

Autor: Janis Wrann

**Möglichkeiten und Herausforderungen im Handlungsfeld der Kinder-
und Jugendberufshilfe**

Eine empirische Untersuchung des Konzepts der Wiener Jugendberufshilfe und
dessen Bedeutung in der Kinder- und Jugendberufshilfe

Masterarbeit

zur Erlangung des akademischen Grades

Master of Arts

in der Studienrichtung: Sozialpädagogik

eingereicht an der

Universität Graz

Umwelt-, Regional- und Bildungswissenschaftliche Fakultät

Betreuung und Begutachtung:

Univ.-Prof. Dr. phil. Arno Heimgartner

Institut für Erziehungs- und Bildungswissenschaft

2024

Inhaltsverzeichnis

Einleitung.....	5
1. Offene Kinder- und Jugendarbeit.....	10
1.1 Handlungsmaximen der Offenen Kinder- und Jugendarbeit	14
1.2 Methoden und Angebote der Offenen Kinder- und Jugendarbeit.....	18
2. Erlebnispädagogik.....	22
2.1 Outward Bound.....	26
2.2 Aktuelle Tendenzen in der Erlebnispädagogik und handlungsorientierte Ansätze	27
2.3 Erlebnispädagogik in der Praxis	28
2.3.1 Bewegungsorientierte-Aktivitäten	29
2.3.2 Kennenlernen-Aktivitäten.....	29
2.3.3 Spielorientierte-Aktivitäten.....	29
2.3.4 City Bound.....	30
2.3.5 Extremere Aktivitäten und Risflecting	30
2.3.6 Reflexion.....	31
3. Freizeit	33
3.1 Freizeit bei Kindern und Jugendlichen	35
3.2 Freizeitpädagogik.....	36
4. Wiener Jugenderholung	38
4.1 Kinder- und Jugendhilfe	39
4.1.1 Wiener Kinder- und Jugendhilfe.....	40
4.2 Rahmenbedingungen und Strukturen der Wiener Jugenderholung	42
4.2.1 Anforderungsprofile für Mitarbeit in der Wiener Jugenderholung.....	44
4.3 Aktuelle Zahlen zum Angebot der Wiener Jugenderholung.....	45
4.4 Forschung zur Kinder- und Jugenderholung.....	48
5. Methode	52
5.1 Leitfadengestützte Expert*inneninterviews.....	53
5.2 Gütekriterien	53

5.2.1 Limitation, Erhebung, Diskussion	55
5.3 Auswertungsmethode.....	56
6. Auswertung und Diskussion	58
6.1. Ausbildung und Berufserfahrung.....	58
6.1.1 Positionen.....	59
6.1.2 Vorbereitung von Leitungen	62
6.1.3 Vorbereitungen von Betreuer*innen.....	63
6.1.4 Tagesstruktur.....	64
6.1.4.1 Dienstplanumstellung aus Sicht der Betreuer*innen	67
6.2 Handlungsmaximen der Wiener Jugenderholung.....	69
6.2.1 Erlebnisurlaub	69
6.2.2 Partizipation	71
6.2.2.1 Strukturelle Rahmenbedingungen und Grenzen der Partizipation.....	71
6.2.2.2 Förderung der Partizipation	72
6.2.3 Abgrenzung der Wiener Jugenderholung	73
6.3 Methoden und Angebote der Wiener Jugenderholung	76
6.3.1 Erlebnispädagogik.....	77
6.3.1.1 Bewegungsorientierte Aktivitäten	78
6.3.1.2 Kennenlernaktivitäten	78
6.3.1.3 Spielaktivitäten	79
6.3.1.4 Extremere Aktivitäten	80
6.3.1.5 Reflexion.....	82
6.3.2 Freizeitpädagogik.....	83
6.3.3 Kreatives Gestalten und themenorientierte Angebote	85
6.4 Herausforderungen im pädagogischen Alltag.....	87
6.4.1 Kinder und Jugendliche aus allen Gesellschaftsschichten.....	87
6.4.2 Alleinige Verantwortung	89
6.5 WIJUG als „Bubble“.....	91

6.5.1 Teamgefüge.....	94
6.6 Ferienurlaub für die Kinder und Jugendlichen aus Sicht der Betreuer*innen	94
7. Zentrale Erkenntnisse.....	99
7.1 Anregungen an den Träger.....	101
8. Ausblick	102
Literaturverzeichnis:	103
Graue Literatur:.....	107
Onlinequellen:.....	108
Abbildungsverzeichnis:.....	109
Abkürzungsverzeichnis.....	110
Interviewleitfaden Betreuer*innen.....	111
Interviewleitfaden Führungspersonal.....	112

Einleitung

Die Kinder- und Jugendarbeit stellt das dritte pädagogische Feld neben der Familie und Bildungsinstitutionen im Bereich der Erziehung und Bildung dar (Sturzenhecker/Richter 2012, 469): „Die außerschulische Kinder- und Jugendarbeit betont Aktivitäten in der Freizeit, zielt dabei aber auch auf informelles und non-formales Lernen der Jugendlichen während ihrer schulfreien Zeit ab“ (bmfj 2015, 4). Durch die steigende Bedeutung der Freizeit in der pädagogischen Auseinandersetzung rücken pädagogische Möglichkeiten der Kinder- und Jugendarbeit in diesem Handlungsfeld immer mehr in den Fokus. Der niederschwellige und offene Zugang der Offenen Kinder- und Jugendarbeit bietet hier neben Schule, Familie und Peer-group einen bedeutsamen Sozialisationsort (bOJA 2021, 11). Als professionelles Handlungsfeld ist dieses in allen österreichischen Bundesländern etabliert und es gibt über 400 Trägerorganisationen der Offenen Kinder- und Jugendarbeit (bmfj 2015, 13). Eine altersgemäße Eingrenzung der Zielgruppe ist nicht nur aufgrund der bundeslandabhängigen Förderungen, sondern auch anhand der anhaltenden Verschiebung des Verständnisses „der Jugendlichen“ in der Zielgruppe nicht letztgültig möglich (bmfj 2015, 5). Auf diese ansteigende Heterogenität wird insofern mit angepassten Angeboten, aber auch vorangetriebener Professionalisierung reagiert (ebd.; bOJA 2021, 84). Die Offene Kinder- und Jugendarbeit untergliedert sich wiederum in standortbezogene Offene Jugendarbeit, beispielsweise Jugendzentren sowie -treffs, und Herausreichende und Mobile Kinder- und Jugendarbeit im öffentlichen und halböffentlichen Raum (ebd., 11). Kennzeichnend für dieses Handlungsfeld erweisen sich verschiedene Handlungsmaximen, die darin zum Tragen kommen. Durch Einflüsse der Sozialen Arbeit und Sozialpädagogik wird versucht, sich an der Lebenswelt der Kinder und Jugendlichen zu orientieren, die darin enthaltenen Ressourcen und der Sozialraum werden in den Vordergrund gerückt (ebd.). Methodisch wird laut der bOJA (ebd., 62ff.) in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit Beziehungsarbeit, Einzelfallarbeit, Soziale Gruppenarbeit und Gemeinwesen-, Sozialraum- und Netzwerkarbeit betont. Zudem werden beispielsweise erlebnispädagogische und freizeitpädagogische Angebote offeriert (Gspurning/Heimgartner 2016, 29).

Besonders die Erlebnispädagogik mit ihren Wurzeln bei Kurt Hahn hat sich als Methodik in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit etabliert. Hierbei zielt die Erlebnispädagogik auf das dezidierte Lernen der Kinder und Jugendlichen durch das Erleben ab (Michl 2020, 8f.). Als handlungsorientierte Methodik soll über die reine Freizeitbeschäftigung hinausgegangen und Lernprozesse aus verschiedenen Ereignissen ange- bzw. begleitet werden. „Klettern, Schlauchbootfahren oder Segeln sind Natursportarten, die viel Freude und Sinn vermitteln.

Sie bleiben aber lediglich eine Freizeitbeschäftigung, wenn sie um ihrer selbst willen durchgeführt werden“ (ebd., 13).

Allerdings stellt sich hier die Frage, worin sich das Interesse der Sozialpädagogik an der Freizeit begründet, wie eingangs festgestellt wurde und dementsprechend, worauf sich Freizeit überhaupt bezieht. So wurde Freizeit zumeist in Abgrenzung zu anderen Begriffen beschrieben (Harring 2011, Gudjons/Traub 2020). Freizeit steht dem Tätigkeitsbereich der Arbeit konträr gegenüber (Harring 2011, 29f.). Dieser Dualismus und dessen scheinbar starre Grenzen verschwimmen jedoch im Hinblick aktuellerer Tendenzen und auch unter der Begriffsbestimmung der Arbeit, ganz im Sinne des „das Hobby zum Beruf zu machen“ (ebd., 30), aber auch die freie Zeit zu nutzen, um sinnvolle Freizeitgestaltung zu tätigen und Lebensstandards zu erhalten (Gudjons/Traub 2020, 357). Freizeit soll dazu dienen, Erholung zu ermöglichen, soziale Kontakte zu pflegen sowie sich zu bilden, um sich einen komprimierten, allerdings auch nur bruchteilhaften Überblick über die mögliche Nutzung der freien Zeit zu verschaffen (ebd.). Somit ist der Freizeitbegriff nur unzureichend als arbeitsfreie Zeit zu definieren, vielmehr gilt es, Freizeit als weitestgehend subjektiv frei nutzbare Zeitphase zu verstehen (Harring 2011, 30f.; bmfi 2016, 60f.). Freizeit als eine solche Zeitphase wird hier somit zwar nach wie vor außerhalb der Institution Schule wie auch Arbeit gesehen, allerdings auch als eine Zeitphase, die sich im Zuge der steigenden Lebenserwartung allgemein ausdehnt und daher die „Fähigkeit zur Gestaltung des eigenen Lebens“ (Opachowski 1996, 51) notwendig macht. Opachowski (ebd.) forderte hier einen Perspektivenwechsel der Pädagogik weg von einer zu starren Orientierung am Berufs- und Beschäftigungssystem hin zu der Erhöhung der Handlungskompetenz in allen Lebensbereichen (ebd.). Diese notwendige Verschiebung führt weg von einer Fixierung der Bildung in reiner Kopplung mit der Institution Schule und hin zu einem Bildungsbegriff bzw. Bildung, die sich omnipräsent durch den Alltag und somit auch in der Freizeit vollzieht. Darin gründet das Interesse der Pädagogik an der Freizeit (siehe exemplarisch Coelen/Otto 2008; Gaus/Drieschner 2010; Rohs 2016).

Eine dementsprechende Pädagogik der Freizeit oder kurzum Freizeitpädagogik scheint daher als folgerichtiger Schritt in der pädagogischen Auseinandersetzung damit zu sein. Während allerdings erlebnispädagogische Methoden als fest verankert in der Sozialpädagogik gelten, ist eine einheitliche freizeitpädagogische Verortung noch ausständig, was sich auch in der rar gesäten Literatur darüber widerspiegelt (Giesecke 2015, 136). Nichtsdestotrotz gilt sie in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit als wichtiger methodischer Zugang, vor allem durch den pädagogischen Auftrag, ein planmäßiges und absichtsvolles Lern- und Erlebnisangebot für die Freizeit von Kindern und Jugendlichen zu bieten (ebd.).

Eine von Julius Tandler 1922 in Wien ins Leben gerufene Initiative bietet Kindern und Jugendlichen eine andere und zu diesem Zeitpunkt neue Möglichkeit der Freizeitnutzung. Ziel hierbei ist es, Urlaub und Erholung in ganz Österreich für alle Wiener Gesellschaftsschichten zu ermöglichen (www.wijug.at/; Magistrat der Stadt Wien 2017). Diese Initiative als Teil der Kinder- und Jugendhilfe, welche ihren Schwerpunkt zu diesem Zeitpunkt noch mehrheitlich auf die Armenfürsorge richtet, sieht sich inzwischen einem weit ausdifferenzierteren Aufgabengebiet gegenüber (Magistrat der Stadt Wien 2017, 9). Auch um dem rein reaktiven Vorwurf entgegenzutreten, welcher besagt, dass die Kinder- und Jugendhilfe erst dann zu agieren beginnt, wenn mittels behördlicher Anordnung entschieden wird, dass dies in das Aufgabengebiet der Kinder- und Jugendhilfe fällt (bmwfj 2011, 139). Dementsprechend wurden freiwillige Beratungsstellen, Angebote zu Streetwork sowie spezifizierte Urlaubsangebote geschaffen (Magistrat der Stadt Wien 2023). Die Wiener Kinder- und Jugendhilfe setzt hierbei auf ein für ihr Bundesland spezifisches Ferienangebot. Der Verein der Wiener Jugenderholung, kurz WIJUG, bietet ein Urlaubsangebot für Kinder- und Jugendliche an, das im Vergleich zu anderen Urlaubsangeboten, wie beispielsweise dem der Kinderfreunde (www.kinderfreunde.at/) oder ähnlicher Anbieter*innen (siehe beispielsweise: www.int.world-camps.org/de/) geförderten Urlaub für alle Kinder und Jugendlichen bis einschließlich dem vierzehnten Lebensjahr der Stadt Wien bereitstellt. Das Spektrum reicht hierbei von Kinderurlaub bis hin zu Inklusionsurlaub, Pflegefamilienurlaub und Familienurlaub (www.wijug.at/). Leitgedanke ist nach wie vor, Kindern und Jugendlichen aus allen sozialen Schichten in der Form des Kinderurlaubs ein pädagogisches Konzept zu bieten, welches differenzierte Freizeitmöglichkeiten darstellt. Trotz dieser Fülle an Angeboten im Bereich der Kinder- und Jugenderholung in Österreich bzw. generell im deutschen Sprachraum, bleibt dieser Themenkomplex in der pädagogischen Theoriebildung weitestgehend unberührt. Tiefer in die Materie vordringend lassen sich zwar einzelne Werke darüber finden, theoretisch empirische Auseinandersetzungen hierüber werden allerdings eher als eine Randkategorie konstatiert (Hübner 2010; Ilg 2013; Ilg 2021). Die Nähe zur Offenen Kinder- und Jugendarbeit im Zuge weitestgehender Freiwilligkeit sowie auch möglicher methodischer Berührungspunkte bildet daher den Theorierahmen dieser Arbeit. Auch oder besonders weil in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit Ferienbetreuung ebenso zum Tragen kommt (Gspurning/Heimgartner 2016). In diesem Kontext gilt es, sich kritisch-reflexiv mit Paradigmen wie jenen der Lebensweltorientierung (Thiersch 2015; Thiersch 2020), aber auch der Sozialraumorientierung (Deinet 2020) auseinanderzusetzen und inwiefern diese Platz in der Kinder- und Jugenderholung finden. Methodische Vorgehensweisen wie die der Erlebnis- sowie

Freizeitpädagogik, welche in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit eine wichtige Rolle einnehmen, gilt es, auf ihre Relevanz in der Kinder- und Jugendberufshilfe zu untersuchen und ebenso den allgemeinen pädagogischen Auftrag in dieser Arbeit herauszukristallisieren. Daraus ergibt sich folgende Forschungsfrage:

*Wie kann sozialpädagogische Arbeit im Setting der Kinder- und Jugendberufshilfe gestaltet werden und welche Rolle nehmen Professionist*innen dabei ein?*

Mithilfe leitfadengestützter Expert*inneninterviews (Liebild/Trinczek 2009; Nohl 2012) wurden insgesamt 19 Interviews generiert, wobei diese wiederum gegliedert werden in 16 Interviews mit ehemals und aktiv tätigen Betreuer*innen und drei Personen in Führungspositionen der Wiener Jugendberufshilfe. Anhand des qualitativen Forschungsdesigns gilt es ein möglichst umfassendes Bild auf die Arbeit der Wiener Jugendberufshilfe zu werfen. Um sich den Gütekriterien der qualitativen Forschung (Mayring 2016) bereits im Forschungsprozess anzunähern und daher intersubjektive Nachvollziehbarkeit zu gewährleisten, wurde über den gesamten Forschungsprozess hinweg ein Forschungstagebuch (Friebertshäuser o.J.) geführt. Die Auswertung erfolgt mittels Kategoriebildung, um so im Fließtext die empirisch erforschten pädagogischen Tätigkeiten in Wechselwirkung mit der ausgearbeiteten Theorie zu verknüpfen. Die Kategoriebildung ist hierbei angelehnt an die qualitative Inhaltsanalyse (Mayring 2015; Mayring 2016).

Im ersten Kapitel werden daher die Offene Kinder- und Jugendarbeit allgemein, aber auch die darin enthaltenen Konzepte, Handlungsmaximen und Methoden beleuchtet (Thole 2012; Gspurning/Heimgartner 2016; bOJA 2021). Tiefer vordringend ist es im zweiten Kapitel erforderlich, die herauskristallisierten Methoden der Offenen Kinder- und Jugendarbeit wie die der Erlebnispädagogik (Paffrath 2017; Heckmair/Michl 2018; Michl 2020) näher und darüber hinaus zu betrachten, besonders auch um Methodenkomplexe wie jenen des Outward-Bound (Zuffellato/Kreszmeier 2012; Heckmair/Michl 2018) zu behandeln. Das dritte Kapitel behandelt Themen über die Freizeit im Allgemeinen (Opachowski 1996; Harring 2011, Gudjons/Traub 2020), aber auch die Freizeitpädagogik (Rohs 2016; Konnerth 2020) und deren Schwierigkeit bei der Verortung (Giesecke 2015). Das vierte Kapitel bietet einen pointierten historischen Abriss der Wiener Jugendberufshilfe (www.wijug.at/; Magistrat der Stadt Wien 2017), um in weiterer Folge die Kontextualisierung der Kinder- und Jugendhilfe zu ermöglichen (Rätz/Schröer/Wolff; Magistrat der Stadt Wien 2023). Anschließend gilt es, sich einen Überblick über das aktuelle Angebot der Wiener Jugendberufshilfe zu verschaffen

(www.wijug.at/), um im Zuge dessen auch auf die statistische Erhebung der Stadt Wien (Magistrat der Stadt Wien 2020; ebd. 2021; ebd., 2022; ebd. 2023) einzugehen. Abschließend wird der aktuelle Forschungsstand zur Kinder- und Jugenderholung aufgezeigt, um weitere empirisch erhobene Auseinandersetzungen in diesem Bereich neben der eigenen Forschung heranzuziehen (Hübner 2010; Ilg 2013; Brousek 2022). Nachdem der theoretische Teil aus verschiedenen Perspektiven kritisch-reflexiv beleuchtet wurde, wird sich zunächst dem qualitativen Forschungsdesign sowie der Auswertungsmethode im fünften Kapitel zugewandt (Liebhold/Trinczek 2009; Hug/Poscheschnik 2015; Mayring 2016). Das sechste Kapitel stellt die Auswertung der Interviews dar und zugleich die kritisch-reflexive Verknüpfung bzw. Diskussion mit der Theorie. Das vorletzte Kapitel gibt einen Überblick über die zentralen Erkenntnisse dieser Arbeit und leitet zugleich weiter zum achten Kapitel mit einem abschließenden Ausblick. Insgesamt versucht diese Masterarbeit anhand dieser Gliederung, sich der Forschungsfrage kontinuierlich anzunähern und mithilfe der theoriegeleiteten Kategoriebildung einen Beitrag zu diesen Themenkomplex zu leisten.

1. Offene Kinder- und Jugendarbeit

Um Kinder- und Jugendarbeit sowie die verschiedenen Entwicklungslinien wie auch vorangetriebene Professionalisierung der darin tätigen Akteure*innen nachzuvollziehen, gilt es, einen kurzen Blick in die Geschichte zu werfen. Die Literatur verweist hier immer wieder auf den jungen Begriff der Jugend (bOJA 2021, 12). Denn während Kindheit geschichtlich schon länger als eigene Lebensphase gilt, taucht der Begriff der Jugend erst in der Jahrhundertwende vom 19. ins 20. Jahrhundert immer wieder auf (ebd.). Damit zusammenhängend rückt auch die damalig „neue“ Zeitphase der Freizeit mehr in den pädagogischen Fokus, welche außerhalb von Bildungsinstitutionen und sonstiger institutioneller Gegebenheiten gelebt wird und somit auch außerhalb pädagogischer Erreichbarkeit, aber auch sonstiger Reglementierung stattfindet. Diese fehlende Kontrollinstanz veranlasste zunächst im frühen 20. Jahrhundert Pfarrer, Jurist*innen, Offiziere und Angehörige verschiedener Parteien dazu, sich der Jugend anzunehmen und somit vor jugendlicher Verwahrlosung zu *schützen* (ebd.; Hafenegger 2013, 37f.). Somit war zwar die pädagogische Beschäftigung mit dieser Zielgruppe zu dieser Zeit kaum noch gegeben, aber die allgemeine Aufmerksamkeit richtete sich immer mehr auf die mehr oder weniger alleingelassene Jugend. Um 1930 gab es in Österreich zahlreiche politisch-kulturell gefärbte Jugendverbände, was besonders in der NS-Zeit dazu führte, ebendiese zu nutzen bzw. zu verbieten und schlussendlich zu bündeln, um nationalsozialistisches Gedankengut an die Jugend weiterzugeben (bOJA 2021, 13). In der NS-Zeit konnten jedoch nicht alle Jugendlichen für solche Ideologien gewonnen werden. Deshalb bildeten sich damals illegale Jugendgruppen und Cliques, die risikoreich waren, da sie nicht mit der Ideologie des NS-Regimes übereinstimmten (ebd.).

Nach dem Ende der Nachkriegszeit organisierten sich Jugendliche zumeist selbst und eine professionelle Auseinandersetzung von Pädagog*innen mit diesem Handlungsfeld fehlte überwiegend. Jugendtreffs waren bis in die 1970er-Jahre selbstverwaltet und deren Existenz war grundsätzlich eine randständige und somit lange auch mit Existenzkämpfen verbunden. Ab circa 1970 etablierten sich erste Jugendzentren, jedoch waren diese an eine Mitgliedschaft gebunden. Häuser der offenen Tür hingegen waren konzeptionell näher an der heutigen Offenen Kinder- und Jugendarbeit und werden als Vorläufer ebendieser gesehen (ebd., 14). Eine sukzessive Ausweitung der Beschäftigung erfuhr das Handlungsfeld bzw. Einsatzgebiet des Streetwork in Österreich Ende der 1970er-Jahre, wobei diese Idee aus Deutschland stammt und bereits ab 1960 vereinzelte Projekte existierten (ebd.). Hierbei aktivierten sich Studierende der Sozialen Arbeit in Wien und der Hauptfokus lag auf den delinquenten Jugendlichen und stellte ein niederschwelliges Angebot dar - ein Handlungsfeld, das sich rasch danach auf

alle Bundeshauptstädte ausweitete und danach auch im ländlichen Raum an Bedeutung gewann. Der Fokus wurde stetig offener und daraus entwickelte sich die Idee der Mobilen Jugendarbeit (ebd.). Die verschiedenen Ansätze der Standortbezogenen wie auch Mobilen Jugendarbeit erforderte durch die kontinuierlich fortschreitende Ausdifferenzierung der Handlungsfelder ein Netzwerk, welches in den 1980er-Jahren die ARGE JUZI aufbaute und anschließend wurde darauf basierend das Netzwerk Offener Jugendarbeit – bOJA - geschaffen. Damit einhergehend wurde die Professionalisierung der Angebote vorangetrieben. Dies ist zurückzuführen auf die Verschränkung und aktive Beschäftigung der Sozialpädagogik und Sozialen Arbeit hiermit (ebd.). Somit ist festzuhalten, dass die Lebensphase der Jugend an sich, historisch betrachtet, relativ jung ist. Eine aktive Auseinandersetzung mit dieser Lebensphase außerhalb der Schule und Arbeit fehlte daher bis ins späte 19. Jahrhundert und entwickelte sich dann zunächst aus dem Motiv, die verwahrloste Jugend zu schützen. Eine sukzessive Öffnung ermöglicht allen Jugendlichen aber auch Kindern an verschiedenen Angeboten teilzunehmen. Ein besonderes Merkmal stellt hierbei die aktive Verschränkung zweier Professionen dar, nämlich der Sozialpädagogik sowie der Sozialarbeit und damit die Professionalisierung des Handlungsfeldes. Ohne dabei das nach wie vor hohe freiwillige Engagement im Sinne von Freiwilligen und Ehrenamtlichen in diesem Handlungsfeld zu diskreditieren, kann eine explizite Auseinandersetzung im Rahmen dieser Arbeit nicht vollzogen werden. Dennoch gilt es auf die Relevanz dieses Engagements hinzuweisen (siehe hierzu exemplarisch bOJA 2021, 87-88; Hübner 2010). Da die Auseinandersetzung mit den Handlungsmaximen und Angeboten der Offenen Kinder- und Jugendarbeit – in weiterer Folge OKJA – nicht lückenlos ohne eine theoretische Auseinandersetzung mit der Sozialpädagogik und der Sozialen Arbeit und deren Verortung in dieser Arbeit erfolgen kann, gilt es, sich zunächst diesem Themenkomplex zuzuwenden.

Die Unterscheidung zwischen Sozialer Arbeit und Sozialpädagogik stellt durchwegs kein leichtes Unterfangen dar. Historisch gesehen wurden hierbei schon viele Versuche angestellt, allerdings kann eine letztgültige und klare Trennlinie nicht gezogen werden, dies stellt daher auch kein Ziel dieser Arbeit dar (Niemeyer 2012, 135). Vielmehr gilt es herauszuarbeiten, inwiefern diese Wissensbereiche in der Praxis zur Geltung kommen, wie sie sich ergänzen können und prinzipiell einen kritisch-reflexiven Blick darauf zu bieten. Thole (2012, 19f.) beschreibt die Wurzeln beider Bereiche anhand ihres praktischen Tätigkeitsfeldes folgendermaßen: „Die Wurzeln der Sozialarbeit finden sich in der Herausbildung der Sozialhilfe und der klassischen Wohlfahrtspflege. Demgegenüber steht Sozialpädagogik für die Tradition der Jugendhilfe und - noch konkreter - der Jugendpflege und der Pädagogik der Frühen Kindheit.“

Hierbei handelt es sich um eine inzwischen obsoleete Unterscheidung von Sozialpädagogik und Sozialarbeit. Mit der Sozialarbeit wird somit noch ein dritter Terminus eingeführt, welcher wiederum in den weiteren Ausführungen nach Thole (ebd.) keine Unterscheidung von Sozialpädagogik bedingt:

„Obwohl an einigen Ausbildungsinstitutionen an einer scharfen Trennung auch weiterhin festgehalten wird, codieren die Begriffe Sozialpädagogik und Sozialarbeit zu Beginn des 21. Jahrhunderts keine verschiedenartigen wissenschaftlichen Fächer, keine deutlich differenzierten Praxisfelder, keine unterschiedlichen Berufsgruppen und auch keine divergenten Ausbildungswege und -inhalte mehr.“

Thole (ebd.) verwendet den Begriff Soziale Arbeit und spiegelt hierbei die Einheit aus Sozialarbeit und Sozialpädagogik wider. Diesem Leitbild folgend, aber auch davon abweichend, wird in dieser Arbeit gleichsam von Sozialpädagogik und der darin beinhalteten Sozialarbeit sowie Sozialen Arbeit geschrieben. Dies ist zum einen bedingt durch das gemeinsame Handlungsfeld - explizit OKJA, an späterer Stelle ebenso die Wiener Jugenderholung - und zum anderen durch eine Trennlinie, die aus der Sicht des Autors nicht notwendig und vor allem nicht zielführend ist. Ohne den verschiedenen Ausbildungsinstitutionen hierbei Relevanz abzusprechen oder historische Entwicklungslinien zu vernachlässigen, erweist sich eine strikte Unterteilung als wenig gewinnbringend. Werden daher Begriffe wie die der Sozialen Arbeit oder Sozialpädagogik verwendet, gilt es, diese nicht nach einer letztgültigen Differenz zu betrachten, sondern die wechselseitige Wirkung in einem gemeinsamen Handlungsfeld und derselben Zielgruppe zu erfassen.

Diesen kurzen Exkurs beendend, gilt es, sich erneut der Kinder- und Jugendarbeit im Allgemeinen in Österreich zuzuwenden. Dies dient zum einen dazu, einen Überblick über die verschiedenen Formen der Kinder- und Jugendarbeit zu schaffen, und zum anderen, neben dem Zusammenkommen zweier Professionen die Merkmale der OKJA dezidiert herauszukristallisieren. Die Kinder- und Jugendarbeit wird fernab vom Feld der Bildung und der Familie gefasst und stellt somit das dritte Sozialisationsfeld der Kinder und Jugendlichen dar (Sturzenhecker/Richter 2012, 469; bmfj 2015, 4). Cloos et al. (2009, 11) definieren das Handlungsfeld folgendermaßen:

„Das sozialpädagogische Handlungsfeld der Kinder- und Jugendarbeit ist ein vielfältig strukturiertes, im Sozialgesetzbuch definiertes, von freien wie öffentlichen Trägern gestaltetes, pädagogisches Handlungsfeld. Es umfasst die pädagogische Arbeit in Jugendfreizeiteinrichtungen,

Kinder- und Jugendhäusern sowie auf Abenteuerspielplätzen. Es schließt die Jugendverbandsarbeit, die Jugendsozialarbeit und auch die politische, kulturelle und sportliche Kinder- und Jugendbildungsarbeit mit ein.“

Dieses sozialpädagogische Handlungsfeld ist somit nicht nur gekennzeichnet durch seine Vielfalt, sondern folgt nach Gspurning und Heimgartner (2016, 11) auch verschiedenen Prinzipien, die dieses Handlungsfeld kennzeichnen - dezidiert gemeint sind hier: „Freiwilligkeit, die Niederschwelligkeit, die Migrationssensibilität, die Geschlechterreflektiertheit, die Partizipativität, die Sozialräumlichkeit.“ In Österreich wird die Kinder- und Jugendarbeit zudem anhand von drei Teilbereichen unterschieden:

- verbandliche Kinder- und Jugendarbeit
- Jugendinformation
- Offene Kinder und Jugendarbeit (bmfi 2015, 11).

Verbandliche Kinder- und Jugendarbeit

Die verbandliche Kinder- und Jugendarbeit ist historisch betrachtet die klassische Form der Kinder- und Jugendarbeit. Hierbei engagieren sich die Kinder und Jugendlichen zumeist für kulturelle, konfessionelle, ökologische und parteipolitische Zwecke (bmfi 2015, 11). Ziel ist es, die Anliegen der jungen Menschen ernst zu nehmen und im Sinne eines ganzheitlichen Bildungscharakters Partizipation und gesellschaftliche Gestaltungsräume zu ermöglichen (ebd.). Einen exemplarischen Überblick über die verschiedenen Verbände in Österreich bietet die Österreichische Kinder- und Jugendvertretung (2016).

Jugendinformation

Die Jugendinformation gibt den Kindern und Jugendlichen die Möglichkeit, direkte Antworten auf verschiedene Themen zu erhalten bzw. die Weiterleitung zu Expert*innen und basiert auf einem sogenannten „one-stop-shop“-Prinzip (ebd., 12). Die Zielsetzungen werden hierbei auf Orientierung, Autonomie, Teilhabe und Informationskompetenz gelegt. Hier ist unter anderem das österreichische Jugendportal (www.jugendportal.at/) zu nennen, welches das Ziel verfolgt, Orientierung im Internet für junge Menschen zu schaffen (ebd.).

Offene Kinder- und Jugendarbeit

Die Offene Kinder- und Jugendarbeit als dritte Form der Kinder- und Jugendarbeit in Österreich erfordert zunächst eine Annäherung an ihre Konzepte, um anschließend auf ihre

fachliche Ausrichtung einzugehen. Rekapitulierend ist die OKJA ein historisch junges Handlungsfeld, basiert ebenfalls wie die anderen Sektoren der Kinder- und Jugendarbeit auf dem Prinzip der Freiwilligkeit und ist gekennzeichnet durch die Arbeitsprinzipien der Sozialen Arbeit. Ihre Hauptzielgruppe sind Kinder- und Jugendliche im Alter zwischen 12 und 18 Jahren. Bundeslandspezifisch kann die Altersgruppe jedoch auch variieren. Je nach Förderung und Angebot können junge Menschen bis zu 30 Jahren bzw. Kinder zwischen 6 und 12 Jahren ebenso darin partizipieren (Bundesministerium für Wirtschaft, Familie und Jugend 2013, 21). Das bOJA (2021, 11) gliedert die OKJA in folgende Teilbereiche: die Standortbezogene Jugendarbeit, sprich Jugendzentren und -treffs, sowie Herausreichende und Mobile Jugendarbeit in halb-öffentlichen Räumen beispielsweise Parks, Bahnhöfe, Einkaufszentren und sonstige lebensweltlich-relevante Plätze für Kinder und Jugendliche. Zu unterscheiden gilt es hierbei den Raum: Während die Standortbezogene OKJA die Räume für die Zielgruppe zur Verfügung stellt, beinhaltet die Mobile OKJA eine aufsuchende Funktion im Sozialraum. Weitere Ausprägungsformen stellen hierbei die saisonale und die regionale OKJA dar, welche bundeslandspezifisch angeboten werden (ebd., 17ff.).

1.1 Handlungsmaximen der Offenen Kinder- und Jugendarbeit

Bei einem heterogenen Handlungsfeld mit verschiedenen Konzepten und Handlungsformen wie bei der OKJA bilden sich selbsterklärend eine Vielzahl an Handlungsmaximen, besonders unter der Berücksichtigung der verschiedenen Professionen, die hierbei miteinfließen sowie den bundesland- sowie trägerspezifischen Konditionen. Auch ein Blick in die Literatur offenbart ebendiese Vielfalt der infrage kommenden Konzepte (Thole 2012, Deinet/Sturzenhecker 2013; Gspurning/Heimgartner 2016). Dem bundesweiten Netzwerk Offene Jugendarbeit (bOJA 2021) folgend und einen analytischen Blick auf die Literatur werfend, lassen sich dennoch drei zentrale Handlungsmaximen herausarbeiten: die Subjekt- und Lebensweltorientierung, die Sozialraumorientierung sowie die Ressourcenorientierung und Empowerment. Diese drei Handlungsmaximen gilt es, sich zu vergegenwärtigen, aufeinander zu beziehen und in Bezug auf die eigene empirische Forschung kritisch-reflexiv in Kontext zu setzen.

Exkurs: Ehe sich der Subjekt- und Lebensweltorientierung zugewandt wird, muss an dieser Stelle dringlich darauf hingewiesen werden, dass neuste Erkenntnisse zu Helmut Kentlers Taten, Hans Thiersch als sogenannten „bystander“ sexueller Gewalt darstellen. Mit dem Beginn der Masterarbeit 2020 war dem Autor dieser Arbeit in keiner Weise eine solche Beteiligung

von Hans Thiersch bewusst. Dennoch distanziert sich der Autor dieser Arbeit an dieser Stelle mit aller Klarheit davon. Siehe hierzu den Ergebnisbericht von Baader et al. (2024).

Subjekt- und Lebensweltorientierung

Bevor es hier zu einer expliziten Auseinandersetzung mit der Subjekt- und Lebensweltorientierung kommt, ist es erforderlich, sich dem Verständnis und der Zusammenführung der Begrifflichkeiten von Subjekt- und Lebensweltorientierung anzunähern. Galuske (2002, 298) sieht in der Lebensweltorientierung nach Thiersch (2015) verschiedene Tendenzen einer emanzipierten Subjektorientierung konzeptionell gebündelt. Folglich und um zugleich den Rahmen dieser Arbeit nicht zu sprengen, wird sich ebendieser vorrangig zugewandt. Die Lebensweltorientierung nach Thiersch (2015, 327) hat sich im letzten Jahrzehnt des 20. Jahrhunderts herausgebildet und etablierte sich als einer der klassischen Zugänge in der Sozialen Arbeit.

„Das Konzept betont, dass der Ausgang aller Sozialen Arbeit in den alltäglichen Deutungs- und Handlungsmustern der Adressat-Innen und in ihren Bewältigungsanstrengungen liegt, dass - zum zweiten - dieser Alltag in Bezug auf seine Stärken, seine Probleme und seine Ressourcen im Horizont des Projekts Sozialer Gerechtigkeit verstanden und im Hinblick auf einen gelingenderen Alltag stabilisiert, verändert und neu strukturiert werden muss und dass - zum dritten - Soziale Arbeit von hier aus ihren wissenschaftlich, insbesondere sozialwissenschaftlich gestützten institutionellen und methodischen Konzepte entwirft“ (ebd.).

Fortführend und in der Praxis gedacht, steht der junge Mensch in Auseinandersetzung mit sich und seiner Lebenswelt im Mittelpunkt. Weggehend von einer stigmatisierenden und kolonialisierenden Pädagogik versucht die Subjekt- und Lebensweltorientierung, die Lebenswelt der jungen Menschen zu erfassen und zu interpretieren. Im dialektischen Austausch und auf einer vertrauensvollen und niederschweligen Ebene gilt es, erfolgreiche Lebensbewältigung als omnipräsentes Ziel zu verfolgen (Thiersch/Grunwald/Königter 2012, 177 ff.). Hierbei sind Faktoren wie die der erfahrenen Zeit, des erfahrenen Raums, der sozialen Beziehungen, der alltäglichen Bewältigungsaufgaben, der Hilfe zur Selbsthilfe und der gesellschaftlichen Bedingungen zu berücksichtigen und zu bearbeiten (ebd., 186ff.). Gleichwohl gilt es, hierbei den Struktur- und Handlungsmaximen der Prävention, Alltagsnähe, Dezentralisierung, Integration und Partizipation zu folgen und im unabdingbaren Zusammenspiel zu praktizieren (ebd., 188ff.).

