



Anita Latz
Daniel Weis
Dr. Sandra Biewers-Grimm

Perspectives on Youth Work in Luxembourg (PYL)

*Eine empirische Studie über die interpretative
Rahmung von Jugendarbeit aus Sicht von
Akteur*innen aus der Praxis*

Abschlussbericht

November 2025

Inhaltsverzeichnis

Kernaussagen der Studie	7
1 Einleitung	9
2 Forschungskontext: Was ist Jugendarbeit? Annäherungen an ein nicht klar definiertes Feld	11
2.1 Youth Work - Jugendarbeit im europäischen Verständnis	11
2.2 Nationale Jugendarbeitsverständnisse in Europa	14
2.3 Verständnis von Jugendarbeit in Luxemburg	16
2.4 Jugendarbeit im internationalen wissenschaftlichen Diskurs	20
2.5 Zusammenfassung und Implikationen für die Frage: Was ist Jugendarbeit?	24
3 Methodisches Design der Studie	27
3.1 Erste Phase: Exploration	27
3.2 Zweite Phase: Qualitative Online-Befragung	28
3.2.1 Kriteriengeleitete Zusammenstellung der Stichprobe (theoretisches Sampling)	28
3.2.2 Fragebogenkonstruktion für die Online-Befragung	30
3.2.3 Feldzugang und Samplebeschreibung	31
3.2.4 Datenauswertung	32
3.3 Dritte Phase: Validierung	35
4 Ergebnisse	37
4.1 Inhaltsanalytische Betrachtung der Daten	37
4.1.1 Im Spannungsfeld von Individuation und Integration - Ziele der Jugendarbeiter*innen	37
4.1.2 Der Wert von Jugendarbeit	39
4.1.3 Sicht der Jugendarbeiter*innen auf die Jugendlichen, mit denen sie arbeiten	43
4.1.4 Aktuelle jugendspezifische Themen	45
4.1.5 Rollenverständnisse von Jugendarbeiter*innen	47
4.1.6 Fähigkeiten und Kompetenzen, die in der Jugendarbeit benötigt werden	52
4.1.7 Qualitätssicherung – ein mehrdimensionales Konzept	55
4.1.8 Herausforderungen und Grenzen in der Arbeit als Jugendarbeiter*in	57
4.1.9 Zusammenfassung	61
4.2 Verständnistypen von Jugendarbeit aus der Sicht von Praxisakteur*innen	62
4.2.1 Vier Verständnistypen von Jugendarbeiter*innen	62
4.2.2 Einordnung der Typen	71

5	Zusammenfassende Diskussion: Was prägt das Praxisverständnis der luxemburgischen Jugendarbeit besonders?	75
5.1	Rollen- und Selbstverständnis: Wie Fachkräfte ihre Aufgaben und Funktionen in der Jugendarbeit definieren und zwischen unterschiedlichen Rollenerwartungen balancieren	75
5.2	Adressat*innen und Zielgruppenorientierung: Welche Vorstellungen von Jugendlichen und ihren Lebenslagen vorherrschen und wie diese die pädagogische Ausrichtung bestimmen ...	77
5.3	Ziele, Leitprinzipien und Wert der Jugendarbeit: Welche Zielsetzungen, pädagogischen Grundhaltungen und welcher besondere Wert wird der Jugendarbeit durch die Praxisvertreter*innen zugeschrieben.....	78
5.4	Rechtliche und steuerungsbezogene Rahmenbedingungen: Wie gesetzliche Grundlagen, institutionelle Strukturen und Steuerungslogiken die Praxis prägen.....	79
5.5	Spannungen und Aushandlungsprozesse: Wie Fachkräfte die Trilemmas und Ambivalenzen der Jugendarbeit navigieren.....	81
5.6	Jugendarbeit in Luxemburg im europäischen und wissenschaftlichen Kontext: Eine abschließende Einordnung	82
6	Validierung und Einordnung der Ergebnisse.....	85
6.1	Diskussion der Ergebnisse mit Praxisvertreter*innen.....	85
6.1.1	Qualität und Professionalisierung der Jugendarbeit.....	85
6.1.2	Herausforderungen und Ambivalenzen der Jugendarbeit.....	86
6.1.3	Zusammenhang von Zielen, Rollenverständnissen und Sichtweisen auf Jugendliche	88
6.2	Implikationen für die Weiterentwicklung der luxemburgischen Jugendarbeit.....	89
6.2.1	Politik: Balancierte Steuerung und Anerkennung qualitativer Logiken	90
6.2.2	Praxis: Reflexive Professionalisierung und Kooperation.....	91
6.2.3	Forschung: Transfer und internationale Verortung	91
6.3	Limitationen der Studie	92
7	Literaturverzeichnis	93
	Anhang.....	99
	Anhang A: Einbezogene Übersichtsseiten (Stand: 31.03.2024).....	99
	Anhang B: Matrix der Fallauswahl	101
	Anhang C: Fragebogen.....	111
	Anhang D: Methodisches Vorgehen bei der Typenbildung	115
	Anhang E: Gestellte Fragen in der Gruppendiskussion.....	121

Abbildungsverzeichnis:

Abb. 1: <i>Typologie von Jugendarbeit</i>	20
Abb. 2: <i>Hybridität der Hauptfunktionen der OKJA</i>	23
Abb. 3: <i>Übersicht des methodischen Vorgehens</i>	27
Abb. 4: <i>Antwortverhalten in der Online-Befragung</i>	31
Abb. 5: <i>Angegebener Tätigkeitsbereich der Teilnehmenden</i>	32
Abb. 6: <i>Vorgehens bei der Datenauswertung</i>	33
Abb. 7: <i>Zuordnung der Fälle zu den Typen</i>	71
Abb. 8: <i>Typologie als Vier-Felder-Matrix</i>	72
Abb. 9: <i>Positionierung der Fälle im Matrixraum</i>	73

Tabellenverzeichnis:

Tabelle 1: <i>Verständnistypen von Youth Work</i>	13
Tabelle 2: <i>Verständnisse von Jugendarbeit in den europäischen Ländern</i>	16
Tabelle 3: <i>Anzahl angeschriebener Institutionen</i>	29
Tabelle 4: <i>Forschungsdimensionen und Forschungsfragen</i>	30
Tabelle 5: <i>Demographie der Teilnehmenden an der Online-Befragung</i>	31
Tabelle 6: <i>Gegenüberstellung der vier Typen</i>	70

Kernaussagen der Studie

- ❖ **Empirisch rekonstruierte Eigenlogik der Praxis:** In den Deutungen der Befragten zeigt sich als zentrales Merkmal von Jugendarbeit die Balance zwischen Offenheit und fachlicher Kontur. Während Offenheit als Voraussetzung gilt, um auf die heterogenen Bedürfnisse junger Menschen einzugehen, wird zugleich die Notwendigkeit einer klaren Profilbildung und Abgrenzung gegenüber benachbarten Handlungsfeldern betont.
- ❖ **Neue Perspektive auf das Selbstverständnis:** Jugendarbeit in Luxemburg wird von den Fachkräften als fluides und dynamisches Handlungsfeld beschrieben. Ihre Kernmerkmale entziehen sich festen Definitionen und manifestieren sich vielmehr in der Fähigkeit zur situativen wie diskursiven Aushandlung von Rollen, Zielsetzungen und Praxisformen.
- ❖ **Professionalisierung ohne formalisierten Ausbildungspfad:** Es zeigt sich ein Spannungsfeld zwischen den komplexen Anforderungen an die professionelle Praxis und dem Fehlen einer spezifischen Ausbildung zur Jugendarbeiter*in in Luxemburg. Professionalität entwickelt sich hier vor allem praxis- und erfahrungsbasiert.
- ❖ **Typologie als heuristisches Instrument:** Die vier Praxisverständnisse – Entfaltung, Beteiligung, Bildung und Unterstützung – verdeutlichen, wie abstrakte Spannungsfelder in konkrete Handlungslogiken übersetzt werden. Fachkräfte bewegen sich flexibel zwischen diesen Orientierungen und passen ihr Handeln situativ an, wobei sich je nach Feld und Zielgruppe unterschiedliche Akzentuierungen zeigen. Zugleich tritt ein Spannungsverhältnis von Optimismus und Sorge gegenüber den Jugendlichen hervor.
- ❖ **Herausforderungen und Grenzen:** Themen wie übermäßiger Medienkonsum, soziale Problemlagen oder psychische Belastungen werden von Fachkräften als aktuelle Herausforderungen der Jugendarbeit benannt. Sie markieren zugleich die Grenzen des Handlungsfeldes, die von den Fachkräften reflektiert und anerkannt werden.
- ❖ **Qualität als relationale Prozessdimension:** Fachkräfte definieren Qualität in der Jugendarbeit vor allem relational und prozesshaft: Sie verorten sie in der Beziehung zu den Jugendlichen, in der Ermöglichung von Partizipation sowie in der situativen Angemessenheit ihres Handelns.
- ❖ **Position im europäischen Kontext:** Luxemburg nimmt im europäischen Vergleich eine hybride Stellung ein: Die Jugendarbeit ist hier institutionell etabliert, stark ausgebaut und rechtlich verankert, zugleich fehlt jedoch eine grundlegende Ausbildung. Diese Verbindung von struktureller Konsolidierung und offener, praxisbasierter Professionalisierung unterscheidet Luxemburg von anderen Ländern.
- ❖ **Bildungsorientierung der Jugendarbeit:** Im europäischen Vergleich fällt zudem die starke Bildungs- und Subjektorientierung im Praxisverständnis der luxemburgischen Jugendarbeit auf. Qualität wird hier besonders an die im Nationalen Bildungsrahmenplan festgelegten Leitlinien gekoppelt.

1 Einleitung

Jugendarbeit ist ein Handlungsfeld, das in besonderer Weise von gesellschaftlichen Dynamiken und den sich wandelnden Lebenswelten junger Menschen geprägt wird. Ihre Praxis entsteht nicht im luftleeren Raum, sondern in enger Wechselwirkung mit politischen, sozialen und kulturellen Transformationsprozessen. Damit ist Jugendarbeit nie statisch, sondern fordert von Fachkräften wie von Institutionen ein hohes Maß an Flexibilität, Offenheit und kontinuierlicher Anpassungsbereitschaft. Zugleich steht sie vor der Aufgabe, ihr fachliches Profil, ihren normativen Kern und ihre spezifische Abgrenzung gegenüber anderen jugendrelevanten Feldern sichtbar zu halten. Denn ohne eine solche Kontur droht sie in einer unklaren „Allzuständigkeit“ aufzugehen, die ihre spezifischen Stärken verwässert. In der Forschung wird dieses Spannungsfeld zwischen notwendiger Offenheit und zugleich erforderlicher Konturierung als konstitutives Merkmal professioneller Jugendarbeit beschrieben (Coussée et al., 2020; Kiilakoski, 2018).

Auch im luxemburgischen Kontext wird dieses Spannungsfeld sichtbar: Einerseits ist die Jugendarbeit hier durch gesetzliche Grundlagen und jugendpolitische Leitlinien fest verankert (z. B. MENJE & SNJ, 2021), andererseits erfordert die altersbezogene Bedürfnislage der Jugendlichen, aber auch die gesellschaftliche Pluralität des Landes, mit seiner Mehrsprachigkeit und seiner heterogenen Sozialstruktur, eine besondere Anpassungsfähigkeit an die Praxis.

Gerade weil Jugendarbeit in diesem Spannungsfeld agiert, ist es von zentraler Bedeutung, genauer zu verstehen, wie Fachkräfte ihre Praxis deuten und ausgestalten, um einerseits wissenschaftliche Erkenntnisse über die Konstitution des Feldes zu gewinnen und andererseits Orientierungswissen für Politik und Praxis bereitzustellen, das zur fachlichen Weiterentwicklung und zur jugendpolitischen Steuerung beitragen kann. Eine solche Analyse erlaubt es auch, die praktische Umsetzung gesetzlicher und politischer Vorgaben mit den realen Deutungen, Routinen und Aushandlungen in der Praxis in Beziehung zu setzen – und damit sichtbar zu machen, was Jugendarbeit im Kern ausmacht und wie sie auf aktuelle gesellschaftliche Herausforderungen reagiert.

Vor diesem Hintergrund untersucht die vorliegende Studie, wie Fachkräfte in Luxemburg Jugendarbeit interpretieren, mit Bedeutung versehen und ihr Handlungsfeld definieren. Sie wurde 2023 vom *Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enfance et de la Jeunesse (Menje)* in Auftrag gegeben, um das professionelle Selbstverständnis haupt- und ehrenamtlicher Akteur*innen zu erfassen und sichtbar zu machen, wie Jugendarbeit in der alltäglichen Praxis verstanden und ausgestaltet wird.

Im Mittelpunkt steht somit die Frage, was Jugendarbeit im luxemburgischen Kontext aus Sicht der Praxisvertreter*innen „ist“, d.h. welche Leitbilder, Rollen- und Aufgabenverständnisse sie prägen und wie diese Orientierungen die konkrete Arbeit mit jungen Menschen strukturieren. Durch diese Analyse wird nicht nur ein empirisch fundiertes Bild der luxemburgischen Jugendarbeit gewonnen, sondern zugleich eine Grundlage geschaffen, um die Besonderheiten des nationalen Jugendsektors im internationalen Vergleich einzuordnen. Die Ergebnisse sollen damit sowohl den wissenschaftlichen Diskurs bereichern als auch Orientierung für Politik und Praxis bieten, etwa durch Anknüpfungspunkte für fachliche Weiterentwicklung, Kooperation und jugendpolitische Rahmung.

Zur Einordnung des Forschungsthemas werden in Kapitel 2 zunächst unterschiedliche Perspektiven auf Jugendarbeit als sozialpädagogisches Handlungsfeld entfaltet. Dabei werden die politischen und historischen Entwicklungslinien der Jugendarbeit im europäischen sowie im luxemburgischen Kontext nachgezeichnet und die institutionellen und jugendpolitischen Rahmenbedingungen der Jugendarbeit

herausgearbeitet. Das Kapitel greift zudem wissenschaftliche Diskurse und theoretische Modelle auf, die Aufschluss über definitorische Rahmungen und konzeptionelle Verständnisse von Jugendarbeit geben. Die systematische Analyse dieser politischen, historischen und wissenschaftlichen Perspektiven dient dazu, das Spannungsfeld, in dem sich Jugendarbeit bewegt, zu konturieren und damit den analytischen Rahmen für die anschließende empirische Untersuchung zu eröffnen. Kapitel 3 beschreibt das methodische Vorgehen der Studie. Die empirischen Ergebnisse zum Praxisverständnis der luxemburgischen Jugendarbeit werden in Kapitel 4 dargestellt. Im abschließenden Kapitel 5 werden die Befunde zusammengeführt, kritisch diskutiert und Implikationen für Politik, Praxis und Wissenschaft abgeleitet.

2 Forschungskontext: Was ist Jugendarbeit? Annäherungen an ein nicht klar definiertes Feld

„Eine Definition von „Youth Work“ zu finden, ist weiterhin wie die Suche nach dem Heiligen Gral“

Williamson, 2020, S. 39

Mit dem oben zitierten Satz kommentierte Williamson (2020, S. 39) die seit Jahren im europäischen Kontext geführte fachliche und politische Debatte um eine adäquate Definition von Jugendarbeit, die der Vielschichtigkeit und Komplexität des Handlungsfeldes gerecht wird.

Jugendarbeit wird heute mit ihrer „Vielzahl von Aktivitäten sozialer, kultureller, erzieherischer, ökologischer und/oder politischer Art von, mit und für junge Menschen“ zugleich als ein „Schlüsselinstrument“ der Jugendpolitik beschrieben (Committee of Ministers [CM], 2017, S. 9ff.). Sie beruht auf „nicht-formalen und informellen Lernprozessen“, die junge Menschen darin unterstützen, „konstruktive Wege im Leben zu finden und zu beschreiten und so zu ihrer persönlichen und sozialen Entwicklung sowie zur Gesellschaft als Ganzes beizutragen“ (ebd.). Darüber hinaus eröffnet Jugendarbeit Gelegenheiten zur Begegnung mit Peers, schafft Räume sowohl für Erholung als auch für Aktivität und orientiert sich in besonderer Weise an den konkreten Interessen und Bedürfnissen junger Menschen, in einer Weise, die sie von anderen sozialpädagogischen Handlungsfeldern unterscheidet.

Gerade diese Vielschichtigkeit birgt jedoch die Schwierigkeit, das Feld eindeutig zu bestimmen, da sich die Grenzen zwischen pädagogischen, politischen und sozialen Funktionen nur unscharf ziehen lassen. Entsprechend liegt bislang keine einheitliche operative Definition von Jugendarbeit vor (Cooper, 2018; Williamson, 2020).

Dennoch: Diskurse zur definitorischen Rahmung und theoretischen Standortbestimmung der Jugendarbeit bestehen bereits seit Jahrzehnten. Sowohl wissenschaftliche Auseinandersetzungen als auch jugendpolitische Debatten haben vielfältige Einordnungen hervorgebracht, die Orientierung bieten, zugleich aber auch die Breite und Unschärfen des Feldes verdeutlichen.

Im folgenden einführenden Kapitel werden diese Einordnungen auf der Grundlage zentraler politischer und wissenschaftlicher Texte nachgezeichnet. Dabei wird aufgezeigt, wie im europäischen wie auch in nationalen Diskursen mit dem beschriebenen Spannungsfeld der Jugendarbeit verfahren wird und welche Charakterisierungen und Bestimmungen des Feldes dort bislang entwickelt worden sind. Auf dieser Basis wird im weiteren Verlauf der Studie herausgearbeitet, wie sich ein spezifisch luxemburgisches Verständnis von Jugendarbeit aus der Perspektive der Praxisakteur*innen bestimmen lässt, und inwiefern es sich zugleich von anderen, in europäischen und nationalen Diskursen etablierten Verständnissen abgrenzt.

2.1 Youth Work – Jugendarbeit im europäischen Verständnis

Wie eingangs angedeutet, hat der europäische Diskurs über Jugendarbeit in den vergangenen 15 Jahren erheblich an Dynamik und Relevanz gewonnen (Hofmann-van de Poll, 2024). Dies zeigt sich sowohl in einer wachsenden Zahl wissenschaftlicher Auseinandersetzungen mit den Grundlagen und Funktionen von Jugendarbeit als auch in politischen Initiativen, die das Feld auf europäischer Ebene stärker

konzeptualisieren und profilieren. In dieser Zeit hat sich Jugendarbeit zunehmend als eigenständiges europäisches Handlungsfeld herausgebildet, das heute über klar erkennbare politische, strukturelle und professionelle Dimensionen verfügt. Getragen wird diese Entwicklung von einem Diskurs, der maßgeblich durch politische Impulse wie die European Youth Work Agenda (EYWA) sowie durch zentrale Dokumente des Europarats und der Europäischen Union geprägt ist.

Hofmann-van de Poll (2024) unterscheidet vier Entwicklungsphasen, die diese Herausbildung markieren:

1. Vor 1990: Jugendarbeit war überwiegend ein nationales Phänomen, lokal und kommunal verankert, mit hoher Heterogenität der Formen und europaweit kaum sichtbar. Gemeinsames Merkmal war die Bereitstellung von Räumen, in denen junge Menschen ihr Leben aktiv gestalten konnten.
2. Ende der 1990er Jahre: Programme wie *Youth in Action* und die *Youth Policy Review Missions* des Europarates verliehen Jugendarbeit erstmals eine europäische Dimension. Sie wurde vorrangig mit der Förderung europäischer Werte – Frieden, Demokratie, interkulturelles Verständnis – verbunden, blieb jedoch eng an allgemeine Jugendpolitik gebunden.
3. Ab 2010: Mit der ersten *European Youth Work Convention* und der EU-Resolution zu Jugendarbeit setzte eine Phase der Institutionalisierung ein. Jugendarbeit wurde nun explizit als eigenständiges Politik- und Praxisfeld anerkannt, wobei Qualitätssicherung, Professionalisierung und Wirkungsorientierung in den Vordergrund rückten.
4. Seit den 2020er Jahren: Jugendarbeit wird als Handlungsfeld betrachtet, das zunehmend durch multiple Krisen wie Digitalisierung, Pandemie, Klimawandel und geopolitische Konflikte geprägt ist. In diesem Kontext entstehen kritisch-reflexive Ansätze, die bestehende Strukturen hinterfragen und Jugendarbeit als Ressource für gesellschaftliche Resilienz und demokratische Teilhabe betonen.

