

Eine Art Zukunftspädagogik. Zur erziehungswissenschaftlichen Neuorientierung der Freizeitpädagogik im 21. Jahrhundert

Im März 1978 wurde die Kommission „Freizeitpädagogik“ innerhalb der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft gegründet. Der Gründungsantrag wurde von 30 Mitgliedern der DGfE unterstützt, dazu gehörten auch THEODOR BALLAUFF, ERNST BORNEMANN, HERMANN GIESECKE, ADOLF KELL, WOLFGANG NAHRSTEDT, HORST W. OPASCHOWSKI, HANS PÖGGELER, HERMANN RÖHRS, HANS RÜDIGER und HORST SIEBERT. Während zunächst die Zunahme pädagogischer Maßnahmen und Einrichtungen in der Freizeit und der Strukturwandel in der pädagogischen Arbeit zu mehr Offenheit in Bezug auf Raum, Zeit und Angebot, sowie das Prinzip der Freiwilligkeit für einen pädagogischen Bedeutungsgewinn der Freizeit sprachen, fand ab Mitte der 1960er bis in die späten 1980er Jahren eine intensive wissenschaftliche Auseinandersetzung mit dem Themenbereich statt. Dabei ging es um die begriffliche Abgrenzung der Freizeit, um die Definition von Zielen und Leitideen, um die inhaltliche und methodische Ausgestaltung, das Benennen von Tätigkeitsfeldern aber auch stets um eine Legitimation der Freizeitpädagogik als eigenständige Wissenschafts-Disziplin. Dieses Projekt scheint aus heutiger Sicht teilweise überholt und innovationsbedürftig (vgl. POPP/SCHWAB 2003: S. 3).

Auf den ersten Blick steht der Begriff „Freizeitpädagogik“ nicht im Zentrum der erziehungswissenschaftlichen Diskussion. Das zeigt Konsequenzen: So werden z. B. Schulpädagogische Fragen – insbesondere seit den Ergebnissen der Pisa-Studie – verstärkt unter Leistungsaspekten erörtert. Lese-, Schreib- und Rechenfähigkeit stehen auf dem Prüfstand, weniger die sozialen und kreativen Kompetenzen. Auch in der Erwachsenen- bzw. Weiterbildung wurde die Diskussion um das Lebenslange

Lernen auf die ökonomischen Aspekte reduziert. Es zählt die Verwertbarkeit und Anwendbarkeit erworbenen Wissens. Bildung muss sich auf Ziele festlegen, anhand derer sie evaluierbar ist. Während inhaltlich konservatives Leistungsdenken im öffentlichen Bildungsdiskurs wieder an Bedeutung gewinnt, verlagern sich die Lernorte und -methoden immer mehr in den Freizeitbereich. Und auch die für die Weiterbildung eingesetzte Zeit wird mehr und mehr vom Freizeit-Konto der Menschen abgebucht. Diese Anzeichen können durchaus dahingehend gedeutet werden, dass in Zukunft weiterhin institutionalisiert und organisiert in den bekannten Bildungseinrichtungen gelernt wird, während sich gleichzeitig ein zweiter, in seiner Bedeutung wesentlich relevanterer Teil der Weiterbildung im Freizeitsektor etabliert.

Es ist das erklärte Ziel der heutigen „Pädagogik der Freizeit“, auf einen „querschnittartig angelegten Diskurs“ abzielen (POPP/SCHWAB 2003: S. 6). Man will dadurch die „interessierten Diskussionspartner“ nicht in „kontraproduktive Verteidigungspositionen“ bringen und gleichzeitig den Eindruck vermeiden, „dass die von der sog. Freizeitpädagogik vertretenen offenen und bedürfnisorientierten pädagogischen Situationen, in denen Spaß, Spiel, Freiwilligkeit und selbstorganisierte Gesellungsformen dominieren, ausschließlich Kennzeichen bestimmter Handlungsfelder, eben der „freizeitpädagogischen“ seien“ (ebd.). Wissenschaft sollte heute grundsätzlich dialogisch und interdisziplinär betrieben werden. Gleichzeitig braucht es aber weiterhin eine eigenständige fachspezifische Theoriebildung, zu deren wichtigsten Aufgaben im Fall der Freizeitpädagogik gehört, das sich immer stärker am ökonomischen Wert ausrichtende Erziehungs- und Bildungssystem auf die Bedeutung des Freizeitsektors hinzuweisen.

