Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst, 2023d). Diese Wahrnehmungen werden dann analysiert und mit dem Alter zunehmend realistischer bewertet.

Der Erwerb dieser Kompetenzen bildet die Basis für das Entscheiden, Handeln, Verantworten. Schülerinnen und Schüler sollen dabei lernen, in sportlichen Handlungsfeldern „sach- und situationsgerecht Entscheidungen zu treffen, entsprechend zu handeln und ihre Handlungen auch zu verantworten“ (Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst, 2023d)

Der Sportunterricht zielt auch darauf ab die Kinder zu erziehen. Demnach sind die prozessbezogenen Kompetenzen des Kooperierens, Kommunizierens, Präsentierens von Bedeutung. Kinder sollen durch den Sportunterricht lernen „sich fair und kooperativ zu verhalten, angemessen verbal und nonverbal zu kommunizieren und Bewegung allein, paarweise und in der Gruppe [zu] präsentieren“ (Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst, 2023d).

Die sportlichen Handlungsfelder stehen im Mittelpunkt des Sportunterrichts, bilden einen der vier Gegenstandsbereiche und umfassen zahlreiche Bereiche:

- Laufen, Springen, Werfen / Leichtathletik
- Sich im Wasser bewegen / Schwimmen
- Spielen und Wettfeiern mit und ohne Ball / Kleine Spiele und Sportspiele
- Sich an und mit Geräten bewegen / Turnen und Bewegungskünste
- Sich körperlich ausdrücken und Bewegungen gestalten / Gymnastik und Tanz
- Sich auf Eis und Schnee bewegen / Wintersport (vgl. Jahrgangsstufe 7)

Diese Kategorien lassen sich noch weiter spezialisieren und in Unterkategorien gliedern. Kinder setzen sich durch die vielfältigen, sportlichen Handlungen mit ihrem Körper auseinander und erlernen unterschiedliche Bewegungsformen (Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst, 2023d).

„Im Gegenstandsbereich Gesundheit und Fitness erwerben [Jugendliche] wesentliche Grundlagen gesundheitsorientierter sportlicher Betätigung und erkennen dabei deren Bedeutung für eine ganzheitlich-gesunde Lebensführung“ (Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst, 2023d). In diesem Zusammenhang steht auch die Verbesserung der gesundheitsrelevanten Fitness im Vordergrund. Die Jugendlichen sollen ein Körperbewusstsein entwickeln, sowie lernen, Verantwortung für den eigenen Körper zu übernehmen (Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst, 2023d).

Wie die zuvor beschriebenen prozessbezogenen Kompetenzen des Kooperierens, Kommunizierens, Präsentierens setzt sich auch der Gegenstandsbereich

Fairness, Kooperation, Selbstkompetenz mit der Erziehung durch Sport auseinander. Die Jugendlichen sollen diesbezüglich „soziale und personale Kompetenzen wie Fairplay, Teamgeist, Selbstvertrauen, Zuverlässigkeit, Durchhaltevermögen, Leistungsbereitschaft, Verantwortungs- und Pflichtbewusstsein sowie die Fähigkeit, Konflikte zu lösen [entwickeln]“ (Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst, 2023d). Noch dazu liegt der Fokus darauf, dass die Jugendlichen lernen ihre eigenen Leistungen, sowie den von anderen, Wertschätzung entgegenzubringen.

Im Gegenstandsbereich Freizeit und Umwelt setzen sich die Jugendlichen mit der Natur und Umwelt in ihrer Schulumgebung bei der Ausübung von Sportarten im Freien auseinander und zeigen einen „schonenden und nachhaltigen Umgang mit den natürlichen Ressourcen“ (Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst, 2023d). Des Weiteren werden den Jugendlichen, durch die Nutzung örtlicher Gegebenheiten Möglichkeiten aufgezeigt, wie sie mit Hilfe dieser ihrer Freizeit sportlich und aktiv gestalten können. Dabei lernen sie, unterschiedliche Interessen anderer Nutzer öffentlicher und natürlicher Räume zu respektieren und ihr Verhalten darauf abzustimmen (Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst, 2023d).

Auch wenn ein expliziter Gegenstandsbereich der sich mit dem Konzept *Friluftsliv* deckt, im Kompetenzstrukturmodell nicht zu finden ist, findet man Anknüpfungspunkte, die in 5.1.4 näher erläutert werden. Dabei liegt jedoch der Fokus meist auf der physischen Betätigung und grenzt sich somit deutlich vom Konzept des *Friluftsliv*, bei dem es um weit mehr als reine Bewegung gilt.

2.6.5 Parallelen und Unterschiede zum norwegischen Lehrplan

Ein detaillierter Vergleich zwischen dem bayerischen und dem norwegischen Lehrplan verdeutlicht signifikante Unterschiede in der Herangehensweise an die Förderung von Lebenstauglichkeit, Fertigkeiten, Outdoor Education und Schlüsselqualifikationen. Der Unterschied liegt nicht nur in der Herangehensweise, sondern auch in den Schwerpunkten und der Art und Weise, wie diese Konzepte umgesetzt werden.

Lebenstauglichkeit (Life Skills)

Im bayerischen Lehrplan wird Lebenstauglichkeit vor allem im Kontext von sozialen Kompetenzen und der Vorbereitung auf die berufliche Zukunft betont. Es geht darum, den Schülern grundlegende Fertigkeiten zu vermitteln, die sie im täglichen Leben und in ihrem späteren Berufsleben benötigen. Das Bildungsziel ist dabei eine fachliche Vorbereitung und die Entwicklung von verantwortungsbewussten Bürgern. Die Schulen haben dabei die Aufgabe „Kenntnisse und Fertigkeiten zu vermitteln und Fähigkeiten zu entwickeln“ sowie „auf Arbeitswelt und Beruf vorzubereiten“ (BayEUG, 2000). Lebenstauglichkeit umfasst in diesem Fall vor allem kommunikative Fähigkeiten, Teamarbeit und Selbstorganisation, aber der Bezug zur Natur oder zu Outdoor-Aktivitäten bleibt eher begrenzt. In der Praxis bedeutet dies, dass Schüler auf ein Leben in einer technologisch orientierten Welt vorbereitet werden, wobei jedoch Aspekte wie die Fähigkeit, in der Natur zu leben und praktische Erfahrungen in Outdoor-Situationen zu sammeln, nicht in den Vordergrund rücken.

Der norwegische Lehrplan legt einen deutlich breiteren Fokus auf Lebenstauglichkeit, insbesondere im Hinblick auf die ganzheitliche Entwicklung der Schüler. Der Begriff „Friluftsliv“ (Outdoor Education) ist nicht nur ein Bestandteil des Sportunterrichts, sondern ein integraler Bestandteil der persönlichen und sozialen Entwicklung. Lebenstauglichkeit in Norwegen bedeutet mehr als nur akademische und berufliche Vorbereitung; sie umfasst die Entwicklung von Resilienz, Selbstbewusstsein und praktischen Fähigkeiten, die Schüler auf ein Leben in der Natur und auf Herausforderungen im täglichen Leben vorbereiten. Outdoor-Aktivitäten sind so konzipiert, dass sie sowohl die körperliche als auch die geistige und soziale Dimension des Lernens ansprechen. In diesem Fall soll den Schülern nicht nur Fachwissen vermittelt werden, sondern sie sollen auch dazu befähigt werden, praktische Fähigkeiten zu entwickeln, um so mit den Herausforderungen des Lebens konstruktiv umzugehen. Dabei spielt die persönliche Entwicklung durch Aktivitäten in der Natur eine wichtige Rolle (Norwegisches Bildungsministerium, 2017). Der Fokus auf *Friluftsliv* als Bestandteil des Lebens führt dazu, dass Schüler nicht nur kognitive und soziale Fähigkeiten entwickeln, sondern auch lernen, wie sie im Freien überleben, wie sie mit der Natur umgehen und wie sie in einer natürlichen Umgebung Verantwortung übernehmen.

Fertigkeitsbereich (Skills)

Im bayerischen Lehrplan sind Fähigkeiten stärker an kognitive und fachliche Kompetenzen gebunden. Der Fertigeitsbereich fokussiert auf akademische Disziplinen wie Mathematik, Sprache und Naturwissenschaften, und die Leistungsorientierung steht hierbei im Vordergrund. Zwar wird auch der Bereich Motorik im Sportunterricht thematisiert, aber dieser bezieht sich eher auf körperliche Leistungsfähigkeit und weniger auf praktische oder outdoor-spezifische Fähigkeiten. Der Erwerb von praktischen Fertigkeiten wie Überlebenstechniken oder Orientierung im Freien wird im traditionellen Lehrplan nicht in den Vordergrund gestellt:

„Sportunterricht soll neben der Freude an der Bewegung und der Motivation zu lebenslangem sinnvollem Sporttreiben die Einsicht vermitteln, dass sich kontinuierliche körperliche Betätigung in Verbindung mit einer gesunden Lebensführung positiv insbesondere auf die physische und psychosoziale Entwicklung des Einzelnen auswirken kann“ (Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus, 2025).

Der norwegische Lehrplan erweitert den Begriff der Fertigkeiten und integriert sowohl körperliche als auch praktische Fertigkeiten, die im Kontext von Outdoor-Aktivitäten und Naturerfahrungen vermittelt werden. Outdoor-Aktivitäten wie Wandern, Klettern, und Camping erfordern eine Vielzahl praktischer Fertigkeiten, darunter Teamarbeit, Orientierungsfähigkeiten, Überlebenstechniken und Umgang mit der Natur. Diese Fertigkeiten sind nicht nur für den Sportunterricht relevant, sondern auch für das tägliche Leben und den Umgang mit schwierigen Situationen. Durch *Friluftsliv* und andere Aktivitäten in der Natur entwickeln Schüler grundlegende Kompetenzen wie Problemlösungsfähigkeiten, körperliche Ausdauer und Teamarbeit, die sowohl für das alltägliche Leben als auch für die Arbeitswelt von Bedeutung sind (Norwegisches Bildungsministerium, 2017).

In Norwegen werden also praktische Fertigkeiten nicht nur in einem akademischen Kontext, sondern in einem realen, praxisorientierten Umfeld entwickelt, das den Schülern hilft, ihre Selbstständigkeit und Problemlösungsfähigkeiten zu verbessern.

Outdoor Education

Im bayerischen Lehrplan wird Outdoor Education nur indirekt berücksichtigt. Es gibt Ansätze, die natürliche Umgebungen in den Sportunterricht integrieren, z. B. im Bereich Freizeit und Umwelt, aber der Schwerpunkt liegt dabei immer noch auf der körperlichen Fitness und weniger auf der ganzheitlichen Entwicklung von Fähigkeiten wie Resilienz, Selbstbewusstsein oder Naturverbundenheit. Outdoor-Aktivitäten werden nicht systematisch als pädagogisches Mittel zur Förderung von Schlüsselqualifikationen oder Persönlichkeitsentwicklung genutzt.

„Im Gegenstandsbereich Freizeit und Umwelt erwerben die Schülerinnen und Schüler die Fähigkeit, bei der Ausübung von Sportarten im Freien auf den schonenden und nachhaltigen Umgang mit den natürlichen Ressourcen zu achten. Ferner lernen sie, unterschiedliche Interessen anderer Nutzer öffentlicher und natürlicher Räume zu respektieren und ihr Verhalten darauf abzustimmen. Der Sportunterricht bietet den Schülerinnen und Schülern Orientierung für die Freizeitgestaltung mittels sportlicher Betätigung“ (Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus, 2025). Die Nutzung der Natur beschränkt sich also weitgehend auf körperliche Aktivitäten, ohne dabei einen tieferen pädagogischen Zusammenhang mit persönlicher Entwicklung oder sozialen Kompetenzen herzustellen.

In Norwegen ist Outdoor Education (*Friluftsliv*) ein zentraler Bestandteil des Bildungssystems. Outdoor-Aktivitäten sind nicht nur Freizeitgestaltung, sondern haben eine tiefe pädagogische Bedeutung. *Friluftsliv* umfasst weit mehr als Sport; es ist ein ganzheitlicher Ansatz, der den Schülern hilft, Fähigkeiten wie Teamarbeit, Selbstreflexion, Verantwortungsbewusstsein und Resilienz zu entwickeln. Es wird als ein Bildungsweg verstanden, der den physischen, psychischen und sozialen Aspekten des Lernens gleichermaßen gerecht wird. In Norwegen geht es darum, den Schülern eine tiefere Verbindung zur Natur zu vermitteln und gleichzeitig praktische Lebensfähigkeiten zu fördern. Dabei gilt *Friluftsliv* als ein wesentlicher Bestandteil des norwegischen Bildungsansatzes, der die Schüler mit der Natur verbindet, ihre sozialen und praktischen Fähigkeiten fördert und ihnen ein tieferes Verständnis für die Umwelt vermittelt (Norwegisches Bildungsministerium, 2017).

Schlüsselqualifikationen

Der bayerische Lehrplan stellt in Bezug auf Schlüsselqualifikationen vor allem teamorientiertes Arbeiten, Kreativität und Problemlösungsfähigkeiten in den Vordergrund, die aber vor allem in einem fachlichen Kontext und in klassischen schulischen Lernumgebungen gefördert werden. Outdoor-Aktivitäten spielen dabei keine zentrale Rolle, auch wenn sie hin und wieder als Teil des Unterrichts eingebaut werden. Es wird zwar davon ausgegangen, dass überfachliche Kompetenzen wie Selbstkompetenz, Sozialkompetenz, Methodenkompetenzen für die Schüler unerlässlich sind. Die praktische Umsetzung von Schlüsselqualifikationen, die mit der Natur und realen Lebensumfeldern verbunden sind, wird im bayerischen Lehrplan allerdings weniger stark betont (Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst, 2023b).

Der norwegische Lehrplan fördert Schlüsselqualifikationen insbesondere durch *Friluftsliv* und Outdoor-Aktivitäten, bei denen die Schüler in einer realen und oft herausfordernden Umgebung ihre Fähigkeiten zur Teamarbeit, Führung, Verantwortungsübernahme und Problemlösung direkt anwenden können. Es geht dabei nicht nur um die schulischen Fähigkeiten, sondern auch um die Förderung von Lebenstauglichkeit und Resilienz. Dabei werden Schlüsselqualifikationen wie Teamarbeit, Führung und Resilienz besonders in *Friluftsliv*-Aktivitäten entwickelt, bei denen Schüler in realen, herausfordernden Umfeldern ihre praktischen und sozialen Fähigkeiten erproben können“ (Norwegisches Bildungsministerium, 2017).

Zusammenfassend kann man festhalten, dass der bayerische Lehrplan den Schwerpunkt auf Leistungsorientierung, fachliche Bildung und soziale Fähigkeiten im klassischen schulischen Kontext legt. Outdoor-Aktivitäten werden als Teil des Sportunterrichts betrachtet, jedoch ohne tiefere Verknüpfung mit der ganzheitlichen Persönlichkeitsentwicklung. Der norwegische Lehrplan verfolgt einen ganzheitlicheren Ansatz, bei dem Outdoor-Aktivitäten eine zentrale Rolle spielen. *Friluftsliv* fördert nicht nur körperliche Fähigkeiten, sondern auch praktische Fertigkeiten, soziale Kompetenzen und persönliche Resilienz, was zu einer umfassenderen Förderung von Lebenstauglichkeit und Schlüsselqualifikationen führt.

2.6.6 Praxisbezug der Forschungsfrage – Das Setting Gymnasium

Der Praxisbezug dieser Arbeit zielt darauf ab, das Konzept von *Friluftsliv* im bayerischen Lehrplan zu integrieren, um die Herausforderungen der „veränderten Kindheit“ und die Förderung eines stärkeren „Verantwortungsbewusstseins für Natur und Umwelt“ anzugehen. *Friluftsliv*, ein Konzept, das in Norwegen bereits erfolgreich etabliert ist, bietet in diesem Kontext wertvolle Ansätze zur Gesundheitsförderung, zur Resilienzentwicklung und zur Förderung eines gesunden Lebensstils. Es stellt sich jedoch die Frage, wie dieses Konzept in das bayerische Bildungssystem übertragen werden kann, insbesondere unter Berücksichtigung der spezifischen Gegebenheiten in Deutschland, wie die unterschiedlichen räumlichen und klimatischen Bedingungen sowie die Tatsache, dass *Friluftsliv* bislang nicht im Lehrplan verankert ist und in Norwegen auch aufgrund einer höheren Anzahl an Sportstunden leichter umsetzbar ist.

Das Setting „Schule“, und insbesondere das bayerische Gymnasium, spielt eine entscheidende Rolle bei der Umsetzung von Outdoor Education in Deutschland. Es gilt, die strukturellen und didaktischen Rahmenbedingungen des deutschen Schulsystems zu berücksichtigen, um *Friluftsliv* als ganzheitliche Lernmethode zu integrieren. Eine wesentliche Herausforderung besteht darin, den starren Rahmen des Stundenplans sowie die klassische Raumaufteilung in Gymnasien zu überwinden, um Freiräume für Outdoor-Aktivitäten zu schaffen. Gymnasien, die traditionell auf theoretisches und fachliches Lernen ausgerichtet sind, müssen neue Wege finden, um *Friluftsliv* als didaktisches Konzept zu etablieren und so den Schulalltag zu bereichern.

In Deutschland stellen vor allem die klimatischen und räumlichen Bedingungen eine besondere Herausforderung dar. Im Gegensatz zu Norwegen, wo Outdoor-Aktivitäten durch die Nähe zu Naturgebieten leichter in den Schulalltag integriert werden können, gibt es in Deutschland, besonders in städtischen Regionen, logistische Schwierigkeiten. Viele Schulen haben keinen Zugang zu weitläufigen Naturräumen und die Möglichkeiten für regelmäßige Exkursionen sind aufgrund von Entfernungen und Zeitaufwand begrenzt. Um diese Herausforderung zu meistern, sind kreative Lösungen erforderlich. Dazu zählen die Nutzung städti-

scher Parks, Kooperationen mit lokalen Naturschutzgebieten oder auch die Integration urbaner Outdoor-Aktivitäten wie Stadterkundungen oder Gartenarbeit. Diese Aktivitäten können den Schülern helfen, ein besseres Verständnis für ihre unmittelbare Umwelt und deren ökologische Bedeutung zu entwickeln.

Darüber hinaus erfordert die Integration von *Friluftsliv* in das deutsche Schulsystem eine Anpassung an die bestehenden Curricula und die Entwicklung von Fachcurricula, die Outdoor Education nicht nur als sportliche Aktivität, sondern als eine ganzheitliche Methode der Schülerentwicklung begreifen. *Friluftsliv* kann dabei eine wertvolle Methode zur Förderung der Persönlichkeitsentwicklung, der Resilienz und der Naturverbundenheit sein. Die Einführung von Outdoor-Aktivitäten sollte daher eng mit anderen Fachbereichen verknüpft werden, etwa durch fächerübergreifende Projekte, die ökologische, soziale und persönliche Lernziele verbinden. Ein solch interdisziplinärer Ansatz könnte nicht nur den Naturbezug der Schüler fördern, sondern auch ihre Auseinandersetzung mit globalen Themen wie Klimawandel und Umweltschutz vertiefen.

Zusätzlich muss das Konzept von *Friluftsliv* an die besonderen Bedürfnisse der Gymnasiasten angepasst werden, deren Ausbildung stärker kognitiv ausgerichtet ist. In einer Zeit, in der schulische Leistungen und Prüfungen den Mittelpunkt des Bildungsalltags bilden, kann es eine Herausforderung darstellen, den Fokus auf Outdoor-Aktivitäten und ganzheitliche Lernmethoden zu legen. An Gymnasien, deren Stundenplan meist stark auf akademische Fächer fokussiert ist, könnte es notwendig sein, zusätzliche, fakultative Module oder Projektwochen zu entwickeln, um *Friluftsliv* sinnvoll zu integrieren. Die Projektmethode könnte hierbei eine zentrale Rolle spielen, indem sie den Schülern ermöglicht, eigenverantwortlich und praxisorientiert an Natur- und Umweltthemen zu arbeiten. Diese Form des Lernens fördert nicht nur das Wissen über die Natur, sondern auch die Fähigkeit, dieses Wissen in komplexen, realen Situationen anzuwenden.

Ein weiterer wichtiger Aspekt ist die Notwendigkeit, das Lehrpersonal fort- und weiterzubilden. Lehrer müssen nicht nur die theoretischen Konzepte der Outdoor Education verstehen, sondern auch praktische Fertigkeiten erwerben, um Aktivitäten wie Wandern, Zeltaufbau oder die Nutzung natürlicher Materialien sicher und pädagogisch wertvoll umzusetzen. Dies könnte durch spezielle Fortbildungs-

programme und durch Kooperationen mit Experten im Bereich der Erlebnispädagogik und Outdoor-Entwicklung erfolgen. Darüber hinaus sollte den Lehrkräften Unterstützung durch speziell entwickelte Materialien und Methoden zur Verfügung gestellt werden, die es ihnen ermöglichen, *Friluftsliv* erfolgreich in den Unterricht zu integrieren. Das Setting Gymnasium stellt somit eine besondere Herausforderung dar, die nur durch eine enge Zusammenarbeit zwischen Lehrkräften, Eltern und der lokalen Gemeinschaft sowie durch die kontinuierliche Evaluation der Pilotprojekte erfolgreich bewältigt werden kann. Der Erfolg des „Into the nature“-Projekts als Modell für *Friluftsliv* im Gymnasium hängt maßgeblich davon ab, wie gut es gelingt, bestehende schulische Strukturen mit den Prinzipien der Outdoor Education zu verbinden. Eine flexible, kreative Herangehensweise, die den Schülern sowohl praktisches Wissen als auch die Möglichkeit zur persönlichen Entfaltung in der Natur bietet, wird entscheidend für die Akzeptanz und den Erfolg dieses Konzepts im deutschen Bildungssystem sein. „Was Hänschen nicht lernt, lernt Hans nimmermehr!“ – dieses alte deutsche Sprichwort verdeutlicht, wie wichtig es ist, dass Schüler bereits in ihrer Jugend wesentliche soziale Kompetenzen, ein Bewusstsein für einen gesunden Lebensstil und Verantwortung für die Natur entwickeln. Ein guter Unterricht trägt entscheidend zur Persönlichkeitsentwicklung bei und hat langfristige positive Auswirkungen auf das Verhalten von Kindern und Jugendlichen. Diese Aspekte werden in der deutschen Bildungslandschaft bisher oft vernachlässigt, weshalb die Forschungsfrage dieser Arbeit besonders relevant ist:

Ist die Integration von *Friluftsliv* in den bayerischen Lehrplan geeignet, um die Folgen der „veränderten Kindheit“ zu verbessern und das „Verantwortungsbewusstsein für Natur und Umwelt“ zu steigern?

Die Antwort auf diese Frage kann durch das hier vorgestellte Forschungskonzept mit praktischem Schwerpunkt erarbeitet werden, wobei der Begriff „Setting Schule“ als zentraler Arbeitsbegriff dient. Mit „Setting“ ist dabei der Rahmen gemeint, der durch die Organisation von Schule vorgegeben wird. In diesem Rahmen finden sowohl Unterricht als auch Interaktionen zwischen Lehrern und Schülern statt, wobei der Unterricht in der Regel in Fachräumen und nach einem festgelegten Stundenplan organisiert ist. Im Fall des „Into the nature“-Projekts ist dieser Rahmen jedoch erweitert, da der Unterricht größtenteils im Freien stattfindet,

was zusätzliche organisatorische und didaktische Überlegungen erforderlich macht.

3 Propositionen – Objectives (Ziele)

Nachdem nun der aktuelle Stand der Literatur und die Fachbegriffe erläutert wurden, wird nun die eigentliche Forschungsfrage untersucht. Es müssen Propositionen entwickelt werden. Propositionen in wissenschaftlichen Arbeiten stellen zentrale Aussagen dar, die einen bestimmten Sachverhalt beschreiben und dabei einen Wahrheitsanspruch erheben. Sie werden verwendet, um Forschungsfragen zu beantworten. Nach Stegmüller (1973) sind Propositionen grundlegende Bestandteile wissenschaftlicher Theorien, da sie „die zentralen Aussagen einer Theorie ausdrücken, die als wahr gelten, bis sie falsifiziert werden“ (Stegmüller, 1973, S. 42). Sie dienen als Basis für wissenschaftliche Argumente, indem sie eine präzise Behauptung über die Welt treffen. Wissenschaftliche Arbeiten verwenden oft kausale Propositionen. Solche Propositionen basieren auf der Annahme, dass „die Beziehung zwischen zwei Variablen durch kausale Mechanismen bestimmt wird“ (Popper, 1969, S. 61). Propositionen sind allgemeiner und abstrakter und dienen als Grundlage für die Theoriebildung, während Hypothesen dazu dienen, Vorhersagen zu treffen, die empirisch überprüft werden können. Letzteres ist nicht Ziel dieser Arbeit, da es um eine Ideensammlung geht, um ein potenzielles Optimierungsfeld zu beleuchten. Darüber hinaus soll es als Inspiration und Zugriffspool sowie Andockmöglichkeiten für weitere Studien dienen. Aus diesem Grund werden Propositionen zur Beantwortung der Forschungsfrage herangezogen. Diese dienen dazu, ein Verständnis für den Zusammenhang zwischen Konzepten zu entwickeln und können als Grundlage für die Theoriebildung oder die Formulierung von Argumenten genutzt werden.

Es gibt eine Hauptproposition, die als Kern dieser Arbeit gilt und mit „H“ dargestellt wird. Die Hauptproposition H leitet sich direkt aus der in dieser Arbeit gestellten Forschungsfrage ab und stellt den wichtigsten Bestandteil dieser Arbeit dar. Sie soll den elementarsten Effekt von „Into the nature“ untersuchen.

Hauptproposition (H):

Die Integration von *Friluftsliv* in den bayerischen Lehrplan ist geeignet, um die Folgen der „Veränderten Kindheit“ zu verbessern und das „Verantwortungsbewusstsein für Natur und Umwelt“ zu steigern.

Bei der Nullproposition finden sich im Index jeweils eine „0“. Die Alternativpropositionen tragen den Index „1“ oder „2“ zur genauen Bezeichnung.

Nullproposition (H₀):

Die Integration von *Friluftsliv* in den bayerischen Lehrplan hat keinen Einfluss auf die Verbesserung der Folgen der veränderten Kindheit oder auf das Verantwortungsbewusstsein für Natur und Umwelt.

Alternativproposition 1 (H₁):

Die Integration von *Friluftsliv* in den bayerischen Lehrplan hat einen positiven Einfluss auf die Verbesserung der Folgen der „veränderten Kindheit“.

Alternativproposition 2 (H₂):

Die Integration von *Friluftsliv* in den bayerischen Lehrplan hat einen positiven Einfluss auf das Verantwortungsbewusstsein der Schüler für Natur und Umwelt.

Auch können folgende Differenzierungspropositionen abgeleitet werden:

Differenzierungsproposition Region

Zwischen den verschiedenen Regionen werden unterschiedliche Ergebnisse erwartet, da die Verfügbarkeit von naturnahen Flächen und die infrastrukturellen Voraussetzungen unterschiedlich sind. In ländlichen Regierungsbezirken mit direktem Zugang zu vielfältigen Naturerlebnissen sind die positiven Effekte stärker ausgeprägt als in urbanen Gebieten.

Differenzierungsproposition Klassenstufe

Zwischen den verschiedenen Jahrgangsstufen werden unterschiedliche Ergebnisse erwartet. So können Schüler aus höheren Jahrgangsstufen anspruchsvollere Aufgaben erfüllen und diese mit einer größeren Selbstständigkeit planen und durchführen.

Differenzierungsproposition Jahreszeit

Die letzte Differenzierungsproposition untersucht, ob sich die Jahreszeit auf die Wirksamkeit der Integration von *FriLuftsliv* in den bayerischen Lehrplan auswirkt. Dafür wurde eine Tour im Sommer- und eine im Winter durchgeführt.

4 Methoden

In Kapitel 4 werden die Methoden dieser Untersuchung dargestellt. Dabei erfolgt zuerst ein Überblick über das Studiendesign. Das Konzept „Into the nature“ wird im Teilkapitel 4.3 beschrieben.

4.1 Studiendesign: Mixed-Method Ansatz

Für die Studie wurde ein Mixed-Method Ansatz gewählt.

Unter Mixed-Methods wird die Kombination und Integration von qualitativen und quantitativen Methoden im Rahmen des gleichen Forschungsprojekts verstanden. Es handelt sich also um eine Forschung, in der die Forschenden im Rahmen von ein- oder mehrphasig angelegten Designs sowohl qualitative als auch quantitative Daten sammeln. Die Integration beider Methodenstränge, d.h. von Daten, Ergebnissen und Schlussfolgerungen, erfolgt je nach Design in der Schlussphase des Forschungsprojektes oder bereits in früheren Projektphasen (Kuckartz, 2014, S. 33).

Die Entscheidung, einen Mixed-Method-Ansatz zu verwenden, basiert auf der Überzeugung, dass die Kombination beider Methoden – der qualitativen und der quantitativen – eine synergetische Wirkung erzielt und so eine fundiertere und vielschichtigere Antwort auf die Forschungsfrage ermöglicht. Die Integration von qualitativen und quantitativen Daten bietet einen erweiterten Blick auf das Forschungsthema, da beide Methoden unterschiedliche Perspektiven und Erkenntnisse liefern können. Dies entspricht der Definition von Mixed-Methods, nach der die Kombination und Integration von qualitativen und quantitativen Methoden innerhalb des gleichen Forschungsprojekts erfolgt, um die Stärken beider Ansätze zu vereinen (Kuckartz, 2014).

Der Mixed-Method-Ansatz ist besonders wertvoll, wenn es darum geht, komplexe Phänomene zu untersuchen, bei denen sowohl die tiefere, subjektive Bedeutung von Erfahrungen als auch objektiv messbare, breitere Muster berücksichtigt werden müssen. Ein solches Forschungsvorhaben verlangt nach einer ganzheitlichen Herangehensweise, die qualitative und quantitative Methoden nicht nur nebeneinanderstellt, sondern in ihrer Analyse vereint.

4.1.1 Qualitative Forschung

Die Qualitative Forschung ermöglicht es, tiefgehende und vielschichtige Einsichten in das Forschungsthema zu gewinnen, die sich mit den Erfahrungen, Einstellungen und Sichtweisen der Probanden befassen. Der Vorteil der qualitativen Forschung liegt in der Möglichkeit, komplexe, kontextualisierte Daten zu sammeln, die oft schwer in quantitativen Variablen erfasst werden können. Die qualitative Inhaltsanalyse, wie sie nach Mayring (1994) definiert wird, führt zu einer systematischen und nachvollziehbaren Interpretation von Texten, die zu einer detaillierten Auseinandersetzung mit dem Material führt. Diese Vorgehensweise stellt sicher, dass wesentliche Bedeutungen und Nuancen nicht verloren gehen (Mayring, 1994). Ein zentrales Ziel der qualitativen Forschung ist es, die vielschichtigen, oft emotional aufgeladenen und kontextabhängigen Facetten menschlichen Verhaltens und Denkens zu erfassen, die in standardisierten quantitativen Erhebungen möglicherweise nur unzureichend dargestellt werden können.

Im Hinblick auf diese Ziele ist die qualitative Inhaltsanalyse ein besonders wertvolles Werkzeug. Ein zentrales Kennzeichen der Inhaltsanalyse ist ein systematisches, regelgeleitetes analytisches Vorgehen (Mayring, 1994). Die qualitative Inhaltsanalyse nach Philipp Mayring (1994) wird besonders häufig in der Sozialforschung und in den Geisteswissenschaften verwendet, um Inhalte wie Interviews, Dokumente oder Medienberichte in strukturierter Form auszuwerten. Dafür sind folgende Grundprinzipien zu beachten:

- Kategorisierung: Der zentrale Ansatz der Methode besteht darin, den Text systematisch in Kategorien einzuordnen. Diese Kategorien können induktiv (aus dem Material entwickelt) oder deduktiv (basierend auf theoretischen Überlegungen) gebildet werden.
- Regelgeleitetes Vorgehen: Die Analyse erfolgt nach klar definierten Regeln und ist nachvollziehbar. Es wird ein Kategoriensystem entwickelt, das als Rahmen für die Auswertung dient.
- Schrittweises Vorgehen: Ein vorher festgelegtes Ablaufmodell mit den entscheidenden Schritten wird verfolgt, um die Inhaltsanalyse intersubjektiv nachvollziehbar zu machen.
 - Materialdurchsicht

- Bestimmung der Analyseeinheit
- Kategorienbildung
- Kodierung
- Zielgerichtete Reduktion: Es geht darum, den Inhalt auf wesentliche Aussagen zu verdichten, ohne die wesentliche Bedeutung zu verlieren.
- Validierung und Überprüfung: Die Kategorien und die Zuordnungen sollten wiederholt überprüft werden, um die Reliabilität und Validität der Analyse sicherzustellen.

Bei der qualitativen Inhaltsanalyse wird die Systematik der quantitativ orientierten Inhaltsanalyse erhalten und die qualitativen Analyseschritte bei der Textinterpretation in den Mittelpunkt gestellt.

Dabei werden drei Hauptformen qualitativer Inhaltsanalyse kurz beschrieben:

- Zusammenfassung: Das Material soll so reduziert werden, dass die wesentlichen Inhalte erhalten bleiben.
- Explikation: Zu einzelnen fraglichen Textteilen wird zusätzliches Material herangetragen.
- Strukturierung: Bestimmte Aspekte werden herausgefiltert.

4.1.2 Quantitative Forschung

Die quantitative Forschung ist eine Forschungsmethode, die sich auf die Messung und Analyse von quantifizierbaren Daten stützt, um Propositionen zu testen und Muster zu identifizieren. Dabei geht es um „die Erhebung standardisierter, numerisch erfassbarer Daten (...), die statistisch ausgewertet werden können, um allgemeingültige Aussagen zu treffen“ (Kuckartz, 2014, S. 19). Ziel dieser Methode ist es, durch die systematische Erfassung und statistische Analyse von Daten objektive und reproduzierbare Ergebnisse zu erzielen. Häufig werden quantitative Verfahren verwendet, um Hypothesen zu überprüfen, indem Variablen gemessen und Zusammenhänge zwischen ihnen untersucht werden. Typische Methoden der Datenerhebung sind Umfragen, Experimente oder strukturierte Beobachtungen, die eine große Anzahl von Daten ermöglichen. Die Analyse erfolgt durch statistische Tests, die es erlauben, Muster, Trends oder Korrelationen in den Daten zu erkennen. Ein zentrales Merkmal der quantitativen Forschung ist ihre Replizierbarkeit, da standardisierte Verfahren anderen Forschern

die Möglichkeit bieten, Studienergebnisse nachzuvollziehen. Dadurch wird angestrebt, die Ergebnisse auf eine größere Population zu verallgemeinern. Die quantitative Forschung eignet sich besonders zur Ermittlung von Kausalzusammenhängen und zur Theorieprüfung. Allerdings kann die Fokussierung auf messbare Daten dazu führen, dass komplexe soziale Phänomene nur vereinfacht dargestellt werden.

4.2 Methodenbegründung

Die Wahl eines Mixed-Method-Ansatzes folgt dabei spezifischen Richtlinien, die sowohl in der qualitativen als auch in der quantitativen Forschung verankert sind. Eine solche Methodenkombination erlaubt es, die Vorteile beider Forschungsansätze zu verbinden:

- **„Triangulation der Daten“ in den empirischen Sozialwissenschaften:** Durch den Einsatz beider Methoden können die Ergebnisse aus der qualitativen und quantitativen Forschung miteinander verglichen und so die Validität und Zuverlässigkeit der Schlussfolgerungen erhöht werden. Dies wird in den empirischen Sozialwissenschaften als „Triangulation“ bezeichnet und dient der Überprüfung von Propositionen aus verschiedenen Perspektiven (Flick, 2014). „Triangulation“ in den empirischen Sozialwissenschaften stärkt die Glaubwürdigkeit der Forschung, indem sie verschiedene Datenquellen, Methoden oder Theorien miteinander kombiniert und dadurch eine umfassendere Antwort auf die Forschungsfrage ermöglicht.
- **Ergänzende Perspektiven:** Während die qualitative Forschung tiefe Einblicke in den Kontext und die subjektiven Erfahrungen der Probanden bietet, ermöglicht die quantitative Forschung die statistische Prüfung und das Testen von Propositionen. Beide Perspektiven ergänzen sich und ermöglichen eine umfassendere Beantwortung der Forschungsfrage (Creswell, 2014). Der qualitative Ansatz trägt dazu bei, dass die quantitativen Ergebnisse im Kontext verstanden werden und der quantitative Ansatz wiederum hilft, Muster und Tendenzen zu identifizieren, die durch qualitative Methoden nur schwer erkennbar wären.
- **Flexibilität und Komplexitätsbewältigung:** Der Mixed-Method-Ansatz bietet die Flexibilität, verschiedene Aspekte eines Forschungsthemas aus

unterschiedlichen Blickwinkeln zu beleuchten. In sozialen Phänomenen sind viele Dimensionen miteinander verflochten, die mit einer einzelnen Methode nicht vollständig erfasst werden können (Teddlie & Tashakkori, 2009). Der Mixed-Method-Ansatz kann komplexe, mehrdimensionale Forschungsfragen adressieren und sowohl die Breite als auch die Tiefe eines Themas erfassen.

- **Synergieeffekte:** Die gezielte Kombination von qualitativen und quantitativen Methoden zielt darauf ab, dass beide Ansätze zusammen mehr wertvolle Erkenntnisse liefern als jeder einzelne Ansatz für sich genommen. So können sowohl tiefgehende Einsichten (qualitativ) als auch breitere, verallgemeinerbare Aussagen (quantitativ) gewonnen werden (Plano Clark & Ivankova, 2016). Dies ermöglicht eine fundierte Beantwortung der Forschungsfrage und gewährleistet, dass alle relevanten Aspekte berücksichtigt werden, was zu einer besseren Theorieentwicklung führt.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass der Mixed-Method-Ansatz gewählt wurde, um ein umfassenderes und differenzierteres Verständnis des Forschungsproblems zu erlangen. Die qualitative Forschung liefert kontextuelle und tiefgehende Einblicke, während die quantitative Forschung durch die statistische Analyse von Daten eine breitere Validierung ermöglicht. Durch die Integration beider Methoden wird die Forschung flexibler, stärker validiert und in ihrer Aussagekraft erweitert.

4.3 Konzeption des Projekts „Into the nature“

Das im Folgenden dargestellte Projekt „Into the nature“, mit dem Inhalt *Friluftsliv*, dient durch seine Vielfalt sowohl der Wissens- und Kompetenzerweiterung in sportlicher Hinsicht wie auch darüber hinaus. Das Projekt kann hierbei unabhängig von anderen Unterrichtsstunden durchgeführt werden. Es soll den Schülern eine erweiterte Sicht auf das Unterrichtsfach Sport aufzeigen, sowie zu einer Reflexion der eigenen Lebenswelt anregen. Dabei leistet es einen Beitrag zur gymnasialen Bildung sowie zur Persönlichkeitsbildung. Die Idee *Friluftsliv* in der Dissertation aufzugreifen und mit deutschen Klassen umzusetzen, stammt wie bereits zu Beginn schon erwähnt aus persönlichen Erfahrungen in Norwegen. Somit stand nun als zweiter Punkt an, eine Schule, Lehrkraft und Klasse zu finden. Das

Konzept eines solchen Projekts kann wie im Folgenden beschrieben aussehen (siehe Abbildung 16).



Abbildung 16: Abfolge der verschiedenen Projektschritte (Eigene Darstellung)

Erstes Treffen mit Lehrkraft

Das Vorhaben sollte von der Schulleitung befürwortet werden (siehe Anhang I). Es bietet sich an, eine Lehrkraft mit den Fächern Sport, Geographie und Biologie für das Unterrichtsvorhaben zu gewinnen, die die Klasse als Ganzes kennt. Anschließend muss ein passender Termin gefunden werden.

Erste Unterrichtseinheit zur Planung

Nachdem die Rahmenbedingungen mit der Lehrkraft geklärt sind, werden die Schüler in das Thema *Friluftsliv* eingeführt. Im Verlauf der Stunde sollen die Schüler selbstständig eine Tour bzw. *Friluftsliv*-Aktivitäten vorbereiten, die daraufhin umgesetzt wird/werden (siehe Anhang II).