Prävention: Prävention ist hier gemeint sowohl im klassischen wie im auch speziellen Sinne. Das Ziel besteht darin, eine stabile Lebensbewältigung zu erarbeiten, welche auch potenzielle Gefährdungen ebendieser im Vorhinein kanalisiert, ohne jedoch freiheitsraubend zu wirken.

Alltagsnähe: „Alltagsnähe meint – zunächst – die Präsenz von Hilfen in der Lebenswelt der AdressatInnen, also die Erreichbarkeit und Niedrigschwelligkeit von Angeboten“ (ebd., 189). Des Weiteren gilt es, Hilfen in der Lebenswelt der Adressat*innen zu aktivieren und anhand der bisherigen Lebenserfahrung ineinander zu verschränken.

Dezentralisierung: Dezentralisierung meint die Hilfe vor Ort und die Möglichkeit der Anpassung an regionale und lokale Angebote, dabei aber gleichzeitig die Sicherung von allgemeinen Leistungsstandards, um so Alltagsnähe zu gewährleisten.

Integration: Das Ziel besteht in einer Lebenswelt ohne Ausgrenzung, Unterdrückung und Gleichgültigkeit. Dies gilt es zu verbinden mit der Sicherung von Ressourcen und Rechten, welche eine elementare Gleichheit erst ermöglichen.

Partizipation: Gleichheit und Mitbestimmung auch oder nur dann einlösbar, wenn die Gleichheit in der Praxis gegeben ist (ebd., 188f.).

An dieser Stelle muss darauf verwiesen werden, dass die Lebensweltorientierung von Thiersch (2020) inzwischen neu aufgelegt und damit einhergehend konkretisiert wurde. Dies geschah aus Sicht von Thiersch (ebd., 9f) aus mehreren Gründen, unter anderem aufgrund neuer gesellschaftlicher Entwicklungen und der Einbeziehung von Kritik. So wurde beispielsweise der Sozialraum um den virtuellen Raum ergänzt sowie die Integration durch die Inklusion erweitert (ebd., 119-142). Auf eine ausführliche Auseinandersetzung hiermit wird jedoch verzichtet, da zum einen die Grundintention der Lebensweltorientierung, konkret die Struktur- und Handlungsmaximen, dieselbe geblieben sind und somit der Mehrwert für diese Arbeit gering ist. Zum anderen wurden aktuelle gesellschaftliche Entwicklungen wie die Auswirkung der Coronapandemie auch in der aktualisierten Version – noch – nicht berücksichtigt (ebd., 13). Die boJA (2021, 59) fasst dies für die OKJA folgendermaßen in der Praxis zusammen: „Aus dieser Lebensweltorientierung heraus versteht sich Offene Jugendarbeit mit ihren Angeboten als Teil der sozialen Infrastruktur einer Gemeinde oder Region.“

Ressourcen und Empowerment

Daran anknüpfend und vertiefend bekommen Ressourcen und Empowerment eine spezielle Bedeutung in der OKJA. Empowerment, welches als Hilfe zur Selbsthilfe verstanden wird, verfolgt das Ziel, in der Auseinandersetzung mit der Lebenswelt Ressourcen zu finden und zu nutzen. Wie bereits angedeutet gilt es wegzukommen von einem stigmatisierenden und

defizitären Blick hin zum Herausbilden von Potenzialen und Bewältigungsstrategien (Thiersch/Grundwald/Königeter 2012, 186-191; bOJA 2021, 50f.).

Sozialraumorientierung

Anknüpfend an die Lebenswelt der Kinder und dem Ziel der Lebensbewältigung gewinnt dezidiert der Sozialraum in der OKJA an Bedeutung (Deinet 2009; Hinte 2012; Deinet/Krisch 2013). Dem Sozialraum als Anknüpfungspunkt für die Lebensbewältigung gilt es, sich von zwei Seiten anzunähern. Zum einen beschreibt der Sozialraum den physisch-territorialen Raum und zum anderen, und zugleich determinierend, die soziale Dimension (Deinet/Krisch 2013, 312). Von diesem Grundprinzip ausgehend entsteht der Sozialraum erst durch soziale Praktiken, diese wiederum stehen im relationalen Verhältnis zu den räumlichen Arrangements. Der Ortszusammenhang ermöglicht sowohl Möglichkeiten wie auch Verwehrungen (ebd., 313). In der Sozialraumorientierung als Handlungsmaxime geht es allerdings nicht primär um Objekte wie Plätze, Straßen, Gebäude etc., sondern um den Raum als gesellschaftlichen Raum und somit um den subjektiven Zugang der handelnden Akteuer*innen, die diesen konstituieren (ebd.).

„Sozialraumorientierung im Kontext von Kindern und Jugendlichen weist auf die besondere Bedeutung sozialräumlicher Aneignungsprozesse für die Entwicklung und Sozialisation von Heranwachsenden hin: In Wechselwirkung zwischen jugendlicher Entwicklungsdynamik und der gesellschaftlichen Verfasstheit von Räumen entwickeln sich Bildungs-, Lern- und Sozialisationsprozesse“ (ebd.).

Diesen kurzen theoretischen Abriss beendet, wird sich erneut anhand der bOJA (2021, 60f.) der praktischen Umsetzung in der OKJA zugewandt. Mit dem Beginn der Mobilen Kinder- und Jugendarbeit und auch der herausreichenden Jugendarbeit in den 1990er-Jahren begann sich der Blick auf den Sozialraum zu intensivieren. Dies erforderte ein räumlich-reflexives Denken und multifaktorielles Arbeiten mit den Kindern und Jugendlichen, welches somit monokausale Erklärungszusammenhänge obsolet machte. Diese neue Bandbreite an Zugängen zur Lebenswelt der Kinder und Jugendlichen erforderte neue Instrumentarien, besonders auch, um den Sozialraum für Adressat*innen, aber auch Sozialpädagog*innen greifbar zu machen. Inzwischen gängige Methoden wie die der Sozialraumanalyse oder auch Stadtteilbegehungen werden allerdings nicht nur hierfür in der OKJA eingesetzt, sondern bieten zudem die Möglichkeit, sich anhand dessen in der Öffentlichkeit für Freiräume für junge Menschen einzusetzen (ebd., Deinet/Krisch 2013, 318).

Auf Themenfelder wie eine explizite Auseinandersetzung mit den Aneignungsprozessen des Sozialraums (Deinet 2009; Deinet/Sturzenhecker 2013), den kritisch-reflexiven Blick auf die Präzisierungen und Anpassungen der Lebensweltorientierung in ihrer theoretischen Entwicklung (Thiersch /Grunwald/Königter 2012; Thiersch 2015; Thiersch 2020) und den verschiedenen Zugängen im Konzept des Empowerments (Biewer 2017 nach Kulig/Theunissen 2002) wird lediglich hingewiesen. Durch den selektiven Blick in Bezug auf die Forschungsfrage wurden diese Überlegungen bewusst vernachlässigt, um mehr Raum in Bezug auf die praktische Umsetzung, insbesondere in der OKJA, zu gewinnen und somit durch eine komplementäre Herangehensweise komplexitätssteigerndes Wissen zu generieren.

1.2 Methoden und Angebote der Offenen Kinder- und Jugendarbeit

Rückblickend und zusammenfassend orientieren sich Angebote und Methoden der OKJA an der Freizeit der Kinder und Jugendlichen mit dem Ziel, Sozialräume und Lebenswelten zu erfassen, zu bearbeiten und in weiterer Folge in direkter Zusammenarbeit zu nutzen. Dies wird laut bOJA (2021, 62-65) anhand verschiedener methodischer Zugänge zu realisieren versucht. Besonders betont werden hierbei Beziehungsarbeit, Einzelfallarbeit, Soziale Gruppenarbeit sowie Gemeinwesen-, Sozialraum- und Netzwerkarbeit. „Sie ermöglichen es, in der Freizeit Erfahrungen ohne Leistungsdruck und ´starre Effizienzorientierung´ zu gewinnen“ (bmfi 2015, 14). Diese bereits behandelten Handlungsmaximen berücksichtigend und in Bezug auf konkrete Angebote in der OKJA kritisch-reflexiv betrachtend, gilt es, näher in den pädagogischen Alltag der OKJA vorzudringen. Während es inzwischen zahlreiche theoretisch fundierte Handlungsansätze bzw. -maximen zur OKJA gibt, erweist sich die empirische qualitative und quantitative Landschaft zu den Methoden als dünn. Diesen Zustand hervorhebend, konstatieren in Hinblick auf die Literaturlandschaft Cloos et al. (2009, 13) eine einseitige Diskussion über das Sollen, weniger auf das Können in diesem Handlungsfeld. Diesen Aspekt einbeziehend wird in diesem Abschnitt auf die ungleich geringere Empirie im Kontrast zur Fülle an theoriegeleiteter Literatur im Handlungsfeld der OKJA eingegangen. Dies dient einerseits dazu, einer normativ geführten Diskussion entgegenzuwirken, und andererseits dazu, im Hinblick auf die empirisch fundierte Forschungsfrage konzeptionell vergleichbare Ergebnisse darzustellen. In weiterer Folge zielt dieser Abschnitt darauf ab, empirische Verknüpfungen sowie Unterschiede in Bezug auf die in dieser Arbeit gewonnene Empirie zur Wiener Jugenderholung zu ermöglichen. Die Master-Thesis hat das Ziel, einen Beitrag zur empirischen Fundierung des oben beschriebenen Desiderats zu leisten.

Peucker, Pluto und van Santen (2021) beschäftigen sich hierhingehend mit zwei bundesweiten Erhebungen, die in Deutschland durchgeführt wurden. Diese empirischen Daten wurden ausschließlich bei Angeboten der OKJA gewonnen, welche an Räume gebunden sind. Empirische Erkenntnisse bezüglich statistischer Auswertung im Hinblick des Ausbaus der OKJA oder die Anzahl der Räume werden an dieser Stelle nicht behandelt, da hier ausschließlich die Angebote und Methoden der OKJA im Fokus stehen, um einen ersten Überblick bezüglich der Vielfalt der Methoden zu gewinnen (ebd., 482-487).

Offener Treff/Café	94 %
Ferienfreizeitbezogene Angebote/Ausflüge	89 %
Musisch-künstlerische Angebote	82 %
Angebote mit Event-Charakter	78 %
Beratung	74 %
Sportlich-erlebnisorientierte Angebote	67 %
Angebote zur Vorbereitung auf das Berufsleben	67 %
Begleitung und Unterstützung von Menschen, die ehrenamtlich in der Jugendarbeit tätig sind	55 %
Genderspezifische Angebote	53 %
Angebote zur schulischen Förderung	50 %
Medienpädagogische Angebote	49 %
Angeleitete Gruppenstunden	46 %
Gesundheitsorientierte Angebote	44 %
Interkulturelle Angebote	40 %
Auf Umwelt/Nachhaltigkeit bezogene Angebote	35 %
Demokratisch-beteiligungsorientierte Angebote	34 %
Angebote in Zusammenarbeit mit Schule	32 %
Angebote mit Bezug zum Sozialraum/Streetwork/mobile Jugendarbeit	24 %
Mittagstisch	17 %
Internationale Jugendbegegnung	16 %
Religiöse/spirituelle Angebote	9 %
Sonstige/weitere themenbezogene Angebote	9 %
Angebote für LSBT-Jugendliche	5 %

Lesebeispiel: In 89 % der Einrichtungen gibt es ferienfreizeitbezogene Angebote/Ausflüge.

Quelle: DJI-Jugendzentrumserhebung 2018 (n=1.345)

Abbildung 1: Angebote der Einrichtungen der OKJA in Deutschland (Peucker/Pluto/Van Santen 2021)

Die in Abbildung 1 aufgelisteten Angebote und Methoden betonen besonders den offenen Charakter der OKJA. Besonders anzumerken sind die ferienfreizeitbezogenen Angebote, die auch mit 89% beziffert sind. Des Weiteren sind verschiedene pädagogische Schwerpunkte mit

hoher Prozentzahl auszumachen: musisch-künstlerische Methoden, Angebote mit Event-Charakter, Beratung sowie sportlich-erlebnisorientierte Angebote strukturieren nach dieser Studie den Großteil des Alltags der OKJA.

Nachdem ein erster Überblick über die Methoden der OKJA anhand empirischen Materials gegeben wurde, gilt es, diese Erkenntnisse durch eine weitere Studie im österreichischen Raum zu ergänzen bzw. zu erweitern. Gspurning und Heimgartner (2016) arbeiteten in einer groß angelegten Studie sowohl mit qualitativen als auch quantitativen Methoden, um einen Einblick auf die verschiedenen Angebote der OKJA zu gewinnen. Befragt wurden verschiedene Personengruppen, um ein möglichst breites Spektrum der in diesem Handlungsfeld stehenden Personen abzudecken. Jugendliche, Jugendarbeiter*innen und Professionelle von Ausbildungsstätten wurden in diese Studie miteinbezogen. Dies erfolgte durch Besuche in den Einrichtungen, qualitative Interviews und Online-Befragungen (ebd., 14-17). Es wurden 46 Einrichtungen in allen Bundesländern besucht, 155 Fragebögen von Jugendlichen und 75 Fragebögen von Jugendarbeiter*innen erhoben, 23 qualitative Interviews mit Expert*innen der OKJA und 12 Interviews mit Expert*innen von Ausbildungsstätten durchgeführt. Ergänzend dazu wurden Recherchen und Interviews in zehn weiteren Ländern realisiert (ebd.). Die nachfolgenden Ergebnisse wurden anhand der Befragung der Mitarbeiter*innen der Jugendzentren ausgewertet, und ebendiese sind somit auch Angebote, die an einen Raum gebunden sind:

Jugendkulturelle Angebote	Prozent	n
Sportangebote	100	45
Spielpädagogische Angebote Jugendaustausch und	93,2	44
Erlebnispädagogische Angebote	91,3	46
Bildungsangebote	86,4	44
Medienpädagogische Angebote	85,7	42
Angebote rund um politische Bildung und politische Partizipation	82,2	45
Jugendbegegnungen	55,0	40
Begleitung von autonomen Jugendräumen	39,5	28
Gesellschaftsbezogene Leistungen und Angebote	Prozent	n
Gesundheitsfördernde Angebote	97,6	42
Konflikt- und Krisenmanagement	90,7	43
Kommunale, stadtteilbezogene oder siedlungsbezogene Arbeit	75,6	41
Ferienangebote	70,7	41
Hausaufgaben und Lernbetreuung	63,6	44

Abbildung 2: „Angebote der Einrichtungen der OKJA in Österreich“ (Gspurning/Heimgartner 2016, 28).

Erweiternd hierzu ergaben die Interviews mit den JUZ-Mitarbeiter*innen folgende Angebote: Offener Betrieb, Workshops und Projekte, Jugendkultur und Subkultur, Partys, Discos und Events, Ausflüge und Aktivitäten außerhalb des JUZ, Lernen und Hausaufgabenhilfe sowie Beratung und Sozialarbeit (ebd., 29). Die empirischen Daten zu den Methoden in der OKJA in Österreich zeigen ein ähnliches Bild wie jene aus Deutschland. Der Faktor der Offenheit, besonders in der Arbeit mit Bezug zu einem Raum, nimmt einen hohen Stellenwert in der Methodik in der OKJA ein. Ebenso der sportliche, aber auch erlebnispädagogische Charakter der Angebote liegt bei beiden Studien im oberen Drittel der gefundenen Methoden, in der Studie aus Österreich sogar bei über 90%. Auch die Ferienangebote erreichen einen hohen Prozentwert bei den Angeboten der OKJA. In Hinblick auf die Handlungsmaximen können jedoch auch einige Unterschiede zwischen den Angeboten ausgemacht werden. Während in Österreich die kommunale, stadtteilbezogene oder siedlungsbezogene Arbeit mit circa 75% beziffert wird, nehmen Sozialraum, Streetwork und Mobile Jugendarbeit lediglich 24% der Methoden in Deutschland ein. Zudem wird im Gegensatz zu Deutschland in Österreich besonders politische Bildung und Partizipation in den Fokus gerückt. Hingegen in Deutschland wird der Fokus weit stärker auf kreative Methoden gelegt.

Zentrale Merkmale der im deutschsprachigen Raum gezeigten Studien ergeben ein hohes Maß an Offenheit der Angebote der OKJA. Erlebnispädagogische, aber auch sportliche Angebote werden hochgradig akzentuiert wie auch offeriert, und auch die Ferienangebote im Allgemeinen rücken ins Zentrum der Offenen Kinder- und Jugendarbeit. Inwiefern diese Aspekte auch in der Kinder- und Jugenderholung zum Tragen kommen, besonders auch unter den Handlungsmaximen der Lebensweltorientierung, der Sozialraumorientierung und der Nutzung von Ressourcen und Empowerment, gilt es, in weiterer Folge herauszuarbeiten. Um ein tiefgreifendes Verständnis über die Arbeit im Setting der Ferienreisen zu gewinnen, ist es notwendig, sich zunächst der Erlebnispädagogik und ihrem theoretischen Fundament anzunähern. Die Relevanz dieser Ansätze konnte ebenso in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit gefunden werden, was einen kritisch-reflexiven Umgang in Bezug auf diese methodischen Herangehensweisen in den verschiedenen Handlungsfeldern erforderlich macht.

2. Erlebnispädagogik

Die Erlebnispädagogik nimmt einen großen Teil der gefundenen Angebote der OKJA ein. Dieser handlungsorientierte Ansatz findet allerdings auch in anderen Handlungsfeldern Anwendung und erfährt fortlaufend an Popularität in diversen Settings. Die Erlebnispädagogik arbeitet daher mit einer dispersen Zielgruppe und benötigt hierfür verschiedene theoretische Zugänge. Als eine der Teildisziplinen in der Sozialpädagogik führt dies wiederum dazu, dass der Erlebnispädagogik keine konvergente Theorie beiseitegestellt werden kann (Raithel/Dollinger/Hörmann 2009, 209). Häufig wird die Erlebnispädagogik daher als handlungsorientierter Ansatz definiert und betitelt. Was darunter zu verstehen ist und welche theoretischen Grundpfeiler dahinterliegen, gilt es in diesem Kapitel festzumachen (ebd.). Um diese Komplexität zu durchleuchten sowie einen skizzenhaften Überblick über die Erlebnispädagogik zu erhalten, wird im Folgenden zunächst die Entstehung thematisiert, um im darauffolgenden Schritt die verschiedenen Ausprägungen in ihrer Methodik sinnergreifend aufzuarbeiten.

Wird versucht, die Entstehungsgeschichte der Methodik, die ihr Hauptaugenmerk auf das Erleben richtet, zu rekapitulieren, ist es erforderlich, sich zunächst mit Rousseau zu beschäftigen (Paffrath 2017; Heckmair/Michl 2018). Er selbst galt als Wandervogel, ein Lebensmensch, Bewunderer der Natur, dessen Lebensart ebenso Ausdruck in seinen philosophischen Werken findet. Sein akademischer Bekanntheitsgrad erfuhr einen fulminanten Anstieg durch seine Arbeit zur Frage, ob die Fortschritte der Wissenschaft und Künste zur Veredelung der Sitten beigetragen hätten (Heckmair/Michl ebd., 13f.). Seine Hauptwerke bildeten 1762 „Emile“ und „Contrat social“, welche sein pädagogisches wie auch politisches Denken offenbarten. In diesen Werken begab er sich auf die Suche nach den neuen Menschen und dies setzt voraus, dass Politik und Pädagogik partnerschaftliche Wege einschlugen. Aus Sicht von Heckmair und Michl (ebd., 14f.) stand Rousseau wie kein anderer zu dieser Zeit für den Rückbezug zur Natur, was sich stark in „Emile“ verdeutlichte. Parallelen zur heutigen Erlebnispädagogik lassen sich nach wie vor finden. Natur, Dinge und dann erst die Menschen stellten die Grundpfeiler in Rousseaus Pädagogik dar, wobei die*der Erzieher*in als Mittler*in oder Anwält*in der dritten Komponente fungieren sollte. Die Erziehung selbst sollte geprägt sein durch die Natur und die Dinge. „Der Lauf der Natur und der Dinge wird sich fast gesetzesmäßig seine Bahn brechen, wenn er nicht durch Gesellschaft, Wissenschaft, Kunst und Zivilisation daran gehindert wird“ (ebd., 15). Das Kind sollte durch das Erleben lernen, nicht durch die Intervention des*der Erzieher*in. Die Natur und die Umwelt sollten durch Selbsterfahrung bzw. Selbsterlebnis erfahren werden, wobei die Bewegung im Vordergrund stand. Symbolisiert

wurde dies hier durch zwei Pole: Der eine Pol stellte die Geborgenheit der Mutter, Liebe, Partnerschaft und die Einbindung in die Natur als zentripetale Kräfte dar, während die Bewegung bzw. Neugier den zentrifugalen Widersacher darstellte (ebd., 16). In Form einer Pendelbewegung sollten beide Pole erfahren werden, um so Identität zu erlangen. Daraus lässt sich entnehmen, dass für Rousseau das Erleben einen zentralen Stellenwert einnahm. Nicht die Lehre, bestehend aus Wörtern, sollte Hauptmerkmal in der kindlichen Entwicklung darstellen, sondern die tatsächliche Erfahrung der Situation, vornehmlich durch Sinneserfahrungen (ebd., 17f.). Wird versucht die Rousseau'sche Pädagogik pointiert auf den Punkt zu bringen, so ist die Natur als Lehrmeister des aufwachsenden Kindes zu verstehen. Hierbei soll das Kind durch sein Eigenleben möglichst viel von der Natur erleben und erfahren und der*die Erzieher*in übernimmt die Rolle des Wächters der Reinheit dieser Erfahrungen. Dies mit der erlebnispädagogischen Brille betrachtend, lässt bereits erahnen, ohne tieferes Theorieverständnis über die Erlebnispädagogik, weshalb Rousseau und seine Pädagogik einen Grundstein der heutigen Erlebnispädagogik bildeten. Dennoch würde dies lediglich einen verkürzten Weg zur heutigen Erlebnispädagogik darstellen, würden die maßgeblichen Theorien von David Henry Thoreau, Minna Specht und Kurt Hahn, der nach wie vor als Vater der Erlebnispädagogik sowie Erlebnistherapie betitelt wird, nicht zumindest angeschnitten und kontextualisiert werden (ebd.; Paffrath 2017).

David Henry Thoreau wurde 1817 in Concord, Mass, geboren und verstarb ebenda 1862 an einem Lungenleiden. Die Vergegenwärtigung des Ortes sowie der Zeit von Thoreaus Leben ermöglicht ein verbessertes Verständnis seiner Theorien und seiner Pädagogik. Thoreau galt als Widersacher des herrschenden Zeitgeistes, der durch die Industrialisierung, die Beherrschung der Natur und die materielle Ausrichtung des Lebens geprägt war (Heckmair/Michl 2018, 21f.). Wird die Erlebnispädagogik als praxisorientierter Ansatz betrachtet, überrascht es kaum, dass Thoreau als naturverbundener Skeptiker des herrschenden Zeitgeistes in diesem Kontext Relevanz erhielt. Daher gilt es, einen Einblick in sein theoretisches, aber auch praktisches Schaffen zu bekommen, wobei besonders das Letztere einen besonderen Stellenwert bei Thoreau einnimmt. Mit dem „Walden-Experiment“ entwarf Thoreau ein praktisches Beispiel für Lebenskunst (ebd., 20). Zweieinhalb Jahre lang lebte er in einer selbstgebauten Hütte am Walden-See und wollte ein Pendant zum „American Way of Life“ schaffen. Zudem strebte er auf diese Weise an, einen Weg aus der Trauer über den Verlust seines Bruders zu finden. Dieses Selbstexperiment diente darüber hinaus dazu, zu lernen, welche die idealen Voraussetzungen für Erziehung waren. Thoreau, der bis dahin Leiter einer Privatschule war, wollte damit eine neue Erziehungsmethode im Allgemeinen ermöglichen. Er schlussfolgerte hieraus,

dass bei der Erziehung die Unmittelbarkeit und der Augenblick essenzielle Teile davon waren. Es galt, dem Kind zu ermöglichen, seinen eigenen Weg zu gehen und schlussendlich zum Erwachsenen werden zu können. Zudem sollte dem Kind bzw. dem Jugendlichen der Blick auf die Kultur nicht nur im näheren Umkreis, sondern exponentiell über den Globus eröffnet werden (ebd., 27ff.). Dabei, selbstkorrigierend, galt es, nicht nur zum Erwachsenen zu werden, sondern stetig selbst über sich hinauszuwachsen. Rückblickend offenbaren sich Bezüge zu Rousseau und dessen pädagogischem Verständnis zu Erziehung. Bei Thoreau standen ebenso die Kinder im Mittelpunkt und wie sie den Weg zum Erwachsenen weitestgehend selbst einschlagen sollen, dies möglichst im Einklang mit der Natur und dem Lernen aus Versuch und Irrtum (ebd., 28).

Laut Paffrath (2017, 250f.) lassen sich erste Wurzeln der Erlebnispädagogik noch weiter bis in die Antike zurückverfolgen. Den eigentlichen Ursprung sieht er jedoch rund um 1900, herbeigeführt durch die damaligen Reformbewegungen der Jugendlichen und ihren Drang, aus den Städten auszubrechen und die Natur zu erleben. Das Erlebnis wird zum Indikator für verändertes Denken, auch in der Psychologie, der Philosophie und ebenso in der Pädagogik zu dieser Zeit. Traditionelle, teils konservative Lehr- und Lernmuster weichen nach und nach einem ganzheitlichen Lernen über Geist und Körper, was sich auch in der Wissenschaft widerspiegelt (ebd.).

„Doch die Reformversuche mit ihrer Vision einer freiheitlicheren Erziehung, eines selbstbestimmten Lebens und Lernens werden überrollt vom Mainstream der gesellschaftlichen Verhältnisse: von imperialistischem Machtdenken, aggressivem Nationalismus, kapitalistischer Konkurrenz, dem Ersten Weltkrieg“ (ebd., 251).

Kurt Hahn besaß weder ein abgeschlossenes Studium der Pädagogik noch ein politisches Mandat. Dennoch galt er als Widersacher des vorherrschenden Zeitgeistes wie auch Rousseau und Thoreau und als entscheidender Einflussfaktor im pädagogischen Bereich (ebd.; Heckmair/Michl 2018, 38). Mit der Gründung des Internats Salem und dem Leitgedanken der Erlebnistherapie sind seine Erkenntnisse nach wie vor Anhaltspunkt für viele erlebnispädagogische Konzepte. Dies wird in dieser Arbeit genutzt, um ein tieferes Verständnis über die Erlebnispädagogik zu vermitteln. Biographische Schilderungen über Kurt Hahn bleiben hingegen weitestgehend unberührt und der Fokus soll auf die pädagogischen Aspekte seines Schaffens gelegt werden. Exemplarisch gilt es, hier für eine kompakte biographische Darstellung Knoll (2001, 65-70) zu nennen. Heckmair und Michl (2018, 39) konstatieren die Wichtigkeit von Platons „Politeia“ im pädagogischen Denken Hahns und den Wert der Erziehung, um nicht

nur das Gute im Menschen, sondern letztendlich in der gesamten Gesellschaft hervorzubringen. Ein essenzieller Bestandteil der Pädagogik Hahns war es, Kinder von ihren Eltern bei der Erziehung zu trennen. Das Ziel war es jedoch nicht, die Kinder vollständig von der Außenwelt zu isolieren. Kernelemente seiner Erziehungsheime bildeten die Teilnahme an Berg- und Seenotrettungsübungen, Feuerwehreinsätze und Hilfsdienste (ebd., 40). Dabei bezeichnete Hahn seine Pädagogik, als „Erlebnistherapie“, was im Hinblick den oben angedeuteten Widersacher Hahn kaum überraschen mag. Für ihn wies die Gesellschaft folgende Mängel auf:

- „- der ‘Mangel an menschlicher Anteilnahme’
- der ‘Mangel an Sorgsamkeit’
- der ‘Verfall der körperlichen Tauglichkeit’
- der ‘Mangel an Initiative von Spontaneität’“ (ebd., 41).

Hahn zielte mit der von ihm begründeten Pädagogik darauf ab, diese Verfallserscheinungen zu beheben und den Tatendrang der Kinder und Jugendlichen zu wecken. Hier lassen sich bereits einige Bezüge zu Rousseau sowie auch Thoreau finden. Beide gelten als Kritiker des vorherrschenden gesellschaftlichen Lebens und elementares Werkzeug ihrer Pädagogik war und ist, pointiert ausgedrückt, das Erleben des Kindes bzw. Jugendlichen in der bzw. durch die Natur. Hahn versuchte mit seiner Pädagogik besonders viele Kinder und Jugendliche zu erreichen und bot daher neben seinen Schullandheimen auch kurzweilige Kurse an. Dies führte dazu, dass er eine Bildungsstätte gründete, die ausschließlich Kurse anbot. Benannt wurden diese Kurse von Reeder Laurence Holt, Gründungspartner von Hahn. „Outward Bound“ stand hierbei für ein zum Auslaufen bereites Schiff (ebd., 41). Die Zielgruppe für diese Kurse stellten Jugendliche zwischen 16 und 20 Jahren dar, die sich im Übergang von der Bildungsinstitution zum Arbeitsmarkt befanden. Bevor der Blick spezifisch auf das „Outward Bound“ gelegt wird, wird zunächst der historische Abriss finalisiert, um den stringenten Verlauf der Arbeit nicht zu unterlaufen.

1951 kam es zu einer Zusammenkunft von zehn Männern und vier Frauen, die als Ergebnis das Projekt der „Deutschen Gesellschaft für europäische Erziehung“ gründeten (Heckmair/Michl 2018, 45). Unter den Teilnehmern dieser Zusammenkunft befanden sich Kurt Hahn sowie Minna Specht. Ähnlich wie Kurt Hahn schlug auch Minna Specht nach ihrer politischen Laufbahn den pädagogischen Weg ein. Die Pädagogik von Minna Specht wurde durch die Nachkriegszeit und ihre politische Einstellung geprägt, die bereits in der Vorkriegszeit antifaschistisch war. Ihr Ziel war es, die Jugend zur Demokratie zu erziehen und den Unterricht von seiner dogmatischen Art und Weise zu einem entdeckenden und selbständigen

Lehren und Lernen zu verändern (ebd., 46). Minna Spechts Unterricht konnte auch als Anschauungsunterricht bezeichnet werden, denn die Umwelt wurde zum Klassenzimmer und zugleich zum Anreiz für Diskussionen. Somit lassen sich Parallelen nicht nur in den Lebenswegen von Kurt Hahn und Minna Specht finden, sondern auch im Umdenken klassischer pädagogischer Wege wie dem Unterricht.

An dieser Stelle wird John Dewey lediglich kurz erwähnt, jedoch in weiterer Folge nicht näher betrachtet. Er galt auch als einer der Wegbereiter für die Erlebnispädagogik, da er als einer der Begründer des handlungs- und erfahrungsorientierten Ansatzes in Amerika galt (ebd.; Paffrath 2017). Ohne die Bedeutsamkeit von Dewey unter anderem in der Erlebnispädagogik diskreditieren zu wollen, würde eine vertiefte Auseinandersetzung mit diesem Diskurs einen zu weiten Bogen zur Forschungsfrage spannen und somit am Ziel dieser Arbeit vorbeiführen.

2.1 Outward Bound

Das Outward Bound ist eine international verbreitete Methode, um kurzzeitig mit Kindern und Jugendlichen zu arbeiten. Hahn und der Mitbegründer Laurence Holt setzten diese Kurse prinzipiell für rund vier Wochen an. Outward Bound steht, wie vorab bereits angedeutet, somit metaphorisch für den Weg der Jugendlichen zum Erwachsenen und darauf, sie bestmöglich darauf vorzubereiten (Zuffelator/Kreszmeier 2012, 120).

Mithilfe von Hahns Erlebnistherapie gilt es, den vier Verfallserscheinungen, wie im zweiten Kapitel unter dem Abschnitt von Kurt Hahn dargestellt wurde, entgegenzuarbeiten. Diese setzt sich aus folgenden Elementen zusammen: körperlichem Training, der Expedition, Projekten und dem Dienst. Hahn entwarf diese Programmpunkte, um den oben genannten Mängeln entgegenzuarbeiten (Heckmair/Michl 2018, 42). Das *Training* besteht je nach Standort aus Bergsteigen, Skilaufen, Segeln usw. Die *Expedition* besteht aus einer mehrtägigen Tour, wobei die Planung vorab einen großen Teil einnimmt, da die Expedition in einer möglichst herausfordernden Naturlandschaft absolviert werden soll. Das *Projekt* adaptierte Hahn aus dem amerikanischen Ansatz und soll sowohl prozess- wie auch produktorientiert gestaltet werden (ebd.). Der *Dienst* ist wieder standortabhängig, wurde allerdings bereits vorab ausgearbeitet. Die Teilnehmer*innen sollen sich in einer gewissen Zeitspanne einem Rettungsdienst anschließen bzw. mitarbeiten. Die Erlebnisse sollten hierbei besonders intensiv sein. Das Outward Bound zielt darauf ab, die Jugendlichen auf vier Ebenen anzusprechen bzw. weiterzuentwickeln, nämlich in Bezug auf kognitive Lernziele, affektiv-emotionale Lernziele, soziale Lernziele und motorische Lernziele (Raithel/Dollinger/Hörmann 2009, 209).

Ein weiteres Kennzeichen des Outward Bounds, laut Zuffellato und Kreszmeier (2012, 120), ist der „action and reflection“-Ansatz, der inzwischen auch als Outward Bound Plus bekannt ist. Heutige Outward Bound Ansätze arbeiten zudem mit systemischen Ansätzen sowie Metaphern in ihren Programmen. Outward Bound Kurse verbreiten sich international und inzwischen gibt es eine Vielzahl an Angeboten sowie Zentren zu dieser Thematik (siehe: www.outwardbound.at/; www.outwardbound.org/).

2.2 Aktuelle Tendenzen in der Erlebnispädagogik und handlungsorientierte Ansätze

In der Nachkriegszeit griffen besonders Jugendverbände, oft unbewusst, auf erlebnispädagogische Methoden zurück, um mit den Jugendlichen zusammenzuarbeiten (boJA 2021, Heckmair/Michl 2018, 55-60). Schulisch rückten hingegen Leistung und Lernen erneut in den Vordergrund, eine Entwicklung, die sich vor allem auf den Sputnik-Schock zurückführen lässt (Paffrath 2017, 253f.). Die Erlebnispädagogik blieb bis in die 1970er-Jahre ein Randbegriff. Erste Projekte zur Resozialisierung von Jugendlichen und allgemeine neue Impulse durch Abenteuer- und Freizeitpädagogik erlaubten eine schrittweise 'Wiederbelebung' des handlungsorientierten Ansatzes. In wissenschaftlichen Diskursen thematisierte Ziegenspeck (Weber/Ziegenspeck 1983) die Erlebnispädagogik und profilierte sie später mit dem Begriff der 'Modernen Erlebnispädagogik' (Paffrath 2017, 254). Wie bereits angemerkt, wird die Erlebnispädagogik nach wie vor eher als handlungsorientierter Ansatz betrachtet, denn als eine Teildisziplin mit einheitlicher Theorie in der Sozialpädagogik (Raithel/Dollinger/Hörmann 2009, 209; Heckmair/Michl 2018, 59ff.). Dennoch gilt es, sich einer allgemeinen Definition aus heutiger Sicht anzunähern und in weiterer Folge mithilfe vorangegangener historischer Aufarbeitung komplexitätssteigerndes Wissen zu generieren. Ziegenspeck (1996, 51) betrachtet die Erlebnispädagogik als eine junge Teildisziplin der Sozialpädagogik, die den Wandel von reiner Outdoorpädagogik hin zu einer ebenso vorhandenen Indoorpädagogik erst vollziehen muss. Ein wesentlicher Bestandteil der Erlebnispädagogik ist und bleibt, dass sie ihre Umwelt miteinbezieht, transparente und begründbare Erziehung ermöglicht und planbar ist. Erlebnispädagogik steht für Lernen mit Herz, Hand und Verstand und somit dafür, Erfahrungslernen zu ermöglichen (ebd., 57). Der Wandel der Erlebnispädagogik zeigt sich hier am deutlichsten mit der Forderung nach einer Wendung hin zur Indoorpädagogik und somit einer Abwendung von der rein natürlichen Umwelt hin zu einem pragmatischeren Ansatz. Der Grundsatz der Erlebnispädagogik, nämlich das ganzheitliche Lernen durch den gesamten Körper zu ermöglichen, bleibt hingegen bestehen.

Heckmair und Michl (2018, 108) sehen die Erlebnispädagogik auf ähnlichen Wegen definiert, sie schreiben hierzu:

„Das Konzept der Erlebnispädagogik will als Teildisziplin der Pädagogik junge Menschen durch exemplarische Lernprozesse und durch bewegtes Lernen vor physische, psychische und soziale Herausforderungen – vornehmlich in der Natur – stellen, um sie in ihrer Persönlichkeitsentwicklung zu fördern und sie zu befähigen, ihre Lebenswelt verantwortlich zu gestalten.“

Auffallend hierbei ist vor allem, dass nicht mehr ausschließlich von Kindern, sondern von jungen Menschen gesprochen wird. Parallelen zum Verständnis der Erlebnistherapie von Kurt Hahn zeigen sich in dieser Definition deutlich. Aus der Sicht des Autors schafft diese Definition es pointiert, die Erlebnispädagogik zusammenzufassen und soll in weiterer Folge auch die Grundlage des Verständnisses der Erlebnispädagogik in dieser Arbeit darstellen.