Erziehungswissenschaftlicher Bezugsrahmen einer aktuellen Freizeitpädagogik

OPASCHOWSKI bestimmte 1976: „Die Freizeitpädagogik ist eine selbstständige Disziplin zwischen Freizeitwissenschaft und Erziehungswissenschaft“ (OPASCHOWSKI 1976: S. 122). 2003 stellt er fest: „Dieses freizeitpädagogische Grundverständnis hat seine Gültigkeit bis heute bewahrt“ (OPASCHOWSKI 2003: S. 17). Als Begründung gibt er die Fixierung aller wesentlichen Merkmale einer wissenschaftstheoretischen Standortbe-

stimmung an. Dabei betont er besonders die Kooperation von Wissenschaftlern verschiedener Disziplinen, von Theorie und Praxis, von Wissenschaft, Gesellschaft und Politik. Im Mittelpunkt der Freizeitpädagogik steht ihre Funktion als verbindende Querschnittswissenschaft. Eben diese Ausrichtung macht sie so wichtig für die Pädagogik im 21. Jahrhundert.

Die Erziehungswissenschaft wird als Sammlungs- und Integrationswissenschaft verstanden: Sie setzt sich zusammen aus verschiedenen Theoriebildungen und Forschungsbereichen, die auf pädagogisches Handeln bezogen sind oder sich mit der Sozialisation in den verschiedenen Altersstufen beschäftigen. Der Begriff Pädagogik hingegen beschreibt eher die Ausdifferenzierung in arbeitsteilig zu verstehende Teildisziplinen wie Schulpädagogik, Sonderpädagogik oder Wirtschaftspädagogik. Die Freizeitpädagogik nimmt hier eine Sonderstellung ein: Aufgrund der Fokussierung auf die zeitliche Dimension berührt und durchdringt sie alle Teildisziplinen, sie bezieht sich gleichermaßen auf Institutionen, Zielgruppen in den verschiedenen Altersstufen, gesellschaftliche wie individuelle Fragestellungen, menschliche Defizite und Möglichkeiten.

Gegenüber dem allgemeinen gesellschaftlichen Bedeutungszuwachs der Freizeit ist der Stellenwert der Freizeitpädagogik in den vergangenen 30 Jahren erstaunlich gering geblieben. Obwohl Weiterbildung, Kultur, Tourismus, Sport etc. an Bedeutung gewonnen haben, konnte sich die pädagogische Freizeitforschung in diesen Feldern nicht als die zentrale wissenschaftliche Disziplin durchsetzen: „Auf jeden Fall fehlt es der Freizeitpädagogik noch an einer Autorität und Geltung, um von den Praxisbereichen ganz selbstverständlich als eine Helferin akzeptiert zu werden, auf die man nicht verzichten kann“ (PÖGGELER 1989: S. 148). Die Ursachen sind vielfältig und vielschichtig. Immer wieder wird der Vorwurf gemacht, sich zu den gesellschaftspolitisch brennenden Fragen nicht zu äußern. „So hat sie sich z. B. bis heute noch nicht richtig an die Fragen der Freizeit von Arbeitslosen, älteren Menschen und ausländischen Arbeitnehmern, oder aber an Fragen der Entwicklung von Freizeit im Lebensverlauf, herangetraut“ (TOKARSKI 1989: S. 153). Auch aktuelle Publikationen zum Thema belegen dieses Defizit. In der von POPP und SCHWAB herausgegebene Sammlung finden sich Beiträge zu den Themen Pädagogik der Freizeit und Schule, Gesundheit/Wellness, Behinderung, Soziale Arbeit, Tourismus, Medien, Kulturarbeit und Erlebnispädagogik. All diese Fragen werden aber auch in den eigenen Fachdisziplinen erörtert. Grundsätzlich freizeitpädagogische Fragestellungen kommen zu kurz. Lediglich OPASCHOWSKI weist in seinem Beitrag auf die künftige Bedeutung der