Auf dieser Grundlage wird Jugendarbeit im europäischen Kontext als weites, integratives Konzept verstanden. Unter dem Begriff *Youth Work* werden sehr unterschiedliche Praktiken, Methoden und institutionelle Strukturen gebündelt. Die Empfehlung des Europarats (CM/Rec(2017)4, S. 5) definiert Jugendarbeit als „soziale Praxis“, die auf non-formalem und informellem Lernen basiert, freiwillige Teilnahme voraussetzt und die aktive Teilhabe junger Menschen fördert:

“Youth Work is a broad term covering a wide variety of activities of a social, cultural, educational, environmental and/or political nature by, with and for young people, in groups or individually. Youth work is delivered by paid and volunteer youth workers and is based on non-formal and informal learning processes focused on young people and on voluntary participation. Youth work is quintessentially a social practice, working with young people and the societies in which they live, facilitating young people’s active participation and inclusion in their communities and in decision making.” (Empfehlung des Europarats zu Jugendarbeit, CM/Rec(2017)4, S. 5)

Youth Work wird hierbei als inklusives, offenes und flexibles Angebot verstanden, das häufig in Kooperation mit anderen gesellschaftlichen Sektoren realisiert wird. Trotz nationaler Differenzen und länderspezifischer Traditionen zeigt sich ein zentrales gemeinsames Verständnis: Jugendarbeit soll junge Menschen motivieren und befähigen, konstruktive Lebenswege zu entwickeln und aktiv mitzugestalten, besonders im Übergang ins Erwachsensein. Aufbauend auf non-formalen und informellen Lernprozessen zielt sie darauf ab, Handlungskompetenzen zu stärken, Reflexionsfähigkeit zu fördern und junge Menschen mit Fähigkeiten und Ressourcen auszustatten, die über formale Bildungswege hinausgehen.

Das europäische Verständnis ist hierbei weiter gefasst als viele nationale Strategien und Bestimmungen, weil es die Vielfalt jugendarbeiterischer Praxis über Grenzen hinweg sichtbar macht und sie in einen übergeordneten politischen und normativen Rahmen integriert (z. B. *Empfehlung des Europarats, CM/Rec (2017)4; EYWA (2020)*).

Hofmann-van de Poll (2024) differenziert innerhalb dieses Diskurses drei Bezugsebenen von Youth Work: (1) Youth Work in Europe, (2) transnationale Youth Work und (3) European Youth Work.

1. Während *Youth Work in Europe* die große Vielfalt an nationalen Traditionen, Strukturen und rechtlichen Rahmenbedingungen der Jugendarbeit in den europäischen Ländern beschreibt,
2. verweist *transnationale Youth Work* in erster Linie auf die bestehenden und möglichen Austausch- und Kooperationsformen, die über nationale Kontexte hinausgehen und neue Methoden sowie Peer-Learning-Prozesse zwischen den europäischen Jugendarbeitspraxen und -Politiken anregen.
3. *European Youth Work* wiederum meint die europäische Rahmung durch politische Strategien, Dokumente und Programme von EU und Europarat.

Diese Differenzierung macht deutlich, dass europäische Leitlinien nicht auf Homogenisierung zielen, sondern einen Orientierungsrahmen bieten, in dem nationale Besonderheiten reflektiert werden können. Dokumente wie die EYWA (2020) oder CM/Rec(2017)4 dienen als Referenzpunkte für Staaten, die rechtliche Grundlagen weiterentwickeln, Qualitätsstandards einführen oder Ausbildungswege stärken wollen (Basarab & O'Donovan, 2020).

Tabelle 1

Ebenen des Youth Work-Konzepts im europäischen Kontext

Perspektive	Definition	Bedeutung für das Verständnis
(National) Youth Work in Europe	Jugendarbeit als nationales, länderspezifisches Feld, historisch gewachsen und heterogen.	Fokus auf Traditionen, Gesetzgebung und lokale Praxis.
Transnational Youth Work	Austauschprojekte und internationale Kooperationen zwischen Akteuren der Jugendarbeit.	Fokus auf Begegnung, Austausch, Transfer.
European Youth Work	Der institutionalisierte Diskurs auf europäischer Ebene (EU, Europarat, Youth Partnership).	Ziel: Konzeptionalisierung und Professionalisierung über Ländergrenzen hinweg.

Quelle. Eigene Darstellung

Für Luxemburg eröffnet dieser europäische Rahmen zweierlei: Einerseits ermöglicht er Anschlussfähigkeit an gemeinsame Leitideen wie Freiwilligkeit, Partizipation und Inklusion. Andererseits schafft er Raum, nationale Spezifika, etwa die starke gesetzliche Verankerung und bildungspolitische Rahmung der Jugendarbeit sichtbar zu machen und kritisch im Lichte europäischer Diskurse zu reflektieren.

2.2 Nationale Jugendarbeitsverständnisse in Europa

Auf nationaler Ebene unterscheiden sich die Verständnisse von Jugendarbeit zum Teil erheblich. Die jeweiligen Konzeptionen sind historisch gewachsen und spiegeln spezifische politische Rahmenbedingungen wider (Cooper, 2018; Hofmann-van de Poll, 2024; O'Donovan et al., 2020; Williamson & Basarab, 2019). Entsprechend zeigt der internationale Vergleich eine große Vielfalt institutioneller und kontextueller Ausprägungen (Cooper, 2018). Unterschiede bestehen in Zielen, Methoden, Praxisformen, Zielgruppen und Finanzierungsweisen (Cooper, 2018; Corney et al., 2023; Williamson, 2015). Auch Berufsbezeichnungen und Rollenprofile variieren: In manchen Ländern existiert ein staatlich anerkannter Beruf mit spezifischen Ausbildungswegen, in anderen verbindet Jugendarbeit haupt- und ehrenamtliches Engagement (Cooper, 2018; Williamson, 2020).

O'Donovan et al. (2020) untersuchten die Schnittstellen zwischen nationalen Verständnissen von Jugendarbeit und der europäischen Youth-Work-Konzeption. Sie zeigen, dass sich die staatliche Regulierung stark unterscheidet: Jugendarbeit ist meist einem Ministerium zugeordnet, häufig in Verbindung mit Politikfeldern wie Kinder, Familie oder Bildung. Während auf europäischer Ebene eine allgemeine Definition von Youth Work vorliegt, existieren auf nationaler Ebene nur wenige Definitionen. Diese betonen jeweils unterschiedliche Aspekte – etwa Wirkungen, Rollen von Fachkräften oder institutionelle Zuständigkeiten – entsprechen jedoch weitgehend den Grundlinien des europäischen Konzepts (O'Donovan et al., 2020, S. 21). Die Autor*innen folgern, dass die Vielfalt der nationalen Regelungen die strukturelle und kulturelle Heterogenität Europas widerspiegelt. Auch in Bezug auf rechtliche Grundlagen, Professionalisierung und institutionelle Steuerung zeigen sich deutliche Unterschiede (siehe Tabelle 2). Während Länder wie Frankreich, die Niederlande oder Finnland über einen geschützten Berufstitel „Jugendarbeiter*in“ und eigenständige Ausbildungswege verfügen, ist dies in Luxemburg nicht der Fall. Hier erfolgt die Professionalisierung überwiegend über Hochschulabschlüsse in Sozial- und Erziehungswissenschaften sowie über staatlich organisierte Weiterbildungsangebote. Inhaltlich ist die luxemburgische Jugendarbeit bislang als Teil der non-formalen Bildung definiert und verfolgt die Ziele der Förderung von Autonomie, Partizipation, sozialer Inklusion und gesellschaftlicher Teilhabe junger Menschen. Damit unterscheidet sie sich bisher einerseits von stärker freizeitorientierten Modellen (z. B. Schweden) oder stärker sozialpolitisch ausgerichteten Systemen (z. B. Niederlande, Frankreich), andererseits von föderal-dezentralen Strukturen wie in Deutschland oder Österreich.¹ Im europäischen Vergleich steht Luxemburg somit für eine bildungspolitisch gerahmte Jugendarbeit, die rechtlich und qualitativ verankert ist, sich aber weniger über berufliche Strukturen als über pädagogische Konzepte und staatlich koordinierte Qualitätsstandards definiert.

In einer vergleichenden Analyse unterscheidet Kiilakoski (2018) die Praxis von Jugendarbeit in Europa anhand der Dimensionen „*sayings*“ (Anerkennung und öffentliche Diskussion von Jugendarbeit), „*doings*“ (pädagogische Unterstützung und die Möglichkeit nachhaltiger beruflicher Perspektiven) sowie „*relatings*“ (Organisation von Jugendarbeit als Ermöglichung von Kontakten zwischen Jugendlichen, Öffentlichkeit und anderen Berufskulturen). Auf dieser Grundlage identifiziert er vier Typen nationaler Praxisfelder: Länder mit starken Praxisstrukturen, Länder mit starken, aber noch weiterentwickelbaren Strukturen, Länder mit partiell entwickelten Strukturen und solche, in denen die Praxisstrukturen erst im Aufbau sind.

¹ Aktuell ändert sich die inhaltliche Ausrichtung der luxemburgischen Jugendarbeit und bewegt sich stärker in Richtung freizeitorientierter Modelle (vgl. Kap. 2.3).

Der Grad der Praxisentwicklung steht dabei in engem Zusammenhang mit der Etablierung und Anerkennung von Jugendarbeit in einem Land (ebd.).

Luxemburg wird in dieser Klassifikation als ein Land mit starken Praxisstrukturen eingeordnet (Kiilakoski, 2018) (siehe Tabelle 2). Begründet wird dies durch mehrere Faktoren: Erstens ist Jugendarbeit in Luxemburg rechtlich klar verankert – etwa durch das Jugendgesetz von 2008 – und institutionell im Zuständigkeitsbereich des Bildungs- und Jugendministeriums festgeschrieben (*sayings*). Zweitens verfügt Luxemburg über professionelle Strukturen, in denen Jugendarbeiter*innen als haupt- und ehrenamtliche Fachkräfte tätig sind, unterstützt durch staatlich koordinierte Qualitätsrahmen, Weiterbildungsangebote und eine enge Anbindung an die Jugendforschung (*doings*). Drittens ist Jugendarbeit so organisiert, dass sie Jugendlichen ermöglicht, Bezüge zur Öffentlichkeit, zu Politik und zu anderen Berufskulturen herzustellen – sei es über den nationalen Jugendpakt, kommunale Partizipationsstrukturen oder die Anbindung an europäische Programme wie Erasmus+ (*relatings*). Zusammengenommen verdeutlichen diese Elemente, dass Jugendarbeit in Luxemburg eine hohe institutionelle Anerkennung genießt, systematisch unterstützt wird und über klare Mechanismen zur Vernetzung in Gesellschaft und Politik verfügt.

Hofmann-van de Poll (2024) ergänzt diese Perspektive, indem sie argumentiert, dass die Relevanz europäischer Bestimmungen zu Youth Work für die nationale Ebene vom jeweiligen Entwicklungsstand der Jugendarbeit abhängt. Länder mit einer starken Praxisstruktur, bzw. einer bereits etablierten Jugendarbeit greifen demnach weniger auf europäische Empfehlungen zurück und orientieren sich stärker an nationalen Bedarfen und Diskursen. Dagegen nutzen Länder mit noch im Aufbau befindlicher Jugendarbeit (emergierend) die Vorgaben und Leitlinien von EU und Europarat verstärkt als Referenzrahmen für nationale Entscheidungen. Damit variiert die Bedeutung europäischer Beschlüsse in Abhängigkeit von der institutionellen Verankerung und Anerkennung der Jugendarbeit im nationalen Kontext (Hofmann-van de Poll, 2024). Zu klären ist, wie sich das im luxemburgischen Kontext zeigt und durch welche Aspekte sich Jugendarbeit hier charakterisieren lässt.

Tabelle 2*Verständnisse von Jugendarbeit in Luxemburg und den Nachbarländern²*

Land	Rechtliche Grundlage ('Sayings')	Ausbildung / Professionalisierung ('Doings')	Institutionelle Steuerung ('Relatings')	Ziele & Inhalte
Luxemburg	Jugendgesetz (2008, 2016); Règlement grand-ducal du 28 janvier 1999	keine eigenständige Berufsausbildung, Hochschulstudiengänge, Weiterbildung über SNJ	Zentrale Steuerung durch MENJE/SNJ; Qualitätsstandards	Non-formale Bildung, Partizipation, Inklusion, Animation, Empowerment
Deutschland	SGB VIII (Kinder- und Jugendhilfegesetz); rechtlich fixiert	Hochschul- und Fachschulausbildungen; JULEICA für Ehrenamt	Föderal, starke Rolle freier Träger, Verbände	Persönlichkeitsentwicklung, Engagement, Demokratie
Belgien (Deutsch)	Dekret vom 6. Dezember 2011	Formale Ausbildungssysteme zum/zur Jugendsozialarbeiter*in	Jugendstrategieplan, Qualitätskontrollmechanismus	polit. & soziale Bildung; Freizeitorientierte Jugendarbeit
Belgien (Französisch)	Kein nationales Jugendgesetz	keine eigenständige Berufsausbildung, Angebot von Schulungen	Öffentliche Verwaltung von unabhängigen Jugendverbänden	u.a. Persönlichkeitsentwicklung, Wertevermittlung
Belgien (Flämisch)	Jugenddekret vom 23. November 2023	keine eigenständige Berufsausbildung, Hochschulstudiengänge	Ministerium für Jugend, kein nationaler Rahmen für Qualitätssicherung	universelle & gezielte Jugendarbeitsangebote
Frankreich	Staatliche Zertifikate (BAFA/BAFD, BPJEPS etc.)	Formale Ausbildungssysteme mit klaren Karrierepfaden	Stark zentralistisch über Ministerien	Integration, Prävention, Bürgerkompetenzen, Animation
Österreich	Jugendförderungsgesetze (Bund/Länder)	Hochschulische Ausbildung + aufZAQ-Zertifizierung	Föderale Verantwortung, starke Netzwerke	u.a. Persönlichkeitsentwicklung, Prävention, Partizipation
Niederlande	Jugendarbeit Teil der Sozialpolitik, weniger klar abgegrenzt	Sozialarbeits-Studiengänge; Kompetenzprofile	Kommunale Verantwortung, Register	Prävention, Integration in Bildung und Arbeitsmarkt

Quelle. Eigene Darstellung zusammengestellt auf der Basis der Youth Wiki Datenbank der Europäischen Kommission

2.3 Verständnis von Jugendarbeit in Luxemburg

Die Anfänge der Jugendarbeit in Luxemburg lassen sich mit der Gründung konfessioneller und studentischer Jugendorganisationen ab 1913 verorten. Seitdem hat sich das Feld in „zwei Professionalisierungswellen“ herausgebildet und sukzessive weiterentwickelt (vgl. Biewers et al., 2024, S. 182f.). Gegenwärtig stellt die Jugendarbeit ein institutionell klar reguliertes und zugleich pädagogisch heterogenes Handlungsfeld dar, das sich insbesondere seit den 1980er Jahren von vereinzelter Initiativen zu einem national konsolidierten System transformiert hat. Wesentliche Bezugspunkte dieser Entwicklung sind die gesetzliche

² Alle Angaben stammen aus der Youth Wiki Datenbank, ohne Gewähr für deren Richtigkeit bzw. Aktualität.

Fundierung der Jugendarbeit, die konzeptionelle Rahmung anhand spezifischer Leitlinien sowie die fortschreitende Institutionalisierung von Qualitätssicherung.

Historische Entwicklung und gesetzliche Verankerung

Folgende Entwicklungslinien prägen die Jugendarbeit in Luxemburg: Einen ersten Meilenstein in der Professionalisierung stellte die Gründung des *Service national de la jeunesse* (SNJ) im Jahr 1984 dar. Mit seiner Einrichtung entstand erstmals eine nationale Instanz, die Jugendpolitik und Jugendarbeit bündelte und koordinierte (Bodeving, 2013). Einen weiteren zentralen Schritt in der institutionellen Absicherung markierte die großherzogliche Verordnung vom 28. Januar 1999 (*Règlement grand-ducal concernant l'agrément gouvernemental à accorder aux gestionnaires de services pour jeunes*):

- In Artikel 4 definierte das Reglement die zentralen Aktionsbereiche der Jugenddienste: *Animation*, *Formation* und *Information*. Unter *Animation* fallen soziokulturelle Initiativen und Begegnungsorten, die der persönlichen Entwicklung Jugendlicher dienen und soziale Bindungen untereinander sowie zwischen Jugendlichen und Fachpersonal fördern sollen.³ *Formation* wurde als soziale Bildung gefasst, die auf den Erwerb von Kompetenzen und die Stärkung individueller und gesellschaftlicher Handlungsfähigkeit abzielt. *Information* schließlich sollte Jugendliche über ihre Rechte und Verantwortlichkeiten aufklären und so ihre Autonomie fördern sowie ihre Fähigkeit stärken, fundierte und verantwortungsvolle Entscheidungen zu treffen (*Règlement grand-ducal du 28 janvier 1999, Art. 4*).
- Artikel 5 präziserte die unterschiedlichen Typen von Jugenddiensten, darunter allgemeine Informations- und Animationsdienste (*services de rencontre, d'information et d'animation pour jeunes*), spezialisierte Informationsdienste, Ausbildungsdienste sowie Mediationsdienste. Diese Vielfalt spiegelte bereits Ende der 1990er Jahre die Differenzierung des Feldes zwischen allgemeiner Offener Jugendarbeit und spezialisierten Angeboten wider.
- In Artikel 6 wurden die allgemeinen Aufgaben der Jugenddienste festgelegt. Dazu gehören die Förderung der Selbstentfaltung Jugendlicher, die Stärkung einer aktiven, kritischen und verantwortlichen Bürgerschaft, die Beteiligung an Präventionsarbeit und sozialer wie beruflicher Integration, die Förderung von Gruppenerlebnissen, die Stärkung von Solidarität und Selbstwert sowie die demokratische Entwicklung durch Partizipationsmodelle – mit besonderem Augenmerk auf Jugendliche in benachteiligten Lebenslagen. Besonders hervorgehoben wurde die Aufgabe, Instrumente der Beteiligung bereitzustellen, um die soziale Inklusion zu fördern und demokratische Teilhabe zu stärken (*Règlement grand-ducal du 28 janvier 1999, Art. 6*).
- Darüber hinaus legte das Reglement fest, dass Jugenddienste nur dann staatlich anerkannt werden können („agrément“), wenn sie bestimmte Voraussetzungen hinsichtlich Infrastruktur, Personalqualifikation und Abrechnungspflichten erfüllen. Die staatliche Unterstützung ist an Konventionen zwischen den Trägern und dem Staat gebunden, die die Finanzierung, die pädagogische Arbeit und die Kontrolle regeln (vgl. YouthWiki, 2023, Kap. 10.3).
- Als Zielgruppe wurden junge Menschen im Alter von 12 bis 26 Jahren (später gesetzlich erweitert auf 30 Jahre) bestimmt (*Règlement grand-ducal du 28 janvier 1999, Art. 2*).

³ Damit entspricht Animation in der luxemburgischen Jugendarbeit eher der „animation pédagogique“ in Frankreich als dem deutschen Animations-Begriff und ist somit weiter gefasst.

Mit dem Jugendgesetz vom 4. Juli 2008, das durch die Novelle vom 24. April 2016 wesentlich erweitert wurde, erhielt die Jugendarbeit in Luxemburg eine klare gesetzliche Grundlage. Das Gesetz formuliert übergeordnete Zielsetzungen wie die Förderung der Persönlichkeitsentfaltung, die soziale Integration und berufliche Entwicklung junger Menschen sowie die Stärkung von Gleichberechtigung, Solidarität und aktiver Bürgerschaft. Gleichzeitig definiert es die Zuständigkeiten, insbesondere die des *Service national de la jeunesse (SNJ)*, und verankert Angebote der nicht-formalen Bildung und Jugendarbeit als integralen Bestandteil der nationalen Jugendpolitik. Darüber hinaus regelt es die Anerkennung und Förderung von Jugenddiensten und Jugendorganisationen, schafft Rahmenbedingungen für freiwilliges Engagement und etabliert damit einen institutionellen Bezugsrahmen, in dem Qualität, Struktur und Partizipation systematisch gesichert werden.