2.3 Erlebnispädagogik in der Praxis

Um einen Überblick bezüglich Möglichkeiten und Grenzen der Erlebnispädagogik in ihrer praktischen Umsetzung zu schaffen, liegt im Folgenden der Fokus auf pädagogischen Aktivitäten, die über das Outward Bound hinaus in der Erlebnispädagogik stattfinden. Erlebnispädagogische Aktivitäten sollten jedoch nicht mit Freizeitbeschäftigungen im herkömmlichen Sinne verwechselt werden. Der bereits in der Einleitung teilweise zitierte Textabschnitt von Michl (2020, 13) beschreibt, was sie voneinander abgrenzt, folgendermaßen:

„Wir sprechen erst dann von Erlebnispädagogik, wenn nachhaltig versucht wird, die Erlebnisse durch Reflexion und Transfer pädagogisch nutzbar zu machen. Klettern, Schlauchbootfahren oder Segeln sind Natursportarten, die viel Freude und Sinn vermitteln. Sie bleiben aber lediglich eine Freizeitbeschäftigung, wenn sie um ihrer selbst willen durchgeführt werden.“

Inzwischen gibt es zahlreiche erlebnispädagogische Aktivitäten, die von *Bewegungsorientierten-Aktivitäten* wie Bergwandern, Skitouren gehen und Klettern in Seilgärten, über *Kennelern-Aktivitäten* wie Namensduell und Platzsuche, bis hin zu *Spielorientierten-Aktivitäten*, *City Bound* und sogar zu *Extremeren-Aktivitäten* wie Klettern und Rafting reichen (siehe exemplarisch: Brandt 1998; Hömstein/Krisch/Wild 2005; Reiners 2007; Heckmair/Michl 2018).

2.3.1 Bewegungsorientierte-Aktivitäten

Bewegungsorientierte-Aktivitäten haben ihren Fokus, wie der Name bereits vermuten lässt, auf gezielten körperlichen Herausforderungen. Diese Herausforderungen sind jedoch nicht gleichzusetzen mit körperlicher Überanstrengung, wie am Beispiel des Wanderns deutlich gemacht werden soll. Das Wandern, als langsame und eher meditative Form der körperlichen Betätigung, steht für Michl und Heckmair (2018, 237-242) als Pendant zur Schnelllebigkeit der heutigen Zeit. Intensiver wird es hierbei schon bei Skitouren, bei denen nicht nur größeres körperliches Geschick, sondern auch entsprechende Ausrüstung gefragt sind. Der Mehraufwand wird allerdings durch eine stärkere Gruppendynamik belohnt, welche beim Wandern mehr Intervention durch die Leitung bzw. Pädagog*innen benötigt (ebd., 246-251). Seilgärten (ebd., 283-288) bieten hierbei eine Mischung aus bewegungsintensiver und, im Gegensatz zu Skitouren, weniger risikobehafteter erlebnispädagogischer Aktivität. Dabei wird unterschieden zwischen stationären und mobilen Seilgärten. Stationäre Seilgärten haben den Vorteil eines vorgegebenen und somit für Pädagog*innen leichter erlernbaren Kurses, welcher somit auch gegenüber den Adressat*innen einfacher erklärbar ist. Die mobilen Seilgärten können wiederum für die Gruppe individuell eingesetzt werden und bieten somit den Vorteil, dass sie auf die Situation angepasst werden können.

2.3.2 Kennenlern-Aktivitäten

Erlebnispädagogische Aktivitäten können jedoch auch einen niederschweligen Charakter haben und sind nicht zwingend Teil einer großen Expedition. *Kennenlern-Aktivitäten* können zudem teilweise auch Indoor durchgeführt werden und dabei helfen, Gruppendynamiken vom Start weg positiv zu beeinflussen. Unterschiedliche Aktivitäten sollen dazu führen, dass Startschwierigkeiten überwunden werden, die Gruppe gestärkt wird und in weiterer Folge, falls geplant, herausforderndere Tätigkeiten unternommen werden können. Verschiedene Varianten hierzu können unter anderem bei Reiners (2007, 47-70) gefunden werden.

2.3.3 Spielorientierte-Aktivitäten

Die bedeutende Rolle des Spiels bei der Entwicklung eines Kindes ist nicht nur im Bereich der Spielpädagogik bekannt, sondern auch in der Psychologie und speziell in der Erlebnispädagogik (Brandt 1998, 68). *Spielorientierte-Aktivitäten* können weiter differenziert werden in Abenteuerspiele, Wahrnehmungsspiele, kooperative Spiele etc. (Brandt 1998, 6). Eine erfolgreiche Spielgestaltung für Kinder beschreibt Brandt (ebd., 81f.) angelehnt an Lewin (1995). Dabei müssen folgende Attribute schlussendlich für ein Spiel gewährleistet sein bzw.

gefördert werden: Aktivität, Spiel und Bewegung. Sind Innen- bzw. Außenräume dementsprechend gestaltet, sollte die intrinsische Motivation der Kinder ausreichend angesprochen sein und eine extrinsische Motivation durch Pädagog*innen kaum mehr erforderlich machen (ebd., 83ff.). Wenn Kinder trotz einer angeregten Umgebung keine Spielaktivitäten selbständig aufnehmen, ist die Anleitung durch Pädagog*innen gefragt. Hierbei können Spielsequenzen und Spielketten helfen, die didaktischen Prinzipien folgen und über einen gewissen Aufbau verfügen. Spielketten sollten einen roten Faden haben und vom Schwierigkeitsgrad aufsteigend erfolgen. Brandt (ebd.) beschreibt diese Spielketten anhand folgenden Aufbaus: Kennenlernen und Lockern, Wahrnehmungsspiele, Kooperationsspiele, erlebnisorientierte Spiele und Aktionen – Abenteuerspiel und Reflexion. Spielorientierte-Aktivitäten in der Erlebnispädagogik werden jedoch nicht ausschließlich bei Kindern eingesetzt, sondern finden darüber hinaus in allen Altersklassen Anwendung. Speziell genannt werden hier kooperative Abenteuerspiele, welche über das Kindesalter hinaus zum Einsatz kommen (Michl 2009, 83).

2.3.4 City Bound

Das *City Bound* stellt wohl den stärksten Kontrast zum Ursprung der Erlebnispädagogik und ihrer Theoriegeschichte dar. Weggehend vom Erleben in der Natur wird als Schauplatz die Stadt gewählt. Das City Bound soll dabei den Kindern und Jugendlichen einen differenzierten Blickwinkel sowie Erleben in den urbanen Gegebenheiten ermöglichen (Konnerth 2020; Heckmair/Michl 2018). Aktivitäten können unterschiedlich gestaltet werden und je nach Gegebenheit angepasst sein. Diese reichen von Kajakfahren durch einen ortsgelegenen Fluss bis hin zu Aufgabenstellungen wie der Organisation des Abendessens ohne finanzielle Mittel. Michl und Heckmair (2018, 278ff.) beschreiben City Bound als bewusste Erfahrung in der Stadt und zugleich als Durchbrechen alltäglicher Strukturen und Rollen. Daher ist City Bound auch nicht als Bruch oder gar Neuerfindung in der Erlebnispädagogik zu verstehen, sondern als Weiterentwicklung entsprechend der äußerlichen Gegebenheiten.

2.3.5 Extremere Aktivitäten und Risflecting

Die Phrasen „Höher, schneller, weiter“ und auch „no risk – no fun“ werden eher der Jugendkultur zugeschrieben, wobei sich die Pädagogik oft diametral positioniert und gleichzeitig distanziert (Koller 2005, 175). Präventive Pädagogik bekämpft oft entsprechende Bedürfnisse von Kindern und Jugendlichen und distanziert sich so von deren Lebenswelt. Der Trugschluss, Rausch und/oder Risiko mit Sucht zu assoziieren, führt zu Tabuisierung und damit nicht nur zu einem mangelnden pädagogischen Ansatz, sondern auch zu einer Entfremdung der Kinder

und Jugendlichen (ebd., 176ff.). Um auf diesen Mangel zu reagieren, hat sich die Methode des „Risflecting“ entwickelt. Diese zielt darauf ab, Rausch- und Risikoerfahrungen zu enttabuisieren, diese Erfahrungen für den Alltags- und Lebensgestaltung nutzbar zu machen sowie Verantwortung für dieses Verhalten zu übernehmen (ebd., 179). Die Zielgruppe sind nicht sogenannte Problemkonsument*innen, sondern Personen, die Risikosituationen mehr oder weniger unbewusst eingehen. Risiko und Rausch sind dabei individuelle Faktoren, die von Mensch zu Mensch variieren. Das bedeutet, dass je nach Situation und Person ein Balanceakt vollzogen werden muss, um festzustellen, ob mehr Risiko oder stärkere Grenzen verlangt werden. Um dies an einem plakativen Beispiel zu verdeutlichen, soll hier die Wanderung herangezogen werden. Für einen Menschen mit Höhenangst kann eine Wanderung über einen Berg zu einem Aussichtspunkt ein hohes Risiko darstellen. Wird die Aktivität jedoch dennoch vollzogen und der Aussichtspunkt erreicht, kann sich ein Rauschzustand einstellen. Hingegen für jemanden, der auf regelmäßiger Basis auf 2000 Metern auf Berge klettert, wird sich dieser Rauschzustand kaum bis gar nicht einstellen. Im Vordergrund steht jedoch, dass sowohl die Bergwanderung als auch das Klettern über 2000 Metern enttabuisiert, reflektiert und damit zugänglich werden (ebd., 182ff.). Die Erlebnispädagogik nutzt daher auch bewusst *Extreme-Aktivitäten*, die je nach - sozialen - Einflussfaktoren und Persönlichkeit unterschiedlich interpretiert werden, um Risiko- und Rauschzustände zugänglich zu machen. Heckmair und Michl (2018, 242-262) nennen hierzu exemplarisch Höhlenwanderungen, Klettern und Wildwasserkajakfahren. Grundsätzlich ist bei dieser Auflistung bzw. Unterscheidung erlebnispädagogischer Aktivitäten keine klare Trennlinie zu ziehen, sie dient lediglich einer übersichtlichen Darstellung für diese Masterarbeit, um im weiteren Folge Kategorien für die Auswertung der Interviews und damit der Beantwortung der Forschungsfrage näherzukommen. Ebenso muss erwähnt werden, dass das Risflecting nicht ausschließlich in der Kategorie Extreme-Aktivitäten, die in dieser Arbeit erstellt wurde, Anwendung findet, sondern allgemein ein Tool in der Erlebnispädagogik und darüber hinaus darstellt.

2.3.6 Reflexion

Abschließend wird in diesem Unterkapitel im Allgemeinen auf die Reflexion eingegangen, da diese nicht nur beim Risflecting einen unabdingbaren Platz einnimmt, sondern generell bei allen erlebnispädagogischen Aktivitäten zum Einsatz kommt. Wie oben bereits zitiert, bleiben Natursportarten reine Freizeitaktivitäten, wenn diese nicht entsprechend transferiert werden. Michl (2020, 55-59) orientiert sich hierbei an den Reflexionsmöglichkeiten von Reiners (2002) sowie Gilsdorfer und Kistner (2003) und geht exemplarisch auf diese ein. Auf eine

ausführliche Darstellung wird verzichtet, da dies einerseits den Rahmen dieser Arbeit sprengen würde und andererseits bezüglich der Kritik der Reflexion im Anschluss der gesetzten Aktivität eingegangen werden soll. Hier schreibt Michl (ebd., 58f.), dass es für einen erfolgreichen Transfer bzw. Wissensgewinn eine zielgerichtete Vorbereitung braucht. Ausschlaggebend sind laut Michl (ebd.) hierfür folgende Elemente:

- „- begeisterte Trainer, die die Teilnehmer anstecken,
- eindruckliche Erlebnisse und Aha-Erlebnisse,
- Übungsphasen,
- Tagesauswertungen und tägliche Lernzielkontrollen – persönliche Lernziele und Lernziele der Gruppe -,
- Praxisbezug und Anwendung sowie
- ein langfristiges Konzept mit vielen kleinen Aktivitäten, die sich über einen längeren Zeitraum, z.B. ein halbes Jahr, erstrecken.“

Dies macht jedoch nicht die abschließende Reflexion bzw. Evaluierung obsolet, sondern soll als Erweiterung und Ergänzung gesehen werden. Mit dem Abschluss dieses Kapitels zur Erlebnispädagogik wurde der Bogen von Rousseau über Thoreau und Hahn zu Specht gespannt, die vor allem die Natur und ihr Wirken darin in den Fokus stellen. Um dem Verlust an Relevanz bzw. Wirksamkeit in der Erlebnispädagogik entgegenzuwirken, war eine Weiterentwicklung unausweichlich. So wandte sich die Erlebnispädagogik auch Indoor-Aktivitäten sowie dem Lebensraum Stadt zu. Erleben und der Transfer des Erlebten sind in der Erlebnispädagogik eng miteinander verknüpft und somit von der reinen Freizeitbeschäftigung zu trennen. Was jedoch Freizeit bedeutet und welche Rolle die Pädagogik darin spielt, soll im nächsten Kapitel beleuchtet werden.

3. Freizeit

Wenn es um den Begriff der Freizeit geht, kann davon ausgegangen werden, dass jeder Mensch eine andere Vorstellung davon hat. Es sind Bilder, die hier aktivieren, Vorstellungen, die durch den Kopf gehen. Beim Wort „Freizeit“ wird beispielsweise an den Strand gedacht oder einfach nur an einen Tag auf der Couch vor dem Fernseher und/oder an arbeitsfreie Zeit. Im Kapitel 2.3 wird die Freizeitbeschäftigung als Abgrenzung von der Erlebnispädagogik herangezogen. Es wird ersichtlich, dass das Wort Freizeit viel auslösen und zugleich als Trennlinie fungieren kann. Deshalb gilt es, sich in diesem Kapitel explizit mit der Freizeit zu befassen und herauszuarbeiten, welche Bedeutung die Freizeit in der Pädagogik einnimmt.

Bevor jedoch die Pädagogik und die Verortung in der Freizeit thematisiert werden, gilt es, sich zunächst der Freizeit aus einem anderen Blickwinkel anzunähern, um ein möglichst umfassendes Bild zu generieren. Götz (2009, 62ff.) geht hierbei auf den Freizeitbegriff in der historischen Entwicklung ein, welcher hier kurz skizziert und in weiterer Folge differenziert wird. Durch die Industrialisierung und der damit einhergehenden Trennung von Arbeit und Lebensraum wurde der Weg für das heutige Freizeitverständnis geebnet. Zum Zeitpunkt der Industrialisierung war Freizeit allerdings stark eingeschränkt bzw. wird von Götz (ebd.) als reine Reproduktionszeit beschrieben und nimmt erst erste Formen der freien Zeit an, als diese durch entsprechenden Zusammenschluss von der Arbeiterklasse erkämpft wird. Die Subjektivierung der Arbeiterklasse und die infolgedessen erkämpften Lohnerhöhungen ermöglichen eine massenkompatiblere Beteiligung an der Freizeit. Freizeit wird kommerzialisiert und es folgt der Aufschwung der Filmindustrie, welche in weiterer Folge kritisiert wird. Damit einhergehend findet Freizeit auch immer mehr außerhalb der eigenen Behausung statt und die Mobilität gewinnt immer mehr an Bedeutung (ebd.). Freizeit wird massentauglich und rückt somit auch immer mehr in den Fokus der Wissenschaft, unter anderem auch in der Pädagogik. Es wird ein Freizeithoch konstatiert, welches vor allem durch die feministische Forschung ad absurdum geführt wird, da durch den Zeitaufwand für die moderne Haushaltsführung ein Freizeitmangel entsteht. Dieser kurze historischen Abriss wird hier beendet. In Hinblick auf die Gegenwart hält Götz (ebd.) fest, dass Freizeit aus heutiger Sicht einen kaum mehr zu definierenden Bereich darstellt, da die Grenzen zwischen Arbeit zur Freizeit durch die Flexibilisierung und Internationalisierung in der Arbeitswelt verschwimmen und deshalb Zeitabgrenzungen für Eigenzeit geschaffen werden müssen.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass hier Freizeit in Abgrenzung zu Lohnarbeit gesehen wird. Dies allein würde jedoch nur eine mangelhafte Freizeitdefinition darstellen, da sowohl gesellschaftliche Entwicklungen als auch anderweitige Verpflichtungen

vernachlässigt würden. Auf die Gefahr der Abnahme der Freizeit kann und wird in weiterer Folge dieser Arbeit nicht eingegangen, da es das Thema dieser Arbeit verfehlen würde. Stattdessen wird sich dem Freizeitbegriff weiter angenähert.

Immerfall und Wasner (2011, 9) greifen den Freizeitbegriff auf und stellen sich hierbei die Frage, wie Freizeit zum Problem werden konnte. Denn eigentlich sollte Freizeit eine Zeitspanne darstellen, in der es keine von außen auferlegten Aufgaben gibt. Um Freizeit leben zu können, müssen gewisse Grundvoraussetzungen gegeben sein: Essen, Schlaf, Sexualität, Kleidung und Wohnraum (ebd.). Auch hier wird deutlich, dass Freizeit als reine Abgrenzung zur Arbeit eine mangelhafte Definition darstellt, da in der arbeitsfreien Zeit auch die sogenannte Obligationszeit zum Tragen kommt. Obligationszeit beinhaltet Aufgaben, die zweckgebunden sind, wie Haushalt oder Behördengänge (ebd., 10). Allerdings ergibt sich auch hier die Schwierigkeit, dass Obligationszeit nicht zwingend von der Freizeit zu trennen ist, wie am Beispiel des Heimwerkens zu verdeutlichen ist. Heimwerken kann notwendig sein, da etwas im Haushalt kaputt ist, aber es kann auch lustvoll sein, wenn es zur Aufwertung des eigenen Lebensraums genutzt wird, ohne dass zwingend etwas beschädigt ist. Freizeit ist somit auch mit subjektiven Zuschreibungen verbunden. „Was als Freizeit empfunden wird, hängt von der Erlebnisqualität des Freizeithandelns ab“ (ebd., 11). Der Freizeitbegriff variiert jedoch auch je nach Brille, mit der sie betrachtet wird, oder anders gesagt, jeder wissenschaftliche Fachbereich definiert Freizeit nach anderen Kriterien (ebd., 13f.). Immerfall und Wasner (ebd., 14ff.) betrachten den Freizeitbegriff daher auf der gesellschaftlichen Ebene, welche anhand der Mikro-, Meso- und Makroebene aus verschiedenen Blickwinkeln erläutert wird. Auf der Mikroebene ist Freizeit eine subjektiv frei nutzbare Zeit, die sich einerseits von anderen Freizeitaktivitäten abgrenzt und andererseits durch die Qualität der Freizeit definiert wird. Auf der Mesoebene wird der Freizeitbegriff nach den Unternehmen definiert. Pointiert dargestellt geben Unternehmen Arbeitszeit vor, bieten jedoch auch Freizeitaktivitäten an (ebd.). Es gilt, hier allerdings auch zu erwähnen, dass nicht alle Freizeitangebote kommerzieller Natur sind. Ebenso kommen auf der Mesoebene infrastrukturelle Angebote zum Tragen, daher strukturiert diese Ebene die Freizeit am stärksten. Die Makroebene wird durch gesellschaftliche Zuschreibungen definiert. Hier wird betrachtet, welchen Stellenwert die Freizeit einnimmt, je nach Etikettierung. Kurz gesagt, in einer „Arbeits- und Konsumgesellschaft“ hat Freizeit einen anderen Stellenwert als in einer „Freizeitgesellschaft“ (ebd.). Alles in allem kann resümiert werden, dass Freizeit sowohl aus historischer, gesellschaftlicher wie auch subjektiver Sicht eine variable Zeitspanne darstellt, was eine letztgültige Definition aufgrund ihrer multidimensionalen Eigenschaften erschwert. Dies bedeutet wiederum nicht, dass Freizeit ein

Kontinuum in dieser Arbeit darstellen soll, sondern zum einen die Komplexität hervorhebt und zum anderen Individualität und die damit verbundenen Chancen verdeutlicht.

3.1 Freizeit bei Kindern und Jugendlichen

Bisher wurde jedoch kaum bis gar nicht das Thema Freizeit bei Kindern und Jugendlichen thematisiert und welche Möglichkeiten bzw. welche Rolle dabei die Pädagogik einnimmt. Harring (2011, 99) berichtet ebenfalls von einem breit gefächerten Feld, das einem zeitlichen Wandel unterworfen ist. Kinder und Jugendliche verfügen gemeinsam mit den über 60-Jährigen über das größte zeitliche Kontingent für Freizeit. Harring (ebd., 100) führte hierzu eine Studie in Deutschland durch, an der insgesamt 516 Kinder und Jugendliche aus Bremen teilnahmen. In der Altersklasse zwischen zehn und zweiundzwanzig Jahren wurde ein durchschnittlicher Freizeitumfang von über vier Stunden bei über fünfzig Prozent der Befragten festgehalten. Der errechnete Mittelwert zeigt, dass die Dreizehn- bis Fünfzehnjährigen die höchsten durchschnittlichen zeitlichen Ressourcen haben. Die Zehn- bis Zwölfjährigen hingegen weisen den geringsten Wert an zeitlichen Ressourcen auf, was damit erklärt wird, dass hier vor allem noch die Familien das Freizeitverhalten bestimmen. Bei den Sechzehn- bis Achtzehnjährigen nimmt das Zeitkontingent mit steigendem Alter kontinuierlich ab (ebd.). Dies lässt sich vor allem damit erklären, dass die Verpflichtungen auf allen Ebenen mit zunehmendem Alter ansteigen.

Dass Kinder und Jugendliche über ein erhöhtes Freizeitkontingent verfügen, scheint wenig verwunderlich. Wie sich jedoch die Pädagogik in diesem Kontext verortet, bleibt bisher unbeantwortet. Opaschowski (1996, 165f.) schrieb bereits 1996, dass in diesem Zusammenhang die Freizeitpädagogik in enger Kooperation mit anderen pädagogischen Schwerpunkten gefragt ist.

„In einem solchen Diskurs geht es dann nicht um Zuständigkeiten oder Abgrenzungen, sondern ganz zentral um die Frage, wie *freizeitpädagogisch relevante Elemente in andere pädagogisch orientierte Handlungs- und Argumentationszusammenhänge integriert werden können*“ (ebd., H.i.O.).

Opaschowski (ebd., 169) führt weiter aus, dass aus historischer Sicht ein Anstieg der Freizeit erkennbar ist. Es liegt nun in der Verantwortung der Pädagogik, dieses Feld nutzbar zu machen. Mit dem Anstieg der Freizeit sind auch vermehrt neue Herausforderungen außerhalb

des schulischen und beruflichen Werdegangs zu erwarten. Daher wird im nächsten Unterkapitel die Freizeitpädagogik sowie deren theoretische und praktische Verortung durchleuchtet.

3.2 Freizeitpädagogik

Bevor dieses Kapitel sich explizit der Freizeitpädagogik zuwendet, gilt es, nochmals hervorzuheben, dass in den vorangegangenen Kapiteln eins und zwei bereits Settings und Methoden erarbeitet wurden, die vorrangig als Pädagogik der Freizeit zusammengefasst werden können. Dies bedeutet jedoch nicht, dass Methoden der Offenen Kinder- und Jugendarbeit sowie der Erlebnispädagogik nicht ebenso im schulischen oder beruflichen Kontext eingesetzt werden können. Um dieses Forschungsfeld zu erweitern und sich der Forschungsfrage zu widmen, ist es daher notwendig, die Freizeitpädagogik zu kontextualisieren.

„Wenn Freizeit als Faulheit gilt, lernt man die doch auch ohne Pädagogen (...)“ (Gudjons/Traub 2020, 356). Eine traditionelle Ansicht, die sich, rückblickend auf die Ausführungen von Götz (2009) in Kapitel 3, in dieser Form nicht mehr aufrechterhalten lässt. Freizeit ist nicht mehr nur reine Regenerationszeit, sondern ein ausdifferenziertes Feld mit vielen Herausforderungen sowie Lernmöglichkeiten. Kultur, Medien, Sport, Tourismus, Sozialkontakte sind nur einige Facetten der Freizeit, denen sich Kinder und Jugendliche gegenübersehen.

„Eine Pädagogik der freien Lebenszeit bietet auf freiwilliger Basis Orientierungshilfen für die persönliche Lebensführung, dient der Entwicklung individueller Fähigkeiten, Neigungen und Interessen und sichert den nötigen Wahl-, Entscheidungs- und Handlungsspielraum. Die Erlangung der Handlungskompetenz muss daher vorrangiges Ziel einer Pädagogik der freien Lebenszeit sein“ (Opaschowski 1996, 165f.).

Das Betätigungsfeld der Freizeitpädagog*innen ist somit ein großes, und die Anforderung der Kompetenzen der Freizeitpädagog*innen daher umso vielfältiger, von Kommunikationsfähigkeit bis hin zu Kenntnissen der Aktivierungsmöglichkeit von Interessen und Fähigkeiten (Gudjons/Traub 2020, 359). Konnerth (2020, 518) bringt das Profil der Freizeitpädagog*innen nochmals auf den Punkt. Freizeitpädagog*innen agieren außerhalb klassischer Bildungsinstitutionen, sind im ständigen Wechselspiel zwischen Bildung und Unterhaltung, inszenieren Erfahrungsfelder, ermöglichen selbstgesteuertes Agieren der Adressat*innen, integrieren reale und mediale Angebote und sind Teil eines ökonomischen Erlebnisangebots (ebd.). Die Örtlichkeiten der Freizeitpädagog*innen erstrecken sich hierbei von Museen bis hin zu Einkaufszentren sowie Fußballplätzen und dadurch entstehen neue Mischformen der Bildung.

Brinkmann und Freericks (2016, 147f.) beschreiben das Bilden in der Freizeit als informelles Lernen, das von Freizeitpädagog*innen ermöglicht und/oder begleitet wird und in den Alltag integriert werden sollte. Hierbei ist das informelle Lernen vom formalen Lernen zu unterscheiden. Während formales Lernen eher in Bildungsinstitutionen stattfindet, geschieht informelles Lernen zumeist in unsystematischen und anlassbezogenen Erfahrungen und ist somit eher in der Freizeit zu verorten. „Die Freizeit erscheint als Ressource für eine Erweiterung von Bildungsbemühungen und zugleich als ein Möglichkeitsraum für eigene Orientierung und Selbstbestimmung in einer Welt der pluralen (Bildungs-)Möglichkeiten und der zu einem Teil auch marktförmig organisierten Bildungsoptionen“ (ebd., 161).

Es zeigt sich also ein breit ausdifferenziertes Feld und Aufgabengebiet der Freizeitpädagog*innen, was wiederum laut Giesecke (2015, 138) auch zu der Problematik führt, dass dieses komplexe Berufsfeld kaum in einer institutionalisierten Ausbildung fundiert werden kann. Allgemein ist laut Giesecke (ebd., 136) schwer festzumachen, was unter Freizeitpädagogik genau zu verstehen ist. Wird Freizeitpädagogik dennoch versucht zu definieren, geschieht dies zumeist rein über diesen Teilhorizont Freizeit und distanziert sich somit von anderen pädagogischen Berufsgruppen: „Lehrer verstünden nichts vom außerschulischen Leben der Schüler, Freizeitpädagogen gingen nur mit den Moden, Sozialpädagogen seien nur Büttel der Administration“ (ebd., 140). Bedingt durch die pluralistische Gesellschaft ist jedoch eine Kooperation aller pädagogischen Teilbereiche ein Garant für den Fortbestand und die Relevanz der Sozialpädagogik.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass in diesem Kapitel der Themenkomplex der Freizeit und die damit verbundenen Herausforderungen beleuchtet wurden. Während die Freizeit einem historischen Wandel unterzogen ist und durch die pluralistische Gesellschaft ständig weiterentwickelt wird, wurde von einer allgemeinen Definition von Freizeit abgesehen. Dies bedeutet für die Pädagogik der Freizeit ein breit gefächertes Aufgabengebiet, welches ein ständiges Wechselspiel aus Anleiten, Integrieren und Begleiten bedeutet. Mit der vorläufigen Beendigung der Betrachtung von Freizeit und Pädagogik gilt es, sich im nächsten Schritt mit der Wiener Jugenderholung als Teil der Kinder- und Jugendhilfe zu befassen, welche den Hauptteil des theoretischen Abschnitts dieser Arbeit darstellt.

4. Wiener Jugenderholung

„Als eine der attraktivsten Arbeitsformen im Methodenrepertoire non-formaler Bildung haben sich Freizeiten/Jugendreisen/Ferienlager - so nur einige der vielen gängigen Begriffe - in ihrer über 100-jährigen Geschichte in vielfältigen Kontexten etabliert – auch in der Offenen Arbeit“ (Ilg 2013, 477). Daran anknüpfend schreibt Ilg (ebd.) weiter, dass die Kinder- und Jugenderholung einen Schwerpunkt der Jugendarbeit darstellt und somit eine hohe pädagogische Relevanz innehat. Bei einer Befragung von insgesamt 806 Kindern und Jugendlichen hat sich herausgestellt, dass solche Reisen zumeist den Höhepunkt des Jahres für die Kinder und Jugendlichen darstellen (ebd., 478). Umso verwunderlicher scheint es, dass es zur Kinder- und Jugenderholung bisher nur wenig theoretische Auseinandersetzung gibt. Diesen Aspekt aufgreifend wird sich dieses Kapitel explizit mit der Wiener Kinder- und Jugenderholung auseinandersetzen und somit den nächsten Schritt zur Beantwortung der Forschungsfrage machen. Bevor an dieser Stelle die Wiener Jugenderholung und ihre Entstehungsgeschichte thematisiert wird, gilt es zu erwähnen, dass aufgrund des Mangels an wissenschaftlicher Auseinandersetzung über den Verein keine wissenschaftlichen oder vergleichbaren Quellen herangezogen werden können. Da die Wiener Jugenderholung jedoch den Hauptteil der Forschung dieser Arbeit ausmacht, ist eine tiefgehende Auseinandersetzung unumgänglich. Die für den historischen Abriss und teilweise darüber hinaus verwendeten Quellen sind Internetquellen, die teilweise von der Homepage der Wiener Jugenderholung selbst stammen. Ein kritisch-reflexiver Umgang ist daher, wie in der gesamten Arbeit, unvermeidlich und wird hier durch die Heranziehung weiterer Onlinequellen gewährleistet.

Die Wiener Jugenderholung, in weiterer Folge auch teilweise WIJUG, kurz für Wiener Jugenderholung, genannt, entstand kurz nach dem ersten Weltkrieg 1922 (www.wijug.at/). Julius Tandler gründete in diesem Jahr den Verein des Wiener Jugendhilfswerks, später Wiener Jugenderholung, mit dem Auftrag der Erholungsfürsorge. Julius Tandler, geboren 1869, war Mediziner, Universitätsprofessor für Anatomie und Politiker. Während seiner Zeit im Wiener Gemeinderat fungierte er als amtsführender Stadtrat (www.geschichtewiki.wien.gv.at/). Seine Leistungen im Sozialbereich für Wien waren maßgebend für die Ausweitung und Verbesserung der Sozialleistungen. Es sei jedoch erwähnt, dass seine theoretische Meinung zur Eugenik umstritten ist, diese jedoch laut Quelle keinen Einfluss auf die Praxis gehabt haben soll (Magistrat der Stadt Wien 2017, 20).

Nach diesem kurzen Exkurs wird nun der Blick wieder auf das Wiener Jugendhilfswerk gerichtet werden. 1923 wurde erstmalig die sogenannte „Kinderrettungswoche“ für gesundheitsbeeinträchtigte und tuberkulosegefährdete Kinder abgehalten, welche zu großen Teilen aus

öffentlichen Mitteln finanziert wurde (<http://www.wijug.at/>). Im Jahr 1938 wurde das Wiener Jugendhilfswerk, welches mehrere Erholungsheime umfasste, aufgelöst und die Heime fanden anderweitig Verwendung und/oder wurden geplündert. 1945 wurde die Zusammenarbeit zwischen den Wiener Bezirksjugendämtern und dem Jugendhilfswerk wieder aufgenommen und die Heime wurden mithilfe internationaler Hilfe wiederhergestellt. Die Zahl der Erholungsheime im In- und Ausland stieg bis 1968 auf 36. Im Jahr 1970 kam es zu einer Umstrukturierung und die meisten Heime wurden zu Privatunterkünften (ebd.). 1983 erfolgte eine weitere Umstrukturierung in der Erholungsfürsorge und die Durchführung wurde dem neu konstituierten Verein der 'Wiener Jugenderholung' übertragen. Seit 1984 wurde das Angebot kontinuierlich ausgeweitet, sodass neben Kindern und Jugendlichen auch einkommensschwache Wiener Familien an den Urlauben teilnehmen können. Ab 2004 ist es auch Wiener Pflegefamilien möglich, am geförderten Urlaub teilzunehmen (ebd.).

Nachdem die Historie der Kinder- und Jugenderholung dargestellt wurde, soll der Fokus nun dezidiert auf die Kinder- und Jugendhilfe und anschließend auf die Wiener Kinder- und Jugendhilfe gelegt werden. Dies dient zum einen dazu, die Kinder- und Jugenderholung besser zu kontextualisieren, und zum anderen, um Wissen mit höherem Komplexitätsgrad zu generieren.

4.1 Kinder- und Jugendhilfe

Die Kinder- und Jugendhilfe ist in der Öffentlichkeit noch weitgehend unterrepräsentiert und durch dieses Schattendasein herrscht oft Unklarheit über die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe (Rätz/Schröer/Wolff 2014, 15). Darauf aufbauend gilt es, einen Überblick darüber zu schaffen, wie sich diese Leistungen in Österreich gliedern. In weiterer Folge wird der Fokus explizit auf die Wiener Kinder- und Jugendhilfe gerichtet. Auf der Website des Bundeskanzleramtes (www.bundeskanzleramt.gv.at/) wird die Kinder- und Jugendhilfe folgendermaßen zusammengefasst:

„Kinder- und Jugendhilfe umfasst Leistungen öffentlicher und privater Kinder- und Jugendhilfeträger, die dazu beitragen, die Rechte der Kinder und Jugendlichen auf Förderung ihrer Entwicklung und Erziehung zu eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeiten zu unterstützen, sie vor allen Formen der Gewalt zu schützen und die Erziehungskraft der Familien zu stärken.

Mit 1. Jänner 2020 trat die Bundes-Verfassungsgesetz (B-VG) Novelle, BGBl. I Nummer 14/2019, in Kraft, mit der die Gesetzgebungskompetenz für die Angelegenheiten der Kinder- und Jugendhilfe zur Gänze den Ländern übertragen wurde. Davor regelte der Bund im Rahmen

seiner Grundsatzgesetzgebungskompetenz die Grundsätze der Kinder- und Jugendhilfe im Bundes-Kinder- und Jugendhilfegesetz (B-KJHG 2013), das von den Ländern in ihren jeweiligen Ausführungsgesetzen konkretisiert wurde.“

Bezugnehmend darauf und ergänzend sei angemerkt, dass der Nationalrat im Jahr 2018 die oben angeführte Gesetzesänderung beschloss, welche im Jahr 2020 in Kraft trat und somit die Zuständigkeit der Kinder- und Jugendhilfe zur Gänze zur Landesangelegenheit machte (www.parlament.gv.at/). Siehe weiterführend dazu das Bundes- Kinder- und Jugendhilfegesetz 2013: www.ris.bka.gv.at/ und Artikel 15a.: www.ris.bka.gv.at/.

Formal sind Anspruchsberechtigte der Kinder- und Jugendhilfe in Österreich Kinder und Jugendliche bis zur Vollendung des 18. Lebensjahres (Scheipl 2011, 557). Ab dem vierzehnten Lebensjahr gelten Kinder und Jugendliche in Österreich als strafmündig. Wie diesen Ausführungen zu entnehmen ist, umfasst das Feld der Kinder- und Jugendhilfe ein weit ausdifferenziertes Praxisfeld. Da sich Angebot und Tätigkeit in Österreich von Bundesland zu Bundesland unterscheiden, gilt es, sich in weiterer Folge mit der Wiener Kinder- und Jugendhilfe zu befassen, da hier auch die Wiener Kinder- und Jugenderholung verortet ist und dies somit einen weiteren Schritt zur Beantwortung der Forschungsfrage darstellt.

4.1.1 Wiener Kinder- und Jugendhilfe

Bis zur Reformierung zwischen den Jahren 1919 und 1934 lag die Fürsorge für Kinder und Jugendliche vornehmlich bei der Armenfürsorge (Magistrat der Stadt Wien 2017, 9). Reformen, die weg vom Bestrafen hin zum Erziehen führten, sowie eine allgemeine Aufwertung der Fremdunterbringung wurden schlussendlich durch den Austrofaschismus und in weiterer Folge den Nationalsozialismus gestoppt bzw. rückgängig gemacht. Der neuerliche Aufbau, die Überwindung der sogenannten schwarzen Pädagogik, die Abkehr von der Vormundschaft zugunsten der Unterstützung der Familien, die Aufwertung, Ausweitung und Professionalisierung der Ausbildung sowie die Gründung der MAG ELF im Jahr 2000 sollen nur stichwortartig die hundertjährige Geschichte der Wiener Kinder- und Jugendfürsorge skizzieren. Eine ausführliche und chronologische Entwicklung der Wiener Kinder- und Jugendfürsorge wird vom Magistrat der Stadt Wien unter dem Titel „100 Jahre Wiener Jugendamt“ bereitgestellt und es sei an dieser Stelle lediglich darauf verwiesen, da dies den Rahmen dieser Arbeit sprengen würde (ebd.). Für eine pointierte historische Entwicklung der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland siehe weiterführend das Werk von Rätz, Schröder und Wolff im „Lehrbuch der Kinder und Jugendhilfe“ (ebd. 2014, 15-26).