Selbstständigkeit im individuellen Lebensvollzug hin („Zeitalter der Selbstständigkeit“) und prognostiziert einen Bedeutungszuwachs für Fragen der Ethik und der Sinngebung: „Sich selbst beschäftigen zu können wird in Zukunft wichtiger als abhängige Beschäftigung sein“ (OPASCHOWSKI 2003: S. 23).

Zur aktuellen Legitimation der Freizeitpädagogik

Eine ganze Reihe aktueller Entwicklungen können herangezogen werden, um die Aktualität einer Pädagogik der Freizeit zu belegen. Exemplarisch sollen hier drei herausgestellt werden:

- Die demographische Entwicklung und die sich daraus ergebende Frage nach dem Miteinander der Generationen
- Der Bedeutungsgewinn des informellen Lernens
- Dem Paradigmenwechsel von der berufsbezogenen Wissensvermittlung zur lebensgestaltenden Kompetenzvermittlung

Die demographische Entwicklung

„Der demographische Wandel, die zunehmende Langlebigkeit, die starke prozentuale Zunahme älterer Menschen in unserer Gesellschaft, in Europa, in der ganzen Welt bringt es mit sich, dass diesem Lebensabschnitt mehr und mehr Beachtung geschenkt wird“ (LEHR 2000: S. VI). Das 20. Jahrhundert hat als das „Jahrhundert des Kindes“ begonnen und endete 1999 mit dem von der UN ausgerufenen „Internationalen Jahr der Senioren“. Welche Bedeutung hat das für die Freizeit, für Bildung und Kultur, für das Generationenverhältnis? Wer künftig vor dem 60. Lebensjahr aus dem Erwerbsleben ausscheidet, hat noch 20 bis 30 Jahre frei verfügbarer Lebenszeit vor sich. Wie kann diese Zeit, dieser Lebensabschnitt „zwischen Muss und Muße“ (OPASCHOWSKI 1998), gestaltet werden? In der Altersgruppe zwischen 60 und 75 Jahren gibt es ein überdurchschnittliches soziales, kulturelles, politisches und sportliches Engagement (vgl. SCHMIDT 1997). Eine beträchtliche Zahl Älterer engagiert sich in vielfältigen nachberuflichen Tätigkeiten und trägt z. B. als Seniorexperte, in Ehrenämtern und durch vielfältige Unterstützungsleistungen innerhalb und außerhalb der Familie zum gesellschaftlichen Wohlstand bei. Keine Wissenschaft kann heute ein abgesichertes Bild vom Leben in Deutschland in 20 oder 30 Jahren liefern. Dennoch müssen Zukunftsszenarien entwickelt

werden, um Chancen rechtzeitig zu erkennen und zu gestalten. Insbesondere für die wachsende Gruppe der älteren Menschen müssen diese Szenarien innerhalb einer handlungsorientierten Wissenschaft erarbeitet werden, die sich vornehmlich mit der Fragen der Freizeit beschäftigt.