Ein zentrales Element dieser Weiterentwicklung ist zudem die Einführung eines Systems zur Qualitätssicherung (*assurance de la qualité*) im Zuge der Reform von 2016. Damit wurden Einrichtungen verpflichtet, ihre pädagogische Arbeit auf eine nachvollziehbare und überprüfbare Grundlage zu stellen. Dies umfasst u.a. die Erstellung eines allgemeinen pädagogischen Handlungskonzepts (*concept d'action général*), die kontinuierliche Dokumentation der pädagogischen Arbeit in einem Logbuch (*journal de bord*) sowie regelmäßige Fort- und Weiterbildungen des Personals. Ergänzend dazu sind Formen der externen Begleitung und Überprüfung vorgesehen, sodass Qualitätssicherung nicht vordergründig als Kontrollmechanismus verstanden wird, sondern als reflexiver Entwicklungsprozess, der Einrichtungen bei der Weiterentwicklung ihrer Arbeit unterstützt.

Einen weiteren Meilenstein in der (Qualitäts-)Entwicklung der luxemburgischen Jugendarbeit stellte in diesem Zusammenhang auch die gesetzliche Einführung des *Cadre de référence national sur l'éducation non formelle des enfants et des jeunes* (im Folgenden: Nationaler Bildungsrahmenplan) im Jahr 2017 dar. Dieser nationale Referenzrahmen beschreibt die Ziele, Prinzipien und Handlungsfelder der nicht-formalen Bildung und verortet die Jugendarbeit klar im bildungspolitischen Diskurs. Klassische Leitideen der Jugendarbeit, wie ihre Offenheit, Freiwilligkeit, Partizipation, Subjektorientierung, Niedrigschwelligkeit oder Aspekte des Peer Learnings, wurden hierbei in eine stärker strukturierte Steuerungslogik eingebettet, wobei ihre grundlegende pädagogische Bedeutung zugleich bewahrt blieb.

Heute kennzeichnet sich die Jugendarbeit in Luxemburg also durch eine doppelte Logik: Einerseits ist sie Teil einer strukturierten Steuerungsarchitektur, die auf Transparenz, Kohärenz und Qualitätsentwicklung zielt; andererseits bleibt sie ihrem offenen, partizipativen und lebensweltorientierten Charakter verpflichtet.

Rezente Entwicklungen und ihre Auswirkungen auf die luxemburgische Jugendarbeit

Jüngste jugendpolitische Reformen, wie das Programm *Jonker staark maachen* (MENJE, 2024; SNJ, 2024), zielen zudem darauf, Jugendarbeit stärker als eigenständigen Sektor zu profilieren und durch partizipative Formate (z. B. *Assises du secteur de la jeunesse*) sowie ergänzende Maßnahmen wie das Projekt *Jugendwunnen* weiterzuentwickeln. Mit dem Programm bleibt die Jugendarbeit in Luxemburg zwar inhaltlich den Leitzielen des nationalen Bildungsrahmens verpflichtet (Autonomie, Partizipation, Inklusion), verschiebt jedoch die Schwerpunktsetzung hin zu einer stärker freizeit- und raumbezogenen Orientierung, sodass Kontinuität in den Zielen mit einer Re-Orientierung in den Umsetzungslogiken verbunden wird.

Konkret lässt sich Jugendarbeit im Konzept *Jonker staark maachen* als Gestaltungs- und Begegnungsraum interpretieren, in dem junge Menschen ihre Potenziale und Stärken entwickeln können. Dabei wird der

Schaffung freizeitbezogener, analoger Räume und Begegnungsmöglichkeiten eine besondere Bedeutung beigemessen, die etwa als Gegenpol oder komplementäres Angebot zu digital geprägten Lebenswelten aufgefasst werden können. Jugendhäuser, Jugendorganisationen und spezialisierte Dienste werden dabei als Einrichtungen verstanden, die Jugendlichen Orte der sozialen, kulturellen und politischen Teilhabe zur Verfügung stellen.

Ein besonderes Kennzeichen der heutigen luxemburgischen Jugendarbeit ist zudem ihre institutionelle und organisatorische Diversität. Zum luxemburgischen Jugendsektor gehören neben den Jugendhäusern auch Strukturen der ehrenamtlichen Jugendarbeit, spezialisierte Jugenddienste, Einrichtungen des Jugendwohnens sowie Pfadfindergruppen (MENJE, 2024; SNJ, 2024). In der geplanten Aktualisierung der großherzoglichen Verordnung werden diese Angebote unterschieden in *Service de rencontre, d'information et d'animation*, *Service de formation et d'animation de loisirs*, *Service d'animation pédagogique*, *Service d'information et de sensibilisation* sowie *Organisation de jeunesse*. Dieses Nebeneinander jugendrelevanter Träger und Angebote verleiht der Jugendarbeit ein breites Spektrum an Handlungsfeldern, die auf unterschiedliche Bedürfnisse und Lebenslagen junger Menschen reagieren.

Diese Diversität zeigt sich auch darin, dass parallel zu den konzeptionellen Weiterentwicklungen des Jugendsektors im Bildungsbereich eigenständige Angebote mit jugendarbeitsnaher Ausrichtung implementiert wurden. Mit der *Loi du 29 août 2017 portant sur l'enseignement secondaire* wurde die Schuljugendarbeit (*Service socio-éducatif* [SSE]) an allen Lyzeen eingeführt, die jedoch nicht Teil des Jugendsektors im engeren Sinne ist. Der SSE ist institutionell in den Sekundarschulen verankert und übernimmt Aufgaben, die über den curricularen Unterricht hinausgehen: die Förderung des Wohlbefindens der Schüler*innen, die Bereitstellung von Begegnungs- und Partizipationsmöglichkeiten sowie die Koordination zwischen schulischen und außerschulischen Bildungsangeboten (*Loi du 29 août 2017, Mémorial A, 789; Youth Wiki, 2023*). Auf diese Weise wird non-formale Bildung systematisch in den schulischen Kontext integriert, bleibt jedoch rechtlich und organisatorisch klar von der offenen Jugendarbeit im Jugendsektor abgegrenzt. Vielmehr bildet die Schuljugendarbeit eine komplementäre, aber eigenständige Säule, die stärker im Bildungssystem verortet ist.

Damit ergibt sich ein hybrides Gesamtbild: Jugendarbeit im engeren Sinne bleibt ein offenes, non-formales Lern- und Erfahrungsfeld, das pädagogische Vielfalt, Partizipation und Freiwilligkeit betont, während die Schuljugendarbeit stärker in die Logik des formalen Bildungssystems eingebunden ist. Diese Differenzierung zeigt, wie Luxemburg jugendpolitische Strategien entwickelt, die verschiedene institutionelle Felder miteinander verzahnen, ohne sie in einem einheitlichen Sektor aufgehen zu lassen. Im europäischen Vergleich weist die luxemburgische Jugendarbeit damit mehrere Spezifika auf:

- Erstens ist sie durch eine klare gesetzliche Fundierung und staatliche Steuerung über den SNJ gekennzeichnet – stärker als in anderen Ländern, wo Jugendarbeit zivilgesellschaftlich geprägt ist (Basarab & O'Donovan, 2020). Die in Luxemburg intensivere Steuerung korrespondiert maßgeblich mit einer im europäischen Vergleich außergewöhnlich guten finanziellen Unterstützung in Luxemburg.
- Zweitens integriert Luxemburg Jugendarbeit bisher in eine bildungsorientierte Logik, etwa über den Nationalen Bildungsrahmenplan sowie die daran angelehnte Qualitätsgesetzgebung, was europaweit eher selten derart systematisiert ist – wobei sie durch ihre Neuausrichtung 2024/2025 wieder stärker in die Richtung eines freizeitbezogenen Angebots für Jugendliche tendiert, ohne jedoch die non-formalen Bildungsziele außer Acht zu lassen.

- Drittens fügt sich die luxemburgische Jugendarbeit einerseits in die Leitideen des europäischen Youth-Work-Konzepts – Partizipation, Freiwilligkeit, non-formale Bildung – ein, betont andererseits aber ein hohes Maß an staatlicher Steuerung und Qualitätsmonitoring als nationale Besonderheit, was wiederum auf die hohe finanzielle Unterstützung zurückzuführen ist.

2.4 Jugendarbeit im internationalen wissenschaftlichen Diskurs

Auch im wissenschaftlichen Diskurs hat die Frage nach einer Definition und Standortbestimmung von Jugendarbeit in den letzten Jahren an Bedeutung gewonnen. So verfolgt etwa die britische Sozialwissenschaftlerin Trudi Cooper (2018) mit ihrer Forschung das Ziel, eine konzeptionelle Definition von Prozessen der Jugendarbeit zu erarbeiten, die wesentliche Merkmale der Praxis umfasst. Die Autorin reflektiert zunächst die Gründe für das Fehlen einer länderübergreifenden Definition von Jugendarbeit. Jugendarbeit hat sich, so die Autorin, in den einzelnen Ländern unterschiedlich entwickelt, kann sowohl ehrenamtlich als auch hauptamtlich geleistet werden, verfolgt unterschiedliche Ziele und findet in unterschiedlichen Kontexten statt (z.B. in einem Jugendhaus, aber auch auf der Straße wie bei der aufsuchenden Jugendarbeit). Auch erreicht die Jugendarbeit nicht alle jugendlichen Zielgruppen, so dass bestimmte Gruppen nicht von ihren Angeboten profitieren. Die Autorin betont, dass es kein gemeinsames gesellschaftliches Wissen über Jugendarbeit gibt, was zu einer mangelnden Vertrautheit mit diesem Berufsfeld führt und es schwierig macht, eine allgemeingültige Definition von Jugendarbeit zu finden (ebd.). Diese Problematik wird auch in anderen jugendarbeitsrelevanten Studien und Texten immer wieder hervorgehoben (z.B. Williamson, 2020). Ein Grundproblem dabei ist, dass die Jugendarbeit aufgrund ihrer komplexen und zugleich niedrigschwelligen und situationsbezogenen Ansätze nur bedingt Auskunft über ihre Erfolge und Wirkungen liefern kann (van Santen & Seckinger, 2021).

Cooper (2018) analysiert verschiedene Modelle von Jugendarbeit, die in der Jugendarbeitstheorie bestehen. Diese Jugendarbeitsmodelle zielen darauf ab, verschiedene Praktiken der Jugendarbeit zu systematisieren, zu kontextualisieren und die Theorien, mit denen sie verbunden sind, hervorzuheben. Im Laufe der Geschichte der Jugendarbeitsforschung haben sich demnach in verschiedenen Ländern unterschiedliche Modelle der Jugendarbeit entwickelt, die von den jeweiligen lokalen Bedingungen abhängen und auf unterschiedlichen disziplinären Perspektiven basieren (nähere Informationen zu den betrachteten Modellen finden sich bei Cooper, 2012; 2018). Als Essenz arbeitet Cooper (2018) schließlich gemeinsame Merkmale heraus, die Jugendarbeit beschreiben (S. 11):

- Die Zielgruppe von Jugendarbeit sind junge Menschen und ihre Anliegen unter Berücksichtigung ihrer Lebenskontexte und ihrer sozialen Beziehungen.
- Jugendarbeit basiert auf unterstützenden und freundschaftlichen Beziehungen.
- Jugendarbeit basiert auf einem ganzheitlichen Ansatz und beruht auf
 - informellen Bildungsprozessen,
 - einer Ethik der Fürsorge und der Sorge um das Wohlergehen junger Menschen,
 - Förderung von Partizipation, sozialer Gerechtigkeit und der Rechte junger Menschen.

Coopers Analyse kann insofern hilfreich sein, als sie die historisch und kontextuell gewachsenen Unterschiede von Jugendarbeitsmodellen anerkennt und zugleich aber gemeinsame Kernmerkmale herausarbeitet. Letztere können als theoretische Grundlage dienen, um Jugendarbeit grenzüberschreitend zu

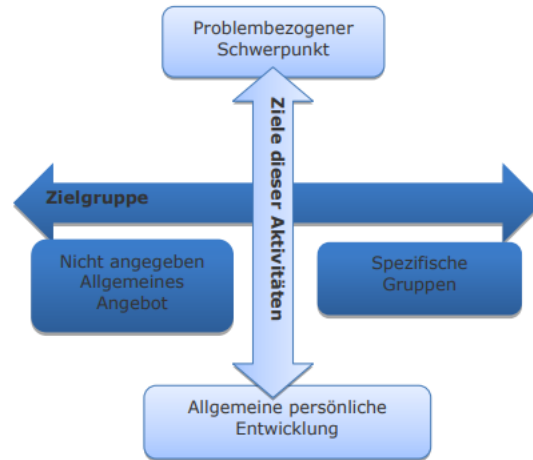
definieren und zu vergleichen. Damit unterstützt sie eine Begriffs- und Verständigungsebene, die trotz lokaler Unterschiede zentrale Prinzipien wie informelles Lernen, Partizipation, Fürsorge und Menschenrechte in den Vordergrund rückt und Jugendarbeit theoretisch wie normativ klarer positioniert.

Coopers Ansatz, gemeinsame Merkmale der Jugendarbeit herauszuarbeiten, wird durch weitere internationale Forschungsarbeiten gestützt. So betonen Corney und Kolleg*innen (2023), dass sich trotz der Vielfalt nationaler Modelle bestimmte definitorische Konstanten in den Beschreibungen identifizieren lassen. Auf Grundlage einer systematischen Auswertung internationaler Literatur kommen auch sie zu dem Schluss, dass non-formale Bildung, gerahmt durch die Prinzipien der Menschenrechte, eine tragfähige globale Grundlage für die Definition von Jugendarbeit bildet.

Die Europäische Kommission hat 2014 einen umfassenden Bericht über die Arbeit mit Jugendlichen und den Wert von Jugendarbeit in der Europäischen Union veröffentlicht (Dunne et al., 2014). In dieser Zusammenstellung referieren die Autor*innen nicht nur bestehende Modelle in der Jugendarbeit, sondern schlagen eine Typologie von Jugendarbeit anhand zweier Achsen vor (Abb. 1). Die erste Achse beschreibt die Zielgruppe der Jugendarbeit und bewegt sich auf einem Kontinuum mit den beiden Polen „spezifische Gruppen“ und „unspezifische universelle Zielgruppe“. Die zweite Achse beschreibt die Ziele der Jugendarbeit. Diese bewegt sich auf einem Kontinuum zwischen Angeboten, die auf spezifische Probleme fokussieren und solchen, die die allgemeine persönliche Entwicklung der Jugendlichen zum Ziel haben. Mit Hilfe dieser zwei Achsen stellen die Autor*innen vier exemplarische Typen von Jugendarbeit anhand von Beispielen vor:

Abbildung 1

Typologie von Jugendarbeit



Quelle: Dunne et al., 2014, S. 29

- Typ 1: Fokus auf alle Jugendliche mit dem Angebot der allgemeinen individuellen Entwicklung
- Typ 2: Fokus auf eine spezifische Gruppe von Jugendlichen mit dem Angebot der allgemeinen individuellen Entwicklung
- Typ 3: Fokus auf eine spezifische Gruppe von Jugendlichen mit spezifischen Zielen und Themen
- Typ 4: Fokus auf alle Jugendliche mit spezifischen Zielen und Themen

Dieses Modell bietet einen theoretischen Mehrwert, da es die Zielgruppenorientierung (spezifisch vs. universell) mit den Zielsetzungen (problemorientiert vs. entwicklungsorientiert) systematisch verknüpft und damit unterschiedliche Formen von Jugendarbeit vergleichbar macht (Dunne et al., 2014). Dadurch lässt sich Jugendarbeit nicht nur beschreibend, sondern auch analytisch typisierend definieren, was ihre Vielfalt in europäischen Kontexten strukturierbar und theoretisch fassbar macht.

Williamson und Coussée (2019) haben im Rahmen des europäischen Forschungsprojekts *The History of Youth Work in Europe* eine Reihe von Spannungsfeldern herausgearbeitet, die sie als „Trilemmas“ der Jugendarbeit bezeichnen. In den von den Autoren identifizierten zwölf Dreiecksmodellen stehen jeweils drei konkurrierende Pole – etwa Autonomie, politische Steuerung und gesellschaftliche Legitimation – zwischen denen Jugendarbeit keine vollständige Balance herstellen kann. Fachkräfte und politische Entscheidungsträger*innen sind vielmehr gezwungen, stets situativ Positionierungen vorzunehmen und Aushandlungen zwischen den Polen zu gestalten (Williamson & Coussée, 2019, S. 196ff.). Auch diese Studie erscheint weiterführend für die vorliegende Forschungsarbeit. Denn diese Trilemmas sollen verdeutlichen, dass Jugendarbeit nicht als eindeutig umrissenes Handlungsfeld verstanden werden kann, sondern als Praxis, die sich kontinuierlich zwischen konkurrierenden Orientierungen bewegt. Besonders prägnant sind dabei Spannungen, die sich in verschiedenen Dimensionen zeigen:

- zwischen universellen Angeboten, zielgruppenspezifischen Ansätzen und individueller Förderung;
- zwischen entwicklungsorientierter Pädagogik, problemzentrierter Intervention und sozialer Integration;
- oder zwischen den Rollen von professionellen Fachkräften, ehrenamtlich Engagierten und der Selbstorganisation von Jugendlichen.

Gerade diese Trilemmas können deshalb als so prägnant bezeichnet werden, weil Jugendarbeit historisch und praktisch stets an der Schnittstelle unterschiedlicher Ansprüche und Interessen operiert: Sie soll allen Jugendlichen offenstehen und zugleich spezifische Zielgruppen erreichen; sie soll Räume für Entwicklung und Selbstbestimmung eröffnen und gleichzeitig auf konkrete Problemlagen reagieren; und sie wird sowohl von professionellen Fachkräften als auch von ehrenamtlichen Akteur*innen getragen, während gleichzeitig Partizipation der Jugendlichen selbst als Grundprinzip gilt. Williamson und Coussée (2019) zeigen damit, dass Jugendarbeit immer in einem Spannungsfeld institutioneller Steuerung, pädagogischer Offenheit und gesellschaftlicher Erwartungen verortet ist – eine Balance, die nie endgültig auflösbar ist, sondern kontinuierlich neu ausgehandelt werden muss. In dieser Perspektive kann Jugendarbeit also weniger durch eine einheitliche Definition gefasst werden, als vielmehr durch ihre Fähigkeit und das Merkmal, dynamische Balancen zwischen konkurrierenden Erwartungen herzustellen.

Dies ist auch für die Frage nach dem luxemburgischen Praxisverständnis von Jugendarbeit bedeutend, denn auch hier treten solche Trilemmas, wie das Spannungsfeld zwischen staatlicher Steuerung und professioneller Autonomie oder zwischen universeller und zielgruppenspezifischer Ausrichtung zutage. Auch die Einführung von Qualitäts- und Bildungsrahmenplänen verstärkt Aushandlungsprozesse zwischen pädagogischer Offenheit und administrativer Regulierung, während die Praxis weiterhin partizipativ, freiwillig und lebensweltorientiert bleiben soll. Damit lässt sich die luxemburgische Jugendarbeit gut im Lichte der von Williamson und Coussée beschriebenen Trilemmas analysieren.

Letztlich analysiert Schwerthelm (2021) die Offene Kinder- und Jugendarbeit (OKJA) in Deutschland anhand ihrer Funktionen und Aufgaben und stellt hierzu ein theoretisches Modell zusammen, das auch für die Rahmung der vorliegenden Studie interessant erscheint (Abb. 2). Ähnlich wie bei Williamson und Coussée (2019) geht das „integrative Funktionsmodell der Kinder- und Jugendarbeit“ davon aus, dass in der OKJA verschiedene Funktionen zeitgleich bestehen. Gerade hierin sieht der Autor das besondere Potential der OKJA:

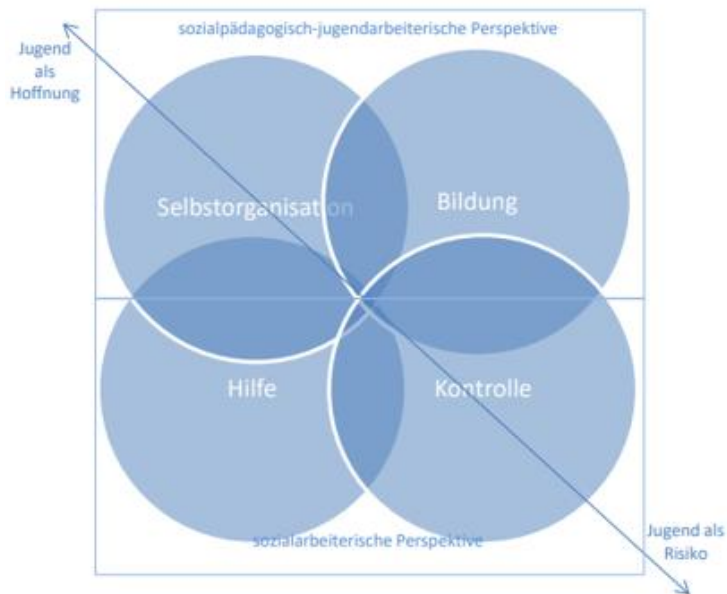
„Es geht darum, die strikten Grenzziehungen und Funktionszuschreibungen innerhalb der Kinder- und Jugendhilfe zu lockern und sichtbar zu machen, wie sich Merkmale, die theoretisch und konzeptionell getrennt werden, empirisch in einer Organisationsform ausprägen. Ziel ist die Entwicklung eines Modells, das uns erlaubt, offener als bisher die Empirie zu analysieren und zu erkunden, welchen Funktionen OKJA in ihrem Alltagsvollzug nachkommt.“ (Schwerthelm, 2021, S. 901).