Kompetenzen:

- Erwerb von Grundkenntnissen in *Friluftsliv* z.B. auch das Planen einer Tour mit Übernachtung im Freien (Sachkompetenz)
- Entwicklung von Freude am Draußensein als Motiv für eine dauerhafte sportliche Betätigung (Selbstkompetenz)
- Berücksichtigen der Interessen der Mitschüler bei der Zusammenarbeit in der Gruppe (Sozialkompetenz)

Elternversammlung

Die Elternversammlung soll dazu dienen, die Eltern über das Projekt „Into the nature“ zu informieren und als Partner zu gewinnen, die dieses Vorhaben ebenfalls unterstützen. Ein persönliches Treffen der Lehrkraft mit den Eltern wird in diesem Zusammenhang bevorzugt, da es sich um ein neues Vorhaben handelt und dadurch Fragen bei den Eltern auftreten könnten. Zudem soll das Feedback

der Eltern zum vereinbarten Termin eingeholt werden. Bei dieser Elternversammlung ist es also wichtig, die Eltern nicht vor vollendete Tatsachen zu stellen, sondern im persönlichen Gespräch von dem Projekt zu überzeugen.

Zweite Unterrichtseinheit zur Planung

In der zweiten Unterrichtseinheit zur Planung werden die wichtigsten Informationen anhand eines Merktzettels durchgegangen (siehe Anhang III). Die Schüler erhalten einen Überblick. Dadurch soll gewährleistet werden, dass nichts vergessen wird und die Eltern eine Information über Abfahrt und Ankunft erhalten (siehe Anhang IV). Anschließend haben die Schüler Zeit, noch fehlende Absprachen in der Kleingruppe vorzunehmen und Fragen zu stellen, sodass letzte Unklarheiten beseitigt werden können (siehe Anhang VI und X).

Die praktische Umsetzung

Nach den theoretischen Einheiten erfolgt nun die aktive Erprobung und Erfahrung der theoretischen Planungstreffen in der Praxis. Unter dem Aspekt der Ganzheitlichkeit sollen die Schüler nun ihre Ideen und Kenntnisse anwenden, um so eine Rückmeldung auf die Umsetzbarkeit zu erlangen. Die Vorbereitungen, die die Lehrkraft im Vorfeld zu treffen hat, sind Voraussetzungen, die zum Gelingen des Projekts und zu vielfältigen Bewegungserlebnissen für die Klasse beitragen.

Es ergeben sich drei Hauptlernziele:

1. Ziel des Unterrichts ist es, Basiskenntnisse im Bereich *Friluftsliv* kennen zu lernen und so eine eigene geplante Tour umzusetzen bzw. *Friluftsliv*-Aktivitäten wie beim traditionellen *Friluftsliv* zu erleben
2. Kenntnisse im *Friluftsliv* ermöglichen den Schülern eine alternative Freizeitbeschäftigung. Die daraus resultierende Freude soll ein Motiv für eine dauerhaft sportliche Betätigung sein. Es ist zu wünschen, dass einige Schüler dies in den Alltag übertragen und dort eine Abwechslung zum Schulstress finden.
3. Das Projekt „Into the nature“ ist so konzipiert, dass alle Schüler miteingebunden werden. Bei den Aufgaben in der Kleingruppe sowie bei der ge-

samten Tour, soll der Umgang mit neuen Situationen sowie die Zusammenarbeit in der Gruppe gefordert und gefördert werden. Der Sportunterricht ist eine gute Gelegenheit, um diese Gemeinschaft zu erfahren. Das Integrieren und das Zusammenarbeiten als Gruppe kann dann auf alle anderen Lebensbereiche übertragen werden.

Bei einer Übernachtungstour sind verschiedene Vorbereitungen zu treffen. Am Beispiel des Projekts „Into the nature“ wurde dies wie folgt umgesetzt:

- Ein Platz für das Camp muss festgelegt werden. Da in Deutschland nicht wie in Norwegen das Jedermannsrecht gilt, kann sich dieser Schritt schon problematisch gestalten. Bei der Planung des Projekts wurde eine private Wiese in Schnaittach bzw. das Sportzentrum des Jugendgästehauses Tauernruh in Betracht gezogen.
- Die verschiedenen Strecken zum Ort sollten bereits im Voraus von der Lehrkraft abgelaufen werden, sodass diese den Weg zum Camp verinnerlicht hat.
- Anschließend sollen die verschiedenen Wege mit Start- und Endpunkt in eine topographische Karte eingezeichnet werden. Hierfür eignen sich, Ausschnitte aus der topographischen Karte Hersbruck beziehungsweise Radstadt (siehe Anhang VIII und XII).
- Auch der Transport sollte im Voraus geklärt werden. Wenn es nicht möglich ist, den Ort fußläufig zu erreichen, sollten die öffentlichen Verkehrsmittel genutzt werden. Nur wenn dies nicht möglich ist, sollte man einen Reisebus buchen.
- Darüber hinaus soll die Lehrkraft einen Zeitplan für die Tour entwerfen (siehe Abbildung 17).

12.07.2012	
Treffpunkt Fürth Hauptbahnhof:	9.15 Uhr
Abfahrt Fürth Hauptbahnhof:	9.47 Uhr Gleis 5 RE 58209
Ankunft Nürnberg Hauptbahnhof:	9.54 Uhr Gleis 14
Abfahrt Nürnberg Hauptbahnhof:	10.22 Uhr Gleis 20 RE 58601
Ankunft Schnaittach Markt:	10.49 Uhr Gleis 2
11.00-12.30 Uhr: Schüler führen Weg nach Karte	
12.30-13.00 Uhr: Mittagessen in der Kleingruppe	
13.00-14.30 Uhr: Zeltaufbau und Organisation des Camps	
14.30 Uhr:	Erste- Hilfemaßnahmen
14.45-16.00 Uhr: Rundweg Festung Rothenberg	
16.00-18.30 Uhr: Zeit in den Gruppen:	
- Holz sammeln, Feuer machen	
- Abendessen vorbereiten	
18.30 Uhr:	Abendessen in der Großgruppe
20.00 Uhr:	Spiele am Lagerfeuer

13.07.2012	
8.30 Uhr:	Frühstück in der Kleingruppe
9.00-10.00 Uhr	Zeltabbau
10.00-11.00 Uhr	Sinneswahrnehmungsspiele
11.00-12.30 Uhr	Geländespiel
12.30-13.30 Uhr:	Mittagessen in der Kleingruppe
13.30 Uhr:	Verlassen des Camps
Abfahrt Schnaittach Markt:	14.17 Uhr Gleis 2
Ankunft Nürnberg Hauptbahnhof:	14.43 Uhr Gleis 17
Abfahrt Nürnberg Hauptbahnhof:	15.05 Uhr Gleis 13
Ankunft Fürth Hauptbahnhof:	15.10 Uhr Gleis 4

Abbildung 17: Beispiel vorläufiger Zeitplan einer Übernachtungstour (eigene Darstellung)

Bilderpräsentation

Zum Abschluss des Projekts ist eine Bilderpräsentation geplant, die dann auch vorgeführt werden soll. Dies dient dazu das norwegische Phänomen *Friluftsliv* anderen Lehrkräften, Schülern und Eltern vorzustellen und ihnen die Möglichkeit der Umsetzung aufzuzeigen. Dabei sollen die Erfahrungen der Schüler dargestellt werden.

5 Organisatorische Dimension des Projektes *Friluftsliv* in der Schule

Kapitel 5 zeigt die organisatorische Dimensionen des Projektes. Dabei wird zuerst das Projekt „Into the nature“ in seinem letztlich gesamten Ausmaß erläutert. Zeitliche Strukturen und Wissenswertes über die teilnehmenden Schulen folgen in den Teilkapiteln 5.2 und 5.3.

5.1 „Into the nature“ Gesamtprojekt

Das Forschungsprojekt entstand 2010 während eines Studienaufenthaltes in Norwegen. Durch das Zusammenfinden von Prof. Stefan Voll und der Akad. Rätin Christina Gscheidl entwickelte sich daraus ein Dissertationsprojekt.

Zunächst war die Durchführung mit einer Klasse an nur einer weiterführenden Schule vorgesehen. Im Laufe der Forschungen entschied man sich für ein weiteres Gymnasium. Ziel war es die Stichprobe zu erweitern und gleichzeitig die Umsetzung des Projekts zu unterschiedlichen Jahreszeiten zu erproben. Darüber hinaus sollte durch die Durchführung in verschiedenen Regionen und Jahrgangsstufen ein möglichst authentisches Bild hinsichtlich der Machbarkeit und Umsetzbarkeit im deutschen Schulkontext – insbesondere im bayerischen Gymnasium – gewonnen werden.

Neben der hier vorliegenden Dissertation entstand im Rahmen des Projekts auch eine Bachelorarbeit zum Thema „*Friluftsliv* in der Grundschule“. Beide Arbeiten sind Bestandteil des Gesamtprojekts „Into the nature“, das sich im Laufe der Zeit entwickelte (siehe Abbildung 18).

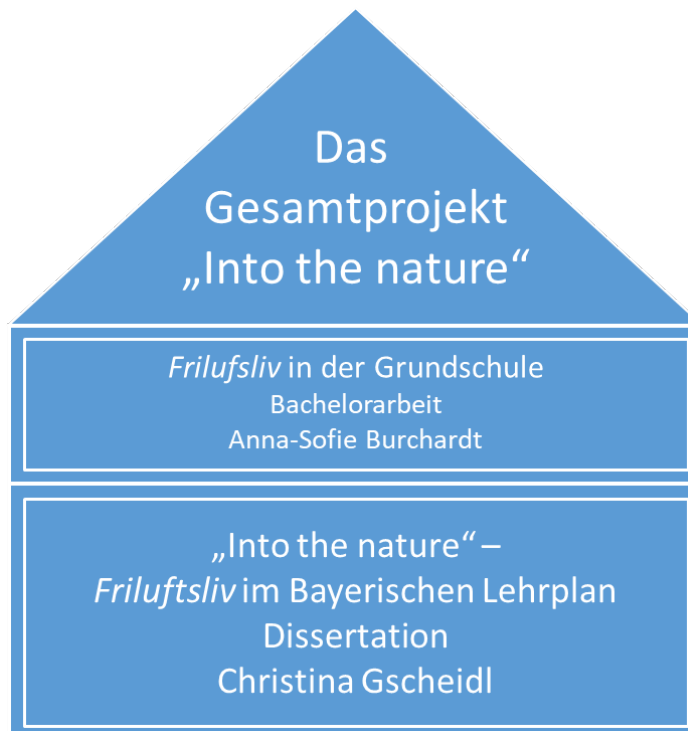


Abbildung 18: Das Gesamtprojekt „Into the nature“ (Eigene Darstellung)

5.1.1 Beteiligte Schulen

Das Forschungsprojekt „Into the nature“ wurde an zwei Schulen umgesetzt:

- am Helene-Lange-Gymnasium (HLG) in Fürth
- am Gabrieli-Gymnasium (GG) in Eichstätt



5.1.2 Die Zeitstruktur von „Into the nature“

Tabelle 7 zeigt einen Überblick über die Zeitstruktur von „Into the nature“ an den beteiligten Schulen, sowie die Rahmenorganisation über die letzten 12 Jahre. Begonnen wurde im März 2012. Im Januar 2024 fand die letzte Umsetzung statt.

Tabelle 7: Zeitstruktur von „Into the nature“ an den beteiligten Schulen

Datum	Was?
05.03.2012	Vorstellung bei der Schulleitung des Helene-Lange-Gymnasiums
09.03.2012	HLG: Präsentation bei Lehrerkonferenz
16.03.2012	HLG: Erstes Treffen mit Lehrkraft
30.03.2012	HLG: Vorstellung von „Into the nature“ in der 8. Jahrgangsstufe und erste Unterrichtseinheit
26.04.2012	HLG: Vorstellung bei einer Elternversammlung
bis 30.06.2012	HLG: Einholung der Genehmigung der Teilnahme und Information der Eltern in einem Elternbrief
09.07.2012	HLG: Zweite Unterrichtseinheit in der 8. Jahrgangsstufe
12./13.07.2012	HLG: Praktische Umsetzung
25.07.2012	HLG: Bilderpräsentation
06.09.2023	Vorstellung bei der Schulleitung des Gabrieli-Gymnasiums
11.09.2023	GG: Präsentation bei Lehrerkonferenz
25.09.2023	GG: Erstes Treffen mit Lehrkraft
13.10.2023	GG: Vorstellung von „Into the nature“ in der 7. Jahrgangsstufe und erste Unterrichtseinheit
27.11.2023	Vorstellung bei einer Elternversammlung
bis 22.12.2023	Einholung der Genehmigung der Teilnahme und Information der Eltern in einem Elternbrief
12.01.2024	Zweite Unterrichtseinheit in der 7. Jahrgangsstufe
15.-19.01.2024	GG: Praktische Umsetzung
01.02.2024	GG: Bilderpräsentation

5.1.3 Die Teilnehmer von „Into the nature“

Insgesamt konnte bei „Into the nature“ eine Stichprobe von 64 Probanden erreicht werden. Tabelle 8 zeigt eine Übersicht aller herangezogenen Schüler.

Tabelle 8: Schüleranzahl

Schule	Anzahl	Männlich	Weiblich
GG	44	16	28
HLG	20	15	5
Gesamt	64	31	33

5.1.4 Didaktische Analyse

Für die Umsetzung des Projekts „Into the nature“ wurde das integrative Verfahren eines fächerübergreifenden Unterrichts gewählt: Die theoretischen Kenntnisse von *Friluftsliv* und die Planung des Projekts fanden in zwei einführenden theoretischen Einheiten statt, anschließend wurde das Projekt im Rahmen des Sportunterrichts reproduziert, erkundet und neu strukturiert. Als Abrundung wurde in einer folgenden Unterrichtseinheit über das vorangegangene Projekt reflektiert, indem die Schüler eine Bilderpräsentation mit den erreichten Kompetenzen vorbereiteten. Diese Bilderpräsentation wurde in der letzten Einheit des Projekts präsentiert und der Inhalt *Friluftsliv* somit weiter vertieft. Die Verknüpfung von Geographie bzw. Geschichte und Sport sollte ein ganzheitliches, handlungsorientiertes Lernen ermöglichen, durch das die Schüler die Anwendungsgebiete von *Friluftsliv* durch eine praktische Umsetzung kennenlernten und vertieften.

Begründung des Themas und Lehrplanbezug am Beispiel der 8. Jahrgangsstufe (Umsetzung im Sommer am Helene-Lange-Gymnasium)

Friluftsliv steht mit den Inhalten des LehrplanPLUS für Gymnasien in Bayern im Sportunterricht in Einklang, auch wenn dieser Begriff nicht explizit genannt wird. Dabei werden auch die allgemeinen Erziehungs- und Bildungsziele berücksichtigt. Der Lehrplan für das Unterrichtsfach Sport sieht als Grundgedanken unter anderem die „Vielfalt sportlicher Bewegungsformen sowie das Bedürfnis nach regelmäßiger sportlicher Aktivität zu wecken, zu fördern und zu erhalten“ (Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst, 2023b). Auch lernen die Schülerinnen und Schüler die natürliche Umgebung und eine saubere Umwelt schätzen und entwickeln ein Verantwortungsbewusstsein für Natur und Umwelt (Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst, 2023c). Natürlich ist auch die sportliche Handlungsfähigkeit ein wichtiges Anliegen des Sportunterrichts. Dabei steht die Ausbildung der motorischen, koordinativen und konditionellen Leistungsfähigkeit im Zentrum. Außerdem wünscht der Lehrplan für das Gymnasium in Bayern im Sportunterricht für das 8. Schuljahr, dass „eine wertschätzende Haltung bezüglich der eigenen Leistung“ (Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst, 2023d) immer mehr an Bedeutung gewinnt, jedoch der „Wert

gegenseitiger Unterstützung und Rücksichtnahme“ (Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst, 2023d) wichtige Anliegen bleiben. Dazu eignet sich unter anderem das Prinzip der Differenzierung und Individualisierung. Die wesentliche Aufgabe der Lehrenden besteht dabei darin, anregende Umgebungen zu gestalten, die die Lernenden herausfordern und ihnen die Möglichkeit bieten, an der Stelle Lernerfahrungen zu machen und sich neue Einsichten und Erkenntnisse zu erarbeiten, an der sie in ihrem eigenen Prozess gerade stehen (Bräu, 2006). Bei dem Projekt „Into the nature“ lenkt die Lehrkraft das Geschehen nur indirekt, während die Schüler Verantwortung für dieses übernehmen. Sie müssen selbst die Handlungsprobleme erkennen, ihren Leistungsstand einschätzen und dessen Wert durch Ausprobieren ergründen. Auf diese Weise können alle Schüler Erfolgserlebnisse haben und werden gerne *Fri-luftsliv* praktizieren.

Das Projekt „Into the nature“ ist dem pädagogischen Freiraum der Lehrkraft zugeordnet und kann je nach Qualifikation der Lehrkraft unter Einhaltung der einschlägigen Sicherheitsbestimmungen unterschiedlich umgesetzt werden.

Auch verlangt der Lehrplan Sport, dass Schüler lernen, die inhaltsbezogenen Kompetenzen, welche in den vier Gegenstandsbereichen erworben werden, mit den prozessbezogenen Komponenten zu vernetzen. In der folgenden Unterrichtseinheit werden alle vier Gegenstandsbereiche des Sportunterrichts, die den Schülern vermittelt werden sollen, berücksichtigt: „Fairness/Kooperation/Selbstkompetenz“, „Freizeit und Umwelt“, „Sportliche Handlungsfelder“ und „Gesundheit und Fitness“.

In der achten Klasse verlangt der Lernbereich „Fairness/Kooperation/Selbstkompetenz“, das Respektieren anderer Schülerinnen und Schüler, auch deren unterschiedliche sportliche Leistungsfähigkeit. Dabei wird die Möglichkeit des Sports genutzt, sie einzubinden (Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst, 2023e). Die Schüler erfahren, dass das Wahrnehmen und Berücksichtigen der Interessen und Bedürfnisse von Mitschülern eine wesentliche Voraussetzung für gemeinschaftliche Freude und individuelles Wohlbefinden beim Sporttreiben darstellt. Dafür sollen diese lernen, ihr Eigenverhalten zu analysieren, die Leistungen anderer anzuerkennen, Lösungsstrategien zu entwickeln und Konflikte zu vermeiden (Bayerisches Staatsministerium für Bildung

und Kultus, Wissenschaft und Kunst, 2023d). Das ist nicht nur in Vorbereitungsphasen von Bedeutung, sondern auch bei der gemeinsamen Tour und der Nachbereitung. Durch erfahrungsoffenen Unterricht, bei dem der Unterricht nur indirekt vom Lehrer gelenkt wird und die Schüler stärker mit einbezogen werden, lernen die Schüler gemeinsam in der Gruppe Entscheidungen zu treffen, Regeln einzuhalten und Verantwortung zu übernehmen. Durch den gemeinschaftlichen Zeltaufbau, die Aufgaben in der Kleingruppe und das gemeinsame Essen wird der Umgang mit den anderen Schülern gefestigt. Außerdem lernen die Schüler eine stärkere Bedeutung leib-sinnlicher Interaktion untereinander aber auch im Verhältnis zu ihren Lehrern als im Schulgebäude (Witte & Gräfe, 2010).

Eine gute Zusammenarbeit ist eine notwendige Grundlage, um Freude am *Friluftsliv* zu entwickeln, wirkt sich aber auch positiv auf weitere Sportarten und darüber hinaus auf das gesamte Klassenklima aus. Da Kommunikation in allen Lebenslagen von äußerster Bedeutung ist, ist eine gute Zusammenarbeit auch für das Lösen verschiedener Gruppenaufgaben im Unterricht notwendig. Der positive Einfluss von *Friluftsliv* auf die sozialen Beziehungen wird allgemein von Jordet (2009) bestätigt.

Freude am *Friluftsliv* kann den Schülern eine Teilhabe am sozialen Miteinander ermöglichen (Dahle, 2007). Dieses Miteinander kann über den Sportunterricht hinaus sowohl bei Touren mit Vereinen erlebt werden, aber auch beim Spaziergehen, Wandern in den Bergen oder im Winter beim Skilaufen. Der norwegische Alpenverein hat diese Chance bereits genutzt und durch außerordentlich günstige Mitglieds- und Übernachtungspreise für Jugendliche im Alter von 13 - 26 Jahren und zusätzliche Aktivitätsangebote für Jugendliche wie Hüttentouren, Touren mit Samenzelt, Gletschertouren und Klettern die Jugendlichen gewinnen können. Eines der attraktivsten Sommerangebote des norwegischen Touristenvereins für Jugendliche ist das BaseCamp. Hier verbringen Jugendliche eine Aktiv-Woche im Gebirge mit einem Zelt-Basislager als Ausgangspunkt. Täglich können die Teilnehmenden zwischen diversen Aktivitäten wählen wie Paddeln, Gletscherwandern, Gipfeltouren, Klettern und vieles mehr (DNT, 2024b). Auch der Deutsche Alpenverein bietet den Jugendlichen ein attraktives Angebot.

Darüber hinaus gewinnt durch Festivals das Draußensein und eine Übernachtung im Freien bei Jugendlichen immer mehr an Bedeutung. Diese Begeisterung

kann somit aufgegriffen werden, um durch abwechslungsreiche und vielseitige Erfahrungen im Bereich *Friluftsliv* den Schülern auf breiter Front eine alternative Freizeitbeschäftigung in der Natur aufzuzeigen. Wer sich in der Natur aufhält, ist in der Regel auch physisch gefordert, da das Zurücklegen von Strecken im Gelände motorische Aktivität voraussetzt. Allerdings kann diese Bewegung als Mittel zum Zweck verstanden werden, wenn beispielsweise das Erreichen besonderer Orte in der Natur, wie Wasserfälle oder ähnliches, im Fokus stehen, sodass *Friluftsliv* auch bei weniger aktiven Schülern an Attraktivität gewinnt. Somit erscheint im Kontext der Suche nach nachhaltigen und erlebnisorientierten Freizeitgestaltungen das skandinavische Konzept *Friluftsliv* als ein vielversprechender Ansatz.

Aber auch der Lernbereich „Freizeit und Umwelt“ wird berücksichtigt. Denn die Schüler erschließen nicht nur Bewegungsräume, sondern sammeln weitere Erfahrungen und würdigen den Sinn umweltschonenden Sports. Dabei beachten sie bei sportlichen Aktivitäten Regeln des Umwelt- und Naturschutzes. Dazu zählen auch die Durchführung einfacher Orientierungsläufe mit Zusatzaufgaben im Gelände, die einen neuen Blickwinkel auf sportliches Handeln werfen, fernab vom Leistungsgedanken, hin zum freudigen, fairen Miteinander in der Gruppe und zum gemeinsamen sportlichen Erleben in der Natur. Außerdem ist entscheidend, dass Schüler aus allen Gesellschaftsschichten am *Friluftsliv* teilnehmen können, da *Friluftsliv* mit einfachen Mitteln ausgeübt wird und nicht vom Einkommen abhängig ist. Hier ist bereichsspezifisches Wissen von viel größerer Bedeutung als teure Ausrüstung.

Außerdem wird mit dem Geländelauf das sportliche Handlungsfeld der „Leichtathletik“ abgedeckt. Die Schülerinnen und Schüler laufen längere Strecken im aeroben Bereich in individuellem Tempo. Zusätzlich tragen vielfältige Spielformen zur Verbesserung der allgemeinen Spielfähigkeit bei und decken somit das sportliche Handlungsfeld der „Sportspiele“ ab. Die Schülerinnen und Schüler erweitern somit ihre Erfahrungen und sammeln weitere Anregungen und Fertigkeiten für ihre Freizeit.

Das Bewegen im freien Gelände trägt dazu bei, dass die Schüler spielerisch ihre Ausdauerfähigkeit verbessern, im Hinblick auf die im Lernbereich „Gesundheit und Fitness“ geforderten Ausdauerleistung (Bayerisches Staatsministerium für

Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst, 2023e). Wichtig hierbei ist, dass die Schüler nicht bewusst und vor allem nicht offensichtlich ihre Ausdauer trainieren, sie also nicht wie bei einem Waldlauf oder beim Laufen auf der 400-Meter-Bahn von vornherein wissen, dass ein ungeliebtes Ausdauertraining bevorsteht. Mit herkömmlichen Ausdauerseinheiten im Sportunterricht verbinden Schüler oft starke körperliche Anstrengungen, Atemnot, Seitenstiche und monotones „Rundenlaufen“. Durch Aufgabenstellungen, die nicht an die Leistungsvoraussetzungen aller angepasst sind, werden manche Schüler schlichtweg überfordert und ihnen bleiben somit motivierende sportliche Erlebnisse verwehrt. Im Gegensatz dazu steht ein ausdauerndes Bewegen im freien Gelände für positive Selbsterfahrungen und Gruppenerlebnisse, an denen alle teilhaben können. Dabei erfahren die Schüler positive Stimmungsveränderungen durch die ausgleichende Wirkung sportlicher Tätigkeit und deren Bedeutung für die eigene Leistungsfähigkeit und Lebensqualität. Sie erkennen, dass sportliche Aktivitäten zur Entspannung beitragen und die seelische sowie körperliche Stabilität fördern, indem sie Freude am *Friluftsliv* als Motiv für eine dauerhafte sportliche Betätigung erfahren (Lernbereich „Gesundheit und Fitness“). Dabei stärken und harmonisieren die Schüler ihren Bewegungsapparat durch an der persönlichen Leistungsfähigkeit orientierte, vielseitige Belastungen im konditionellen und koordinativen Bereich, wodurch die prozessbezogene Kompetenz „Leisten, Gestalten und Spielen“ erfasst wird. Sie lernen Bewegungsmöglichkeiten auch mit der Gruppe kreativ zu erproben und variantenreich einzusetzen. Dies ist eine notwendige Grundlage, um Freude am *Friluftsliv* zu entwickeln. Darüber hinaus entwickeln sie ihre allgemeine Spielfähigkeit im Rahmen der kleinen Spiele weiter. Das Spielen lebt im Wesentlichen von der Ungewissheit seines Ausgangs und von der Entscheidungsfreiheit des Einzelnen innerhalb vorgegebener Spielregeln, aber auch vom Anpassen von Spielidee und Spielregeln an unterschiedliche Voraussetzungen der Mitspieler. Hierzu sammeln die Schüler Erfahrungen durch zahlreiche Spielformen und erhalten die Möglichkeit, Spielideen und Spielregeln zu verändern und neue einzubringen (Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst, 2023d).

Bereits bei der Vorbereitung in der Kleingruppe müssen die Schülerinnen und Schüler ihre Aufgabe (z.B. Kochen) wahrnehmen, analysieren, bewerten und dabei Entscheidungen treffen, die sie auch vor der ganzen Klasse verantworten können. Ähnliches gilt auch für die Bilderpräsentation nach der Tour, die sie zusammen erstellen und dann präsentieren. Hierfür ist das Kooperieren und Kommunizieren unerlässlich. Das heißt, dass das Projekt „Into the nature“ nicht nur die Gegenstandsbereiche berücksichtigt, sondern auch die prozessbezogenen Kompetenzen gefördert werden.

Lehr-Lernmethoden und didaktische Prinzipien

Im gesamten Projektverlauf sollten die Schüler den Inhalt *Friluftsliv* mit Freude bei der Planung und praktischen Umsetzung erleben und eine Alternative für eine dauerhaft sportliche Betätigung kennenlernen.

Erste und zweite Unterrichtseinheit zur Planung

In der einführenden Unterrichtseinheit wird zunächst das Kulturphänomen *Friluftsliv* durch Erfahrungen aus erster Hand vorgestellt und den Schülern durch die Möglichkeit einer eigenen praktischen Umsetzung anschaulich präsentiert. Gemäß Größing (2007) wird den Lernenden in einem deduktiven Unterrichtsverfahren die Möglichkeit gegeben, die Unterrichtsinhalte in relativ kurzer Zeit kennenzulernen und zu verstehen. Die Lehrkraft leitet also die Klasse an, erklärt die wichtigsten Punkte und führt so die Schüler an den Inhalt *Friluftsliv* heran. Dennoch geschieht die einführende Frage in das Thema in Interaktion mit den Lernenden, sodass die Schüler im Mittelpunkt des Unterrichtsgeschehens stehen. Dadurch gelangen sie sowohl zu einem erweiterten, fachlichen Wissensrepertoire als auch zu den Informationen, die für die folgende Lösung der Gruppenaufgaben notwendig sind.

Nach einem Gruppenbildungsprozess beginnen die Schüler bereits mit der Planung. Durch unterschiedliche Aufgaben in den Kleingruppen werden den Schülern gleichermaßen Anreize geboten, um ehrgeizig und motiviert zu arbeiten. Somit bietet sich das entdeckende Lernen anhand von offenen Aufgabenstellungen und kooperativen Unterrichtsformen an, um verschiedene Aufgaben in der Klein-

gruppe zu bewältigen und zu diskutieren. Die Schüler sollen selbstständig arbeiten und anhand von variationsreichen Aufgaben *Friluftsliv* theoretisch kennenlernen.

Dies steht in Einklang mit einem induktiven, also prozessorientierten Unterrichtsverfahren, in dem die Selbsttätigkeit der Schüler in den Vordergrund gestellt und damit dem erarbeitenden Lernen der Vorzug vor dem darbietenden Lernen gegeben wird. Gleichzeitig wird der Lernprozess an sich für wichtiger befunden als das Lernergebnis, wodurch die Schüler im konkreten Unterrichtsentwurf ihre Kompetenzen in wichtigen Arbeitstechniken weiterentwickeln können.

Praktische Umsetzung

Das hier beschriebene Projekt „Into the nature“ soll die Leitidee eines „Erziehenden Sportunterrichts“ verwirklichen. Im Kerngedanken verfolgt dieser den zweifachen Bildungsauftrag einer „Erziehung zum und durch Sport“: „Erziehung zum Sport“ zielt auf Bewegungsbildung und sportliche Grundbildung ab, während „Erziehung durch Sport“ eine Entwicklung der Persönlichkeit im Sinne einer Herausbildung von Schlüsselqualifikationen, wie die „Fähigkeit zur Selbstbestimmung“ und die „Solidaritätsfähigkeit“, anstrebt (Scheid & Prohl, 2012). Der Anspruch eines erziehenden Sportunterrichts ist es also, „die Mündigkeit der Kinder und Jugendlichen im Umgang mit sich selbst und mit der Welt auszubilden“ (Bräutigam, 2003) und steht somit mit Klafkis Bildungsbegriff sowie mit dem Bildungs- und Erziehungsauftrag des Gymnasiums in Bayern in Einklang. Für das Projekt „Into the nature“ folgt daraus eine induktiv ausgerichtete, schülerorientierte Unterrichtsgestaltung, mit der individuelle Lern- und Erfahrungsprozesse gefördert werden. Dabei wird das Projekt größtenteils indirekt von der Lehrkraft gelenkt. Diese übernimmt dabei die Rolle des Moderators, der die Schüler in ihrem Handeln anleitet und ihnen Impulse gibt. Ihre Hauptaufgabe ist es dabei, die Lernsituationen so vorzustrukturieren, dass jeder Schüler einen Zugang findet. Sie arrangiert die Lernbedingungen so, dass den Schülern die Wahl der Umsetzung selbst überlassen wird. Die Auswahl der Beispiele mit den verschiedenen Umsetzungsmöglichkeiten dient den Schülern lediglich als Orientierung, präsentiert aber nicht den Lösungsweg. Folglich können die Schüler beispielsweise sich selbst Geländespiele ausdenken, auftretende Probleme erkennen und geeignete Bewältigungsstrategien finden.

Außerdem werden beim Projekt „Into the nature“ die Prinzipien des Adressatenbezugs, der Differenzierung und Individualisierung sowie der Handlungsorientierung erfüllt. Die Schüler werden dort abgeholt, wo sie stehen. Man orientiert sich an den Beweggründen und Vorerfahrungen der Klasse, indem Kenntnisse in *Fri-luftsliv* auf eine passende und praxisnahe Herangehensweise vermittelt werden (Adressatenbezug). Es wird versucht, mit dem unterschiedlichen Wissen und der unterschiedlichen Einstellung der Lerngruppe in Bezug auf das Projekt umzugehen und dabei doch die Gemeinsamkeit zu wahren. Das Zusammensein am Lagerfeuer ist ebenso wie die gemeinsamen Spiele diesem Prinzip unterworfen.

Die verschiedenen Aufgaben in den Kleingruppen sowie die Länge des Weges können die Schüler entsprechend ihrer Fähigkeiten wählen. So müssen diese zum Beispiel abwägen, ob sie sich beispielsweise für den längeren oder den kürzeren Weg entscheiden.

Dieses Abwägen und Einschätzen der eigenen Leistung entspricht auch dem Prinzip der Handlungsorientierung. Die entsprechende Wahl des Anspruchsniveaus setzt voraus, dass die Schüler die einzelnen Aufgaben verstanden haben, ihre Leistung selbstständig einschätzen können und so Verantwortung für das eigene Lernen übernehmen. „Als handlungsfähig wird darin ein Mensch vorgestellt, der sich in Kenntnis der Standpunktabhängigkeit jedes Urteils vernünftig und sinnvoll entscheiden kann. Auf den Bereich übertragen, für den das Fach Sport steht, bedeutet das: aus Erfahrung zu wissen, welchen unterschiedlichen Sinn es haben kann, im Sport aktiv zu sein und in Abwägung dieses Wissens sein Leben einrichten zu können“ (Kurz, 2004). Um Sport zu begreifen und Verantwortung für das eigene Lernen zu übernehmen, schreibt man sportlichen Situationen unterschiedliche Sinndeutungen zu. Diese sind: Leistung, Ausdruck, Eindruck, Gesundheit, Miteinander und Wagnis.

Die Schule hilft dabei den Schülern, ihre Erwartungen an den Sport zu bestimmen und ihren Sport unter dieser Perspektive zu betreiben. Es soll den Schülern verständlich werden, dass Sportunterricht aus unterschiedlichen Motiven ausgeübt werden kann. Auf diese Weise entwickeln sie ein erweitertes Sportverständnis. Die Forderung nach Mehrperspektivität wird in dieser Stunde durch die pädagogischen Perspektiven Eindruck, Miteinander, Leistung und Gesundheit erfüllt.

Den Körper wahrzunehmen, erfahren die Schüler besonders bei dem Wahrnehmungsspiel oder bei den Gleiterfahrten beim Langlaufen (Perspektive „Eindruck“).

Zusätzlich erleben die Lernenden ein Gruppengefühl in der Großgruppe bei den Spielformen sowie dem geselligen Zusammensein am Lagerfeuer. Aber auch in den Kleingruppen erfahren die Schüler bei der Bewältigung der Aufgaben, dass Sport wesentlich aus der Gemeinschaft mit anderen lebt. Die Schüler lernen, sich als Gemeinschaft zu sehen und erkennen, dass die Aufgaben nur als Gruppe gelingen. Die Gruppenaufgaben und die Reflexion fördern und fordern den rücksichtsvollen Umgang miteinander und die Zusammenarbeit in der Gruppe. Dafür muss sich der Einzelne in die Gemeinschaft integrieren und diese jeden ohne Vorbehalte aufnehmen (Perspektive „Miteinander“).

Darüber hinaus suchen Menschen nach sportlichen Situationen, um Leistung zu erbringen, sich vor sich selbst und anderen zu beweisen. Dieses Verlangen, sich Leistungssituationen des Sports zu stellen, ist eine grundlegende Dimension des klassischen Sports. Das Projekt zielt darauf ab, den Schülern die Kenntnisse im *Friluftsliv* zu vermitteln. Dabei sollen sie ihren eigenen Leistungsstand nicht aus den Augen lassen und ihre eigene Entwicklung beobachten. Die Schüler sollen Herausforderungen finden und danach streben diese zu bewältigen (Perspektive „Leistung“).

Außerdem vermittelt die Lehrkraft den Kindern Spaß und Freude am *Friluftsliv* und an der Bewegung auf eine angepasste Art und Weise. Dadurch wird den Schülern ein alternativer Zugang zum Sporttreiben neben den typischen Schulsportarten geboten. Darüber hinaus können die Schüler bei diesem Projekt ihre individuellen Stärken einbringen, sodass dabei auch eine Steigerung des Selbstkonzepts und des Selbstbewusstseins einhergeht. Dies trägt so zu einem positiven Selbstbild und dem Wohlbefinden der Lernenden bei. Folglich vermittelt die Lehrkraft den Schülern nicht nur eine gesundheitsfördernde Wirkung in Bezug auf das Stärken der Ausdauer, sondern versucht sie auch für eine langfristige Abwechslung zum Schulalltag zu begeistern und sie so an den Sport zu binden. (Perspektive „Gesundheit“)

Durch die vielseitigen Perspektiven, die die Grundlage dieses Projekts bilden, werden somit die unterschiedlichen Sinnzuschreibungen und Motivationen, die Schüler für das Sporttreiben haben können, berücksichtigt.

Diese mehrperspektivische Orientierung erlaubt wiederum einen gemeinsamen, also koedukativen Sportunterricht von Jungen und Mädchen. Die Schüler werden nicht, wie in der 7. und 8. Jahrgangsstufe üblich, getrennt im Fach Sport unterrichtet, sondern das Projekt „Into the nature“ wird in gemischten Gruppen umgesetzt. Daher bietet sich die Chance, dass sich Schüler durch die gemeinsamen Aufgaben im Gelände besser kennenlernen und sie respektvoller mit dem jeweils anderen Geschlecht umgehen. Denn vor allem in der Phase der Pubertät treten verstärkt Kommunikations- und Interaktionsprobleme zwischen Mädchen und Jungen auf, sodass sich beide Geschlechter häufig voneinander abgrenzen und sich in unterschiedlichen Peergroups bewegen (Kleine, 2009).

Darüber hinaus zeigen Jungen gerade im Sport oft ihre körperliche Überlegenheit, zum Beispiel in einem aggressiven Zweikampfverhalten in den Sportspielen oder in ihrem unbedingten Willen zum Erfolg, vor allem gegenüber Mädchen. Traditionellerweise gilt Sport außerdem als eher „männliche“ Domäne, welche durch Wettkampf, Härte und Risiko gekennzeichnet ist. Diese Geschlechtshierarchie wird durch die Medien weiter verstärkt, da hier der Fokus meist auf Sportarten wie Fußball oder Motorsport liegt, die vor allem männlich geprägt sind (Kleine, 2009).

Durch die hier beschriebene Projektgestaltung sollen Schüler untereinander verlässliche Kontakte knüpfen und vorgefertigte Rollenvorstellungen möglichst hintenanstellen. Mädchen und Jungen sollen sich während der Arbeit in den Gruppen gegenseitig ergänzen, wobei der Dominanzanspruch der Jungen zugunsten gleichberechtigten Sporttreibens abgebaut werden soll. Gleichzeitig sollen die Mädchen dazu ermutigt werden, ihre Interessen durchzusetzen und sich zu behaupten. Dies wird durch *Friluftsliv* als neuartiger Inhalt des Sportunterrichts insofern unterstützt, als hier keine vorgefassten Vorstellungen über Ablauf und benötigte Fähigkeiten notwendig sind. Somit können sich die Schüler neu auf die Projektinhalte einstellen, ohne dass individuelle Leistungsunterschiede zwischen Jungen und Mädchen sofort deutlich hervortreten.

Natürlich müssen sich die Schüler auf diese Form des gemeinsamen Lernens einlassen, die Lehrkraft muss eventuelle Konflikte oder Benachteiligungen entschärfen und in den Reflexionen thematisieren.

5.2 „Into the nature“ am Helene-Lange-Gymnasium

Zeitlich am Anfang waren die Untersuchungen am Helene-Lange-Gymnasium in Fürth. Daher werden exemplarisch alle organisatorischen Einheiten dieser Schule dargestellt. Das Einzugsgebiet umfasst überwiegend Schüler der Stadt Fürth. Im Schuljahr 2011/2012 besuchten insgesamt 1.634 Lernende, davon 879 Schülerinnen und 755 Schüler, den sprachlichen, naturwissenschaftlich-technologischen und sozialwissenschaftlichen Zweig und wurden von 175 Lehrkräften unterrichtet.