Es gibt in unserem Sprachgebrauch den Begriff „kulturelles Erbe“ und es stellt sich die Frage, inwieweit Kultur an Generationen gebunden ist. Wird Kultur zwischen den Generationen vermittelt? Während in den Kulturwissenschaften der kulturelle Wandel beobachtet und analysiert wird, müsste es Aufgabe der Freizeitpädagogik sein, den kulturellen Dialog zwischen den Generationen zu beobachten und zu fördern. Die ältere Generation wird zur gleichen Zeit und in derselben Intensität von der sich wandelnden Welt erfasst. Alle Generationen müssen Kulturfertigkeiten entwickeln um diesen Wandel zu bewältigen. Die Dynamik des Wandels hat aber für die verschiedenen Generationen eine unterschiedliche Relevanz. Dies zu analysieren und zum Gegenstand pädagogischer Arbeit zumachen ist Aufgabe der Freizeitpädagogik.

Das informelle Lernen

Im Weiterbildungsbereich gewinnt vor dem Hintergrund des lebenslangen Lernens das informelle Lernen weiter an Bedeutung. Verschiedene Untersuchungen weisen nach, dass zwischen 70 und 90 Prozent des Gelernten informell erworben wurden (vgl. DOHMEN 2001, ERPENBECK/HEYSE 1999, STAUDT/KLEY 2001). Informelles Lernen beschreibt nach DOHMEN alles Selbstlernen, „das sich in unmittelbaren Lebens- und Erfahrungszusammenhängen außerhalb des formalen Bildungswesens entwickelt“ (DOHMEN 2001: S. 25). Dabei ergeben sich eine Reihe von Fragen (vgl. WITTWER/KIRCHHOFF 2003: S. 6), z.B. inwieweit ein Lerntransfer aus bzw. in jeden Lebensbereich überhaupt möglich ist. Welche Reflexions-tätigkeit setzt der Prozess des informellen Lernens voraus? Wie kann informelles Lernen in institutionalisierte Lernformen integriert werden? Solche Fragen wurden bereits in den 1970er Jahren innerhalb der freizeitpädagogischen Fachdiskussion erörtert. Schon damals kam man zu dem Ergebnis: „Zur Entfaltung der Persönlichkeit ist die Freizeit heute nicht weniger wichtig als die Zeit der Berufsarbeit“ (PÖGGELER 1979: S. 4).

Das natürliche, informelle Lernen in wechselnden Erfahrungszusammenhängen wird meist durch akute Anlässe in Familie, Beruf, Freizeit und Gesellschaft herausgefordert und weitgehend selbstgesteuert praktiziert. Durch dieses „Lernen im Lebensvollzug“ werden neue

Eindrücke, Informationen, Erfahrungen immer wieder zu einem persönlich geprägten Netz von Vorstellungen, Deutungen und Urteilen verarbeitet. Es ermöglicht dem Einzelnen, sich in seiner Lebens- und Arbeitswelt als Person mit eigenem Denken und eigenem Gewissen zu behaupten. Informelles Lernen ist ein nicht von anderen Handlungen und Lebensbezügen abgehobenes Nur-Lernen, sondern ein Lernen, das sich aus den verschiedensten Erfahrungs- und Tätigkeitszusammenhängen beiläufig oder zwangsläufig ergibt, weil es für bestimmte Situationsbewältigungen bzw. Problemlösungen gebraucht wird. Schon in den 1970er Jahren wies Illich im Rahmen seiner grundsätzlichen Schulkritik auf die mit der Dominanz schulischen Lernens verbundene Abwertung anderer Lernformen hin. Bedeutsames Lernen definiert sich danach allein durch den Schulbesuch, der Wert durch Grade und Zeugnisse. Im Gegensatz dazu kommt er aufgrund seiner Erfahrungen mit offenen Lernprozessen zu der Feststellung: „Tatsächlich ist Lernen diejenige menschliche Tätigkeit, die am wenigsten der Manipulation durch andere bedarf. Das meiste Lernen ist nicht das Ergebnis von Unterweisung. Es ist vielmehr das Ergebnis unbehinderter Teilnahme in sinnvoller Umgebung“ (ILLICH 1973: S. 18). Die Schaffung solcher „sinnvollen Umgebungen“ gehörte zu den frühen Anliegen der Freizeitpädagogik. Spiel- und Jugendhäuser, Bürgertreffs und Kulturläden, „Wir müssen fragen, ob in den Schulen das richtige geschieht, um den Schülern bzw. den späteren Erwachsenen die Teilnahme an der Gegenwartskultur zu ermöglichen“ (GIESECKE 1974: S. 234). Bis heute gehört die Untersuchung und Bewertung von Lebens- und Erlebnisräumen zu den zentralen Anliegen der Freizeitpädagogik. So wurde z. B. im Rahmen eines vom BMBF geförderten Forschungsprojektes durch das Institut für Freizeitwissenschaft und Kulturarbeit e. V. (IFKA) der Nachweis erbracht, dass Erlebniswelten wie Freizeitparks, Tierparks und Science Center durchaus als erlebnisorientierte Lernorte eingestuft werden können.