Das Modell beschreibt die Offene Kinder- und Jugendarbeit (OKJA) als ein Feld, das durch die Gleichzeitigkeit verschiedener Funktionen gekennzeichnet ist:

- die Selbstorganisation, die Jugendlichen grundlegende Handlungsfähigkeit zuschreibt;
- die Bildung, die sie als lern- und entwicklungsfähige Subjekte anerkennt;
- die Hilfe, die auf ihre begrenzte Handlungsfähigkeit im Kontext gesellschaftlicher Belastungen reagiert; sowie
- die Kontrolle, die Jugendliche als gefährdet oder potenziell deviant adressiert.

Abbildung 2

Hybridität der Hauptfunktionen der OKJA



Quelle. Entnommen aus Schwerthelm, 2021, S. 893

Pädagogisches Handeln bewegt sich damit stets zwischen unterschiedlichen Rollenverständnissen – unterstützend, bildend, kompensatorisch oder regulierend – und wird maßgeblich von diesen beeinflusst. Adressat*innenbilder, Ziele und Funktionen sind demnach eng miteinander verbunden. Dies verleiht sowohl Fachkräften als auch Jugendlichen eine Hybridität von Identitäten, die je nach Situation aktiviert wird.

Verglichen mit Williamson und Coussée (2019), die Jugendarbeit in makrotheoretischen „Trilemmas“ als Spannungsfeld konkurrierender Orientierungen verorten, bietet Schwerthelm eine stärker professions- und adressat*innenbezogene Perspektive, d.h.: während Williamson und Coussée (2019) anhand ihrer Trilemmas verdeutlichen, wie sich Jugendarbeit zwischen Autonomie, Steuerung und Legitimation oder zwischen universellen und spezifischen Zielsetzungen positioniert, macht Schwerthelm sichtbar, wie diese Spannungen in der konkreten pädagogischen Praxis übersetzt werden: in unterschiedliche Zuschreibungen an Jugendliche und entsprechende pädagogische Rollen.

2.5 Zusammenfassung und Implikationen für die Frage: Was ist Jugendarbeit?

Das Kapitel verfolgte das Ziel, die unterschiedlichen Verständnisse und Interpretationen von Jugendarbeit auf europäischer Ebene (Kap. 2.1) in ausgewählten nationalen Kontexten (Kap. 2.2), im luxemburgischen Fall (Kap. 2.3) sowie im internationalen wissenschaftlichen Diskurs (Kap. 2.4) systematisch darzustellen. Deutlich wurde, dass Jugendarbeit ein facettenreiches und dynamisches Handlungsfeld ist, für das bis heute keine allgemein gültige Definition vorliegt (Cooper, 2018; Williamson, 2020). Gleichwohl lassen sich aus europäischen Leitlinien, nationalen Modellen und wissenschaftlichen Analysen gemeinsame Kriterien herausarbeiten, die eine Abgrenzung und Charakterisierung ermöglichen.

Für Luxemburg zeigt sich Jugendarbeit auf Grundlage der bestehenden Gesetze als bildungsorientiertes, staatlich reguliertes und qualitätsgesichertes Modell.⁴ Damit ist Luxemburg eines der Länder, in denen Jugendarbeit in eine klar strukturierte bildungspolitische Steuerungsarchitektur eingebettet wurde. Luxemburg gehört im europäischen Vergleich zu den am stärksten etablierten und bildungsorientierten Modellen der Jugendarbeit. Indem es sowohl auf staatliche Konventionen als auch auf lokale bzw. kommunale Trägerstrukturen setzt, bewegt es sich zwischen eher liberaleren, stärker lokal organisierten Ansätzen (z. B. Schweden, Niederlande) und stärker föderal strukturierten Systemen (z. B. Deutschland, Österreich). Zudem repräsentiert es ein Modell, das europäische Leitideen wie Freiwilligkeit, Partizipation und non-formale Bildung aufgreift, diese aber in eine gesetzlich regulierte und institutionell abgesicherte Steuerungsarchitektur einbettet. Während das europäische Youth-Work-Konzept in der Empfehlung des Europarats (CM/Rec(2017)4) bewusst auf Offenheit, Vielfalt und die Anerkennung unterschiedlicher nationaler Traditionen setzt, zeigt Luxemburg damit exemplarisch, wie diese allgemeinen Leitideen in einen nationalen Kontext überführt werden können.

Im wissenschaftlichen Diskurs wird Jugendarbeit durch bestimmte Kernmerkmale charakterisiert: Sie richtet sich an Jugendliche in ihren sozialen Kontexten (Adressat*innenorientierung), basiert auf unterstützenden und partnerschaftlichen Beziehungen (Beziehungsorientierung) und umfasst mehrere Funktionen zugleich – darunter Bildung, Unterstützung/Hilfe, Selbstorganisation und Kontrolle (funktionale Mehrdimensionalität) (Schwerthelm, 2021). Ihre gesellschaftliche Funktion liegt darin, junge Menschen zu Autonomie, Selbstwirksamkeit und Teilhabe zu befähigen und zugleich soziale Integration, Demokratie und Gerechtigkeit zu fördern (Corney et al., 2023; Dunne et al., 2014). Darüber hinaus bewegt sie sich kontinuierlich in einem Spannungsfeld konkurrierender Erwartungen, etwa zwischen universeller Offenheit und zielgruppenspezifischer Fokussierung oder zwischen pädagogischer Autonomie und staatlicher Steuerung, was Williamson und Coussée (2019) als zentrale Trilemmas des Feldes bezeichnen.

Aus den Kontextanalysen lassen sich fünf zentrale Forschungsdimensionen ableiten, die den empirischen Teil der Studie leiten:

- Rollenverständnis und Professionalisierung – Wie definieren Fachkräfte ihre Aufgaben und wie positionieren sie sich zwischen Unterstützung, Bildung, Hilfe und Kontrolle?
- Adressat*innenbilder und Zielgruppenorientierung – Wie sehen Fachkräfte die Jugendlichen, mit denen sie arbeiten, und wie balancieren sie zwischen universellen und spezifischen Zielgruppen?
- Zielsetzungen und pädagogische Leitprinzipien – Welche Bildungsziele, Werte und Orientierungen (z. B. Partizipation, Autonomie, soziale Inklusion) prägen die Praxis?

⁴ Dabei wird auf die aktuelle Gesetzeslage sowie den Zeitpunkt der Studie verwiesen; Neue Entwicklungen im Verlauf des Jahres 2025 konnten nicht berücksichtigt werden.

- Rahmenbedingungen und Steuerungslogiken – Wie wirken gesetzliche Vorgaben, Qualitätsinstrumente und staatliche Steuerung auf die Praxis, und wie werden sie von Fachkräften rezipiert?
- Spannungen und Aushandlungsprozesse – Wie navigieren Fachkräfte die Trilemmas und Ambivalenzen, die Jugendarbeit als Feld kennzeichnen, und wo sehen sie die Grenzen der Jugendarbeit?

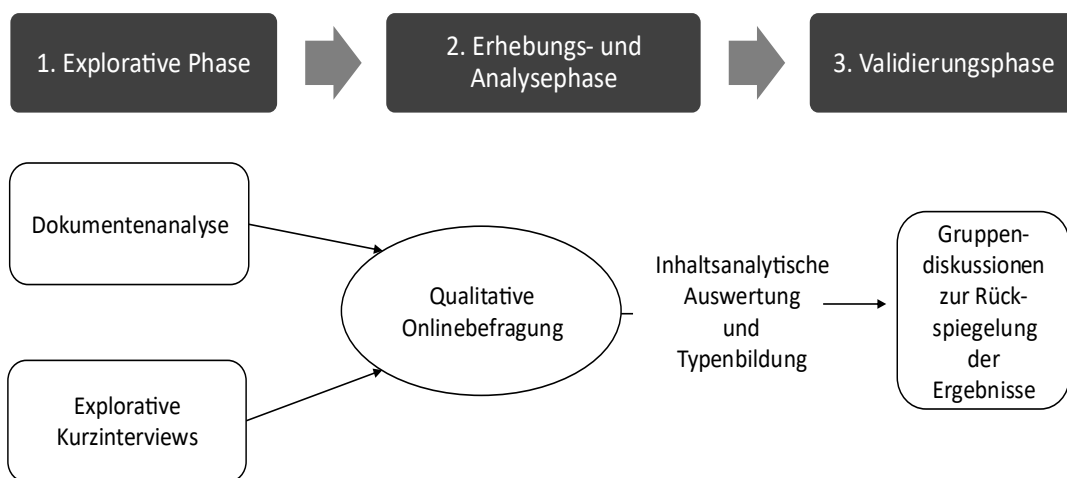
Damit schafft das Kapitel die Grundlage, um im empirischen Teil nachzuzeichnen, wie sich Jugendarbeit in Luxemburg zwischen politischen Leitlinien, wissenschaftlichen Konzepten und professioneller Praxis verortet und welche Verständnisse sich daraus für das Feld ableiten lassen.

3 Methodisches Design der Studie

Um die subjektiven Sichtweisen, Verständnisse und Deutungen von Jugendarbeit aus der Perspektive der in diesem Sektor tätigen Fachkräfte und ehrenamtlich Tätigen zu erfassen, wurde ein mehrstufiges qualitatives Forschungsdesign gewählt. Der besondere Vorteil qualitativer Verfahren liegt darin, dass „in der relativ offenen Gestaltung (...) die Sichtweisen des befragten Subjekts eher zur Geltung kommen“ (Flick, 2012, S. 194) und zugleich tieferliegende Orientierungen sowie Wahrnehmungsmuster sichtbar gemacht werden können. Zur Beantwortung der Forschungsfrage wurde ein dreiphasiges Vorgehen entwickelt, das zunächst explorative Zugänge eröffnete, im Anschluss analytisch-verdichtend zentrale Kategorien herausarbeitete und schließlich vertiefend zur Systematisierung der Daten sowie zu ihrer Diskussion und Validierung im Feld führte. Dieses Vorgehen ist nachfolgend grafisch dargestellt (Abb. 3).

Abbildung 3

Übersicht des methodischen Vorgehens



Quelle. Eigene Darstellung

3.1 Erste Phase: Exploration

Die erste explorative Phase umfasste zwei methodische Teilschritte. Zum einen wurden im Rahmen einer Dokumentenanalyse für die luxemburgische Jugendarbeit relevante Gesetzestexte, Policy-Paper und politische Dokumente sowie internationale Studien und bestehende theoretische Modelle zur Jugendarbeit gesichtet. Ziel war es, Erkenntnisse für die Beschreibung und Rahmung des Forschungskontextes zu gewinnen und erste Aussagen über die definitorische Verortung von Jugendarbeit in Politik und Wissenschaft zu formulieren. Auf dieser Grundlage sollten erste Forschungsdimensionen zum Untersuchungsgegenstand der Jugendarbeit erfasst werden (Kap. 2). Zum anderen wurden explorative Kurzinterviews mit einer Zufallsstichprobe unterschiedlicher Akteur*innen der Jugendarbeit im Rahmen der *Foire von der*

Jugendarbecht in Luxemburg durchgeführt. Über die offene Leitfrage „Wie würden Sie Jugendarbeit mit eigenen Worten definieren?“ wurde das Set an Forschungsdimensionen weiter ausdifferenziert. Gleichzeitig dienten diese Gespräche dazu, erste Kontakte zu potenziellen Teilnehmer*innen der anschließenden Online-Befragung zu knüpfen. Die Antworten der insgesamt $N=30$ Befragten aus 22 unterschiedlichen Organisationen wurden entsprechend der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2010) induktiv codiert und analysiert.

Ähnlich der internationalen Literatur (vgl. Cooper, 2018; Williamson, 2020) zeigte sich auch bei dieser Stichprobe, dass Jugendarbeit ein unklarer Begriff ist, der von den Befragten nicht einheitlich beantwortet, sondern individuell unterschiedlich definiert wird. Häufig wurden von den Befragten (mehrere) Ziele und Aufgaben der Jugendarbeit (wie Förderung von Autonomie, Persönlichkeitsentwicklung, Berufsorientierung, Prävention, Empowerment, etc.) genannt. Teilweise wurde der Begriff „Jugendarbeit“ mit Bildungsarbeit assoziiert, teilweise als „Unterstützung und Begleitung“ von Jugendlichen verstanden. Darüber hinaus bezogen sich die Befragten in ihren Äußerungen auf verschiedene Charakteristika der Jugendarbeit, wie z.B. die Haltung gegenüber und die Sichtweise auf Jugendliche. Auch die Qualität der Angebote und die bestehenden Prinzipien (Ethik) der Jugendarbeit sowie die Rolle der in ihr tätigen Personen waren Gegenstand der Beschreibungen. Auf diese Weise ergaben und festigten sich die Forschungsdimensionen, die für die Fragebogenkonstruktion herangezogen wurden.

3.2 Zweite Phase: Qualitative Online-Befragung

In der zweiten Phase wurde mittels einer qualitativen Online-Befragung ein möglichst großer Anteil der im luxemburgischen Jugendsektor und der Schuljugendarbeit tätigen Personen einbezogen. Die Konzeption der Untersuchung sah die Formulierung offener Fragen vor, mit dem Ziel, eine differenzierte Auseinandersetzung mit dem Forschungsthema zu ermöglichen. Die Teilnehmenden hatten die Möglichkeit, ihre individuelle Auffassung von Jugendarbeit zu verbalisieren. Ziel dieser Phase war es, ein möglichst breites Spektrum an Vorstellungen und Interpretationen von Jugendarbeit in Luxemburg zu erfassen.

3.2.1 Kriteriengeleitete Zusammenstellung der Stichprobe (theoretisches Sampling)

Auch die Zusammensetzung der Stichprobe für die Online-Befragung erfolgte in Anlehnung an die in Kapitel 2 dargelegte Zusammenstellung von Merkmalen und Kriterien der Jugendarbeit – besonders aber mit Blick auf den luxemburgischen Kontext. Ziel war es, ein Sample zusammenzustellen, das das Feld der Jugendarbeit in Luxemburg in seiner Breite und Heterogenität abbildet und zugleich klar von angrenzenden Praxisfeldern abgegrenzt ist. Einbezogen wurden:

- Ausschließlich Einrichtungen und Dienste der Jugendarbeit in Luxemburg, die dort nach den rechtlichen und gesetzlichen Vorgaben als Jugendarbeit anerkannt sowie ministeriell konventioniert sind.
- Einrichtungen und Dienste des Jugendsektors, die gemäß den gesetzlichen Grundlagen die zentralen Ziele der Jugendarbeit in Luxemburg umsetzen (z. B. Jugendhäuser, spezialisierte Dienste, Jugendwohnangebote, Jugendverbände) sowie die schulische Jugendarbeit im Rahmen des *Service socio-éducatif*). Nicht einbezogen wurden solche Angebote, die lediglich am Rande

Jugendarbeit betreiben, primär aber dem Bildungs-, Sozial- oder Gesundheitsbereich zuzurechnen sind (z.B. schulische Angebote, Arbeitsvermittlung, soziale Beratung).

- Einrichtungen, in deren Alltagspraxis die zentralen Prinzipien und Strukturmerkmale der Jugendarbeit umgesetzt werden, also Freiwilligkeit, Offenheit, Partizipation, Subjekt/Adressatenorientierung, Beziehungsorientierung, Vernetzung etc. Einrichtungen, deren Angebote überwiegend einen verpflichtenden oder formalen Charakter aufweisen, fielen nicht in das Sample.
- Einrichtungen, die unterschiedliche Funktionen von Jugendarbeit abdecken: Bildungsarbeit, Förderung von Selbstorganisation, Unterstützung und Hilfe sowie in Teilen auch Kontrollaufgaben, etc.
- Befragt wurden Fachkräfte, die hauptamtlich oder ehrenamtlich (mit *Brevet d'animateur*) im Bereich der Jugendarbeit tätig sind.
- Das Sample umfasste zudem Einrichtungen mit universeller Zielgruppe (z. B. offene Jugendhäuser) ebenso wie spezialisierte Dienste, die bestimmte Gruppen von Jugendlichen adressierten (z. B. Streetwork, Jugendwohnangebote).

Diesem Kriterienkatalog mussten nicht alle Einrichtungen in gleicher Weise entsprechen; vielmehr wurde zwischen primären und sekundären Kriterien unterschieden. Das Sample umfasste somit ein breites Spektrum von Einrichtungen, die mehrere der genannten Kriterien erfüllten, ohne dass diese in jedem Fall gleich stark ausgeprägt sein mussten. Obligatorisch war jedoch die zentrale Ausrichtung des Handlungsspektrums an den Strukturmerkmalen und rechtlichen Rahmenbedingungen der Jugendarbeit in Luxemburg. Die Anwendung dieser Kriterien ermöglichte eine gezielte Auswahl von Einrichtungen, die ein möglichst umfassendes Bild der luxemburgischen Jugendarbeit gewährleistete. Auf diese Weise konnte das Sample sowohl die institutionelle Vielfalt als auch die unterschiedlichen Aufgaben- und Zielorientierungen des Feldes abbilden.

Zur Ermittlung des Samples wurden zunächst alle potenziell relevanten Einrichtungen, Dienste und Angebote mittels Internetrecherche identifiziert. Hierfür wurden verschiedene Webseiten herangezogen, die einen Überblick über bestehende Angebote der Jugendarbeit in unterschiedlichen Bereichen geben (vgl. Anhang A). In einem weiteren Schritt wurden alle ermittelten Einrichtungen, Organisationen, Dienste, Verbände und Angebote auf Grundlage der Selbstbeschreibungen auf ihren Homepages mit Hilfe der herausgearbeiteten Kriterien in einer Matrix systematisch überprüft (vgl. Anhang B). Jene Einrichtungen, die gemäß den Kriterien dem Feld der Jugendarbeit zugeordnet werden konnten, wurden in die Studie aufgenommen. Die Anzahl der kontaktierten Einrichtungen ist Tabelle 3 zu entnehmen.

Tabelle 3

Anzahl der angeschriebenen Institutionen

Angeschriebene Einrichtungen / Institutionen / Angebote für Jugendliche		Anzahl
Jugendhäuser		64
Scouten	FNEL	30
	LGS	56
Services socio-éducatifs (SSE)		56
Betreutes Wohnen		16
Jugendinfopunkt		3
Weitere Angebote (z.B. Base 1, Hariko, Radio Graffiti, Young Caritas etc.)		45

3.2.2 Fragebogenkonstruktion für die Online-Befragung

In einem zweiten Schritt wurden die auf der Basis der Ergebnisse des Kapitels 2 relevanten Forschungsdimensionen erneut herangezogen. Aus den so identifizierten Interessensbereichen wurden die Grundlagen für die Erstellung des Erhebungsinstruments abgeleitet. Die Entwicklung der konkreten Forschungsfragen erfolgte auf Basis der zuvor identifizierten Forschungsdimensionen. Diese wurden in den Online-Fragebogen integriert (Tabelle 4).