5.2.1 Teilnehmende am HLG

Die zu unterrichtende Schulklasse bestand aus 20 Schülern (fünf Mädchen und 15 Jungen). Sie besuchten alle die achte Klasse am Helene-Lange-Gymnasium in Fürth. Die Lehrkraft unterrichtete diese seit circa sieben Monaten, während sich die Schüler seit der fünften Klasse kannten. Im Alter von 13 bis 14 Jahren befinden sich die Schüler in der Adoleszenz, der zweiten puberalen Phase (Meinel & Schnabel, 2007). Dieser Übergang von der Kindheit zum Erwachsenenalter ist stark von der Entwicklung einer eigenen Identität geprägt. Auf der Suche nach einem von den Eltern unabhängigen Lebensstil probieren sich die Jugendlichen in unterschiedlichen Rollen. Dies wirkt sich stark auf den Freizeitbereich aus, was auch die Häufigkeit und Wahl der sportlichen Aktivitäten beeinflusst. Dabei kann man auch geschlechtsspezifische Neigungen für bestimmte Sportarten beziehungsweise Unterrichtsaufgaben erkennen. Während die Leistungsbereitschaft männlicher Jugendlicher sich eher auf physische Herausforderungen richtet, bevorzugen die Mädchen vielfach Sportarten, die besonders koordinative Fähigkeiten erfordern (Meinel & Schnabel, 2007). Bei den meisten Jugendlichen ist jedoch ein Rückgang körperlicher Betätigung in der Freizeit zu beobachten. Dieser steht dem hohen Engagement mancher Vereinssportler gegenüber, welches zu Ausbau und Beständigkeit sportlicher Leistungen führt. Die Lehrkraft muss daher mit einer zunehmenden Individualisierung in den motorischen Profilen der Jugendlichen rechnen. Das ist auch in der folgenden Klasse

der Fall und zusätzlich auf die versetzt einsetzende körperliche Reifung (Retardation und Akzeleration) zurückzuführen. Das Längenwachstum geht zurück und das Breitenwachstum nimmt verstärkt zu. So kann es innerhalb der Klasse zu erheblichen Unterschieden in Körpermaßen und Körperbau kommen (Meinel & Schnabel, 2007). Der Leistungsstand innerhalb der Gruppe war daher sehr heterogen.

Unter den 20 Schülern befanden sich sechs, die bereits an Jugendzeltlagern der Gemeinde teilgenommen hatten und somit Vorerfahrungen in Bezug auf das Leben in der Natur mitbrachten. Bei den übrigen Schülern bezogen sich die Erfahrungen ausschließlich auf Aktivitäten im Freien, die im Schulsport und in der Freizeit gemacht wurden. Nur wenige Schüler hatten bisher ein Lagerfeuer gemacht, waren wandern, beziehungsweise hatten einen ganzen Tag im Freien verbracht. Da die Schüler über unterschiedliche Vorerfahrungen verfügten, musste die Lehrkraft somit mit einer zunehmenden Individualisierung der Schüler rechnen.

Die Erwartungen der Schüler in Bezug auf die Tour waren vor diesem Hintergrund sehr unterschiedlich. Die Klasse bestand aus Schülern mit heterogenen Temperamenten. Die Spanne reichte von neugierig bis vorsichtig, von zurückhaltend bis kämpferisch. Daraus ergab sich ein ambivalenter Zugang zum Inhalt *Friluftsliv*. Während für einige das Bewältigen eigener Herausforderungen am Bedeutendsten war, stand für andere der Spaß im Vordergrund. Jedoch wollten alle *Friluftsliv* miteinander in der Gruppe erleben und so vielleicht eine alternative Freizeitaktivität kennenlernen.

5.2.2 Zeitstruktur am HLG

In Abbildung 19 wird die zeitliche Abfolge der Projektschritte am HLG verdeutlicht. Diese werden im Anschluss kurz beschrieben. Eine ausführlichere Erläuterung ist im Anhang zu finden (siehe Anhang V).

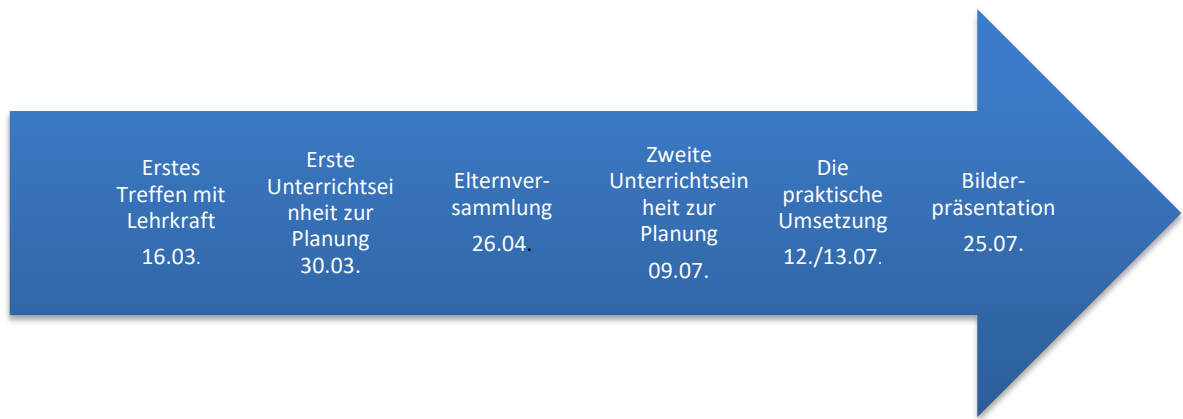


Abbildung 19: Zeitliche Abfolge der verschiedenen Projektschritte am HLG (eigene Darstellung)

Erstes Treffen mit Lehrkraft

Das Projekt war ursprünglich für eine 10. Klasse im Fach Sport geplant, wurde jedoch aufgrund organisatorischer Gründe mit der Klasse 8d durchgeführt. Die Klassenlehrerin (Deutsch/Geographie) zeigte großes Interesse an der Umsetzung des Konzepts *Friluftsliv*. Auch die Klasse äußerte den Wunsch, Zeit in der Natur zu verbringen. Nach Abstimmung mit dem Schulaufgabenplan wurde ein Antrag auf Genehmigung gestellt. Der ursprüngliche Termin (17./18. Mai) wurde später auf den 12./13. Juli verschoben.

Erste Unterrichtseinheit zur Planung

Die erste Planungseinheit fand am 30. März statt. Die Idee stieß auf große Begeisterung, insbesondere die Feuergruppe war sehr gefragt. Die Gruppeneinteilung nahm mehr Zeit als geplant in Anspruch, sodass eine weitere Unterrichtsstunde zur Weiterarbeit eingeplant wurde (siehe Anhang VI).

Elternversammlung

Die Elternversammlung am 26. April diente der Vorstellung des Projekts mittels PowerPoint-Präsentation. Fragen wurden geklärt, und Bedenken bezüglich gesundheitlicher Einschränkungen einiger Kinder besprochen. Man einigte sich darauf, dass eine Lehrkraft mit dem Auto Gepäck und verletzte Schüler transportiert. Auch Wasser und das Abendessen für die Gruppe sollten so befördert werden. Der private Zeltplatz wurde als kostengünstige und naturnahe Alternative zu einem offiziellen Campingplatz erläutert und von den Eltern unterstützt.

Zweite Unterrichtseinheit zur Planung

In dieser Stunde durften die Schüler die Planungen in ihrer Gruppe fortsetzen. Um zusätzliche Ideen für ihre Kleingruppenaufgabe zu erhalten, fand diese Stunde im Computerraum statt (siehe Anhang VII).

Die praktische Umsetzung

Am 12. Juli traf sich die Klasse am Fürther Hauptbahnhof und reiste mit dem Zug nach Schnaittach. Dort konnten die Schüler zwischen zwei Wanderwegen zum Zeltplatz wählen (siehe Anhang VIII). Aufgrund des Regens wurde direkt mit dem Aufbau der Zelte begonnen. Danach erfolgten die Kleingruppenbeiträge. Am nächsten Morgen erfolgte die Rückreise gegen 13 Uhr.

Bilderpräsentation

Am darauffolgenden Montag erhielten die Schüler ein Informationsblatt (siehe Anhang XIII) und einen USB-Stick mit Bildern. Die Präsentation fand am 25. Juli im Rahmen des Wandertags statt. Die Moderation übernahm ein Mitglied der Feuergruppe. Die Geländespielgruppe erhielt eine Auszeichnung für die beste Präsentation.

5.3 „Into the nature“ am Gabrieli-Gymnasium

Dankenswerterweise war es auch möglich am Gabrieli-Gymnasium Untersuchungen durchzuführen. Das Gabrieli-Gymnasium in Eichstätt ist ein musikalisches und wirtschaftswissenschaftliches Gymnasium mit Internat. Das Einzugsgebiet umfasst überwiegend Schüler der Stadt Eichstätt sowie des Landkreises. Einige Internatsschüler kommen aus weiter entfernten Städten und Gemeinden. Im Schuljahr 2023/2024 besuchten insgesamt 613 Lernende, davon 389 Schülerinnen und 224 Schüler das Gymnasium und wurden von 67 Lehrkräften unterrichtet.

5.3.1 Teilnehmende am GG

Gestartet wurde das Projekt mit 55 Schülerinnen und Schüler der 7. Jahrgangsstufe des Gabrieli-Gymnasiums. Insgesamt sechs Schülerinnen und Schüler nahmen nicht an der praktischen Umsetzung teil und im Laufe des Projekts verließen fünf weitere Schülerinnen und Schüler die Gruppe (Krankheit, Schulwech-

sel, Auslandsaufenthalt), sodass die Teilnehmergruppe letztendlich aus 44 Schülerinnen und Schüler bestand. Von den 44 Schülerinnen und Schüler waren 16 männlich und 18 weiblich. Die Lehrkräfte unterrichteten die Klassen seit Schuljahresbeginn, während sich die Schüler seit der fünften Klasse kannten. Im Alter von 12 bis 13 Jahren befinden sich die Schüler in der Pubeszenz, der ersten puberalen Phase (Meinel & Schnabel, 2007). Dieser Übergang wird als Phase der Umstrukturierung von motorischen Fähigkeiten und Fertigkeiten bezeichnet. Dabei sind große individuelle Unterschiede in der körperlichen Entwicklung und motorischen Leistungsfähigkeit festzustellen, die ein differenziertes Vorgehen erforderlich machen. Auch bilden sich individuelle Neigungen und Interessen heraus. Die Verbesserung der motorischen Fähigkeiten (insbesondere Kraft- und Ausdauerschulung) wird auch in dieser Phase verstärkt und vielseitig gestaltet (Meinel & Schnabel, 2007). Unter den Schülerinnen befanden sich insgesamt 14 Schüler, die schon mehrmals Erfahrungen auf Skiern gesammelt hatten, acht Schüler die bereits einen Skiurlaub mit der Familie gemacht hatten, 18 Schüler, die bereits mehrere Stunden im Schnee verbracht haben und vier die kaum Zeit im Schnee und in der Natur verbracht hatten. Aufgrund der unterschiedlichen Vorerfahrungen wart auch hier ein individuelles Vorgehen notwendig.

5.3.2 Zeitstruktur am GG

In Abbildung 20 wird die zeitliche Abfolge der Projektschritte am GG verdeutlicht. Diese werden im Anschluss noch kurz beschrieben. Eine ausführlichere Erläuterung ist im Anhang zu finden (siehe Anhang IX).

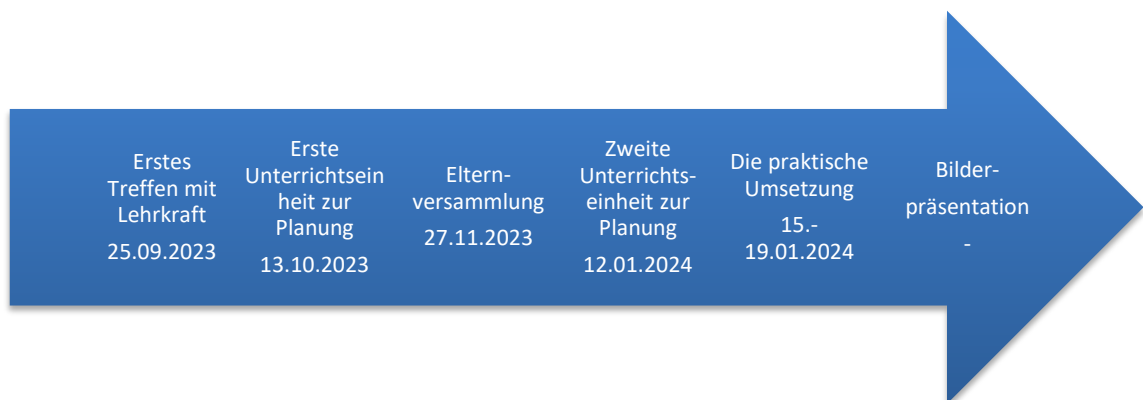


Abbildung 20: Zeitliche Abfolge der verschiedenen Projektschritte am GG (eigene Darstellung)

Erstes Treffen mit der Lehrkraft

Das Projekt „Into the nature“ war ursprünglich als nachhaltige Alternative zur traditionellen Wintersportwoche geplant. Der Fachberater befürwortete insbesondere die Umsetzung des Friluftsliv-Konzepts mit der 7. Jahrgangsstufe vor dem Hintergrund aktueller Diskussionen zur ökologischen Verträglichkeit des Wintersports. Auch der Elternbeirat unterstützte diesen Ansatz. Der Durchführungszeitraum wurde auf die Woche vom 14.–19. Januar 2024 festgelegt.

Erste Unterrichtseinheit zur Planung

Die Planung begann am 13.10.2023. Die Schülerinnen und Schüler zeigten großes Interesse, insbesondere an den *Friluftsliv*-Aktivitäten. Die Mehrheit verzichtete auf Skifahren und entschied sich für alternative, naturnahe Angebote wie Langlauf, Schneehöhlenbau, Spiele im Schnee sowie eine Schneewanderung mit Karte und Kompass. Auch sicherheitsrelevante Themen wie Lawinengefahr wurden berücksichtigt (siehe Anhang X).

Elternversammlung

Am 27. November wurde das Projekt in einer Elternversammlung vorgestellt. Eine Übernachtung im Freien wurde ausgeschlossen; die Aktivitäten sollten tagsüber stattfinden. Einschränkungen einzelner Schüler wurden besprochen und eingeplant. Die Entscheidung für einen Ort in Österreich ermöglichte eine Kombination aus *Friluftsliv* und traditioneller Wintersportwoche.

Zweite Unterrichtseinheit zur Planung

In dieser Stunde setzten die Gruppen ihre Planungen fort. Sie arbeiteten im Computerraum und erhielten Unterstützung durch die Lehrkraft (siehe Anhang XI).

Praktische Umsetzung

Die Fahrt begann am 14. Januar 2024 in Eichstätt. Von 55 angemeldeten Schülern nahmen 44 teil. Nach einem organisatorischen Einführungstag folgte die Umsetzung der Aktivitäten gemäß dem Wochenplan (siehe Tabelle 9).

Tabelle 9: Ablauf *Friluftsliv*-Aktivitäten im Winter

14.01.2024	15.01.2024	16.01.2024	17.01.2024	18.01.2024	19.01.2024
Hinfahrt	Kleine Spiele im Schnee	Schneewanderung	Langlauf	Schneehöhlenbau	Rückfahrt
	Gefahren im Schnee			Lagerfeuer, Tee und Stockbrot	

Bilderpräsentation

Eine Präsentation in der Schule konnte aufgrund terminlicher Überschneidungen nicht stattfinden. Stattdessen erstellten die Lehrkräfte ein Video zur Dokumentation der Woche. Aus Datenschutzgründen kann dieses nicht veröffentlicht werden.

6 Auswertung

Um den Erfolg des Projekts auszuwerten, war es sinnvoll das Projekt aus Sicht der Lehrkräfte wie auch aus Schülersicht zu beurteilen. Dabei wurden verschiedene Erhebungsmethoden angewendet. Durch das Interview mit gezielten Leitfragen sollten die Lehrkräfte den Erfolg des Projektes beurteilen. Der Vorteil einer solchen Erhebung war, dass man auf offene Fragestellungen zurückgreifen und so auch Lob und Kritik festgestellt werden konnte. Zur besseren Auswertung wurden die Interviews aufgenommen und transkribiert (siehe Anhang XV). Der Erfolg des Projekts wurde aber auch aus Sicht der Schüler beurteilt. Dabei entschied man sich für eine Dokumentenanalyse in Form der Bilderpräsentationen (siehe Anhang XVI, Bilderpräsentation der einzelnen Gruppen) sowie eine quantitative Erhebung anhand von Fragebögen (siehe Anhang XIV), um so den Erfolg des Projekts aus Sicht der Klassen festzustellen. Vorteil dieser quantitativen Erhebung war, dass die Schüler sich anonym zum Projekterfolg äußern konnten und subjektive Einflussquellen ausgeschaltet wurden. Bei der Erstellung der Erhebungsmethoden wurden stets die Projektziele berücksichtigt. Somit waren Bestandteil dieser Evaluation, der Erwerb von Grundkenntnissen im Bereich *Friluftsliv*, die Entwicklung von Freude am Draußensein als Motiv für eine dauerhafte sportliche Betätigung sowie das Berücksichtigen der Interessen der Mitschüler bei der Zusammenarbeit in der Gruppe. Darüber hinaus sollten noch weitere Aspekte evaluiert werden. Dazu gehörte die Bewertung des gesamten Projekts durch die Schüler und die Klassenlehrerin.

6.1 Bewertung des Projekts aus Sicht der Lehrer

Zur Auswertung der Interviews (siehe Anhang XV) nach der Methode von Philipp Mayring (1994) folgt man einem systematischen Prozess der qualitativen Inhaltsanalyse. Hierbei werden die wesentlichen Aussagen der Interviews in Kategorien eingeteilt und analysiert, um bestimmte Muster und Schwerpunkte herauszuarbeiten. Die Methode ist darauf ausgelegt, strukturierte, aber dennoch interpretative Einblicke zu gewinnen. Nachfolgend werden die Schritte für die Auswertung beschrieben:

- **Festlegung der Analyse-Einheit:** Die Analyse-Einheit könnte in diesem Fall der Abschnitt des Interviews sein, in dem eine Person ihre Meinung

äußert. Das bedeutet, dass jede einzelne Antwort einer Person als separate Einheit analysiert wird.

- **Bestimmung der Kategorien:** Die Kategorien werden aus den Interviewfragen und den Antworten der Interviewten entwickelt. Hier können deduktive Kategorien (aus der Theorie abgeleitet) oder induktive Kategorien (aus dem Textmaterial entwickelt) gebildet werden.

Folgende Kategorien wurden festgelegt:

- Projekterfolg
 - Vereinbarkeit mit dem Erziehungs- und Bildungsauftrag
 - Chancen durch *Friluftsliv*
 - Probleme und Herausforderungen
- **Codierung des Materials:** Jede Aussage des Interviews wird den entsprechenden Kategorien zugeordnet. Dabei können auch Unterkategorien gebildet werden, falls bestimmte Themen detaillierter analysiert werden müssen.
 - **Zusammenfassung und Interpretation:** Nachdem das Material codiert wurde, erfolgt eine Zusammenfassung der Aussagen innerhalb jeder Kategorie. Dabei wird auf wiederkehrende Themen, Meinungen und Unterschiede hingewiesen.
 - **Auswertung:**

Tabelle 10: Zusammenfassung der Lehrerinterviews

Kategorien/Lehrer	K1: Erfolg des Projekts	K2: Vereinbarkeit mit dem Erziehungs- und Bildungsauftrag	K3: Chancen durch <i>Friluftsliv</i>	K4: Probleme und Herausforderungen
Lehrer 1	Hoher Erfolg, insbesondere im Zusammenhang mit dem Konzept des <i>Friluftslivs</i> .	Sieht die Vereinbarkeit in der Gesundheitsförderung und der Förderung sozialer Verhaltensweisen.	Sieht Chancen in der Umwelt-erziehung, der Förderung von Verantwortungsbewusstsein und im sozialen Lernen.	Sieht die Bürokratie und die Skepsis gegenüber einer ganzheitlichen Philosophie als Hindernis.

Lehrer 2	Sieht die Vereinbarkeit, insbesondere in Bezug auf Gesundheitsförderung und soziale Verhaltensweisen.	Hält die Integration für dringend notwendig, sieht aber einen Umdenkprozess als erforderlich an.	Betont die Gesundheitsförderung und die Freude an der Natur, die zu lebenslangem Sporttreiben motivieren können.	Betont den engen Zeitplan an Gymnasien und die Notwendigkeit der Unterstützung durch die gesamte Schulgemeinschaft.
Lehrer 3	Sieht Chancen in der Umwelt-erziehung, dem sozialen Lernen und der "zweckfreien" Bewegung.	Stimmt der Vereinbarkeit zu und betont die Förderung von körperlicher und geistiger Gesundheit sowie Umweltbewusstsein.	Sieht vielfältige Integrationsmöglichkeiten in verschiedenen Fächern und betont die praxisnahe Gestaltung des Unterrichts.	Nimmt logistische Probleme wahr, insbesondere die fehlende Zeit im Lehrplan, fehlende Zugänge zu Naturgebieten und die Notwendigkeit spezieller Schulungen für Lehrkräfte.
Lehrer 4	Kennt den Erfolg an, bemerkt aber, dass eine längere Projektdauer notwendig wäre, um tiefgreifendere Probleme anzugehen. Dennoch sieht er den Lernzuwachs höher an als in einer Woche regulären Unterrichts.	Betont die Bearbeitung des Lehrplanübergreifenden Ziels der Umweltbildung.	Sieht Chancen im Zusammenhang mit Klassenfahrten, Sportunterricht und geographisch-biologischen Exkursionen.	Sieht den dicht gepackten Lehrplan und die Priorisierung kognitiver Lernziele als Haupthindernis, erkennt aber auch, dass Teamfähigkeit und Verantwortungsbewusstsein den allgemeinen Lernprozess fördern könnten.
Interpretation	Alle vier Lehrer bewerten das Projekt als erfolgreich, insbesondere im Hinblick auf	Die Lehrer sind sich einig, dass <i>Friluftsliv</i> mit dem Erziehungs- und Bildungsauftrag vereinbar ist, insbesondere im	Die Lehrer sehen vielfältige Chancen in der Integration von <i>Friluftsliv</i> , besonders in den	Die Herausforderungen liegen vor allem in der Bürokratie, der Logistik, dem

	das Naturerleben und die Förderung sozialer Kompetenzen. Lehrer 4 betont zusätzlich den Bedarf nach längerer Zeit, um tiefere Probleme zu adressieren.	Bereich der Gesundheitsförderung und Umweltbildung. Lehrer 2 hebt hervor, dass ein Umdenken in der Bildungsphilosophie erforderlich ist.	Bereichen Gesundheitsförderung, Umwelterziehung und praktischer Anwendung im Unterricht. Lehrer 4 betont besonders die Verbindung zu Klassenfahrten und Exkursionen.	dicht gepackten Lehrplan und der notwendigen Unterstützung durch die gesamte Schulgemeinschaft.
--	--	--	--	---

Die Analyse (siehe Tabelle 10) zeigt, dass die Integration von *Friluftsliv* im bayerischen Schulsystem auf eine grundsätzlich positive Resonanz stößt, wobei vor allem gesundheitliche, soziale und pädagogische Vorteile hervorgehoben werden. Diese Vorteile umfassen eine Verbesserung der körperlichen Aktivität sowie des psychosozialen Wohlbefindens der Schüler, wie auch in nordischen Ländern durch den Outdoor-Unterricht beobachtet wurde (Winje, 2022). Lehrkräfte aus Schweden berichten, dass die Kombination von Theorie und Praxis im Freien den Schülern dabei hilft, die Lerninhalte besser zu verstehen und gleichzeitig ihre Motivation steigert (Remmen & Iversen, 2023). Dies deutet darauf hin, dass *Friluftsliv* auch im bayerischen Gymnasialsystem eine ähnliche Wirkung hat und so das Verantwortungsbewusstsein gegenüber der Natur steigern könnte, wenn es richtig implementiert wird.

Trotz dieser Vorteile gibt es logistische und konzeptionelle Herausforderungen, die in der Analyse anerkannt werden. Eine der größten Hürden scheint der Zeitmangel für Outdoor-Unterricht zu sein, wie es auch Lehrkräfte aus den nordischen Ländern berichten (Remmen & Iversen, 2023). Ebenso äußern sie Bedenken hinsichtlich der Sicherheit der Schüler während solcher Aktivitäten. Diese Herausforderungen zeigen, dass die erfolgreiche Umsetzung von *Friluftsliv* eine enge Zusammenarbeit zwischen Lehrkräften, Eltern und der Schulbürokratie erfordert, wie es die Analyse nahelegt.

Ein weiterer wichtiger Punkt der Analyse ist, dass die Einführung von *Friluftsliv* im bayerischen Gymnasialsystem eine Anpassung der schulischen Prioritäten er-

fordern könnte. Diese Anpassungen wären notwendig, um die Vorteile von Outdoor-Unterricht, wie eine Zunahme der körperlichen Aktivitäten und der schulischen Motivation, voll ausschöpfen zu können (Winje, 2022).

6.2 Bewertung des Projekts aus Schülersicht

Im Folgenden erfolgt die Analyse des Projekts aus Schülersicht. Hierfür werden die an die Schüler ausgeteilten Fragebögen sowie die Bilderpräsentation der Schüler ausgewertet.

6.2.1 Anhand des Fragebogens

In Form von Fragebögen wurde der Erfolg des Projekts aus Schülersicht bewertet. Der Fragebogen setzte sich aus acht verschiedenen Fragen zusammen. Die Items konnten in der Kategorie „Allgemein“, „Gesamtprojekt“, „Anforderungen“ und „Zusammenarbeit“ zusammengefasst werden.

Die Kategorie „Allgemein“ umfasste zwei Eingangsfragen zum Geschlecht und eine zu den Vorerfahrungen. Die Fragen zum „Gesamtprojekt“ bezogen sich darauf, ob die Erwartungen an das Projekt erfüllt wurden und ob sich die Schüler eine Wiederholung des Projekts vorstellen können. Der Unterpunkt „Anforderungen“ untersuchte, ob die Anforderungen an die Schüler angemessen waren und wie ihnen die Aufgaben gefallen haben. Die letzte Kategorie beschäftigt sich mit der „Zusammenarbeit“ und enthält Fragen, wie die Zusammenarbeit funktionierte und ob Konflikte aufgetreten sind. Insgesamt wurden 64 Schüler befragt (siehe Abbildung 21).

Validierung der Hauptproposition zur Forschungsfrage:

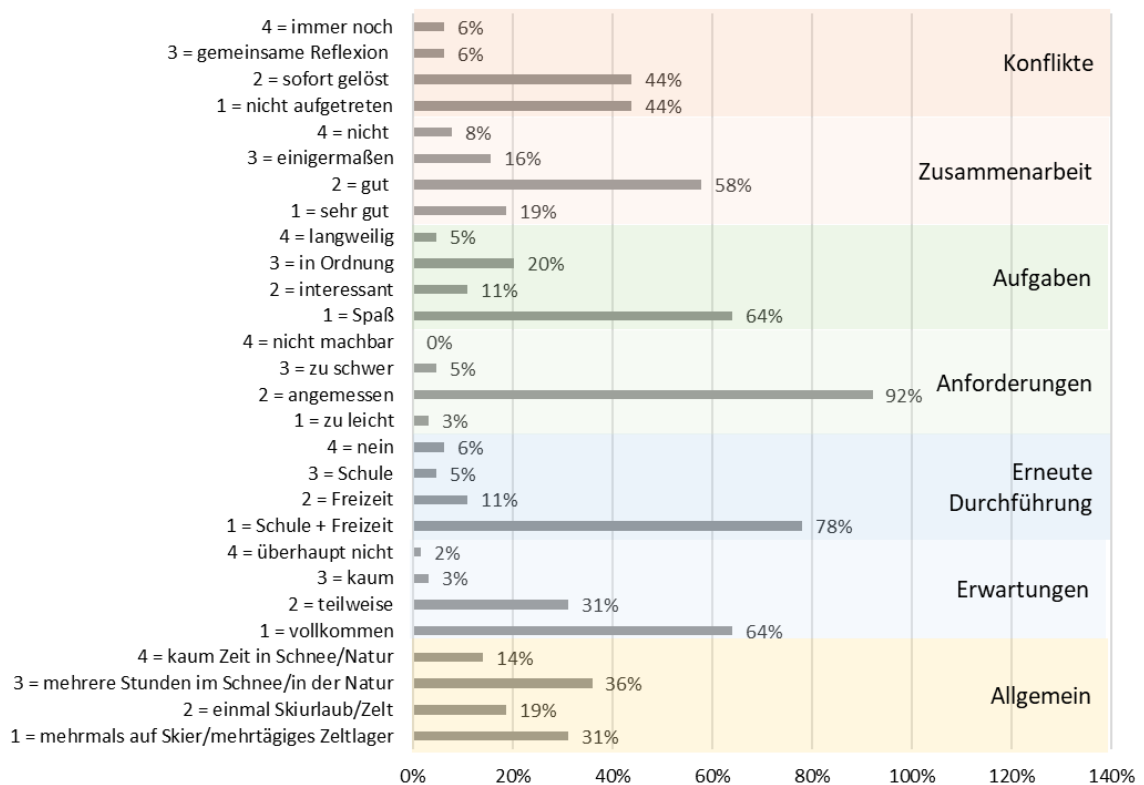


Abbildung 21: Fragebogenauswertung gesamt (Eigene Darstellung)

Anhand der Umfrage wird deutlich, dass 50 % der befragten Schüler kaum Erfahrungen mit Aktivitäten wie Skifahren oder Zeltlagern haben. Dies zeigt eine wachsende Entfremdung von Naturerlebnissen. Durch die Integration von *Friluftsliv* in den Schulalltag könnten jedoch mehrere positive Effekte erzielt werden. **Naturverbundenheit und Umweltbewusstsein** würden gestärkt, was möglicherweise zu nachhaltigerem Verhalten und einer höheren Wertschätzung der Umwelt führt. Erlandsen-Syrdahl (1998) betont, dass eindrucksvolle Naturerlebnisse der erste Schritt zur Entwicklung einer umweltbewussten Haltung sind. Ghaffari (2018) zeigt zudem, dass psychologische Veränderungen hin zu mehr Naturverbundenheit bei Studierenden auftreten, was auch Manni et al. (2013) in Bezug auf Outdoor-Pädagogik und die Förderung nachhaltiger Entwicklung bestätigt. Neben ökologischen Aspekten könnten durch Naturerfahrungen auch soziale und gesundheitliche Vorteile gefördert werden. Fast 92 % der Schüler bewerteten die Anforderungen der Outdoor-Aktivitäten als angemessen, was darauf hinweist, dass die Aktivitäten altersgerecht und geeignet waren. Da viele dieser Ak-

tivitäten Bewegung beinhalteten, lässt sich vermuten, dass sie, wenn sie regelmäßig durchgeführt werden, die **physische Gesundheit** der Schüler fördern können. Bølling et al. (2021) beobachteten, dass Grundschüler, die an Outdoor-Unterricht teilnahmen, eine Zunahme ihrer körperlichen Aktivität aufwiesen. Schneller et al. (2017) bestätigen ebenfalls, dass Outdoor-Unterricht die körperliche Aktivität von Kindern steigert. Somit könnte *Friluftsliv* helfen, negativen Auswirkungen wie Bewegungsmangel und Übergewicht, die oft durch moderne Lebensweisen begünstigt werden, entgegenzuwirken. Auch die **psychische Gesundheit** der Schüler könnte durch *Friluftsliv* positiv beeinflusst werden. 64 % der Schüler gaben an, dass ihnen die Aktivitäten Spaß machten, was auf positive Effekte auf ihr psychisches Wohlbefinden hindeutet. Dies könnte helfen, negative Auswirkungen der modernen Kindheit, wie z.B. Angstzustände zu lindern. Lousen & Andkjær (2024) stellen fest, dass *Friluftsliv* einen mittleren bis großen Effekt auf die Verbesserung der psychischen Gesundheit bei Jugendlichen hat. Pomfret et al. (2023a) unterstreichen dies, indem er feststellt, dass Teilnehmende von Outdoor-Abenteueraktivitäten ihr subjektives Wohlbefinden erlangen, erhalten und steigern. Zusätzlich zeigen die Umfrageergebnisse, dass 58 % der Schüler die Zusammenarbeit als gut bewerteten und 44 % angaben, dass Konflikte schnell gelöst werden konnten. Dies deutet darauf hin, dass *Friluftsliv* die **sozialen Kompetenzen** stärkt, indem Schüler lernen, gemeinsam Herausforderungen zu meistern. Diese Form von Zusammenarbeit könnte helfen, Defizite in der sozialen Entwicklung, die durch digitale Kommunikation und weniger direkte soziale Interaktionen entstanden sind, auszugleichen. Bølling et al. (2019) stellen fest, dass Unterricht außerhalb des Klassenzimmers das prosoziale Verhalten von Schülern verbessert. Die Auswertung zeigt bereits, dass *Friluftsliv* nicht nur das Umweltbewusstsein und die Naturverbundenheit fördert, sondern auch positive Auswirkungen auf die körperliche, psychische und soziale Entwicklung von Schülern haben kann.

Im Anschluss werden die Ergebnisse der einzelnen Schulen gegenübergestellt. Die Darstellung der Auswertung erfolgt graphisch, um die Verteilung der Antworten leicht erfassen zu können. Neben der Verteilung wird der Mittelwert der Antworten auf Basis der Zuordnung 1 (z.B. sehr gut erfüllt) bis 4 (z.B. nicht erfüllt)

ermittelt. Auf die Darstellung von Median oder Standardabweichung wird aufgrund der Datenstruktur verzichtet, da die vier diskreten Antwortkategorien der Fragebögen keine sinnvolle Berechnung zulassen. Eine hierfür notwendige feinere Auflösung, z.B. mittels Gleitkommazahlen, hätte hingegen die Bewertung durch die Schüler erschwert und wäre nicht zielführend gewesen.

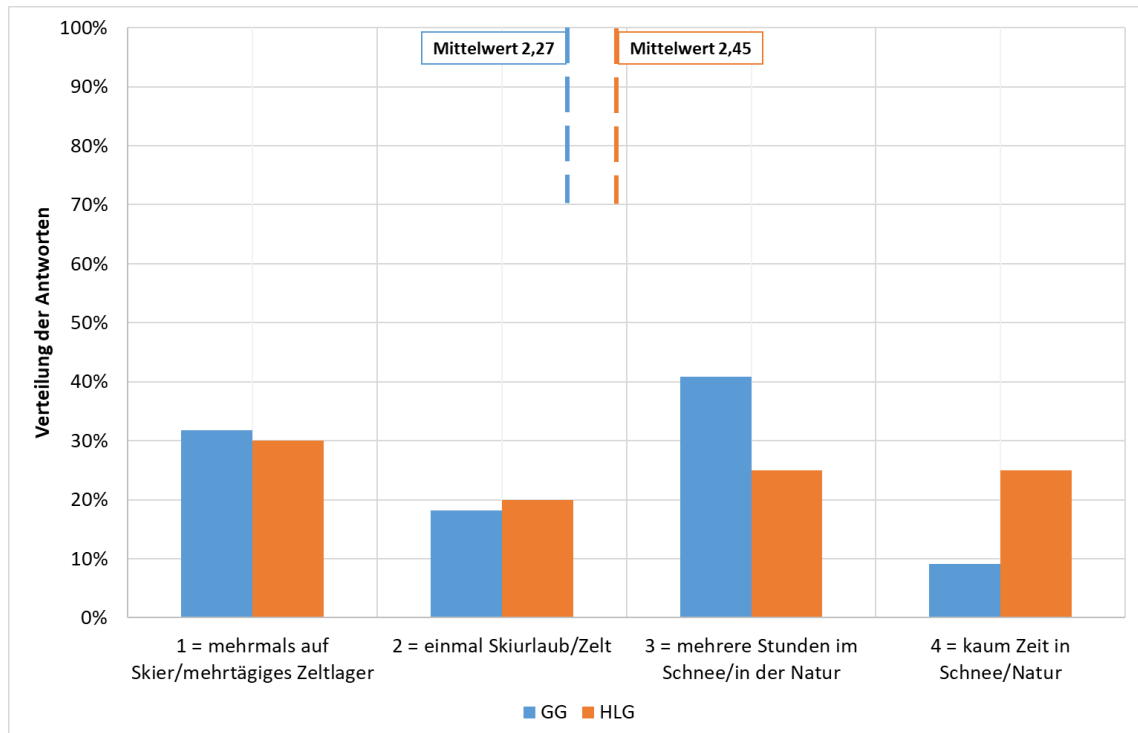


Abbildung 22: Vorerfahrungen in der Natur (Eigene Darstellung)

Während die Vorerfahrungen bei Schülern (siehe Abbildung 22), die schon mehrmals auf Skiern bzw. in der Natur waren (GG: 32 %, HLG: 30 %) und derjenigen, die schon einmal im Skiurlaub waren bzw. im Zelt geschlafen haben (GG: 18 %; HLG: 20%) nahezu identisch sind, wird deutlich, dass am GG zusätzlich 41 % schon mehrere Stunden im Schnee verbracht haben, während es am HLG nur 25 % sind, die mehrere Stunden in der Natur verbracht haben. Auch kann festgestellt werden, dass am GG lediglich unter 10 % kaum Zeit in der Natur verbracht haben, während es am HLG schon 25 % sind, die keine Vorerfahrung mitbringen. Dies könnte mit der Lage der Schulen zusammenhängen. Während sich das GG im Naturpark Altmühltal befindet, ist das HLG in der Stadt Fürth beheimatet, wo zwar ein Stadtpark in Laufweite ist, Wälder etc. aber nur mit öffentlichen Verkehrsmitteln erreichbar sind. Andkjær und Arvidsen (2015) halten fest, dass natürliche Umgebungen für die aktive Erholung der Menschen im Freien

von entscheidender Bedeutung sind und auch Islam et al. (2020) betonen, dass erreichbare Grünflächen mit einem höheren Maß an körperlicher Aktivität und einem geringeren Risiko von Fettleibigkeit einhergehen. Umso wichtiger ist es, Schülerinnen und Schüler anhand des Unterrichtsprojekts „Into the nature“ zu motivieren, sodass sie *Friluftsliv* in ihren Alltag und ihre Freizeit integrieren.

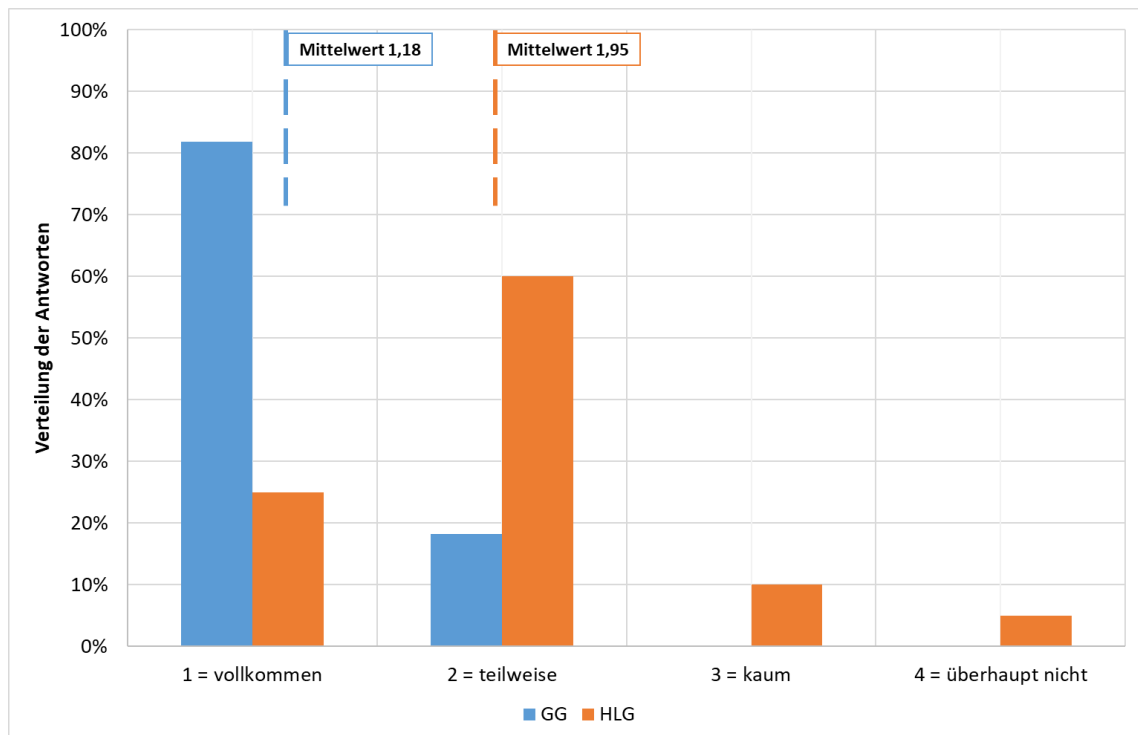


Abbildung 23: Erwartungen an das Projekt (Eigene Darstellung)

Auf die Frage ob das Projekt ihre Erwartungen erfüllt hat (siehe Abbildung 23), antworteten 25 % der Schüler am Helene-Lange-Gymnasium mit vollkommen und 60 % mit teilweise. Insgesamt stufen 85 % der Schüler ihre Erwartungen als mindestens teilweise erfüllt ein. Diese hohe Zufriedenheitsrate deutet daraufhin, dass das Projekt die Bedürfnisse und Interessen der Schüler in großem Maße angesprochen hat. Nur 10 % sehen ihre Erwartungen kaum erfüllt und 5 % überhaupt nicht. Auch wenn 10 % ihre Erwartungen nur kaum erfüllt sahen und 5 % gar nicht, bleibt die Mehrheit der Schüler offenbar zufrieden. Dies könnte darauf hinweisen, dass das Projekt insgesamt gut strukturiert war, allerdings noch Verbesserungspotenzial hinsichtlich bestimmter Erwartungen einzelner Schüler besteht. Am Gabrieli-Gymnasium zeigen sich ähnliche positive Trends, wobei hier sogar 82 % der Schüler von der Umsetzung begeistert waren und angaben, dass

das Projekt ihre Erwartungen vollständig erfüllt hat. Nur 18 % stufen ihre Erwartungen als teilweise erfüllt ein, was insgesamt eine sehr hohe Zufriedenheitsrate widerspiegelt. Diese Zahlen legen nahe, dass die Gestaltung und Durchführung des Projekts am Gabrieli-Gymnasium besonders gut an die Wünsche und Bedürfnisse der Schüler angepasst war. Der hohe Anteil an Schülern, die ihre Erwartungen vollständig erfüllt sahen, könnte darauf hinweisen, dass die Projekthalte besonders relevant, interessant und gut strukturiert präsentiert wurden.