Die lebensgestaltende Kompetenzvermittlung

In seiner Einschätzung der Entwicklungsperspektiven einer Pädagogik der Freizeit für die nächsten dreißig Jahre prognostiziert OPASCHOWSKI einen Paradigmenwechsel von der berufsbezogenen Wissensvermittlung zur lebensgestaltenden Kompetenzvermittlung; er denkt dabei an „erweiterte Kompetenzen für ein selbstständiges Leben“ (OPASCHOWSKI 2003: S. 17) und formuliert ein „Leitbild Lebensunternehmertum“ (ebd. S.18).

Menschliches Denken hat seit den Anfängen der griechischen Philosophie daran festgehalten, dass zu einem menschlichen Leben Freiheit und Selbstständigkeit dazugehören. Allerdings findet man menschliche Freiheit, Selbstständigkeit und Selbstbestimmung nicht einfach vor, sie entwickeln sich unter der sozialen Hilfe von Erziehung und Bildung.

Erziehung zur Selbstständigkeit bedeutet vor diesem Hintergrund, Anforderungen an ein zukunftsfähiges Bildungswesen in Deutschland zu diskutieren. Ausgangspunkt ist die Beobachtung, dass Lernen zuerst eine Aktivität des Lernenden ist, der sich Wissen aneignet, Fähigkeiten entwickelt und Kompetenzen erwirbt. Dies aber hängt von den unterschiedlichen Voraussetzungen, Interessen und Lernmöglichkeiten in den jeweiligen Lebensphasen ab. Ideal wäre ein Bildungssystem, das seine Lernmöglichkeiten und -angebote optimal an den unterschiedlichen Lernzeitfenstern und Lernorten sowie an dem sich wandelnden Wissensbedarf der Menschen in ihren unterschiedlichen Lebensphasen und -situationen auszurichten vermag. Es sollte das Ziel sein, die Lernangebote so zu gestalten, dass die Menschen sie aus eigener Überzeugung und eigener Motivation annehmen. Diese pädagogische Begleitung über die Lebenszeit muss Aufgabe einer übergreifenden Wissenschaft sein. Das Betrachten, Analysieren und Entwickeln von Lebensbausteinen wie Schule, Ausbildung und Beruf reicht dafür nicht aus. Die pädagogische Freizeitforschung ist als eine an der zeitlichen Dimension ausgerichtete Wissenschaft sehr nahe an einem die gesamte Lebensspanne umfassenden Ansatz ausgerichtet.

Restaurative Wende oder sanfte Revolution?