Tabelle 4

Forschungsdimensionen und Forschungsfragen

Forschungsdimensionen	Forschungsfragen
Funktionen und Ziele von Jugendarbeit	Was möchten Sie mit Ihrer Tätigkeit als Jugendarbeiter*in erreichen?
Handlungsbereiche und Themen von Jugendarbeit	Mit welchen jugendspezifischen Themen beschäftigen Sie sich aktuell besonders?
Mehrwert von Jugendarbeit	Wie profitieren Jugendliche von Ihrer Arbeit als Jugendarbeiter*in? Was erhalten sie in der Jugendarbeit, das sie anderswo nicht bekommen?
Charakterisierung der Adressat*innen von Jugendarbeit	Wie würden Sie die Jugendlichen charakterisieren, mit denen Sie arbeiten? Welches Bild haben Sie von ihnen?
Rolle der Fachkräfte in der Jugendarbeit	Wie definieren Sie Ihre Rolle(n) als Jugendarbeiter*in?
Benötigten Kompetenzen der Fachkräfte in der Jugendarbeit	Welche (professionellen und persönlichen) Fähigkeiten und Kompetenzen sind für Ihre konkrete Arbeit als Jugendarbeiter*in notwendig?
Methodisches Vorgehen in der Jugendarbeit sowie Aspekte der Qualität	Welche Ansätze und Instrumente halten Sie für geeignet, um die Qualität Ihrer Arbeit mit Jugendlichen sicherzustellen? Welche wenden Sie an und warum?
Aktuelle Herausforderungen, mit denen Jugendarbeit umgehen muss	Worin sehen Sie aktuell besondere Herausforderungen in Ihrer Arbeit als Jugendarbeiter*in? Welche Herausforderungen erwarten Sie in Zukunft?
Grenzen von Jugendarbeit	Worin sehen Sie die Grenzen Ihrer Arbeit als Jugendarbeiter*in?

Darüber hinaus wurden soziodemografische und professionsbezogene Angaben wie Alter, Geschlecht, Arbeitsfeld und -erfahrung, Zusatzqualifikationen sowie Beschäftigungsumfang erhoben, um die Stichprobe adäquat beschreiben zu können. Der Fragebogen wurde vorab getestet und in die in Luxemburg gängigen Landessprachen (Luxemburgisch und Französisch) übersetzt.

3.2.3 Feldzugang und Samplebeschreibung

Die Kontaktaufnahme zu den Akteur*innen im Feld erfolgte auf mehreren Wegen: Organisationen, Einrichtungen und Dienste, die in der Jugendarbeit tätig sind, wurden vom Projektteam schriftlich und telefonisch kontaktiert und über die Studie informiert. Auch die Trägerverbände und die mitfinanzierenden Gemeinden sowie der Dachverband der Jugendarbeit wurden kontaktiert. Darüber hinaus wurden einschlägige Veranstaltungen (z.B. *Foire von der Jugendarbeit*; *Fachtagung zur Aufsuchenden Jugendarbeit*) genutzt, um auf die Studie hinzuweisen. Daneben wurde auch das Ministerium um Unterstützung bei der Promotion der Studie gebeten. Ziel war es, so viele in der Jugendarbeit tätige Personen wie möglich zu erreichen.

Im Zeitraum von Anfang Mai bis Ende Juli 2024 stand der Fragebogen zur Beantwortung zur Verfügung. Es haben insgesamt $N=144$ Personen daran teilgenommen. Das Antwortverhalten der Teilnehmenden ist der Abbildung 4 zu entnehmen. In Tabelle 4 sind die demographischen Angaben der Teilnehmer*innen zusammengestellt. Es wurden Aussagen zum Geschlecht, zur Altersspanne, zum Beschäftigungsverhältnis und zur Berufserfahrung getroffen (Tabelle 5). In Abbildung 5 wird die Anzahl der Teilnehmer*innen je Tätigkeitsbereich⁵ abgebildet.

Abbildung 4
Antwortverhalten in der Online-Befragung

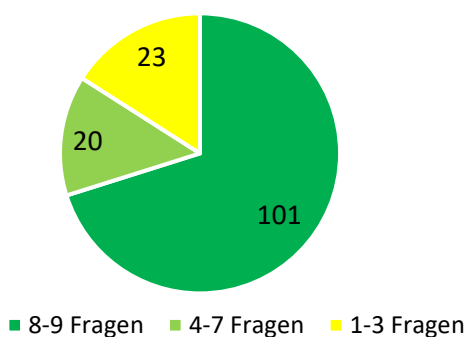


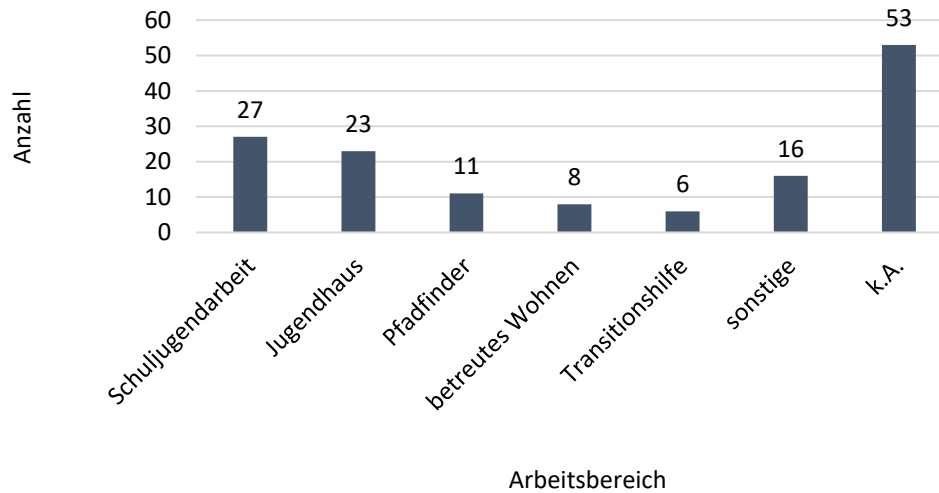
Tabelle 5
Demographie der Teilnehmenden an der Online Befragung

Kategorie	Differenzierung	Anzahl
Geschlecht	männlich	34
	weiblich	60
	keine Angabe	50
Altersspanne	<20	3
	20-29	30
	30-39	31
	40-49	19
	50-59	3
	keine Angabe	56
Beschäftigungsverhältnis	vollzeit	54
	teilzeit	26
	keine Angabe	64
Anzahl der Berufsjahre	< 2 Jahre	18
	2-5 Jahre	23
	6-10 Jahre	19
	10 Jahre <	33
	keine Angabe	51

⁵ Unter der Kategorie „Sonstige“ werden Einzelnennungen subsummiert und solche, bei denen es nur wenige Nennungen gab, beispielsweise SNJ, Jugenddienst oder Jugendinformation.

Abbildung 5

Tätigkeitsbereich der Teilnehmenden



3.2.4 Datenauswertung

Die schriftlichen Angaben wurden dazu zunächst einer qualitativen Inhaltsanalyse unterzogen (vgl. Kuckartz & Rädiker, 2022), um die Sichtweisen und Interpretationen der Fachkräfte auf ihr eigenes Arbeitsfeld systematisch zu strukturieren und in Kategorien zu überführen. Dieses Vorgehen erlaubte es, zentrale Themenfelder zu identifizieren und die gewonnenen Aussagen zu den Forschungsfragen analytisch zu verdichten. Darauf aufbauend erfolgte eine empirisch begründete Typenbildung (vgl. Kelle & Kluge, 2010), durch die die unterschiedlichen Sichtweisen und Wahrnehmungen der Befragten von Jugendarbeit zu einer ersten Typologie von Praxisverständnissen zusammengeführt wurden. Ziel einer Typenbildung in der empirischen Sozialforschung ist es, typische Muster und Regeln aus den Daten abzuleiten, inhaltlich zu strukturieren und zu erklären (ebd.). Unter einem „Typus“ versteht man dabei eine bestimmte Kombination von Merkmalen (oder Kategorien) und Merkmalsausprägungen (oder Subkategorien), mithilfe derer sich Teil- bzw. Untergruppen charakterisieren und von anderen Gruppen abgrenzen lassen (Uhlendorff, 2010). Durch die typologische Klassifikation wird es möglich, Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen den Gruppen herauszuarbeiten und zu interpretieren (Kuckartz, 2010). In Anlehnung an die in Kap. 2 dargestellten theoretischen und empirischen Befunde, lag der Analyse die forschungsleitende Annahme zugrunde, dass sich verschiedene Typen von Jugendarbeitsverständnissen im Datenmaterial abbilden lassen.

Das analytische Vorgehen war durch eine fortlaufende Integration von empirischen und theoretischen Arbeitsschritten gekennzeichnet und vollzog sich in folgenden Auswertungsschritten (Abb. 6):

Abbildung 4

Vorgehen bei der Datenauswertung



Quelle. Eigene Darstellung

1) Erstellung eines Kategoriensystems und thematisches Kodieren

Zunächst wurden Auswertungsdimensionen festgelegt und ein Kategoriensystem entwickelt. Dieser Schritt erfolgte theoriegeleitet, aber zugleich offen: Die Kategorien orientierten sich an den theoriebasiert erstellten Fragen der Online-Befragung und repräsentierten somit die relevanten Themen, die vorab theoretisch bestimmt wurden (siehe Kuckartz & Rädiker, 2022). Dieses vorläufige Kategoriensystem wurde induktiv weiterentwickelt, indem nach Sichtung des Materials thematische Kategorien zusammengefasst, präzisiert und ausdifferenziert wurden. Die erste Grobkodierung (thematisches Kodieren) diente dem Zweck, das Datenmaterial zu gliedern, zu strukturieren und relevante Themen und Fragestellungen zu identifizieren.

2) Dimensionalisierung und Erarbeitung relevanter Vergleichsdimensionen

Nach der thematischen Grobkodierung erfolgte die Feinkodierung durch Dimensionalisierung und Ausdifferenzierung der Eigenschaften der Kategorien. Dabei stand die Frage im Mittelpunkt, welche unterschiedlichen Vorstellungen von bzw. Sichtweisen auf Jugendarbeit sich miteinander in Verbindung bringen lassen, bzw. voneinander abgrenzen lassen. Es wurde also analysiert, welche Merkmale in eine spätere Typologie einfließen könnten (Uhlendorff, 2010).

Hierzu wurden deduktiv und induktiv unterschiedliche Ausprägungen einer Kategorie herausgearbeitet und definiert (z.B. Ziele der eigenen Arbeit: idealistisch, realistisch, ambivalent, fatalistisch). Diese orientierten sich zum einen an den der Studie zugrunde liegenden normativen Vorgaben und Theorien zur Jugendarbeit (z.B. Jugendgesetze, europäisches Verständnis, wissenschaftlicher Diskurs). Zum anderen resultierten sie aus dem zu jedem Code empirisch vorgefundenen Antwortspektrum. Die so identifizierten Merkmalsausprägungen (Dimensionen) ersetzten als Subkategorien die ursprünglichen Kategorien, so dass ein neues, ausdifferenziertes Kategoriensystem entstand. Durch die Unterteilung in Haupt- und Subkategorien wurde das zunächst lineare Kategoriensystem somit hierarchisch angeordnet. Da über das Kodieren Konsens im Team bestehen muss, wurde ein Kodierleitfaden mit Definitionen und Beispielen zu allen Kategorien und Subkategorien erstellt.

3) Feinkodierung

Entlang des Kategoriensystems und mit Hilfe des Kodierleitfadens wurde das komplette Material theoretisch durchdrungen und bewertet, indem Textsegmente den definierten Ausprägungen zugeordnet wurden (bewertendes Kodieren). Die Kodierung erfolgte mit Hilfe des Analyseprogramms MAXQDA. Durch die Einstufung der individuellen Aussagen auf Merkmalsdimensionen wurde das Material klassifiziert, was Voraussetzung für die weitergehende Analyse und das Erkennen von Zusammenhängen war.

4) Inhaltsanalytische Auswertung

Nach der thematischen Strukturierung des Datenmaterials erfolgte die inhaltsanalytische Auswertung entlang der einzelnen Kategorien. Dieser Analyseschritt erfolgte fallübergreifend. Durch Paraphrasierung, Generalisierung und Selektion wurde das Material weiter reduziert und übersichtlicher gestaltet.

5) Analyse der inhaltlichen Zusammenhänge und Typenbildung

Schließlich folgte die Zusammenführung der Ergebnisse zu unterschiedlichen Verständnistypen. Im Zentrum aller typenbildenden Verfahren steht die vergleichende Kontrastierung der Untersuchungsfälle. Darunter versteht man Fallvergleiche und Fallkontrastierung, mittels derer Ähnlichkeiten und Unterschiede in den Fällen herausgearbeitet und unterschiedliche Gruppen gebildet werden, die im Hinblick auf bestimmte Subkategorien in sich sehr ähnlich sind (interne Homogenität) und sich von anderen Gruppen abgrenzen lassen (externe Heterogenität) (Uhlendorff, 2010).

Hierzu erfolgte zunächst eine Analyse der empirischen Regelmäßigkeiten und eine Gruppierung der Fälle in intern homogene Subgruppen, deren Dimensionen und Merkmalsausprägungen a) ähnliche Eigenschaften aufweisen, und die b) extern möglichst heterogen sind, d.h. sich möglichst weit voneinander unterscheiden. Basis der Typenbildung war die Definition eines Merkmalsraums, da Typologien auf unterschiedlichen Merkmalen basieren. Ein Typ wird dabei verstanden als Kombination spezifischer Merkmale. Jeder Einzelfall kann in diesem Merkmalsraum verortet werden.

Um die Zuordnung der Aussagen zu bestimmten Codes zu systematisieren und inhaltliche Sinnzusammenhänge zwischen den einzelnen Merkmalsausprägungen herzustellen, wurden diese mit Hilfe von Kreuztabellen sinnvoll aufeinander bezogen. Quantitative Fallübersichten über Personen und ihre Merkmalsausprägungen zu ausgewählten Vergleichsdimensionen zeigten darüber hinaus Zusammenhänge zwischen zwei oder mehreren Kategorien auf. Die Quantifizierungen gaben einerseits einen Überblick und wiesen andererseits auf Zusammenhänge hin, die anschließend im Material genauer untersucht wurden. Die durch diese Quantifizierung sichtbar werdenden Gruppen stellten erste „grobe“ Typen dar, deren inhaltliche Homogenität und gegenseitige Abgrenzung nach außen bereits erkennbar waren.

Im nächsten Schritt erfolgte eine Reduktion der Gruppen. Um die Anzahl der möglichen Typen zu reduzieren, wurde der Merkmalsraum nach und nach reduziert, d.h. es wurden verschiedene Merkmale aggregiert und so auf eine handhabbare Zahl verringert. Die Fälle einer Gruppe wurden wiederum anhand der Vergleichsdimensionen und Merkmalsausprägungen untersucht. Dabei stellte sich die Frage, ob die Fälle inhaltliche Gemeinsamkeiten aufweisen oder in einer bestimmten Form miteinander verwandt sind (interne Homogenität). Die inhaltlichen Gemeinsamkeiten und Unterschiede innerhalb der Gruppen wurden abstrahiert und so zu Typen verdichtet. Die Fälle, die einem Typ zugeordnet sind, müssen dabei

hinsichtlich ihrer Merkmalsausprägungen nicht vollkommen identisch sein (polythetische Typen, Kuckartz & Rädiker, 2022, S. 183ff).

6) Fallanalyse und Charakterisierung der Typen

Die Typologie stellt den Hintergrund dar, auf dem die Einzelfälle eingeordnet und interpretiert werden können. Der letzte Analyseschritt beinhaltet daher die Charakterisierung und Veranschaulichung der gebildeten Typen. Durch eine vertiefende Fallinterpretation wurden mit Bezugnahme auf den Einzelfall Zusammenhänge aufgezeigt und verdeutlicht. Die theoretischen Konstruktionen (Typen) werden dadurch nachvollziehbar und anschaulich. Zur weiteren Explikation und Illustration wurden Portraits auf der Grundlage von Prototypen, also realen Fällen aus dem Datenmaterial, die die jeweiligen Typen besonders gut repräsentieren, erstellt. Diese idealtypischen Fallbeispiele stehen exemplarisch und stellvertretend für alle Fälle eines Typs (Kuckartz & Rädiker, 2022). Das detaillierte Vorgehen bei der Typenbildung findet sich im Anhang D.

3.3 Dritte Phase: Validierung

In der dritten und abschließenden Phase wurden die Ergebnisse im Rahmen von Gruppendiskussionen mit Fachkräften aus dem Feld der Jugendarbeit zur Diskussion gestellt (kommunikative Validierung, vgl. Bazeley, 2021, S. 499ff.). Diese Rückspiegelung diente dazu, die im Analyseprozess gebildeten Typen auf ihre Plausibilität im Feld zu überprüfen (vgl. Kuckartz & Rädiker, 2022). Dadurch konnte nicht nur die Validität der Ergebnisse gestärkt, sondern auch ein Abgleich mit der Praxisperspektive ermöglicht werden.

4 Ergebnisse

Ziel der Studie war es, die subjektiven Vorstellungen der Akteur*innen in der Jugendarbeit von und über Jugendarbeit sichtbar zu machen. Dazu wurden die Sichtweisen der Jugendarbeiter*innen ermittelt und ihr Verständnis von Jugendarbeit systematisiert. Der Fokus lag dabei auf unterschiedlichen Aspekten der Jugendarbeit: den Zielen, dem Mehrwert, dem eigenen Rollenverständnis, der Beschreibung erforderlicher Kompetenzen und Fähigkeiten, der Charakterisierung der Zielgruppe, deren Themen, den Maßnahmen zur Qualitätssicherung sowie den wahrgenommenen Herausforderungen und Grenzen in der täglichen Arbeit als Jugendarbeiter*in. Im Folgenden werden zunächst die inhaltsanalytischen Ergebnisse dieser acht Beobachtungsdimensionen fallübergreifend beschrieben (Kap. 4.1).

4.1 Inhaltsanalytische Betrachtung der Daten

4.1.1 Im Spannungsfeld von Individuation und Integration - Ziele der Jugendarbeiter*innen

Im Rahmen der vorliegenden Studie wurden die Jugendarbeiter*innen zunächst nach den persönlichen Zielen gefragt, die sie mit ihrer Arbeit verfolgen. Ihre Antworten lassen sich in dem für die Lebensphase Jugend charakteristischen Spannungsfeld von Individuation und Integration, also von Selbstbestimmung und Gemeinschaftsfähigkeit, verorten.

Individuation

Ein erstes empirisches Ergebnis verdeutlicht, dass die befragten Fachkräfte Jugendarbeit primär als Begleitung jugendlicher Entwicklungsprozesse verstehen. Im Zentrum steht die Unterstützung bei der Ausbildung einer eigenständigen Persönlichkeit, indem Gelegenheiten eröffnet werden, über Stärken und Schwächen zu reflektieren, Selbstvertrauen aufzubauen und individuelle Zukunftsvorstellungen zu entwickeln. Im Datenmaterial wird dies wiederholt mit entsprechenden Formulierungen ausgedrückt: Jugendliche sollten „positive Erfahrungen“ machen, „an denen sie wachsen“, sich „selbst klar werden“ und „eigenständig herausfinden, was ihnen liegt“ (ID 243). Damit wird Jugendarbeit in der Wahrnehmung der Fachkräfte als ein Ansatz beschrieben, in dem per sé Selbstwirksamkeitserfahrungen intendiert sind. Theoretisch lässt sich dies an Hurrelmanns Begriff der Individuation anschließen, also dem Streben, „eine einmalige und unverwechselbare Persönlichkeit“ zu bleiben (Hurrelmann, 2012, S. 2).

Zugleich wird die Zielsetzung in Abhängigkeit der Ausgangslagen der Adressat*innen unterschiedlich akzentuiert. Wo Jugendliche in den Daten als vergleichsweise ressourcenreich beschrieben werden, rücken Potenzialentfaltung und das Erproben eigener Interessen in den Vordergrund z. B. an „Stärken wachsen“, „Spaß haben an dem, was sie machen“ (ID 243). Diese Aussagen lassen sich mit „**Förderung persönlicher und sozialer Entwicklung**“ zusammenfassen. Werden Jugendliche hingegen mit eingeschränkten Ausgangsbedingungen oder belasteten Lebenskontexten beschrieben, stellen Fachkräfte eine stärker kompensatorische Ausrichtung dar: „Kompetenzen fördern, ausbauen“, „Grenzen [...] im positiven Sinne überschreiten“, „alternative Lösungswege zu Problemen vermitteln“ und „[das] Selbstwertgefühl stärken“ (ID 180). Diese Aussagen, die mit „**Unterstützung und Begleitung bei Problemen**“ zusammengefasst werden

können, verweisen auf Resilienzarbeit, verstanden als Stabilisierung in herausfordernden Lagen und als Erweiterung von Bewältigungskompetenzen.