Vergleicht man die beiden Gymnasien, so fällt auf, dass die Schüler am Gabrieli-Gymnasium eine etwas höhere Zufriedenheit ausdrücken, insbesondere in Bezug auf die vollständige Erfüllung ihrer Erwartungen. Dies könnte auf die unterschiedlichen Inhalte der Projektdurchführung zurückzuführen sein. Während das Projekt am Helene-Lange-Gymnasium im Sommer stattfand, wurde *Friluftsliv* am Gabrieli-Gymnasium im Winter umgesetzt. Auch könnte das regnerische Wetter bei der Projektdurchführung am Helene-Lange-Gymnasiums das Ergebnis beeinflusst haben. Insgesamt lässt sich jedoch festhalten, dass das Projekt an beiden Schulen erfolgreich umgesetzt wurde.

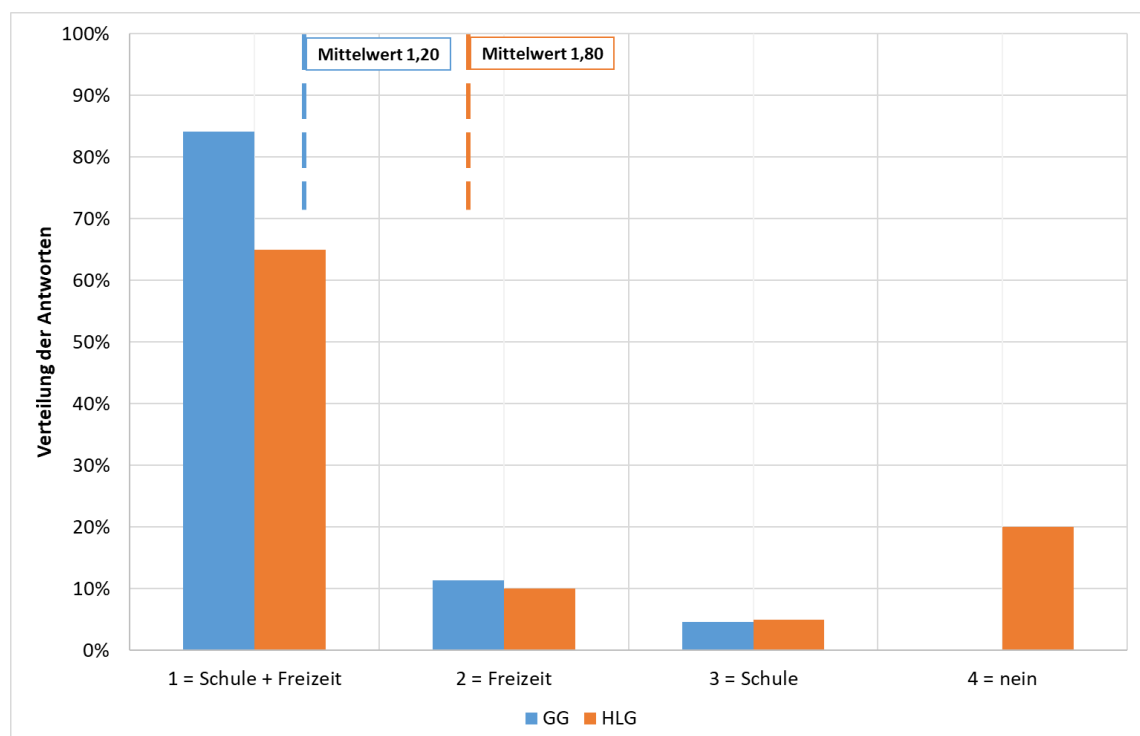


Abbildung 24: Erneute Durchführung (Eigene Darstellung)

Die nächste Frage beschäftigt sich damit, ob sich die Schüler erneut vorstellen könnten, so ein Projekt durchzuführen (siehe Abbildung 24). Diese wurde von

80 % der Schüler am HLG mit ja beantwortet. Während 10 % der Schüler das Projekt erneut nur in der Freizeit durchführen wollen, favorisieren 5 % der Schüler dies nur im Rahmen einer Schulveranstaltung zu tun. Allerdings können sich 65 % der Schüler eine erneute Durchführung sowohl in der Freizeit als auch im Rahmen einer Schulveranstaltung vorstellen. Nur 20 % können sich eine erneute Durchführung nicht noch einmal vorstellen. Am Gabrieli-Gymnasium können sich 84 % eine erneute Durchführung sowohl in der Schule als auch in der Freizeit vorstellen. 11 % plädieren für eine Durchführung in der Freizeit und 5 % in der Schule. Keiner der Befragten ist gegen eine erneute Durchführung. Bewertet man das Gesamtprojekt und schaut sich die Mittelwerte beider Schulen an, dann wird klar, dass die Erwartungen (Mittelwert: 1,42) und eine erneute Durchführung (Mittelwert 1,39), das Projekt positiv bewerteten. Dies deutet daraufhin, dass einem Großteil der Aufenthalt in der Natur Freude bereitete. Die positiven Auswirkungen von Outdoor Education auf die Selbstwirksamkeit von Jugendlichen bestätigen auch Fang et al. (2021).

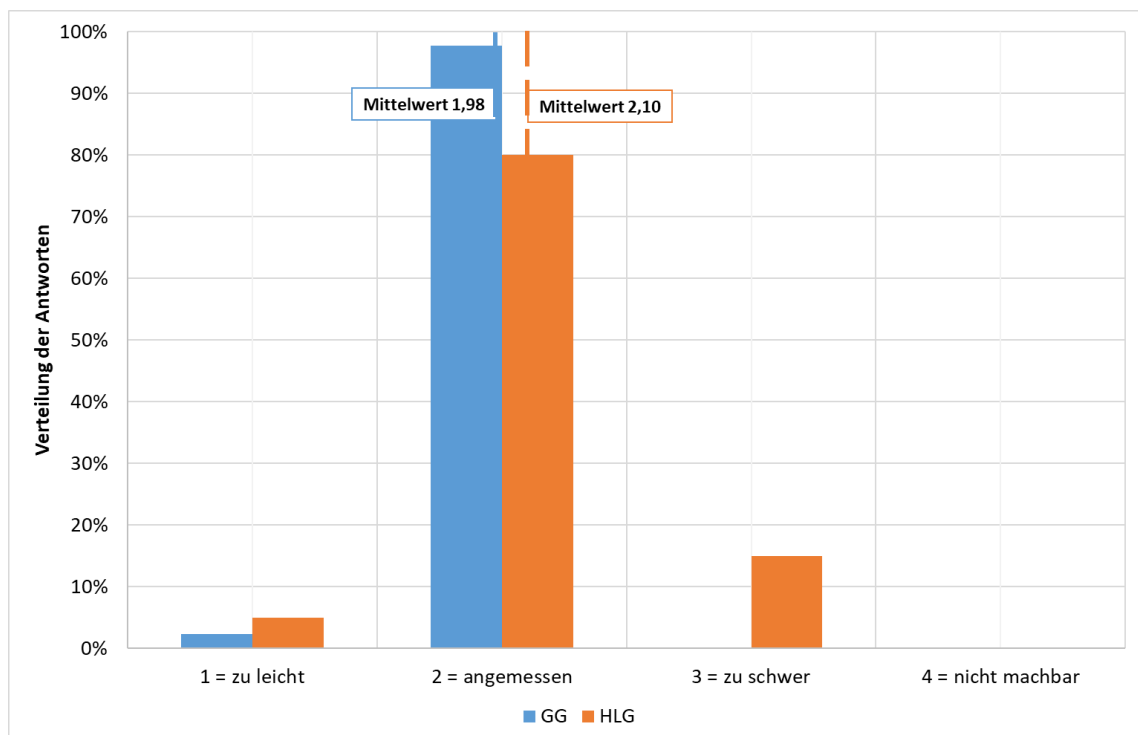


Abbildung 25: Anforderungen an Schüler (Eigene Darstellung)

Der Großteil der Schüler war auch mit dem Schwierigkeitsgrad der Anforderungen zufrieden (siehe Abbildung 25). 80 % der Schüler am HLG betrachteten diese während des Projekts als angemessen. Nur 15 % fanden diese zu schwer.

Nicht machbar waren die Anforderungen für keinen und nur 5 % der Schüler ordneten diese als zu leicht ein. Am GG sah das Bild ähnlich aus. Hier bezeichneten 2 % der Schüler die Anforderungen als zu leicht, 98 % als angemessen und 0 % ordneten die Anforderungen als zu schwer sowie nicht machbar ein. Die Aussage zeigt, dass die Anforderungen in dem Projekt gut auf die Fähigkeiten und Erwartungen der Schüler abgestimmt waren. Der überwältigende Großteil der Schüler an beiden Schulen (HLG und GG) fand die Aufgaben angemessen, was darauf hindeutet, dass das Projekt gut durchdacht und der jeweiligen Jahrgangsstufe angepasst war. Die wenigen Schüler, die die Anforderungen als zu schwer oder zu leicht empfanden, gehören zu den Ausnahmen, was aber in einer heterogenen Gruppe normal ist.

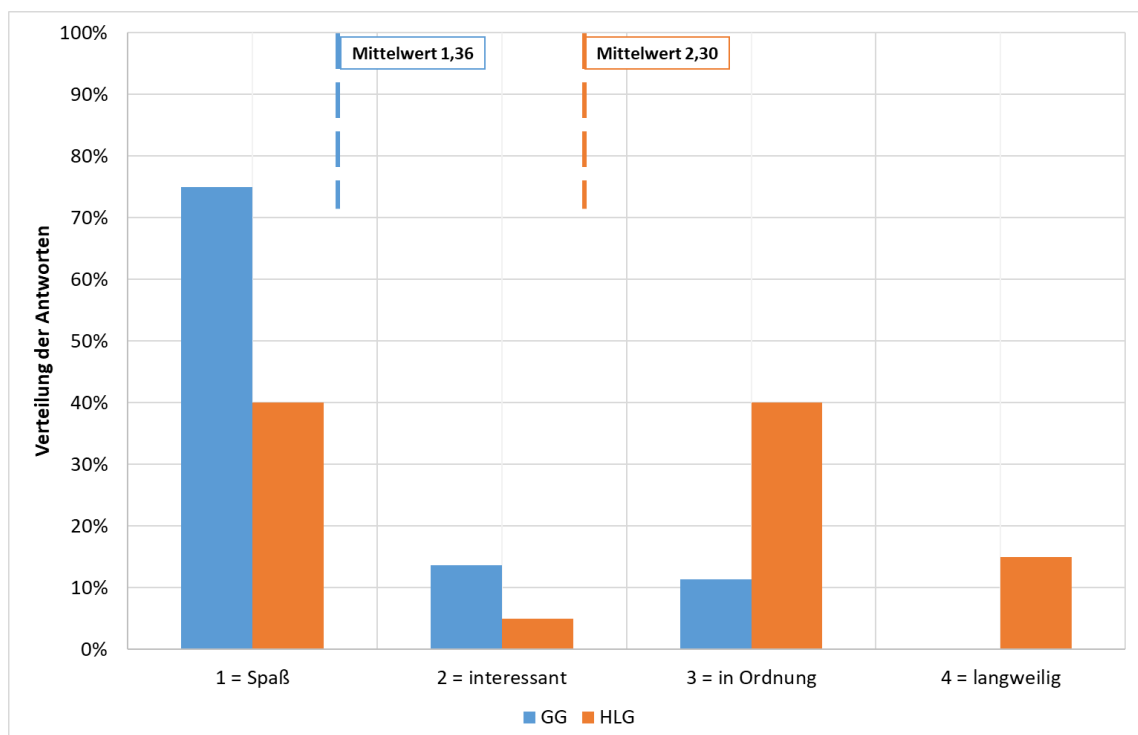


Abbildung 26: Aufgabenauswahl (Eigene Darstellung)

Fragt man die Schüler am HLG nach der Arbeit, die sie in den Kleingruppen vorbereiten mussten (siehe Abbildung 26), so wird deutlich, dass es 40 % der Schüler Spaß gemacht hat, 5 % diese Arbeit interessant fanden und 40 % als in Ordnung eingestuft haben. Lediglich 15 % ordneten diese als langweilig ein. Am GG waren es 75 %, die Spaß bei der Erledigung der Aufgaben hatten, 14 % fanden die Aufgaben interessant und 11 % bezeichneten die Aufgaben als in Ordnung. Die Unterschiede in der Wahrnehmung könnten durch verschiedene Faktoren

beeinflusst worden sein, wie die Art der Aufgaben oder die Unterrichtsgestaltung. Insgesamt muss festgehalten werden, dass die Aufgaben in den Kleingruppen am HLG herausfordernder waren, da diese eine Übernachtung im Freien organisieren, sowie eine Bilderpräsentation vorbereiten mussten. Die Komplexität am HLG in Kombination mit dem organisatorischen Aufwand der Freiluftübernachtung könnte bei manchen Schülern zu einer höheren mentalen Belastung geführt haben, was sich wiederum auf die Freude und Motivation ausgewirkt hat. Gleichzeitig könnte dies aber auch bedeuten, dass die Arbeit am HLG einen höheren Lerneffekt hatte und die Schüler dazu anregte, über ihre Komfortzone hinauszugehen und so einen Einfluss auf die Zufriedenheit der Teilnehmenden gehabt haben.

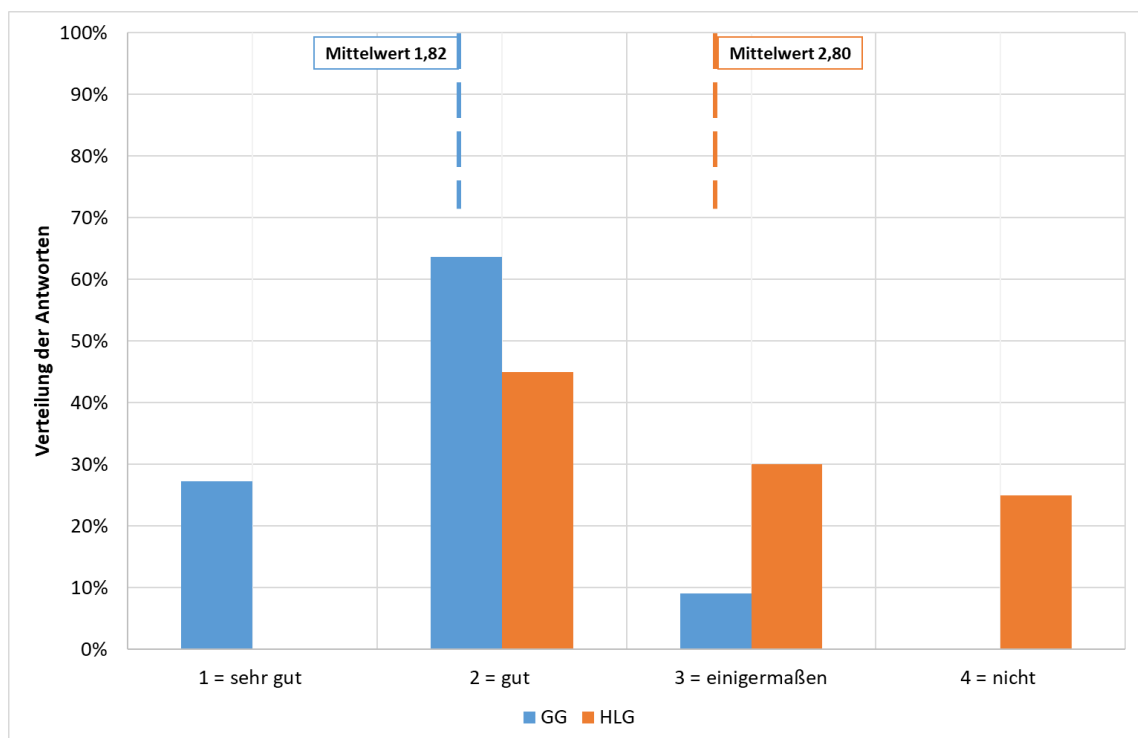


Abbildung 27: Zusammenarbeit in der Gruppe (Eigene Darstellung)

Fragt man die Schüler am HLG wie die Zusammenarbeit in der Kleingruppe geklappt hat (siehe Abbildung 27), so wird deutlich, dass diese von keinem der Schüler als sehr gut eingeordnet wurde. Allerdings betrachten 45 % der Schüler diese als gut und 30 % beurteilen, dass diese einigermaßen geklappt hat. Letztere 25 % stufen diese als nicht geklappt ein. Am GG bezeichneten 27 % die Zusammenarbeit als sehr gut. 64 % beurteilten diese als gut und 9 % als einiger-

maßen. Kein Schüler fand, dass diese nicht geklappt hat. Insgesamt wird die Zusammenarbeit am GG positiver wahrgenommen. Dies könnte darauf zurückzuführen sein, dass am HLG bereits vor dem Projekt „Into the nature“ das Klassenklima angespannter war und weniger harmonisch wahrgenommen wurde. Solche Unterschiede im Klassenklima können tiefere Ursachen haben, wie etwa Schwierigkeiten im Umgang miteinander oder mangelndes Vertrauen. Um die Zusammenarbeit in der Kleingruppe zu fördern, ist ein positives Klassenklima essenziell. Eigenschenk et al. (2019) betonen, dass Outdoor-Sport die soziale Entwicklung der Schüler positiv beeinflusst. Auch Lehrkräfte konnten beobachten, dass *Friluftsliv* das Potenzial hat, nicht nur die Zusammenarbeit in Gruppen zu verbessern, sondern auch Beziehungen zwischen Lehrern und Schülern zu stärken (Mygind et al., 2019). Eine intensivere Einbindung von *Friluftsliv* könnte daher dazu beitragen, das Klassenklima zu verbessern und die Zusammenarbeit effektiver zu gestalten.

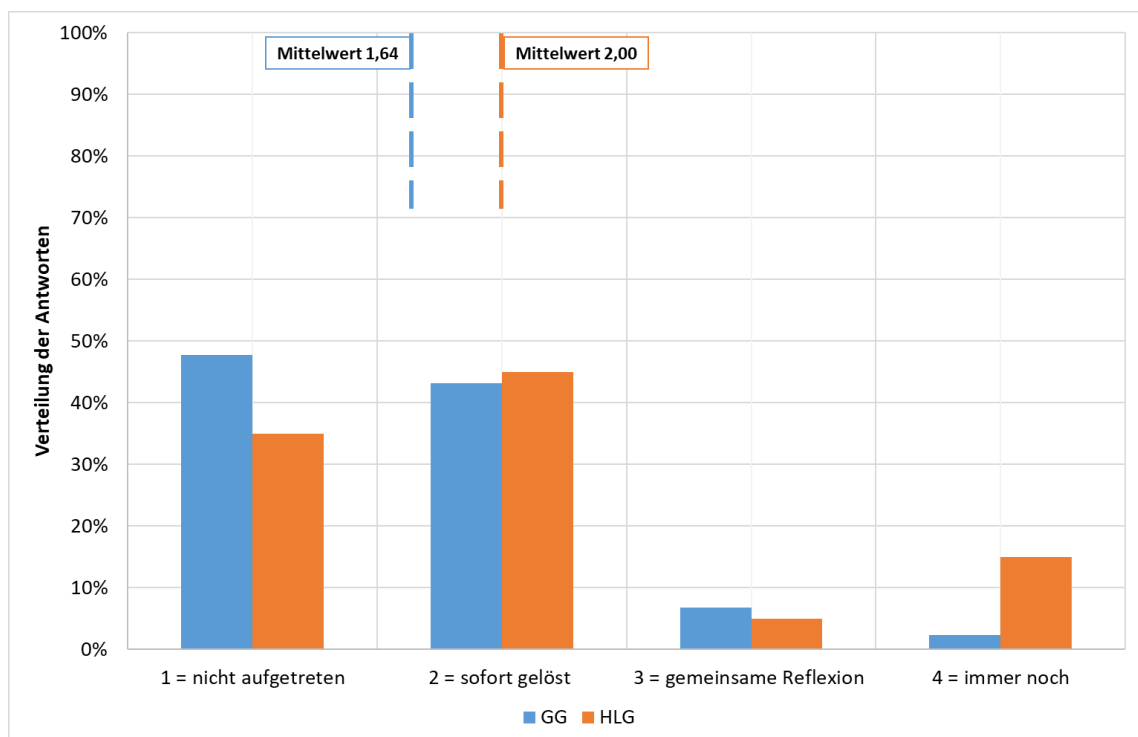


Abbildung 28: Aufgetretene Konflikte (Eigene Darstellung)

Die letzte Frage beschäftigte sich damit, ob Gruppenkonflikte aufgetreten sind und wenn ja, wie diese gelöst wurden (siehe Abbildung 28). Während 35 % der Schüler am HLG keine Konflikte feststellen konnten, beschreiben 45 % der Schüler die Konflikte von kurzer Dauer, die somit sofort gelöst werden konnten. Bei

5 % der Schüler wurden die aufgetretenen Konflikte durch eine gemeinsame Reflexion gelöst und 15 % der Schüler sehen diese Konflikte zwei Wochen nach der Durchführung noch immer bestehen. Am GG wurden von 48 % keine Konflikte festgestellt. 43 % konnten die aufgetretenen Konflikte sofort lösen, während 7 % dies in einer gemeinsamen Reflexion erledigten, 2 % stellten fest, dass die aufgetretenen Konflikte immer noch bestehen.

6.2.2 Anhand der Bilderpräsentation

Die Auswertung der wissenschaftlichen Frage, ob *Friluftsliv* in den bayerischen Lehrplan Sport integriert werden kann, um den Folgen der veränderten Kindheit entgegenzuwirken und ein Verantwortungsbewusstsein gegenüber der Natur zu entwickeln, lässt sich anhand der Ergebnisse der Bilderpräsentation gut verdeutlichen. Die Rückmeldungen der Schüler aus dem Projekt „Into the nature“ zeigen deutlich, dass *Friluftsliv* eine wertvolle Ergänzung im Schulalltag darstellt, insbesondere in Bezug auf körperliche Aktivität, Naturverbundenheit und soziale Kompetenz.

Viele Schüler beschrieben das Projekt als eine völlig neue Erfahrung, die ihnen Spaß gemacht hat und die sie gerne wiederholen würden (siehe Anhang XVI, Geländespiel, 4:02 Min; Kochen, 1:25 Min). Dies zeigt, dass *Friluftsliv* im Vergleich zu herkömmlichen Schulsportarten eine besondere Attraktivität besitzt. Diese **positive Rückmeldung der Schüler** deutet darauf hin, dass *Friluftsliv* ein effektives Konzept ist, um das Interesse von Schülern für Outdoor-Aktivitäten zu wecken und sie in Kontakt mit der Natur zu bringen, was gerade angesichts der zunehmenden Entfremdung von natürlichen Lebensräumen besonders wichtig ist. Schneller et al. (2017) halten in diesem Zusammenhang auch fest, dass dies zu einer Zunahme der körperlichen Aktivität der Kinder führt und Mutz und Müller (2016) stellen positive Auswirkungen von Outdoor-Abenteuern auf die psychische Gesundheit fest. Die Erfahrungen der Schüler, insbesondere in Bezug auf **Teamwork und soziale Kompetenzen**, sind ein wichtiger Aspekt von *Friluftsliv*. Sowohl beim Zeltaufbau (siehe Anhang XVI, Geländespiel, 1:03 Min) als auch bei der Zubereitung des Essens (siehe Anhang XVI, Kochen 6:30 Min) war Teamarbeit unerlässlich. Die Schüler erkannten, dass Konflikte durch Zusammenarbeit gelöst werden können und dass gegenseitige Unterstützung eine zentrale Rolle

spielt (siehe Anhang XVI, Feuer 22:51 Min). Dies fördert nicht nur soziale Kompetenzen, sondern auch die Fähigkeit, in einer Gruppe effektiv zu kommunizieren und gemeinsam an Problemlösungen zu arbeiten. Die Feuergruppe hob ebenfalls hervor, wie wertvoll die Unterstützung durch andere Schüler war (siehe Anhang XVI, Feuer, 3:41 Min). Diese Erfahrungen zeigen, dass *Friluftsliv* die soziale Entwicklung von Schülern positiv beeinflussen kann, insbesondere in einer Zeit, in der die digitale Kommunikation zunehmend reale Interaktionen ersetzt. Ein weiterer wichtiger Punkt ist die Entwicklung von **Verantwortungsbewusstsein und Rücksichtnahme**. Die Kochgruppe lernte beispielsweise, dass man bei der Essensplanung auf die Bedürfnisse anderer achten muss (siehe Anhang XVI, Kochen 5:39 Min.). Dies zeigt, dass *Friluftsliv* Schülern hilft, Verantwortung zu übernehmen und auf ihre Mitmenschen Rücksicht zu nehmen, was in der modernen, stark individualisierten Gesellschaft oft zu kurz kommt. Auch der direkte **Kontakt zur Natur und das Erlernen praktischer Fertigkeiten** wurden von den Schülern als bereichernd empfunden. Sie lernten, wie man mit wenigen Mitteln ein Lagerfeuer entfacht und es pflegt (siehe Anhang XVI, Feuer 23:01 Min), wie man sich in der Natur einschränkt, beispielsweise beim Kochen mit begrenzten Hilfsmitteln (siehe Anhang XVI, Geländespiel 1:36 Min), und dass ein Dreifuß als Grill eine geniale Lösung sein kann (siehe Anhang XVI, Geländespiel 3:01 Min). Solche Erfahrungen helfen den Schülern, ein Verständnis für die Natur zu entwickeln und sich mit ihr auf praktische Weise auseinanderzusetzen, was zu einem gesteigerten Umweltbewusstsein führen kann. Dieses Erleben und Mitgestalten der Natur steht im Einklang mit den Ansätzen von *Friluftsliv*, bei denen die Natur als Lern- und Erfahrungsraum dient. Ein weiterer Lernprozess, den die Schüler durchliefen, war die Erkenntnis, dass **vorausschauende Planung** wichtig ist, um Outdoor-Projekte erfolgreich umzusetzen. Die Kochgruppe reflektierte, dass es sinnvoll ist, das Gepäck nicht zu überladen (siehe Anhang XVI, Kochen 2:57 Min), da man es selbst tragen muss, und betonte die Bedeutung der richtigen Kleidung und Ausstattung für Aktivitäten in der Natur (siehe Anhang XVI, Kochen 2:18 Min, 4:06 Min). Diese Reflexionen sind wertvolle Erfahrungen, die Schülern helfen, ihre Planungs- und Organisationsfähigkeiten zu entwickeln. Durch die intensiven Naturerfahrungen wird außerdem das **Bewusstsein für ökologische Zusam-**

menhänge und die Bedeutung von Nachhaltigkeit gestärkt. Die Schüler lernen, dass der Umgang mit natürlichen Ressourcen – sei es das Feuerholz oder das Essen – eine bewusste Planung und sparsamen Umgang erfordert (siehe Anhang XVI, Kochen, 6:30 Min). Diese Erkenntnisse können langfristig dazu beitragen, dass Schüler ein verantwortungsbewussteres Verhalten gegenüber der Natur entwickeln. Die Auswertung der Ergebnisse der Videopräsentation zeigt, dass *Friluftsliv* großes Potenzial für die Integration in den bayerischen Lehrplan Sport bietet. Es kann nicht nur den Folgen der veränderten Kindheit – wie Bewegungsmangel, Entfremdung von der Natur und soziale Defizite – entgegenwirken, sondern auch das Verantwortungsbewusstsein gegenüber der Natur und das Umweltbewusstsein der Schüler fördern. Durch die Betonung von Teamarbeit, Reflexion und Naturerfahrung bietet *Friluftsliv* eine ganzheitliche Lernmethode, die über die rein körperliche Betätigung hinausgeht und somit eine wertvolle Ergänzung im Schulalltag darstellt.

7 Diskussion

Kritische Punkte, die im Laufe des Projekts „Into the nature“ sichtbar geworden sind, wurden bereits bei der Darstellung der Ergebnisse in Kapitel 6 an der Stelle angesprochen, an der sie aufgefallen sind. Kapitel 7 geht nun auf Themen ein, die übergreifend zu betrachten sind.

7.1 Diskussion der Ergebnisse

Anhand der Bewertung wird deutlich, dass das Projekt sowohl bei den befragten Lehrkräften als auch bei den Schülern gut angekommen ist. Dies zeigen nicht nur die Interviews, der Fragebogen und die Bilderpräsentationen, sondern auch das Engagement der Schüler bei der Planung und Durchführung ihrer Gruppenaufgaben. Die Begeisterung auf Schülerseite kann darauf zurückzuführen sein, dass es für viele Schüler eine neue Erfahrung war, der sie sehr positiv gegenüberstanden. Die Freude an dem Projekt „Into the nature“ wird auch darin bestätigt, dass fast 80 % der Schüler sich erneut vorstellen könnten, *Friluftsliv* privat mit Freunden oder der Schule zu erleben. Dies lässt darauf schließen, dass die Schüler das Projekt als erfolgreich einschätzen und ihre Erwartungen erfüllt wurden. Dies ist umso erfreulicher, da teilweise Wetterbedingungen nicht ideal waren. Dies könnte der Grund für die Unzufriedenheit von 20 % der Schüler sein, sodass sie nicht mehr an einer Tour wie dieser teilnehmen möchten. Um nun die Naturbegeisterung eines Großteils der Schüler auch langfristig in den Köpfen verankern zu können, ist es nötig, *Friluftsliv* erneut aufzugreifen und durch weitere Naturerfahrungen aufrechtzuhalten, um so eine Zunahme an Verantwortungsbewusstsein für Natur und Umwelt zu erzielen. Dieses Ziel ist bei dem verbreiteten Ansatz der Erlebnispädagogik größtenteils ausgeblendet, allerdings in unserer heutigen Gesellschaft von immenser Bedeutung. Demnach ist das Ziel, den Schülern Freude am *Friluftsliv* zu vermitteln und so einen Beitrag zur physischen, psychischen und sozialen Gesundheit leisten, mehr als erfüllt. Im Gegensatz zur Erlebnispädagogik wirkt *Friluftsliv* hier auch präventiv und nicht wie die Erlebnispädagogik als Therapie im sozialpädagogischen Kontext. Aber auch das Lernziel, Basiskenntnisse in *Friluftsliv* zu entwickeln, wurde erreicht. Die Schüler beschreiben, dass sie sowohl in Bezug auf Essen kochen in der Natur, Feuermachen sowie in Bezug auf Kleidung etwas gelernt haben. Hier wird deutlich, dass die Natur

im *Friluftsliv* eine größere Bedeutung hat. Es geht also nicht nur wie in der Erlebnispädagogik, um das Erreichen von pädagogischen Zielsetzungen.

Betrachtet man die Zusammenarbeit in der Kleingruppe, so wird deutlich, dass keine Gruppe diese als sehr gut bezeichnet. Eine gewisse Unzufriedenheit der Schüler könnte darauf zurückzuführen sein, dass einige sich nicht einbrachten und die Arbeit an einzelnen Personen hängen blieb. Allerdings wurde deutlich, dass ein Großteil der aufgetretenen Konflikte sofort gelöst werden konnten, so dass auch die Interessen der Mitschüler berücksichtigt wurden. Besonders deutlich wurde die Zusammenarbeit bei der Wanderung, wo sich die Schüler gegenseitig aufmunterten.

Anhand dieser Analyse kann festgehalten werden, dass die Hauptproposition erfüllt wurde, demnach die Alternativ- und Nullpropositionen verworfen werden können. Es wurde somit deutlich, dass die Integration von *Friluftsliv* in den bayerischen Lehrplan geeignet ist um die Folgen der „Veränderten Kindheit“ zu verbessern und das „Verantwortungsbewusstsein für Natur und Umwelt“ zu steigern. Die Differenzierungspropositionen konnten aufgrund der kleinen Stichprobe nicht nachgewiesen werden. Hierauf wird in Kapitel 9 noch einmal eingegangen.

7.2 Eigene Reflexion und Verbesserungsvorschläge

Man kann davon ausgehen, wie auch schon aus der Bewertung des Projekts aus Schüler- und Lehrersicht hervorging, dass alles positiv verlief und sich *Friluftsliv* auch für das bayerische Schulsystem eignet. Dennoch waren für die Durchführung von *Friluftsliv* in Deutschland einige Anpassungen notwendig.

Aufgrund rechtlicher Regelungen, die es aufgrund des norwegischen Jedermannrechts (Miljøverndepartementet, 1957) in Deutschland nicht gibt, musste ein Platz ausgewählt werden, der in Privatbesitz ist oder als offizieller Zeltplatz gilt. Für die Durchführung galt ein privates Grundstück als am besten geeignet. Dadurch konnte *Friluftsliv* nur zum Teil nicht motorisiert betrieben werden, wie es das traditionelle *Friluftsliv* verlangte (Buschmann & Lagerstrøm, 1999). Die Grundstücke waren nämlich nicht zu Fuß vom Gymnasium aus erreichbar und deshalb musste die Gruppe mit den öffentlichen Verkehrsmitteln bzw. dem Reisebus an den Ort gelangen.

Gleichzeitig fordert das traditionelle *Friluftsliv*, dass *Friluftsliv* im Freien in natürlicher Umgebung betrieben wird (Buschmann & Lagerstrøm, 1999). Dieses Ziel wurde größtenteils erreicht, denn der Zeltplatz war nicht in Stadtnähe. Allerdings musste ein Zeltplatz ausgewählt werden, der gleichzeitig mit dem Auto zugänglich ist. Dies stand nicht ganz mit dem traditionellen *Friluftsliv*-Gedanken in Einklang, ermöglichte aber die Sicherheit, dass im Notfall ein Auto vor Ort war und dass auch die Verletzten am *Friluftsliv* teilnehmen konnten. Eine weitere Abweichung im Vergleich zu Norwegen war, dass man auf Wasser aus der Natur verzichtete und dadurch auf Wasser aus künstlichen Kanistern zurückgreifen musste, die dem natürlichen Charakter von *Friluftsliv* entgegenwirkten.

Betrachtet man die vielseitigen Aufgaben der Kleingruppen, so kann man feststellen, dass diese sich bewährt hatten. Durch das Prinzip der Mehrperspektivität versuchte man dem Lernziel der individuellen Sinnfindung (Buschmann et al., 2007) sowie der Inspiration für einen anderen Lebensstil näher zu kommen, indem man die ganze Gruppe zu erreichen versuchte und ihnen unterschiedliche Umsetzungsmöglichkeiten von *Friluftsliv* aufzeigte. Dazu trug auch die Führung durch die Rothenburg bei, die geschichtsbegeisterte und kulturinteressierte Schüler auf die Möglichkeit einer Kombination von *Friluftsliv* mit Geschichte und Kultur aufmerksam machte. Durch die Lawinenkunde sprach auch eine mögliche Kombination von Geographie und Sport an und sollte auch weniger sport- und naturbegeisterte Schüler erreichen. Da die Schüler ihre Gruppenaufgabe selbst wählen und sich selbst eine mögliche Umsetzung überlegen konnten, trug dies zu einer „autonomen und selbstbestimmten Handlungsfähigkeit“ (Buschmann et al., 2007, S. 158) bei den Schülern bei. Diese Selbstbestimmungs- und Mitbestimmungsfähigkeit der Schüler steht auch in Einklang mit Klafkis Bildungsbegriff und dem Erziehungs- und Bildungsauftrag in Bayern (siehe 2.6.4).

Aber auch das Lernziel Verbesserung der Wahrnehmungsfähigkeit konnte durch *Friluftsliv* erreicht werden. Beim Wahrnehmungsspiel mussten die Schüler verschiedene Gegenstände aus der Natur mit verbundenen Augen erfühlen und im Anschluss ihren zurückgelegten Weg rekonstruieren. Dieser direkte Kontakt mit der Natur hatte einen positiven Einfluss auf ihre Wahrnehmung und die Schüler stellten fest, wie vielseitig die Eindrücke aus der Natur sein können. Aber auch

das Langlaufen mit dem Gefühl des Gleitens nahmen die Schüler als neue Erfahrung wahr.

Das Geländespiel und die Spiele im Schnee hatten ebenfalls positive Auswirkungen auf die Schüler und waren sehr gut geeignet, damit die Schüler erfahren, wie man *Friluftsliv* mit einfachen Mitteln erleben kann. Die Begeisterung auf Seiten der Schüler war sicher auch auf die Möglichkeit der Umsetzung in einem eher unbekanntem Areal zurückzuführen. Das Verstecken hinter Bäumen sowie das Laufen im kniehohen Gras bzw. im Schnee war für viele eine nicht alltägliche Erfahrung und trug zur Erweiterung ihrer Bewegungserfahrung bei. Dabei wurde die Anstrengung, die beim Laufen über Gräben, um Bäume sowie auf unterschiedlichem Untergrund verlangt wurde, vergessen und erst im Nachhinein merkten die Jugendlichen die positiven Auswirkungen körperlicher Aktivität und den Einfluss auf das psychische Wohlbefinden und konnten dadurch für ein ausgeprägtes Gesundheitsbewusstsein sensibilisiert werden (Buschmann et al., 2007). Diese Begeisterung während der Aktivität wäre sicher nicht bei einer Ausdauertrainingseinheit auf dem Sportplatz der Schule möglich. Außerdem wurde den Schülern dabei klar, wie viel Spaß man in der Natur haben kann, ohne dass dabei viel Geld nötig sein muss. Dies bestätigte sie, ihre Alltagshandlungen kritisch zu beurteilen (Tordsson, 1993).

Darüber hinaus forderte das Geländespiel und das Bauen der Schneehöhlen Zusammenarbeit in den Gruppen und verlangte eine Taktik, die gemeinsam im Team abgesprochen werden musste. Dabei sollten die Interessen der Mitschüler ebenfalls mitberücksichtigt werden, sodass auch im Sinne von Klafkis Bildungsbegriff die Solidaritätsfähigkeit eingeübt wurde. Außerdem wurde den Schülern die Ansicht vermittelt, dass *Friluftsliv* auch nicht als Wettkampf mit Konkurrenzdenken betrieben wird (Buschmann & Lagerstrøm 1999), sondern die Gruppe als Ganzes zusammenarbeiten muss. Dies trug zu einer Verbesserung der Verständigungs- und Kommunikationsbereitschaft bei (Tordsson, 1993). Aber auch das Spiel „Persönlichkeitsraten“ am Lagerfeuer führte dazu, dass die Schüler sich untereinander besser kennenlernten, stellte somit den Spaß miteinander in der Gruppe in den Mittelpunkt und trug zu einer Verbesserung der Teamfähigkeit bei (Buschmann et al., 2007).

Analysiert man die Bilderpräsentation auf die Lernergebnisse der Schüler, so kann festgehalten werden, dass die Schüler im Sinne des *Friluftsliv* Basiskenntnisse in Bezug auf Kleidung und Essen erworben haben. Sie erkannten, dass es Sinn macht, warme Kleidung für den Abend mitzubringen, sowie alte Sachen, da diese durch das Spielen in der Natur schmutzig werden können. Dies steht somit in Einklang mit dem in der *Friluftsliv*-Pädagogik weitreichendem Lernziel des individuellen Wohlbefindens (Buschmann et al., 2007).

Darüber hinaus entwickelten die Schüler ihre Kompetenzen in Bezug auf Zusammenarbeit und Mitverantwortung weiter (Tordsson, 1993). Besonders deutlich wurde dies am Beispiel mit der Feuergruppe am HLG, die ihre Aufgabe nicht für alle zufriedenstellend lösen konnte, sodass einige Konflikte auftraten. Erfreulich war hierbei zu sehen, dass andere Mitschüler sie dabei unterstützten, sodass am Abend ein Lagerfeuer brannte, das allen Schülern Freude bereitete.