Die Freizeitpädagogik bleibt eine moderne, wissenschaftliche Disziplin, deren Erkenntnisse in einer wachsenden Zahl von Handlungsfeldern und Handlungssituationen gezielt angewandt werden. Die fast wie eine „Art Zukunftspädagogik“ (PÖGGELER 1978) empfundene Freizeitpädagogik hat heute schon aus formaler Sicht ihre Berechtigung gefunden. Was zu Beginn der 1960er Jahre noch als soziale Utopie erschien, ist zur sozialen Wirklichkeit geworden: Eine Gesellschaft, in der die Freizeit eine größere Bedeutung hat, als die Arbeitszeit, und in der der Umfang der Freizeit größer geworden ist als der der Arbeitszeit. Der Bedeutungszuwachs einer Pädagogik der freien Lebenszeit scheint unaufhaltsam, solange der Bedarf an einer Pädagogik, in der Spiel, Spaß, Geselligkeit und Unterhaltung eine

anregende und produktive Verbindung mit Wissenserwerb, sozialem Engagement, kultureller Entfaltung, kritischer Reflexion und entwicklungsfördernder Selbsterfahrung eingehen, vorhanden ist.

Die Forschungsergebnisse aus der pädagogischen Freizeitforschung und der Erziehungswissenschaft werden in der Theorie der Freizeitpädagogik zu einem Netzwerk von praxisreflektierenden und praxisleitenden Wissensbeständen verknüpft. Das freizeitpädagogische Handlungssystem erfordert dabei die interdisziplinäre Integration von Theorie und Methodenkompetenzen aus Disziplinen wie Philosophie, Soziologie, Psychologie, Ökonomie, Ökologie und Medizin. Eine entsprechend ausgerichtete Freizeitwissenschaft kann in Verbindung mit der Erziehungswissenschaft zu einem wichtigen Faktor bei der Neuordnung menschlicher Lebenszeit werden. Freizeitpädagogische Praxis kann sich dabei sowohl in klassischen Einrichtungen der angewandten erziehungswissenschaftlichen Freizeitforschung als auch in Form von pädagogischem Handeln in spezifischen Handlungsfeldern der angewandten Freizeitwissenschaft entfalten.

„Auf dem Weg in das 21. Jahrhundert werden wir über so viel Freizeit verfügen, dass daraus entweder ernste Probleme für unsere Lebensgestaltung erwachsen, oder aber ungeheure Chancen für die Entfaltung unserer Persönlichkeit und unserer Lebensqualität entstehen“ (PECCEI 1984: S. 4). Ungefähr zwei Drittel unserer Lebenszeit sind in besonderer Weise von der Frage noch einer möglichst befriedigenden Gestaltung der Freizeit geprägt. Spezielle Kompetenzen erscheinen notwendig um die Freizeit sinnvoll gestalten zu können. Wer angesichts dieser Perspektiven und Probleme die Beobachtung und Analyse der Freizeit sowie die daraus abzuleitenden Empfehlungen in Zukunft an die verschiedenen Wissenschaften delegieren möchte, verkennt die politische Relevanz der Freizeitpädagogik und plant an der Zukunft vorbei. „Zum gesellschaftlichen Auftrag einer Freizeitpädagogik gehört auch, auf die öffentliche insbesondere soziale und kulturelle Dimension der Freizeit hinzuweisen, über Chancen für das Gemeinschaftsleben zu informieren und über Möglichkeiten für mehr Eigeninitiative jedes einzelnen aufzuklären“ (OPASCHOWSKI 1989: S. 146).

Freizeitpädagogik hat in Zukunft aber auch eine Schutzfunktion zu übernehmen: Während Freizeit immer mehr zur Bildungszeit wird, besteht unter dem Druck des lebenslangen Lernens die Gefahr, dass die eigentliche Freizeit verschwindet. Gibt es noch Zeit, die unverplant ist, die man vergeuden oder verdammeln darf? Gibt es noch Mußestunden, in

denen wir unbehelligt reflektieren können? Wer schützt die freien Zeiten und Freiräume vor dem Zugriff durch Freizeitindustrie und Selbstverwirklichungsaufforderung? Es könnte zur Aufgabe einer zeitgemäßen Freizeitpädagogik werden, sowohl Zeitfenster für Weiterbildung und kulturelle Teilhabe zu öffnen wie auch gleichzeitig Schutzräume gegen eine Instrumentalisierung und Kommerzialisierung der Freizeit zu schaffen.