Integration

Neben dieser individualbezogenen Perspektive tritt Integration als zweites Leitprinzip hervor. Jugendarbeit wird als Übergangsbegleitung konturiert, wenn Fachkräfte betonen, Jugendliche vom „Statut“ der Jugend in die „Arbeitswelt“ zu begleiten, „den Weg [...] definieren“ und „die Schritte [zu] klären, die sie gehen müssen, um diese Ziele zu erreichen“ (ID 156, k.A., 40–49 Jahre, 6–10 Jahre Berufserfahrung). Diese Ziele der Jugendarbeiter*innen lassen sich mit „**Unterstützung schulischer und beruflicher Orientierung**“ zusammenfassen. Integration wird in den Daten jedoch nicht auf Anpassung an gesellschaftliche Normen verengt, sondern mit aktiver Teilhabe verbunden: *Es gehe darum, junge Menschen so zu unterstützen, dass „verantwortungsbewusste, engagierte und starke Erwachsene“ heranwachsen* (ID 31, Jugendhaus, 30–39 Jahre, mehr als 10 Jahre Berufserfahrung). Zusammenfassen lassen sich diese Ziele als „**Förderung des gesellschaftlichen Engagements**“.

Quer zu diesen beiden Leitprinzipien wird die notwendige Balance zwischen ihnen deutlich. In einer häufig rekurrierten Formulierung heißt es bei Hurrelmann, „Das Austarieren der Spannung von Integration und Individuation [ist] gerade in der Lebensphase Jugend besonders wichtig“ (2012, S. 2). Diese Spannung spiegelt sich in den Aussagen der Fachkräfte, die die Jugendphase als „wichtigste Lebensphase in ihrer persönlichen Entwicklung“ beschreiben, in der „Grundsteine für den weiteren Weg“ gelegt werden (ID 135, 30–39 Jahre, mehr als 10 Jahre Berufserfahrung). Jugendarbeit erscheint damit als Resonanzraum, in dem Selbstfindung und gesellschaftliche Verortung nicht additiv, sondern verflochten realisiert werden.

Schließlich weisen die Daten durchgängig auf relationale Voraussetzungen hin: Pädagogische Prozesse werden an Vertrauen, Verlässlichkeit und Anerkennung gebunden. Eine häufige Beschreibung lautet, Jugendlichen „den Raum [zu] geben, sich zu entfalten, Neues zu entdecken, sich selbst kennen zu lernen“ (ID 142, Schuljugendarbeit, 30–39 Jahre, 2–5 Jahre Berufserfahrung). Solche relational und räumlich ermöglichten Erprobungsgelegenheiten werden nicht als bloße Rahmenbedingung, sondern als integraler Bestandteil der pädagogischen Logik markiert.

Die Daten zeigen also insgesamt, dass Jugendarbeit aus Sicht der befragten Fachkräfte von zwei Leitprinzipien getragen wird: Individuation (Ressourcenstärkung, Selbstwirksamkeit, Potenzialentfaltung) und Integration (Übergangsbegleitung, Orientierung in institutionellen und sozialen Rollen, Förderung aktiver Teilhabe). Beide Perspektiven werden in der Praxis kontextsensibel gewichtet und in ein ausbalanciertes Verhältnis gebracht: Dort, wo die Daten ressourcenreichere Konstellationen nahelegen, dominiert die Erweiterung vorhandener Möglichkeiten; in belasteten Lebenskontexten tritt Resilienzarbeit hervor, die Stabilisierung und Bewältigung unterstützt. Übergreifend wird Jugendarbeit als relational gerahmte Praxis konturiert, die Lern- und Erfahrungsräume eröffnet, in denen Selbstfindung und gesellschaftliche Verankerung ineinandergreifen. Besonders verdichtet wird diese Mehrdimensionalität in der Selbstauskunft einer jungen Fachkraft:

„Mit meiner Tätigkeit als Jugendarbeiter verfolge ich primär das Ziel, das Wohlergehen der Jugendlichen zu fördern und für sie eine unterstützende und ermutigende Bezugsperson zu sein. Ich möchte ihnen das Gefühl geben, dass sie nicht alleine sind und dass es jemanden gibt, der an sie glaubt und ihnen zur Seite steht. [...] Indem ich ihnen Zuversicht und Unterstützung biete, hoffe ich,

dass sie in der Lage sind, ihre eigenen Stärken zu erkennen, um Herausforderungen mit Selbstvertrauen anzugehen.“ (ID 35, Schuljugendarbeit, 20–29 Jahre, 2–5 Jahre Berufserfahrung)

4.1.2 Der Wert von Jugendarbeit

In der vorliegenden Studie wurden die Jugendarbeiter*innen auch danach gefragt, worin sie den spezifischen Mehrwert der Jugendarbeit für junge Menschen sehen. Dabei ging es nicht primär um konkrete Wirkungen, die sich ohnehin nur schwer messen oder belegen lassen (vgl. van Santen & Seckinger, 2021). Im Mittelpunkt stand vielmehr herauszustellen, wodurch sich Jugendarbeit auszeichnet und welchen Beitrag sie jungen Menschen bietet, den andere Sozialisationsinstanzen wie Schule, Vereine oder Familie in dieser Form ggf. nicht leisten können. Die folgenden Aspekte lassen sich aus den empirischen Ergebnissen dazu zusammentragen:

Jugendarbeit als bewertungsfreier Schutzraum

Wiederkehrend heben die Fachkräfte die Funktion der Jugendarbeit als „Schutzraum“ hervor. Sie beschreiben Orte, in denen Jugendliche *„ihre Grenzen testen“* und *„alle Ressourcen [erhalten], die sie brauchen, um sich zu entfalten“* (ID 149, Jugendorganisation, 20–29 Jahre, <2 J.). Solche Erfahrungsräume sind durch ein hohes Maß an Sicherheit, zugleich aber auch durch Freiheit gekennzeichnet. Eine Fachkraft formuliert, Jugendarbeit sei ein *„Ort, in welchem Fehler gemacht werden können, deren Konsequenzen nicht ver- und beurteilend sind“* (ID 154, k.A.). Diese Aussagen erinnern an die klassische Deutung der Jugendphase als Moratorium (Reinders & Wild, 2003; Zinnecker, 1991) – eine Zeit, die nicht primär von Leistung oder Sanktion geprägt ist, sondern von Experiment und Erprobung.

Andere betonen den Rückzugscharakter: Jugendliche finden *„einen Ort, weg von Bewertungen, Repressionen, Vorurteilen“* (ID 180, Jugendhaus, 40–49 Jahre, >10 J.) oder *„einen sicheren Ort, an dem sie persönliche Probleme ansprechen können, ohne Angst vor Konsequenzen“* (ID 73, Pfadfinder, <20 Jahre, 2–5 J.). Jugendarbeit wird damit als resonanzfähiger Gegenraum zur Verdichtung von Leistungs- und Anpassungsanforderungen beschrieben.

Der Wert von Freiwilligkeit und Partizipation

Ein zentrales Charakteristikum von Jugendarbeit ist die Freiwilligkeit. Hier haben Jugendliche die freie Wahl zu entscheiden, was sie möchten und was nicht. Jugendliche begegnen Angeboten demnach nicht unter dem Druck von Vorgaben, sondern entscheiden eigenständig, ob sie teilnehmen und in welcher Form sie sich einbringen möchten. Diese Offenheit ermöglicht Lernprozesse, die nicht an externe Erwartungen gebunden sind.

Eine Fachkraft hebt hervor, dass Jugendliche *„den Freiraum [erhalten], sich selbst und verschiedene Optionen der Lebens- und Alltagsgestaltung auszuprobieren“* (ID 244, 40–49 Jahre, mehr als 10 Jahre Berufserfahrung). Fehler werden hier nicht als Defizit bewertet, sondern als Teil von Lernprozessen verstanden – ein deutlicher Kontrast zu schulischen Kontexten, wo Fehler unmittelbar auf Noten oder institutionelle Sanktionen zurückfallen können. Besonders betont wird, dass dieser Freiraum die Möglichkeit zur Selbstentfaltung schafft. So beschreibt eine Schuljugendarbeiterin, Jugendliche könnten sich in einem Umfeld ausdrücken, *„ohne Angst vor Kritik oder Ablehnung haben zu müssen“* (ID 35, 20–29 Jahre, 2–5 Jahre

Berufserfahrung). Dies eröffnet Chancen, Selbstvertrauen und ein stabiles Selbstwertgefühl zu entwickeln – Voraussetzungen, die für die spätere Lebensgestaltung zentral sind (vgl. auch Biewers et al., 2022).

„Meine Arbeit wird zusammen mit den Jugendlichen definiert, [sie] ist vorher nicht genau bestimmt, sondern wird an die Jugendlichen und ihre Wünsche und Bedürfnisse angepasst.“ (ID 210, k.A.)

Im Zitat wird verdeutlicht, dass die befragten Fachkräfte zudem auf die zentrale Rolle der Partizipation verweisen. Jugendarbeit wird als Prozess verstanden, in dem Inhalte *„zusammen mit den Jugendlichen definiert“* werden (ID 210, k.A.). Jugendliche erleben, dass ihre Meinungen Wirkung entfalten: Ein Jugendarbeiter beschreibt dies als Förderung von Selbstwirksamkeit, die dann entsteht, *„wenn ihre Wünsche und Bedürfnisse berücksichtigt werden und sie etwa an der Raumgestaltung mitwirken können“* (ID 54, Jugendhaus, 20–29 Jahre, 2–5 Jahre Berufserfahrung).

Deutlich wird auch der enge Zusammenhang von Freiwilligkeit und Partizipation in der Jugendarbeit. Die Teilnahme an den Angeboten der Jugendarbeit ist stets eine freiwillige Entscheidung, Partizipation wird demnach nicht eingefordert, sondern ermöglicht. Das nachfolgende Zitat bringt dies zum Ausdruck:

„Der Jugendliche ist frei, ein Angebot zu wählen, das ihm passt – oder es abzulehnen. Ebenso ist der Jugendliche frei, die Begleitung durch einen Jugendarbeiter anzunehmen, oder abzulehnen“ (ID 244, k.A., 40–49 Jahre, mehr als 10 Jahre Berufserfahrung).

Soziale Anerkennung und Gemeinschaft fördern das Wohlbefinden

Aus Sicht der Fachkräfte stellt das Wohlbefinden eine zentrale Bedingung für die Teilnahme Jugendlicher an Angeboten der Jugendarbeit dar. Während in Kontexten mit verpflichtendem Charakter – etwa der Schule – das subjektive Empfinden von Akzeptanz und Geborgenheit oftmals in den Hintergrund tritt, wird es in der Jugendarbeit als konstitutiv beschrieben. Jugendliche sollen dort entspannen, Belastungen aus Schule oder Alltag hinter sich lassen und *„einfach genießen“* (ID 40, Jugendhaus, 40–49 Jahre, 6–10 Jahre Berufserfahrung). Eine Pfadfinderin hebt hervor, dass die Angebote Ablenkung vom schulischen oder privaten Druck ermöglichen und die Jugendlichen *„Ablenkung von ihrem Alltag, von der Schule oder anderen Problemen“* (ID 66, jünger als 20 Jahre, 2–5 Jahre Berufserfahrung) erfahren. Damit wird die Jugendarbeit als Ort positioniert, der nicht nur Schutz bietet, sondern auch Entlastungsräume eröffnet.

Von besonderer Bedeutung ist aus Sicht der Fachkräfte auch die Erfahrung sozialer Anerkennung. Jugendliche sollen nicht allein über ihre Leistungen oder Verhaltensweisen adressiert werden, sondern als ganze Personen im Blick bleiben. So beschreibt ein Schuljugendarbeiter: *„Nicht nur das sehen, was sie tun, sondern sie auch als Mensch wahrnehmen, wer sie sind, welche Musik sie mögen, welche Sportart sie betreiben, was sie bewegt“* (ID 139, 30–39 Jahre, weniger als 2 Jahre Berufserfahrung). In dieser Haltung spiegeln sich zentrale Gedanken der Anerkennungstheorie (Honneth, 2003), die Akzeptanz und Wertschätzung als Grundbedingungen für Identitätsbildung begreift. Die Daten verdeutlichen zudem, dass diese Form der Anerkennung in der Jugendarbeit nicht an Bedingungen geknüpft ist. Jugendliche werden in all ihren Facetten ernst genommen, unabhängig davon, ob sie als „schwierig“ oder „auffällig“ gelten. Eine Fachkraft betont: *„Ein Jugendlicher, der immer negativ auffällt, wird von mir nicht anders empfangen als sonst jemand“* (ID 142, Schuljugendarbeit, 40–49 Jahre, mehr als 10 Jahre Berufserfahrung). Noch deutlicher formuliert eine junge Jugendarbeiterin, dass Jugendliche in ihrer Arbeit ein Gefühl *„bedingungsloser Akzeptanz und Sicherheit“* erfahren (ID 35, 20–29 Jahre, 2–5 Jahre Berufserfahrung) – etwas, dass gerade in der von Unsicherheit geprägten Jugendphase elementar wichtig erscheint.

Auch der besondere Wert der Peergroup wird in der Befragung hervorgehoben. Fachkräfte sehen in der Gemeinschaft Gleichaltriger ein zentrales Lernfeld, in dem Anerkennung nicht nur durch Erwachsene, sondern auch durch andere Jugendliche erlebbar wird. Jugendliche brauchen in dieser Lebensphase den sozialen Resonanzraum der Gleichaltrigen, um Zugehörigkeit zu erfahren, sich abzugrenzen und zugleich ihre Identität im Vergleich mit anderen zu erproben – Prozesse, die in der Entwicklungspsychologie als zentrale Aufgaben der Adoleszenz beschrieben werden (vgl. Havighurst, 1972; Hurrelmann, 2012). So schildert ein Pfadfinder: Jugendliche erhalten *„die Möglichkeit, sich außerhalb der Schule und unabhängig von ihren Eltern zu treffen und Zeit miteinander zu verbringen“* (ID 87, 20–29 Jahre, 2–5 Jahre Berufserfahrung).

„Die Jugendlichen kommen (...), um auf andere Gedanken zu kommen, sich mit Freunden und Freundinnen zu treffen, neue Bekanntschaften zu schließen, aber auch, um zu lernen, mit sozialen Regeln und einem Rahmen zu leben.“ (ID 166, Jugendhaus, 20–29 Jahre, 2–5 Jahre Berufserfahrung)

Die Daten zeigen also insgesamt, dass die Fachkräfte den Mehrwert der Jugendarbeit im Schaffen von Atmosphären der Akzeptanz, Anerkennung und Zugehörigkeit sehen. Wohlbefinden wird dabei nicht als Nebeneffekt verstanden, sondern als zentrale Voraussetzung für Entwicklung und Teilhabe. Jugendarbeit wird so zu einem Raum, in dem Jugendliche nicht nur Schutz und Entlastung finden, sondern in sozialer Interaktion Anerkennung erfahren und ihre Identität stabilisieren können – ein Wert, der nach Ansicht der Fachkräfte Jugendarbeit gegenüber anderen Sozialisationskontexten auszeichnet.

Kontinuierliche Begleitung und passgenaue Hilfen durch erwachsene Bezugspersonen

Aus Sicht der Fachkräfte liegt ein wesentlicher Mehrwert der Jugendarbeit in der Möglichkeit, Jugendlichen kontinuierliche und verlässliche Beziehungen anzubieten. Die befragten Jugendarbeiter*innen beschreiben sich als Ansprechpersonen, die zuhören, ermutigen und im Alltag verfügbar sind. Eine Jugendarbeiterin betont etwa, dass Jugendliche bei ihr *„die Möglichkeit [haben], über alles zu sprechen, was sie bedrückt, bewegt oder ihnen Freude oder Sorgen bereitet“* (ID 129, 20–29 Jahre, weniger als 2 Jahre Berufserfahrung). Eine weitere Fachkraft aus einem Jugendhaus fasst dies zugespitzt als *„eine Schulter zum Ausweinen“* (ID 45, 40–49 Jahre, mehr als 10 Jahre Berufserfahrung). Solche Aussagen verdeutlichen, dass Fachkräfte ihre Rolle primär in der Schaffung von Vertrauensbeziehungen sehen, die Jugendlichen Stabilität und emotionale Entlastung bieten. Denn dies, so die Befragten, sei in der heutigen Zeit, in der familiäre und soziale Gemeinschaften als Orientierungsraum mehr und mehr zurückgehen, *„keine Selbstverständlichkeit“* mehr.

Der Unterschied zu anderen Erwachsenenfiguren im Leben der Jugendlichen wird dabei besonders hervorgehoben. Während Eltern, Lehrkräfte oder Trainer häufig mit Autorität, Erwartungen und Sanktionen verbunden sind, verstehen sich Jugendarbeiter*innen als Begleiter*innen „auf Augenhöhe“. Im nachfolgenden Zitat wird deutlich, dass bei der spezifischen Pädagogik der Jugendarbeit Beziehung und Erfahrung im Zentrum stehen und nicht formale Autorität.

„Das Erlangen von ‚Wissen‘, das Sammeln von Erfahrungen geschieht NUR durch Freiwilligkeit. Es gibt weder Druck noch Prüfungszwang. Der Jugendliche macht Erfahrungen durch die Gruppe des Jugendhauses und durch Ältere“ (ID 180, 40–49 Jahre, mehr als 10 Jahre Berufserfahrung).

Die Daten zeigen zudem, dass Fachkräfte die Jugendphase als besonders verletzlich wahrnehmen. Jugendliche befänden sich häufig in „Rebellion“ gegenüber Eltern oder Lehrkräften und seien daher besonders empfänglich für erwachsene Bezugspersonen, die nicht bevormunden. Ein Jugendarbeiter betont: *„Da der*

Jugendliche [sich] oft in einer Art ‚Rebellion‘ zu den Erwachsenen in seinem Leben steht, biete ich [ihm] durch meine Beziehung einen ‚erwachsenen Bezug‘, den er vielleicht eher akzeptiert“ (ID 32, Jugendhaus, 40–49 Jahre, mehr als 10 Jahre Berufserfahrung). Damit wird Jugendarbeit zu einem Ort, an dem die konfliktreiche Suche nach Autonomie nicht durch Autorität verstärkt, sondern durch verlässliche Begleitung abgefedert wird – was entwicklungspsychologisch an Eriksons Konzept der Identitätssuche (Erikson, 1968) anknüpft.

Auf dieser Grundlage sehen die Fachkräfte einen weiteren Mehrwert darin, Jugendlichen passgenaue Unterstützung anzubieten. Sie beschreiben sich als konstante Bezugspersonen, die durch Nähe und langfristige Begleitung in der Lage sind, Hilfen an den individuellen Bedarf anzupassen – von schulischen und beruflichen Orientierungshilfen bis hin zu alltagspraktischer oder emotionaler Unterstützung. So erläutert eine Fachkraft aus der non-formalen Bildung, Jugendliche erhielten *„individuelle Betreuung und Unterstützung, um ihr Ziel zu erreichen, sei es, zurück in die Schule zu gehen, eine Arbeit zu finden oder ein Volontariat zu machen“* (ID 262, 30–39 Jahre, 6–10 Jahre Berufserfahrung). Eine weitere Mitarbeiterin hebt hervor, dass ihre Arbeit administrative wie auch emotionale Unterstützung umfasse, von Bewerbungen bis zu Gesprächen über persönliche Sorgen, ergänzt durch die Vermittlung an andere Hilfsstrukturen:

„Sie erhalten Unterstützung im Alltag, sei es in administrativer Hinsicht (Motivationsschreiben, Uni-Bewerbung, Briefe verstehen, Papiere beantragen usw.) oder auch emotionaler Hinsicht (über sich und seine Gefühle reden). Wir vermitteln auch weiter an andere Hilfsstrukturen und eröffnen so neue Möglichkeiten.“ (ID 282, betreutes Wohnen, 30-39 Jahre, weniger als 2 Jahre Berufserfahrung)

Die Daten zeigen also insgesamt, dass Fachkräfte den besonderen Wert der Jugendarbeit darin sehen, Jugendlichen über längere Zeiträume hinweg konstante Beziehungen anzubieten, die Vertrauen und Stabilität erzeugen. Diese Beziehungen werden nicht als Selbstzweck verstanden, sondern als Basis für gezielte Unterstützung, die an die je individuellen Lebenslagen angepasst ist. Der besondere Mehrwert der Jugendarbeit liegt damit in einem Zusammenspiel aus Beziehung, Begleitung und bedarfsorientierter Unterstützung.