Auch wenn die Umsetzung im Vergleich zu Norwegen nur eingeschränkt möglich ist, lassen sich die Ziele der *Friluftsliv*-Pädagogik dennoch erfüllen. Zwar wurde deutlich, dass eine Zwei-Tagestour ausreicht, um das norwegische Kulturphänomen kennenzulernen. Um im Sinne der Nachhaltigkeit allerdings diese alternative Freizeitgestaltung aufrechtzuhalten, ist es notwendig dies regelmäßig stattfinden zu lassen, damit es auch in Deutschland fester Bestandteil der Lehrpläne werden kann. Dabei kann das dargestellte Konzept nach ersten Erfahrungen noch ausgeweitet werden, sodass Mehrtagestouren mitaufgenommen werden und so zu einer Bereicherung beitragen können.

Bei einer erneuten Durchführung wäre es ebenfalls sinnvoll, die Planung, Durchführung und die Bilderpräsentation innerhalb von vier Wochen durchzuführen und nicht über ein gesamtes Halbjahr zu strecken. Obwohl aufgrund der Terminverschiebung und den Ferienzeiten teilweise ziemlich große Abstände zwischen den Einheiten lagen und die Schüler nicht wie anfangs angedacht eine Note auf das Projekt erhielten, ist es sehr erfreulich, dass die Gruppen motiviert dabei waren.

7.3 Methodendiskussion

Das Forschungsprojekt „Into the Nature“ wurde an zwei Schulen in Bayern durchgeführt: dem Helene-Lange-Gymnasium (HLG) in Fürth und dem Gabrieli-Gymnasium (GG) in Eichstätt. Die Organisation des Projekts und die zeitliche Struktur

spiegeln die umfangreiche Planungsarbeit wider, die notwendig war, um das Konzept in die Praxis umzusetzen. Dieser Abschnitt diskutiert die methodischen Aspekte des Projekts unter Berücksichtigung der organisatorischen Gegebenheiten, der teilnehmenden Schulen, der Zeitstruktur und der Teilnehmer.

Organisatorische Herausforderungen und Flexibilität

Das ursprüngliche Konzept von „Into the Nature“ sah vor, das Projekt an einer Schule mit einer Klasse durchzuführen. Im Verlauf der Forschung wurde jedoch entschieden, das Projekt auf zwei Schulen auszuweiten, um eine breitere Datengrundlage zu schaffen und die Übertragbarkeit der Ergebnisse auf verschiedene schulische Kontexte zu testen. Diese Entscheidung war aus methodischer Sicht positiv, da sie die externe Validität der Studie erhöhte. Eine Herausforderung war jedoch, die unterschiedlichen organisatorischen Strukturen und Zeitpläne der Schulen zu integrieren, um eine vergleichbare Durchführung zu gewährleisten.

Zudem musste das Projekt innerhalb der vorhandenen schulischen Rahmenbedingungen organisiert werden, was zu Anpassungen im Ablauf führte, z. B. bei der Gestaltung des Zeitplans und der Integration der praktischen Umsetzungen in den Schulalltag. Die methodische Frage, ob diese Anpassungen die Vergleichbarkeit der Ergebnisse beeinflussten, bleibt offen. Es wäre wünschenswert, in zukünftigen Studien eine größere Flexibilität in der zeitlichen Struktur zu ermöglichen, um eventuelle saisonale oder schulorganisatorische Einflüsse auf die Ergebnisse zu minimieren.

Zeitliche Struktur und Umsetzung

Die Zeitstruktur des Projekts wurde in enger Zusammenarbeit mit den Schulen entwickelt und ist detailliert in Tabelle 7 aufgeführt. Es zeigt sich, dass die Umsetzung des Projekts über mehrere Jahre hinweg erfolgte, beginnend mit der ersten Vorstellung bei der Schulleitung des HLG im März 2012 und der letzten praktischen Umsetzung im Januar 2024. Die Zeitstruktur umfasste die Vorstellung des Projekts bei Lehrkräften und Eltern, die Durchführung der Unterrichtseinheiten und die praktische Umsetzung, gefolgt von der Präsentation der Ergebnisse. Die lange Dauer der Studie und die zeitlichen Verzögerungen in der Umsetzung

stellen eine Herausforderung dar, da sie zu Unterschieden in den organisatorischen Bedingungen und möglicherweise auch zu unterschiedlichen schulischen und saisonalen Kontexten führten. Eine mögliche Einschränkung dieses Zeitrahmens ist, dass es schwerfällt, die Ergebnisse zeitlich kohärent zu vergleichen.

Teilnehmerzahl und demografische Struktur

Die Stichprobe umfasste insgesamt 64 Teilnehmer, wobei 44 Schüler aus dem Gabrieli-Gymnasium (GG) und 20 Schüler aus dem Helene-Lange-Gymnasium (HLG) teilnahmen. Die Verteilung der Teilnehmer nach Geschlecht war ebenfalls ungleich, mit einer höheren Anzahl weiblicher Teilnehmer an beiden Schulen (GG: 28 weiblich, HLG: 5 weiblich). Diese ungleiche Verteilung könnte die Interpretation der Ergebnisse verzerren, da geschlechtsspezifische Unterschiede in der Teilnahmebereitschaft oder in den Ergebnissen existieren könnten. Eine ausgewogenere Geschlechterverteilung wäre in zukünftigen Studien wünschenswert, um solche Verzerrungen zu minimieren und geschlechtsspezifische Unterschiede gezielt zu untersuchen.

Ein weiterer Aspekt, der berücksichtigt werden muss, ist die unterschiedliche Größe der Teilnehmenden an den beiden Schulen. Am GG waren deutlich mehr Schüler in das Projekt eingebunden, was möglicherweise Auswirkungen auf die Dynamik der Gruppeninteraktionen und die Interpretation der Ergebnisse hatte. Eine vergleichbare Anzahl an Schülern an beiden Schulen hätte die Vergleichbarkeit der Ergebnisse verbessert und die statistische Auswertung erleichtert.

Durchführung der praktischen Umsetzung

Die praktische Umsetzung des Projekts fand in zwei Phasen statt: zunächst in der 8. Jahrgangsstufe am HLG und später in der 7. Jahrgangsstufe am GG. Diese Unterschiede in den Jahrgangsstufen könnten zu unterschiedlichen Ausgangsbedingungen führen, da Schüler in verschiedenen Altersstufen unterschiedliche kognitive und physische Fähigkeiten besitzen. Dies könnte die Ergebnisse beeinflussen haben. In einer zukünftigen Studie könnte es sinnvoll sein, die Jahrgangsstufen der Teilnehmer einheitlicher zu gestalten, um die Vergleichbarkeit der Ergebnisse zu erhöhen. Zudem ist zu erwähnen, dass die praktische Umsetzung über mehrere Jahre hinweg und zu unterschiedlichen Zeitpunkten stattfand, was

die Konsistenz der Durchführung beeinflusste. Es wäre hilfreich, die praktischen Einheiten unter standardisierten Bedingungen durchzuführen, um Unterschiede in der Intensität oder Qualität der Durchführung zu vermeiden.

Empfehlungen für zukünftige Studien

Ein wichtiger Punkt, der in zukünftigen Studien berücksichtigt werden sollte, ist die Möglichkeit, die Teilnehmerzahl und die Gleichgewichtung zwischen den beiden Schulen und Geschlechtern zu erhöhen, um eine repräsentativere und robustere Stichprobe zu erhalten. Eine größere Teilnehmerzahl würde auch ermöglichen, die Ergebnisse differenzierter zu analysieren und kleinere Unterschiede in den Auswirkungen des *Friluftsliv*-Programms zu identifizieren.

Ein weiteres Thema für zukünftige Forschungen wäre die Überprüfung, ob das *Friluftsliv*-Programm auch längerfristige Auswirkungen auf die Schüler hat, insbesondere in Bezug auf ihre schulische Leistung und ihr Wohlbefinden. Langfristige Studien, die die Auswirkungen der Teilnahme am Programm über einen längeren Zeitraum hinweg messen, könnten wertvolle Erkenntnisse über die Nachhaltigkeit der Effekte liefern. Insgesamt zeigt das Projekt „Into the Nature“ wichtige methodische Stärken, vor allem durch die Einbeziehung mehrerer Schulen und Jahrgangsstufen, die den Transfer des *Friluftsliv*-Konzepts auf unterschiedliche schulische Kontextbedingungen ermöglichten. Jedoch gab es auch einige methodische Herausforderungen, insbesondere hinsichtlich der ungleichen Geschlechterverteilung, der unterschiedlichen Jahrgangsstufen und der langfristigen Umsetzung. Zukünftige Studien könnten von einer standardisierten Durchführung und einer ausgeglichenen Teilnehmerstruktur profitieren, um die Validität der Ergebnisse zu erhöhen und differenziertere Analysen zu ermöglichen.

8 Zusammenfassende Schlussfolgerung

Die Arbeit verdeutlicht, dass *Friluftsliv* eine vielversprechende Möglichkeit bietet, den Herausforderungen der modernen und technisierten Gesellschaft, insbesondere im Hinblick auf die veränderten Lebensbedingungen von Kindern und Jugendlichen, zu begegnen. Vier zentrale Erkenntnisse lassen sich aus den Ergebnissen ableiten:

1. ***Friluftsliv* als Schlüssel zu einem gesunden Lebensstil:** In einer Zeit, in der der klassische Sport nicht mehr in der Lage ist, die gesamte Bevölkerung anzusprechen, stellt *Friluftsliv* eine vielversprechende Alternative dar. Dieses Konzept fördert nicht nur die körperliche Aktivität, sondern schafft auch eine enge Verbindung zur Natur und deren positiven Auswirkungen auf die psychische Gesundheit. Das natur- und lebensstilbezogene Konzept von *Friluftsliv* könnte dazu beitragen, mehr Menschen, insbesondere auch weniger sportbegeisterte, zu einer aktiven Lebensweise zu motivieren und die Bedeutung von Gesundheit und Wohlbefinden zu vermitteln. Eine besondere Chance, um den Problemen der veränderten Kindheit in unserer modernen und technisierten Gesellschaft entgegenzutreten, wird durch die Entwicklung eines gesunden Lebensstils gesehen (Lietke, 2003). Diese Perspektive steht im Einklang mit der Beobachtung, dass der klassische Sport in den letzten Jahrzehnten das Problem nicht lösen konnte und dass unorganisierte Sportaktivitäten zunehmend an Bedeutung gewinnen (Robert-Koch-Institut, 2018).
2. **Integration in das Bildungssystem als Chance für Prävention:** *Friluftsliv* lässt sich hervorragend in den Bildungs- und Erziehungsauftrag der Schulen integrieren. Die Einbindung dieses Konzepts in das bayerische Schulsystem könnte dazu beitragen, Kinder und Jugendliche frühzeitig für einen gesunden Lebensstil zu sensibilisieren. Neben der Förderung der physischen Gesundheit könnte *Friluftsliv* auch das Bewusstsein für die Bedeutung von Naturerlebnissen und umweltbewusstem Handeln stärken, was in Zeiten des Klimawandels und der zunehmenden Entfremdung von der Natur von großer Bedeutung ist. *Friluftsliv* steht daher auch im Einklang mit dem Erziehungs- und Bildungsauftrag in Bayern (siehe 2.6.4).

3. **Erfolgreiche Resonanz bei Schülern:** Die praktischen Erfahrungen aus den durchgeführten Projekten zeigen, dass *Friluftsliv* bei Schülern positive Resonanz hervorruft. Die Begeisterung der Teilnehmenden und die hohe Bereitschaft, erneut an *Friluftsliv*-Aktivitäten teilzunehmen, belegen das Potenzial dieses Konzepts. Es hat das Potenzial, nicht nur als kurzfristige Freizeitaktivität, sondern als langfristig motivierende Erfahrung für junge Menschen zu wirken. Wie die Ergebnisse der durchgeführten Projekte zeigen, führte *Friluftsliv* zu Begeisterung bei den Schülern, und ein Großteil konnte sich vorstellen, erneut an einer *Friluftsliv*-Tour teilzunehmen (siehe 6.2).
4. **Potenzial von *Friluftsliv* außerhalb Skandinaviens:** Obwohl *Friluftsliv* ursprünglich aus Skandinavien stammt und dort tief in der Kultur verwurzelt ist, hat das Konzept auch in anderen Ländern, wie Deutschland, großes Potenzial. Trotz der fehlenden kulturellen und gesetzlichen Verankerung bietet die deutsche Landschaft, mit ihren Wäldern, Bergen, Seen und Küstenregionen, zahlreiche Möglichkeiten, das *Friluftsliv*-Prinzip auf kreative Weise zu integrieren und den Menschen den Zugang zur Natur zu erleichtern. Diese Tatsache wird durch Studien unterstützt, die zeigen, dass die Natur für viele Menschen ein attraktiver Erholungsraum ist (Liedtke & Lagerstrøm, 2007). Es lässt sich daher nicht leugnen, dass *Friluftsliv* auch außerhalb von Norwegen großes Potenzial besitzt, um die physische und psychische Gesundheit zu fördern.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass *Friluftsliv* nicht nur eine Methode zur Förderung eines gesunden Lebensstils darstellt, sondern auch eine wertvolle pädagogische und präventive Maßnahme für die Kinder- und Jugendgesundheit sein kann. Durch die Integration in das bayerische Schulsystem könnte dieses Konzept dazu beitragen, ein nachhaltiges Bewusstsein für körperliche, geistige und emotionale Gesundheit zu schaffen. Angesichts der positiven Rückmeldungen von Schülern und der Vielseitigkeit von *Friluftsliv* als Bildungs- und Freizeitangebot erscheint die Antwort auf die Frage „*Friluftsliv* im bayerischen Schulsystem?“ aus Sicht der Autorin eindeutig positiv. *Friluftsliv* hat das Potenzial, sowohl die Gesundheit als auch das Umweltbewusstsein von zukünftigen Generationen entscheidend zu fördern.

9 Desiderata

Bei der Diskussion sind bereits wünschenswerte Anmerkungen zum Projekt „Into the nature“ erkannt worden. Diese werden hier aufgegriffen und durch weitere Ergänzungen vervollständigt, die im Laufe des Projekts entstanden sind, aber nicht mit einbezogen werden konnten.

Zunächst sollte darüber nachgedacht werden *Friluftsliv* regelmäßig mit bayerischen Klassen umzusetzen. Da *Friluftsliv* eine Lebenseinstellung ist, kann man die möglichen positiven Effekte nicht vollumfänglich nach diesem Projekt „Into the nature“ erkennen. Um die Naturbegeisterung der Schüler langfristig in den Köpfen verankern zu können, ist es nötig, *Friluftsliv* erneut aufzugreifen und durch weitere Naturerfahrungen aufrechtzuhalten. Dafür ist es nötig durch die regelmäßige Durchführung von *Friluftsliv* eine Bewusstseinsbildung bei den Schülern zu erreichen, die sich in der Folge auch auf den außerschulischen Alltag erstrecken kann. Hier könnte auch ein Vergleich „*Friluftsliv*-Klasse“ zu „Nicht-*Friluftsliv*-Klasse“ erfolgen, um festzustellen, ob regelmäßiges *Friluftsliv* größere Effekte beispielsweise auf die physische, psychische und soziale Gesundheit hat und auch dazu führt, dass Schüler außerschulisch verstärkt *Friluftsliv*-Aktivitäten nachgehen. Dabei könnte man auch Pre- und Posttests durchführen, um das Naturbewusstsein der Schüler zu bewerten.

In Zusammenhang mit der Hauptproposition sind folgende weitere Fragen entstanden, die aber aufgrund einer zu kleinen Stichprobe nicht näher betrachtet werden konnten:

- **Bestehen regionale Unterschiede zwischen den Schulen?**

Es wurden lediglich zwei Schulen untersucht. Die Durchführung mit weiteren Schulen aus verschiedenen Regierungsbezirken sowie urbanen bzw. ländlichen Umgebungen kann Aufschluss über die Notwendigkeit und Wirkung von *Friluftsliv* in Abhängigkeit des Lebensraums der Schüler geben. Es wäre spannend zu beobachten, ob Schüler aus städtischen Gebieten möglicherweise unterschiedliche Zugangserfahrungen zur Natur haben, da sie tendenziell seltener direkten Kontakt zu natürlichen Umgebungen haben. Auch könnte der soziale Kontext von ländlichen

Gegenden, in denen viele Schüler bereits durch ihre Umgebung mit Outdoor- Aktivitäten vertraut sind, zu einer unterschiedlichen Wahrnehmung und Wirkung von *Friluftsliv* führen. Diese regionalen Unterschiede sollten eingehender untersucht werden, um maßgeschneiderte Programme entwickeln zu können.

- **Bestehen Unterschiede zwischen Schularten?**

Sowohl Schüler als auch Eltern bringen je nach Schulart einen unterschiedlichen soziokulturellen, finanziellen und bildungsbezogenen Hintergrund mit. Dies kann Auswirkungen auf die Bereitschaft und Möglichkeiten zur Durchführung von *Friluftsliv*-Aktivitäten haben. Auch wenn *Friluftsliv* kostengünstig umgesetzt wird, könnte es zu Unterschieden bei der Teilnahme und Bewertung führen. Ein Vergleich zwischen verschiedenen Schularten wie Gymnasien, Realschulen oder Mittelschulen könnte wichtige Erkenntnisse darüber liefern, wie *Friluftsliv* besonders zielgruppenspezifisch angepasst werden kann. Hier könnte die Schulform eine Rolle dabei spielen, wie die Schüler mit *Friluftsliv* in Verbindung kommen, und wie sie von den jeweiligen Programmen profitieren können.

- **Zeigen unterschiedliche Jahrgangsstufen unterschiedliche Ergebnisse?**

Die Untersuchungen wurden mit Schülern im Alter zwischen 12 und 14 Jahren durchgeführt. Eine Bewertung von jüngeren bzw. älteren Schülern kann zu unterschiedlichen Ergebnissen führen. So können Schüler aus höheren Jahrgangsstufen anspruchsvollere Aufgaben erfüllen und diese mit einer größeren Selbstständigkeit planen und durchführen. Dies eröffnet die Möglichkeit, *Friluftsliv* an die verschiedenen Entwicklungsstufen der Schüler anzupassen und unterschiedliche Programme zu entwickeln, die auf die jeweiligen Altersgruppen und deren Bedürfnisse abgestimmt sind. Ein vertiefter Vergleich von Ergebnissen aus unterschiedlichen Jahrgangsstufen könnte auch zeigen, ob es sinnvoll wäre, altersgerechte Anpassungen vorzunehmen.

- **Hat *Friluftsliv* im Sommer wie Winter vergleichbar positive Auswirkungen?**

Die grundsätzliche Umsetzbarkeit im Sommer und Winter wurde gezeigt

und eine positive Rückmeldung seitens Schüler und Lehrer bewiesen. Ob die eine oder andere Alternative besser geeignet ist, die Ziele zu erreichen, müsste durch eine tiefergehende quantitative Analyse nachgewiesen werden. Auch die Art der Aktivitäten und deren Intensität könnten je nach Jahreszeit differenziert betrachtet werden, um die nachhaltigste Wirkung zu erzielen. Diese Frage nach den saisonalen Unterschieden sollte vor allem in langfristigen Untersuchungen und unter Berücksichtigung der unterschiedlichen Anforderungen und Bedürfnisse der Schüler weiter erforscht werden. Eine Untersuchung, welche Jahreszeit die besten Ergebnisse in Bezug auf physische und psychische Gesundheit erzielt, könnte ein wertvoller Beitrag zur Optimierung der *Friluftsliv*-Programme sein.

Es könnte auch eine Untersuchung ins Auge gefasst werden, inwiefern sich *Friluftsliv* auf die akademische Leistung der Schüler auswirkt. In diesem Zusammenhang bietet es sich an unterschiedliche Schularten zu betrachten. Die Wirksamkeit von *Friluftsliv* im Zusammenhang mit schulischen Leistungen könnte je nach Bildungseinrichtung variieren und könnte Hinweise darauf geben, wie und in welchem Ausmaß *Friluftsliv* zu einer besseren akademischen Leistung führt. Es könnte auch untersucht werden, ob *Friluftsliv* die Motivation der Schüler für das Lernen und das Engagement in anderen schulischen Fächern steigert.

Da *Friluftsliv* in Deutschland noch sehr unbekannt ist, besteht noch weiterer Forschungsbedarf. So wären ähnliche Projekte wünschenswert, um mehr Daten generieren zu können. Eine weitere Möglichkeit *Friluftsliv* im bayerischen gymnasialen Schulsystem zu etablieren, wäre auch im Sinne der Wintersportwoche möglich, um der aktuellen Skilager-Diskussion in Bezug auf Nachhaltigkeit und gestiegenen Kosten entgegenzuwirken. Ein Vergleich zwischen den traditionellen Skiaktivitäten und *Friluftsliv* könnte zu neuen Einsichten führen, wie alternative und nachhaltigere Modelle für den Schulsport entwickelt werden können.

Darüber hinaus bietet sich eine Umsetzung im Projektseminar der Oberstufe an, da die Schüler bei der Planung und Durchführung einer *Friluftsliv*-Tour ihre personalen, sozialen und methodischen Kompetenzen vertiefen, die für die spätere Weiterbildung an der Hochschule und im Beruf unerlässlich sind. Eine Hilfestellung, um Lehrkräften den Zugang zu *Friluftsliv* zu erleichtern, wäre eine Art Pool

an Zugriffsmöglichkeiten mit Material nach den bayerischen Gegebenheiten zu erstellen. Hier sollen Lehrkräften Ideen zur Umsetzung für den Winter sowie Sommer für unterschiedliche Jahrgangsstufen und Schularten präsentiert werden. Auch würden sich Fortbildungen für Lehrkräfte zu diesem Konzept eignen, um den Lehrkräften die notwendigen praktischen und theoretischen Kenntnisse zu vermitteln.

Darüber hinaus sollten Lehramtsstudierende mit *Friluftsliv* bereits in Kontakt treten. Dabei soll ihnen auch die Bedeutsamkeit und die positiven Auswirkungen des Konzepts dargelegt werden. Exkursionen und Studienaufenthalte in Ländern wie Norwegen, wo *Friluftsliv* tief in der Kultur verankert ist, könnten als praxisnahe Weiterbildungsmöglichkeiten dienen. Eine weitere Zugangsmöglichkeit kann über den Bereich BNE erfolgen, da dieser auch für Lehrkräfte aus anderen Fachbereichen von Bedeutung ist und in der Lehrkräftebildung besser verankert werden soll (Hemmer, 2024).

Ein wesentlicher Punkt in der bisherigen Forschung ist, dass die Studie auf einer relativ kleinen Stichprobe basiert und daher nicht alle relevanten Variablen und Einflüsse berücksichtigt werden konnten. Besonders die begrenzte Zahl an Schulen und die spezifische Altersgruppe der Schüler (12-14 Jahre) stellen eine Einschränkung der Generalisierbarkeit der Ergebnisse dar. Zukünftige Untersuchungen sollten daher auf eine breitere Stichprobe abzielen und auch in Bezug auf die geografische Verteilung sowie unterschiedliche soziale Schichten eine größere Vielfalt in den untersuchten Gruppen bieten.

Ein weiteres Problem liegt in der begrenzten Dauer der durchgeführten Programme. Langfristige Studien wären notwendig, um die dauerhaften Auswirkungen von *Friluftsliv* auf die Gesundheit, das Wohlbefinden und das Lernen der Schüler zu messen. Viele positive Effekte könnten möglicherweise erst nach einer längeren Zeitspanne sichtbar werden, und daher ist es wichtig, die Untersuchung über mehrere Jahre hinweg zu planen.

Zusätzlich wurde in den bisherigen Untersuchungen der Aspekt der kontinuierlichen Motivation und der langfristigen Bindung an *Friluftsliv*-Aktivitäten nicht ausreichend berücksichtigt. Ein zentraler Aspekt für die nachhaltige Wirkung von *Fri-*

luftsliv wäre, wie Schüler langfristig für Outdoor-Aktivitäten motiviert werden können und ob sich diese Aktivität dauerhaft in ihren Lebensstil integriert. Dies könnte durch die Einbeziehung von Schülerfeedback und der Beobachtung von Veränderungen im Verhalten und der Einstellung über einen längeren Zeitraum hinweg geprüft werden.

Ein zentraler Aspekt für die langfristige Integration von *Friluftsliv* in den schulischen Alltag ist die curriculare Verankerung dieses erlebnispädagogischen Konzepts. *Friluftsliv* könnte als Bestandteil des Sportunterrichts eingeführt werden, in dem die Schülerschaft regelmäßig Aktivitäten in der Natur durchführt. Diese könnten unter anderem Wandern, Zeltlager, Orientierungsläufe oder auch Naturbeobachtungen umfassen. Die Integration von *Friluftsliv* in den Sportunterricht fördert nicht nur das körperliche Wohlbefinden, sondern stärkt auch Teamarbeit, soziale Kompetenzen und das Umweltbewusstsein.

Ein interdisziplinärer Ansatz könnte auch *Friluftsliv* mit anderen Fächern wie Geographie, Biologie oder Sozialkunde verbinden. So könnten ökologische, soziale und psychologische Aspekte von *Friluftsliv* erarbeitet werden. In Geographie könnte etwa das Thema Nachhaltigkeit und Ressourcennutzung behandelt werden, während Biologie die Verbindung zur Flora und Fauna aufgreifen könnte. Ein weiterer Ansatz zur curricularen Verankerung wäre die Implementierung von *Friluftsliv* in die Schulkultur insgesamt. Dies könnte durch regelmäßige Outdoor-Projekte oder Wandertage geschehen, die auch über den regulären Unterricht hinausgehen. Hier könnten die Schüler ihre Selbstständigkeit, Eigenverantwortung und Teamarbeit vertiefen. Durch die Integration in den Lehrplan kann *Friluftsliv* nicht nur zu einem wertvollen Bestandteil der schulischen Bildung werden, sondern auch zu einem wichtigen Beitrag zur Förderung von Gesundheit, sozialer Kompetenz und Nachhaltigkeit.

Literaturverzeichnis

- Anderson, J. L. (2004). Indigenous Knowledge in Outdoor Education. *Australian Journal of Outdoor Education* (7(2)), 56–65.
- Andkjær, S [S.] & Arvidsen, J. (2015). Places for active outdoor recreation – a scoping review. *Journal of Outdoor Recreation and Tourism*, 12, 25–46.
<https://doi.org/10.1016/j.jort.2015.10.001>
- Au, J. (2018). *Raus aus dem Klassenzimmer*. Belz Juventa.
- Bagøien, T. (2003). Barn og natur i samspill. *Barn i friluft. Om Verdifullt Friluftsliv.*, S. 79-108.
- Balz, E. (1993). *Erlebnispädagogik in der Schule. Schulleben-Schulsport-Schulleben*. edition erlebnispädagogik.
- Barfod, K. & Bentsen, P. (2018). Don't ask how outdoor education can be integrated into the school curriculum; ask how the school curriculum can be taught outside the classroom. *Curriculum Perspectives*, 38(2), 151–156.
<https://doi.org/10.1007/s41297-018-0055-9>
- Bayerische Staatskanzlei. (1998). *Verfassung des Freistaates Bayern in der Fassung der Bekanntmachung vom 15. Dezember 1998*.
- BayEUG (2000). <https://www.gesetze-bayern.de/Content/Document/BayEUG-2>
- Landesprogramm für die gute gesunde Schule Bayern (2008). <https://www.gesetze-bayern.de/Content/Document/BayVwV154650>true>
- Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst. (2023b). *LehrplanPLUS. Erziehungs- und Bildungsauftrag*. <https://www.lehrplanplus.bayern.de/bildungs-und-erziehungsauftrag/gymnasium>
- Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst. (2023d). *LehrplanPLUS. Fachprofil Sport*. <https://www.lehrplanplus.bayern.de/fachprofil/gymnasium/sport>
- Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst. (2023e). *LehrplanPLUS. Jahrgangsstufenprofil*. <https://www.lehrplanplus.bayern.de/schulart/gymnasium/inhalt/jahrgangsstufenprofile>
- Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst. (2023c). *LehrplanPLUS. Übergreifende Ziele*. <https://www.lehrplanplus.bayern.de/uebergreifende-ziele/gymnasium>
- Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus. (2023a). *Landesprogramm für die gute gesunde Schule*. <https://www.ggs.bayern.de/worum-geht-es/ziele/>
- Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus. (2025). *Schulsport-Sportunterricht und mehr*. <https://www.km.bayern.de/lernen/inhalte/sport/schulsport>
- Becker, K. Die Wandervogelbewegung und ihre Bedeutung für die Jugendbildung. *Pädagogik und Gesellschaft im Wandel, 2008*, 125–138.
- Becker, P. & Vollmar, M. (2005). Das Besondere und das Allgemeine oder Jugendhilfe und Schule. *Bildung und Bewegung im Sport*, S. 72-96.
- Berge, G. (2005). Friluftsliv: A Way of Life for Sustainable Living. *Scandinavian Journal of Outdoor Education* (10), S. 29-38.
- Bittner, S. (2012). *Friluftsliv - Leben mit der Natur*. Springer.
- Bocksch, R. (2022). *Träge Deutsche*. Statista GmbH. <https://de.statista.com/infografik/28526/praevalenz-von-bewegungsmangel-in-deutschland-nach-altersgruppen/>

- Böhme, G. (2001). *Asthetik. Vorlesungen über die Ästhetik als allgemeine Wahrnehmungslehre*. Wilhelm Fink Verlag.
- Bohn, L. & Korn, M. (2018). *Friluftsliv - Erlebnispädagogik im Grünen: Ein interdisziplinärer Ansatz*. Verlag für Erlebnispädagogik.
- Bølling, M [Mads], Mygind, E [Erik], Mygind, L., Bentsen, P. & Elsborg, P. (2021). The Association between Education Outside the Classroom and Physical Activity: Differences Attributable to the Type of Space? *Children*, 8(6), 486. <https://doi.org/10.3390/children8060486>
- Bølling, M [Mads], Niclasen, J., Bentsen, P. & Nielsen, G. (2019). Association of Education Outside the Classroom and Pupils' Psychosocial Well-Being: Results From a School Year Implementation. *Journal of School Health*, 89(3), 210–218. <https://doi.org/10.1111/josh.12730>
- Bös, K. & Krug, S. (2011). Die Bedeutung von Motorik und Bewegung im Kindes und Jugendalter. *Ernährung & Medizin*, 26 (04), 156–160.
- Brandt (1998). Kurt Hahn und die Entwicklung der Erlebnispädagogik. *Journal für Erziehungswissenschaft*, 10(3), 45–59.
- Bräu, K. (2006). *Lernumgebungen und Lehranforderungen zur Förderung individueller Lernprozesse. Diagnose und Förderung von Lernprozessen durch Lernumgebungen*.
- Bräutigam, M. (2003). *Sportdidaktik. Ein Lehrbuch in 12 Lektionen*. Meyer & Meyer.
- Breivik, G. (1978). To tradisjoner i norsk friluftsliv. *Friluftsliv fra Fridtjof Nansen til våre dager*.
- Bundesverband Individual- und Erlebnispädagogik e.V. (2018). *Qualitätsgrundlagen für Anbieter erlebnispädagogischer Aus- und Weiterbildungen, die im Bundesverband Individual- und Erlebnispädagogik e.V. organisiert sind*. https://www.bundesverband-erlebnispaedagogik.de/fileadmin/user_upload/be-ep.de/Daten/Pdf/Downloads/18-06-07_qualitaetsgrundlagen_erlebnispaedagogischer-aus-und-weiterbildung_aktiv.pdf
- Buschmann, J. & Lagerstrøm, D [D.]. (1999). *Natur als Partner - Bewegung als Lebensprinzip. Erleben, Spielen, Wahrnehmen, Sporttreiben*. Königlich Norwegisches Außenministerium.
- Buschmann, J., Michels, H. & Wassong, S. (2007). Klassenfahrten und Studienfahrten nach Norwegen., S. 42-58.
- Creswell, J. (2014). *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches* (4. Aufl.). Sage Publications.
- Dahl, L., Moe, V. F. & Standal, Ø. F. (2017). På tur med det uforutsette: Refleksjoner om sikkerhet hos friluftslivslærere på videregående skole. *Nordic Studies in Education*, 37(03-04), 201–216. <https://doi.org/10.18261/issn1891-5949-2017-03-04-06>
- Dahle, B. (2003). Norwegian "Friluftsliv" - "Environmental Education" as a Lifelong communal Process. *USDA Forest Service Proceedings RMRS-P-27*.
- Dahle, B. (2007). Norwegian Friluftsliv: A Lifelong Communal Process. *Nature First. Outdoor Life the Friluftsliv Way*, S. 23–36.
- Dewey, J. (1916). *Demokratie und Erziehung*. (1. Aufl.). Verlag für Sozialwissenschaften.
- Dewey, J. (1938). *Experience and Education*. Macmillan.

- DNT. (2024b). *Den Norske Turistforening*. <https://www.dnt.no/aktiviteter/ungdom/blimed-pa-basecamp/>
- DNT. (2024a). *Den Norske Turistforening*. <https://www.dnt.no/om-dnt/organisasjon/dnts-historie/>
- Edinger, A. (1997). Friluftsliv-Friluftslivaktiviteter-Friluftssport. *Friluftsliv og naturoplevelser. Artikler om dansk friluftsliv*, S. 12-15.
- Eigenschenk, B., Thomann, A., McClure, M., Davies, L., Gregory, M., Dettweiler, U. & Inglés, E. (2019). Benefits of Outdoor Sports for Society. A Systematic Literature Review and Reflections on Evidence. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 16(6), 937. <https://doi.org/10.3390/ijerph16060937>
- Erlandsen-Syrdahl, H. (1998). *Med barn på tur. Håndbok for veiledere i Barnas Turlag*. Den Norske Turistforening Boksenteret Forlag.
- Faarlund, N. (1994). Friluftsliv - A was Home. In B. Dahle (Hrsg), *Nature. The true Home of Culture.*, S. 21-26.
- Faarlund, N. (2007). Friluftsliv – naturbezogene Lebensform aus Skandinavien. *Friluftsliv – Entwicklung, Bedeutung und Perspektive*, 13–27.
- Faarlund, N., Dahle, B. & Jensen, A. (2007). *Nature is the Home of Culture - Friluftsliv is a Way Home*.
- Fägerstam, E. & Grothéus, A. (2018). *Secondary School Students' Experience of Outdoor Learning: A Swedish Case Study*. Project Innovation Austin. <https://www.ingentaconnect.com/content/prin/ed/2018/00000138/00000004/art00009>
- Fang, B.-B., Lu, F. J. H., Gill, D. L., Liu, S. H., Chyi, T. & Chen, B. (2021). A Systematic Review and Meta-Analysis of the Effects of Outdoor Education Programs on Adolescents' Self-Efficacy. *Perceptual and Motor Skills*, 128(5), 1932–1958. <https://doi.org/10.1177/00315125211022709>
- Fischer, T. & Ziegenspeck, J. (2008). *Erlebnispädagogik - Grundlagen des Erfahrungslernen*. Klinkhardt.
- Flick, U. (2014). *An Introduction to Qualitative Research (5. Aufl.)*. Sage Publications. S. 276. (5. Aufl.). Sage Publications.
- Fröbel, F. (1826). *Die Menschnerziehung*. Verlag für Kunst und Wissenschaft.
- Gelter, H. (2000). Friluftsliv: The Scandinavian philosophy of outdoor life. *Canadian Journal of Environmental Education* 5, 77–92.
- Ghaffari, B. (2018). Seminarkonzept: „Nachhaltigkeit natürlich erleben“ (Universität Hamburg). *Nachhaltigkeit in der Lehre*, 313–325. https://doi.org/10.1007/978-3-662-56386-1_19
- Gilsdorf, R. (1993). Erlebnispädagogik auf dem Weg zurück in die Schule. *Erlebnispädagogik. Geschichtliches. Räume und Adressat(inn)en. Erziehungswissenschaftliche Facetten. Kritisches*.
- Gröbning, S. W. L. (2007). *Einführung in die Sportdidaktik. Lehren und Lernen im Sportunterricht*. Limpert.
- Gullestad, M. (2017). Nature and Sustainability in Scandinavian Outdoor Education. *Journal of Outdoor Education* (21 (2)), 121–139.
- Gundersen, D. E. & Østrem, K. (2007). In G. Liedtke & D. Lagerstrøm (Hrsg.), *Friluftsliv – Entwicklung, Bedeutung und Perspektive* (S. 67-84). Aachen: Meyer & Meyer.

- (2007). Outdoor guidance – A Norwegian Perspective. *Friluftsliv – Entwicklung, Bedeutung und Perspektive*, S. 67-84.
- Gurholt, K. P. (2008). Norwegian Friluftsliv as Bildung - a Critical Review. *Other Ways of Learning*, S. 131-155.
- Hahn, K. (1958). *Erziehung zur Verantwortung. Reden und Aufsätze*. Klett Verlag.
- Hallermann, M. (2024). *Die schönsten Wanderungen rund um Radstadt*.
<https://www.komoot.com/de-de/guide/7171/wandern-rund-um-radstadt>
- Hammerman, D. R., Hammerman, W. M. & Hammerman, E. L. (2001). *Teaching in the Outdoors*. Interstate Publishers.
- Heckmair, B. & Michl, W. (2018). *Erleben und Lernen: Einführung in die Erlebnispädagogik* (8., überarbeitete Auflage). *erleben & lernen: Bd. 2*. Ernst Reinhardt Verlag.
- Hemmer, I. e. a. (2024). *Wie können wir BNE in der bayerischen Lehrkräftebildung besser verankern? Vorschläge als Beitrag zur Diskussion*.
https://www.ku.de/fileadmin/1920/Papier_zu_BNE_in_der_bayerischen_Lehrkraeftebildung_final.pdf
- Hildebrandt-Stramann, R. (2017). Bewegte Ganztageschule. Vorstellung von Studien-
 ergebnissen. *Sportpraxis Sonderheft*, 58, 12–16.
- Hochholzer, M. (2017). *Erlebnispädagogik: Eine Einführung für Studium und Praxis*. Springer.
- Horn, L. (2014). *Sportdidaktik: Ein Handbuch für die Praxis*. Beltz Juventa.
- Hörnsten, L. & Fredman, P. (2000). On the distance to recreational forests in Sweden. *Landscape and Urban Planning*, 51(1), 1–10. [https://doi.org/10.1016/S0169-2046\(00\)00097-9](https://doi.org/10.1016/S0169-2046(00)00097-9)
- Hübner, M. (2017). *Outdoor Education: Theorie und Praxis*. Verlag für Erlebnispädagogik.
- Ibsen, H. (1962). *Ibsen. Ungdomskuespill og historiske daramer 1850-64*. Gylendal Forlag.
- Islam, M. Z., Johnston, J. & Sly, P. D. (2020). Green space and early childhood development: a systematic review. *Reviews on Environmental Health*, 35(2), 189–200. <https://doi.org/10.1515/reveh-2019-0046>
- Jensen, A. (2000). *Naturverdfilosofien og Vegledning i Friluftsliv. En analyse of drøfting av pedagogisk praksis ved Norges Høgfellsskole*. NTNU.
- Jordet, A. (1998). *Nærmiljøet som klasserom. Uteskole i teorie og praksis*. Cappelen.
- Jordet, A. (2009). *Hva er uteskole?* https://www.naturesekken.no/c1188058/artikkel/vis.html?tid=1212838&within_tid=1212684
- Jostad, J. (2005). Adventure Education and Friluftsliv: Two Traditions of Outdoor Learning. *Scandinavian Journal of Outdoor Life*, 1(1), 34–42.
- Kirkemo, O. (2005). *Jakt, Fiske og friluftsliv i Norge*. Kunnskapsforlaget.
- Kjellström, K. & Lönnqvist, S. (2011). Friluftsliv and Well-being: A Scandinavian Perspective. *International Journal of Environmental Health Research* (21(4)), 307–318.
- Klafki, W. (2000). *Erziehung als praktische Philosophie*. (4. Aufl.). Juventa.
- Kleine, T. (2009). Mit Kumpel, Kompass und Karte. *sportpädagogik*, 33, S. 31-33.
- Korp, H., Rantala, L. & Törn, H. Outdoor Education as a Means to Promote Environmental and Sustainability Education. *Scandinavian Journal of Outdoor Education*, 2016.