Die Stadt Wien (www.wien.gv.at/) fasst das Aufgabenfeld der Kinder- und Jugendhilfe aus aktueller Sicht folgendermaßen zusammen:

- „Beratung von Schwangeren, Familien, Kindern und Jugendlichen.
- Vermittlung von Unterstützungsangeboten im Sozialen Dienst (Eltern-Fit-Programm, Elternberatung, Gruppenangeboten für Familien, Ferienaufenthalten für Kinder und Familien, Wiener Familienzuschuss, gefördertem Essensbeitrag für Kinder in Wiener Kinderbetreuungseinrichtungen, Unterstützungsangeboten für Familien mit Kindern mit Behinderung et cetera).
- Gefährdungsabklärung bei Kindeswohlgefährdung, Schutz von Kindern in akuten Krisensituationen durch vorübergehende Unterbringung in Krisenzentren und bei Krisenpflegeeltern.
- Einleitung von ambulanten Kinder- und Jugendhilfemaßnahmen im Rahmen der 'Unterstützung der Erziehung' (Betreuung durch Mobile Arbeit mit Familien, Familiencoaching, video-unterstütztes Familienintensivtraining, Familienhilfe Plus et cetera).
- Betreuung von Kindern und Jugendlichen in 'Voller Erziehung' bei Pflegefamilien oder in Wohngemeinschaften
- Hilfestellung bei Problemen mit Vaterschaft und Unterhalt, Unterhaltssicherung für Kinder, rechtliche Vertretung für unbegleitete minderjährige Flüchtlinge.
- Beratung, Begleitung von Pflegefamilien, Aus- und Fortbildung für Pflegefamilien, Abwicklung von Adoptionen.
- Bewilligung und Aufsicht von Pflegepersonen, Wohngemeinschaften, privaten Kinder- und Jugendhelfeträgern sowie Kindergärten, Kindergruppen und Tageseltern.“

Mit Blick auf das Aufgabenfeld der Wiener Kinder- und Jugendhilfe wird das Prinzip der Subsidiarität deutlich (Scheipl 2011, 558). Das Grundsatzgesetz führte in den 1990er-Jahren zu einer Vielfalt von Leistungen der öffentlichen Kinder- und Jugendfürsorge, wobei diese eine unterstützende und beratende Rolle einnimmt. Dies wird anhand von Zahlen verdeutlicht, die dem Jahresbericht 2022 der Wiener Kinder- und Jugendhilfe entnommen wurden: Während sich 2.402 Kinder und Jugendliche zwischen 0 und 18 Jahren in sozialpädagogischen Einrichtungen befinden, erhalten 6.899 Kinder und Jugendliche Unterstützung bei der Erziehung in der Familie, bei insgesamt 11.995 Gefährdungsabklärungen (Magistrat der Stadt Wien 2023, 48).

Abschließend und als Ausblick zu diesen Unterkapiteln der Kinder- und Jugendhilfe gilt es, einen kurzen Überblick über die kritisch-reflexive Auseinandersetzung der Kinder- und Jugendhilfe in der Literatur zu geben. Bock (2012, 439) konstatiert hierbei der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland einen der größten Bereiche der sozialen Arbeit, ohne über eine eigens ausgearbeitete Theorie zu verfügen. Daraus resultierend ist die theoretische Bestimmung

der Kinder- und Jugendhilfe, insbesondere wie Kind, Jugend und Hilfe zu definieren sind, unklar (ebd., 441ff.).

Scheipl (2011, 569f.) zeigt in seinen Ausführungen auf, dass es in Österreich mangelnde bzw. fehlerhafte Forschung im Bereich der Kinder- und Jugendfürsorge gibt. Dies führt er auf die mangelnde Beschreibung der Leistungen und auf fehlerhafte Erfassungskategorien der Haushaltssystematik zurück (ebd.).

Ohne diese Ausführungen vertiefen zu können, allerdings auch nicht unbeachtet zu lassen, gilt es nun erneut, sich mit der Wiener Jugenderholung aus aktueller Sicht zu befassen, um so einen theoretischen Rahmen für die empirisch erhobene Forschung generieren zu können.

4.2 Rahmenbedingungen und Strukturen der Wiener Jugenderholung

Der Verein der Wiener Kinder- und Jugenderholung hat sein Aufgabenfeld in der Urlaubsgestaltung für Wiener Kinder, Jugendliche, Familien und Pflegefamilien. Als Teil der Wiener Kinder- und Jugendhilfe kann der Verein geförderte Urlaube außerhalb von Wien anbieten. Für jede der untenstehenden Angebotsformen ist eine Anmeldung über das zuständige Amt der Kinder- und Jugendhilfe notwendig. Die Gestaltung des Urlaubs ist hierbei vom ausgewählten Urlaub abhängig:

- Familienurlaub: Der Urlaub ist für acht Tage vorgesehen und ist für Kinder bis zu 18 Jahren gratis. Eltern zahlen einen Beitrag in Höhe von 14,50 Euro pro Urlaubstag, hinzu kommen Kosten für Aktivitäten und Ausflüge, die von den Eltern selbst zu bezahlen sind. Kinder sind hiervon ausgenommen. Die An- und Rückreise wird vom Verein organisiert und die Unterkunft bietet Vollpension. Für Kinder, die auf einen Rollstuhl angewiesen sind, gibt es teilweise barrierefreie Unterkünfte. Diese Form von Urlaub richtet sich gezielt an einkommensschwache Familien und findet zwischen Juli und August als Gruppenurlaub in Österreich statt. Die Organisation und Programmplanung werden von zwei Reiseleiter*innen übernommen, die Kinderbetreuung unterliegt jedoch den Eltern. Die Reiseleiter*innen planen Aktivitäten und Ausflüge, deren Teilnahme jedoch freiwillig ist. Es kann zwischen 16 verschiedenen Häusern ausgewählt werden, die sich über ganz Österreich verteilen. Insgesamt fahren circa 8 bis 12 Familien zeitgleich in den Urlaub, was eine Anzahl von circa 40 Personen bedeutet (www.wijug.at/).

- Pflegefamilienurlaub: Der Pflegeurlaub richtet sich, wie der Name schon impliziert, ausschließlich an Wiener Pflegefamilien. Ebenso wie die anderen Urlaubsformen wird der

Pflegeurlaub finanziell gefördert. Es gibt insgesamt fünf Quartiere in Salzburg, Kärnten und der Steiermark. Die Anreise erfolgt selbständig und es gibt je nach Angabe des Quartiers Halbpension, Halbpension Plus und Vollpension (www.wijug.at/).

- Kinderurlaub: Der Kinderurlaub richtet sich an Kinder und Jugendliche im Alter zwischen sieben und vierzehn Jahren, deren Hauptwohnsitz in Wien gemeldet ist. Urlaubsangebote gibt es in den Weihnachts-, Oster- und Sommerferien in ganz Österreich mit insgesamt neun Quartieren. Die Dauer der Aufenthalte beläuft sich auf acht bis 15 Tage. Die Kosten für diese ebenfalls geförderten Urlaube richten sich nach dem Einkommen der Familie. Der Höchstbetrag beläuft sich auf 30,60 Euro pro Kind pro Tag. „Ein Beispiel: Bei einem monatlichen Familiennettoeinkommen bis 1.846 Euro zahlen die Eltern 24,30 Euro pro Urlaub und Kind. Fahren Geschwisterkinder mit, halbiert sich dieser Beitrag auf 12,15 Euro pro Kind und Urlaub“ (www.wijug.at/). Die Hin- und Rückreise wird von der WIJUG organisiert. Die Kinder und Jugendlichen werden betreut und die Pädagog*innen übernehmen die Aufsicht und Aktivitätssetzung. Das Team aus Betreuer*innen übernimmt die Aufsicht der Kinder ab dem Zeitpunkt, an dem die Kinder am Busbahnhof ankommen und gibt diese erst wieder ab, wenn die Kinder und Jugendlichen am Busbahnhof den Eltern übergeben werden. Ausnahmen sind hierbei durch eine verfrühte Abreise, beispielsweise wegen Krankheit und damit verbundener Abholung durch die Kindeseltern, gegeben. Die Betreuer*innen werden vorab von der WIJUG eingeschult und verfügen über eine abgeschlossene oder laufende Ausbildung im Bereich Lehramt, Sozialpädagogik, Sozialarbeit oder Psychologie. Jeder Kinderurlaub verfügt ebenfalls über eine Leitung, welche sich je nach Kindergruppengröße aus mindestens zwei oder maximal drei Personen zusammensetzt. Die Leitung ist für den Elternkontakt in jeglicher Hinsicht verantwortlich. Die Kindergruppengröße entscheidet zudem darüber, wie viele Betreuer*innen vor Ort anwesend sein werden: Bei 24 Kindern sind es fünf Betreuer*innen, bei 70 Kindern sind es 15 Betreuer*innen, bei 80 Kindern sind es 16 Betreuer*innen und bei 90 Kindern sind es 19 Betreuer*innen. Jedes Kind wird in einer Kindergruppe von 10-12 Kindern betreut. Die Einteilung der Gruppe gestaltet sich nach Alter und Geschlecht, d.h., ein 10-jähriges Mädchen kommt mit anderen 10-jährigen Mädchen in eine Gruppe und in diesem Sinne wird auch die Zimmerverteilung gestaltet. Vor Ort wird auch Spielmaterial zur Verfügung gestellt. Es sind auch Zusatzangebote gegen einen Aufpreis buchbar (www.wijug.at/).

- Inklusionsurlaub: Inklusionsurlaube finden ausschließlich in den Sommerferien statt und die Gruppengröße beläuft sich auf 20 bis 25 Kinder, wobei zwei Plätze von Kindern mit

besonderen Bedürfnissen genutzt werden können. Es fahren insgesamt fünf Betreuer*innen und Leitung auf den Inklusionsurlaub mit. An insgesamt fünf Quartieren ist ein Inklusionsurlaub möglich. Preise, Organisation und Aufsicht gestalten sich hierbei gleich wie beim Kinderurlaub (www.wijug.at/).

4.2.1 Anforderungsprofile für Mitarbeit in der Wiener Jugenderholung

Um ein tieferes Verständnis für die Arbeit der Wiener Jugenderholung zu erhalten, ist es wichtig, sich nun dezidiert mit dem Anforderungsprofil für die Mitarbeit in diesem Verein auseinanderzusetzen. Es können Bewerbungen für Kinderurlaube einschließlich Inklusions- sowie Familienurlaube eingereicht werden.

Die Anstellungserfordernisse für den Kinderurlaub werden folgendermaßen festgelegt: Mindestalter von 18 Jahren, Erfahrung in der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen, eine abgeschlossene oder laufende Ausbildung und/oder Praxiserfahrung in den Bereichen Elementarpädagogik, Soziale Arbeit, Sozialpädagogik, Bildungswissenschaft, Lehramt, Psychologie. Zusätzlich erforderlich sind eine Bescheinigung über eine sechzehnstündige Erste-Hilfe-Ausbildung, eine Strafregisterbescheinigung und eine Strafregisterbescheinigung für „Kinder- und Jugendfürsorge“. Weitere Anforderungen sind soziale bzw. pädagogische Erfahrung, Freude an der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen und deren Bedürfnissen, Kompetenz zur Teamarbeit und Reflexion, Einsatzfreude und Belastbarkeit, Konfliktmanagement und Verantwortungsbewusstsein, insbesondere in Bezug auf die Aufsichtspflicht. Neueinsteiger*innen erhalten eine Einschulung und vor jedem Urlaub gibt es ein verpflichtendes Teamtreffen. Die Gehaltsdarstellungen werden an dieser Stelle ausgelassen, da sie für diese Arbeit keine Relevanz besitzen (www.wijug.at/).

Die Anstellungserfordernisse für den Familienurlaub unterscheiden sich im Vergleich zum Kinderurlaub wie folgt: Das Mindestalter beläuft sich hier auf 20 Jahre und zusätzlich soll auch schon Erfahrung mit Elternarbeit vorhanden sein. Als anerkannte Ausbildung werden zudem ein Propädeutikum und Lebensberatung genannt. Weitere Anforderungen, die bei den Anforderungen für den Kinderurlaub nicht genannt werden, sind eine abwechslungsreiche Urlaubs- und Freizeitgestaltung, Organisation sowie Verwaltung eines Gruppenbudgets. Auch hier erhalten Neueinsteiger*innen eine Einschulung (www.wijug.at/).

Diese Anforderungen im Vergleich zeigen, dass der Fokus und damit auch die Arbeit bei den Kinderurlaube von den Familienurlaube unterscheidet. Kombiniert mit den eingangs formulierten Angeboten der WIJUG wird ebenso deutlich, dass die Zielgruppe unterschiedlich ist. In den Kinderurlaube werden Gruppen von bis zu zwölf Kindern im Alter von sieben bis

vierzehn Jahren betreut, während in den Familienurlaube hauptsächlich Erwachsene als Ansprechpartner fungieren. Aufschlussreich ist auch das Wording, das für die verschiedenen Angebote verwendet wird: In den Kinderurlaube wird von „Betreuer*innen“ gesprochen, während bei den Familienurlaube „Reiseleiter*innen“ genutzt wird. Dies spiegelt sich ebenso in den vorausgesetzten Anforderungen wider: Während bei den Kinderurlaube eher pädagogische Vorkenntnisse gefragt sind, werden bei den Familienurlaube eher kommunikative und organisatorische Fähigkeiten in den Vordergrund gestellt.

Für die bevorstehende empirische Untersuchung wurden die Interviewpartner*innen ausschließlich aus dem Kontext der Kinderurlaube ausgewählt. Diese Einschränkung war notwendig, um einerseits den Fokus der Forschungsfrage zu präzisieren und andererseits die direkte Interaktion mit Kindern und Jugendlichen in den Vordergrund zu stellen. Dabei sollte betont werden, dass dies keineswegs die Wichtigkeit oder Bedeutung der sogenannten Reiseleiter*innen schmälert. Die getroffene Einschränkung diene vielmehr der Strukturierung und ermögliche, einen Forschungsfokus zu setzen, der im Rahmen einer Masterarbeit realisierbar ist.

4.3 Aktuelle Zahlen zum Angebot der Wiener Jugenderholung

Jährlich wird vom Magistrat der Stadt Wien ein Überblick über die aktuellen Zahlen zur Kinder- und Jugendhilfe zur Verfügung gestellt. Zudem werden für eine bessere Übersicht alle Zahlen graphisch zusammengefasst. Der Magistrat der Stadt Wien (2020, 35) stellt fest, dass im Jahr 2019 insgesamt 4.478 Kinder, Jugendliche und Familien an den verschiedenen Angeboten teilgenommen haben, wobei sich die Urlaubstage auf insgesamt 50.488 verteilten (ebd.). Das Angebot des Kinderurlaubs wurde von 1.388 Kindern und Jugendlichen genutzt, am Familienurlaub nahmen 2.637 Personen teil und der Pflegefamilienurlaub wurde von 453 Personen in Anspruch genommen (ebd.).

BESUCHSSTATISTIK 2019

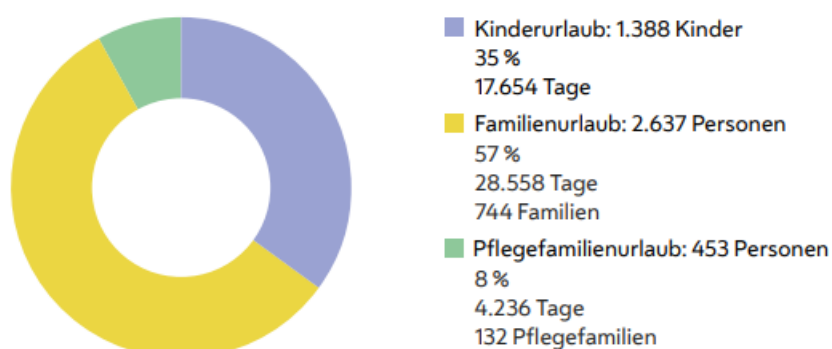


Abbildung 3: Besuchsstatistik 2019 (Magistrat der Stadt Wien 2020, 35)

Im Jahr 2020 wurden laut dem Magistrat der Stadt Wien (2021, 47) insgesamt 3.931 Kinder, Jugendliche und Familien an 43.999 Urlaubstagen erfasst. Von diesen nahmen 955 Kinder und Jugendliche am Kinderurlaub teil, am Familienurlaub waren 2.561 Personen beteiligt und der Pflegeurlaub wurde von insgesamt 415 Personen in Anspruch genommen. Es ist zu beachten, dass das Jahr 2020 durch die Corona-Pandemie beeinträchtigt wurde, was zu einigen Einschränkungen führte. Die Auswirkungen der Pandemie sind besonders an der Teilnehmer*innenzahl der Kinderurlaube ablesbar, da im Vergleich zum Vorjahr rund 400 Kinder und Jugendliche dieses Angebot nicht mehr in Anspruch nahmen (ebd.).

BESUCHSSTATISTIK 2020

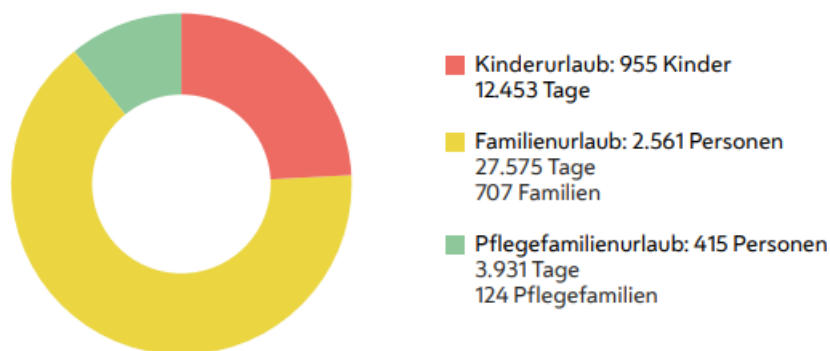


Abbildung 4: Besuchsstatistik 2020 (Magistrat der Stadt Wien 2021, 47)

Im Jahr 2021 wurden an 45.560 Urlaubstagen insgesamt 5.050 Personen erfasst, die das Angebot der WIJUG in Anspruch nahmen (Magistrat der Stadt Wien 2022, 33). Davon waren 1.084 Kinder und Jugendliche im Kinderurlaub, 3.503 Personen im Familienurlaub und 463 Personen im Pflegefamilienurlaub. Es ist anzumerken, dass in der Darstellung der Statistik ein Fehler auftrat, indem versehentlich von 13.503 Personen im Familienurlaub statt der korrekten Zahl von 3.503 Personen geschrieben wurde. Dies ist jedoch aufgrund der Gesamtpersonenanzahl von 5.050 nicht möglich (ebd.). Im Vergleich zur Statistik aus dem Jahr 2020 kann ein allgemeiner Anstieg der Gesamtpersonenzahl, die das Angebot der Wiener Jugenderholung nutzte, verzeichnet werden, der sogar das Niveau von 2019 übertrifft. Dies geschah trotz der Herausforderungen durch die Corona-Pandemie und den damit verbundenen Einschränkungen.

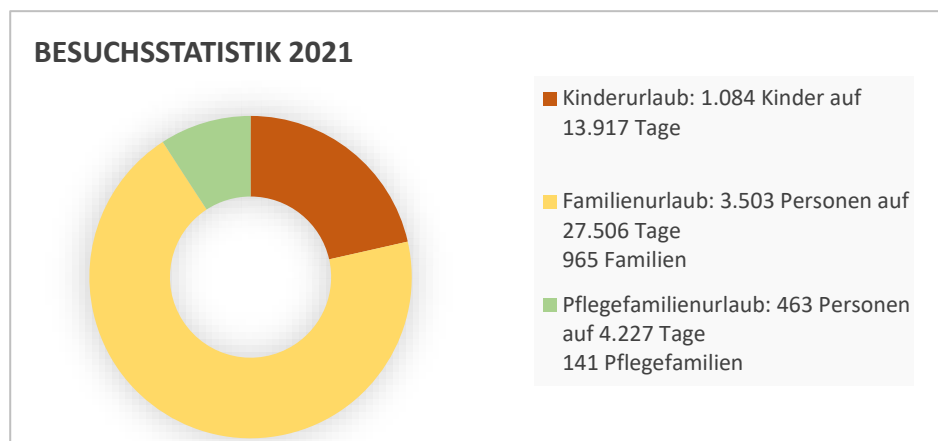


Abbildung 5: Besuchsstatistik 2021 (Magistrat der Stadt Wien 2022, 33)

Der Blick auf die Teilnehmer*innenzahlen an den Angeboten der Wiener Jugenderholung soll mit den aktuellsten Zahlen aus dem Jahr 2022 (Magistrat der Stadt Wien 2023, 51) abgeschlossen werden. In diesem Jahr wurden an 46.542 Urlaubstagen insgesamt 5.195 Kinder, Jugendliche und Familien erfasst, die das Angebot der WIJUG in Anspruch nahmen. Hierbei nahmen 1.144 Kinder und Jugendliche an Kinderurlaube teil, 3.601 Personen an Familienurlaube und 450 Personen an Pflegeurlaube (ebd.).

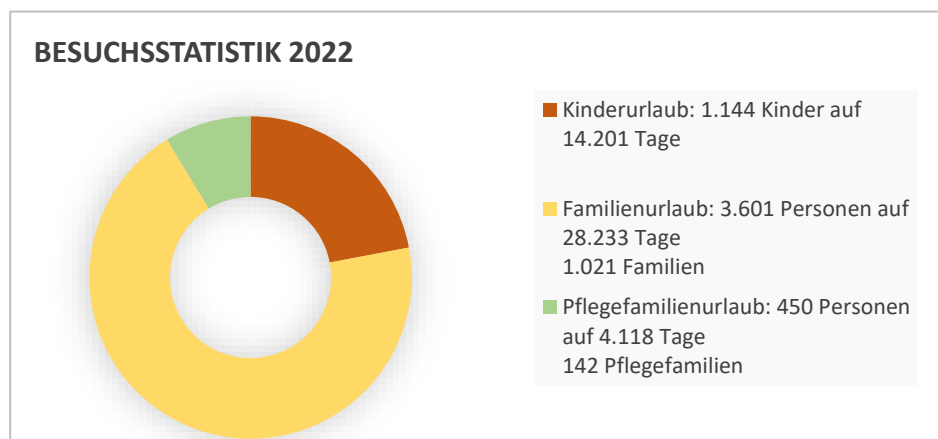


Abbildung 5: Besuchsstatistik 2022 (Magistrat der Stadt Wien 2023, 51)

2022 war das erste Jahr seit 2020, das von keinen Corona-Einschränkungen betroffen war, was sich auch in den Zahlen widerspiegelt. Trotz des Rückgangs der Urlaubstage im Vergleich zu 2019 konnten insgesamt mehr Personen eines der Angebote der Wiener Jugenderholung in Anspruch nehmen. Besonders auffällig ist der starke Anstieg der Teilnehmer*innenzahl in den Familienurlaube im Vergleich zu den letzten vier Jahren. Die Zahl der teilnehmenden Kinder und Jugendlichen konnte jedoch nicht die Werte von 2019 erreichen. Allgemein zeigt sich jedoch nach dem Rückgang im Jahr 2020 wieder ein leicht ansteigender Trend. Die Zahl

der Teilnehmer*innen im Pflegeurlaub hat sich über die letzten vier Jahre zwischen 410 und 450 stabilisiert.

An dieser Stelle ist jedoch zu erwähnen, dass die WIJUG nicht die einzige Organisation ist, die Angebote für Kinder und Jugendliche zur Ferienbetreuung bereitstellt. Beispielsweise gibt es die Summer City Camps, die seit 2019 in Wien stattfinden (www.bildung-wien.at/), oder die Angebote der Kinderfreunde, die auch internationale Camps und Ferienaktionen anbieten (<https://kinderfreunde.at/>). Darüber hinaus werden über die österreichischen Grenzen hinaus Camps und Ferienaktionen angeboten (<https://int.world-camps.org/de/>). Es gibt mittlerweile eine Vielzahl von Ferienaktionen für Kinder und Jugendliche. Die Wiener Jugenderholung zeichnet sich jedoch durch ein Alleinstellungsmerkmal aus, nämlich dass die geförderten Urlaubsangebote für nahezu alle Gesellschaftsschichten in der Stadt Wien erschwinglich und somit förderwürdig sind. Das ist dem Verein der Wiener Jugenderholung nur durch die direkte Anbindung an die Wiener Kinder- und Jugendhilfe möglich, wie im Kapitel 4.1.1 erarbeitet, und ist somit bundeslandspezifisch.

4.4 Forschung zur Kinder- und Jugenderholung

Im letzten Unterkapitel zur Kinder- und Jugenderholung gilt es, sich dezidiert der Forschung in diesem Bereich zuzuwenden, bevor ein Resümee zu diesem Kapitel gezogen wird. Die Forschung in diesem Bereich ist rar gesät und weist hierzu multifaktorielle Ansatzpunkte auf. Daher ist es angebracht, sich dieser pointiert und überblicksartig zuzuwenden.

Ilg (2021,5) erhebt die Daten zu der Panelstudie aus den Jahren 2019 und 2020 in Deutschland. Hier wird von Ilg (ebd.) angemerkt, dass es im Jahr 2020 kaum Freizeiten gab und sich daher die Auswertung ausschließlich auf die Daten des Jahres 2019 bezieht. Mit „Freizeit“ beschreibt Ilg (ebd.) Ferienreisen für Kinder und Jugendliche, wobei zwischen der Kategorie Kinder und einer Kategorie Jugendliche unterschieden wird. In die Kategorie Kinder fallen alle Altersklassen zwischen acht und 13 Jahren und in die Kategorie Jugendliche alle in der Altersklasse zwischen 14 und 17 Jahren. Die meisten Ferienreisen dauerten zwischen ein und zwei Wochen und wurden zu großen Teilen in Deutschland durchgeführt. Weitere Zielorte waren Nachbarländer von Deutschland, so zum Beispiel Frankreich. Es wurden insgesamt 72 Ferienreisen ausgewertet, an denen insgesamt 1.059 Kinder und Jugendliche teilgenommen hatten, davon waren 592 Kinder und 475 Jugendliche (ebd.). Die Datenerhebung erfolgte über das Online Tool „i-EVAL-Freizeiten“. Die Kosten der Ferienreise lagen bei rund 500 Euro im Durchschnitt. Zusammenfassend kommt Ilg (ebd.) in seiner Studie zu dem Schluss, dass Ferienreisen in Deutschland vor allem bei den Jugendreisen nicht für alle zugänglich sind. Die

Zahlen der Gymnasiast*innen im Vergleich zu den Hauptschüler*innen liegen hier bei 17 zu eins, auch die Zahl der nicht in Deutschland geborenen Elternteile liegt bei den Jugendreisen bei lediglich 15%. Im Vergleich dazu liegen bei den Kinderferienreisen die Zahlen der letztgenannten Kategorie bei 28%. Bei der Zufriedenheit der Teilnehmenden, die nach Schulnoten skaliert wurde, liegen die Durchschnittswerte bei 1,3 und 2,3 und sind somit als sehr gut und gut zusammenzufassen. Bestnoten erhalten hierbei die Urlaubsumgebung, also Natur, Landschaft und Urlaubsland, die Mitarbeiter*innen und der Spaß.

In einer weiteren Studie wurden die Kinder und Jugendlichen der WIJUG zu ihren Sommerurlaube(n) befragt (Brousek 2022). Dies ist bereits die zweite Studie nach 2015, die die Kinder und Jugendlichen nach ihrem Wohlbefinden bei den Sommerurlaube(n) fragt. Insgesamt wurden 955 Kinder und Jugendliche an den verschiedenen Orten der Ferienquartiere befragt (ebd., 32) und davon konnten 919 Fragebögen ausgewertet werden. Die Altersspanne lag zwischen sieben und 14 Jahren (ebd., 11). Bei der Auswertung, soweit möglich, wurden sowohl die Fragebögen aus 2015 als auch aus 2021 herangezogen. Sowohl 2015 als auch 2021 konnten starke kontrastierende Stimmungslagen der Kinder festgemacht werden. „Freund*innen“ und „aktive, aufmerksame Betreuer*innen“ sind die am besten bewerteten Kategorien, während „Streit in der Gruppe, sowie Ärger“ und „ungerechte Betreuer*innen“ am schlechtesten beurteilt wurden. In der Studie wird allerdings auch festgehalten, dass zwei bedeutende Einflussfaktoren die Studien nur bedingt vergleichbar machen. Zum einen gab es eine Umstellung in der Betreuung der Kinder und zum anderen waren die Kinder 2021 von Corona-Einschränkungen betroffen (ebd., 32). Es wird in weiterer Folge der Schluss gezogen, dass die Umstellung des Betreuungssystems zu einem negativen Effekt beim Wohlbefinden der Kinder und Jugendlichen gegenüber den Betreuer*innen geführt haben könnte. Während 2015 eine Person fast ausschließlich für zwei Wochen für bis zu zwölf Kinder in einer Gruppe zuständig war, sind es 2021 drei Betreuer*innen, die auf bis zu zehn Kinder in einer Gruppe kommen. Kombiniert mit den einschränkenden Maßnahmen der Pandemie könnte so der Verlust von 12% und der damit in der Studie signifikante Unterschied bei der Kategorie „Meine Betreuer*innen waren für mich da“ erklärt werden. Hingegen konnte die Vorfreude und der Wille, wieder ein Angebot der WIJUG wahrzunehmen, bei den Kindern und Jugendlichen gesteigert werden (ebd., 33). Zusammenfassend konnten fünf folgende Merkmale in der Studie festgelegt werden: „Die drei Faktoren ‘Betreuungsqualität’, ‘Motivation’ und ‘Zusammenhalt in der Gruppe’ werden besser beurteilt als die Faktoren ‘Konfliktkompetenz der Betreuer*innen’ und ‘Konfliktfreiheit in der Gruppe’. Der Umgang mit Konflikten ist ein Thema für die weitere Qualitätsentwicklung“ (ebd.).

Beide Studien, Ilg (2021) und Brousek (2022), versuchen die Sichtweisen der Kinder und Jugendlichen in Bezug auf Ferienreisen einzufangen. Während die Studie von Ilg (2021) den Fokus eher auf einen Einblick in die Realitäten aus Sicht der Kinder und Jugendlichen der Ferienaktionen geben will, wird in der Studie von Brousek (2022) eine Evaluierung angestrebt, die anhand der Sichtweisen der Kinder und Jugendlichen erfolgen soll. Beiden Studien kann jedoch die Wichtigkeit der Möglichkeit von Ferienreisen entnommen werden. Nachdem die Perspektiven der Kinder und Jugendlichen anhand zweier Studien dargestellt wurden, gilt es, die Perspektiven noch zu erweitern und es wird sich daher der Sicht der darin tätigen Personen zugewandt.

Die Studie von Hübner (2010) befasst sich mit freiwillig Tätigen in der Kinder- und Jugendherholung in Deutschland. Hierbei wurden insgesamt 41 qualitative Interviews durchgeführt und „[...] interviewt wurden 9 Personen in der Altersklasse der 13- bis 15-Jährigen, 21 in der Altersklasse der 16- bis 24-Jährigen und 11 in der Altersklasse der 25- bis 60-Jährigen“ (ebd., 145). Alle 41 Interviewten waren zu dem Zeitpunkt der Interviews aktiv in der Stadterholungsmaßnahme „Strandfahrten nach Fackelstein“ in der Form eines freiwilligen Engagements tätig. Das Angebot richtet sich an Kinder in der Altersklasse von sechs bis dreizehn Jahren (ebd., 133f.). Die Teilnahme für die Kinder und Jugendlichen in der Ferienzeit kann mindestens für eine und maximal für fünf Wochen erfolgen. Die Kinder und Jugendlichen befinden sich tagsüber am Gelände und fahren abends wieder in ihr Familienhaus o.Ä. Dieses Projekt richtet sich gezielt an sozial benachteiligte Familien.

Die freiwillig Tätigen unter sechzehn Jahren bekommen eine assistierende Rolle und ab sechzehn Jahren ist eine Gruppenleitung möglich sowie die Anleitung der Junghelfer*innen unter sechzehn Jahren. Die Hauptleitung obliegt einer hauptamtlichen Person (ebd., 136). Zu dem Zeitpunkt der Studie befanden sich über den gesamten Zeitraum hinweg insgesamt 1.096 Kinder und Jugendliche auf dieser Ferienaktion. In den Ergebnissen der Studie wird hervorgehoben, dass die Sinnhaftigkeit der Teilnahme der freiwillig Tätigen hochgradig durch die Interaktion mit den Kindern und Jugendlichen akzentuiert wird. Das Projekt wird aufgrund seiner pädagogischen und sozialen Implikationen in Hinblick auf die Kinder als sinnvoll erachtet (ebd., 358f.).

„Die TeamerInnen betonen, dass sie die komplexen Anforderungen des Handlungsfeldes oftmals zeitnah, situationsadäquat und verantwortlich bewältigen müssen; Aneignungsprozesse vollziehen sich hierbei tätigkeits- und handlungsbezogen. Sie berichten auch über Lernchancen fernab der konkreten Helfertätigkeit, wie beispielsweise die Übernahme verwaltungstechnischer Aufgaben vor der Ferienfreizeit“ (ebd., 361f.).

Des Weiteren wird in der Studie von Hübner (ebd., 356f.) festgehalten, dass die meisten der darin tätigen Freizeiter*innen das Projekt als Nutzer*innen kennenlernten und sich ein weiteres freiwilliges Engagement in diesem Rahmen vorstellen können, da das freiwillige Engagement in einem pädagogischen Projekt als vorteilhaft angesehen wird.

Auch wenn diese Studie nur eine bedingte Vergleichbarkeit zur eigens angestellten Forschung in dieser Arbeit bietet, vor allem durch den Fokus von Hübner (2010) auf die Freiwilligkeit und teilweise strukturelle Unterschiede wie das abendliche Verlassen der Ferienfreizeit, sind Aspekte der Relevanz für die Forschung in diesem Setting herauszukristallisieren. Ebenso wie in den vorangestellten Studien, in denen die Sicht der Kinder und Jugendlichen auf die Ferienenerholung festgehalten wurde, wird die Wichtigkeit solcher Möglichkeiten hervorgehoben. Die freiwilligen Tätigen bei den Strandfahrten Fackelstein waren zumeist schon selbst Nutzer*innen der Freizeiterholung und haben sich darüber hinaus anschließend freiwillig darin engagiert und können sich ein weiteres Engagement vorstellen. Ebenso wie die Kinder und Jugendlichen, die, wie zuvor dargestellt, ein hohes Interesse an der Fortsetzung der Inanspruchnahme dieses Angebots haben, gewinnt die Kinder- und Jugenderholung ein hohes Maß an Relevanz für sowohl die Tätigen als auch die Akteur*innen darin. Tiefer vordringend zeigt sich jedoch, dass pädagogische Auseinandersetzungen sowie Theoriebildung in diesem Feld bisher eher eine Randnotiz darstellen. Aus diesem Grund wurde der Fokus dieser Forschungsarbeit auf die pädagogische Arbeit in der Kinder- und Jugenderholung bzw. der Wiener Jugenderholung gelegt. Bevor jedoch die Forschungsergebnisse beschrieben werden, gilt es, sich im Sinne einer kritisch-reflexiven Auseinandersetzung zunächst der gewählten Methodik zuzuwenden.

5. Methode

Nach der Darstellung der vorangegangenen Theorieschwerpunkte dieser Masterarbeit im Kontext der Offenen Kinder- und Jugendarbeit, der Erlebnispädagogik, der Freizeit sowie der Freizeitpädagogik und der Einführung des Forschungsgegenstandes der Wiener Jugenderholung erfolgt im nächsten Schritt eine Erläuterung der Auswahl der Forschungsmethode. In der vorliegenden Arbeit wurde mit einer qualitativen und interpretativen Forschungsmethode gearbeitet (Liebold/Trinczek 2009, 35f.; Flick 1991, 156).

„Das rein quantitative Denken ist brüchig geworden; ein Denken, das sich den Menschen und Dingen annähert, indem es sie testet und vermisst, mit ihnen experimentiert und ihre statistische Repräsentanz überprüft, ohne vorher den Gegenstand verstanden zu haben, seine Qualität erfasst zu haben“ (Mayring 2016, 9).

An dieses Zitat anknüpfend wurde eine qualitative Methode gewählt. Bei diesem Ansatz werden die Interviewten als Expert*innen ihres Tätigkeitsfeldes verstanden. Dieses Expert*innenwissen wird durch leitfadengestützte Interviews erhoben. Das Ziel besteht darin, ein tiefgreifendes Verständnis für das Handlungsfeld zu entwickeln und sich somit der forschungsleitenden Frage anzunähern:

*Wie kann sozialpädagogische Arbeit im Setting der Kinder- und Jugenderholung gestaltet werden und welche Rolle nehmen Professionist*innen dabei ein?*

Von dieser Fragestellung ausgehend eignet sich ein qualitatives Forschungsdesign nach Mayring (ebd., 19) insbesondere aufgrund:

„[...] stärkerer Subjektbezogenheit der Forschung, die Betonung der Deskription und der Interpretation der Forschungssubjekte, die Forderung, die Subjekte auch in ihrer natürlichen, alltäglichen Umgebung - statt im Labor - zu untersuchen, und schließlich die Auffassung von der Generalisierung der Ergebnisse als Verallgemeinerungsprozess.“

Alle leitfadengestützten Interviews wurden mit ehemals und aktiv tätigen Mitarbeiter*innen des Vereins der Wiener Jugenderholung durchgeführt, um einen Einblick in die pädagogische Arbeit in der Wiener Jugenderholung zu gewähren. Als nächsten Schritt gilt es, die gewählten Erhebungs- sowie Auswertungsmethoden zu erläutern, um die Passung der gewählten Methode für die Forschungsfrage aufzuzeigen.