Raum für Differenzenerfahrungen, Persönlichkeitsentwicklung und Potentialentfaltung

Die befragten Fachkräfte beschreiben die Jugendarbeit als *„niedrigschwellig gestalteten Möglichkeitsraum“* (ID 254, 30–39 Jahre, weniger als 2 Jahre Berufserfahrung), in dem Jugendliche Erfahrungen machen können, die ihnen in anderen Sozialisationskontexten nicht oder nur eingeschränkt offenstehen. Eine Fachkraft betont etwa, dass sie den Mehrwert der Jugendarbeit auch darin sieht, dass Jugendliche andere Erfahrungen machen können und es darum gehe, *„Möglichkeiten [zu] bieten, die das Elternhaus nicht bieten kann“* (ID 32, Jugendhaus, 40–49 Jahre, mehr als 10 Jahre Berufserfahrung). Vor diesem Hintergrund deuten die befragten Fachkräfte ihre Arbeit in der Jugendarbeit also teilweise als ein kompensatorisches Setting, das insbesondere jenen Jugendlichen zugutekommt, die im Elternhaus aufgrund eingeschränkter sozialer oder sozioökonomischer Ressourcen weniger Unterstützung erfahren. In ihrer Sichtweise eröffnet Jugendarbeit zusätzliche Erfahrungsräume der Selbstbildung und Partizipation, die jungen Menschen ermöglichen, eigene Handlungsspielräume zu erweitern und biografische Entwicklungsprozesse trotz limitierter Ausgangsbedingungen aktiv zu gestalten.

Zudem erwerben Jugendliche in diesem Rahmen Fähigkeiten, die für ihre Lebensführung von nachhaltiger Bedeutung sind. Genannt werden *„praktische und soziale Fähigkeiten, die in der Schule vernachlässigt*

werden (z.B. kochen, spülen, Organisation in einer Gruppe, Orientierung, ...)“ (ID 73, Pfadfinder, jünger als 20 Jahre, 2–5 Jahre Berufserfahrung). Ebenso wichtig sei, dass junge Menschen Verantwortung übernehmen und „*eigene Wege ausprobieren*“ (ID 154, k.A.). Damit wird Jugendarbeit als ein Erfahrungsfeld verstanden, das Selbstwirksamkeitserfahrungen ermöglicht. Die Fachkräfte betonen zugleich, dass Jugendarbeit darauf ausgerichtet ist, die verborgenen Potenziale der Jugendlichen zu fördern und sichtbar zu machen.

„Die Jugendlichen haben sehr oft sehr viel Potenzial in sich schlummern. Dessen sind sich viele nicht so bewusst und oft kommt es über die Begleitung und Reflexion mit ihnen zu einem Aha-Erlebnis. Sie werden somit selbstbewusster und kennen danach ihre eigenen Stärken und Schwächen.“ (ID 135, Schuljugendarbeit, 30-39 Jahre, mehr als 10 Jahre Berufserfahrung)

Im vorangegangenen Zitat hebt ein Jugendarbeiter die reflexiven Prozesse hervor, die Jugendlichen Lern- und (Persönlichkeits-)Entwicklungsprozesse ermöglicht. Eine weitere Fachkraft sagt, sie helfe jungen Menschen in ihrem Praxisalltag, „*sich selbst zu verwirklichen*“ und erinnere sie daran, „*auch einmal stolz auf die eigene Leistung zu sein, egal ob sie der gesellschaftlichen Norm entspricht oder nicht*“ (ID 154, k.A.). Diese Möglichkeiten der Reflexion über sich selbst erscheinen den Befragten besonders bedeutsam.

Die Daten zeigen, dass die Fachkräfte den besonderen Wert der Jugendarbeit überdies auch darin sehen, Erfahrungsräume und Reflexions- sowie Bildungsmöglichkeiten jenseits formaler Bildung und familialer Strukturen zu eröffnen. In diesen Räumen können Jugendliche neue Wege erproben und ihr Potenzial entfalten, ohne durch Überforderung blockiert zu werden. Damit erscheint Jugendarbeit aus der Sicht der Befragten als pädagogisch bedeutsamer Ort, der die Erfahrung eigener Handlungs- und Gestaltungsmächtigkeit ermöglicht.

4.1.3 Sicht der Jugendarbeiter*innen auf die Jugendlichen, mit denen sie arbeiten

Die Befragten gehen davon aus, dass die Wahrnehmung der Jugendlichen durch die Pädagog*innen sowie das zugrunde liegende Jugendbild erheblichen Einfluss auf ihr pädagogisches Handeln hat. Auch Schwerthelm (2021) weist in seinem in Kapitel 2 dargestellten Funktionsmodell auf diese Zusammenhänge hin. Vor diesem Hintergrund wurden die Teilnehmenden der vorliegenden Studie gebeten, die Jugendlichen, mit denen sie arbeiten, zu charakterisieren, um Rückschlüsse auf das Jugendbild der Fachkräfte ziehen zu können.

Die Online-Befragung zeigt, dass die Fachkräfte Jugendliche nicht als homogene Gruppe beschreiben, sondern in differenzierter Weise charakterisieren. In den Äußerungen wird deutlich, dass sie Jugendliche primär als Subjekte in einer Übergangsphase zwischen Kindheit und Erwachsenenalter verstehen, die mit der Aufgabe der Identitätsbildung und gesellschaftlichen Positionierung konfrontiert sind. Gleichzeitig wird betont, dass Jugendliche als individuelle Persönlichkeiten wahrgenommen werden, die jeweils über eigene Ressourcen, Interessen und Problemlagen verfügen. Eine Fachkraft formuliert exemplarisch:

„Jeder Jugendliche ist anders und hat seine eigene Persönlichkeit, [seine eigenen] Idealisierungen, Ressourcen und Interessen. Jeder Jugendliche hat seinen eigenen Weg, mit seinen eigenen Schwierigkeiten.“ (ID 102, Jugendhaus, 20-29 Jahre, 2-5 Jahre Berufserfahrung)

In den Antworten lassen sich unterschiedliche Deutungsmuster erkennen. Einerseits finden sich wertfreie, individualisierende Beschreibungen, die Jugendliche vor allem als heterogene Akteure charakterisieren.

Andererseits treten normative Zuschreibungen hervor, die in optimistische und problemorientierte Orientierungen differenziert werden können.

Optimistische Sicht auf Jugendliche – handlungsfähige Jugendliche mit vielen Ressourcen

Eine optimistische, ressourcenorientierte Perspektive stellt Jugendliche als handlungsfähige Subjekte dar, die über vielfältige Potenziale verfügen und als aktive Gestalter*innen ihres Lebens beschrieben werden. In diesem Deutungsmuster werden junge Menschen als motiviert, lern- und entwicklungsbereit sowie als Träger*innen gesellschaftlich relevanter Werte wie Respekt, Toleranz und Solidarität charakterisiert. Ein Jugendarbeiter hebt hervor, dass Jugendliche kompetente Gesellschaftsmitglieder sind, *„die noch nicht vom Leben abgestumpft sind. Ihre Problemlösungsansätze sind noch nicht von ‚das war schon immer so‘ kaputt gedacht! Jugendliche tragen in sich die Motivation und den positiven Gedanken, etwas bewirken zu können“* (ID 180, Jugendhaus, 40–49 Jahre, mehr als 10 Jahre Berufserfahrung).

„Die Jugendlichen, die ich begleite, sind aufgeklärt und informiert. Sie wollen an den Entscheidungen, die sie betreffen, teilhaben. Unsere Jugendlichen sind in ihrem Denken oft erwachsener als wir Erwachsenen.“ (ID 248, AEF, 50-59 Jahre, mehr als 10 Jahre Berufserfahrung)

Dieses ressourcenorientierte Jugendbild verweist auf eine Anerkennung der Subjektfähigkeit Jugendlicher und korrespondiert mit aktuellen Konzepten einer subjektorientierten Jugendarbeit, wie sie im Nationalen Bildungsrahmenplan (MENJE & SNJ, 2021) und bei Schwerthelm (2021) formuliert werden. Jugendliche erscheinen hier als „grundsätzlich fähig zur Selbstorganisation“ (Schwerthelm, 2021, S. 903), was den Fachkräften ermöglicht, ihnen partizipative und empowernde pädagogische Praktiken anzubieten.

Insofern artikulieren die Fachkräfte eine Gegenposition zu dominanten Jugendbildern, die eher defizitorientiert geprägt sind, und verweisen indirekt auf das bislang unzureichend eingelöste demokratische Versprechen, Jugendlichen eine „Lobby“ im gesellschaftlichen Diskurs zu geben. Aus einer jugendsoziologischen Perspektive lassen sich diese Aussagen als Plädoyer für eine kritisch-emanzipatorische Jugendarbeit lesen, die Jugendliche nicht nur begleitet, sondern zudem ihre Stimme in politischen und gesellschaftlichen Arenen stärkt und sichtbar macht.

Besorgte Sicht auf Jugendliche – bedingt handlungsfähige Jugendliche mit weniger Ressourcen

Auf der anderen Seite wird in den Daten auch eine stärker besorgte und/oder kritische Sichtweise der Fachkräfte auf Jugendliche sichtbar. In diesen Deutungen werden junge Menschen weniger als autonome Gestalter*innen ihrer Lebenswelt, sondern vielmehr als Akteur*innen unter strukturellen Belastungen beschrieben. Die befragten Jugendarbeiter*innen verweisen auf ein Spannungsfeld aus gesellschaftlichen, familialen und individuellen Anforderungen, das den Alltag Jugendlicher prägt. In den Aussagen der Fachkräfte wird deutlich, dass gesellschaftliche Unsicherheiten spürbar in die alltägliche Erfahrungswelt von Jugendlichen hineinwirken und so die Bearbeitung zentraler Entwicklungsaufgaben erschweren:

„Die Jugendliche stehen unter großem Druck und wachsender Zukunftsangst: Erwartungen der Eltern und Lehrer an die schulische Ausbildung, Social Media Druck, dazu Energie- und Immobilienkrise sowie Kriege. Sie spüren den Druck der Eltern, oder müssen mithelfen bspw. durch Studentenjobs. Dazu Identitätskrise, Pubertät, Liebe usw.“ (ID 48, Jugendhaus, 30-39 Jahre, 6-10 Jahre Berufserfahrung)

Die Digitalisierung erscheint in diesen Orientierungen als ambivalente Einflussgröße. Eine Fachkraft charakterisiert Jugendliche als abhängig von „*der digitalen Welt und dem Dauerkonsum*“, was zu Vereinzelung, Bewegungsmangel und gesteigerter Zukunftsangst führe (ID 153, Jugendhaus, 40–49 Jahre, mehr als 10 Jahre Berufserfahrung). Hier zeigt sich eine kritisch-distanzierte Haltung gegenüber digitalen Praktiken, die an Diskurse über digitale Überlastung und Gesundheitsgefahren aufgrund überhöhten Konsums von digitalen Medien anknüpft.

„Ein gemeinsamer Charakterzug ist die Abhängigkeit von der digitalen Welt und dem Dauerkonsum. Den Jugendlichen wird leider nicht mehr langweilig und sie sind übersättigt mit Informationen und Inputs. Leider führt dies zu Bewegungs- und Konzentrationsmangel. Die Algorithmen steuern ihr Leben, was leider auch zu großer Zukunftsangst führt.“ (ID 153, Jugendhaus, 40-49 Jahre, mehr als 10 Jahre Berufserfahrung)

Aus diesen Aussagen geht außerdem hervor, dass die Fachkräfte ihre Wahrnehmungen in gesellschaftliche Rahmenbedingungen einbetten, etwa Leistungsdruck, mediale Beschleunigung und mangelnde institutionelle Orientierung. Damit artikulieren sie ein Jugendbild, das die Vulnerabilität und „bedingte Handlungsfähigkeit“ junger Menschen hervorhebt. In ähnlicher Weise beschreibt auch Schwerthelm (2021) in seinem Funktionsmodell unter dem Aspekt Hilfe, dass die Adressat*innen „negativen Folgen gesellschaftlicher Modernisierungsprozesse ausgesetzt [sind]. Sie sind gefährdet und aufgrund äußerer Faktoren nur begrenzt handlungsfähig“ (S. 903). Auch Schwerthelm sieht hier einen Ansatzpunkt für Jugendarbeit, bzw. für Ansätze der Hilfe und Unterstützung.

Eine Fachkraft aus der Schuljugendarbeit schildert überdies, dass Jugendliche es in ihrer Wahrnehmung heute zunehmend „*schwer [haben], sich mit sich selbst auseinanderzusetzen*“ und gleichzeitig mit familiären, wie schulischen Belastungen konfrontiert sind. Diese Schwierigkeiten äußern sich nach ihrer Beobachtung sowohl in den schulischen Leistungen als auch im Verhalten der Jugendlichen: Sie verweist auf „*Aggressivität, Depression, Schulverweigerung, Lernmüdigkeit, Motivationslosigkeit*“ sowie auf einen spürbaren Rückgang der sprachlichen und schriftlichen Ausdrucksfähigkeit. Dies führt aus ihrer Sicht dazu, dass Jugendliche ihre Konzentration verlieren und den Unterricht „*durch Geräusche*“ stören, andere beim Arbeiten behindern oder sich in Passivität zurückziehen. Neben diesen individuellen Belastungsfaktoren hebt die Fachkraft auch strukturelle Probleme hervor: Innerhalb der Schulgemeinschaft fehle „*eine gemeinsame Haltung*“ und damit ein klarer Orientierungsrahmen, an dem sich Jugendliche ausrichten könnten (ID 141, Schuljugendarbeit, 30–39 Jahre, 6–10 Jahre Berufserfahrung).

Insgesamt verdeutlichen diese Aussagen, dass sich die Jugendbilder der Fachkräfte – je nach subjektiver Sichtweise und in Abhängigkeit von der Ausgangslage der Jugendlichen – auf einem Kontinuum zwischen ressourcenorientierten und problemzentrierten Perspektiven anordnen lassen können. Diese Perspektiven bedingen die Zielsetzung sowie die Ansätze, die die Fachkräfte in ihrer Praxis wählen.

4.1.4 Aktuelle jugendspezifische Themen

Die Ergebnisse zeigen, dass die von der Jugendarbeit aufgegriffenen Themen in erster Linie von den teilnehmenden Jugendlichen selbst bestimmt werden. Eine befragte Fachkraft formuliert dies explizit: „*Meine Arbeit als Jugendarbeiter ist stark von den Interessen und der Initiative der Jugendlichen selbst geprägt. (...) Wichtig ist mir dabei zu betonen, dass ich diese Themen nicht vorgebe, die Jugendlichen kommen mit ihren eigenen Fragen und Interessen zu mir*“ (ID 35, Schuljugendarbeit, 20–29 Jahre, 2–5 Jahre

Berufserfahrung). Jugendarbeit wird damit als Ansatz verstanden, in dem pädagogische Begleitung an subjektive Anliegen anschließt und nicht durch vorgegebene Ideen, Themengebiete oder Curricula vorstrukturiert ist.

Ein wichtiger Themenbereich betrifft den Daten zufolge die Fragen von Gesundheit, Körper und Wohlbefinden, die auch im Nationalen Bildungsrahmenplan hervorgehoben werden (SNJ & MENJE, 2021). Fachkräfte berichten sowohl von präventiven Auseinandersetzungen mit Fragen rund um Ernährung, Bewegung oder der Arbeit an einem „*positivem Mindset*“ (ID 48, Jugendhaus, 30–39 Jahre, 6–10 Jahre Berufserfahrung), als auch von Problemlagen wie Sucht, psychische Belastungen oder Gewalt. Eine Fachkraft betont auch in diesem Bereich die Relevanz der Selbstreflexion und Selbstermächtigung: „*Verantwortung für die eigenen Taten übernehmen, ehrlich zu sich selbst sein, Empowerment, entdeckendes Lernen*“ (ID 156, k.A., 40–49 Jahre, 6–10 Jahre Berufserfahrung). Solche Aussagen machen deutlich, dass Jugendarbeit nicht nur Defizite adressiert, sondern zugleich als Ort personaler Stärkung verstanden wird.

Darüber hinaus wurde bereits darauf verwiesen, dass digitale Medien einen prominenten Stellenwert in der Jugendarbeit einnehmen. Sie prägen den Alltag Jugendlicher umfassend und werden von den Fachkräften zugleich als Ressource wie auch als Herausforderung wahrgenommen. „*Aktuell beschäftigen wir uns besonders mit Themen rund um digitale Medien, wie TikTok, Instagram, YouTube und Gaming, die einen großen Teil ihrer Lebenswelt ausmachen*“ (ID 35, Schuljugendarbeit, 20–29 Jahre, 2–5 Jahre Berufserfahrung). Aus den Aussagen wird deutlich, dass digitale Medien in der Jugendarbeit nicht nur als selbstverständlicher Bestandteil jugendlicher Lebensführung aufgegriffen, sondern zugleich zum Gegenstand von Reflexion, Auseinandersetzung und kritischer Bearbeitung gemacht werden. Aus sozialwissenschaftlicher Perspektive verweist dies auf die Rolle non-formaler Bildungsräume, in denen mediale Praktiken in ihrer Ambivalenz zwischen Teilhabechancen und Risikolagen bearbeitet werden.

Ein weiteres Themenfeld betrifft Fragen der Beziehungsgestaltung und intimen Lebensführung. Fachkräfte berichten, dass Jugendliche die Jugendarbeit regelmäßig mit Anliegen zu Freundschaft, Partnerschaft oder Sexualität aufsuchen. Dabei handelt es sich nicht allein um Aufklärungs- oder Informationsbedarfe, sondern um komplexe emotionale und soziale Aushandlungsprozesse, die eng mit Fragen nach Nähe, Vertrauen und Abgrenzung verbunden sind. Ebenso wird auf Ablösungserfahrungen im Verhältnis zu Eltern und den Wunsch nach wachsender Selbstständigkeit verwiesen. Vor diesem Hintergrund lässt sich Jugendarbeit analytisch als ein Handlungsfeld beschreiben, in dem Jugendliche unterschiedliche Modelle von Intimität und Autonomie erproben, normative Erwartungen hinterfragen und eigene Deutungen von Beziehung und Selbstständigkeit entwickeln. Damit kommt der Jugendarbeit eine Funktion zu, die über unmittelbare Beratung hinausgeht und als Beitrag zu einer erweiterten politischen und sozialen Bildung verstanden werden kann.

Ein weiterer Aspekt betrifft die Auseinandersetzung Jugendlicher mit politischen und gesellschaftlichen Fragestellungen, etwa im Kontext von Bewegungen für Klimagerechtigkeit. Eine Fachkraft hebt hervor, dass Jugendliche zwar in solchen Bewegungen aktiv sind, mit etablierten Begriffen wie *Engagement*, *Freiwilligendienst* oder *Aktivismus* jedoch „*nur wenig anfangen können*“ (ID 254, Freiwilligendienst, 30–39 Jahre, weniger als 2 Jahre Berufserfahrung). Stattdessen entwickeln sie eigene Definitionen und Deutungen, die nicht deckungsgleich mit tradierten Verständnissen sind. Auffällig ist nach Einschätzung derselben Fachkraft zudem, dass Jugendliche Praktiken politischer Beteiligung bewusst neu gestalten und damit etablierte Konzepte umschreiben. Diese Beobachtungen verweisen darauf, dass Jugendarbeit nicht nur klassische Partizipationsformen unterstützt, sondern an Prozessen beteiligt ist, in denen politische Begriffe und Praktiken kritisch befragt, transformiert und neu ausgehandelt werden.

Ein zentrales Themenfeld, das Fachkräfte hervorheben, betrifft nicht zuletzt Fragen der beruflichen Orientierung und den Übergang in Ausbildung oder Arbeit. Nach ihrer Wahrnehmung stehen Jugendliche in der heutigen Zeit unter erheblichem Druck, da sie auf dem Weg ihrer Transition auf den Arbeitsmarkt „eine Entscheidung treffen [müssen], die ihr Leben weitreichend beeinflusst“ (ID 142, Schuljugendarbeit, 40–49 Jahre, mehr als 10 Jahre Berufserfahrung). Gleichzeitig verweisen die Fachkräfte auf die Vielschichtigkeit der damit verbundenen Anforderungen, die die Jugendarbeit meist in Gesprächen mit den Jugendlichen aufgreift. Hierbei geht es den Fachkräften nach um Aspekte wie *Beschäftigungsfähigkeit* und *Engagement*, erste *Berufserfahrungen* sowie der *Austausch von Informationen über mögliche Werdegänge* (ID 151, k. A.).