- Krekel, C., Kolbe, J. & Wüstemann, H. (2016). The greener, the happier? The effect of urban land use on residential well-being. *Ecological Economics*, 121, 117–127. <https://doi.org/10.1016/j.ecolecon.2015.11.005>
- Kuckartz, U. (2014). *Mixed Methods.: Methodologie, Forschungsdesigns und Analyseverfahren*. Springer.
- Kurz, D. (2004). Von der Vielfalt sportlichen Sinns zu den pädagogischen Perspektiven im Schulsport. Mehrperspektivischer Sportunterricht. Orientierungen und Beispiele (S. 57-70). Schorndorf: Hofmann. *Mehrperspektivischer Sportunterricht. Orientierungen und Beispiele*, S. 57-70.
- Lagerstrøm, D [D.]. (2007). *Friluftsliv - ein nordischer Weg zur Bewegung und Bewegungskultur?* Meyer & Meyer.
- Landesamt für Vermessung und Geoinformation Bayern. (2010). *Topographische Karte 1:25 000. 6434 Hersbruck*. Aktis.
- Li, Q. (2018). *Shinrin-yoku: The Healing Power of Forests*. Springer.
- Liedtke, G., Lagerstrøm, D [Dieter] & Braumann, K.-M. (Hrsg.). (2007). *Edition Sport & Freizeit: Bd. 17. Friluftsliv - Entwicklung, Bedeutung und Perspektive: Gesundheitsorientierte Bewegungsbildung durch naturbezogene Aktivitäts- und Lebensformen* (1. Aufl.). Meyer & Meyer.
- Lousen, I. & Andkjær, S [Søren] (2024). Friluftsliv-therapy can improve adolescents' mental health. A systematic review and meta-analysis of intervention studies. *Journal of Adventure Education & Outdoor Learning*, 1–19. <https://doi.org/10.1080/14729679.2024.2335554>
- Lyngø, J. & Schøitz, A. (1993). *Tarvelig men gjestfritt. Den norske turistforening gjennom 125 år*. den norske turistforening.
- Mann, J., Gray, T., Truong, S., Sahlberg, P., Bentsen, P., Passy, R., Ho, S., Ward, K. & Cowper, R. (2021). A Systematic Review Protocol to Identify the Key Benefits and Efficacy of Nature-Based Learning in Outdoor Educational Settings. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(3), 1199. <https://doi.org/10.3390/ijerph18031199>
- Manni, A., Ottander, C., Sporre, K. & Parchmann, I. (2013). Perceived learning experiences regarding Education for sustainable development – within Swedish outdoor education traditions. *Nordic Studies in Science Education*, 9(2), 187–205. <https://doi.org/10.5617/nordina.653>
- Mayring, P. (1994). Qualitative Inhaltsanalyse. *Texte verstehen: Konzepte, Methoden, Werkzeuge*, S. 159-175.
- McLean, L. G. (2010). The Role of Nature in Indigenous Education. *Environmental Education Research* (16(2)), 213–229.
- Meinel, K. & Schnabel, G. (2007). *Bewegungslehre/Sportmotorik*. Meyer & Meyer.
- Melzer, M. (2007). Friluftsliv in Norwegen. *Zeitschrift für Erlebnispädagogik* 27, S. 88-131.
- Miljøverndepartementet. (1957). *Lov om Friluftslivet*. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/t-307-/id475481/>
- Miljøverndepartementet. (1985). *Friluftsliv. En utredning fra Miljøverndepartementet*. Miljøverndepartementet.
- Miljøverndepartementet. (2001). *Friluftsliv: ein veg til høgare livskvalitet. St.Meld. Nr. 39 (2000-2001)*. Oslo.

- Miller, N. C., Kumar, S., Pearce, K. L. & Baldock, K. L. (2021). The outcomes of nature-based learning for primary school aged children: a systematic review of quantitative research. *Environmental Education Research*, 27(8), 1115–1140. <https://doi.org/10.1080/13504622.2021.1921117>
- Mutz, M. & Müller, J. (2016). Mental health benefits of outdoor adventures: Results from two pilot studies. *Journal of Adolescence*, 49(1), 105–114. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2016.03.009>
- Mygind, E [E.] (2007). A comparison between children's physical activity levels at school and learning in an outdoor environment. *A Journal of Adventure Education and Outdoor Learning.*, 7(2), 61–76.
- Mygind, E [E.], Bølling, M [M.] & Seierøe Barfod, K. (2019). Primary teachers' experiences with weekly education outside the classroom during a year. *Education 3-13*, 47(5), 599–611. <https://doi.org/10.1080/03004279.2018.1513544>
- Mygind, E [Erik]. (2019). *Mental, physical and social health benefits of immersive nature-experience for children and adolescents: A systematic review and quality assessment of the ...* https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1353829218310761?casa_token=2udnjol50mkaaaaa:hdhkpmmurzp-3q_one7hfayck3kcw4pwbzr8ul9tqcj6__x8j5yzhzbxfv_ypxcoi8o0dytefs0
- Mygind, L., Stevenson, M. P., Liebst, L. S., Konvalinka, I. & Bentsen, P. (2018). Stress Response and Cognitive Performance Modulation in Classroom versus Natural Environments: A Quasi-Experimental Pilot Study with Children. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 15(6), 1098. <https://doi.org/10.3390/ijerph15061098>
- Mytting, I. & Bischoff, A. (1999). *Friluftsliv. Grunnbok. Studieretning for idrettsfag*. Gyldendal Norsk Forlag.
- Mytting, I. & Bischoff, A. (2003). *Friluftsliv. Grunnbok. Studieretning for idrettsfag*. Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Nedrelid, T. (1993). *Ut på tur – på nordmanns vis*. Cappelen.
- Ng, S. W. & Popkin, B. M. (2012). Time use and physical activity: a shift away from movement across the globe. *Obesity reviews: an official journal of the International Association for the Study of Obesity*, 13(8), 659–680. <https://doi.org/10.1111/j.1467-789X.2011.00982.x>
- Nielsen, G., Mygind, E [Erik], Bølling, M [Mads], Otte, C. R [Camilla Roed], Schneller, M. B., Schipperijn, J., Ejbye-Ernst, N. & Bentsen, P. (2016). A quasi-experimental cross-disciplinary evaluation of the impacts of education outside the classroom on pupils' physical activity, well-being and learning: the TEACHOUT study protocol. *BMC Public Health*, 16(1), 1117. <https://doi.org/10.1186/s12889-016-3780-8>
- Norwegisches Bildungsministerium. (2017). *Meld. St. 18 (2015–2016): Friluftsliv – Natur som kilde til helse og livskvalitet*. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-18-20152016/id2479100/>
- Østrem, K. (2003). *Veiledning i friluftsliv. Hovedfagsoppgave*. HiA.
- Otte, C. R [Camilla R.], Bølling, M [Mads], Stevenson, M. P., Ejbye-Ernst, N., Nielsen, G. & Bentsen, P. (2019). Education outside the classroom increases children's reading performance: Results from a one-year quasi-experimental study. *International Journal of Educational Research*, 94, 42–51. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2019.01.009>

- Paffrath, F. (2001). Erlebnispädagogik in der Schule? Plädoyer für ein erfahrungs- und handlungsorientiertes Lernmodell. *Lernchancen* 4, S. 4-13.
- Paffrath, F. (2017). *Einführung in die Erlebnispädagogik. 2., überarbeitete Auflage.*
- Pestalozzi, H. (1801). *Wie Gertrud ihre Kinder lehrt.* Orell Füssli.
- Plano Clark, V. & Ivankova, N. (2016). *Mixed Methods Research: A Guide to the Field.* Sage Publications.
- Pomfret, G., Sand, M. & May, C. (2023a). *Combining the Strengths of Adventure Learning and Place-based Education: Conceptualising the power of outdoor adventure activities for subjective well-being: A systematic literature review* (Bd. 42). Elsevier BV. <http://clearingmagazine.org/archives/12239-2213-0780>
- Pomfret, G., Sand, M. & May, C. (2023b). Conceptualising the power of outdoor adventure activities for subjective well-being: A systematic literature review. *Journal of Outdoor Recreation and Tourism*, 42, 100641. <https://doi.org/10.1016/j.jort.2023.100641>
- Popper, K. (1969). *Logik der Forschung.* (6. Auflage). Mohr Siebeck.
- Universitätsklinikum Hamburg-Eppendorf. (2022, 19. Dezember). *Corona belastet Kinder und Jugendliche weiterhin - neue Krisen rücken nach* [Pressemitteilung]. file:///C:/Users/ppa733/Downloads/copsy_5_welle_pm_20221219.pdf
- Deutsches Ärzteblatt. (2023). *Zwei Jahre Pandemie: Die psychische Gesundheit und Lebensqualität von Kindern und Jugendlichen – Ergebnisse der COPSY-Längsschnittstudie* [Pressemitteilung]. <https://www.aerzteblatt.de/archiv/229355/Zwei-Jahre-Pandemie-Die-psychische-Gesundheit-und-Lebensqualitaet-von-Kindern-und-Jugendlichen-Ergebnisse-der-COPSY-Laengsschnittstudie>
- Ravens-Sieberer, U. (2024). *Copsy Studie.* <https://www.uke.de/kliniken-institute/kliniken/kinder-und-jugendpsychiatrie-psychotherapie-und-psychosomatik/forschung/arbeitsgruppen/child-public-health/forschung/copsy-studie.html>
- Remmen, K. B. & Iversen, E. (2023). A scoping review of research on school-based outdoor education in the Nordic countries. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 23(4), 433–451. <https://doi.org/10.1080/14729679.2022.2027796>
- Repp, G. (2001). *Verdiar og ideal for dagens friluftsliv. Nansen som foredome?* Norges Idrettshøgskole.
- Robert Koch Institut (RKI). (2020). *Themenblatt: Körperliche Aktivität.* https://www.rki.de/DE/Content/Gesundheitsmonitoring/Studien/Adipositas_Monitoring/Verhalten/HTML_Themenblatt_Koerperliche_Aktivitaet.html
- Robert-Koch Institut (Hrsg.). (2006). *Erste Ergebnisse der Kiggs-Studie.* http://www.rki.de/DE/Content/Gesundheitsmonitoring/Studien/Kiggs/Basiserhebung/Ergebnisbrosch%C3%BCre.pdf?__blob=publicationFile
- Robert-Koch Institut (2018). KiGGS Welle 2 – Erste Ergebnisse aus Querschnitt- und Kohortenanalysen. *Journal of Health Monitoring.* https://www.rki.de/DE/Content/Gesundheitsmonitoring/Gesundheitsberichterstattung/GBEDownloadsJ/Journal-of-Health-Monitoring_01_2018_KiGGS-Welle2_erste_Ergebnisse.pdf?__blob=publicationFile
- Roberts, D. H. The Wilderness Experience and Leadership Development. *Journal of Outdoor Education*, 2008 (14(3)), 34–47.
- Rosenlund, J. C. (1997). Uteskole. Umistelig for elevene, inspirerende for læreren, utfordring for skolen. *Norsk skolebladet*, S. 26-28.

- Rousseau, J.-J. (2019). *Emile oder über die Erziehung. (Übers. aus dem Französischen)*. Reclam.
- Sæther, E., Mikalsen, S. & Lagestad, P. (2023). Changes in friluftsliv (outdoor recreation) activities among Norwegian adolescents during the SARS-CoV-2 pandemic. *Frontiers in Sports and Active Living*, 5, 1215611. <https://doi.org/10.3389/fspor.2023.1215611>
- Schad, G. (1998). Zur "Essenz" der Erlebnispädagogik. *Erleben lernen – Erleben lehren*, S. 102-105.
- Scheid, V. & Prohl, R. (2012). *Sportdidaktik. Grundlagen - Vermittlungsformen - Bewegungsfelder*. Limpert.
- Schneller, M. B., Duncan, S., Schipperijn, J., Nielsen, G., Mygind, E [Erik] & Bentzen, P. (2017). Are children participating in a quasi-experimental education outside the classroom intervention more physically active? *BMC public health*, 17(1), 523. <https://doi.org/10.1186/s12889-017-4430-5>
- Schott, T. (2003). *Kritik der Erlebnispädagogik*. Ergon Verlag.
- Schubert, E. F. (2002). *Bildung durch Naturerfahrungen*. (2. Aufl.). Beltz.
- Skarin, M. (2014). *Äventyrspädagogik: Die Philosophie der Outdoor-Erlebnisse*. Akademischer Verlag.
- Spitzer, M. (2012). *Digitale Demenz. Wie wir uns und unsere Kinder um den Verstand bringen*. Droemer.
- Stegmüller, W. (1973). *Entscheidungslogik: (rationale Entscheidungstheorie). Probleme und Resultate der Wissenschaftstheorie und Analytischen Philosophie Ser: v.4 / B*. Springer Berlin / Heidelberg. <https://ebookcentral.proquest.com/lib/kxp/detail.action?docID=6673582>
- Storsletten, J. W. (2014). *Friluftsliv: Eine skandinavische Lebensphilosophie*. Universitätsverlag.
- Teddlie, C. & Tashakkori, A. (2009). *Foundations of Mixed Methods Research: Integrating Quantitative and Qualitative Approaches in the Social and Behavioral Sciences*. Sage Publications.
- Tellnes, A. (1992). Friluftsliv som metode til å endre holdninger og livsstil. *Nordiskt seminarium om friluftsforskning*, S. 95-102.
- Tordsson, B. (1993). *Perspektiv pa friluftslivets pedagogik*. Telemark Distrikthøgskole i Bø.
- Tøstesen, G. (2023). Hvordan vægtlægges naturoplevelse og bærekraft gjennom friluftsliv i videregående skole? *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 107(4), 347–359. <https://doi.org/10.18261/npt.107.4.6>
- Udir (2022). Curriculum in Physical education. <https://data.udir.no/kl06/v201906/laereplaner-lk20/KRO01-05.pdf?lang=eng>
- Ulrich, R. (1991). Effects of Nature Views on Recovery from Surgery. *Environment and Behavior*, 23 (1), 3–26.
- Vaagbø, O. (1993). *Den norske turkulturen*. Friluftslivets fellesorganisasjon.
- van Ackeren, I., Boeger, A. & Schut-Ansteeg, T. (2006). Kompetenzentwicklung durch Erlebnispädagogik in der Schule. *Die Deutsche Schule*, 98, 470–487.
- Vorkinn, M., Aas, Ø. & Kleiven, J. (1997). *Friluftslivutøvelse blant den voksne befolkningen - utviklingstrekk og status i 1996*. Østlandsforskning.
- Weinholz, M. (1989). *Freiluftleben. Eine erlebnispädagogische Lebensphilosophie und ihre Chancen bei der Entwicklung junger Menschen*. Klaus Neubauer.

- Westerjø, J. (Hrsg.). (2007). *Friluftsliv in Norway*. Meyer & Meyer.
- Wilson, J. (1988). *The history and traditions of friluftsliv*. University Press.
- Winje, Ø. (2022). The grass is greener outdoors - Potentials for deep learning in Norwegian uteskole. 2535-471X. <https://oda.oslomet.no/oda-xmlui/handle/11250/3060601>
- Witte, M. & Gräfe, R. (2010). Schule unter freiem Himmel. Die norwegische Uteskole als Lern- und Bildungskonzept. *motorik - Zeitschrift für Motopädagogik und Mototherapie*, 119–124.
- Zimmer, R. (2013). *Handbuch der Bewegungserziehung. Grundlagen für Ausbildung und pädagogische Praxis*. (12. Aufl.). Herder.

Der letzte Zugriff auf die Internetquellen erfolgte am 15.04.2025.

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Körperliche Aktivität von Erwachsenen im Vereinigten Königreich (Ng & Popkin, 2012).....	9
Abbildung 2: Träge Deutsche (Bocksch, 2022).....	10
Abbildung 3: KiGGS-Studie Anteil der 3-17-jährigen Mädchen und Jungen, die an weniger als zwei Tagen pro Woche für mind. 60 min. am Tag körperlich aktiv sind (Robert Koch Institut (RKI)., 2020).....	11
Abbildung 4: Lebensqualität und psychische Auffälligkeiten (Deutsches Ärzteblatt, 2023).....	14
Abbildung 5: Psychosomatische Beschwerden (Deutsches Ärzteblatt, 2023).....	15
Abbildung 6: Anteil der Kinder und Jugendlichen mit einer niedrigen Lebensqualität (Universitätsklinikum Hamburg-Eppendorf, 2022).....	16
Abbildung 7: Psychische Gesundheit von Kindern und Jugendlichen in Deutschland (Universitätsklinikum Hamburg-Eppendorf, 2022).....	17
Abbildung 8: Organisatorischer Aufbau des Forschungskonzepts „Into the nature“ (Eigene Darstellung).....	20
Abbildung 9: Forschungsdesign (Eigene Darstellung).....	21
Abbildung 10: Begriffsabgrenzung (Eigene Darstellung nach Edinger 1997, S. 45).....	42
Abbildung 11: Ziele der <i>Friluftsliv</i> -Pädagogik (Eigene Darstellung nach Tordsson 1993, S. 28).....	47
Abbildung 12: Entwicklung einer umweltbewussten Haltung nach Erlandsen-Syrdahl (1998, S. 14).....	48
Abbildung 13: Allgemeines Modell zur Unterrichtsführung im <i>Friluftsliv</i> (Tordsson 1993 in Gundersen & Østrem (2007, S. 79)).....	53
Abbildung 14: Faktoren und potenzielle Wirkungen des TEACHOUT-Projekts (Nielsen et al., 2016).....	56
Abbildung 15: Das Kompetenzstrukturmodell (Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst, 2023d).....	73
Abbildung 16: Abfolge der verschiedenen Projektschritte (Eigene Darstellung).....	93
Abbildung 17: Beispiel vorläufiger Zeitplan einer Übernachtungstour (eigene Darstellung).....	96
Abbildung 18: Das Gesamtprojekt „Into the nature“ (Eigene Darstellung).....	98
Abbildung 19: Zeitliche Abfolge der verschiedenen Projektschritte am HLG (eigene Darstellung).....	112
Abbildung 20: Zeitliche Abfolge der verschiedenen Projektschritte am GG (eigene Darstellung).....	114
Abbildung 21: Fragebogenauswertung gesamt (Eigene Darstellung).....	122
Abbildung 22: Vorerfahrungen in der Natur (Eigene Darstellung).....	124
Abbildung 23: Erwartungen an das Projekt (Eigene Darstellung).....	125
Abbildung 24: Erneute Durchführung (Eigene Darstellung).....	126
Abbildung 25: Anforderungen an Schüler (Eigene Darstellung).....	127
Abbildung 26: Aufgabenauswahl (Eigene Darstellung).....	128
Abbildung 27: Zusammenarbeit in der Gruppe (Eigene Darstellung).....	129
Abbildung 28: Aufgetretene Konflikte (Eigene Darstellung).....	130

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Kriterien der Literaturrecherche	22
Tabelle 2: Stichworte der Literaturrecherche	23
Tabelle 3: Studien, die im Zusammenhang mit <i>Friluftsliv</i> stehen	25
Tabelle 4: Studien, die den Einfluss der Natur auf die Gesundheit messen	26
Tabelle 5: Studien, die als Reviews oder Metastudien konzipiert sind.	26
Tabelle 6: Übersicht internationaler Perspektiven der Outdoor-Pädagogik	32
Tabelle 7: Zeitstruktur von „Into the nature“ an den beteiligten Schulen	99
Tabelle 8: Schüleranzahl.....	99
Tabelle 9: Ablauf <i>Friluftsliv</i> -Aktivitäten im Winter	116
Tabelle 10: Zusammenfassung der Lehrerinterviews	118

Anhangsverzeichnis

I	Beispielantrag zur Genehmigung (HLG).....	161
II	Erste Unterrichtseinheit.....	163
III	Infoblatt.....	167
IV	Elternbrief.....	169
V	Ausführlicher Projektablauf am Helene-Lange-Gymnasium....	170
VI	Aufgabenblätter der Kleingruppen (HLG).....	175
VII	Bearbeitete Aufgabenblätter der Kleingruppen (HLG).....	186
VIII	Topographische Karten mit Wahlmöglichkeiten (HLG).....	197
IX	Ausführlicher Projektablauf am Gabrieli-Gymnasium.....	200
X	Aufgabenblätter für die Kleingruppen (GG).....	203
XI	Bearbeitete Aufgabenblätter der Kleingruppen (GG).....	208
XII	Topographische Karten mit Wahlmöglichkeiten (GG).....	213
XIII	Arbeitsblatt zur Bilderpräsentation.....	215
XIV	Fragebogen.....	216
XV	Interviewleitfaden und Interviews.....	220
XVI	Digitale Materialien.....	223

I **Beispielantrag zur Genehmigung (HLG)**

Friluftsliv mit der Klasse 8d

Was ist das?

„*Friluftsliv* - das norwegische Phänomen unter dem Aspekt der Mehrperspektivität an deutschen Schulen?“ ist Thema des folgenden Projekts im Rahmen des Sportunterrichts, welches in einer 8. Klasse durchgeführt werden soll. Dieses berücksichtigt unter dem Aspekt der Mehrperspektivität sechs pädagogische Perspektiven: Miteinander, Eindruck, Ausdruck, Wagnis, Gesundheit und Leistung.

Dabei geht es darum, dass die Schüler ganzheitliches Lernen an einem außerschulischen Lernort ohne Eventcharakter, sondern mit dem Anspruch an Eigenaktivität der Lernenden erleben.

Kosten

Als Glücksfall erweist sich, dass sich die Kosten für Transport, Essen und Übernachtung auf 10 € belaufen. Dies ist nur möglich, da wir den Zeltplatz bzw. das Privatgrundstück am Rothenberg bei Schnaittach kostenfrei nutzen dürfen.

Unterrichtsausfall?

Alternativer Vorschlag von Ihnen, den Wandertag mit einzusetzen:

Am 12./13.Juli hat die Klasse ihre Schulaufgaben absolviert und wird einen Tag der beiden Unternehmenstage als ihren Wandertag ansehen und am 25.7. dem eigentlichen Wandertag in der Schule ihre Präsentationen zeigen und auswerten.

Am Freitag entfallen zwei Stunden Deutsch (bei mir), die dadurch, dass eine Präsentation entsteht auch fachlich sinnvoll genutzt werden, eine Stunde Mathematik bei Herrn XXX, der die Veranstaltung positiv bewertet, eine Stunde Physik, bei Herrn XXX, dem ich eine Stunde in der Vorwoche zur Verfügung stellen kann und eine Stunde Geographie bei Frau Müllner, wobei zu erwähnen ist, dass sich *Friluftsliv* durchaus mit geographisch relevanten Aspekten beschäftigt.

Bei mir entfallen am Freitag zwei Stunden, nämlich Geographie in der 8B und in der 10B.

Bei Herrn XXX, der die Klasse begleitet, entfallen am Freitag eine Stunde Geographie in der fünften Klasse und am Donnerstag zwei Stunden in der Klasse 10F, Psychologie in der 11. Klasse und eine Stunde Geographie in der 5. Klasse.

Einbindung in den Unterricht

Das Projekt lässt sich auch mit dem Lehrplan begründen:

Die Schüler sollen eine positive Grundeinstellung gegenüber Natursportarten und Achtung der Natur erlernen. Außerdem werden bei unserem Projekt folgende Lernbereiche berücksichtigt:

1) Fairness und Kooperation

Die Schüler entwickeln die Bereitschaft und Fähigkeit, sich selbst und anderen Fehler und Schwächen zuzugestehen und diese im gemeinsamen Gespräch zu verarbeiten.

- Analyse von Eigen- und Fremdverhalten
- Anerkennen von Leistungen anderer und Bereitschaft zur Kooperation
- Entwicklung von Strategien zur Lösung und Vermeidung von Konflikten

2) Freizeit und Umwelt

Je nach örtlichen Gegebenheiten und saisonalen Bedingungen erschließen sich die Schüler thematisch Bewegungsräume. Dabei sammeln sie weitere Erfahrungen in ausdauerorientierten und freizeitrelevanten Natursportarten und werden mit Grundsätzen umweltverträglichen Sports vertraut.

- Verfeinern einer Kartenskizze
- Durchführung einfacher Orientierungsläufe in Kleingruppen mit Zusatzaufgaben

3) Leisten, Gestalten und Spielen

Die Schüler stärken und harmonisieren ihren Bewegungsapparat durch regelmäßige, an der persönlichen Leistungsfähigkeit orientierte, vielseitige Belastungen im konditionellen und koordinativen Bereich.

Meines Erachtens ist besonders hervor zu heben, dass die Schulung der Teamfähigkeit und die Projektarbeit Kompetenzen für die gymnasiale Oberstufe, wie sie etwa im P-Seminar gefordert werden, befördern.

Ergebnissicherung

Zusätzlich kann man durch die Bildershow bzw. -präsentation am Ende des Projekts Bezug zum Lehrplan Deutsch genommen werden. Ich werde die Schüler gruppenweise zu bereits komplexeren Präsentationen veranlassen und auch bewerten. Natürlich könnten diese auch auf die Homepage der Schule gestellt werden.

II Erste Unterrichtseinheit

Stundenteil	Inhalte/Methoden	Bemerkungen / Begründungen	Organisation, Materialien	Zeit
<ul style="list-style-type: none"> • Einstimmung: Vorbereitung der Lernenden auf das, was sie von der Stunde zu erwarten haben 	<p>Zu Anfang werden die Schüler begrüßt und auf das Thema vorbereitet.</p>		<ul style="list-style-type: none"> • Sitzordnung im Klassenzimmer 	2'
<ul style="list-style-type: none"> • Einstieg 	<p>Die Stunde wird mit einem Lehrer-Schüler Gespräch fortgesetzt. Dabei wird gefragt was die Schüler unter <i>Friluftsliv</i> verstehen. Auf die verschiedenen Meinungen und Erfahrungen der Schüler folgt eine Präsentation über persönliche Erfahrungen anhand einer PowerPoint-Präsentation und die Klärung des Begriffs (siehe Anhang XVI, Folien zur Einführung in der 8d).</p>		<ul style="list-style-type: none"> • Sitzordnung im Klassenzimmer • Beamer für PowerPoint-präsentation 	8'

<ul style="list-style-type: none"> • Hauptteil: 	<p>Die Lehrerin erläutert die Tour, die sie mit der Klasse vorhat. Außerdem bereitet sie die Schüler auf ihre Aufgaben vor. Die Schüler müssen in verschiedenen Kleingruppen folgende Aufgaben erledigen:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Feuer machen und für den ganzen Abend Holz sammeln. 2. Abendessen planen und für die ganze Gruppe kochen. 3. Spiele für die ganze Gruppe am Lagerfeuer planen und durchführen. 4. Sinneswahrnehmungsspiele für die ganze Gruppe planen und umsetzen. 5. Erste-Hilfemaßnahmen bei Schnittwunden, Verstauchungen, Knochenbrüchen und Verbrennungen anschaulich vortragen. 6. Spiele im Freien für die ganze Gruppe vorbereiten und durchführen. <p>Gruppeneinteilung</p> <p>Die Schüler dürfen sich die Gruppen in Bezug auf ihre Fähigkeiten frei aussuchen. Es muss nur die Bedingung erfüllt werden, dass jede Gruppe mit vier Schülern besetzt wird.</p> <p>Planung in der Kleingruppe</p> <p>Im Anschluss erhalten die Schüler Zeit, sich in ihre Kleingruppen zu setzen und sowohl mit der Planung der Gruppenaufgabe (siehe Anhang VI und X) zu beginnen sowie ihr Camp zu organisieren. Dabei soll geklärt werden, was jeder benötigt und</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Dies gilt für den gesamten Hauptteil: Die Lehrkraft erklärt zu Anfang die Aufgabe. Anschließend hält sie sich eher im Hintergrund, beobachtet die Schüler und hilft bei Fragen weiter. <p>Die Wahl der Kleingruppen liegt bei den Schülern selbst, wodurch ein differenziertes Lernen</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Beamer • Arbeitsblatt mit Hinweisen und Beispielen für die verschiedenen Aufgaben zur Anregung • Stifte, Block • Sitzordnung in Kleingruppen 	<p>7‘</p> <p>15‘</p> <p>15‘</p>
---	---	---	---	---------------------------------

	<p>wer was für die Gruppe mitbringt. Dabei geht die Lehrkraft auf Fragen der Schüler ein.</p> <p>Die Schüler werden daran erinnert das ausgefüllte Arbeitsblatt an xxxxxx zu schicken (siehe Anhang VII und XI).</p>	<p>gewährleistet ist.</p>		
<ul style="list-style-type: none"> • Stundenausklang: 	<p>Videopräsentation (siehe Anhang XVI, Videopräsentation über <i>Friluftsliv</i> in Norwegen)</p> <p>Die Stunde wird mit einer Videopräsentation abgeschlossen. Diese dient als mögliches Beispiel, wie die Lernziele von den Kleingruppen eine Woche nach der Tour präsentiert werden können.</p> <p>Verabschiedung und Erinnerung an Hausaufgabe</p>		<ul style="list-style-type: none"> • Beamer • Sitzordnung im Klassenzimmer 	<p>3'</p>

III Infoblatt

Zwei-Tages- Tour zum Rothenberg/Schnaittach am 12./13. Juli 2012

Treffpunkt Hauptbahnhof/Fürth 12. Juli:	9.30 Uhr
Rückkehr Hauptbahnhof/Fürth 13. Juli: (testens 15.10 Uhr)	15 Uhr (Ankunft: spä-

Tagesablauf

Donnerstag

- Anfahrt nach Schnaittach mit dem Zug
- Wanderung zum Camp
- Mittagessen und Organisation des Camps
- Aktivitäten und Präsentationen
- Abendessen
- Gemeinsames Beisammensitzen am Lagerfeuer

Freitag

- Frühstück
- Aktivitäten und Präsentationen
- Zeltabbau
- Rückkehr

Mitbringen:

- Großer Rucksack
- Schlafsack
- Isomatte
- Waschzeug
- Alte und bequeme Kleidung (warme Extra-Kleidung für den Abend und die Nacht)
- Feste Schuhe/Joggingschuhe
- Regenkleidung
- Sonnenschutz
- Teller/Besteck/Tasse zum Essen
- Trinken
- Fotoapparat
- Taschenlampe
- + Material für Gruppenaufgabe (Absprache in Kleingruppe: siehe nächste Seite)
- + Zelt (Absprache in Kleingruppe: siehe nächste Seite)
- + Essen und Trinken für zwei Tage (Absprache in Kleingruppe: siehe nächste Seite)

Wichtig:

Es muss alles in den Rucksack gepackt werden. Handys und andere elektronische Geräte bleiben zu Hause (außer Fotoapparat). Das Essen und das Camp soll in den Kleingruppen (außer Abendessen: extra Kochgruppe) organisiert werden.

Nicht vergessen:

Bringt bitte am Montag, den 02.07.2012 **10 €** mit! Dieser Preis beinhaltet das Abendessen sowie die Transportkosten für Hin- und Rückfahrt. Vor Ort, wird kein Geld mehr benötigt!

IV Elternbrief

Fürth, den 08.07.2012

Zwei-Tages-Tour zum Rothenberg

Liebe Eltern,

am Donnerstag, den 12.07.2012 ist es so weit. Unsere Zwei-Tages-Tour zum Rothenberg bei Schnaittach beginnt. Wir freuen uns mit den Schülern schon sehr auf zwei unvergessliche Tage und werden Ihnen selbstverständlich davon berichten. Im Folgenden erhalten Sie die wichtigsten Informationen auf einen Blick:

Treffpunkt Hauptbahnhof/Fürth 12. Juli:

9.30 Uhr

Rückkehr Hauptbahnhof/Fürth 13. Juli:
testens 15.10 Uhr)

15 Uhr (Ankunft: spä-

Da es sich bei der folgenden Veranstaltung um eine Schulveranstaltung handelt, gilt die Schulordnung. Bei Verstoß müssen die Schüler auf eigene Kosten abgeholt werden. Falls Notfälle auftreten, können Sie uns unter XXX oder XXX erreichen. Im Rahmen dieser Tour werden Bilder gemacht, die in eine wissenschaftliche Arbeit eingebaut werden. Wenn Sie damit einverstanden sind, dass Ihr Kind darin veröffentlicht wird, bitte ich Sie, den untenstehenden Abschnitt unterschrieben bis zum 11.07. bei Frau XXX abzugeben.

Viele Grüße,

.....
Ich bin damit einverstanden, dass mein Sohn/meine Tochter

_____ Klasse _____

in der Forschungsarbeit veröffentlicht wird.

_____ Unterschrift Elternteil

V Ausführlicher Projektablauf am Helene-Lange-Gymnasium

Erstes Treffen mit Lehrkraft

Das Projekt war ursprünglich für eine 10. Klasse im Sportunterricht vorgesehen, konnte jedoch nur mit den Mädchen umgesetzt werden. Daher wurde es schließlich mit der Klasse 8d durchgeführt. Die Klassenlehrerin mit den Fächern Deutsch und Geographie zeigte sofort Interesse an der Umsetzung von *Friluftsliv*. Die Klasse selbst hatte bereits den Wunsch geäußert, Zeit im Freien zu verbringen. Nach Terminabstimmung mit dem Schulaufgabenplan wurde ein Antrag zur Genehmigung eingereicht. Der ursprünglich festgelegte Termin war der 17./18. Mai.

Erste Unterrichtseinheit zur Planung

Die erste Planungseinheit fand am 30. März statt. Die Idee stieß auf große Begeisterung, insbesondere die Feuergruppe war sehr gefragt. Die Gruppeneinteilung nahm mehr Zeit als geplant in Anspruch, sodass eine weitere Unterrichtsstunde zur Weiterarbeit eingeplant wurde.

Elternversammlung

Die Elternversammlung am 26. April war ein wichtiger Schritt, um die Unterstützung und Befürwortung der Eltern für das Projekt „Into the nature“ zu gewinnen. Hier wurde das Konzept den Eltern anhand einer PowerPoint-Präsentation vorgestellt, vorhandene Unklarheiten aus dem Weg geräumt, und man versuchte eine gemeinsame Lösung zu finden. So wurde der Termin auf den 12./13. Mai verschoben. Außerdem sprachen die Eltern einige Verletzungen wie Rücken- und Fußprobleme ihrer Kinder an, die es unmöglich machten, ihr Gepäck wie geplant selbst zu tragen oder gar den Weg zum Campingplatz zu absolvieren. Hier versuchte man, eine gemeinsame Lösung zu finden und beschloss, dass eine begleitende Lehrkraft mit dem Auto fährt, um einige Gepäckstücke zu transportieren, sowie den verletzten Schüler mit dem Auto mitzunehmen, sodass alle teilnehmen konnten. Darüber hinaus erachtete man es als sinnvoll, das Abendessen für die Großgruppe sowie Wasserflaschen mit im Auto zu transportieren. Es wurde den Eltern ebenfalls der Vorteil eines privaten Zeltplatzes im Vergleich zu einem offiziellen Campingplatz vermittelt, der nicht nur eine geringere finanzielle Belastung mit sich brachte. Da das traditionelle *Friluftsliv* in Norwegen, wie bereits beschrieben, in natürlicher Umgebung stattfindet, hielt man es für sinnvoll,

sich von der typischen Einrichtung eines offiziellen Campingplatzes zu distanzieren und so wirklich mit einfachen Mitteln die Natur zu erleben. Bei einer gemeinsamen Abstimmung hielten auch die Eltern diese Art des Erlebnisses für einmalig und zogen es den heutzutage mit Luxus ausgestatteten Campingplätzen vor.

Zweite Unterrichtseinheit zur Planung

In dieser Stunde durften die Schüler die Planungen in ihrer Gruppe fortsetzen. Um zusätzliche Ideen für ihre Kleingruppenaufgabe zu erhalten, fand diese Stunde im Computerraum statt. Die Lehrkraft stand wieder für Fragen zur Verfügung. Außerdem wurde das Geld in Höhe von 10 € eingesammelt, ein Teil an die Kochgruppe gegeben, sowie ein Merkzettel mit den wichtigsten Informationen ausgeteilt.

Die praktische Umsetzung

Die praktische Umsetzung der Exkursion begann am 12. Juli 2012, als sich die Klassenlehrerin und die Klasse 8d um 09:15 Uhr am Hauptbahnhof in Fürth versammelten, um ihre zweitägige Wanderung nach Schnaittach zum Rothenberg anzutreten. Die Wahl eines zeitlichen Puffers vor der Abfahrt erwies sich als vorteilhaft, da es zu kleineren Verspätungen einzelner Schüler kam. Bis 09:30 Uhr war die Gruppe vollständig und konnte zum Bahnsteig aufbrechen. Nach einem Umstieg am Hauptbahnhof Nürnberg setzte die Gruppe ihre Reise mit der Gräfenbergbahn nach Schnaittach fort.

Während der Zugfahrt erhielten die Schülerinnen und Schüler Karten mit den eingezeichneten Routen und konnten zwischen zwei Wanderwegen zum Zeltplatz wählen. In Übereinstimmung beschloss die Klasse, gemeinsam die kürzere und für alle machbare Strecke zu nehmen. Die Wanderung stellte trotz der moderaten Distanz für einige Schüler eine Herausforderung dar, da sie ungewohnt mit vollgepackten Rucksäcken unterwegs waren. Dies erforderte Kooperation beim Tragen der Lasten sowie das gemeinsame Führen der Gruppe auf der gewählten Route. Trotz der Anstrengung erreichten die Schülerinnen und Schüler den Zeltplatz in kürzerer Zeit als erwartet.

Aufgrund einsetzenden Regens wurde der geplante Tagesablauf kurzfristig geändert, und die Gruppe begann umgehend mit dem Aufbau der Zelte, um das Gepäck trocken unterzubringen. Der Zeltaufbau erfolgte in Kleingruppen, wobei

sich die Schülerinnen und Schüler gegenseitig unterstützten. Viele von ihnen sammelten hierbei erste Erfahrungen im eigenständigen Aufstellen eines Zeltes. Nach Abschluss des Aufbaus bereitete jede Kleingruppe ihr Mittagessen zu.

Im Anschluss an das Mittagessen folgte um 14:15 Uhr ein Beitrag der Ersten-Hilfe-Gruppe, der sich mit Themen wie Verbrennungen, Verletzungen, Rettungsgriffen, stabiler Seitenlage und Frakturen beschäftigte. Neben der theoretischen Vermittlung dieser Inhalte hatten die Mitschüler die Gelegenheit, die stabile Seitenlage selbstständig zu üben. Um 14:30 Uhr fanden Wahrnehmungsspiele statt, bei denen ein Schüler mit verbundenen Augen von einem Partner durch das Gelände geführt wurde und verschiedene Materialien wie Steine, Wasser und Baumstämme ertasten sollte. Die Teilnehmer mussten anschließend den zurückgelegten Weg rekonstruieren, was sich als anspruchsvoll herausstellte und viel Konzentration erforderte.

Als nächster Programmpunkt stand eine Wanderung zur Festung Rothenberg auf dem Plan. Nach etwa 45 Minuten erreichte die Gruppe die Festung und entschied sich spontan, an einer um 16:00 Uhr beginnenden Führung teilzunehmen, um sich vor dem kalten Wind in den geschützten Räumen der Burg aufzuwärmen. Nach Abschluss der Führung kehrte die Gruppe zügig zum Zeltplatz zurück, da einsetzender Regen den Heimweg beschleunigte. Glücklicherweise blieb es bei wenigen Regentropfen, sodass die Feuergruppe bald mit dem Sammeln von Holz für das abendliche Lagerfeuer beginnen konnte. Allerdings stellte die anfangs relativ einfach klingende Aufgabe mit ihrer großen Beliebtheit die Gruppe vor große Herausforderungen und sie war auf Unterstützung und Erfahrung ihrer Mitschüler und der Lehrkräfte angewiesen. Es stellte sich heraus, dass spezifisches Wissen und Fähigkeiten erforderlich waren, um ein Feuer ausschließlich mit im Wald gesammeltem Holz zu entfachen.

Währenddessen hatte die Kochgruppe bereits mit den Vorbereitungen für das Abendessen begonnen. Auf dem Lagerfeuer sollten Maiskolben, Würstchen, Zucchini, Paprika und Stockbrot gegrillt werden. Dabei wurde auch auf die Ernährungsbedürfnisse von Schülerinnen und Schülern Rücksicht genommen, die entweder kein Schweinefleisch konsumieren oder sich vegetarisch ernähren. Da alle hungrig waren, entstanden erste Spannungen, welche die Schülerinnen und Schüler jedoch eigenständig lösen konnten. Während einige bereits begannen,

ihre Würstchen über das Feuer zu halten, plädierten andere dafür, zunächst eine ordentliche Glut abzuwarten, um sicherzustellen, dass alle ihre Speisen gleichmäßig grillen konnten. Zusätzlich wurde auf individuelle Wünsche eingegangen, indem eine Alufolie über den Grill gespannt oder die Würstchen am Spieß gegart wurden. Auch der Versuch, einen wackeligen Dreifuß zu bauen, um den Grillrost einzuhängen, wurde unternommen.

Nach dem Essen war die Geländespielgruppe an der Reihe, die ein Spiel vorbereitet hatte. Dabei ließ sich sogar die Sonne kurz blicken. Das Spiel „Capture the Flag“ wurde über 1,5 Stunden gespielt, wobei zwei Teams versuchten, jeweils die Fahne des gegnerischen Teams zu erobern. Anfangs gab es Unstimmigkeiten bezüglich der Regeln, die jedoch schnell durch erneute Absprachen und die Anleitung eines Spielleiters geklärt werden konnten. Das Spiel fand auf einem weitläufigen Gelände statt, das in zwei Bereiche aufgeteilt war, wobei der Zeltplatz als „Gefängnis“ diente. Es erforderte sowohl taktische Überlegungen als auch Schnelligkeit und Ausdauer, und der direkte Kontakt zur Natur trug maßgeblich zur Attraktivität des Spiels bei.