5.1 Leitfadengestützte Expert*inneninterviews

In dieser vorliegenden Masterarbeit wurden alle Interviewten, die als Betreuer*innen und/oder Ferienurlaubsleitungen an der Mitarbeit in der Wiener Jugenderholung beteiligt waren oder sind, mit demselben Interviewleitfaden befragt. Darüber hinaus wurden alle Personen, die eine Führungsposition in der WIJUG innehaben oder hatten, mit einem adaptierten, jedoch auf dieser Ebene ebenfalls vergleichbaren Leitfaden befragt. Aufgrund der theoretischen Verortung und der Expertise der Interviewten wird diese Form des Interviews daher als Expert*inneninterview deklariert (Nohl 2017, 16ff.; Liebold/Trinczek 2009, 32ff.; Hug/Poscheschnik 2015, 104). Auch wenn der Terminus „Expert*innen“ in der Theorie umstritten ist, wird an dieser Stelle lediglich darauf verwiesen, ohne hierbei tiefer in die Materie vorzudringen (ebd.; ebd.). Das Verständnis von „Expert*innen“ in dieser Arbeit bezieht sich hierbei auf die Definition von Liebold und Trinczek (2009, 34), die besagt: „Kurzum: Adressaten von Experteninterviews sind demnach Funktionseliten innerhalb eines organisatorischen und institutionellen Kontextes.“

Der Vorteil der Expert*inneninterviews anhand eines Leitfadens liegt in der Vergleichbarkeit. Dabei ist jedoch zu betonen, dass dies nicht mit einer Standardisierung der Erhebungsmethode verwechselt werden sollte (Nohl 2017, 17). Der Leitfaden ist als flexibles Instrument zu verstehen, das narrative Passagen nicht unterbindet, sondern im Gegenteil diese sogar fördert (ebd., 17f.). Durch erzählgenerierende Fragen und das immanent narrative Nachfragen soll Zugang zum Wissen der Expert*innen verschafft und in weiterer Folge vertieft werden (ebd., 32).

Anhand dieser theoretischen Vorüberlegungen wurden für diese Masterarbeit leitfadengestützte Fragen generiert, die einen Erzählfluss ermöglichen sollen, ohne dabei von einem Thema zum nächsten zu springen oder gar Antworten zu unterbinden. Die entsprechenden Fragen sind dieser Masterarbeit angehängt und somit einsehbar. Durch gezieltes Nachfragen konnten die Expert*innen Themen ergänzen oder vertiefen, was in weiterer Folge der Forschung zugutekam.

5.2 Gütekriterien

Im Gegensatz zur quantitativen Sozialforschung muss die Anwendung allgemein gültiger Gütekriterien in der qualitativen Forschung neu gedacht werden (Mayring 2016, 140ff.). Denn die Gütekriterien der qualitativen Forschung müssen flexibler sein und zudem besser zum Vorgehen und den Zielen der Analyse passen. Dies begründet sich dadurch, dass sogenannte klassische Gütekriterien der quantitativen Forschung wie Validität und Reliabilität in der

qualitativen Forschung kaum anwendbar und damit unbrauchbar sind. Mayring (ebd.) verdeutlicht dies am Beispiel der Re-Test-Reliabilität, die in der Medizin durchaus umsetzbar ist, in der sozialen Forschung mit Menschen allerdings auf Grenzen stößt. Der Forschungsgegenstand verändert sich durch das Eingreifen des Forschenden und den Faktor Zeit kontinuierlich, wodurch er lediglich begrenzt vergleichbar ist. Aus diesem Grund werden an dieser Stelle die Gütekriterien nach Mayring (ebd.) herangezogen, die sich immanent durch den Forschungsprozess ziehen, und überprüft. Ergänzend dazu werden auch die allgemeinen empirischen Gütekriterien von Hug und Poscheschnik (2015) herangezogen, um etwaige Gütekriterien der vorliegenden Forschungsarbeit theoretisch gegebenenfalls anpassen und ergänzen zu können. Als erstes allgemeines Gütekriterium nennt Mayring (2016, 144f.) die Verfahrensdokumentation. Hierbei ist kurz zusammengefasst die intersubjektive Nachvollziehbarkeit (Hug/Poscheschnik 2015, 95) des gesamten Forschungsprozesses gemeint. „Dies betrifft die Explikation des Vorverständnisses, Zusammenstellung des Analyseinstrumentariums, Durchführung und Auswertung der Datenerhebung“ (Mayring 2016, 144). Aus diesem Grund wurde neben der ausführlichen Darstellung des Prozesses in dieser Arbeit über den gesamten Zeitraum ein Forschungstagebuch geführt (Friebertshäuser o.J.). Zudem befindet sich der gesamte Interviewleitfaden im Anhang.

Ein weiteres Gütekriterium stellt hierbei die argumentative Interpretationsabsicherung dar (Mayring 2016, 145). Interpretationen gilt es, hierbei argumentativ zu begründen und nachvollziehbar zu machen und es sind verschiedene Kriterien zu beachten: das Vorverständnis der Interpretation muss ersichtlich werden. Interpretationen sind schlüssig darzulegen und darüber hinaus Alternativdeutung offenzulegen und zu prüfen. Aus diesem Grund wurden in dieser Arbeit vor der Auswertung, theoretisch Vorüberlegungen ersichtlich gemacht und in weiterer Folge mit der Auswertung möglichst eng verknüpft und argumentativ begründet.

Die Regelgeleitetheit als drittes Gütekriterium stößt in der qualitativen Sozialforschung an ihre Grenzen, dennoch gilt es, sich ihr im Sinne einer Forschungsplanung bzw. Forschungsablaufs anzunähern (ebd., 145f.). Diese Regeln sollen intersubjektiv nachvollziehbar sein und bei Bedarf angepasst werden. Die verschiedenen Forschungsschritte sind im Forschungstagebuch ersichtlich und umfassend festgehalten (Friebertshäuser o.J.). Diesen Überlegungen folgend, kam es aufgrund coronabedingter Einschränkungen dennoch zu Anpassungen während der Forschung. Dies hatte konkrete Auswirkungen auf die Erhebungsphase der vorliegenden Masterarbeit: Während Interviews mit den aktiven Personen der WIJUG durchgeführt werden konnten, musste auf Interviews mit den Kindern und Jugendlichen, die an den Urlaubsaktivitäten teilnehmen, verzichtet werden. Aufgrund der Corona-Pandemie fanden zum Zeitpunkt

der Forschung keine Erholungsmaßnahmen für Kinder und Jugendliche statt. Die Interviews wurden im Zeitraum von Oktober 2020 bis Dezember 2020 durchgeführt.

Die Nähe zum Gegenstand wird als weiteres Gütekriterium in der Sozialforschung gesehen (ebd., 146). In der qualitativen Forschung gilt es besonders darauf zu achten, dass Alltagsnähe hergestellt wird und dass versucht wird, Interessensübereinstimmung mit den Beforschten zu erreichen. Die Interviewpartner*innen in dieser Masterarbeit wurden als Expert*innen des Forschungsgegenstandes erachtet und Ziel war es, mit den Fragen Erzählungen über das Handlungsfeld aus deren Sicht zu generieren. Durch aktives Nachfragen wurde zudem versucht, das Interesse am Gegenstand nicht nur zu verdeutlichen, sondern darüber hinaus Relevanz der Erzählung hervorzuheben. Einschränkend gilt es hier erneut die Coronapandemie zu dem Zeitpunkt der Forschung zu erwähnen, die den Großteil der Interviews nur über Zoom ermöglichte.

Die kommunikative Validierung (ebd., 147) der durchgeführten Interviews durch die Interviewpartner*innen war und ist aufgrund verschiedener Gründe nicht erfolgt. Zum einen war durch die zeitliche Verschiebung der Bearbeitung dieser Masterarbeit eine erneute Kontaktaufnahme nur eingeschränkt möglich und zum anderen war diese Validierung von den Interviewpartner*innen auch nicht gewünscht. Durch die Offenheit und den narrativen Charakter der Interviews ist diese Form der Validierung allerdings auch als nicht notwendig erachtet.

Das sechste und letzte Gütekriterium ist die Triangulation (ebd., 147f.). Auch wenn die Masterarbeit eine Triangulation im klassischen Sinne nicht vorweisen kann, da es auch den Rahmen dieser Arbeit sprengen würde, gilt es, dennoch auf die vorab vorgestellten theoretischen Perspektiven zu verweisen. Durch den Mangel an Forschung im Bereich der Kinder- und Jugendberufshilfe kann auch diese Arbeit keine fertige Theorie darstellen, sondern ist als Anstoß für weitere und tiefergehende Arbeit in diesem Feld zu erachten. In enger Verknüpfung mit den theoretischen Vorüberlegungen und der geringen Forschung auf diesem Gebiet werden daher die Ergebnisse in Folge dargestellt und interpretiert. Daran anknüpfend werden im nächsten Unterkapitel noch auf die Limitationen dieser Arbeit im Detail eingegangen, um nicht nur die intersubjektive Nachvollziehbarkeit weiter voranzutreiben, sondern dies stellt darüber hinaus nach Hug und Poscheschnik (2015, 97f.) ein weiteres Gütekriterium in der empirischen Sozialforschung dar.

5.2.1 Limitation, Erhebung, Diskussion

Beginnend mit diesem Unterkapitel ist es im Sinne der Transparenz förderlich zu erwähnen, dass der Autor persönlich in das Tätigkeitsfeld der Wiener Jugendberufshilfe eingebunden war.

Der Autor war selbst viele Jahre lang sowohl als Betreuer als auch als Leitung von Ferienurlaubs der Wiener Jugendberufshilfe aktiv. Dabei wurde das Interesse an der Forschung in diesem Feld geweckt. Ein objektiver Zugang zu diesem Feld war und ist allerdings dadurch auch nur stark eingeschränkt möglich, Objektivität ist allerdings sowohl in der qualitativen als auch quantitativen Sozialforschung umstritten (Krebs/Menold 2022; Hug/Poscheschnik 2015). Umso wichtiger war jedoch die exakte Dokumentation des gesamten Forschungsprozesses im Sinn des Forschungstagebuchs (Friebertshäuser o.J.).

Insgesamt wurden im Zeitraum von Oktober bis Dezember 2020 mithilfe eines Leitfadens 19 Interviews generiert. Drei dieser Interviews wurden mit Personen in Leitungsfunktionen der Wiener Jugendberufshilfe geführt und haben daher einen angepassten Leitfaden, der im Anhang eingesehen werden kann. Ausschnitte in der Auswertung aus den Interviews mit den Führungspositionen werden auch dezidiert genannt. Da es zu diesem Zeitraum Einschränkungen durch die Corona-Pandemie gab, wurde der Großteil der Interviews digital durchgeführt. Wie vorab bereits beschrieben, musste aufgrund der Corona-Pandemie auch auf die Interviews mit den Kindern und Jugendlichen als Expert*innen ihrer Lebenswelt verzichtet werden. Alle Interviews wurden nach den Richtlinien von Dausien (2015) transkribiert.

Es ist nicht das Ziel, eine theoretische Sättigung mit diesen neunzehn Interviews zu erreichen. Die vorliegende Arbeit und die entsprechende Auswertung in Kapitel 6 gilt es jedoch, als Anstoß und als Ausblick für eventuell zukünftige Forschungsarbeiten und Theoriebildungen in diesem Bereich zu erachten.

5.3 Auswertungsmethode

Zur Auswertung des Datenmaterials werden Kategorien entlang der Theorie und darüber hinaus gebildet, angelehnt ist dieses offene Vorgehen hierbei an die qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring (2015; 2016, 114-121). Die herausgearbeiteten Kategorien werden in Kapitel sechs dieser Arbeit als Fließtext dargestellt. Die Transkripte der Interviews wurden hierbei line-by-line codiert und auf zu starre Kategorien bewusst verzichtet, da die pädagogische Verortung, auch aufgrund mangelnder Theorie, nicht trennscharf vorab herausgearbeitet werden konnte. Dies soll jedoch nicht die qualitative Vorgehensweise verschwommen machen, sondern ist als notwendige Modifizierung an die Bedürfnisse bzw. für das Vorhaben dieser Arbeit zu verstehen (Mayring 2016, 65). „Das ist ja gerade eine der Stärken qualitativer Forschung, dass durch diese Flexibilität die Ergebnisse gegenstandsadäquater werden können“ (ebd.). Zudem ist der Fokus dieser Forschungsarbeit stark auf neu generierte Kategorien gelegt, welche durch die Interviews annähernd zu sättigen versucht wird und als Anstoß für weitere

Forschung gilt. Die Kategoriebildung wurde mit dem Computerprogramm „Maxqda 24“ vorab visualisiert. Entsprechende Interviewpassagen werden in Kapitel sechs als wörtliche Zitate aus dem ebengenannten Auswertungsprogramm „Maxqda 24“ entnommen, in den Fließtext integriert und im Zuge der herausgearbeiteten Theorie reflektiert sowie diskutiert.

6. Auswertung und Diskussion

In diesem Teil der Arbeit gilt es, sich nun dezidiert mit den 19 erhobenen Interviews der Forschungsarbeit zu befassen und diese mit den herausgearbeiteten Theorien aus den Kapiteln eins bis vier in Verhältnis zu setzen. Hierbei ist anzumerken, dass 16 Interviews mit Betreuer*innen oder Leitungen der Ferienurlaube der Wiener Jugenderholung erfasst wurden. Drei der Interviews wurden mit Personen aus der Führungsebene des Vereins durchgeführt. Ebendiese werden in dem Fließtext auch explizit so benannt. Um sich dem Feld exponentiell anzunähern, wird sich zunächst der strukturellen Gegebenheiten zugewandt. Zum besseren Verständnis gilt es, an dieser Stelle noch auf das Wording „Turnus“ hinzuweisen, welches in den Interviewausschnitten immer wieder vorkommt. Mit dem Terminus Turnus sind Kinderurlaube im Setting der Wiener Jugenderholung gemeint. Zudem liegt der Fokus dieser Arbeit auf der Struktur von Kinderurlauben ab sechzig Kindern.

6.1. Ausbildung und Berufserfahrung

Die Ausbildung und die Berufserfahrung der pädagogisch Tätigen in diesem Feld erweist sich als durchaus divers. Allerdings befinden sich bis auf eine der Interviewten alle in einer pädagogischen oder pädagogiknahen Ausbildung.

„Ich bin fertige Sozialarbeiterin und hab den Bachelor Studiengang Soziale Arbeit an der FH Campus Wien gemacht“ (Bianca, Z. 4-5).

„Ich habe, ähm ..., die Ausbildung als Freizeitpädagoge absolviert“ (Ismael, Z. 4).

„Ähm ... also ich hab eben den Bachelor in Bildungswissenschaft gmacht und mach grad meinen Master ähm ... beziehungsweise also ich hab grad meine Masterarbeit abgeben und bin von dem her im Endstadion meiner Ausbildung ..., hab zwei Jahre nebenbei das psychotherapeutische Propädeutikum gmacht und auch abgeschlossen und Ziel ist es, eines Tages mal das Fachspezifikum anzufangen, aber das Ziel ist noch in weiter Ferne, genau“ (Michaela, Z. 2-7).

„Ich war im BISOP ..., das is das Bundesinstitut für Sozialpädagogik und hab dort äh ... meine Matura gemacht und mein Diplom als Sozialpädagogin“ (Stella, Z. 3-4).

„E: Ja ... ja, jetzt bin ich im Lehramt, bin jetzt mittlerweile schon ziemlich am Ende meines Bachelor Lehramtsstudiums“ (Anna, Z. 5-6).

Die Berufserfahrung der Interviewten stellt sich aus verschiedenen Praktika sowie bezahlter Arbeit in den pädagogischen Tätigkeitsfeldern zusammen.

„E: Ich hab mehrere Praktika gmacht ..., einige davon im Hort, zwei in WGs und eins in da KJPP in der diagnostischen WG im Jugendhaus, die KJPP is die Kinder- und Jugendpsychiatrie ja Psychiatrie in Mödling“ (Stella, Z. 6-8).

„Ich habe Zivildienst gemacht in einer sozialpädagogischen Jugendgruppe, hab dann während dem Studium in Wien im Hort gearbeitet im 20. Bezirk, zuerst ehrenamtlich 1 Tag die Woche und dann 2 oder 3 Jahre lang täglich für 10 bis 15 Stunden die Woche. Hab daneben noch für die Wiener Jugenderholung gearbeitet. Hab dort mittlerweile 9 Turnusse gemacht, 3 als Betreuer, 3 als stellvertretende Leitung und 3 als Leitung und hab im Jugendamt in Villach für die Jugendhilfe als Praktikant gearbeitet ..., mehrmals. Und seit 2 Jahren arbeite ich jetzt wieder in stationären Kinder- und Jugend-WGs. 1 Jahr hab ich im SOS Kinderdorf in Wien gearbeitet in der WG und jetzt seit 1 Jahr arbeite ich für die Pro Juventute Steiermark wieder in der Kinder- und Jugend-WG“ (Sven, Z. 6-15).

Bis auf eine Person weisen alle Interviewten Praxiserfahrung in pädagogischen Tätigkeitsbereichen neben dem Verein der Wiener Jugenderholung auf. Im letzten Interviewausschnitt von Sven gehen auch schon die verschiedenen Positionen auf so einem Kinderurlaub hervor. Diese werden im nächsten Schritt genauer betrachtet.

6.1.1 Positionen

Die Ferienurlaube bzw. Kinderurlaube der Wiener Jugenderholung werden mit verschiedenen personellen Positionen bekleidet. Hierarchisch am höchsten steht hierbei die Leitung bzw. das Leitungsteam. Wie viele Personen sich im Leitungsteam befinden, hängt mit der Kinderanzahl und damit auch mit der Betreuer*innenanzahl des Kinderurlaubs zusammen.

„Wie wird man Leitung äh, jedes Turnus-Team hat eine Leitung, das is davon abhängig ..., wie groß der Turnus is, bei einem großen Turnus, das wären neunzig Kinder, gibts

drei Positionen, das sind die Leitung, der Leitungsstellvertreter und der Leitungsspringer und bei einem kleinen Turnus entfällt dann die Position des Leitungsspringers“ (Stella, Z. 440-446).

Der Leitung werden hierbei folgende Aufgabenfelder zuteil:

„Das heißt, als Leitung hast du ganz andere Aufgaben, andere Bereiche, weil du bist für die Grundstruktur und für den ganzen Turnus verantwortlich. Das heißt, du hast wesentlich weniger direkte pädagogische Arbeit, aber viel mehr Organisatorisches, du hast eine Kasse zu führen, du hast eine Buchhaltung zu machen, du hast Aktivitäten zu planen, du hast mit außenstehenden Stellen zu kommunizieren. Du musst alles machen, alles umsetzen, was aus der WIJUG-Zentrale kommt. Du musst mit deinem Team kommunizieren, du musst Krisen intervenieren. Du bist der Ansprechpartner für alle Notfälle in jeglicher Hinsicht, das heißt sowohl organisatorisch als auch medizinisch als auch sozialpädagogisch. Alles, was irgendwie eskaliert. Und nebenbei bist du halt Schlüsselorgan zu allem, was dranhängt, zu jedem Busunternehmen, zum Haus selber, zu den Leuten, die dort arbeiten, zu den Eltern. Das ist auch ein ganz wichtiger Teil. Du bist für die komplette Elternarbeit, die Kommunikation mit den Eltern verantwortlich und im Endeffekt sind es wie zwei Teile von einem ganz großen Puzzlespiel. Das eine ist für die Organisation zuständig und das andere für die rein pädagogische Betreuung“ (Sven, Z. 41-57).

Die Leitung ist somit aus der direkten Arbeit mit den Kindern und Jugendlichen mehr oder weniger exkludiert, außer bei Sonderfällen, und übernimmt zum einen die Verantwortung und zum anderen die Organisation des Ferienurlaubes. Im Sinne von Sven gilt es, sich dem zweiten Teil des Puzzlespiels zuzuwenden und die Aufgaben der Betreuung zu erläutern:

*„Auf WIJUG funktioniert dieses ähm ... Gruppenbetreuersystem in einem Rad, also immer zwei [Kinder-]Gruppen haben drei Betreuer, die sich abwechseln mit einem Dienstplan, der dann ergibt ..., dass jeder arbeiten muss und dann gibt's Springer*innen und diese Position hab ich auch schon beübt_ ähm, wie sagt ma, bekleidet ähm, die dann ..., also in der Position war ich dann auch fürs Material zuständig“ (Stella, Z. 30-26).*

Um dieses System weiter aufzuschlüsseln, gilt es, der Erläuterung von Anna anhand des Dienstplanes weiter zu folgen:

„Ok. Es gibt den D2 Dienst, der beginnt um 07:00 Uhr, endet um 17:00 Uhr, ab 17:00 Uhr hat der Betreuer dann Pause. Dann gibt's den D1, D4 Dienst, das is der geteilte Dienst, da hat ma von 07:30 Uhr bis um 12:00 und von 17:00 Uhr bis um 21:30 Uhr. Das is der geteilte Dienst, da is man dann auch in zwei unterschiedlichen Gruppen, also den beiden Gruppen, die man als Betreuer eben hat. Und dann gibt's noch den D3 Dienst, der startet um 12:00 und endet um 21:30 Uhr und da kommts halt dann immer drauf an, welchen Dienst man hat (...) und auch welches Programm ist. Je nachdem muss man sich halt anpassen. Weil wenn man zum Beispiel ein D3 hat und es gibt ein Nachmittagsprogramm, weiß man ok ..., am Nachmittag braucht man dann nicht irgendwie individuell für die, für die Gruppe sich was überlegen. So was, was viel Zeit einnehmen würde so wie ..., wir gehen jetzt eine Runde spazieren oder so, weil das geht sich halt zeitlich nicht aus. Ahm (...), aber man kann sich dann zum Beispiel was fürn Abend überlegen oder so. Genau“ (Anna, Z. 342-354).

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass das Betreuungspersonal in ein Team von drei Personen eingeteilt ist, welches die pädagogische Verantwortung für zwei Kindergruppen übernimmt. Jede*r Pädagog*in hat insgesamt zehn Stunden Dienst und fünf Stunden Pause pro Tag. Wie aus dem Kapitel 4.2 zu entnehmen ist, besteht die Kindergruppengröße aus zehn bis zwölf Kindern und somit haben drei Pädagog*innen die Verantwortung für wenigstens zwanzig und maximal vierundzwanzig Kinder. Ergänzt werden diese Teams durch sogenannte „Springer*innen“ oder „Sternchendienste“, dazu weiter Anna (Z. 40-54):

*„E: Eine Springerin ähm ha_ is nicht mehr oder weniger im ... im Regeldienstplan, also in diesem Rad erfasst, sondern springt immer dann auf eine Gruppe, wenn eine dieser drei Pädagog*innen oder dieser drei Pädagogen frei hat, springt praktisch ein und_*

I: Springt wo ein?

E: Dort ..., wo dann einer fehlt.

I: Auf eine Kindergruppe?

E: Ja ((Lachen)) und ähm hat an den Tagen, an denen alle Positionen besetzt sind, einen sogenannten Sternchendienst.

I: Mhm.

E: Und wird dort eingesetzt für ihre zehn Stunden Dienst, wo sie gebraucht wird, sei es im Material ..., sei es um eine Gruppe zu begleiten ..., sei es am ..., um Ausflüge zu koordinieren (...), ja.

I: Und wer entscheidet, wo du den Sternchendienst verbringst?

E: Die Leitung.“

Somit stellt sich ein Kinderurlaub aus folgenden Positionen zusammen: Leitung, Betreuer*innen und Springer*innen. Darüber hinaus gibt es noch die Positionen der „Leitungsspringer*innen“ und den ‚Nachtdienst‘ bei den Betreuer*innen. Ohne diesen beiden letztgenannten Diensten ihre Bedeutung abzusprechen, müssen diese an dieser Stelle vernachlässigt werden, da ansonsten der Rahmen dieser Arbeit gesprengt werden würde und eine genauere Beschreibung zum Verständnis des Feldes lediglich einen marginalen Teil beitragen würde. Stattdessen gilt es sich der Struktur weiter anzunähern und die Vorbereitung sowie den Tagesablauf zu erläutern, um ein tieferes Verständnis über das Feld zu gewinnen.

6.1.2 Vorbereitung von Leitungen

Die Vorbereitung auf den Kinderurlaub gestaltet sich ebenso wie der Kinderurlaubsalltag auf zwei Ebenen, einerseits auf der Ebene der Leitung und andererseits auf der Ebene der Betreuer*in. Wie aus den Interviews zu entnehmen ist, starten die Vorbereitungen mit den Teamtreffen, welche vor jeder Urlaubsaktion durchgeführt werden bzw. kurz davor, siehe auch in Kapitel 4.2. Auf der Leitungsebene werden folgende Vorbereitungen getroffen:

„Mm da schaut die Vorbereitung für mich eigentlich ganz anders aus, weil wir uns öfters zusammensetzen und den Turnus zu planen beginnen, ahh im Dreier-Leitungsteam. Und das heißt, wir haben geplant die ganzen strukturellen Voraussetzungen, wie viele Betreuer haben wir mit, wie viele Kinder haben wir mit, dann war noch dabei, was für Ausflüge machn wir, was für Ausflugsziele gibts, was wolln wir machen und wie schaut der Wochenplan aus, wie wolln wir die Teamsitzungen gestalten, das heißt strukturell bedingt warn das einfach ganz andere Dinge zu planen, das heißt ich hab mich nicht auf die Kinder spezialisiert sondern eigentlich hauptsächlich auf die Betreuung, wie wir die unterstützen können und eigentlich es war hauptsächlich ahm organisatorisch das heißt, da ist für mich so der große Unterschied zwischen der Leitung und dem und der Betreuvorbereitung, dass die Betreuvorbereitung halt sehr stark auf die Kinder zugeschnitten ist, und mehr auf Spiele und Aktivitäten und in der Leitung wars viel mehr

organisatorisch und Planung im allgemeinen gesehen, für den ahm ..., also vom Konzept her für den Turnus“ (Thomas, Z. 44-61).

Wie Sven in Kapitel 6.1.1 betont auch Thomas, dass der Fokus der Leitung weniger auf den Kindern und Jugendlichen, sondern mehr auf den Betreuer*innen und den organisatorischen Aufgaben liegt. Weiterführend gilt es, sich der Vorbereitung der Betreuer*innen zuzuwenden, wo auch Springer*innen miteingeschlossen sind.

6.1.3 Vorbereitungen von Betreuer*innen

Um die Unterschiede der verschiedenen Funktionen innerhalb eines Turnus zu verdeutlichen, werden hier ausschließlich Interviewsequenzen von Betreuer*innen herangezogen.

„Also natürlich schreibe ich immer die Vorbereitungen, die wir so oder so machen müssen, aber andererseits schaue ich einfach, dass ich sehr viel Psychohygiene davor schon leiste, dass ich emotional, physisch, psychisch einfach schon Ressourcen habe, die ich dann für quasi am Turnus verbrauchen kann. Also ich schaue eher, dass ich mit mir gut zurechtkomme. Ich nehme immer meine Spielmappe mit, damit ich auch mal in Situationen, in denen mir nichts einfällt, irgendwas in der Hand habe beziehungsweise in der ich nachschauen kann, um zum Beispiel gruppendynamische Spiele zu machen. Ich schaue mir an, welche Gruppe ich habe und passe dann mein Abendritual den Gruppen an beziehungsweise hole mir dann Bücher für Geschichtenvorlesen oder Hörbücher. Mehr mache ich eigentlich nicht“ (Katharina, Z. 41-51).

Aus dieser Interviewsequenz werden viele Aspekte der Vorbereitung der Betreuer*innen ersichtlich. Vorbereitungen sind verpflichtend und werden je nach Kindergruppe angepasst. Im Fall von Katharina wird ein großer Teil der Vorbereitung für Psychohygiene verwendet. Der Aspekt der Psychohygiene nimmt über den gesamten Zeitraum der Ferienaktion immer wieder einen Stellenwert ein, was in weiterer Folge erarbeitet wird. Aus den Interviews wird allerdings auch ersichtlich, dass der Aufwand mit der Erfahrung abnimmt.

„Ach, also, da muss man glaub i bissl unterscheiden wies am Anfang ausgesehen hat. So im ersten Jahr und wies jetzt aussieht. Ähm im ersten Jahr hab i mir wahnsinnig viele Gedanken gemacht und das Programm gschriebn und mir a wirklich viel überlegt und Materialien besorgt und Bastelideen und so weiter und so fort. Und jetzt kann i mi

sehr viel auf das, was i ma jetzt eh schon über die Jahre erarbeitet hab zurückgreifen“ (Michaela, Z. 87-93).

Es wird ersichtlich, wie viel Arbeit bereits vor Beginn des Kinderurlaubs von den tätigen Personen investiert wird. Dass die Vorbereitung mit der Erfahrung abnimmt, zeigt allerdings auch, wie wichtig diese für neue Personen in diesem Feld ist. Dies soll anhand von Peters (Z. 88-90) Interviewausschnitt nochmals verdeutlicht werden:

„Also eigentlich (...), aber um ganz ehrlich zu sein, vor allem am Anfang hats mir sehr viel gholfn, weil wenn du unvorbereitet bist vor allem Anfang, dann klatschts die wahrscheinlich auf.“

Die Überlegungen über die Bedeutung der Vorbereitung für die Kinderurlaube werden an dieser Stelle abgeschlossen und im nächsten Schritt wird die Tagesstruktur der Ferienaktion näher beleuchtet.

6.1.4 Tagesstruktur

Um sich dem Feld weiter anzunähern und somit die Komplexität zu durchleuchten, werden Interviewpassagen zur Tagesstruktur eines Kinderurlaubes herangezogen. Hierbei ist es wieder vonnöten, diese Abläufe getrennt zu betrachten. Zunächst der Tagesablauf einer Leitung:

„Mhm also immer schauen, dass es so planungsmäßig, so natürlich wie möglich runterläuft. Ähm ..., sollts ned funktionieren, schaun, dass man so gut wie möglich intervenieren kann, so dass die Betreuerin und Betreuer, die komplett planlos dastehen, ähm, ja ähm Vorbereitung für die nächsten Tage. Wenn nötig Elterngespräche, Gespräche mit Ärzten, wenns irgendwas gibt, Gespräche für Programme, Gespräche mit der Frau [Name der Leitung] und und und, Gespräche mit dem Haus, essensmäßig und und und Eher viel Bürokratie und das hinten rum und wenn dann Zeit übrig ist, dass i auch mal gern in die Gruppen reinschau, dass i die Kinder kennenlernen und das i vielleicht auch was mit ihnen mach mhm (...), jo. Und natürlich die Dokumente, schaun, dass die dann halt gut vorbereitet san und i schau immer, dass i gut vorne bin, dass i nachher dann am Ende kan Stress hab“ (Peter, Z. 182-194).

Grob zusammengefasst, wie auch schon im Aufgabenfeld festgestellt wurde, stellt die Leitung die Schnittstelle zwischen dem Geschehen auf dem Kinderurlaub und der „Außenwelt“ dar. Es wird dennoch versucht, den Kontakt mit den Kindern und Jugendlichen zu suchen. Allerdings hängt dies vom Zeitkontingent ab. Im Gegensatz dazu bewegen sich die Betreuer*innen direkt im Tätigkeitsbereich der Kinder und Jugendlichen.

„Also für mich als Betreuer: Früh schaue ich, dass ich mir fünf Minuten, bevor ich zu den Kindern gehe, für mich habe, um aufzuwachen. Und dann, wenn ich bei den Kindern reingehe, beginne ich eigentlich immer alle Zimmer abzugehen. Also ich gehe in das erste Zimmer ..., wecke die ersten Kinder in dem Zimmer auf, gehe ins nächste Zimmer, wecke da wieder auf, gehe ins nächste Zimmer, da ..., immer so weiter. Und dann beginne ich wieder von vorne, um den Kindern zum Beispiel zu sagen: ‘Zieht euch an, packt das ein!’ Et cetera. Weil ich halt sehr oft mit den kleinen zusammenarbeite und man da wirklich alle paar Sekunden am besten zu denen ins Zimmer reinkommt, die nochmal daran erinnert et cetera, somit kann ich meistens kein Programm oder irgendetwas in der Früh machen, sondern wirklich einfach nur ganz strikt meine Anweisungen durchsetzen, um dann mit den Kindern rechtzeitig zum Frühstück zu gehen. Beim Frühstück wird gefrühstückt (...), also da ist jetzt nichts so wirklich besonders und danach mache ich meistens Zimmer-Olympiade und lass die Kinder mal aufräumen, weil ich dann auch besser weiß, wie das Wetter ist: Ob es draußen warm oder kalt ist, ob es regnet oder nicht. Und ich dann noch mal den Kindern sagen kann: ‘Bitte zieht euch wärmer an. Ihr könnt das lange T-Shirt mit einem kurzen T-Shirt wechseln.’ Und danach gehe ich meistens hinaus mit den Kindern und verbringe den Vormittag eher näher an dem Gebäude, an dem wir uns aufhalten. Einfach, weil man ja relativ dann wieder vor dem Mittagessen wechselt und man bei den Kleinen länger braucht, bei denen ... ich halt meistens bin. Und deswegen wechseln wir da oft vor dem Mittagessen sogar. Das bedeutet, ich schaue einfach, dass ich in der Nähe bleibe, damit das gut funktioniert. Nachmittags suche ich mir eher größere Programmpunkte aus (...) sprich eher eine Wanderung, oder dass wir irgendwo hingehen, wo es den Kindern ganz besonders gefällt. Oder es gibt ein allgemeines Großgruppen-Programm. (...) Das wird dann auch gemacht. Am Abend, also vor dem Abendessen, gehe ich dann meistens mit den jüngeren Kindern schon wieder hinein und lass sie duschen und Pyjama anziehen, wenn es kein Abendprogramm danach gibt, und Handyzeit machen wir auch noch, weil ich einfach gemerkt habe, dass die Kleinen weniger Heimweh haben, wenn die Handyzeit vor dem

Abendessen ist. Weil ich das Gefühl habe, dann gibt es da einfach mehr Zeit, also es ist eine längere Zeit vergangen, damit sie nicht an ihre Eltern denken, als wenn ich das dann erst nach dem Abendessen mache. Und nach dem Abendessen muss ich mir immer erst anschauen, wie lange die Kinder gebraucht haben für das Abendessen selbst. Kleine Kinder brauchen oft sehr lange für eine Portion. Und je nachdem, also wenn alles gut geklappt hat und das Zähneputzen danach auch, dann gibt es zum Beispiel eine Märchen-Runde, die wir machen. Aber sehr oft fehlt mir einfach Zeit ein Abendprogramm zu machen und ich bin eher damit beschäftigt, die Kinder schon niederzulegen und gegen Heimweh quasi anzukämpfen, als da wirklich noch ein Programm zu machen. Aber wie gesagt, ich arbeite am liebsten mit den Siebenjährigen. Da habe ich das zu erwarten“ (Katharina, Z. 95-135).

Diese ausführliche Darstellung von Katharinas Tagesablauf bei den Kindern zeigt eine klare Struktur, die nicht nur von den Kindern beachtet werden muss. Prinzipiell lässt sich diese Struktur auf die drei Mahlzeiten – Frühstück, Mittag- und Abendessen – herunterbrechen. Die dazwischenliegenden Zeitfenster bieten Platz, um Hygiene und vor allem Programmpunkte durchzuführen. Ohne hier zunächst zu stark auf die Programmpunkte im Detail einzugehen, gilt es, den versinnbildlichten Tag noch zu beenden. Dieser ist nämlich mit dem Schlafengehen der Kinder noch nicht abgeschlossen.

„Da kommen alle Betreuer und die Leitung zusammen. Und da wird besprochen, wie der nächste Tag aussieht, wie der heutige Tag funktioniert hat und danach gibt es ein gemütliches Beisammensitzen“ (Sven, Z. 215-217).

Der Abend bietet also die Möglichkeit, dass die getrennten Tagesabläufe wieder zusammenfinden und Leitung sowie Betreuer*innen sowohl reflektieren als auch organisatorische Angelegenheiten besprechen. Dieses Beisammensitzen, wie Sven es hier benennt, wird dann auch zur Psychohygiene genutzt.

„Ähh (...), also ja genau, wir warten dann eben bis sie geschlafen haben, da sitzt dann meistens noch so eine halbe Stunde vor der Tür und dann gibts Abendbesprechung, des ist meistens so um 10 sag ich jetzt mal oder 10:15 und nachher haben wir dann noch 1 1/2 Stunden Abendbesprechung und noch bisschen ein Spaß und

Kindergeschichten und so ((Lachen)). McMoment, was dir halt am meisten getaugt hat und was halt dein Highlight war ((Lachen))“ (Viktoria, Z. 163-168).

Der Tagesablauf von Betreuer*innen und Leitungen verläuft zumeist getrennt voneinander. Während die Leitung ihren Tag nach den Aufgaben strukturiert, wird der Tag der Betreuer*innen zunächst von den Dienstzeiten und den darin enthaltenen Essenszeiten strukturiert. Dementsprechend wird auch das Programm angepasst. Ein weiterer Fixpunkt kann die Zeit für die Hygiene der Kinder und Jugendlichen sein. Der Tag wird mit einer Besprechung und Psychohygiene gemeinsam beendet.

Dieser Tagesablauf und der damit verbundene Dienstplan stellen jedoch ein recht neues System der Wiener Jugenderholung dar. In der Studie von Brousek (2022), die im Kapitel 4.4 beschrieben wurde und in der die Kinder und Jugendlichen zu ihrem Wohlbefinden in den Ferienaktionen befragt wurden, hat sich herausgestellt, dass diese Systemumstellung auch mit negativen Faktoren verbunden war. Dies gilt es, im nächsten Kapitel anhand der Sicht der Betreuer*innen aufzuarbeiten. Diese Personen haben sowohl nach dem neuen als auch dem alten Dienstplansystem gearbeitet und werden im weiteren Verlauf anhand der Interviewausschnitte kritisch-reflexiv mit der Studie verknüpft.