Literatur

- DOHMEN, GÜNTHER (2001): Das lebenslange Lernen. Hrsg. vom BMBF. Bonn.
- ERPENBECK, JÜRGEN/HEYSE, V. (1999): Der Sprung über die Kompetenzbarriere. Bielefeld.
- GIESECKE, HERRMANN (1974): Didaktische Probleme der Freizeiterziehung. In: Hermann Giesecke (Hrsg.): Freizeit- und Konsumerziehung. 3. Auflage, S. 219-239.
- ILLICH, IVAN (1973): Die Entstehung der Gesellschaft: Entwurf eines demokratischen Bildungssystems. Reinbek.
- LEHR, URSULA (2000): Psychologie des Alterns. 9. Aufl. Wiebelsheim.
- NAHRSTEDT, WOLFGANG (1979): Freizeitpädagogik als Handlungswissenschaft – Zur Gewinnung handlungsrelevanter freizeitpädagogischer Erkenntnisse. In: Freizeitpädagogik, Heft 1, S. 28-34.
- NAHRSTEDT, WOLFGANG (1989): Freizeitpädagogik im Europa 2000: Global denken – lokal handeln. In Freizeitpädagogik, Heft 3-4, S. 159-163.
- OPASCHOWSKI HORST W. (1976): Pädagogik der Freizeit. Bad Heilbrunn.
- OPASCHOWSKI, HORST W. (1979): Votum auf der Konstituierenden Sitzung der Kommission Freizeitpädagogik der DGfE am 1.12.1978. In: Freizeitpädagogik, Heft 1, S. 23-25.
- OPASCHOWSKI, HORST W. (1989): Das Freizeit-Ego wird immer stärker – und die Freizeitpädagogik...? In: Freizeitpädagogik, Heft 3-4, S. 145-147.
- OPASCHOWSKI HORST W. (2003): Pädagogik der Freizeit: Historische Entwicklung und zukünftige Entwicklungsperspektive. In: Reinhold Popp/Marianne Schwab (Hrsg.): Pädagogik der Freizeit. Baltmannsweiler.
- PECCEI, AURELIO (1984): Berichte an den Club of Rome. Der Weg ins 21. Jahrhundert, Genf.

- PÖGGELER, FRANZ (1979): Votum auf der Konstituierenden Sitzung der Kommission Freizeitpädagogik der DGfE am 1.12.1978. In: Freizeitpädagogik, Heft 1, S. 3-12.
- PÖGGELER, FRANZ (1989): Freizeitpädagogik 2000: Zeit- und Freiheitspädagogik. In: Freizeitpädagogik, Heft 3-4, S. 148-152.
- POPP, REINHOLD/SCHWAB, MARIANNE (Hrsg.) (2003): Pädagogik der Freizeit. Baltmannsweiler.
- SCHMIDT, WILHELM (1997): Leitbild produktives Alter(n). In: Wachstumsmotor Alter(n): Lebensstile – Kaufkraft – Konsum. Hrsg. vom Forschungsinstitut der Friedrich-Ebert-Stiftung, Bonn, S. 13-19.
- SEIBERT, NORBERT/SERVE, HELMUT J. (1994): Bildung und Erziehung an der Schwelle zum dritten Jahrtausend: Multidisziplinäre Aspekte, Analysen, Positionen, Perspektiven. München.
- STAUDI, E./KLEY, THOMAS (2001): Formelles lernen – informelles Lernen – Erfahrungslernen: Wo liegt der Schlüssel zur Kompetenzentwicklung von Fach- und Führungskräften? Berichte aus der angewandten Innovationsforschung Nr. 193, Bochum.
- TOKARSKI, WALTER (1989): Freizeitforschung 2000: Ohne gesellschaftspolitische Themensicht? In: Freizeitpädagogik, Heft 3-4, S. 152-153.