Nach der körperlich anstrengenden Aktivität wechselten die Schülerinnen und Schüler ihre Kleidung und versammelten sich am Lagerfeuer, das von einem verletzten Schüler und einer Lehrkraft in der Zwischenzeit betreut wurde, um ein Erlöschen zu verhindern. Vor Einbruch der Dunkelheit wurden die Schülerinnen und Schüler nochmals in den Wald geschickt, um weiteres Brennholz zu sammeln. Dabei wurden sie auf Holzarten aufmerksam gemacht, die sich besonders gut zum Feuermachen eignen. Anschließend ließ sich die Gruppe um das Lagerfeuer nieder, um das nächste Spiel, „Persönlichkeitsraten“, durchzuführen, bei dem nicht prominente Persönlichkeiten, sondern Mitschülerinnen und Mitschüler der Klasse 8d sowie Lehrkräfte des Helene-Lange-Gymnasiums erraten werden sollten.

Der Tag endete mit einer gemeinsamen Reflexion am Lagerfeuer, bei der die Schülerinnen und Schüler die Möglichkeit hatten, ihre Eindrücke zu teilen und zu äußern, was ihnen bis zu diesem Zeitpunkt besonders gut oder weniger gut gefallen hatte. Gegen Mitternacht wurde das Lagerfeuer gelöscht, und die Gruppe begab sich zum Schlafen in die Zelte. Das Frühstück am nächsten Morgen fand wie geplant statt, doch setzte unmittelbar danach starker Regen ein. Nach einer

Stunde im Zelt und in Anbetracht der schlechten Wetterprognose entschloss man sich, die Zelte abzubauen und früher als ursprünglich geplant die Heimreise anzutreten. Dank der Mithilfe aller Schülerinnen und Schüler beim Zeltabbau konnte der Zeltplatz rasch aufgeräumt werden, und die Gruppe machte sich auf den Weg zum Bahnhof. Durch eine Abkürzung erreichte die Gruppe den Bahnhof bereits nach zehn Minuten. Dort wurden die Eltern darüber informiert, dass die Klasse nicht wie ursprünglich geplant um 15:00 Uhr in Fürth ankommen würde, sondern bereits gegen 13:00 Uhr.

Bilderpräsentation

Am Montag nach der Tour erhielten die Schülerinnen und Schüler für die Bilderpräsentation ein Informationsblatt sowie einen USB-Stick mit allen während der Tour aufgenommenen Bildern. Zeitgleich wurden offene Fragen geklärt. Am 25.07.2012 fand im Rahmen des Wandertages die Präsentation der Bilder vor der Klasse statt, an der auch der Schulleiter des Helene-Lange-Gymnasiums teilnahm. Die Moderation übernahm ein Mitglied der Feuergruppe, welcher die verschiedenen Beiträge koordinierte. Zudem erhielten die Schülerinnen und Schüler Rückmeldungen von ihren Mitschülerinnen und Mitschülern zu den gezeigten Präsentationen. Die beste Präsentation stammte von der Geländespielgruppe und wurde entsprechend ausgezeichnet.

Gruppe 1: Feuer

Namen der Gruppenmitglieder:



Eure Aufgabe besteht darin, sich um das Lagerfeuer zu kümmern. Dafür müsst ihr den ganzen Abend Holz sammeln und dafür sorgen, dass wir ein Feuer haben. Am Morgen soll, wenn es gewünscht wird, das Feuer, um Tee zu kochen nochmal angemacht werden. Eine Axt und eine Säge werden vor Ort sein, genauso wie eine Kette und ein Kochtopf.

1. Recherchiert welches Holz am besten geeignet ist und was beim Sammeln zu beachten ist.



2. Recherchiert welche Möglichkeiten wir haben, um ein Lagerfeuer zum Kochen zu verwenden und haltet eine Lösung fest.

Benötigtes Material für die Kleingruppe:

Zu Organisieren:	Benötigtes Material:	Mitbringender
Schlafmöglichkeit	Zelt	
Mittagessen am 12.07.:		
Frühstück (Es besteht die Möglichkeit nochmal ein Feuer zu machen um Tee zu kochen):		
Mittagessen am 13.07. (kalt)		
Sonstiges:		

Diese Materialien müssen von allen mitgebracht werden:

Gruppe 2: Kochen

Namen der Gruppenmitglieder:



Eure Aufgabe besteht darin, sich um das Abendessen für die ganze Gruppe zu kümmern. Ihr könnt das Essen über dem Lagerfeuer zubereiten. Bedenkt bei der Planung allerdings, dass das Essen im Rucksack transportiert werden muss. Für Kochutensilien (Löffel, Messer...) seid ihr selbst verantwortlich. Ein Grillrost steht euch zur Verfügung.

Hier könnt ihr Eintragen was ihr zum Abendessen für alle kocht und wer was aus eurer Gruppe mitbringt. Die Einkaufszettel bitte unbedingt aufheben. Ihr habt 3,50 Euro pro Person zur Verfügung.

Wir gehen am einkaufen und besorgen folgende Dinge:

Einkaufsliste (z.B. Würstchen)	Zubereitung (z.B. zum Grillen)

Benötigtes Material für die Kleingruppe:

Zu Organisieren:	Benötigtes Material:	Mitbringender
Schlafmöglichkeit	Zelt	
Mittagessen am 12.07.:		
Frühstück (Es besteht die Möglichkeit nochmal ein Feuer zu machen um Tee zu kochen):		
Mittagessen am 13.07. (kalt)		
Sonstiges:		

Diese Materialien müssen von allen mitgebracht werden:

Gruppe 3: Spiele am Lagerfeuer

Namen der Gruppenmitglieder:



Eure Aufgabe besteht darin für den Abend ein Unterhaltungsprogramm am Lagerfeuer zu planen und durchzuführen. Ihr könnt Spiele auswählen, Geschichten vorlesen, Witze erzählen oder Lieder in der Gruppe singen. Insgesamt sollten die Aktivitäten aber am Platz möglich sein. Ihr habt dafür ca. 120 Minuten zur Verfügung. Ich habe euch ein mögliches Beispiel aufgezeigt.

Spielidee	Umsetzung	Spielleiter
Dirigent/innen-Spiel	Die Schüler werden, so wie sie sitzen, in 4-10 Gruppen aufgeteilt und bekommen je ein einfaches Geräusch zugeordnet. Ein/e Gruppenleiter/in ist der/die Dirigent/in, der/die das Musikstück dirigiert. Mit Hilfe von Handzeichen deutet er/sie einzelnen Gruppen, ob sie lauter, leise, schneller werden sollen. Es können alle Geräusche gleichzeitig vorkommen, nacheinander oder es kann auch einmal absolute Stille herrschen.	

Benötigtes Material für die Kleingruppe:

Zu Organisieren:	Benötigtes Material:	Mitbringender
Schlafmöglichkeit	Zelt	
Mittagessen am 12.07:		
Frühstück (Es besteht die Möglichkeit nochmal ein Feuer zu machen um Tee zu kochen):		
Mittagessen am 13.07. (kalt)		
Sonstiges:		

Diese Materialien müssen von allen mitgebracht werden:

Gruppe 4: Sinneswahrnehmungsspiele

Namen der Gruppenmitglieder:



Eure Aufgabe besteht darin Spiele zur Sinneswahrnehmung für die ganze Gruppe zu planen und umzusetzen. Ihr habt für die Durchführung ca. 60 Minuten zur Verfügung.

Spielname	Umsetzung	Benötigtes Material	Spielleiter
Barfußpfad	Die Teilnehmer gehen paarweise zusammen. Einer zieht sich seine Schuhe und Strümpfe aus und erhält eine Augenbinde und wird blind von seinem sehenden Partner durch das Gelände geführt. Dabei sollen möglichst viele verschiedene Bodenuntergründe als Sinneserfahrungen genutzt werden (z.B. Erde, Moos, Äste, Wasser, Gras, Kies). Die führende Person hat bei diesem Spiel eine besonders große Verantwortung.	Augenbinde	

Benötigtes Material für die Kleingruppe:

Zu Organisieren:	Benötigtes Material:	Mitbringender
Schlafmöglichkeit	Zelt	
Mittagessen am 12.07:		
Frühstück (Es besteht die Möglichkeit nochmal ein Feuer zu machen um Tee zu kochen):		
Mittagessen am 13.07. (kalt)		
Sonstiges:		

Diese Materialien müssen von allen mitgebracht werden:

Gruppe 5: Geländespiel

Namen der Gruppenmitglieder:



Eure Aufgabe besteht darin ein Geländespiel für die ganze Gruppe zu planen und umzusetzen. Ihr habt für die Durchführung ca. 90 Minuten zur Verfügung. Die Spiele könnten wie folgt aussehen.

Umsetzung	Material
<p>Die Teilnehmenden starten in ihren Kleingruppen. Im Außengelände werden durchnummerierte Karten verteilt. Jede Gruppe erhält die gleiche Anzahl von Karten, nur wird jeder Gruppe eine eigene Farbe zugewiesen (z.B. Gruppe 1 soll alle blaue Karten suchen, Gruppe 2 alle grünen usw.). Auf ein Startzeichen des Spielleiters laufen die Kleingruppen los und suchen ihre Karte mit der Nummer 1. Auf der Rückseite dieser Karte steht eine Aufgabe, die die Gruppe gemeinsam lösen soll. Jede Kleingruppe erhält die gleichen Aufgaben, nur sollten sie in verschiedener Reihenfolge auf der Rückseite der jeweiligen Karten stehen</p> <ul style="list-style-type: none"> - Besorgt drei unterschiedliche Baumblätter - Reimt einen Dreizeiler - Zeigt eine akrobatische Figur, bei der alle Gruppenmitglieder integriert sind - Jeder aus der Gruppe muss ein Tier demonstrieren - Baut aus Naturgegenständen (Tannenzapfen, Steine, Hölzer) ein kleines Schiff - Schreibt 10 verschiedene Flüsse auf. - Jeder von euch stellt sich auf ein Bein und schließt die Augen. Ihr müsst diese Übung gemeinsam eine Minute durchhalten, ohne dass einer umfällt. Ggfs. müsst ihr die Übung wiederholen. - Nennt drei verschiedene Vögel, die mit dem Buchstaben A beginnen. <p>Die Gruppe, die alle acht Karten gefunden und die entsprechenden Aufgaben gelöst hat, kommt zum vereinbarten Ausgangspunkt zurück. Möchte man einen Gewinner ermitteln, ist die Mannschaft am erfolgreichsten, die als erste alle Zahlen gefunden und alle Aufgaben gelöst hat.</p>	<p>Stoffbeutel pro Kleingruppe, Stift, Blatt</p>

Benötigtes Material für die Kleingruppe:

Zu Organisieren:	Benötigtes Material:	Mitbringender
Schlafmöglichkeit	Zelt	
Mittagessen am 12.07:		
Frühstück (Es besteht die Möglichkeit nochmal ein Feuer zu machen um Tee zu kochen):		
Mittagessen am 13.07. (kalt)		
Sonstiges:		

Diese Materialien müssen von allen mitgebracht werden:

Gruppe 6: Erste-Hilfe

Namen der Gruppenmitglieder:



Eure Aufgabe besteht darin erste Hilfsmaßnahmen bei Schnittwunden, Verstauchungen, Knochenbrüchen und Verbrennungen vorzustellen. Arbeitet dabei mit Bildern und führt erste Hilfsmaßnahmen durch (ca. 10 Minuten).

Benötigtes Material für die Kleingruppe:

Zu Organisieren:	Benötigtes Material:	Mitbringender
Schlafmöglichkeit	Zelt	
Mittagessen am 12.07:		
Frühstück (Es besteht die Möglichkeit nochmal ein Feuer zu machen um Tee zu kochen):		
Mittagessen am 13.07. (kalt)		
Sonstiges:		

Diese Materialien müssen von allen mitgebracht werden:

Gruppe 1: Feuer

Namen der Gruppenmitglieder:

XXXXX

XXXXX

XXXXX

XXXXX



Eure Aufgabe besteht darin, sich um das Lagerfeuer zu kümmern. Dafür müsst ihr den ganzen Abend Holz sammeln und dafür sorgen, dass wir ein Feuer haben. Am Morgen soll, wenn es gewünscht wird, das Feuer, um Tee zu kochen nochmal angemacht werden. Eine Axt und eine Säge werden vor Ort sein, genauso wie eine Kette und ein Kochtopf.

1. Recherchiert welches Holz am besten geeignet ist und was beim Sammeln zu beachten ist.

Weichholz wie Kiefer, Fichte, Pappel, Weide eignen sich zum Entzünden, danach ist Hartholz die bessere Wahl.



Das Holz muss trocken sein. Das Fällen von Bäumen ist untersagt.

2. Recherchiert welche Möglichkeiten wir haben, um ein Lagerfeuer zum Kochen zu verwenden und haltet eine Lösung fest.



Benötigtes Material für die Kleingruppe:

Zu Organisieren:	Benötigtes Material:	Mitbringender
Schlafmöglichkeit	Zelt für vier Personen	XXXX
Mittagessen am 12.07.:	Toast und Brötchen Käse Obst Würstchen	XXXX XXXX XXXX XXXX
Frühstück (Es besteht die Möglichkeit nochmal ein Feuer zu machen um Tee zu kochen):	siehe Mittagessen am 12.07.	
Mittagessen am 13.07. (kalt)	siehe Mittagessen am 12.07.	
Sonstiges:	Feuerzeug Taschenlampe Schlafsack Rucksack Wechsel-Kleidung Isomatte	XXXX alle alle alle alle alle

Gruppe 2: Kochen

Namen der Gruppenmitglieder:

XXXXX

XXXXX

XXXXX

XXXXX



Eure Aufgabe besteht darin, sich um das Abendessen für die ganze Gruppe zu kümmern. Ihr könnt das Essen über dem Lagerfeuer zubereiten. Bedenkt bei der Planung allerdings, dass das Essen im Rucksack transportiert werden muss. Für Kochutensilien (Löffel, Messer...) seid ihr selbst verantwortlich. Ein Grillrost steht euch zur Verfügung.

Hier könnt ihr Eintragen was ihr zum Abendessen für alle kocht und wer was aus eurer Gruppe mitbringt. Die Einkaufszettel bitte unbedingt aufheben. Ihr habt 3,50 Euro pro Person zur Verfügung.

Wir gehen am 11. Juli 2012 einkaufen und besorgen folgende Dinge:

Einkaufsliste (z.B. Würstchen)	Zubereitung (z.B. zum Grillen)
60-70 Würstchen + Ketchup & Senf	Zum Grillen
27 Maiskolben + Kräuterbutter & Holzspieße	
Wasser, Salz & Mehl	Stockbrot
Marshmallows	Für den späteren Abend
Kartoffeln, Salz & Gemüse	Grillgemüse

Benötigtes Material für die Kleingruppe:

Zu Organisieren:	Benötigtes Material:	Mitbringender
Schlafmöglichkeit	2-Personen Zelt für XXXX	XXXX
	3-Personen Zelt für XXXX	XXXX
Mittagessen am 12.07:	4 belegte Brote 4 Äpfel	XXXX XXXX
Frühstück (Es besteht die Möglichkeit nochmal ein Feuer zu machen um Tee zu kochen):	Brot Nutella	XXXX XXXX
Mittagessen am 13.07. (kalt)	Gemüse (Gurke, Karotte..)	XXXX
Sonstiges:	2 Messer 3 Kühltaschen Alu-Grillschalen, Alufolie Müllsack 2 Bretter 2 Kartoffelschäler Klopapier Insektenspray	XXXX XXXX XXXX XXXX XXXX XXXX XXXX XXXX

Gruppe 3: Spiele am Lagerfeuer

Namen der Gruppenmitglieder:

XXXXX

XXXXX

XXXXX

XXXXX



Eure Aufgabe besteht darin für den Abend ein Unterhaltungsprogramm am Lagerfeuer zu planen und durchzuführen. Ihr könnt Spiele auswählen, Geschichten vorlesen, Witze erzählen oder Lieder in der Gruppe singen. Insgesamt sollten die Aktivitäten aber am Platz möglich sein. Ihr habt dafür ca. 120 Minuten zur Verfügung. Ich habe euch ein mögliches Beispiel mal aufgezeigt.

Spielidee	Umsetzung	Spieleiter
Dirigent/innen-Spiel	Die Schüler werden, so wie sie sitzen, in 4-10 Gruppen aufgeteilt und bekommen je ein einfaches Geräusch zugeordnet. Ein/e Gruppenleiter/in ist der Dirigent, der das Musikstück dirigiert. Mit Hilfe von Handzeichen deutet er/sie einzelnen Gruppen, ob sie lauter, leise, schneller werden sollen. Es können alle Geräusche gleichzeitig vorkommen, nacheinander oder es kann auch einmal absolute Stille herrschen.	XXXX
Heiße Kartoffel	Man gibt einen Gegenstand in einer bestimmten Zeit herum, ist die Zeit vorbei scheidet der Spieler der den Gegenstand noch in der Hand hält aus.	XXXX
Wer bin ich?	Jeder hat ein Schild mit dem Namen einer Persönlichkeit auf der Stirn und versucht diese zu erraten.	XXXX

Benötigtes Material für die Kleingruppe:

Zu Organisieren:	Benötigtes Material:	Mitbringender
Schlafmöglichkeit	2-Persoen Zelt für XXXX	XXXX
	2-Personen Zelt für XXXX	XXXX
Mittagessen am 12.07:	Belegte Brötchen Nudelsalat Obst Süßigkeiten	XXXX XXXX XXXX XXXX
Frühstück (Es besteht die Möglichkeit nochmal ein Feuer zu machen um Tee zu kochen):	Brötchen Würstchen Salami Marmelade, Butter	XXXX XXXX XXXX XXXX
Mittagessen am 13.07. (kalt)	Obst Süßigkeiten Reiswaffeln	XXXX XXXX XXXX
Sonstiges:	Stift Notizblätter Gegenstand Stoppuhr	XXXX XXXX XXXX XXXX

Gruppe 4: Sinneswahrnehmungsspiele

Namen der Gruppenmitglieder:

XXXXX

XXXXX

XXXXX

XXXXX



Eure Aufgabe besteht darin Spiele zur Sinneswahrnehmung für die ganze Gruppe zu planen und umzusetzen. Ihr habt für die Durchführung ca. 60 Minuten zur Verfügung.

Spielname	Umsetzung	Benötigtes Material	Spielleiter
Barfußpfad	Die Teilnehmer gehen paarweise zusammen. Einer zieht sich seine Schuhe und Strümpfe aus und erhält eine Augenbinde und wird blind von seinem sehenden Partner durch das Gelände geführt. Dabei sollen möglichst viele verschiedene Bodenuntergründe als Sinneserfahrungen genutzt werden (z.B. Erde, Moos, Äste, Wasser, Gras, Kies). Die führende Person hat bei diesem Spiel eine besonders große Verantwortung.	Augenbinde	XXXX
Orientierungslauf	Mit verbundenen Augen wird der Teilnehmer von seinem Partner an verschiedene Naturgegenstände geführt. Der „Blinde“ ertastet die Gegenstände kurz und versucht zu bestimmen, um was es sich handelt. Nach einer festgelegten Zeit führt der Sehende seinen Partner an die Ausgangsposition zurück. Die blind geführte Person soll nun den zuvor gewählten Weg sehend mit dem Partner nachgehen. Dieser überprüft die Richtigkeit des Weges. Danach erfolgt der Partnerwechsel.	Augenbinde	XXXX

Benötigtes Material für die Kleingruppe:

Zu Organisieren:	Benötigtes Material:	Mitbringender
Schlafmöglichkeit	4-Personen Zelt	XXXX
Mittagessen am 12.07.:	Leberkäse Eier Brot	XXXX XXXX XXXX
Frühstück (Es besteht die Möglichkeit nochmal ein Feuer zu machen um Tee zu kochen):	Brot Nutella Wurst Brot	XXXX XXXX XXXX XXXX
Mittagessen am 13.07. (kalt)	Jeder für sich	Jeder für sich
Sonstiges:	Gaskocher Augenbinden für Spiel Schlafsack Isomatte warme Kleidung	XXXX XXXX alle alle alle

Gruppe 5: Geländespiel

Namen der Gruppenmitglieder:

XXXXX

XXXXX

XXXXX

XXXXX



Eure Aufgabe besteht darin ein Geländespiel für die ganze Gruppe zu planen und umzusetzen. Ihr habt für die Durchführung ca. 90 Minuten zur Verfügung. Die Spiele könnten wie folgt aussehen.

Umsetzung	Material
<p>Capture the Flag</p> <p>In diesem Spiel gibt es zwei Teams, die in zwei ungefähr gleichgroßen Gebieten die Flagge des anderen Teams suchen. Man braucht dafür nur zwei Flaggen und als Trennlinie und für das Gefängnis Stöcke. Zuerst teilt man die Gruppe in zwei gleich große Mannschaften auf und gibt jedem Team eine Flagge, die gut sichtbar im Boden steckt und nicht liegen darf. Ziel des Spiels ist es die gegnerische Flagge zu erobern und die eigene zu beschützen. Wenn ein Angreifer des gegnerischen Teams in die Hälfte einer Mannschaft kommt, darf diese ihn versuchen zu fangen. Wenn es der Mannschaft gelingt ihn zu berühren, muss dieser Spieler ins Gefängnis. Aus diesem kann er wieder befreit werden, wenn es jemand aus der eigenen Mannschaft gelingt, ins Feld und bis zum Gefängnis durchzukommen und den im Gefängnis sitzenden Mitspieler abzuschlagen. Beide gehen dann Hand in Hand zurück über die Linie ins eigene Feld. Wenn jemand die Flagge geklaut hat, muss er sie über die Mittellinie bringen. Falls er dies nicht schaffen sollte, muss er die Flagge abgeben und die Verteidiger haben 30 Sekunden Zeit die Fahne erneut zu verstecken.</p>	<p>2 Flaggen (ein stabiler Ast und ein Stück Stoff), Stöcke</p>
<p>Lagerfeuer Frei</p> <p>Auch hier sind zwei Teams erforderlich. Die eine Gruppe baut ein symbolisches Lagerfeuer aus ein paar Holzstöcken auf und zeichnet darum einen Kreis mit Umfang ca. 6 Meter. Die andere Gruppe verteilt und versteckt sich im Gelände. Die "Lagerfeuer"-Gruppe muss nun versuchen, die "Versteck"-Gruppe einzufangen und in das "Gefängnis" rund um das Lagerfeuer (Kreis) zu sperren. Die "Versteck"-Gruppe kann Personen aus dem Gefängnis befreien, indem es das Feuer zertritt, ohne dabei von der anderen Gruppe gefasst (berührt) zu werden. Solange das Feuer zerstört ist, können die Gefangenen</p>	<p>Lagerfeuer aus Holzstöcken</p>

flüchten. Die Lagerfeuer-Gruppe hat gewonnen, wenn es alle Gegenspieler eingesperrt hat, die Versteck-Gruppe wenn es keinen Gefangenen gibt und das Feuer zerstört ist.	
<p>Fußball im Wald</p> <p>Fußball kann man überall spielen. Am Land, im Wasser, am Tisch und auch im Wald. Hier benötigt man zwei Bäume, die dicht beieinanderstehen. Dann kann es auch schon losgehen. Es werden zwei Teams bestimmt. Einer davon ist Torwart und stellt sich zwischen die Bäume. Danach wird ganz normal Fußball gespielt. Im Vorfeld wird geklärt, wie lange eine Halbzeit dauert. 15 Minuten können das ruhig sein. Wer in insgesamt 30 Minuten die meisten Tore geschossen hat, hat am Ende gewonnen.</p>	Fußball

Benötigtes Material für die Kleingruppe:

Zu Organisieren:	Benötigtes Material:	Mitbringender
Schlafmöglichkeit	4-Personen Zelt	XXXX
Mittagessen am 12.07:	Jeder für sich selbst	alle
Frühstück (Es besteht die Möglichkeit nochmal ein Feuer zu machen um Tee zu kochen):	Brot Nutella Teebeutel	XXXX XXXX XXXX
Mittagessen am 13.07. (kalt)	Jeder für sich selbst	alle
Sonstiges:	Stoff für zwei Flaggen Ball Tasse	XXXX XXXX alle

Gruppe 6: Erste-Hilfe

Namen der Gruppenmitglieder:

XXXXX

XXXXX

XXXXX

XXXXX



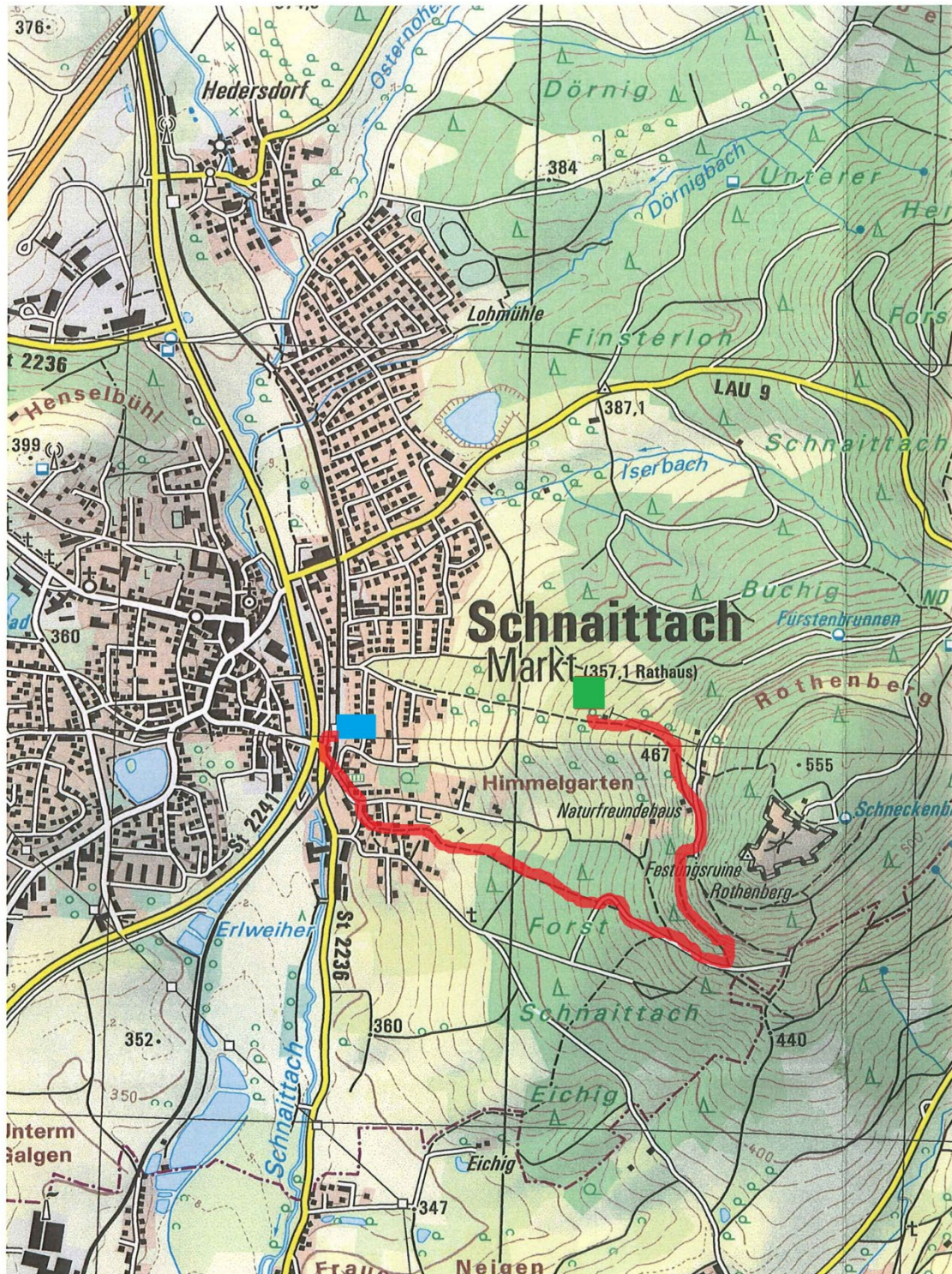
Eure Aufgabe besteht darin erste Hilfsmaßnahmen bei Schnittwunden, Verstauchungen, Knochenbrüchen und Verbrennungen vorzustellen. Arbeitet dabei mit Bildern und führt erste Hilfsmaßnahmen durch (ca. 10 Minuten).

Benötigtes Material für die Kleingruppe:

Zu Organisieren:	Benötigtes Material:	Mitbringender
Schlafmöglichkeit	4-Personen Zelt	XXXX
Mittagessen am 12.07:	Sandwich für alle Müsli-Riegel Gummibärchen	XXXX XXXX XXXX
Frühstück (Es besteht die Möglichkeit nochmal ein Feuer zu machen um Tee zu kochen):	Nutella Brot Marmelade	XXXX XXXX XXXX
Mittagessen am 13.07. (kalt)	Apfel Süßigkeiten	XXXX XXXX
Sonstiges:	Verbände, Verbandskasten Isomatte Jacke festes Schuhwerk Zahnbürste	XXXX alle alle alle alle

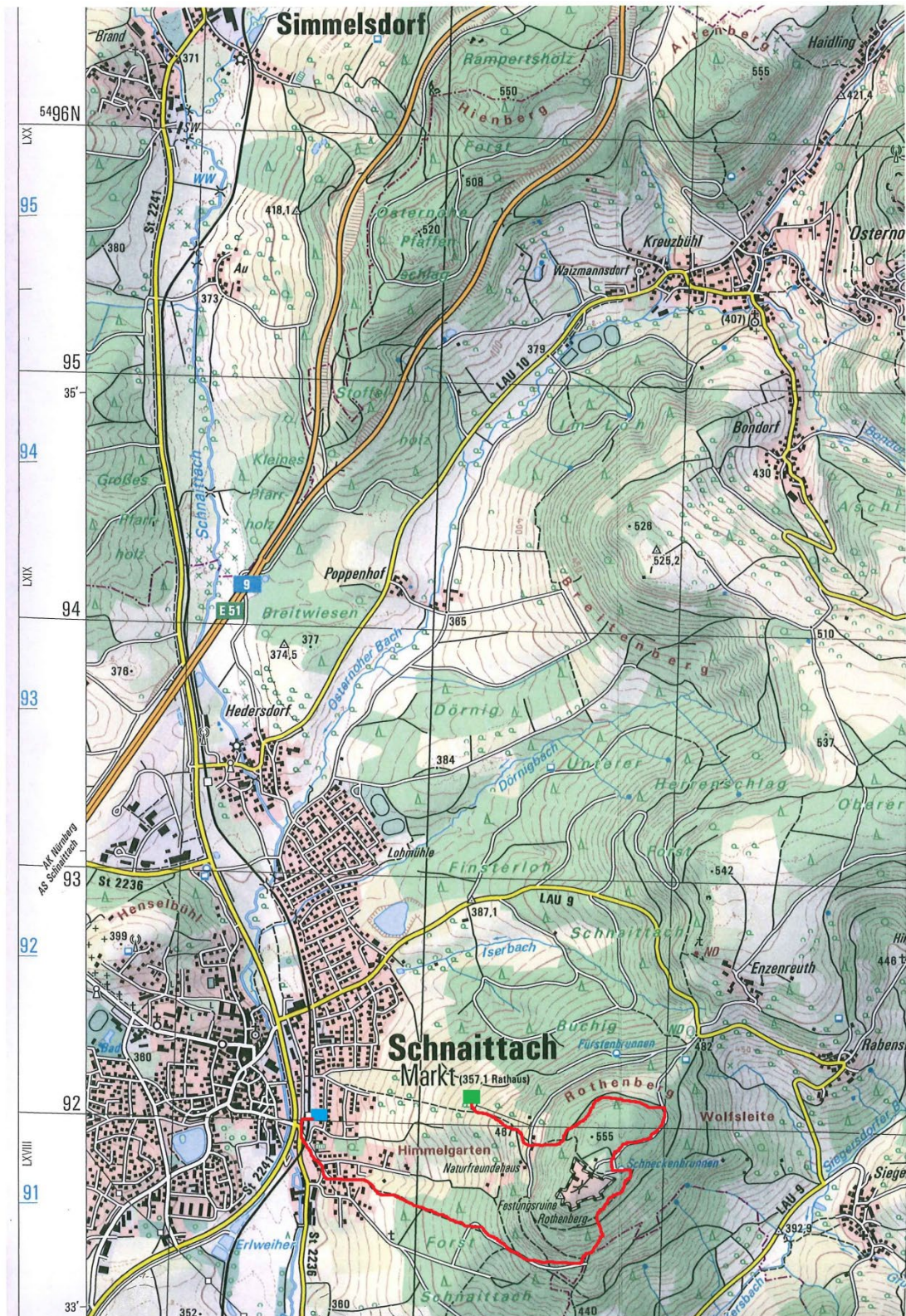
VIII Topographische Karten mit Wahlmöglichkeiten (HLG)

- Hinweg: 1. Alternative: kürzere Wegstrecke

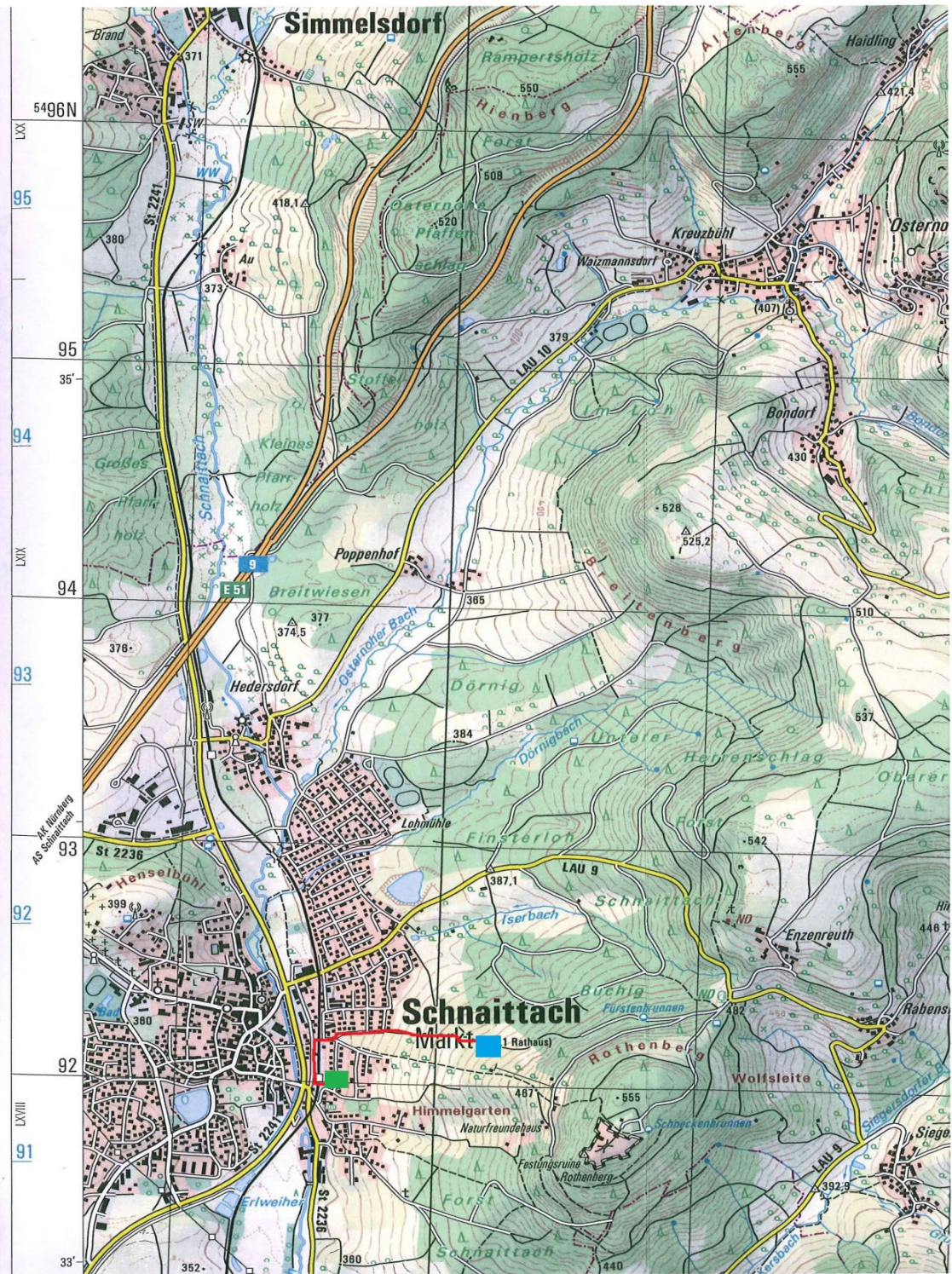


Landesamt für Vermessung und Geoinformation Bayern, 2010

- Hinweg: 2. Alternative: längere Wegstrecke



- Rückweg



IX Ausführlicher Projektablauf am Gabrieli-Gymnasium

Erstes Treffen mit Lehrkraft

Das Projekt war ursprünglich im Kontext der Wintersportwoche vorgesehen. Der Fachberater bewertete den Vorschlag, es als nachhaltige Alternative vor dem Hintergrund der aktuellen Diskussionen zur ökologischen Verträglichkeit des Wintersports anzubieten, als äußerst passend. Insbesondere die Idee, das Konzept des *Friluftsliv* mit den Schülerinnen und Schülern der 7. Jahrgangsstufe zu realisieren, stieß bei ihm auf große Zustimmung. Zudem hatte der Elternbeirat Bedenken geäußert, ob eine traditionellen Wintersportwoche noch zeitgemäß sei. Als Durchführungszeitraum wurde die Woche vom 14. bis 19. Januar 2024 festgelegt.

Erste Unterrichtseinheit zur Planung

Die erste Unterrichtseinheit zur Planung des Projekts fand wie vorgesehen am 13.10.2023 statt. Die Schülerinnen und Schüler zeigten sofort großes Interesse an der Idee. Sie hatten die Möglichkeit, sich für verschiedene Kleingruppen zu entscheiden, darunter auch eine Skigruppe. Der Großteil der Lernenden entschied sich jedoch für die Teilnahme an den geplanten *Friluftsliv*-Aktivitäten im Winter. Diese Alternative erwies sich nicht nur als kostengünstiger im Vergleich zum traditionellen Skifahren, sondern umfasste auch ein breites Spektrum an naturnahen und nachhaltigen Aktivitäten. Zu den geplanten Programmpunkten zählten Langlauf mit Lagerfeuer, der Bau von Schneehöhlen, kleinere Spiele im Schnee sowie eine Schneewanderung unter Nutzung von Karte und Kompass. Zusätzlich bestand Interesse, sich mit sicherheitsrelevanten Themen wie Lawinengefahren, Schneeblindheit und Erfrierungen auseinanderzusetzen (siehe Anhang X).

Elternversammlung

Die Elternversammlung am 27. November stellte einen bedeutenden Schritt dar, um die Unterstützung und Zustimmung der Eltern für das Projekt „Into the nature“ zu sichern. Im Rahmen einer PowerPoint-Präsentation wurde den Eltern das Konzept ausführlich vorgestellt, wobei bestehende Unklarheiten geklärt wurden. Klar war auch, dass man mit einer Unterstufenklasse im Januar keine Übernachtung mit Schlafen im Freien durchführen wollte, sondern *Friluftsliv*-Aktivitäten

tagsüber durchgeführt werden sollen. Darüber hinaus sprachen einige Eltern spezifische Einschränkungen ihrer Kinder an, die im weiteren Verlauf des Projekts berücksichtigt werden müssen. Obwohl *Friluftsliv* grundsätzlich in der näheren Umgebung umgesetzt werden könnte, entschied man sich bewusst für eine Durchführung in Österreich. Dies ermöglichte es, die traditionelle Wintersportwoche nicht vollständig aufzugeben, sondern die *Friluftsliv*-Aktivitäten als alternative Ergänzung zu präsentieren.

Zweite Unterrichtseinheit zur Planung

In dieser Stunde durften die Schüler die Planungen in ihrer Gruppe fortsetzen. Um zusätzliche Ideen für ihre Kleingruppenaufgabe zu erhalten, fand diese Stunde im Computerraum statt (siehe Anhang XI).