6.1.4.1 Dienstplanumstellung aus Sicht der Betreuer*innen

Das Dienstplan- oder Dienstsysteem sah vor der Einführung der neuen Regelung vor, dass ein*e Betreuer*in während der gesamten Zeitspanne für eine Gruppe zuständig ist. Erholungsphasen gab es in diesem Sinne nur, wenn die Betreuer*innen ihre freien Tage hatten. Hingegen ist die Betreuung aus heutiger Sicht so konzipiert, dass zwei Kindergruppen mit maximal zwölf Kindern von drei Betreuer*innen und einem*einer Springer*in betreut werden. Dadurch ergibt sich eine Pause von fünf Stunden für jede betreuende Person pro Tag, wie auch in den Ausführungen von Anna in Kapitel 6.1.1 deutlich wurde. Je nach Länge der Ferienaktion ist in der aktuellen Regelung auch zumindest ein komplett freier Tag vorgesehen. Insgesamt hat sich somit also das Personal pro Kindergruppe und damit die Erholungsphase allgemein erhöht. Dieser Gegenüberstellung folgend gilt es, die Sichtweise der Betreuer*innen zu dieser Systemumstellung einzufangen und darzustellen. Ismael (Z. 260-261) äußert sich folgendermaßen zu dem „alten“ Betreuungssystem:

„Also ähm, bei meinen Turnus oder bei meinen ersten, zwei, drei Turnussen war mein Dienstplan 24/7 sag ich jetzt amal.“

Ismael (Z. 422-425) führt diese Schilderung an späterer Stelle weiter aus:

„Nein, nein, nein. Leider nicht. Oder leider nicht. Ich sag Gott sei Dank nicht, ähm ..., es ist wichtig, ähm ..., eben, ich hab das glaub ich schon paar Mal erwähnt, ähm ..., wies früher war 24/7, wann willst reden mit den andern, was willst das reflektieren und so weiter und so fort.“

Dieser Ausschnitt macht deutlich, dass das alte Dienstplansystem viel von den Betreuer*innen abverlangte. Es blieb kaum Zeit für Reflexion oder Psychohygiene. Dennoch war es für die betroffenen Personen nicht einfach, sich an das neue System zu gewöhnen.

„Also i waß no, der erste Turnus im neuen System war für mi ganz schrecklich und eigenartig und damals hätt i no gsagt, ok, i wü des alte wieder. Aber ähm ..., mittlerweile muss i ganz ehrlich sogn ... es ist schon, entspannter, es ist nach wie vor noch wahnsinnig viel Arbeit, aber du hast halt trotzdem diese Pausen“ (Michaela, Z. 317-320).

Auch wenn sich Michaela anfangs mit der Umstellung schwergetan hat, zieht sie schlussendlich ein positives Fazit über die neuen Dienstzeiten. In Bezug auf die Studie von Brousek (2022) wird deutlich, dass diese Umstellung zwar zu einem möglichen Rückgang des Wohlbefindens der Kinder und Jugendlichen geführt haben könnte, aber sie gleichzeitig für das Wohlbefinden und das allgemeine Arbeitsverhältnis der tätigen Personen von entscheidender Bedeutung ist. Dies spiegelt sich auch in der verbesserten Beurteilung der Betreuungsqualität wider, die in der Studie von Brousek (2022) seit der Dienstplanumstellung festgestellt wurde. Daher halten die Betreuer*innen aus ihrer Sicht eine Rückkehr zu den alten Dienstzeiten nicht für sinnvoll. Vielmehr sollte die Qualitätsentwicklung weiter vorangetrieben werden, insbesondere im Bereich der Konfliktlösungsstrategien, was auch der Schlussfolgerung von Brousek (2022) entspricht.

Nachdem die Struktur der Wiener Jugenderholung durchleuchtet wurde, richtet sich der Fokus im nächsten Schritt auf die handlungsanleitenden Maximen der Wiener Jugenderholung. Die vorangegangenen Kapitel dienen nicht als qualitative Kategorien, sondern auch als deskriptive Beschreibung des Tätigkeitsfeldes, wie es von den Interviewten wahrgenommen wird. Dies soll nicht nur das Leseverständnis verbessern, sondern auch die Kategorien im Kontext der Wiener Jugenderholung in Bezug auf andere Formen der Kinder- und Jugendarbeit einordnen

lassen. Konkret besteht das Ziel darin, die Handlungsmaximen der Wiener Jugenderholung im Vergleich zu den Handlungsmaximen der Offenen Kinder- und Jugendarbeit zu betrachten.

6.2 Handlungsmaximen der Wiener Jugenderholung

Im Laufe dieser Forschungsarbeit haben sich zwei Handlungsmaximen herauskristallisiert, die an dieser Stelle kritisch-reflexiv aufgearbeitet werden. Eine dieser Säulen ist der *Erlebnisurlaub*, der sich auch mit dem beworbenen Angebot der Wiener Jugenderholung deckt und einen hohen Stellenwert bei den Betreuer*innen einnimmt. Die zweite Säule bildet die *Partizipation*, deren Umsetzung sowie mögliche Einschränkungen werden jedoch speziell anhand von Interviewsequenzen aufgearbeitet werden.

6.2.1 Erlebnisurlaub

Immer wieder wurde in den Interviews betont, dass die Wiener Jugenderholung keinen Erholungsurlaub im klassischen Sinne anbietet, sondern Programmschwerpunkte ganz gezielt auf Aktivitäten setzt, die einen Kontrast zum Stadtleben darstellen sollen.

„Also, das Ziel der Wiener Jugenderholung, da kann ich glaub ich auch für alle Leitungen sprechen, mit denen ich schon mit war, is dass die Kinder tatsächlich einen Urlaub erleben dort, auch wenns viel Struktur abverlangt, mit neunzig auf Urlaub zu fahren, aber dass sie tatsächlich einen Urlaub erleben und dass sie auch einfach Dinge erleben und Ausflüge machen, die ... die sie in ihrem Alltag in der Stadt Wien nicht erleben. Zum Beispiel auf einen Berg klettern und oben den Spielplatz mit Aussicht genießen und fischen gehen oder ähm, in ein Tal, das mit Wasser, also wo man meterlang am seichten Fluss entlangwandern, gehen und dann an Tagesausflug dorthin machen und einfach diesen, diesen Alltag, den sie aus der Stadt kennen ..., wirklich mal vergessen können, das wär glaub ich das“ (Stella, Z. 119-128).

Stella betrachtet das Angebot als eine Möglichkeit, den Kindern eine Auszeit vom alltäglichen Stadtleben zu ermöglichen und sie somit aus ihrem gewohnten Alltag herauszuholen. Auch Lea (Z. 240-249) sieht den Schwerpunkt der Wiener Jugenderholung in dieser Perspektive:

„Boah, ich glaube, dass das voll viel ist. Erstens einmal, dass sie einmal etwas erleben, was jetzt nicht so ein 08/15-Alltag ist. Dann sind WIJUG-Kinder eigentlich fast alle Stadtkinder. Also ich habe noch nicht recht viel mitgekriegt, dass die irgendwie so aus

grünere Wiener Gegenden kommen, sondern oft echt so irgendwo mitten in der Stadt. Und für die ist dann auch das ganze Grüne, Wald oder irgendwas etwas Neues. Dann, dass sie einmal nicht den ganzen Tag am Handy hängen, was die meisten am Anfang zwar ziemlich beschissen finden, aber ich glaube, so nach ein paar Tagen ist es dann doch ganz cool.“

Auch hier wird der Kontrast zum Alltagsleben der Kinder und Jugendlichen deutlich. Fern von der Stadt und auch dem Handy, wie Lea es formuliert, geht es darum, Erfahrungen in der Natur zu schaffen. Anna (Z. 511-523) verdeutlicht dies in ihrem Interview anhand einer Erzählung aus dem Kinderurlaubsalltag:

„Sie ist, ah, wir sind spazieren gegangen und waren unterwegs Richtung Schwimmbad. Und das Mädels hat eine Kuh gesehen, war 14 Jahre und hat dann voller Vorfreude herumgeschrien: ‘Boah schauts! Eine Ziege!’ Und dann war ich so, ok. Dann hat mein Biologenherz leicht gebrannt, aber es war in Ordnung, weil ich dann einfach gesehn hab, dass das für sie einfach wahnsinnig cool war. Also ein lebendes Tier zu sehen. Die hats zwar nicht zuordnen können, aber immerhin (...). Und ich glaub, dass is dann schon was ganz was anderes. Auch so Sachen wie, es muss nicht immer, man muss nicht immer am Handy hängen, um Spaß zu haben oder ... immer auf TikTok sein oder Sonstiges. Man kann eben auch in der Gemeinschaft irgendwo Spaß haben, in der Gruppe Spaß haben und es gibt halt tolle Sachen abseits vom Handy. Und ich glaub, das ist einfach eine Erfahrung, die sie da wirklich machen. Dass sie auch abseits vom Handy ein tollen Sommer ham, ein tollen Urlaub ham. Und auch mehr von Österreich sehn dadurch.“

Aus dieser Erzählung wird erneut die Relevanz des Urlaubserlebnisses im Kontrast zum vermeintlichen alltäglichen Leben, hier im speziellen mit den neuen Medien, betont. Die Interviewsequenzen verdeutlichen, dass die Betreuer*innen und Leitungen bestrebt sind, den Kindern einen Erlebnisurlaub zu bieten, der sich stark an der Umgebung bzw. der Natur orientiert. Es wird jedoch auch veranschaulicht, dass solche Kontakte von Kindern/Jugendlichen mit Natur/Tieren nicht nur intensiv sein können, sondern auch Lernerfahrungen bieten. Bei weiteren Einblicken in den pädagogischen Alltag konnte eine weitere Säule in der Zusammenarbeit mit den Kindern und Jugendlichen identifiziert werden, nämlich die *Partizipation*.

6.2.2 Partizipation

Die Meinung und Entscheidungskraft der Kinder und Jugendlichen bezüglich des Programms in diesem Setting wird immer wieder hervorgehoben.

„Aber auch auf die Vorschläge von den Kindern eingehen, wenn sie zum Beispiel den Wunsch haben, jetzt Minigolf zu spielen und es lässt sich vereinbaren, dass man das auch macht“ (Alexandra, Z. 60-62).

„Und, ja, wir machen ein Programm, das kann halt unterschiedlich ausschauen je nachdem, welche Interessen die Kinder ham, und ob sie selbst Wünsche geäußert haben, die irgendwie zu erfüllen sind, je nachdem wird ich mich auch anpassen“ (Anna, Z. 239-242).

Alexandra und Anna betonen hier die Wichtigkeit, auf die Programmvorschläge der Kinder einzugehen. Die Partizipation der Kinder und Jugendlichen ist jedoch auch mit Grenzen verbunden, wie aus der folgenden Interviewsequenz im nächsten Kapitel nochmals deutlich wird.

6.2.2.1 Strukturelle Rahmenbedingungen und Grenzen der Partizipation

Partizipation kann jedoch auf einer Ferienaktion nicht uneingeschränkt gewährleistet werden. Auch die Betreuer*innen haben gewisse Vorgaben, zu welcher Tageszeit sie wo mit den Kindern und Jugendlichen erscheinen müssen. Thomas (Z. 131-138) beschreibt dies anhand scheinbar starrer Konzepte, die vom Haus vorgegeben werden:

„Das heißt aber, ich würd schon sogn, dass man das erste Mal mitbekommt, was für Gruppenregeln man aufstelln kann, ahm wie so ein kompletter Tagesablauf funktioniert ahm und auch den Unterschied, dass man ahm sieht zwischen ok, wo kann ich den Tagesablauf selber bestimmen mit den Kindern, wo können die Kinder mitreden und wo muss ich den Kindern die, den Tagesablauf aber vorgeben, zum Beispiel Essenszeiten, ... da können sie einfach nicht mitreden, weil das einfach ahm starre Konzepte sind, die jetzt eigentlich nicht verändert werden können vom Haus aus, ja [...].“

Während die Kinder und Jugendlichen ihre Wünsche zur Programmgestaltung äußern können, müssen eben auch Rahmenbedingungen wie Essenszeiten und Gruppenregeln beachtet

werden. Ein weiterer Punkt, der die Partizipationsmöglichkeiten der Kinder beeinflusst, ist die Erfahrung der Betreuer*innen.

„[...] ich finds, umso mehr Turnusse man macht, umso mehr kriegt man eigentlich ein Bild für das große Ganze, für die ganze Struktur von der WIJUG und auch für die ahm Systeme von den einzelnen Kindern auch, also ich find, umso mehr Turnusse man macht, umso mehr kann man auf die Kinder eingehen, weil man eben die ganzen Regeln schon kennt ..., vor allem wenn du öfters mitfährst [...]“ (Thomas, Z. 360-364).

Entscheidend hierbei ist demnach nicht nur die allgemeine pädagogische Erfahrung, sondern die WIJUG Erfahrung an sich. Auf der anderen Seite gibt es jedoch auch gezielt eingesetzte Programmelemente, die die Partizipation der Kinder und Jugendlichen fördern und diese sogar inhärent in sich tragen.

6.2.2.2 Förderung der Partizipation

Partizipative Themenschwerpunkte können unerfahrenen Betreuer*innen dabei helfen, erste Berührungspunkte mit dem Thema zu erhalten. In der Regel werden diese von der Leitung des Turnus vorgegeben.

„Die Workshops funktionieren so, dass die Betreuerinnen und Betreuer im Dienst sich einen Workshop über eineinhalb bis zwei Stunden überlegen, also zum Beispiel Trommeln, Ringen, ähm einen Tanzworkshop, äh Harry Potter Workshop hatten wir schon, einfach, also vorzugsweise was, was die Betreuerinnen und Betreuer selber gerne machen, das kommt auch bei den Kindern meistens gut an und das Besondere am Workshop is, dass sich der ganze Turnus, also ... alle neunzig Kinder zu Beginn treffen und die Betreuerinnen und Betreuer das jeweils anbieten (...) aber nicht mit ihrer Gruppe, sondern dass die Kinder selber entscheiden können, bei welchem Workshop sie mitmachen wollen“ (Stella, Z. 207-219).

Somit zeigt sich, dass auf die Partizipationsmöglichkeiten der Kinder und Jugendlichen geachtet wird. Dadurch entsteht auch die Möglichkeit für die Betreuer*innen, ihren eigenen Stärken und Interessen nachzugehen und diese anschließend den Kindern zu vermitteln. Selbst bestehende, bis dahin teils rigide Gruppenzusammensetzungen können kurzzeitig aufgebrochen werden und dadurch neue Dynamiken entstehen lassen.

Des Weiteren wird ebenso deutlich, dass ein Kinderurlaub an bestimmte vorgegebene Strukturen gebunden ist, die nur bedingt verlassen werden können. Diese gilt es, anhand der Handlungsmaximen der offenen Kinder- und Jugendarbeit herauszuarbeiten und somit das pädagogische Handlungsfeld der Wiener Jugenderholung als eigenes pädagogisches Handlungsfeld zu skizzieren.

6.2.3 Abgrenzung der Wiener Jugenderholung

Zuerst soll der Zugang zur Wiener Jugenderholung beleuchtet werden. Wie bereits im Kapitel 4.2 beschrieben wurde, erhält man diesen durch Anmeldung für eines ihrer Angebote beim zuständigen Amt der Kinder- und Jugendhilfe des jeweiligen Bezirks. Eine Person in leitender Position beschreibt diesen Vorgang:

„Das machen wir nicht, sondern da gibts eben den Kontakt zu den Regionalstellen und Kanzleien, die dieses machen und damit ist gleichzeitig eine Schwelle abgebaut und eine Schwelle aufgebaut. Denn Familien, die schon angebunden sind bei der Kinder- und Jugendhilfe, für die ist eine Schwelle vielleicht abgebaut, weil sie haben keinen zusätzlichen Weg, es wird ihnen nahegelegt, es wird ihnen erleichtert indems (...) gehens einfach rüber und machen sich das schon aus. Also es ist wirklich ... sozusagen eine Wegbereitung für viele unserer Eltern, die ... es vielleicht gar nicht zu einer anderen Stelle schaffen würden. [...] Gleichzeitig durch diesen Kontakt zu der Kinder- und Jugendhilfe eine Schwelle aufgebaut. Ähm weil der Kontakt zum Jugendamt und so wird es einfach noch genannt, deswegen verwend ich jetzt diesen Begriff auch, oftmals kein erwünschter ist“ (Theresa, Z. 63-76).

Der Zugang zur WIJUG und somit die Alltagsnähe, wie sie in Kapitel 1.2 im Zuge der Handlungsmaximen der OKJA beschrieben wurde, kann nur bedingt aufrechterhalten werden. Während Personen, die bereits mit der Kinder- und Jugendhilfe in Kontakt stehen, einen leichteren Zugang erhalten, ist dieser für alle anderen mit einer Schwelle verbunden. Dennoch und bezugnehmend auf das Interview von Sven (Z. 436-440) ist die Wiener Jugenderholung eine Ferienaktion für Kinder und Jugendliche aus allen Gesellschaftsschichten.

„[...] also es hängt direkt an der Kinder- und Jugendhilfe, man muss die am Amt für Kinder- und Familienhilfe Wien anmelden. Es hat einen sozialpädagogischen, einen

sozialprivilegierten Schwerpunkt. Aber jedes Kind, das in Wien wohnt, kann mitfahren, das finde ich total wichtig, es hat keinen exklusiven Gedanken.“

Lebensweltorientierung (Thiersch 2015), wie im Kapitel 1.2 erläutert, nimmt daher aufgrund der Beschaffenheit des Settings wenig Relevanz ein. Der sozialpädagogische Fokus liegt gezielt auf Erfahrungen, Erlebnissen und Entwicklungspotentialen, die räumlich gesehen entfernt sind von der alltäglichen Lebenswelt der Kinder und Jugendlichen. Damit distanziert sich die Wiener Jugenderholung von den Handlungsmaximen wie Ressourcen und Empowerment in der Lebenswelt- sowie Sozialraumorientierung. Dennoch übernimmt sie auch einzelne Komponenten wie die Partizipation für das Setting.

Dieser Eigenheit gerecht werdend, soll abschließend noch einmal eine Interviewsequenz von Theresa, einer Person in einer Führungsposition in der Wiener Jugenderholung, betrachtet werden.

*„Also genau, das Nächste ist sozusagen den Mitarbeitern so ehrlich wie möglich zu kommunizieren, auf was sie sich da einlassen. [...] Was wir von ihnen erwarten. Und dann ist sozusagen der nächste Schritt und da hab ich jetzt keine, hach ..., Pädagogik nach so und so, ja (...) [...] Sondern es geht darum, ein freund ..., also einerseits gehts darum, eine Atmosphäre zu schaffen, wo man ein freundliches, sicheres Urlaubserlebnis ähm, ermöglicht. [...] Und auf der anderen Seite geht es ganz viel danach Rahmenbedingungen einzufordern auch und zu kommunizieren und gleichzeitig den Kindern immer wieder zu kommunizieren, wenn es etwas schief läuft, dein Verhalten stört mich, aber du als Kind bist in Ordnung. [...] Also dieses, Verhalten ist gleich Persönlichkeit durchbrechen und wir haben nicht den Anspruch langfristig, manchmal passiert, aber es ist nicht der pädagogische Anspruch von uns zu erziehen. [...] Wir sagen, für diese zwei Wochen sind bei uns die Spielregeln so, hoffentlich schafft es, aber wir haben jetzt nicht wie in einer Wohngemeinschaft oder in einem Schulkontext den Anspruch, das Verhalten jetzt langfristig zu verändern. [...] Wir erwarten eine Adaptierung oder Anpassung an unseren Rahmen, aber nicht ein Erziehen. Dass das vielleicht passiert, dass mag sein oder ist auch gut, also das würd ich jetzt nicht sagen, es wäre schlecht, aber es ist nicht unser Ziel (...) [...] weil das ist zu hochgesteckt. Und auch, wenn unsere Kund*innen, ich sag das ganz bewusst und nicht unsere Kinder, weil es sind unsere Kund*innen und hin und wieder vertrauen uns die ganz stark massiv ihre Sachen an. Sei das jetzt ein sexueller Missbrauch, sei das Gewalt zu Hause, sei das eigene verstörende*

Tätigkeiten, ja, Handlungen. Per se haben wir den Fokus nicht drauf, dass dürfen wir nicht.[...] Wir machen dann halt nicht die Ohren zu und singen: 'Lalalal.' Ja? Also das wieder nicht, aber wir bohren da nicht, unser Ziel ist es Erholung und Auszeit. [...] Und darauf beruhen sich viele pädagogische Haltungen und Handlungen. Wir machen zwar einen Gefühlskreis, aber wenn einer was nicht sagen will oder nur sagt: 'Ja heute war scheiße' oder 'Heut war super', darfs auch sein, ja? [...] Wir machen jetzt keine Therapieeinheiten, weil ma glauben, jetzt wittern wir was, wo ma nachbohren wollen und der Spaß und das Naturerlebnis und das Erlebnis innerhalb einer Gruppe, das steht im Vordergrund“ (Theresa, Z. 148-192).

Bezugnehmend auf diesen Interviewausschnitt werden die Differenzen zur Offenen Kinder- und Jugendarbeit deutlich. Zusammenfassend kann festgestellt werden: Während die Angebote der OKJA zu großen Teilen auf Ungebundenheit basieren, ist die Teilnahme an diesem Setting an eine Anmeldung über die Kinder- und Jugendhilfe geknüpft. Somit ist anzunehmen, dass die Adressat*innen mit gewissen Hürden konfrontiert sind. Die Wiener Jugenderholung legt ihren Fokus gezielt auf Erlebnisinhalte und vernachlässigt darüber hinaus lebensweltrelevante Themen nicht vollständig, allerdings teilweise bewusst. Dies ist, wie aus dem Interviewausschnitt deutlich wird, allerdings auch dem Setting an sich geschuldet, welches bestimmten Anforderungen nicht gerecht werden kann und sich somit auch von der OKJA abgrenzt. Allerdings gilt es, an dieser Stelle ebenso festzuhalten, dass allein der begrenzte Zeitrahmen sowie der Fokus auf die Auszeit nur eine bedingte Erklärung für das teilweise bewusste Außerachtelassen von lebensweltrelevanten Themen bieten, besonders dann, wenn das Potenzial gegeben ist, auf kindeswohlgefährdende Themen aufmerksam zu machen, wie aus dem Interviewausschnitt hervorgeht.

Somit ist die Wiener Jugenderholung als ein eigenes pädagogisches Handlungsfeld zu verstehen, das jedoch Handlungsmaximen aus anderen pädagogischen Tätigkeitsfeldern miteinbezieht. Es lässt sich daher nur bedingt mit Angeboten wie denen des Outward Bound vergleichen, wie in Kapitel 2.1 dargelegt, obwohl es auf den ersten Blick gewisse Ähnlichkeiten geben mag. Das aktive Entfernen von alltäglichen Strukturen, die Abgeschiedenheit und die Eigentümlichkeit des Aufenthaltsortes stehen jedoch völlig gegensätzlichen Grundintentionen gegenüber. Während Outward Bound aktives Training und Vorbereitung auf das Erwachsenenleben bieten will, ist das Angebot der Wiener Jugenderholung als Urlaub bzw. Erlebnisurlaub zu verstehen. Obwohl es zu latenten Lernerfahrungen in Bezug auf Selbständigkeit

kommen kann, ist dies nicht das dezidierte Ziel, wie der Interviewausschnitt von Theresa verdeutlicht. Darüber hinaus hat Outward Bound eine andere Zielgruppe als die Wiener Jugenderholung.

In diesem Zusammenhang gilt es, sich mit den Methoden in diesem Handlungsfeld zu befassen, die darauf abzielen, für die Kinder und Jugendlichen einen Erlebnisurlaub zu ermöglichen. Dies gibt einen tieferen Einblick in dieses eigenständige Handlungsfeld.

6.3 Methoden und Angebote der Wiener Jugenderholung

Bevor wir uns den konkreten pädagogischen Methoden und Angeboten der Wiener Jugenderholung zuwenden, sollten zwei neu generierte Kategorien, die einen direkten Einfluss auf die pädagogische Umsetzung haben, benannt werden. Dabei handelt es sich zum einen um das *Wetter* und zum anderen um die *Ortsabhängigkeit*. Diese beiden Faktoren bzw. Kategorien haben einen unmittelbaren Einfluss auf die pädagogische Programmgestaltung. Das Wetter wird in verschiedenen Interviewsequenzen immer wieder thematisiert und erfordert dementprechende Flexibilität von Seiten der Betreuer*innen.

„Ja und solangs nicht regnet oder hoit, hää regnet, solangs ned schüttet sog ma moi so, versuch i trotzdem dann amoi am Vormittag schon rauszugehen. Ähm war leider am letzten Turnus so, dass i glaub i die Hälfte vom Turnus gregnet [...]“ (Michaela, Z. 207-210).

„Nach dem Mittagessen, ja, tendier manchmal schon noch dazu a bissi drinnen zu bleiben, kommt halt drauf an muss i sagen, es kommt wirklich komplett auf den Tag drauf an, ob Schön- oder Schlechtwetter“ (Leon, Z. 156-159).

„Aber im Endeffekt musste ich dann auch sehr einfach improvisieren und schauen, was funktioniert und was nicht und auch vom wetterbedingt einfach - irgendwie, ich meine, wir hatten eh schönes Wetter, aber dann gab es noch Tage, wo es nicht so schön ist“ (Saskia, Z. 215-218).

Genau wie vom Wetter ist das Programm für die Kinder und Jugendlichen auch vom Standort des Ferienurlaubs abhängig. Die Interviewten haben unterschiedliche Auffassungen zu den jeweiligen Gegebenheiten vor Ort. Anna (Z. 309-312) hebt beispielsweise die Vorteile des Standorts in Raach hervor:

„Also es is, es kommt dann wieder drauf an, welche Möglichkeiten man am Standort hat, weil es gibt zum Beispiel, die Hermannshöhle. Die gibt's halt nur in Raach, oder so. ((Lachen)) Aber das kommt halt wirklich drauf an, was ma, was ma alles hat und was ma alles machen kann.“

Im Kontrast dazu sind in Zauchensee wieder andere Gegebenheiten entscheidend für die Programmgestaltung:

„[...] beim Zauchensee, hat man sehr viel Angebote, man sehr viel in den Wald gehen, man hat einen Fluss dabei, man geht baden [...]“ (Thomas, Z. 114-115).

Schlussendlich ist jedoch bei allen Standorten eine gewisse Abgeschlossenheit und Nähe zur Natur gegeben. Dies fasst Sven (Z. 130-131) in seinem Interviewausschnitt nochmals zusammen:

„Wenn man mit der WIJUG irgendwo hinfährt, ist man relativ abgeschieden in sehr ländlichen Regionen. Auf Bergen oder wo auch immer.“

Aufgrund der Einflüsse des Wetters und der Ortsabhängigkeit gestaltet sich die pädagogische Arbeit auf dem Ferienurlaub äußerst vielseitig und erfordert Flexibilität von den Betreuer*innen. Im nächsten Schritt werden daher konkrete pädagogische Methoden und Angebote der Wiener Jugenderholung betrachtet, um einen tieferen Einblick in die praktische Umsetzung zu gewinnen.

6.3.1 Erlebnispädagogik

Erlebnispädagogik spielt eine bedeutende Rolle in der Wiener Jugenderholung und ist eng mit den spezifischen Standortbedingungen verbunden. Obwohl nicht alle Aktivitäten klar als Erlebnispädagogik kategorisiert werden können, weisen sie Ähnlichkeiten mit den in Kapitel 2.3 behandelten erlebnispädagogischen Methoden auf. Daher wird der in Kapitel 2.3 vorgeschlagenen Logik und Unterteilung gefolgt.

6.3.1.1 Bewegungsorientierte Aktivitäten

Es wird deutlich, dass die Erlebnispädagogik in der Wiener Jugenderholung eine zentrale Rolle spielt und einen erheblichen Teil des Tagesprogramms vor Ort ausmacht. Im folgenden Beispiel greift Lea (Z. 76-80) die Idee der Kinder auf, gemeinsam Kebab zu essen, und verbindet sie geschickt mit einer bewegungsorientierten Aktivität.

„'Okay. Wir würden gerne Kebab essen gehen.' Dann denke ich mir: 'Okay. Das ist eine gute Idee.' Aber dann fahren wir halt nicht mit dem Bus zum Kebab, sondern wir wandern hin, damit sie auch ein bisschen Wald sehen oder 'whatever' oder irgendwelche Spiele auf der Wiese machen.“

Stella verdeutlicht in ihrem Interview (Z. 124-128), wie vielfältig die bewegungsorientierten Möglichkeiten auf dem Kinderurlaub aussehen können. Dabei betont sie auch den Kontrast zum Stadtleben.

„Zum Beispiel auf einen Berg klettern und oben den Spielplatz mit Aussicht genießen und fischen gehen oder ähm, in ein Tal, das mit Wasser, also wo man meterlang am seichten Fluss entlangwandern, gehen und dann an Tagesausflug dorthin machen und einfach diesen, diesen Alltag ..., den sie aus der Stadt kennen, wirklich mal vergessen können, das wär glaub ich das.“

6.3.1.2 Kennenlernaktivitäten

In den ersten Tagen eines Kinderurlaubs, wenn fremde Kinder und Betreuer*innen aufeinandertreffen, ist es besonders wichtig, sich mit einer positiven Gruppendynamik auseinanderzusetzen.

„Also bei Teambuilding war ich ein Freund von Sachen, bei denen sie gemeinsam zu einem Ziel kommen mussten, daher sie sollten gemeinsam. Zuerst sag ich ihnen, sie sollen jeder für sich eine Basis bauen auf einem beschränkten Feld. Auf kurz oder lang werden sie draufkommen, sie nehmen sich dafür gegenseitig die Stöckchen und Materialien weg. Und da ist es dann eben ihre Aufgabe, herauszufinden, dass sie, wenn sie alleine bauen, sich eigentlich nur gegenseitig in die Haare kriegen. Arbeiten sie allerdings zusammen, können sie eine supertolle riesig große coole Basis bauen. Da kommen

sie für gewöhnlich nicht alleine drauf, aber mit ein bisschen Anleitung geht das schon ganz gut“ (Franz, Z. 54-62).

Franz setzt bewusst auf den Einsatz von gruppendynamischen Spielen, um ein positives Gruppengefüge aufzubauen und zu stärken.

„(...) suchen, ähm, was a cool war, ist zum Beispiel so Momentaufnahmen von Wald machen, dass zum Beispiel a, dass Kind ..., das vorne geht, macht die Augen zu und das Kind ..., was hinter dem Kind geht und führt quasi an den Schultern [...] Ist halt quasi in der Position im Wald und bei den Schultern wird dann quasi der Auslöser gmacht für die Kamera und dann kann das Kind die Augen aufmachen und sagen: ´Ahh ok, das findest du wichtig´, oder so, oder; ´Den Punkt magst du mir zeigen´, das geht dann halt in die (...) was die Kinder gesehen haben“ (Leon, Z. 113-120).

Leon beschreibt hier eine Tätigkeit, bei der die Kinder in einen aktiven Austausch mit sich und ihrer Umwelt treten, insbesondere mit der umgebenden Natur. Es wird in diesen Interviewsequenzen immer wieder der starke Fokus auf die Natur deutlich.

6.3.1.3 Spielaktivitäten

Den Kindern und Jugendlichen wird laut den Interviews auch ein breites Repertoire an Spielaktivitäten auf den Kinderurlaube geboten. Fritz (Z. 62-67) beschreibt hier ein Spiel mit einem Baumstamm, welches das Gruppengefüge fördern soll.

„Genauso war auch immer wieder ein Spiel, das ich Ihnen eine Strecke vorgegeben ... vor allem im Wald, das finde ich gut. Sie müssen von einem Baumstamm zum nächsten kommen ohne den Baum zu berühren. Sie dürfen aber jegliche Hilfsmittel, die ihnen einfallen verwenden. Sie dürfen auch sich gegenseitig irgendwie unterstützen. Hauptsache am Ende des Tages kommt einer drüben an.“

Liliane (Z. 197-208) beschreibt in ihrem Interview das Spiel „Capture the flag“, das sie nach der belastenden Coronasituation als besonders wichtig erachtet. Auch der Mehrwert für solche gruppenübergreifende Angebote – sprich mit anderen Gruppen zusammen – wird hervorgehoben.

„Ich finde es [...] voll cool, was jetzt da vielleicht nicht gegangen ist, weil man die Gruppen zum Teil durchmischt und wirklich mit sehr vielen Kindern auf einmal irgendwelche Sachen spielt, wie jetzt zum Beispiel ‘capture the flag’ oder so, wo man wirklich die Kinder dann auch anmalt nach den Teams. Das macht ihnen besonders viel Spaß und da hat man einfach auch gemerkt, dass es ihnen extrem abgegangen ist, dass man irgendwie nicht mit so vielen etwas machen konnte und sonst würden die Kinder vielleicht nie jetzt wirklich so gemischt in diesen Gruppen etwas machen im Alltag und das finde ich immer cool dann zu sehen, wie zum Beispiel die Großen die Kleinen unterstützen und die Kleinen dann nur die (...) dann auch dabei haben.“

Das Spiel nimmt allerdings über den erlebnispädagogischen Aspekt hinaus eine tragende Rolle im Kinderurlaub ein, besonders am Abend, wenn es gerne genutzt wird, um der Kindergruppe einen ruhigeren Rahmen zu bieten.

„Ich hatte auch die Jüngerer und dann konnte ich am Abend vielleicht noch etwas Ruhigeres machen, also dann einfach nur zusammensitzen und vielleicht irgendwelche so ‘Wer bin ich?’ oder solche Sachen spielen, das haben sie eigentlich auch sehr gemocht oder auch einfach Kartenspiele: Die haben ‘Uno’ echt gemocht. Also war jetzt kein Programm, das man den ganzen Tag machen konnte, aber so für eine Stunde am Abend war das eigentlich sehr gut“ (Liliane, Z. 142-148).

Das Spiel wird somit für verschiedene Zwecke genutzt und kann vielfältig eingesetzt werden, sei es für Teambuilding, den Eventcharakter oder als ruhigen Tagesausklang.

6.3.1.4 Extremere Aktivitäten

Wie in Kapitel 2.3.5 bereits herausgearbeitet wurde, erweist sich eine Definition von Extremsituationen als schwierig, da sie auch von den individuellen Erfahrungen der Personen abhängt, die sich in der jeweiligen Situation befinden. In den vorangegangenen Interviewausschnitten wurde mehrmals betont, dass das Erleben der Kinder und Jugendlichen aus Wien in der Natur bereits zu als extrem empfundenen Situationen führen könnte. Ein Beispiel für eine solche als extremer empfundene Aktivität ist das Zelten. Thomas (Z. 236-258) berichtet von dem Entschluss, mit einem zweiten Betreuer und einer Kindergruppe in Zauchensee zu zelten. Dabei gerieten die Kinder sowie auch die Betreuer*innen in eine ungeplante und besondere Situation.

„Hm ich glaub, es ist tatsächlich das Zelten, wie wir mit den Kindern eigentlich das erste Mal zelten warn und eigentlich sonst von der WIJUG selber eigentlich noch nicht wirklich ahm Informationen hatten ..., so wie kann man zelten gehen, das war so ein bisschen so selbstaufgebautes Zelten [...] Schaun ..., ok ist alles da, und wir warn dann zwei Betreuer und warn mit einer Gruppe zelten und unten im Wald. Dadurch, dass wir das das erste Mal gemacht haben dort und die letzten Jahre das eigentlich nie stattgefunden hat, das Zelten war eben für uns quasi so das erste Mal, warma so ..., warn wie die Vorreiter, die das Zelten wieder so ... ein bisschen eingebracht haben und dann hamma halt untn unsre Zelte aufgeschlagen und haben am Abend ein bisschen Feuer gemacht, Marshmallows gegrillt, Abend gegessen und dann hamma eh irgendwann die Kinder niedergelegt und dann kurz nachdem wir die Kinder niedergelegt ham, es war halt schon stockfinsternis untn im Wald, und ich bin dann mit an anderen Betreuer noch unten beim Wasser gesessen und haben so ein bisschen den Tag besprochen und dann war auf einmal so ´He irgendwas, irgendwas is da im Wald´ also k_ kann man jetzt nicht genau sagen, es war ..., wir ham dann mit der Taschenlampe rübergeleuchtet und oh Schreck, auf einmal war da eine Kuh. War interessant. Nur dass es nicht eine Kuh war, sondern innerhalb von fünf Minuten war unser Zeltplatz belagert von gefühlt 40 Kühen. Also eine ganze Kuhherde ist dann auf einmal zwischen den Zelten herumgelaufen und hat das sehr interessant gefunden, weil da warn ja vorher noch keine Zelte und irgendwie ist ja spannend, was da ist und die Kinder warn natürlich auch ganz neugierig, weil die haben das halt mitbekommen, dass da ahh Kühe sind und haben das eigentlich ganz super gehandled und sind alle in den Zelten geblieben, war keine Panik, aber sie habns halt urlustig gefunden, haben immer wieder aus den Zelten rausgeschaut und ich bin halt mitn anderen Betreuer draußn gewesen und wir ham halt geschaut, bis die Kühe dann halt irgendwann wieder weggegangen sind. Aber das war glaub ich bis jetzt mein WIJUG-Highlight.“

Inzwischen betrachtet Thomas das Zelten als eines seiner Highlights bei der Wiener Jugenderholung. Allerdings stellt diese Aktivität zweifellos eine Extremsituation für alle Beteiligten dar. Diese erlebnispädagogische Aktivität verdeutlicht gleichzeitig, mit welchen Herausforderungen Betreuer*innen konfrontiert sein können, wenn sie im pädagogischen Handlungsfeld in der Natur agieren.

Der Schwerpunkt des Risflecting konnte in keinem der Interviews gefunden werden. Allerdings wurden andere Formen der Reflexion thematisiert.

6.3.1.5 Reflexion

Auch wenn das Risflecting in keinem der Interviews erwähnt wurde, schließt dies andere Möglichkeiten der Reflexion im Alltag der Wiener Jugenderholung nicht aus. Die Relevanz der Reflexion in der Erlebnispädagogik wurde bereits im Kapitel 2.3 thematisiert und wird nun anhand der Praxis der Wiener Jugenderholung aufgearbeitet werden. In den durchgeführten Interviews wurde die Reflexion immer wieder als fester Bestandteil des pädagogischen Alltags genannt. Franz (Z. 110-114) erwähnt hier die Reflexion gemeinsam mit Gesellschaftsspielen als passenden Abschluss für den Tag.

„Also am Abend. Sollte ich die Kinder noch am Abend haben, bin ich ein großer Fan von Reflexionsrunden oder von Gesellschaftsspielen in vertrauter Runde. Wo man noch einmal zusammenkommt, ein bisschen plaudert, auch wieder die Gefühlslagen abcheckt. Und einfach noch das Gruppengefühl ein bisschen stärkt, bevor man dann sozusagen schlafen geht.“

Ismael (Z. 396-403) geht in seinem Interview noch etwas genauer darauf ein, was solche Reflexionen beinhalten können.

„Wie für die Kinder der Tag war, was könnte man beim nächsten Mal anders machen, was könnte man morgen besser machen. Was würdets ihr gerne morgen machen, wie fühlts ihr euch, bei wem gibts Probleme und so weiter und so fort. Ich fang immer früh genug natürlich an, dass ich nicht zu spät die Kinder ins Bett bringe, dass sie rechtzeitig schlafen, ähm ... aber ich sag auch, wenns halt von der Zeit her ähm ..., könn ma gern morgen in der Früh weiterreden oder wenn ich halt wieder im Dienst bin, weil wenn das Schlafengehen nicht funktioniert, dann bin ich einer der sehr, sehr genervt ist, sag ma so.“

Ismael betont hier allerdings auch, dass der Reflexion bzw. Gefühlsrunde klare Grenzen gesetzt werden müssen, da diese ansonsten ausschweifen. Auch Peter (Z. 158-161) betont die Reflexionsrunde als passendes Abendprogramm.

„[...] ähm, oder afoch so a Reflexionsrunde, wie war der Tag, was wünscht man sich noch in den nächsten Tagen, Verbesserungsvorschläge und ja, auf jeden Fall eher was zum runterkommen, damit die Kinder dann a glei, damits a guter Übergang ist zum Schlafengehen ((Lachen)).“

Ähnlich wie Ismael erfragt Peter zunächst die Gefühlslage der Kinder zum derzeitigen Tag und zugleich werden Partizipationsmöglichkeiten eröffnet, sowohl für Änderungen als auch für Programmwünsche.

Die aus den Interviews erhobenen erlebnispädagogischen Ansätze nehmen einen großen Teil im pädagogischen Alltag der Wiener Jugenderholung ein und werden vielseitig genutzt. Der Schwerpunkt des City-Bound ist allerdings, was aufgrund des Settings und des Schwerpunktes kaum verwunderlich ist, in keinem der Interviews genannt worden. Die Reflexion des Tagesgeschehens scheint sich zudem, als Abendritual etabliert zu haben und scheint als passendes Mittel, um den Tag zu beenden. Der herausgearbeiteten Theorie folgend, gilt es, sich nun mit der Freizeitpädagogik in der Wiener Jugenderholung zu befassen.

6.3.2 Freizeitpädagogik

Sich mit der Freizeitpädagogik in diesem Feld auseinanderzusetzen, erscheint nur dann als sinnvoll, wenn dies durch eine gewisse Perspektive geschieht. Dem recht offen gelassenen Begriff der Freizeit in Kapitel 3 dieser Arbeit gilt es, sich in diesem pädagogischen Handlungsfeld fern von den Betreuer*innen determinierten und strukturierten Programmen anzunähern. Die Betreuer*innen nehmen hierbei eher eine begleitende Rolle ein und ermöglichen den Kindern Freiräume.

„Wobei ich mich auch ganz gern bei gewissen Sachen zurücknehme, weil ich das Gefühl habe oder glaube, dass es manchmal ganz nett ist, wenn die Kinder auch einen gewissen freien Rahmen haben und sich selbst entfalten können“ (Franz, Z. 103-106).

Den Kindern und Jugendlichen wird ein Raum zur Verfügung gestellt, in dem sie sich, wie Franz es hier beschreibt, frei entfalten können. Die Freizeit bekommt hier auch eine begrenzt partizipative Komponente, da die Kinder und Jugendlichen selbst entscheiden können, wie sie den gegebenen Raum nutzen. Bianca (Z. 280-293) geht in ihrem Interview noch genauer darauf ein, wie diese Freizeit gestaltet werden kann.

„Und ich bin auch ein großer Fan von dieser beaufsichtigten, aber nicht durchgeplanten Freizeit ..., wo die Kinder einfach mal machen können, was sie wollen im Endeffekt, aber sie sind halt draußen dabei - weil das schon ein Chaos ist teilweise - aber halt ein kontrolliertes Chaos und ich find das sehr cool, weil sie das selten dürfen - und das aber sehr viel ihnen gibt und dann oft auch ganz coole eigene Sachen entstehen dadurch. Und das dann schon leiwand. Oder wenn sie dann draufkommen sie wollen einen Turm bauen oder Steine um die Wette schießen, das kann man dann auch immer so schön abgrenzen mit: ´Ok, wir können einen Steinweitwurf machen - wenn da niemand in der Nähe ist, wenn das in die richtige Richtung geht und keine anderen Kinder da sind.´ Dann ist es ja kein Problem an sich, also dass man da ihre Ideen einfach unterstützt und da noch weiterentwickelt, weil zum einen (...) als Betreuerin weniger Bespaßungs-Programm aufpressen musst und die Kinder aber trotzdem Spaß haben - und das cool ist und sie was erleben dadurch. Genau.“

Dieses kontrollierte Chaos wird von den Kindern also auch dazu genutzt, um zu gestalten oder Spiele durchzuführen. Bianca erachtet diese Freizeitfenster auch als wichtige Komponente, um den Spaßfaktor der Kinder und Jugendlichen hochzuhalten.

„Ähm neu für mich war, glaub ich, da ich ja während der Ausbildung schon auf Turnus gefahren bin, die die Kinder einfach machen zu lassen. [...].Also ihnen so viel, aber auch einer Gruppe, die man erst den zweiten Tag kennt, so viel Vertrauen vorzustrecken, dass man mit ihnen in Wald geht und sagt ok, von dem Baum bis dem Baum is euer Bereich, vü Spaß und sie einfach das selber herausfinden und machen zu lassen, was ja (...), find ich auch in meiner Ausbildung, man is so von Planungen zugetextet und man muss alles strukturieren und planen, dass man das irgendwie manchmal vergisst, find ich“ (Stella, Z. 134-142).

Den Kindern eine so freie Programmgestaltung zu ermöglichen, hängt laut Stella somit auch vom Vertrauen gegenüber der Kindergruppe ab. Es wird im Interviewausschnitt allerdings auch deutlich, dass dieses Freiraumgeben auch erst von den Pädagog*innen erlernt werden muss.

„Natürlich kommen dann so Sachen wie, jo sie wuin amal a Stunde im Zimmer einfach nur chillen, sag i ok, i man wenn du 24/7 die Kinder ständig bespaßt das (...), das ist

für sie a ned lustig und es soll ja trotzdem ein Urlaub für sie sein“ (Michaela, Z. 156-160).

Für Michaela sind diese Freiräume auch essenziell, um den Urlaubsfaktor bei dieser Ferienaktion wieder zu erhöhen. Zusammenfassend zeigt sich, dass die Betreuer*innen in diesen Zeitfenstern eine andere Rolle einnehmen, weg vom Anleiten hin zum Begleiten. Ziel ist es, Erholung zu bieten in einem ansonsten dicht strukturierten Programm und damit auch einen Rahmen zu schaffen, in dem die Kinder und Jugendlichen sich selbstständig betätigen können. Um ein möglichst breites Verständnis über das pädagogische Handlungsfeld zu gewinnen, gilt es, sich über die Theorie hinaus mit weiteren pädagogischen Methoden in der Ferienaktion zu befassen, welche aus den Interviews generiert werden konnten.

6.3.3 Kreatives Gestalten und themenorientierte Angebote

Das kreative Gestalten mit Upcycling-Materialien ermöglicht den Kindern nicht nur, ihre Fantasie und Kreativität zu entfalten, sondern trägt auch zu einem nachhaltigen Umgang mit Ressourcen bei. Dieser Aspekt des Upcyclings wird in der Wiener Jugenderholung als pädagogische Methode eingesetzt, um Umweltbewusstsein und die Fähigkeit zur kreativen Wiederverwendung von Materialien zu fördern.

„Mhm, also vor allem Upcycling ist für mi a Thema, das i für voll wichtig find.[...] Weil das halt auch so Sachen sind, die Kinder auch zu Hause vielleicht die Materialien zur Verfügung haben und das nachbasteln, nach_, also herstellen können oder so auch“ (Leon, Z. 89-94).

Die Anpassung des kreativen Gestaltens an die individuellen Interessen der Kinder und Jugendlichen in der Wiener Jugenderholung zielt darauf ab, ihre intrinsische Motivation zu steigern. Durch die Berücksichtigung ihrer Vorlieben und Interessen werden die Kinder dazu ermutigt, sich aktiv am gestalterischen Prozess zu beteiligen und ihre Kreativität frei zu entfalten.

„Oder - ich weiß nicht - alles, was uns halt gerade einfällt. Oft kommt auch von den Kindern ganz viel Input. Wenn du jetzt sagst: ‘Ja, wir basteln.’ Dann heißt es zuerst: ‘Ah ja, basteln. So fad.’ Und zum Schluss hat man dann halt so coole Armbänder, wo so etwas wie ‘Ungönner des Jahres’ oben steht. Also ja, ich mache gerne so Sachen, die

eigentlich auch oft für die Altersgruppe gar nicht so typisch sind, aber wenn man die halt dann so abwandelt, dass sie irgendwie wieder cool für die Kinder sind, das ist dann meistens ganz lustig für alle“ (Lea, Z. 91-98).

Die Bastelaktivitäten dienen auch als eine gute Programmalternative, insbesondere wenn das Wetter nicht für Aktivitäten im Freien geeignet ist.

„Und dann ganz verschieden eben, von Bastelvormittag, je nachdem wie das Wetter ist, sobald es eigentlich nicht komplett regnet, sofort heraus“ (Liliane, Z. 124-126).

Die Interviews haben auch wiederholt themenorientierte Angebote hervorgehoben, die in der Regel in der Großgruppe durchgeführt werden, also mit mindestens zwei Kindergruppen.

„Und dann sehr viel so, wir haben mal so einen Wellness-Tag mit den Mädchen und den Burschen gemacht - das hab ich auch noch nicht gekannt - wo man Seife selbst gemacht hat und Make-up und solche Sachen. Und da war es eigentlich ganz witzig, weil Burschen und Mädchen es eigentlich voll gemocht haben. Und da fand ich die Idee noch voll cool, die (...) hatte, also mit diesem ganzen Selbstherstellen auch so von Badebomben und solche Sachen. Schon sehr viele coole Ideen“ (Saskia, Z. 115-121).

Diese themenorientierten Angebote werden in der Regel als sogenanntes Abendprogramm für alle Kindergruppen durchgeführt, wobei die Teilnahme freiwillig ist.

„Das kann Kino sein oder Supertalent, also dass sich die Kinder Sachen aussuchen, was sie dann vorführen wollen: ‘Schlag den Betreuer’, wo sie gegen die Betreuer antreten, Quizfragen. Disco ist immer ganz beliebt“ (Alexandra, Z. 90-92).

An dieser Stelle wird die Beschreibung der Methoden und Angebote der Wiener Jugenderholung beendet und sich zum einen noch den Herausforderungen des WIJUG-Alltags gewidmet und zum anderen das spezielle Setting aus Sicht der Betreuer*innen zu durchleuchten, um die Charakteristika dieser Ferienaktion besser herausarbeiten zu können. Rekapitulierend überschneiden sich die Methodenvielfalt und auch die Methodenschwerpunkte allerdings stark mit den empirisch gefundenen Methoden der Offenen Kinder- und Jugendarbeit im deutschsprachigen Raum, siehe Kapitel 1.3.

6.4 Herausforderungen im pädagogischen Alltag

Die Betreuung der Kinder und Jugendlichen in diesem Setting ist mit einigen Herausforderungen verbunden, mit denen die Betreuer*innen sich im pädagogischen Alltag konfrontiert sehen. Aus Sicht der Betreuer*innen hängt dies auch oft mit den sozialen Gegebenheiten zusammen, welche die Kinder und Jugendlichen aus ihrem Alltag mitnehmen.

„Ahm und es ist halt echt für mich eine Auffangstelle für Kindeswohlgefährdungen, also deswegen find ich des Angebot ist so ein bisschen trügerisch, weil von der MA 11 aus ist es halt wirklich, dass vermehrt Kinder mitfahren, die aus ahm (...) keinen so guten Verhältnissen kommen und dadurch eben quasi so dieses eine Möglichkeit ist von der MA 11, irgendwie so mehr Kindeswohlgefährdungen mitzubekommen - die vielleicht sonst nicht so unbedingt auffallen, wie man doch zwei Wochen intensiv mit den Kindern zusammen ist, das heißt, das ist so, ich muss ehrlich sein, ich hab mir das Konzept von der WIJUG selber noch nie so ganz durchgelesen, aber es ist echt (...) ich weiß nicht, obs von der WIJUG-Seite mehr darauf gedacht ist, um Kinder einen sichereren Rahmen zu geben, oder ob einen oder obs einfach ist, um ihnen einen Urlaub zu ermöglichen (...), da bin ich so ein bisschen so im Zwiespalt“ (Thomas, Z. 430-441).

Thomas steht dem Angebot der WIJUG skeptisch gegenüber und sieht durch das breite Repertoire an Kindern und Jugendlichen aus allen Gesellschaftsschichten einen unauflösbaren Zwiespalt. Zwiespalt begründet sich laut Thomas dadurch, dass entweder den Kindern ein sicherer Rahmen durch etwaige Ausschlusskriterien geboten wird oder allen Kindern und Jugendlichen das Angebot ohne Einschränkungen ermöglicht wird. Ein weiterer Faktor, der allerdings Einfluss auf die verschiedenen Herausforderungen und damit auf den pädagogischen Alltag nimmt, ist, dass die Betreuer*innen sich mit Herausforderungen konfrontiert sehen, die ihnen aus ihren anderen pädagogischen Tätigkeiten oder Praktika nicht bekannt sind. Dies wird im nächsten Kapitel näher betrachtet.

6.4.1 Kinder und Jugendliche aus allen Gesellschaftsschichten

Die Wiener Jugenderholung bietet vielen Betreuer*innen die Gelegenheit, erstmals eigenständig die Verantwortung für eine ganze Kindergruppe über einen bestimmten Zeitraum zu übernehmen. Gleichzeitig sehen sie sich mit einer facettenreichen Zielgruppe konfrontiert, was herausfordernd sein kann.

„Das ist beim ersten Turnus passiert. Ich war da recht unerfahren, in jedem Belang. Ich hab so a große Burschengruppe ghabt, da war ein Junge drin, der hat auf vielen Faktoren ganz spezielle Bedürfnisse und a ganz spezielles Set an Verhaltensweisen mitgebracht. Und ich hab mich aber recht gut mit ihm verstanden und am Nachmittag warn wir draußen auf so einem Hartplatz und die Jungs ham miteinander Fußball gspielt und irgendwann is er recht heftig durchgeknallt. Also er ist total auf ein anderes Kind losgegangen, hat auf das eingepöbeln. Ich bin dann dazwischengegangen, hab die Kinder getrennt. Er ist dann davongelaufen, so einen Hügel hoch und hat sich da oben hingestellt, da war glücklicherweise grad eine andere Betreuerin mit ihrer Gruppe da und ich hab zu der gsagt: ‘He, kannst du kurz auf die schauen, die eh brav spielen, ich geh mal dem Kind hinterher.’ Bin dann rauf gegangen und hab mi neben ihn hingestellt und hab mit ihm geredet und es war total freaky, sag ich jetzt einmal, weil er hat so zwischen zwei Persönlichkeiten hin und her geswitcht, weil er war zum einen unfassbar grantig auf mich, weil ich jetzt da irgendwie seine Stellung da in der Gruppe kaputt gmacht hab, weil ich nicht zugelassen hab, dass er zeigen kann, wie stark er ist und hat gsagt, wie sehr er mich hasst und mich beschimpft und daneben hat er so die Augen überdreht und so gezappelt und war dann total ein ganz anderes Kind. Ganz weinerlich, ganz hilfsbedürftig. Wir sind da recht lang gessen, haben uns unterhalten. Wir drei sozusagen. Und danach sind wir wieder zurück zur Gruppe gegangen. Und das hat dann den restlichen Tag funktioniert. Das war dann total einschneidend für mich, weil ich so eine Verhaltensweise von einem Kind davor noch nie erlebt hab und noch nie damit konfrontiert war, dass ich die Verantwortung für dieses Kind hab, dass ich auf das aufpassen muss“ (Sven, Z. 290-313).

Sven betont hier, dass er zum ersten Mal mit der Herausforderung konfrontiert war, das Gruppengefüge aufrechtzuerhalten und gleichzeitig mit verschiedenen herausfordernden Verhaltensweisen umzugehen. Zwar konnte in den Interviews herausgearbeitet werden, dass die Betreuer*innen ein breites Spektrum an Praxiserfahrung in pädagogischen Settings haben, jedoch erfolgte dies oft in Form von Praktika während ihrer Ausbildung. Der Übergang zur Übernahme von Verantwortung wird auch in den Interviews immer wieder betont und wird daher an dieser Stelle nochmals genauer betrachtet.

6.4.2 Alleinige Verantwortung

Ein Praktikum kann dabei helfen, erste Erfahrungen im pädagogischen Bereich zu sammeln. Jedoch berichtet Stella (Z. 313-326) über die Unterschiede, die dabei im Vergleich zur Wiener Jugenderholung zum Tragen kommen:

„Die Jüngsten, die K3 sind die, die zehnjährigen Burschen und auf meinem ersten Turnus ahm, war ich ihre Betreuerin gemeinsam mit noch zwei anderen Betreuerinnen und äh - da war auch ein Junge dabei, der einfach sehr, sehr viel Aufmerksamkeit gefordert hat, der von den anderen Jungen, also der, wie sagt man, dass der einfach sehr laut und auch sehr, sehr bestimmend war und gerne und der einfach gerne die Leiterrolle in dieser Gruppe übernommen hat und der auch Grenzen sehr stark getestet hat und es war immer wieder herausfordernd, an meine eigenen Grenzen zu stoßen, weil das alles neu war und ich selber auch neu war, so in einer, in einem anderen ähm (...) Institutionen, auf denen ich auf Praxis war, war ich nie tatsächlich alleine, sondern die Praktikantin, die begleitet war und da war jemand, der hinter mir gstandn is und mir a bissl den Rücken gestärkt hat der dessen Autorität auf mich mit ausgestrahlt hat und auf diesem erstem Turnus stehe ich da alleine, mit den zehn Burschen und die machen halt, was sie wollen [...].“

Während Stella sich in den verschiedenen pädagogischen Praktika auf andere Pädagog*innen in ihrer unmittelbaren Umgebung verlassen konnte, ist dieses Sicherheitsnetz im Kontext der Wiener Jugenderholung nicht mehr gegeben. Es sind immer wieder einzelne Kinder, die das Gruppengefüge zu sprengen drohen und damit die Betreuer*innen an ihre Grenzen bringen. Gleichzeitig kann auch die Gesamtgröße der Gruppe unerfahrenen pädagogischen Fachkräften im Feld überfordernd erscheinen.

„Also mein erster Turnus war eine sehr große Herausforderung. Nicht, weil die Gruppe nicht gepasst hat, et cetera, sondern einfach, weil ich zum allerersten Mal persönlich selbst Verantwortung hatte und keine Praktikantin war, sondern wirklich Betreuerin. Mein zweiter Turnus war der anstrengendste von allen. Da hatte ich eine Gruppe mit sehr vielen Spezialisten (...). Da hat wirklich jedes Kind eine extra Sonderbehandlung gebraucht (...). Du hast mit jedem Kind anders reden müssen und das war die erste Woche schwierig, da eine Möglichkeit zu finden. Eine Schwierigkeit, die auch eine Kehrseite von der WIJUG ist, sind ab und zu die Geschichten der Kinder, wenn man

dann eine Vermutung hat oder die Kinder einmal etwas erzählen, dann ist es nicht immer das Schönste. Und nicht immer das, was ich hören möchte und auch nicht das, was ich mir für die Kinder wünsche und das ist so eine Sache, damit dann umzugehen, wenn ich erfahre, dass das und das passiert ist oder es den oder den Verdacht gibt. Das nicht ganz so an mich herankommen zu lassen, ist eine der Schwierigkeiten. Wenn zum Beispiel Missbrauch im Raum steht, ob ein Kind jetzt von einem Elternteil vielleicht missbraucht worden ist, also das ist etwas, was schwierig für mich ist, damit umzugehen, weil es mich einfach wütend macht, dass Kinder so etwas durchleben müssen und wir Erwachsenen nicht klüger sind“ (Katharina, Z. 180-197).

Katharina beschreibt hier sehr detailliert, dass entsprechende Erfahrung allerdings auch nicht vor negativen Überraschungen schützt und sie sich teilweise mit der Abgrenzung schwergetan hat. Die Betreuer*innen sehen sich immer wieder auch mit prekären Lebenswelten der Kinder konfrontiert, wobei der Kinderurlaub auch nicht immer den Rahmen bietet, um solche Themen adäquat zu bearbeiten. Dies wird anhand der Interviewsequenz von Lea (Z. 187-207) deutlich.

„Also das kann ich schon leichter beantworten. Also das Herausforderndste war auf jeden Fall - ich glaube, dass das auch letztes Jahr war -, wie eben bei ein paar Kindern so schwierigere Themen aufgekommen sind wie sexueller Missbrauch. Und die Art und Weise, wie dieses Thema aufgekommen ist, jetzt nicht unbedingt ideal war. Weil das haben wir am Abend erfahren, wo wir dann nicht mehr so viel Zeit gehabt haben zum Intervenieren. Und das für mich nicht so cool war, weil ich gerne so das Gefühl habe: 'Okay. Wenn es ein Problem ist, dann können wir das noch irgendwie richten.' Aber bei dem war es eben so, dass wir uns alle gedacht haben: 'Okay. Das ist jetzt schwierig und wir wissen jetzt eigentlich alle nicht so hundertprozentig, wie das jetzt am gescheitesten zu handeln ist und wir wissen auch, dass wir da jetzt in zwei Tagen nicht mehr die Kompetenzen haben, um das Problem irgendwie zu lösen, sondern wir müssen jetzt einfach schauen, wie man am besten damit umgehen, sodass die Kinder noch halbwegs gut heimfahren können.' Ja, das war ziemlich 'tough' für mich. Ich weiß nicht, ich finde, WIJUG ist generell etwas, was mega das herausfordernde Arbeitsfeld ist. Und da hast du den ganzen Tag über immer so kleine Sachen, bei denen du halt irgendwie etwas machen musst. Aber ja, wenn das Team cool ist, dann ist es eigentlich ganz easy zu handeln. Aber das war echt so die einzige Situation, wo ich mir gedacht habe: 'Okay.

Da hätte ich vorher gerne mehr Zeit gehabt, um darüber nachzudenken, wie wir das jetzt machen.' Aber ja, das hat auch gepasst. "

Wie auch schon aus dem Interview von Theresa in Kapitel 6.2.3 kann auch aus der Erzählung von Lea entnommen werden, dass die Wiener Jugenderholung nicht den Rahmen bieten kann, um schwerwiegende Themen der Kinder und Jugendlichen, wie hier den sexuellen Missbrauch, aufzugreifen und zu bearbeiten. Vielmehr liegt der Fokus darauf, den Kindern und Jugendlichen trotz ihrer Erfahrungen eine schöne Zeit zu bieten, abseits von teilweise schwierigen Lebenssituationen. Relevant bleibt jedoch, dass eben allen Kindern aus allen Gesellschaftsschichten eine solche Auszeit und auch Erholung ermöglicht wird. Stabilität in solchen Situationen gewinnen die Betreuer*innen durch das Team. An dieser Stelle gilt es dennoch zu erwähnen, dass in solchen Fällen, die Leitung eines Ferienurlaubs zu einer Meldung solcher Erzählungen verpflichtet ist.

Abschließend zu diesem Kapitel wurden die Herausforderungen, mit denen sich teilweise unerfahrene Betreuer*innen konfrontiert sehen, in ihrer Komplexität beleuchtet und mit den Rahmenbedingungen der Wiener Jugenderholung verknüpft. Um ein weiteres Spezifikum des Settings, also teilweise fremde Pädagog*innen mit fremden Kindern, an einem abgeschiedenen Ort, zu ergründen, gilt es, sich in weiterer Folge mit weiteren Erzählungen der Interviewten auseinanderzusetzen.

6.5 WIJUG als „Bubble“

„I: Wie erlebst du das?

E: Wie ne Bubble. ((Lachen)).

I: Wie ne Bubble?

E: Ja. Na im Endeffekt is es, ma kommt hin, ma kennt die Leute vielleicht noch nicht so aber ich, also ich hab da nicht so das Problem, weil ich bin halt trotzdem relativ extrovertiert. Und das hilft mir bei den Kindern extrem, weil ich dann einfach gleich irgendwo eine Connection schließen kann zu den Kindern. Und (...) man merkt einfach bei jedem Tag, der vergeht auch bei Betreuern zum Beispiel, die jetzt neu dabei sind, mit jedem Tag, der vergeht, kann man sich immer mehr aufschließen, weils wie so eine kleine Family is. Ah - die sich da einfach bildet, weil wir trotzdem non-stop irgendwie dort hängen und dort sind. Und, ja, es is ein wirklich, wirklich schönes Gefühl, weil aus, aus, aus Fremden einfach Freunde werden. Und das find ich ganz cool, also das find ich wirklich schön, und das is - glaub ich - auch das was die Kinder auch so erleben.

Und deswegen is - glaub ich - dieses Abgelegene gar nicht so schlecht, weil da hat ma dann einfach nicht so viele Ablenkungen wie jetzt vielleicht eben mitten in der Stadt (...) jo“ (Anna, Z. 529-544).

Anna beschreibt eine Ferienaktion als Bubble, da sie in sich geschlossen ist und darüber hinaus in dieser Struktur Freundschaften entstehen können, welche Anna sogar das Gefühl einer kleinen Familie geben. Dieses Spezifikum des Settings wurde in mehreren Interviewstellen gefunden und wurde teilweise sehr unterschiedlich beschrieben.

„Das is total die schwierige Frage, weil ich hab unfassbar viele Geschichten auf der WIJUG erlebt. Das ist jedesmal a riesiger Pool an Erlebnissen, mittlerweile in mein Kopf ist das so wie, ach so wie ein Kaugummi, der zusammenklebt, also, ich kann mittlerweile nicht mehr genau sagen, was an welchem Turnus wann, wie, so passiert ist, aber es gibt halt so Gschichten, die hervorstechen. Das für dieses Interview. Das ist a bissl schwierig. Eigentlich müsstest du da zu einem Abend mit Leuten, die viel WIJUG fahren, mitnehmen das Handy und es dort aufnehmen, weil da kommen imma wieder so Geschichten raus und da wär das, glaub i, a viel lebendiger, wenn i jetzt drüber nachdenk, könnt ich eine recht alte Geschichte erzählen“ (Sven, Z. 81-90).

„Jo i mein, im Prinzip arbeitest du eh die ganze Zeit mit die Kinder, da bist eh in deiner eigenen Glaskuppel, es ist halt generell zum privaten Leben, bist du, also des kannst wahrscheinlich einfach auch bestätigen, dass du in einer Glaskuppel bist. Also i hab nie die Zeit, dass i mit mein Freind telefonier oder, oder, also - es interessiert mich auch gar nicht, ich will auch gar nicht mit meiner Familie telefonier, wenn ich eine freie Zeit hab [...] dann oder mit irgendwem. Dann willst einfach deine Ruhe, weil du eh deine Me-time brauchst und ajo (...), mit die Kollegen hast halt a sicher den Großteil der Zeit ein Spaß und jo, manchmal passts halt mit wem ned so zusammen, aber das ist komplett egal, weil es sind ja nur zwei Wochen und fertig“ (Viktoria, Z. 290-300).

„Ich finde das sehr gut. Ich finde es immer sehr schön: Irgendwie schaltet man da generell, finde ich, die Welt zu Hause ein bisschen ab, weil es wirklich wie so eine eigene kleine Welt, finde ich und wir sind irgendwie dann schon nach so einer Zeit so ein bisschen Familie, vor allem, wenn man dann immer wieder Betreuer mit hat, die man schon seit Jahren kennt ..., mit denen man sich angefreundet hat und so (...), vielleicht privat

auch schon Kontakt hat. Das finde ich einfach immer sehr schön, auch mal abschalten zu können und mal den ganzen Stress, den man vielleicht daheim hat, einfach mal zu vergessen und wirklich nur auf WIJUG zu sein und mit den Kindern und mit den Betreuern einfach eine (...) zu haben“ (Liliane, Z. 216-225).

Die WIJUG nimmt also in der Lebensrealität der Betreuer*innen eine ganz eigene Stellung ein und wird teilweise auch dazu genutzt, sich von dem persönlichen Alltagstress zu befreien. Das System wird jedoch nicht ausschließlich positiv gesehen bzw. kann für manche Personengruppen auch abschreckend wirken.

„Ich weiß nicht, für mich persönlich. Also ich mag so Situationen, in denen man nicht so genau weiß, was auf einen zukommt, weil ich so ein Mensch bin, dem relativ schnell einmal etwas fad wird. Also ich mag das, so ein bisschen ins kalte Wasser geschmissen zu werden. Und ich muss sagen, mit jedem Turnus, den man fährt, fühlt es sich ja auch nicht mehr so, also es ist schon immer noch so ein in sich geschlossenes System, aber man weiß einfach, was auf einen zukommt, man kennt auch die Leute. Ich weiß nicht, wir fahren jetzt schon seit fünf Jahren mit gleichen Menschen immer im selben Turnus. Du weißt so: ‘Okay. Auf den kann ich mich bei dem und dem verlassen und ich kann immer zu jemandem gehen, wenn es schief läuft.’ Und die Kinder sind zwar auch immer anders, aber so die Grundstruktur ist ja trotzdem jedes Mal dieselbe. Also ja, ich persönlich mag das. Also für mich ist das jetzt nicht irgendwie ein Problem. Aber ich glaube, dass das voll die Typsache ist. Weil es gibt auch Leute, die einmal fahren und dann sagen: ‘Okay. Das mache ich nie wieder, weil das war überhaupt nicht cool für mich’“ (Lea, Z. 271-285).

Neben den vielfältigen Herausforderungen im pädagogischen Alltag sind die Betreuer*innen zudem mit einem speziellen Setting konfrontiert, welches sie teilweise völlig von ihrem eigentlichen sozialen Umfeld abkoppelt. Allerdings scheint genau diese Erfahrung auch zum Wohlbefinden im Kontext der Wiener Jugenderholung beizutragen, auch wenn eventuell anderweitig eher negative Erfahrungen im Setting der Kinder- und Jugenderholung gesammelt wurden.

„Ich bin über zwei meiner ehemaligen Studienkollegen und mittlerweile guten Freunden, [Name] und [Name], zur WIJUG gekommen. Ich war ursprünglich nicht so

begeistert, weil ich einmal vom Turnus von einer anderen Organisation nicht so gute Erfahrungen gemacht habe. Aber ja, dann habe ich mir gedacht: 'Wieso nicht?' Und bin mitgefahren. Und seitdem gefällt es mir eigentlich voll“ (Lea, Z. 19-23).

Es wird an verschiedenen Stellen immer wieder betont, dass das Teamgefüge einen großen Einfluss auf die positive Erfahrung im Kinderurlaub hat.

6.5.1 Teamgefüge

Die Besonderheiten des Arbeitsfeldes stellen hohe Anforderungen an die teils unerfahrenen Pädagog*innen, weshalb ein sicherer Rückzugsort im Team umso wichtiger erscheint. Allerdings kommen oft fremde Personen zusammen, die während des Zeitrahmens aufeinander angewiesen sind.

„Also gerade der Turnus, das war extrem lustig, äh, was haben wir_ ja keine Ahnung, der, also es kommt immer auf das Team drauf an, aber wenn das Team gut zusammenpasst, dann ist es halt allein so schon recht lustig, weil wir halt alle den gleichen Spaß haben und keine Ahnung [...]“ (Viktoria, Z. 194-197).

„Vor dem ersten war ich voll nervös, weil ich überhaupt nicht wusste, was auf mich zukommt und wie ich mir das vorstellen soll und alles. Aber ich finde, wenn das Team passt, dann ist es ganz wurscht. Also da musst du wirklich mit dem Team gut zusammenkommen, finde ich, dass du über die anderen Sachen hinwegsehen kannst“ (Alexandra, Z. 147-151).

Vorab auftretende Nervosität und Verunsicherung können daher durch eine rasche Etablierung des Teams behoben werden. Ob und wie dieses Angebot von den Betreuer*innen für die Kinder und Jugendlichen gesehen wird, wird im nächsten Kapitel kritisch-reflexiv zu erörtert.

6.6 Ferienurlaub für die Kinder und Jugendlichen aus Sicht der Betreuer*innen

Wie aus dem Interviewausschnitt in Kapitel 6.4 ersichtlich wurde, wird das Angebot der Wiener Jugenderholung durchaus auch kritisch gesehen. Darauf aufbauend gilt es, sich weiteren Interviewsequenzen zuzuwenden, um ein möglichst breites Spektrum abzubilden.

„Ziemlich unterschiedlich. Je nachdem, von was für einem Gesichtspunkt man das jetzt betrachtet. Ich finde es grundsätzlich einmal gut, dass es die Möglichkeit überhaupt gibt. Weil WIJUG ist halt etwas, was auch nach dem Einkommen der Eltern irgendwie so berechnet wird. Ich weiß jetzt gerade nicht, wie das genau ist. Aber Familien, die halt kein großes Einkommen haben, können trotzdem ihre Kinder auf WIJUG mitschicken. Was halt voll super ist, weil so haben sie auch die Möglichkeit, einmal so etwas wie Urlaub mitzukriegen. Dann für die Eltern ist es sicher teilweise auch ganz gut, weil wir oft herausfordernde Kinder mithaben, wo ich es auch verstehen kann, dass man dann als Eltern halt einmal sagt: ‘Okay. Ich mag dich zwar einfach gerne, aber wenn du jetzt einmal zwei Wochen nicht zu Hause bist, dann ist es für mich auch ein bisschen eine Erleichterung.’ Also von dem her finde ich es voll gut. Andererseits denke ich mir wieder: ‘Okay. Das ist trotzdem auch eine Struktur, wo man seine Kinder so mehr oder weniger abgibt, weil zu Hause irgendwas nicht so gut läuft.’ Das heißt jetzt nicht, dass alle Eltern, die Kinder auf WIJUG schicken, so diesen Hintergedanken verfolgen. Aber bei ein paar bin ich mir ziemlich sicher, dass das so ist. Und da denke ich mir so: ‘Okay. Warum gibt es da nicht vorher schon Strukturen, die das irgendwie auffangen, damit das gar nicht so weit kommt? Oder warum ist WIJUG immer noch etwas, was so ein Angebot spezifisch für Problemkinder ist? Warum schickt nicht irgend ein Universitätsprofessor sein Kind genauso auf WIJUG, wie es irgend eine - ich weiß nicht - Frau mit Migrationshintergrund würde?’ Und das finde ich eigentlich nicht so cool. Also ja, ich denke mir, es ist wie jedes pädagogische Angebot in dem Sinne so: Es hat voll seine guten Seiten und wenn man es aus anderen Blickwinkeln betrachtet, (...) ich weiß nicht, ob man das reflektieren muss. Warum braucht man so etwas überhaupt? Und warum wird das nur von einer gewissen Personengruppe in Anspruch genommen und von anderen nicht? Aber ja, grundsätzlich ist es voll cool, dass es WIJUG gibt und ich hoffe, dass das noch länger so bleibt“ (Lea, Z. 313-340).

Die Inanspruchnahme des Angebots wird hier erneut, ähnlich wie im Interviewausschnitt in Kapitel 6.4 von Thomas, kontrovers betrachtet. Lea geht sogar noch einen Schritt weiter und ist der Meinung, dass die WIJUG bewusst dazu genutzt wird, um eine Auszeit von den eigenen Kindern zu bekommen. Zwar wird die Relevanz des Angebots hervorgehoben, jedoch sollte laut Lea darüber reflektiert werden, warum dieses Angebot von einigen Personengruppen anscheinend häufiger genutzt wird als von anderen. Rückblickend auf Kapitel 6.2.3 und den Interviewausschnitt von Theresa könnte dies auch mit der angesprochenen Schwelle

zusammenhängen, die durch den fehlenden Kontakt zur Kinder- und Jugendhilfe aufgebaut wird. Allerdings bleibt diese Frage aufgrund der begrenzten Datenlage zu dieser Thematik unbeantwortet.