Die praktische Umsetzung

Die praktische Umsetzung begann am 14. Januar 2024, als sich die 7. Jahrgangsstufe mit den Lehrkräften um 10 Uhr am Volksfestplatz Eichstätt trafen. Die Schüler wurden auf die Busse aufgeteilt. Das Gepäck wurde verräumt und es ging los nach Radstadt/Österreich. Von den 55 angemeldeten Schülerinnen und Schülern nahmen 44 an dem Projekt teil. Nachdem der erste Tag hauptsächlich für organisatorische Hinweise vor Ort genutzt wurde, ging es am zweiten Tag mit dem Projekt „Into the nature“ los (siehe Tabelle 9). Die erste Kleingruppe präsentierte ihre Spiele im Schnee, die von allen Schülerinnen und Schülern mit Freude umgesetzt wurden. Das Spiel Schneebasketball kam besonders gut an. Am Nachmittag präsentierte eine weitere Kleingruppe bei ihrem Vortrag zu Gefahren im Schnee verschiedene Lawinenarten und welche Maßnahmen man ergreifen kann, um sich davor zu schützen. Das praktische Ausprobieren des Lawinensuchgerätes war für alle eine neue Erfahrung. Am darauffolgenden Tag machten sich die Schülerinnen und Schüler auf den Weg zur Tageswanderung. Dabei durften sie sich selbst für eine der Routen entscheiden (siehe Anhang XII). Die spannendste Route war die zur Bürgerbergalm, allerdings auch von längster Dauer. Die Schüler entschieden sich für diese Route und waren am Ende stolz, dass alle durchgehalten haben und sie dies zusammengeschafft haben. Größtenteils führten die Schüler selbstständig, ab und an griff die Lehrkraft ein, um extrem große Umwege zu vermeiden. Am dritten Tag ging es dann zum Lang-

laufen. Die Schüler hatten ein Aufwärmspiel und ein paar Hinweise zur Ausrüstung vorbereitet. Auch die Regeln in der Langlaufloipe wurden erklärt. Im Anschluss gab die Lehrkraft noch einige Technikhinweise, ehe sich die Schüler selbst ausprobieren konnten. Am vorletzten Tag ging es dann mit dem Schneehöhlenbau weiter. Die Kleingruppe gab einige Hinweise zum Schneehöhlenbau, ehe fleißig gegraben wurde und im Anschluss wurden die Schneehöhlen vorgestellt. Am letzten Abend kam die Feuergruppe zum Einsatz und es wurde ein Lagerfeuer entfacht. Alle Schüler sammelten noch einen Stock für den Brotteig und packten ihre Becher für ein warmes Getränk aus.

Bilderpräsentation

Aufgrund von anstehenden Schulaufgaben musste die Bilderpräsentation in diesem Projektverlauf entfallen. In diesem Fall stellten die Lehrkräfte ein Video über das Projekt zusammen. Aufgrund von Datenschutzbestimmungen kann dieses allerdings nicht angehängt werden.

X Aufgabenblätter für die Kleingruppen (GG)

Gruppe 1: Feuer, Tee und Stockbrot

Namen der Gruppenmitglieder:



Eure Aufgabe besteht darin, sich um das Lagerfeuer zu kümmern. Dafür müsst ihr Holz sammeln und dafür sorgen, dass wir ein Feuer haben. Ziel sollte sein, dass die ganze Gruppe ein Stockbrot machen kann und ein Heißgetränk von der Feuerstelle erhält. Eine Axt und eine Säge werden vor Ort sein, genauso wie eine Kette und ein Kochtopf. Der Teig für das Stockbrot wird von der Lehrkraft mitgebracht.

1. Recherchiert welches Holz am besten geeignet ist und was beim Sammeln zu beachten ist.



2. Recherchiert welche Möglichkeiten wir haben, um ein Lagerfeuer zum Kochen zu verwenden und haltet eine Lösung fest.



Diese Materialien werden von allen Teilnehmenden benötigt:

Diese Materialien werden sonst noch benötigt:

Benötigtes Material	Name des Mitbringenden

Gruppe 2: Kleine Spiele im Schnee

Namen der Gruppenmitglieder:



Eure Aufgabe besteht darin, sich ca. fünf Spiele im Schnee auszudenken.

1. Recherchiert, welche Spiele geeignet sind:

- z.B. Wald-Schatzsuche: Bereitet für jede Gruppe eine Liste mit 10 Wald-Schätzen vor, zum Beispiel Eichel, Tannenzweig, Buchenblatt, Moos, Buchecker, kleiner Stein, etwas Glänzendes, Feder, etwas Raues oder Rundes. Mit Liste und Beutel begeben sich die Gruppen auf die Suche. Wer möglichst schnell möglichst viel findet, hat gewonnen! Bedingung: Die Gruppe muss immer als ganze Gruppe zusammen sein.

- ---

- ---

- ---

- ---

Diese Materialien werden benötigt:

Benötigtes Material	Name des Mitbringenden

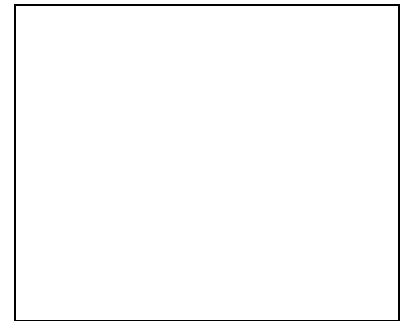
Gruppe 3: Langlauf

Namen der Gruppenmitglieder:



Eure Aufgabe besteht darin, sich mit dem Langlaufen auseinanderzusetzen.

1. Haltet die Ausrüstung fürs Langlaufen fest.



2. Erläutert die Regeln, die beim Langlaufen zu beachten sind:

- _____
- _____
- _____
- _____
- _____
- _____
- _____
- _____
- _____
- _____
- _____

3. Überlegt euch ein Aufwärmspiel fürs Langlaufen:

Gruppe 4: Schneehöhlenbau

Namen der Gruppenmitglieder:



Eure Aufgabe besteht darin, sich mit dem Schneehöhlenbau auseinanderzusetzen. Schaufel und Sonde sind in ausreichendem Maß vorhanden.

1. Haltet den Vorteil einer Schneehöhle gegenüber einem Zelt fest.

2. Haltet das Vorgehen beim Schneehöhlenbau fest:

- ---
- ---
- ---
- ---
- ---
- ---
- ---
- ---
- ---

3. Haltet eure Schneehöhle graphisch fest:

Gruppe 5: Gefahren im Schnee

Namen der Gruppenmitglieder:



Eure Aufgabe besteht darin, sich mit dem Thema Gefahren im Schnee auseinanderzusetzen. Lawinensuchgeräte werden von den Lehrkräften mitgebracht.

1. Haltet verschiedene Gefahren im Schnee fest.

2. Nennt die verschiedenen Lawinenarten:

- ---
- ---
- ---

3. Nennt Maßnahmen, um Lawinenabgänge zu vermeiden:

4. Erläutert, wie man sich bei einem Lawinenabgang verhalten soll.

5. Probiert mit den Lawinensuchgeräten aus, den „Verschütteten“ zu finden, um dies dann auch mit den anderen Kleingruppen umzusetzen.

XI Bearbeitete Aufgabenblätter der Kleingruppen (GG)

Gruppe 1: Feuer, Tee und Stockbrot

Namen der Gruppenmitglieder:

XXXXXX
 XXXXXX
 XXXXXX
 XXXXXX



Eure Aufgabe besteht darin, sich um das Lagerfeuer zu kümmern. Dafür müsst ihr Holz sammeln und dafür sorgen, dass wir ein Feuer haben. Ziel sollte sein, dass die ganze Gruppe ein Stockbrot machen kann und ein Heißgetränk von der Feuerstelle erhält. Eine Axt und eine Säge werden vor Ort sein, genauso wie eine Drahtkette, ein Teekessel und Wasser. Der Teig für das Stockbrot wird von der Lehrkraft mitgebracht.

1. Recherchiert welches Holz am besten geeignet ist und was beim Sammeln zu beachten ist.

Buche, Esche, Eiche, Ahorn und Weißdorn eignen sich am besten. Man muss allerdings beachten, dass das Holz trocken ist und es sich um abgestorbenen Bäumen oder abgelagerte Äste handelt.



Man muss allerdings beachten, dass das Holz trocken ist und es sich um abgestorbenen Bäumen oder abgelagerte Äste handelt.

2. Recherchiert welche Möglichkeiten wir haben, um ein Lagerfeuer zum Kochen zu verwenden und haltet eine Lösung fest.

Um den Tripod selber zu bauen, werden drei passende oder bearbeitete Äste mit einer Drahtkette zusammengebunden. An die Stahlkette kann man dann einen Kochtopf hängen. Der Abstand zum Feuer wird über die Kettenlänge individuell eingestellt.



Diese Materialien werden von allen Teilnehmenden benötigt:

Becher, Stab fürs Stockbrot, der auf der Wanderung gesammelt werden kann.

Diese Materialien werden sonst noch benötigt:

Benötigtes Material	Name des Mitbringenden
Feuerzeug	XXXXX
1 Packung Früchtetee	XXXXX

Gruppe 2: Kleine Spiele im Schnee

Namen der Gruppenmitglieder:

XXXXX
 XXXXX
 XXXXX
 XXXXX



Eure Aufgabe besteht darin, sich ca. drei Spiele im Schnee auszudenken.

1. Recherchiert, welche Spiele geeignet sind:

- z.B. Wald-Schatzsuche: Bereitet für jede Gruppe eine Liste mit 10 Wald-Schätzen vor, zum Beispiel Eichel, Tannenzweig, Buchenblatt, Moos, Buchecker, kleiner Stein, etwas Glänzendes, Feder, etwas Raues oder Rundes. Mit Liste und Beutel begeben sich die Gruppen auf die Suche. Wer möglichst schnell möglichst viel findet, hat gewonnen! Bedingung: Die Gruppe muss immer als ganze Gruppe zusammen sein.
- Geländespiel: Das folgende Spiel ist eine abgewandelte Version des klassischen Spiels "Fangen". Es findet in einem vorher klar abgegrenzten Waldstück statt und beginnt damit, dass jede:r Spieler:in einen Namen aus dem Loshut zieht. Falls es der eigene Name ist, wird der Zettel zurückgelegt und ein neuer gezogen. Der gezogene Name steht dann für die Zielperson, die man während der Spielzeit des Geländespiels fangen muss. Die Spieler:innen haben nun 5 Minuten Zeit, sich auf dem Gelände zu verstecken, bis ein Signalton das Spiel einleitet. Nun versucht jeder die gezogene Zielperson zu finden und anzutippen. Hat man das geschafft, bringt man die gefangene Person zur vorher abgesteckten Sammelzentrale, wo sie dann aus dem Spiel ausscheidet. Die einzige Möglichkeit, wieder freizukommen, bevor man endgültig in die Sammelzentrale abgeführt wird, ist, wenn die führende Person selbst gefangen wird. In diesem Fall kommt der zuvor Abgeführte wieder frei. Wer bei Abpfeiff des Geländespiels noch auf dem Feld ist, hat gewonnen.
- Schneeball-Spiel: Sucht euch einen bestimmten Baum aus. Stellt euch in der Kleingruppe im Abstand von 20 m vom Baum hintereinander auf. Dieser ist das Ziel. Jeder Mitspieler muss bis 5 m vor den Baum laufen und versucht dann mit drei Schneebällen, den Baum zu treffen. Jeder Treffer ist ein Punkt. Sobald dieser wieder am Start ist, darf der nächste los. Welches Team schafft in 8 Minuten die meisten Treffer?
- Schneebasketball: Es werden zwei große Kreise mit einem Basketballkorb aus Stöcken in der Kreismitte in den Schnee gemalt. Die Schüler versuchen einen Schneeball in den Korb zu werfen. Die Mannschaft, die nach einer bestimmten Zeit die meisten Schneebälle im Basketballkorb hat, gewinnt.

Diese Materialien werden benötigt:

Benötigtes Material	Name des Mitbringenden
Beutel mit Wald-Schatzliste	XXXXXX
Stöcke, Schneebälle	von allen, vorhanden

Gruppe 3: Langlauf

Namen der Gruppenmitglieder:

XXXXXX

XXXXXX

XXXXXX

XXXXXX



Eure Aufgabe besteht darin, sich mit dem Langlaufen auseinanderzusetzen.

1. Haltet die Ausrüstung fürs Langlaufen fest.

Ski mit Bindung, Schuhe, Stöcke



2. Erläutert die Regeln, die beim Langlaufen zu beachten sind:

- Rücksichtnahme auf die anderen
- Signalisation, Laufrichtung und Lauftechnik
- Wahl von Spur und Piste
- Überholen
- Gegenverkehr
- Stockführung
- Anpassung der Geschwindigkeit
- Freihalten der Loipen
- Hilfeleistung
- Ausweispflicht

3. Überlegt euch ein Aufwärmspiel fürs Langlaufen:

Bewegungsgeschichte: Die Schüler stehen im Innenstirnkreis auf Ski. Edi wacht aus dem Bett auf und streckt sich (Großmachen). Er ist spät dran und läuft in die Küche runter (auf der Stelle laufen, und Arme mitnehmen). Er frühstückt im Stehen und macht sich auf den Weg in die Schule. Dabei muss er erst nach rechts (nach rechts im Kreis gehen) und dann nach links (nach links im Kreis gehen). Er schaut auf die Uhr und sputet sich noch einmal (schneller laufen). Pünktlich mit der Lehrkraft kommt er ins Klassenzimmer und lässt ihr den Vortritt (abstoppen).

Gruppe 4: Schneehöhlenbau

Namen der Gruppenmitglieder:

XXXXXX

XXXXXX

XXXXXX

XXXXXX



Eure Aufgabe besteht darin, sich mit dem Schneehöhlenbau auseinanderzusetzen. Die notwendigen Werkzeuge sind in ausreichendem Maß vorhanden.

1. Haltet den Vorteil einer Schneehöhle gegenüber einem Zelt fest.

Zelt ist teurer, schwer zu tragen, bei Schlechtwetter schwierig und zeitraubend.

2. Haltet das Vorgehen beim Schneehöhlenbau fest:

- Zunächst ein Tunnel von etwa 3 m Länge in eine Schneewehe graben.
- Dann auf beiden Seiten des Tunnels höher gelegene Flächen aushöhlen.
- Durch den Gang ist ein bequemes Graben möglich
- Ein Teilnehmer kann im Gang graben und den Schnee nach hinten schaufeln.
- Ein weiterer kann den Schnee weiter nach draußen befördern, wo sich unglaubliche Mengen Schnee ansammeln.
- Die Höhle wird nach oben kuppelförmig ausgehöhlt.
- Der Eingang wird mit Schneeblocken abgedeckt und nur der untere Bereich wird als Tunnel genutzt.

3. Haltet eure Schneehöhle graphisch fest:



Gruppe 5: Gefahren im Schnee

Namen der Gruppenmitglieder:

XXXXXX

XXXXXX

XXXXXX

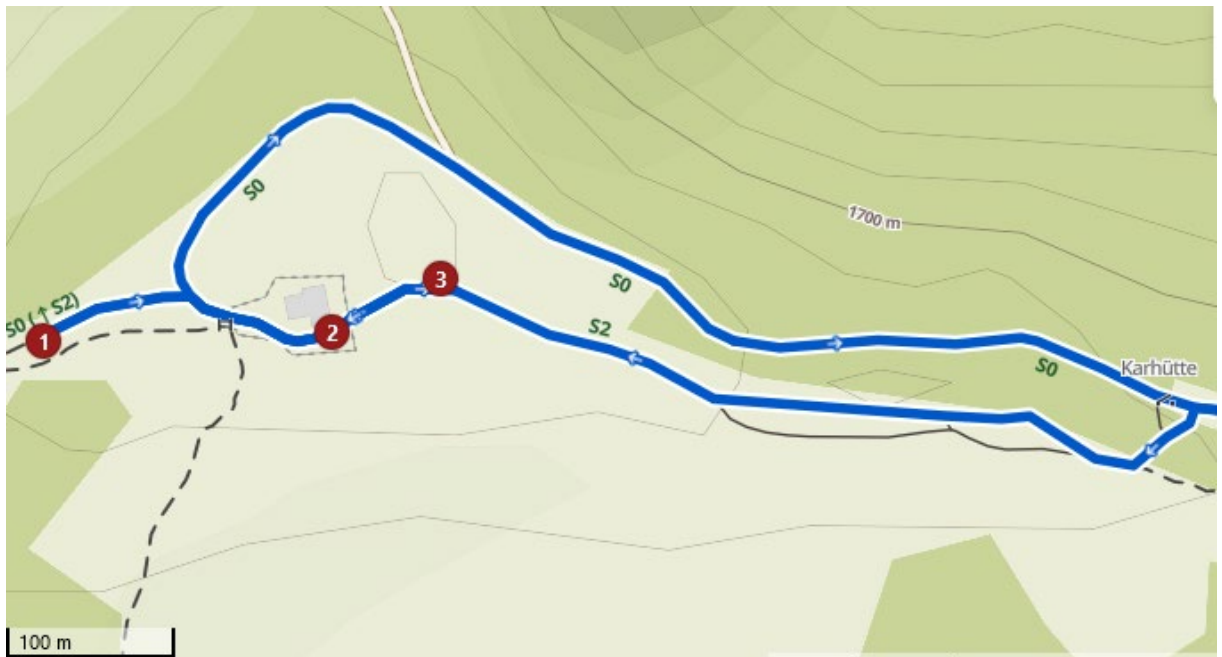
XXXXXX



Eure Aufgabe besteht darin, sich mit dem Thema Gefahren im Schnee auseinanderzusetzen. Lawinensuchgeräte werden von den Lehrkräften mitgebracht.

1. Haltet verschiedene Gefahren im Schnee fest: Erfrierungen, Schneeblindheit, Lawinen
2. Nennt die verschiedenen Lawinenarten:
 - Schneebrettlawinen
 - Lockerschneelawinen
 - Staublawinen
3. Nennt Maßnahmen, um Lawinenabgänge zu vermeiden:
 - Lawinenzäune und Ablenkdamme
 - Kontrollierte Lawinensprengungen
 - Schützen der Vegetation
 - Lawinenwarnungen ernst nehmen!
 - Schattenhänge meiden!
 - Alten Skispuren nicht blindlings vertrauen!
 - Vorsicht bei Bergtouren!
4. Erläutert, wie man sich bei einem Lawinenabgang verhalten soll.
 - Versuche seitlich auszuweichen!
 - Befreie dich von hinderlichen Ausrüstungsgegenständen!
 - Versuche einen festen Punkt zu erreichen, um dich festzuklammern!
 - Halte dich durch Schwimmbewegungen an der Oberfläche der Lawine!
 - Schütze Kopf und Atemwege durch die Arme!
 - Keine Panik: spare Kraft und Atemluft!
5. Probiert mit den Lawinensuchgeräten aus, den „Verschütteten“ zu finden, um dies dann auch mit den anderen Kleingruppen umzusetzen.

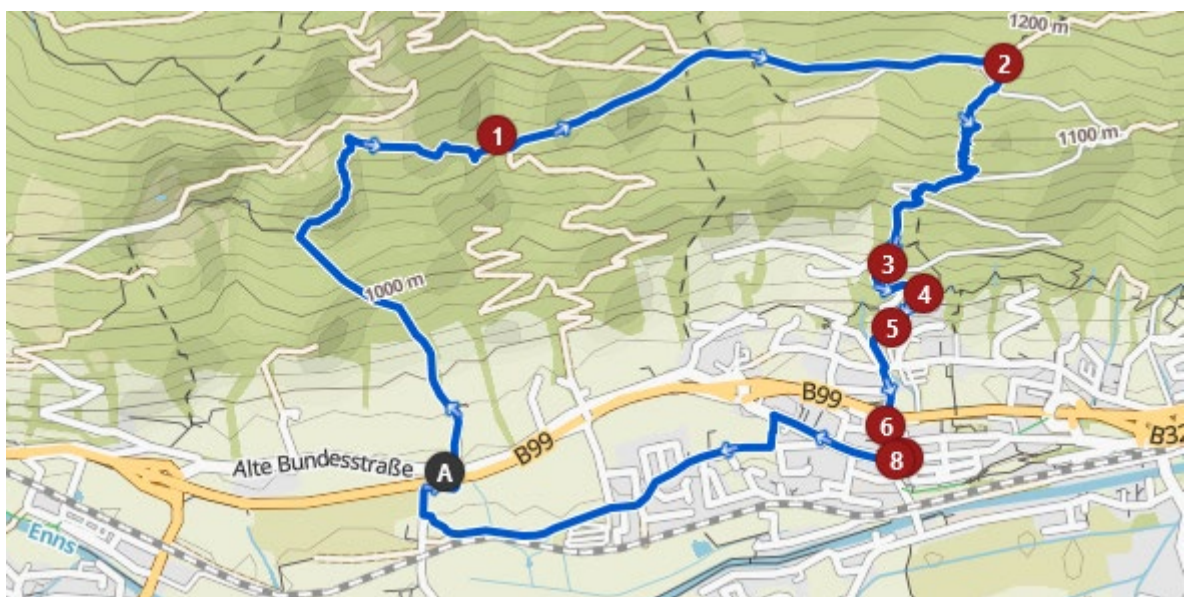
XII Topographische Karten mit Wahlmöglichkeiten (GG)



Radstädter Hütte – Rossbrand Runde von Filzmoos

00:38 1,93 km 40 m 40 m

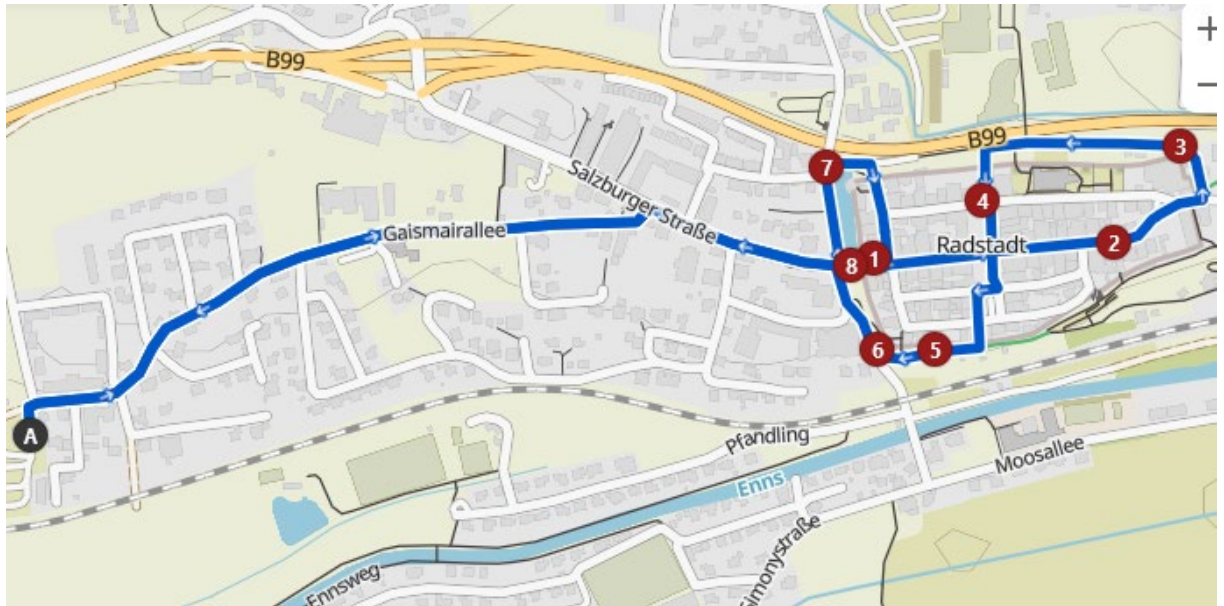
Mittelschwere Wanderung. Für alle Fitnesslevel. Überwiegend gut begehbare Wege. Trittsicherheit erforderlich. Der Startpunkt der Tour liegt direkt an einem Parkplatz.



Bürgerbergalm – Kaiserpromenade Runde von Filzmoos

02:48 7,98 km 370 m 380 m

Mittelschwere Wanderung. Gute Grundkondition erforderlich. Überwiegend gut begehbare Wege. Trittsicherheit erforderlich. Der Startpunkt der Tour ist mit öffentlichen Verkehrsmitteln erreichbar.



Hotel Stegerbräu – Hexenturm Runde von Radstadt

00:57 3,60 km 30 m 30 m

Leichte Wanderung. Für alle Fitnesslevel. Leicht begehbare Wege. Kein besonderes Können erforderlich.

Hallermann, 2024

XIII Arbeitsblatt zur Bilderpräsentation

Bilderpräsentation

Die Präsentation soll maximal 10 Minuten dauern und folgende Aspekte beinhalten:

- **Den Ablauf der Tour**
 - **Wie war die Erfahrung?**
 - **Was habt ihr über die Ausrüstung gelernt?**
 - **Was habt ihr über die Kleidung gelernt?**
 - **Was habt ihr über Essen und Kochen gelernt?**
 - **Was würdet ihr das nächste Mal anders machen?**
 - ...
 - ...

- **Eure Aufgabe in der Kleingruppe**
 - **Wie denkt ihr, dass ihr eure Gruppenaufgabe erfüllt habt?**
 - **Wie habt ihr in eurer Gruppe zusammengearbeitet?**
 - ...
 - ...

- **Schöne Bilder!**

XIV Fragebogen

Fragebogen zum Projekt „Into the nature“ (Sommer)

Allgemein:

- Du bist: Männlich Weiblich

- Du hast vor dem Projekt
 - an einem mehrtägigen Zeltlager teilgenommen.
 - einmal im Zelt übernachtet.
 - mehrere Stunden in der Natur verbracht.
 - kaum Zeit in der Natur verbracht.

Gesamtprojekt:

- Das Projekt, erfüllte meine Erwartungen.
 - vollkommen und hat sehr viel Spaß gemacht.
 - teilweise und hat Spaß gemacht.
 - kaum und hat wenig Spaß gemacht.
 - überhaupt nicht und war langweilig.

- Du kannst dir vorstellen an so einem Projekt wieder teilzunehmen.
 - Ja, sowohl im Rahmen einer Schulveranstaltung, als auch in der Freizeit mit Freunden /Familie.
 - Ja, allerdings nur in der Freizeit mit Freunden/Familie.
 - Ja, allerdings nur im Rahmen einer Schulveranstaltung.
 - Nein

Anforderungen:

- Die Anforderungen an dich bei dem Projekt waren
 - zu leicht.
 - angemessen.
 - zu schwer.
 - nicht machbar.

- Die Aufgaben in den Kleingruppen
 - machten Spaß.
 - waren interessant.
 - waren in Ordnung.
 - waren langweilig.

Zusammenarbeit:

- Die Arbeit in den Kleingruppen, hat
 - sehr gut geklappt.
 - gut geklappt.
 - einigermaßen geklappt.
 - nicht geklappt.

- Gruppenkonflikte,
 - sind nicht aufgetreten.
 - konnten sofort gelöst werden.
 - konnten wir bei einer gemeinsamen Reflexion zufriedenstellend lösen.
 - bestehen noch immer.

Fragebogen zum Projekt „Into the nature“ (Winter)

Allgemein:

- Du bist: Männlich Weiblich

Du hast vor dem Projekt

- bereits mehrmals auf Skiern gestanden.
 einmal einen Skiurlaub mit der Familie gemacht.
 mehrere Stunden im Schnee verbracht.
 kaum Zeit im Schnee und in der Natur verbracht.

Gesamtprojekt:

- Das Projekt, erfüllte meine Erwartungen
 vollkommen und hat sehr viel Spaß gemacht.
 teilweise und hat Spaß gemacht.
 kaum und hat wenig Spaß gemacht.
 überhaupt nicht und war langweilig.
- Du kannst dir vorstellen an so einem Projekt wieder teilzunehmen
 Ja, sowohl im Rahmen einer Schulveranstaltung, als auch in der Freizeit mit Freunden /Familie.
 Ja, allerdings nur in der Freizeit mit Freunden/Familie.
 Ja, allerdings nur im Rahmen einer Schulveranstaltung.
 Nein.

Anforderungen:

- Die Anforderungen an dich bei dem Projekt waren
 zu leicht.
 angemessen.
 zu schwer.
 nicht machbar.
- Die Aufgaben in den Kleingruppen
 machten Spaß.
 waren interessant.
 waren in Ordnung.
 waren langweilig.

Zusammenarbeit:

- Die Arbeit in den Kleingruppen, hat
 sehr gut geklappt.
 gut geklappt.
 einigermaßen geklappt.
 nicht geklappt.

- Gruppenkonflikte,
 - sind nicht aufgetreten.
 - konnten sofort gelöst werden.
 - konnten wir bei einer gemeinsamen Reflexion zufriedenstellend lösen.
 - bestehen noch immer.

XV Interviewleitfaden und Interviews

CG: Wie würden Sie den Erfolg des Projekts einschätzen?

L1: hoher Erfolg, auch im Hinblick auf *Friluftsliv*

L2: Ich bin mittlerweile der festen Überzeugung, dass unsere Jugend genau das erleben muss. Zu viel Digitalisierung schadet dem Naturempfinden. Ich als Kind war den ganzen Tag in der Natur „spielen“, eigentlich sporteln (klettern, sprinten, ausdauernd laufen, schwimmen, werfen, Rad fahren, usw.) Dadurch war das Erleben der Natur gegeben und ein großer Bewegungsschatz wird angelegt.

L3: Die Integration von *Friluftsliv* in den bayerischen Lehrplan könnte sicherlich eine wirkungsvolle Maßnahme darstellen, um den negativen Auswirkungen einer "veränderten Kindheit" entgegenzuwirken und das Verantwortungsbewusstsein für Natur und Umwelt zu stärken. Durch die Verankerung im bayerischen Lehrplan würde *Friluftsliv* den Schülerinnen und Schülern eine regelmäßige und strukturierte Möglichkeit bieten, sich im Freien zu bewegen und Zeit in der Natur zu verbringen.

L4: Grundsätzlich gut, die Zielsetzung die Klassensituation im Hinblick auf destruktive Kommunikation zu bearbeiten wurde umgesetzt, aber es wurde auch deutlich, dass im Grunde eine längere Phase (zum Beispiel wenigstens zwei Nächte) sinnvoll gewesen wäre, um tatsächlich die Probleme anzugehen.

Ganz sicher haben die Schüler in den 26 Stunden allerdings mehr gelernt als oftmals in einer Woche Schulunterricht, im Hinblick auf Verantwortung, Kooperation, Innovationskraft etc.

CG: Denken Sie, dass es sich mit dem Erziehungs- und Bildungsauftrag vereinen lässt?

L1: Ja: Gesundheitsförderung, Erlernen sozialer Verhaltensweisen, Kooperation und Wettbewerb im Kombination

L2: Auf jeden Fall. In der jetzigen Zeit umso mehr.... Bedarf aber einer Umstellung im Denken.

L3: Definitiv lässt sich *Friluftsliv* mit dem Erziehungs- und Bildungsauftrag vereinen. Durch die Bewegung im Freien und das Verbringen der Zeit in der Natur wird nicht nur die körperliche und geistige Gesundheit, sondern auch das Umweltbewusstsein der Schülerinnen und Schüler gefördert. Zudem begünstigen Aktivitäten im Freien die soziale und emotionale Entwicklung, wenn beispielsweise Aufgaben im Team bewältigt werden müssen. Des Weiteren wird der theorie-lastige Schulalltag durch praktische Einheiten des *Friluftslivs* aufgelockert

und wertvolle Lebenskompetenzen vermittelt (z. B. Erste-Hilfe-Maßnahmen, Selbstversorgung in der Natur).

L4: Natürlich! Insbesondere das lehrplanübergreifende Ziel der Umweltbildung wurde bearbeitet

CG: Wo sehen sie die Chancen bei der Integration von *Friluftsliv* in das bayerische gymnasiale Schulsystem?

L1: Neben der Betonung der "zweckfreien" Bewegung viele Aspekte: Überprüfung des Konsumverhaltens und der Einstellung zur Natur und Umwelt (Umwelterziehung), Förderung von Verantwortungsbewusstsein, soziales Lernen

L2: Gesundheitsförderung, lebenslanges Sporttreiben in der Natur, - Freude an der Natur, dadurch Sensibilisieren für den Erhalt dieser Gemeinschaftserlebnisse schaffen, die man nie vergisst

L3: *Friluftsliv* könnte in verschiedene Unterrichtsfächer integriert werden, sei es als Teil des Sportunterrichts, einer Sommersportwoche, im Rahmen von Projekttagen oder als fächerübergreifendes Projekt. Beispielsweise kann auch die Integration von *Friluftsliv* in den Biologieunterricht zahlreiche Möglichkeiten bieten, das Lernen praxisnah, interaktiv und naturverbunden zu gestalten, z. B. durch botanische Exkursionen, Naturschutzprojekte oder Tierbeobachtungen.

L4: Im Grunde im Zusammenhang mit Klassenfahrten, Sportunterricht, Geographisch-Biologischen Exkursionen, evtl. auch bei der sozialpraktischen Grundbildung, bei der Feriengestaltung...

CG: Wo sehen Sie Probleme bei der Integration von *Friluftsliv* in das bayerische gymnasiale Schulsystem?

L1: Ministerialbürokratie: skeptische Beäugung einer zu freien Philosophie oder dogmatischen Lebenseinstellung, zu ganzheitlich und esoterisch

L2: Zeit, sturer Zeitplan in der Schule, v.a. am Gymnasium, ganze Schulgemeinschaft muss dahinterstehen, Eltern, die ihre Kinder zu sehr verwöhnen (Helikopter)

L3: Potenzielle Schwierigkeiten könnte u. a. die Logistik darstellen. Der reguläre Lehrplan ist dicht gedrängt, sodass es schwierig sein könnte, ausreichend Zeit für regelmäßige *Friluftsliv*-Aktivitäten zu finden, ohne den Unterricht in anderen Fächern zu beeinträchtigen. Des Weiteren haben nicht alle Schulen Zugang zu geeigneten Naturgebieten, insbesondere Stadtschulen könnte dadurch eine Umsetzung verwehrt bleiben, da zudem Transportkosten auf die Schule bzw. die Schüler zukommen würden. Außerdem benötigen Lehrkräfte spezielle Schulungen, um Outdoor-Aktivitäten adäquat und sicher zu gestalten. Dies erfordert Engagement, Zeit und finanzielle Mittel.

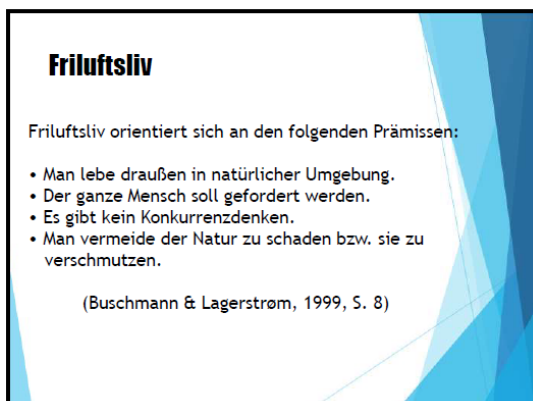
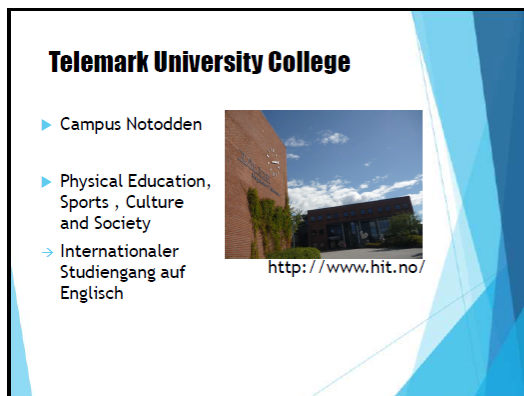
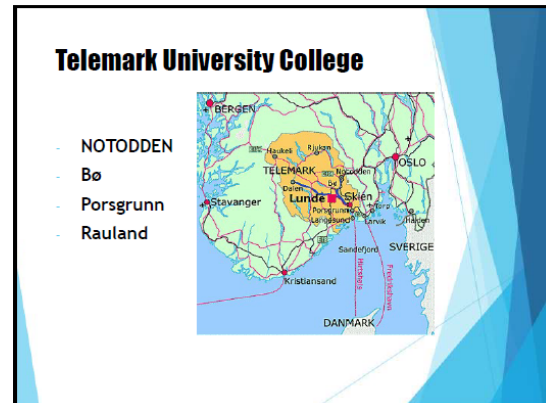
L4: Ein unglaublich dicht gepackter Lehrplan, vor allem kognitive Lernziele verfolgend und die generelle Priorisierung dieser, sodass im Grunde kaum Zeit dafür dazu sein scheint, was bestimmt ein Trugschluss ist, da Teamfähigkeit, Verantwortungsbewusstsein mit Sicherheit den allgemeinen Lernprozess in Klassen beschleunigt und außerdem wichtige Fertigkeiten/Fähigkeiten/ Eigenschaften, Skills eben geschult werden, die im Grunde im Beruf wichtiger sein werden.

(CG = Christina Gscheidl / L =Lehrer)

XVI Digitale Materialien

1. Unterrichtseinheit

- Beispielfolien zur Einführung in der 8d:



Friluftsliv



Friluftsliv



Friluftsliv



Friluftsliv im Winter



Friluftsliv im Winter



Friluftsliv mit euch!?!

- ▶ Wann: 17./18.05.2012
 - ▶ Abfahrt: 17. Mai ca. 9 Uhr
 - ▶ Rückkehr: 18. Mai: ca. 16 Uhr
- ▶ Was: Eine Tour mit einer Übernachtung im Zelt
- ▶ Wo: Am Rothenberg in der Nähe von Schnaittach
- ▶ Wie viel: 10 Euro

Verschiedene Aufgaben in der Kleingruppe:

Spiele im Freien(z.B. Geländespiel) für die ganze Gruppe vorbereiten und durchführen

Dauer: ca. 60 Minuten

Verschiedene Aufgaben in der Kleingruppe:

Feuer machen und für den ganzen Abend Holz sammeln

Verschiedene Aufgaben in der Kleingruppe:

Abendessen planen und für die ganze Gruppe kochen

Verschiedene Aufgaben in der Kleingruppe:

Spiele für die ganze Gruppe am Lagerfeuer (z.B. Psycho) planen und durchführen

Dauer: ca. 120 Minuten

Verschiedene Aufgaben in der Kleingruppe:

Sinneswahrnehmungsspiele für die ganze Gruppe planen und umsetzen (z.B. mit verbundenen Augen)

Dauer: ca. 60 Minuten

Verschiedene Aufgaben in der Kleingruppe:

Erste-Hilfemaßnahmen bei Schnittwunden, Verstauchungen, Knochenbrüchen und Verbrennungen anhand eines Science Slams vortragen

Dauer: ca. 10 Minuten

Eure Aufgaben

1. Eine der genannten Aufgaben in der Kleingruppe planen und durchführen
2. Individuelle Ausrüstung und Gruppenausrüstung (Schlafsack, Isomatte, Zelt, Frühstück....) in der Kleingruppe planen. Wer bringt was mit?
3. Bilderpräsentation mit Lernzielen in der Kleingruppe nach der Tour erstellen

Verschiedene Aufgaben in der Kleingruppe:

1. Feuer machen und für den ganzen Abend Holz sammeln
2. Abendessen planen und für die ganze Gruppe kochen
3. Spiele für die ganze Gruppe am Lagerfeuer (z.B. Psycho) planen und durchführen
4. Naturlehrpfad für die ganze Gruppe planen und umsetzen (z.B. mit verbundenen Augen)
5. Erste-Hilfemaßnahmen bei Schnittwunden, Verstauchungen, Knochenbrüchen und Verbrennungen anhand eines Science Slams vortragen
6. Spiele im Freien (z.B. Geländespiel) für die ganze Gruppe vorbereiten und durchführen

Noch Fragen?

Meine E-Mail Adresse:
chrisi_gscheidl@hotmail.de

Bis 27.04. 2012 per Mail:
Arbeitsblatt mit:

1. Eine Liste pro Gruppe mit Ausrüstung, was jeder aus der Gruppe selbst mitbringen muss und was jeder für die Gruppe mitbringt.
2. Konzept über die Aufgabe in der Kleingruppe

- Videopräsentation über *Friluftsliv* in Norwegen:

<https://youtu.be/Q9RQ-0mT464>



Bilderpräsentationen der einzelnen Gruppen:

<p>Geländespiel: https://youtu.be/s9r_ZxMrKzU</p> 	<p>Feuer: https://youtu.be/TJ1r9-Pdajw</p> 
<p>Kochen: https://youtu.be/xC1dZEGPxx0</p> 	<p>Sinneswahrnehmungsspiele: https://youtu.be/ORMUHXXLpNw</p> 
<p>Spiele am Lagerfeuer: https://youtu.be/hwFH5LPOzGA</p> 	<p>Erste Hilfe: https://youtu.be/pOEECXWzu8E</p> 