„Für die Kinder einerseits ist es ein mega cooles Angebot, weil wenn ein Kind weg möchte und auf Urlaub fahren möchte und die Familie sich sonst nicht leisten kann, einfach weils Pädagogen hat ..., weils in echt schöne Ortschaften kommt. Also von dem her, es kommt an Ferienorte wo normalerweise Kinder aus Familien, die Geld haben, teilweise nicht hinkommen. Weils teilweise wirklich diese rich [teuren] Tourismusorte sind. Und sie können viel Spaß haben. Andererseits wenn ein Kind nicht auf WIJUG fahren will und dann aber trotzdem von den Eltern geschickt wird, was einfach auch oft der Fall ist, ist es mega zack für sie. [...] Weils einfach (...), du hast keine Privatsphäre auf der WIJUG als Kind, niemals. 24 Stunden nicht und das für zwei Wochen, was extrem hart ist. Du hast sehr wenig Ruhezeiten, oft. Weil du eben mit Programm vollgepumpt bist, die ganze Zeit. Du hast einen sehr strikten Tagesablauf, du musst in deinen Ferien jeden Tag spätestens um halb neun aufstehen, du musst neun schlafen gehen. Also du hast auch sehr viele Einschränkungen als Kind. [...]. Vor allem auch solche Einschränkungen, die du als Leitung fast kaum lösen kannst, weils arbeitsrechtlich oft nicht geht. Dass du sagst, ok die Kinder können später schlafen gehen, weil dann geht sichs mit der Arbeitszeit und der Abendbesprechung wieder nicht aus. Länger ausschlafen geht noch ab und zu, aber andererseits, sie gehen ja eh schon um neun Uhr schlafen, das ist oft gar nicht so der Fall. Aber es ist halt so, wenn ein Kind schon sehr selbständig ist oder grad ein Jugendlicher mit 13, 14, ist es eher einschneidend. Es kann bereichernd sein, aber das Kind muss wollen. Wenn ein Kind nicht will, dann ist es eher ein Zwang. Und wird halt auch als Gefängnislager empfunden dann teilweise. (...) Genau. Ich mein ja so für die Eltern, es ist ein billiges Angebot, es kann jeder machen, also ich finds gut, dass es gibt und man sieht auch dass es wird, sonst würde es nicht so lang geben. Und es ermöglicht halt auch, Kinder, die sonst nicht auf ein Kinderlager fahren könnten, dort hin zu fahren. Wobei es wahrscheinlich qualitativ und vom emotionalen Stresslevel her, ich glaub, ich würd mein Kind eher auf ein anderes Lager schicken, als auf die WIJUG. Wenn ich jetzt ein eigenes Kind hätte. Dann wär die WIJUG jetzt nicht meine erste Wahl, wo ich mein Kind hinschicke, einfach weil ich weiß, dass es doch große Gruppen sind, es sind trotzdem zehn Kinder in einer Gruppe, es sind Kinder dabei die medikamentiert sind, es sind Kinder dabei, die teilweise diagnostiziert sind und dann

*aber wieder keine Medikamente haben oder schon oder was auch immer. Und das kann natürlich schon - hart sein, wenn du als schüchternes, ruhiges Kind in eine Gruppe kommst, wo zwei drei Leute dabei hast, die extremst dominant sind und auch sehr impulsiv oder teilweise gewaltbereit, weil sie es von Daheim nicht anders kennen und du dann die Schläge einsteckst, obwohl du eigentlich nix machst und aus einer intakten Familie kommst und das so gar nicht gelernt hast, dann ist es ziemlich zack. (...) Genau. Ja das ist halt immer so die Frage, mit welchem Background kommen die Kinder, sind sie das gewöhnt, dann passt das eigentlich ganz gut zusammen. Sind sie das nicht gewöhnt, wobei das fällt mir noch mehr bei Burschengruppen als bei Mädlesgruppen auf. Das Gefühl, dass teilweis Mädelsgruppen, wobei - die sind teilweise schon mehr mit diesem Drama und Zickenkrieg und Mobben und hin und her -, aber da kann man durch sehr viel reden auch sehr viel lösen, aber grad bei jüngeren Burschen diese Gewaltbereitschaft ist oft sehr hoch. Und zwar einfach wirklich übergriffig werden, sich gegenseitig schlagen, würgen, festhalten, reißen, was auch immer. [...] Und dass es dann teilweise Kinder, die das gar nicht kennen so eine Gewaltbereitschaft, das auch gar nicht wollen, dann aber mitreingezogen werden oder halt dann auch in diese Kollektivstrafen einfach reinfallen, was einfach unfair ist für sie. Wo du dann als Betreuer*in teilweise auch nicht weißt, was du dann machen sollst, weil gut, die ganz[e] Gruppe dann Scheiße gebaut, naja einer wahrscheinlich nicht aber, wie bekommst du das immer mit“ (Bianca, Z. 746-805).*

Bianca betont, ähnlich wie Lea, dass das Angebot der WIJUG durchaus auch negative Aspekte beinhaltet. Zu diesem Zeitpunkt kann sie sich nicht vorstellen, ihr eigenes Kind an einem der Angebote teilnehmen zu lassen. Besonders für die älteren Kinder und Jugendlichen sind laut Bianca die Rahmenbedingungen nicht immer passend. Ihrer Ansicht nach empfinden manche Kinder die Ferienaktion sogar als Zwang und entfernen sich dadurch stark von einer erholsamen Ferienzeit.

Aus dieser Interviewsequenz wird deutlich, dass das Thema Gewalt in diesem Setting einen bedeutenden Faktor darstellt. Bianca beobachtet eine hohe Gewaltbereitschaft unter den Kindern und sieht hier großen Handlungsbedarf. Das Gewaltspektrum reicht von psychischer bis hin zu physischer Gewalt, wie Bianca berichtet. Ein vorhandenes Kinderschutzkonzept wird nicht erwähnt oder ist Bianca schlichtweg nicht bekannt. Dennoch ist es wichtig, im Sinne der Qualitätsentwicklung seitens des Vereins in diesem Bereich zu arbeiten oder etwaige Maßnahmen transparent zu machen.

Rekapitulierend wurde die Relevanz der Wiener Jugenderholung mit ihren speziellen Förderungen immer wieder betont. Dies führt jedoch auch zu größeren Herausforderungen im Feld selbst, was die Wahrnehmung der Ferienaktion für die Kinder und Jugendlichen beeinflussen könnte. Trotz dieser Herausforderungen erweist sich das Feld der Wiener Jugenderholung als pädagogisches Tätigkeitsfeld, das sowohl von den Betreuer*innen - siehe Kapitel 6.5 -, als auch von den Kindern und Jugendlichen - siehe Kapitel 4.4, Brousek (2022) - in Anspruch genommen wird. Dies macht jedoch eine kritisch-reflexive Auseinandersetzung mit dem Feld mit all seinen Stärken und Schwächen nicht obsolet. Vielmehr sollte sie im Sinne der Weiterentwicklung forciert und vorangetrieben werden.

7. Zentrale Erkenntnisse

Resümierend gilt es, sich mit den zentralen Erkenntnissen dieser Forschungsarbeit und darüber hinaus mit der vorab herausgearbeiteten Theorie zu befassen. Die Wiener Jugenderholung und damit das Angebot des Kinderurlaubs können als pädagogische Hybridform in der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen verstanden werden. Während sie bestimmte pädagogische Ideen und Handlungsmaximen aus anderen pädagogischen Handlungsfeldern wie der Offenen Kinder- und Jugendarbeit, aber auch Strukturen wie die des Outward Bound übernimmt, distanziert sie sich zugleich durch die Eigentümlichkeit des eigenen Handlungsfeldes von anderen und kann diese nicht in vollem Umfang gewährleisten.

- Die Wiener Jugenderholung ist als eigenständiges Feld in der Kinder- und Jugendarbeit zu verstehen. Aufgrund der dargelegten Theorie lässt sich das Setting nicht passgenau definieren, sodass eine eigene Definition erforderlich wäre. Dennoch bestehen gewisse Überschneidungsbereiche.

Die Methoden und Angebote der Kinderurlaube sind vielfältig, wobei der Schwerpunkt auf der Erlebnispädagogik immer wieder ersichtlich wurde, wie dies anhand der Interviews nachgewiesen werden konnte. Ähnlich verhält es sich mit den empirisch gefundenen Methoden der Offenen Kinder- und Jugendarbeit im deutschsprachigen Raum, wie im Kapitel 1.2 dargestellt.

Während die Struktur und der Tagesablauf klar vorgegeben sind, ergeben sich in diesen Strukturen immer wieder Tagesabschnitte, die eine aktive pädagogische Angebot-Setzung seitens der Betreuer*innen erfordern. Diese Abschnitte sind jedoch durch Wetter- und Standortabhängigkeit beeinflusst. Freizeitpädagogik gilt es in diesem Setting, anders zu definieren und zu betrachten, da hier die Pädagog*innen eher eine begleitende Rolle einnehmen, um so Freizeiträume für die Kinder und Jugendlichen zu ermöglichen, in denen sie sich mehr oder weniger frei betätigen können. Darüber hinaus werden den Kindern und Jugendlichen Angebote im kreativen Gestalten und zu thematischen Schwerpunkten geboten.

- Die Methoden der Wiener Jugenderholung sind vielfältig und zugleich durch Strukturen, Wetter- und Ortsabhängigkeit determiniert. Im Sinne des Erlebnisurlaubs werden jedoch Angebote mit erlebnispädagogischen, freizeitpädagogischen, kreativen und thematischen Schwerpunkten gesetzt.

Die Betreuer*innen sehen sich im pädagogischen Alltag immer wieder mit Herausforderungen konfrontiert, die ihnen zum Großteil aus ihrer bisherigen pädagogischen Tätigkeit oder dem Mangel an pädagogischer Erfahrung neu sind. Es wurde zudem in den meisten Interviews ersichtlich, dass die Pädagog*innen erste Erfahrungen im selbständigen Anleiten einer Kindergruppe von zumindest zehn Kindern machen. Dabei werden sie auch immer wieder mit Kindern konfrontiert, die teils schwerwiegende Erfahrungen aus ihrer alltäglichen Lebenswelt mitbringen, was sie in der Folge auch artikulieren.

- Die Wiener Jugenderholung bietet ein Setting, in dem Pädagog*innen erste Erfahrungen im selbständigen Anleiten von Kinder- und Jugendgruppen sammeln können. Dabei kommen sie auch erstmals mit teils als prekär empfundenen biographischen Erzählungen der Kinder und Jugendlichen aus deren Lebenswelt in Berührung und setzen sich pädagogisch damit auseinander.

Die Wiener Jugenderholung als Tätigkeitsfeld zeichnet sich durch ihre bestimmte Struktur aus, die von den Betreuer*innen unterschiedlich, jedoch oft als positiv erlebt und beschrieben wird. Die Abgeschiedenheit vom Alltagsleben, dem sozialen Umfeld und der allgemeinen örtlichen Distanz führt zu einem speziellen Erleben des Arbeitsfeldes. Dies führt allerdings auch zu einem stärkeren Zusammenwachsen aller Beteiligten.

- Ein besonderes Merkmal der Wiener Jugenderholung bietet der abgeschiedene Standort des Kinderurlaubes, was zu einem charakteristischen Erleben der Ferienaktion führt.

Während die Relevanz des Angebotes für die Kinder und Jugendlichen aus Wien unbestritten bleibt, wird die Frage der Qualität des Angebotes immer wieder kontrovers diskutiert. In Bezugnahme auf die Sicht der Kinder und Jugendlichen auf das Angebot, wie im Kapitel 4.4 beschrieben, ist die Qualität der Ferienaktion reflexiv zu diskutieren und zugleich weiterzuentwickeln. Die Betreuer*innen sehen hier vor allem Handlungsbedarf beim Wohlbefinden aller teilnehmenden Kinder und Jugendlichen.

- Ferienerholung für alle gesellschaftlichen Schichten wird als relevant angesehen. Gleichzeitig gilt es, sie im Hinblick auf ihre Qualität regelmäßig zu evaluieren.

Abschließend gilt es, sich dezidiert mit der eingangs formulierten Forschungsfrage erneut auseinanderzusetzen und diese für diese Arbeit abschließend zu beantworten:

*Wie kann sozialpädagogische Arbeit im Setting der Kinder- und Jugendberufshilfe gestaltet werden und welche Rolle nehmen Professionist*innen dabei ein?*

Die sozialpädagogische Arbeit in diesem Setting beinhaltet eine Methodenvielfalt, die versucht, den Kindern und Jugendlichen ein möglichst intensives Erleben abseits ihres Alltags zu ermöglichen. Bedingt durch Wetter- und Ortsabhängigkeit ist auch ein breites Methodenrepertoire von den Professionist*innen gefragt. Trotz der hohen Anforderungen an das Repertoire bietet das Setting selbst einen zugleich zeitlichen und strukturellen Rahmen, der erste pädagogische Erfahrungen im Bereich der selbständigen Kindergruppenleitung ermöglicht. Die Methoden und Angebote orientieren sich hierbei vor allem an erlebnispädagogischen, freizeitpädagogischen, kreativ-gestaltenden sowie themenorientierten Aspekten, die in diesem begrenzten Zeitrahmen zeitgleich erprobt und partizipativ umgesetzt werden können.

7.1 Anregungen an den Träger

In diesem Abschnitt werden die aus den Interviews resultierenden Anregungen an den Träger nochmals prägnant zusammengefasst:

- Entwicklung eines Kinderschutzkonzeptes
- Entwicklung von Konfliktlösungsstrategien für Betreuer*innen im Umgang mit den Kindern und Jugendlichen
- Abbau von Hürden im Anmeldeprozess
- Ausweitung partizipativer Elemente in der Programmgestaltung

Es ist wichtig zu betonen, dass es sich hierbei um Anregungen für die Qualitätsentwicklung auf der Grundlage des vorhandenen Materials handelt und diese daher in weiteren Prozessen vertieft und evaluiert werden müssen.

8. Ausblick

Wie aus dieser Arbeit mehrmals hervorgegangen ist, ist die Forschung im Bereich der Kinder- und Jugenderholung marginal und diese Arbeit versucht, einen Anstoß für weitere Forschungsarbeiten in diesem Bereich zu geben. Denn, ebenso in dieser Arbeit herausgearbeitet, es gibt im deutschsprachigen Raum zahlreiche Träger*innen, die ein ähnliches Angebot haben, was auf wissenschaftlicher Ebene noch kaum Beachtung gefunden hat. Im Zuge der hier vorliegenden Forschungsarbeit haben sich einige Fragen herauskristallisiert, die anhand des Materials nur annähernd oder gar nicht beantwortet werden konnten. Daher ist es erforderlich, sich in zukünftigen Arbeiten erneut explizit mit den Handlungsmaximen in diesem Bereich auseinanderzusetzen und diese in einem kritisch-reflexiven Prozess mit anderen pädagogischen Tätigkeitsbereichen zu vergleichen. Auch wenn es im Bereich der Wahrnehmung der Kinder und Jugendlichen zu diesen Angeboten bereits mehr und auch teilweise regelmäßige Studien gibt, ist dieser Themenkomplex eher eine Randkategorie in wissenschaftlichen Auseinandersetzungen.

Auch im Kontext der Wiener Jugenderholung gibt es zum einen noch Angebote, die im Rahmen dieser Arbeit nicht beleuchtet werden konnten wie der Familienurlaub, der Pflegeurlaub und auch der Inklusionsurlaub. Jedes dieser Angebote hat seine eigenen Schwerpunkte sowie teils pädagogischen Akzentuierungen, die bisher keinerlei wissenschaftliche Aufmerksamkeit erfahren haben. Speziell auch, inwiefern der Inklusionsurlaub im Kontext der inklusiven Zielvorstellungen zu verorten ist. Darüber hinaus ist im Bereich des Kinderurlaubs das Thema der sogenannten Problemkinder und der Überlagerung der Lebenswelt der Kinder mit dem Angebot der Wiener Jugenderholung nur angedeutet worden, bräuchte allerdings auch mehr empirisches Material sowie eine differenzierte theoretische Auseinandersetzung mit dieser Thematik. Ein weiterer Faktor, der im Kontext der Wiener Jugenderholung unberührt blieb, ist die Meinung der Eltern o.Ä. zu solchen Angeboten, diese Perspektiven könnten zudem einen weiteren Zugang für die Praxis im Sinne einer Qualitätsentwicklung ermöglichen.

Möglichkeiten zur Forschung zu diesem Angebot gibt es somit noch zahlreiche und diese Arbeit versucht, einen weiteren Schritt zur Erschließung des Themenkomplexes beizutragen.

Literaturverzeichnis:

- BAADER, M. S. (2024) Ergebnisbericht. „Helmut Kentler Wirken in der Berliner Kinder- und Jugendhilfe – Aufarbeitung der organisationalen Verfahren und Verantwortung des Berliner Landesjugendamtes“. Hildesheim: Universitätsverlag. Online unter: <https://doi.org/10.18442/256> [09.04.2024]
- BIEWER, G. (2017³): Grundlagen der Heilpädagogik und Inklusiven Pädagogik. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- BOCK, K. (2012⁴): Die Kinder- und Jugendhilfe. In: THOLE, W. (Hrsg.): Grundriss Soziale Arbeit. Ein einführendes Handbuch. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 439-460.
- BOJA (2021): Offene Jugendarbeit in Österreich. Ein Handbuch. Wien/Berlin: Mandelbaum Verlag.
- BRAND, P. (1982): Erlebnispädagogik - Abenteuer für Kinder. Breisgau: Herder Freiburg.
- BROUSEK, E. (2022): WIJUG will's wieder wissen. Befragung der Kinder zu ihrem Sommerurlaub 2021. Online unter: <https://www.wijug.at/angebot/umfrage-ergebnisse/> [15.11.2023]
- CLOOS, P./KÖNGETER, S./MÜLLER, B./THOLE, W. (2009²): Die Pädagogik der Kinder- und Jugendarbeit. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- COELEN, T./OTTO, H.-U. (2008): Grundbegriffe Ganztagsbildung. Das Handbuch. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- DAUSIEN, B. (2015): Transkriptionshinweise. Aus einer Erzählung wird ein Text. Studienmaterial, zur Verfügung gestellt im Rahmen der Übung Bm9a – Qualitative Methoden in der Bildungswissenschaft: Universität Wien.
- DEINET, U. (2020²): Sozialraumorientierung. In: BOLLWEG, P./BUCHNA, J./COELEN, T./OTTO, H.-U. (Hrsg.): Handbuch Ganztagsbildung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 1299-1310.
- DEINET, U. (2009³): Grundlagen und Schritte sozialräumlicher Konzeptentwicklung. In: DEINET, U. (Hrsg.): Sozialräumliche Jugendarbeit. Grundlagen, Methoden und Praxis-konzepte. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- DEINET, U./KRISCH, R. (2013⁴): Das sozialräumliche Muster in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit. In: DEINET, U./STURZENHECKER, B. (Hrsg.): Handbuch Offene Kinder- und Jugendarbeit. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 311-324.
- DEINET, U./STURZENHECKER, B. (2013⁴): Handbuch Offene Kinder- und Jugendarbeit. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- FLICK, U. (1991): Stationen des qualitativen Forschungsprozesses. In: FLICK, U. et al. (Hrsg.): Handbuch Qualitative Sozialforschung. Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendung. München: Psychologie Verlag Union, 147-173.
- FRIEBERTSHÄUSER, B. (o. J.): Anregungen zum Studieren mit einem Forschungstagebuch. Online unter: https://www.uni-frankfurt.de/60356661/BF_Anregung_Forschungstagebuch.pdf [06.04.2021]
- GALUSKE, M. (2002): Flexible Sozialpädagogik: Elemente einer Theorie sozialer Arbeit in der modernen Arbeitsgesellschaft. Weinheim: Juventa-Verlag.
- GAUS, D./DRIESCHNER, E. (2010): 'Bildung' jenseits pädagogischer Theoriebildung. Fragen zu Sinn, Zweck und Funktion der Allgemeinen Pädagogik. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- GIESECKE, H. (2015¹²): Pädagogik als Beruf. Grundformen pädagogischen Handelns. Weinheim/München: Juventa Verlag.
- GÖTZ, K. (2009): Freizeit - Mobilität im Alltag oder Disponible Zeit, Auszeit, Eigenzeit - warum wir in der Freizeit raus müssen. Berlin: Duncker und Humboldt.
- GSPURNING, W./HEIMGARTNER A. (2016): Offene Jugendarbeit in Österreich. Graz: Eigenverlag.
- GUDJONS, H./TRAUB, S. (2020): Pädagogisches Grundwissen. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- HAFENEGER, B. (2013⁴): Geschichte der Offenen Kinder- und Jugendarbeit seit 1945. In: DEINET, U./STURZENHECKER, B. (Hrsg.): Handbuch Offene Kinder- und Jugendarbeit. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 37-47.
- HARRING, M. (2011): Das Potential der Freizeit. Soziales, kulturelles und ökonomisches Kapital im Kontext heterogener Freizeitwelten Jugendlicher. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- HECKMAIR, B./MICHL, W. (2018⁸): Erleben und Lernen. Einstieg in die Erlebnispädagogik. Neuwied/Kriftel/Berlin: Luchterhand.
- HINTE, W. (2012⁴): Von der Gemeinwesenarbeit über die Sozialraumorientierung zur Initiierung von bürgerlichem Engagement. In: THOLE, W. (Hrsg.): Grundriss Soziale Arbeit. Ein einführendes Handbuch. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 663-676.
- HÖMSTEIN, R./KRISCH, R./WILD, M. (2005): Bewegung und Sport in der städtischen Jugendkultur. In: BRAUN, K.-h./WETZEL, K./DOBESBERGER, B./FRAUNDIRFER,

- A. (Hrsg.): Handbuch Methoden der Kinder- und Jugendarbeit. Wien: LIT Verlag, 129-140.
- HUG, T./POSCHESCHNIK, G. (2015²): Empirisch Forschen. Die Planung und Umsetzung von Projekten im Studium. Wien: Huter & Roth KG.
- HÜBNER, A. (2010): Freiwilliges Engagement als Lern- und Entwicklungsraum. Eine qualitative empirische Studie im Feld der Stadterholungsmaßnahmen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- ILG, W. (2013⁴): Reisen. In: DEINET, U./STURZENHECKER, D. (Hrsg.): Handbuch Offene Kinder- und Jugendarbeit. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 477-482.
- ILG, W. (2021): Panelstudie Kinder- und Jugendfreizeiten. Datenanalyse 2019 + 2020. Online unter: <http://www.panelstudie.de/> [15.11.2023]
- IMMERFALL, S./WASNER, B. (2011): Freizeit. Opladen & Farming Hills: Barbara Budrich Verlag.
- KNOLL, M. (2001): Schulreform durch 'Erlebnistherapie'. Kurt Hahn - ein wirkungsmächtiger Pädagoge. In: Pädagogisches Handeln. Wissenschaft und Praxis im Dialog 5, Heft 2, 65-76.
- KREBS, D./MENOLD, N. (2022): Gütekriterien quantitativer Sozialforschung. In: BAUR, N./BLASIUS, J. (Hrsg.): Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung. Springer VS, Wiesbaden, 549-565.
- KONNERTH, K.-H. (2020): Freizeit- und Erlebnispädagogik. In: MEYER, T./PATJENS, R. (Hrsg.): Studienbuch Kinder- und Jugendarbeit. Wiesbaden: Springer Fachmedien GmbH, 509-542.
- KOLLER, G. (2005): Aneignung von Risiko- und Rauschkompetenzen. In: BRAUN, K.-h./WETZEL, K./DOBESBERGER, B./FRAUNDIRFER, A. (Hrsg.): Handbuch Methoden der Kinder- und Jugendarbeit. Wien: LIT Verlag, 175-185.
- LIEBOLD, R./TRINCZEK, R. (2009): Experteninterview. In: KÜHL, S./STRODTHOLZ, P./TAFFERTSHOFER, A. (Hrsg.): Handbuch Methoden der Organisationsforschung. Quantitative und Qualitative Methoden. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 32-56.
- MAYRIN, P. (2015¹²): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. Weinheim/Basel: Beltz Verlag.
- MAYRING, P. (2016⁵): Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken. Weinheim und Basel: Beltz Verlag

- MICHL, W. (2020⁴): Erlebnispädagogik. München: Ernst Reinhardt Verlag.
- NIEMEYER, C. (2012⁴): Sozialpädagogik, Sozialarbeit, Soziale Arbeit – „klassische“ Aspekte der Theoriegeschichte. In: THOLE, W. (Hrsg.): Grundriss Soziale Arbeit. Ein einführendes Handbuch. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 135-150.
- NOHL, A.-M. (2017⁵): Interview und Dokumentarische Methode. Anleitungen für die Forschungspraxis. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- OPACHOWSKI, H. W. (1996³): Pädagogik der freien Lebenszeit. Opladen: Leske + Budrich.
- PAFFRATH, H. F. (2017): Historische Wurzeln und theoretische Grundlagen der Erlebnispädagogik. In: Bildung und Erziehung, Jg. 70, Heft 3, 249-266.
- PEUCKER, C./PLUTO, L./VAN SANTEN, E. (2021⁵): Empirisches Wissen zu Typen und Merkmalen von Einrichtungen der Offenen Kinder- und Jugendarbeit. In: DEINET, U. et al. (Hrsg.): Handbuch Offene Kinder- und Jugendarbeit. Wiesbaden: Springer VS, 479-493.
- RAITHEL, J./DOLLINGER, B./HÖRMANN, G. (2009³): Einführung Pädagogik. Begriffe, Strömungen, Klassiker, Fachrichtungen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- REINERS, A. (2007²): Praktische Erlebnispädagogik. Neue Sammlung handlungsorientierter Übungen für Seminar und Training - Band 2. Augsburg: Ziel.
- ROHS, M. (2016): Handbuch Informelles Lernen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- RÄTZ, R./SCHRÖER, W./WOLFF, M. (2014²): Lehrbuch der Kinder- und Jugendhilfe. Grundlagen, Handlungsfelder, Strukturen und Perspektiven. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- STURZENHECKER, B./RICHTER, E. (2012⁴): Die Kinder- und Jugendarbeit. In: THOLE, W. (Hrsg.): Grundriss Soziale Arbeit. Ein ausführendes Handbuch. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 469-476.
- THIERSCH, H. (2015): Soziale Arbeit und Lebensweltorientierung: Konzepte und Kontexte. Gesammelte Aufsätze, Bd.1. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- THIERSCH, H./GRUNWALD, K./KÖNGETER, S. (2012⁴): Lebensweltorientierte Soziale Arbeit. In: Thole, W. (Hrsg.): Grundriss Soziale Arbeit. Ein einführendes Handbuch. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 175-196.
- THIERSCH, H. (2020): Lebensweltorientierte Soziale Arbeit - revisited. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.

- THOLE, W. (2012⁴): Grundriss Soziale Arbeit. Ein einführendes Handbuch. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- THOLE, W. (2012⁴): Die Soziale Arbeit - Praxis, Theorie, Forschung und Ausbildung. Versuch einer Standortbestimmung. In: THOLE, W. (Hrsg.): Grundriss Soziale Arbeit. Ein einführendes Handbuch. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 19-72.
- WEBER, H./ZIEGENSPECK, J. (1983): Die deutschen Kurzschulen. Weinheim und Basel: Beltz.
- ZIEGENSPECK, J. (1996): Erlebnispädagogik. Entwicklungen und Trends. In: Spektrum Freizeit. 18 Jg., Heft 1, 51-58.
- ZUFFELLATO, A./KRESZMEIER, A. H. (2012): Lexikon Erlebnispädagogik. Theorie und Praxis der Erlebnispädagogik aus systematischer Perspektive. Augsburg: ZIEL.

Graue Literatur:

- BUNDESMINISTERIUM FÜR FAMILIE UND JUGEND (2016): 7. Bericht zur Lage der Jugend in Österreich. Teil A: Wissen um junge Menschen in Österreich. Online unter: <https://www.frauen-familien-jugend.bka.gv.at/jugend/jugendforschung/jugendbericht/siebter-bericht-zur-lage-der-jugend-in-oesterreich-2016.html> [31.03.2021]
- BUNDESMINISTERIUM FÜR FAMILIE UND JUGEND (2015²): Außerschulische Kinder- und Jugendarbeit in Österreich. Ein Überblick. Online unter: https://www.jugendarbeit-noesterreich.at/sites/default/files/files/auserschulische_kinder-_und_jugendarbeit_in_oesterreich.pdf [02.04.2021]
- BUNDESMINISTERIUM FÜR WIRTSCHAFT, FAMILIE UND JUGEND (2011): 6. Bericht zur Lage der Jugend in Österreich - auf einen Blick. Online unter: <https://www.bmfj.gv.at/service/publikationen/jugend/6-bericht-zur-lage-der-jugend-in-oesterreich-2011.html> [05.04.2021]
- MAGISTRAT DER STADT WIEN (2017): Ideale und Realitäten. 100 Jahre Wiener Jugendamt. Online unter: <https://www.digital.wienbibliothek.at/wbrup/content/tit-leinfo/3043099> [10.11.2023]
- MAGISTRAT DER STADT WIEN (2020): Jahresbericht 2019. Wiener Kinder- und Jugendhilfe. Online unter: <https://www.wien.gv.at/kontakte/ma11/publikationen.html> [05.04.2021]
- MAGISTRAT DER STADT WIEN (2021): Jahresbericht 2020. Wiener Kinder- und Jugendhilfe. Online unter: <https://www.wien.gv.at/kontakte/ma11/publikationen.html> [14.11.2023]

MAGISTRAT DER STADT WIEN (2022): Jahresbericht 2021. Wiener Kinder- und Jugendhilfe. Online unter: <https://www.wien.gv.at/kontakte/ma11/publikationen.html> [14.11.2023]

MAGISTRAT DER STADT WIEN (2023): Jahresbericht 2022. Wiener Kinder- und Jugendhilfe. Online unter: <https://www.wien.gv.at/kontakte/ma11/publikationen.html> [14.11.2023]

ÖSTERREICHISCHE KINDER- UND JUGENDVERTRETUNG (2016): Kinder- und Jugendorganisationen in Österreich. Online unter: https://bjv.at/wp-content/uploads/2020/03/BJV_Handbuch_singles_screen.pdf [19.04.2021]

SCHEIPL, J. (2011): Jugendarbeit und Jugendwohlfahrt. In: BUNDESMINISTERIUM FÜR WIRTSCHAFT, FAMILIE UND JUGEND (Hrsg.): 6. Bericht zur Lage der Jugend in Österreich. Jugend aus Sicht der Wissenschaft (Teil A) und Jugendarbeit (Teil B). Online unter: https://www.gewaltinfo.at/uploads/pdf/bmwfj_6_bericht_lage_der_jugend.pdf [13.11.2023]

Onlinequellen:

Kinderfreunde: <https://kinderfreunde.at/angebote/feriencamps> [05.04.2021]

Camps: <https://www.camps.at/de/> [05.04.2021]

Wiener Jugenderholung: <http://www.wijug.at/> [05.04.2021]

Österreichisches Jugendportal: www.jugendportal.at [19.04.2021]

Outward Bound Österreich: <https://www.outwardbound.at/de> [20.06.2021]

Outward Bound Vereinigte Staaten: <https://www.outwardbound.org/> [20.06.2021]

Julius Tandler Kurzbiographie: https://www.geschichtewiki.wien.gv.at/Julius_Tandler [10.11.2023]

Bundeskanzleramt zur Kinder- und Jugendfürsorge in Österreich: <https://www.bundeskanzleramt.gv.at/agenda/familie/begleitung-beratung-hilfe/kinder-und-jugendhilfe/ziele-aufgaben.html> [13.11.2023]

Auftrag und Aufgaben der Kinder- und Jugendhilfe: <https://www.wien.gv.at/kontakte/ma11/aufgaben.html> [13.11.2023]

Parlamentsbeschluss zur Zuständigkeit der Kinder- und Jugendhilfe: https://www.parlament.gv.at/aktuelles/pk/jahr_2018/pk1514 [13.11.2023]

Gesamte Rechtsvorschrift für Bundes-Kinder- und Jugendhilfegesetz 2013: <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=20008375> [13.11.2023]

Abbildungsverzeichnis:

Abbildung 1 (S. 19): Angebote der Einrichtungen der OKJA in Deutschland. Quelle: PEUCKER, C./PLUTO, L./VAN SANTEN, E. (2021⁵): Empirisches Wissen zu Typen und Merkmalen von Einrichtungen der Offenen Kinder- und Jugendarbeit. In: DEINET, U. et al. (Hrsg.): Handbuch Offene Kinder- und Jugendarbeit. Wiesbaden: Springer VS, 479-493.

Abbildung 2 (S. 20): Angebote der Einrichtungen der OKJA in Österreich. Quelle: GSPURNING, W./HEIMGARTNER A. (2016): Offene Jugendarbeit in Österreich. Graz: Eigenverlag.

Abbildung 3 (S. 45): Besuchsstatistik der Wiener Jugenderholung im Jahr 2019. Quelle: MAGISTRAT DER STADT WIEN (2020): Jahresbericht 2019. Wiener Kinder- und Jugendhilfe. Online unter: <https://www.wien.gv.at/kontakte/ma11/publikationen.html> [09.04.2024]

Abbildung 4 (S. 46): Besuchsstatistik der Wiener Jugenderholung im Jahr 2020. Quelle: MAGISTRAT DER STADT WIEN (2021): Jahresbericht 2020. Wiener Kinder- und Jugendhilfe. Online unter: <https://www.wien.gv.at/kontakte/ma11/publikationen.html> [09.04.2024]

Abbildung 5 (S. 47): Besuchsstatistik der Wiener Jugenderholung im Jahr 2021. Quelle: MAGISTRAT DER STADT WIEN (2022): Jahresbericht 2021. Wiener Kinder- und Jugendhilfe. Online unter: <https://www.wien.gv.at/kontakte/ma11/publikationen.html> [09.04.2024]

Abbildung 6 (S. 47): Besuchsstatistik der Wiener Jugenderholung im Jahr 2022. Quelle: MAGISTRAT DER STADT WIEN (2023): Jahresbericht 2022. Wiener Kinder- und Jugendhilfe. Online unter: <https://www.wien.gv.at/kontakte/ma11/publikationen.html> [09.04.2024]

Abkürzungsverzeichnis

Fließtext:

bzw. = beziehungsweise

etc. = et cetera

ggf. = gegebenenfalls

o.Ä. = oder Ähnliche(s)

z.B. = zum Beispiel

bOJA = bundesweites Netzwerk Offene Jugendarbeit

OKJA = Offene Kinder- und Jugendarbeit

WIJUG = Wiener Jugenderholung

Zitation:

ebd. = ebenda

et al. = et alii

f. = fortfolgend eine Seite

ff. = fortfolgend zwei Seiten

H. i. O. = Hervorhebungen im Original

Hrsg. = Herausgeber*innen

o.J. = ohne Jahr

o.S. = ohne Seite

S. = Seite

sic = sīc erat scriptum (so stand es geschrieben)

u.a. = unter anderem

Vol. = Volume/Ausgabe

Z. = Zeile

zit. n. = zitiert nach

Interviewleitfaden Betreuer*innen

Welche Ausbildung hast du?

Was sind deine bisherigen pädagogischen Erfahrungen?

Wie bist du zur WIJUG gekommen?

Wie viele Turnusse bist du bisher gefahren?

Welche Positionen hast du bereits innegehabt? Könntest du mir den Unterschied hierbei erklären?

Wie schaut die Vorbereitung auf einen Turnus für dich aus? Unterschied Betreuer*in/ Leitung?

Welche erlebnispädagogischen Aspekte kennst du und mit welchen arbeitest du?

Welche pädagogischen Arbeitsweisen hast du auf der WIJUG kennengelernt?

Wenn wir an einen Tag bei einem der Sommercamps denken, wie würde dieser für dich als Betreuer*in/Leitung aussehen?

Könntest du mir von einem deiner interessantesten/lustigsten Erlebnissen auf der WIJUG erzählen?

Was war bisher eine deiner herausforderndsten Erfahrungen, die du auf der WIJUG erlebt hast?

Inwiefern würdest du deine gesammelten (pädagogischen) Erfahrungen beschreiben, die du bisher gemacht hast, seit deinem ersten Turnus?

Was würdest du sagen, sind die „coolsten“ Erfahrungen, die die Kinder und Jugendlichen auf einem Turnus sammeln können?

So ein Turnus stellt ein in sich geschlossenes System in einer kurzen Zeitspanne dar, wie würdest du deine Erfahrung hiermit beschreiben?

Wie würdest du deine Erfahrungen beschreiben, wenn ein Turnus vorbei ist? Redest du auch mit Mitmenschen über den WIJUG-Kontext, die diesen nicht kennen?

Ganz allgemein zum Abschluss: Wie siehst du das Angebot der WIJUG?

Zu Inklusion fragen:

Die WIJUG bietet zudem das Angebot des Inklusionsturnus, wie würdest du dieses Angebot beschreiben? Gibt es einen Unterschied zu den anderen Ferienerholungen? Wenn Ja, welche? Wird hierfür eine spezielle Ausbildung gebraucht beziehungsweise hast du Ausbildungen in diese Richtung?

Würdest du den Inklusionsturnus als inklusiv beschreiben?

Interviewleitfaden Führungspersonal

Welche Ausbildung hast du gemacht?

Was sind deine bisherigen pädagogischen Erfahrungen?

Seit wann bist du bei der WIJUG? /in einer Leitungsposition der WIJUG?

Kannst du mir beschreiben, was genau die WIJUG tut?

Welche Angebote bietet die WIJUG an und für wen?

Was ist das hervorstechende Merkmal der WIJUG?

Wie finanziert sich die WIJUG?

Nach welchen Qualitätsstandards arbeitet die WIJUG?

Wie kommen neue Mitarbeiter*innen zur WIJUG?

Wie wird entschieden, wer bei der WIJUG mitarbeiten kann? Welche Voraussetzungen werden für die WIJUG gebraucht?

Warum bleiben Leute bei der WIJUG, aus deiner Sicht?

Was ist deine Aufgabe in der WIJUG?

Seit deinem Eintritt bei der WIJUG, was hat sich geändert und wieso?

Wo siehst du die WIJUG in fünf Jahren?

Kannst du dir vorstellen, dass ähnliche Angebote wie das der WIJUG flächendeckend in ganz Österreich ausgebaut werden?