„Berufsorientierung ist im Moment ziemlich angesagt. Die Jugendlichen müssen und sollen eine Entscheidung treffen, die ihr Leben weitreichend beeinflusst.“ (ID 142, Schuljugendarbeit, 40-49 Jahre, mehr als 10 Jahre Berufserfahrung)

Demnach ist die Jugendarbeit nach Aussage der Fachkräfte im Bereich der beruflichen Transition in vielfältige Orientierungsprozesse eingebunden, die weit über die konkrete Berufswahl hinausreichen. Solche Übergänge verstehen sie als biografische Weichenstellungen, bei denen sie Jugendlichen beratend, begleitend und entlastend zur Seite stehen. Sozialwissenschaftlich verweist dies auf die Funktion der Jugendarbeit als intermediäres Handlungsfeld zwischen schulischen, familiären und arbeitsmarktbezogenen Erwartungen, in dem junge Menschen ihre Optionen prüfen und Spielräume zur Gestaltung eigenständiger Lebenswege entwickeln.

4.1.5 Rollenverständnisse von Jugendarbeiter*innen

In der vorliegenden Studie wurden die Jugendarbeiter*innen außerdem darum gebeten, ihre eigene Rolle in ihrer Arbeit mit den Jugendlichen zu charakterisieren.

Allrounder

Eine zentrale Erkenntnis der empirischen Analyse ist, dass es den befragten Jugendarbeiter*innen mitunter schwerfällt, ihre Rolle eindeutig zu bestimmen oder auf ein klares Profil zu beschränken. Stattdessen beschreiben sie ein Spektrum an Aufgaben und Zuständigkeiten, die sich je nach Situation überlagern und verändern. Dieses Selbstverständnis knüpft an theoretische Modelle der Multifunktionalität in der Jugendarbeit an, die auf die Gleichzeitigkeit widersprüchlicher Erwartungen verweisen (vgl. Kap. 2). Besonders deutlich wird dies im ersten zusammengefassten Rollenbild, das im Rahmen der vorliegenden Studie mit dem Begriff *Allrounder* kategorisiert wurde: Eine Fachkraft charakterisiert den Jugendarbeiter explizit als „un homme à tout faire“, also jemanden, der in wechselnde Funktionen schlüpfen kann – „manchmal [...] Musiker, Küchenchef, Künstler, Sportler, Elektriker oder Lehrer“ (ID 102, Jugendhaus, 20–29 Jahre, 2–5 Jahre Berufserfahrung). Hier zeigt sich die Vorstellung, dass die Professionalität weniger in einer spezialisierten Expertise liegt, sondern in der Fähigkeit, flexibel auf unterschiedliche Anforderungen zu reagieren. Entscheidend ist nach dieser Wahrnehmung, sich „in bestimmten Situationen anpassen und bestimmte Rollen übernehmen“ zu können, um Probleme zu lösen oder Aktivitäten durchzuführen. Der Allrounder verkörpert somit die strategische Anpassungsfähigkeit, die im offenen und unvorhersehbaren Alltag der Jugendarbeit erforderlich ist.

Eine andere Dimension erweitert diese Deutung, indem sie die Beziehungsebene stärker mit einbezieht. So betont eine Fachkraft, dass sie ihre Arbeit *„stets an den Bedürfnissen und Interessen der Jugendlichen orientiert“* und sich vor allem als *Vertrauensperson* versteht (ID 35, Schuljugendarbeit, 20–29 Jahre, 2–5 Jahre Berufserfahrung). Die eigene Rolle wird hier zugleich als *„Begleiter*in auf dem Weg zur Selbstfindung“* beschrieben, aber auch als *„Brücke zu Themen und Informationen“*, die für die Entwicklung der Jugendlichen wichtig sind – etwa digitale Medien, Politik oder Lebensführung. Besonders aufschlussreich ist zudem die Selbstbeschreibung als *„Lernende*r“*, die bzw. der sich kontinuierlich mit den sich wandelnden Lebensrealitäten der Jugendlichen auseinandersetzt. Darin kommt ein Rollenverständnis zum Ausdruck, das die eigene Professionalität nicht als abgeschlossenes Wissensrepertoire versteht, sondern als Prozess permanenter Anpassung und Reflexion.

Insgesamt verdeutlichen diese Aussagen, dass das Allrounder-Verständnis von Fachkräften eine Haltung widerspiegelt, die Offenheit, Flexibilität und Beziehungsorientierung miteinander verbindet. Der Allrounder ist damit weniger eine klar umrissene Rolle als vielmehr ein strategisches Deutungsmuster, mit dem Fachkräfte die hohe Komplexität und situative Unvorhersehbarkeit ihres Arbeitsfeldes beschreiben und bewältigen.

Neben der eher generalistischen Rolleninterpretationen, die den Allrounder kennzeichnet, lassen sich in den Antworten drei spezifischere Rollenverständnisse identifizieren: Eine Gruppe von Jugendarbeiter*innen versteht sich als Impulsgeber und Katalysator, eine weitere als Helfer, Begleiter und Unterstützer, und eine dritte Gruppe als Beziehungsgestalter.

Impulsgeber und Katalysator

Diejenigen Jugendarbeiter*innen, die ihre Rolle als Impulsgeber und Katalysator von Bildungs- und Entwicklungsprozessen verstehen, beschreiben ihre Funktion weniger als direkte Anleitung oder Steuerung, sondern vielmehr als eine indirekte, prozessbegleitende Form der Unterstützung. Im Mittelpunkt steht die Überzeugung, dass Jugendliche eigenverantwortliche Akteur*innen sind, die über Ressourcen verfügen, die es zu aktivieren gilt. Eine Fachkraft betont, es gehe nicht darum, *„was ich für sie will, sondern was sie für sich selbst wollen“* und hebt hervor, dass Jugendliche lernen müssten, *„mit sich selbst eins zu werden“* (ID 36, k. A.). Hier zeigt sich ein Rollenverständnis, das konsequent auf die Förderung von Selbstorganisation und Eigenaktivität setzt.

Andere greifen die Metapher des Katalysators auf: Der/die Jugendarbeiter*in stößt Prozesse an, überlässt deren Dynamik aber den Jugendlichen selbst. So wird die Rolle darin gesehen, die *„Lust an einer positiven Weiterentwicklung“* wachzuhalten und Gelegenheiten zu eröffnen, *„im Alltag immer wieder ein bisschen über sich hinauszuwachsen“* (ID 32, Jugendhaus, 40–49 Jahre, mehr als 10 Jahre Berufserfahrung). Eine weitere Fachkraft beschreibt, Jugendarbeiter*innen seien *„nur dazu da, Situationen zu fördern“*, während die eigentliche Entwicklung von den Jugendlichen ausgehe – vergleichbar mit einer *„exothermen Reaktion“* in der Chemie (ID 180, Jugendhaus, 40–49 Jahre, mehr als 10 Jahre Berufserfahrung).

Neben dieser indirekten Prozessbegleitung betonen einige auch die Bedeutung, als Vorbild zu wirken. Dabei wird ein ambivalentes Verständnis sichtbar: Einerseits sehen sich Fachkräfte klar in einer Vorbildfunktion – *„den Jugendlichen ein Vorbild zu sein“* (ID 258, k. A.) –, andererseits heben sie hervor, dass dazu auch gehört, eigene *„schlechte Seiten“* zu zeigen, um deutlich zu machen, dass Fehler nicht zwangsläufig eine *„schlechte Zukunft“* nach sich ziehen (ID 62, Pfadfinder, 20–29 Jahre, mehr als 10 Jahre

Berufserfahrung). Vorbild-Sein wird hier nicht nur als pädagogische Strategie verstanden, sondern als Ausdruck einer authentischen Beziehungsgestaltung.

Im Nationalen Bildungsrahmenplan werden Pädagog*innen in ähnlicher Weise als Rollenvorbilder beschrieben, die Sicherheit und Vertrautheit vermitteln, zugleich aber auch Reibungsflächen bieten sollen. Mann (2013) bezeichnet sie in diesem Zusammenhang als „Modellerwachsene“. Analytisch verdeutlichen diese Aussagen ein Rollenverständnis, das eng an Konzepte der Ko-Konstruktion (Fthenakis, 2008) und Koproduktivität (Cloos et al., 2009) anschließt. Jugendarbeit erscheint hier als pädagogisches Handlungsfeld, das Bildungs- und Entwicklungsprozesse nicht vorgibt, sondern über Impulse, Anregungen und die Zulassung von Eigenaktivitäten anstößt. Der Katalysator-Begriff macht deutlich, dass die Verantwortung für die eigentliche Entwicklung bei den Jugendlichen liegt, während Fachkräfte Bedingungen schaffen, die diese Prozesse in Gang setzen, verstärken oder begleiten. Eine Fachkraft beschreibt dies prägnant:

„Mir gesinn am Jugendhaus den Educateur als Katalysator [...] d’Loscht un enger positiver Weiterentwicklung beim Jonken ze erhalen, ze stärken an dësem sou Méiglechkeeten ze bidden, am Alldag ëmmer erëm bëssi iwwert sech eraus ze wuessen“ (ID 32, Jugendhaus, 40–49 Jahre, mehr als 10 Jahre Berufserfahrung).

In diesem Sinne liegt die Aufgabe der Fachkräfte darin, Bildungsthemen und -anlässe zu entdecken, herauszufordern und anzuregen. Schwerthelm (2021) spricht in diesem Zusammenhang von „Bildungsassistenten“ bzw. „Assistenten für Selbstorganisation“, die junge Menschen dabei unterstützen, „sich selbst zu organisieren, ohne diese zu pädagogisieren“ (S. 902).

Helfer, Begleiter und Unterstützer

Eine weitere Gruppe von Jugendarbeiter*innen schreibt sich im Unterschied zu den Impulsgebern eine aktivere Rolle zu und stellt das eigene pädagogische Handeln in den Vordergrund ihres Praxisverständnisses. Sie sehen sich vor allem als Helfer, Begleiter und Unterstützer, die Jugendliche in ihrer persönlichen und sozialen Entwicklung unmittelbar fördern. Dieses Rollenverständnis geht von einem häufig bestehenden Unterstützungsbedarf aus, dem die Fachkräfte als „professionelle Helfer“ (Joachim et al., 2018, S. 78) begegnen, indem sie beraten, motivieren, Orientierung geben und „ënnert d’Äerm gräifen“ (ID 209, Jugendhaus, 50–59 Jahre, mehr als 10 Jahre Berufserfahrung). Eine andere Fachkraft bringt dies prägnant auf den Punkt: Ihre Rolle sei „die des Helfers und Beraters“ (ID 84, Schuljugendarbeit, 20–29 Jahre, weniger als 2 Jahre Berufserfahrung).

Im Zentrum dieser Perspektive steht weniger die Stärkung von Eigenaktivitäten als vielmehr die Integration der Jugendlichen in Bildungs- und Gesellschaftszusammenhänge. Wie die Daten zeigen, wird etwa schulische oder berufliche Orientierung besonders häufig als Handlungsfeld genannt. Fachkräfte beschreiben, sie wollten Jugendliche „an de verschiddenen Phasen ënnerstëtzen a mat hinnen un hirem Projet schaffen“, etwa bei schulischen Übergängen oder der Suche nach Ausbildungsplätzen (ID 182, k. A.). Dieses Verständnis lässt sich gut mit dem Konzept der Lebensbewältigung nach Böhnisch (2012; 2021) fassen: Jugendarbeit wird hier als Praxis der Unterstützung verstanden, die Probleme und Belastungen der Jugendlichen aufgreift und Wege der Stabilisierung eröffnet. Diese Haltung wird auch im folgenden Zitat ersichtlich:

„Meine Rolle als Jugendarbeiterin ist es, die Jugendlichen dort aufzufangen, wo sie gerade stehen, und sie auf ihrem Weg zu begleiten und zu unterstützen, sofern dies möglich ist.“ (ID 140, Schuljugendarbeit, 20–29 Jahre, 2–5 Jahre Berufserfahrung)

Zugleich ist diese Rolle durch eine stark beziehungsorientierte Haltung geprägt. Fachkräfte sehen sich als kontinuierliche Begleiter auf dem Weg ins Erwachsenenleben und betonen, Jugendliche dort abzuholen, „wo sie gerade stehen“ (ID 140, Schuljugendarbeit, 20–29 Jahre, 2–5 Jahre Berufserfahrung), ihnen zu helfen, „sich zu entfalten, ihren Platz in der Welt zu finden und ihnen in möglichst vielen Lebenssituationen beizustehen“ (ID 129, Schuljugendarbeit, 20–29 Jahre, weniger als 2 Jahre Berufserfahrung). Damit geht es nicht primär um punktuelle Impulse, sondern um eine verlässliche und kontinuierliche Begleitung, die Orientierung bietet und Stabilität schafft.

Analytisch betrachtet verweist dieses Rollenverständnis auf die Funktion der Jugendarbeit als Unterstützungs- und Beziehungsrahmen, in dem Jugendliche durch persönliche Nähe, Verlässlichkeit und Beratung gestärkt werden. Die Fachkräfte verstehen sich dabei als „helfende Hand“ und als Partner*innen im Alltag, die nicht nur bei individuellen Problemen entlasten, sondern auch Perspektiven für zukünftige Lebenswege eröffnen.

Beziehungsgestalter

Eine dritte Gruppe von Jugendarbeiter*innen lässt sich als Beziehungsgestalter beschreiben. Im Zentrum ihres Selbstverständnisses steht der Aufbau und die Pflege vertrauensvoller, tragfähiger Beziehungen zu Jugendlichen. Sie charakterisieren sich selbst als Ansprechpartner*innen, Zuhörer*innen sowie als Vertrauens- und Bezugspersonen. Damit schließen sie an die in der Fachliteratur betonte zentrale Bedeutung der Beziehungsarbeit an, die sowohl „Voraussetzung als auch Begleiterscheinung aller anderen Aktivitäten“ darstellt (Schröder, 2021, S. 427; vgl. auch Krafeld, 2004, S. 62).

Eine Fachkraft beschreibt ihre Rolle darin, Jugendlichen mit „Einfühlungsvermögen“ zu begegnen, um „Raum für den Aufbau einer vertrauensvollen Beziehung zu schaffen“, die wiederum Grundlage für pädagogische Begleitung sei (ID 44, Jugendhaus, 30–39 Jahre, 2–5 Jahre Berufserfahrung). Andere heben hervor, dass Jugendliche in Jugendhäusern häufig Themen ansprechen, die sie „ihren Eltern nicht anvertrauen würden“, wie etwa Fragen zu Beziehungen, Sexualität oder Familie (ID 102, Jugendhaus, 20–29 Jahre, 2–5 Jahre Berufserfahrung). In diesen Schilderungen wird deutlich, dass die Fachkräfte ihre Rolle stark als Ergänzung zu familialen und schulischen Bezügen verstehen: Sie schaffen alternative Vertrauensräume, in denen Jugendliche Aspekte ihrer Lebenswelt artikulieren können, für die ihnen in anderen Kontexten keine Ansprechpersonen zur Verfügung stehen.

Die Befragten beschreiben sich daher häufig als konstante Bezugspersonen: „Zuhörer, Begleiter, Vertrauensperson für jegliche Probleme“ (ID 134, Schuljugendarbeit, 40–49 Jahre, weniger als 2 Jahre Berufserfahrung). Manche fügen hinzu, sie verstünden sich als „neutraler Zuhörer“, der nicht nur empathisch begleitet, sondern auch verschiedene Handlungsoptionen und deren mögliche Konsequenzen aufzeigt (ID 141, Schuljugendarbeit, 30–39 Jahre, 6–10 Jahre Berufserfahrung).

Bemerkenswert ist, dass einige Fachkräfte ihre Rolle in einer freundschaftlichen oder quasi-familiären Metaphorik beschreiben – etwa als „großer Bruder“, „Spielkamerad“ oder „erwachsener Freund“ (vgl. auch Joachim et al., 2018). Andere grenzen sich jedoch bewusst davon ab und betonen, dass sie keine Ersatzrolle einnehmen wollen. Eine Fachkraft hebt hervor:

„Für mich persönlich ist es wichtig, nicht zu versuchen, die Vaterfigur zu übernehmen oder aber der beste Freund zu werden. Mir ist es wichtig, authentisch zu sein, auch Details von mir zu sagen, ohne dass die Jugendlichen mein ganzes Leben kennen“ (ID 169, Jugendhaus, 40–49 Jahre, mehr als 10 Jahre Berufserfahrung).

Diese Aussagen verweisen auf das zentrale Spannungsfeld der Beziehungsarbeit: einerseits Nähe und Authentizität zu ermöglichen, andererseits professionelle Distanz und Rollenklarheit zu wahren. Analytisch betrachtet rücken die „Beziehungsgestalter“ stärker als die zuvor beschriebenen „Rollengruppen“ die Beziehungsdimension in den Mittelpunkt ihrer Rollendefinition. Zwar gilt die Beziehungsarbeit in der Jugendarbeit generell als Fundament allen pädagogischen Handelns (vgl. Gahleitner, 2020), doch wird sie in diesem Rollenverständnis selbst zum Kern und Ziel der Profession. Das spezifische Profil dieser Gruppe liegt daher weniger in der Initiierung von Entwicklungsimpulsen oder der praktischen Unterstützung bei Übergängen, sondern in der bewussten Gestaltung von Beziehungen als pädagogischem Medium, über das Vertrauen, Orientierung und Selbstreflexion ermöglicht werden

Weitere Rollen

Neben den beschriebenen Rollenbildern reflektieren die befragten Jugendarbeiter*innen auch die Grenzen ihrer eigenen Zuständigkeit. Wird der Kompetenz- oder Verantwortungsbereich überschritten, so übernehmen einige die Rolle eines „Connecteurs“ oder „Dispatchers“ (Joachim et al., 2018; Mann, 2013), indem sie Jugendliche gezielt an andere Stellen weiterleiten. Eine Fachkraft bezeichnet sich beispielsweise als „sozialer Vermittler (*médiateur social*)“, der weniger in der direkten Unterstützung, sondern vielmehr in der Funktion eines „Reiseführers“ tätig ist, der Orientierung bietet, Übergänge erleichtert und den Kontakt zu Institutionen herstellt (ID 173, Jugenddienst, 30–39 Jahre, mehr als 10 Jahre Berufserfahrung). Hier wird deutlich, dass Jugendarbeit auch als Brückeninstanz verstanden wird, die die Lebenswelten der Jugendlichen mit den Anforderungen institutioneller Strukturen verbindet.

Einige Fachkräfte gehen über diese Vermittlungsrolle hinaus und beschreiben sich explizit als Anwält*innen oder Sprachrohr der Jugendlichen. Sie verstehen ihre Aufgabe darin, Interessen der Jugendlichen in die Öffentlichkeit zu tragen, für Anerkennung zu werben und ein positives Bild junger Menschen zu vermitteln. So betont ein*e Jugendarbeiter*in, er bzw. sie fungiere „och deelweis als Lobbyist oder Sproochrouer vu positiven Inputs vum Jonken“ (ID 32, Jugendhaus, 40–49 Jahre, mehr als 10 Jahre Berufserfahrung). Eine andere Fachkraft formuliert als Ziel, „dêi Jonk an d’positiivt Luucht ze bréngen“ und deren „Potential a Kompetenzen“ stärker sichtbar zu machen (ID 209, Jugendhaus, 50–59 Jahre, mehr als 10 Jahre Berufserfahrung).

Darüber hinaus zeigt sich in Einzelnennungen das enorme Spektrum weiterer Rollenbilder, die von den Befragten benannt wurden: Aufklärer, Beobachter, Autoritäts- bzw. Respektperson, Schiedsrichter, Betreuer, Streitschlichter, Spielverderber oder Ersatzelternteil. Bemerkenswert ist dabei, dass alle beschriebenen Rollen unmittelbar auf die Arbeit mit Jugendlichen bezogen sind. Rollen, die sich stärker auf die institutionellen Rahmenbedingungen, die Organisation der Einrichtung oder die Positionierung im Sozialraum beziehen würden, bleiben weitgehend ungenannt.

Analytisch verweist diese Vielfalt auf die multiplen Identitäten (Schwerthelm, 2021), die Jugendarbeiter*innen in ihrer Praxis einnehmen. Die Rollen sind nicht statisch, sondern werden situativ angepasst, überlagern sich und können auch in Widersprüche geraten. Damit wird die Ambivalenz der professionellen Praxis deutlich: Jugendarbeiter*innen sind gefordert, sich kontinuierlich neu auf die Dynamiken des Alltags einzulassen und ihre Handlungsrollen flexibel auszubalancieren.

4.1.6 Fähigkeiten und Kompetenzen, die in der Jugendarbeit benötigt werden

Wie in Kapitel 2.2 dargestellt wurde, gibt es in Luxemburg nicht den Beruf des „Jugendarbeiters“ bzw. der „Jugendarbeiterin“, also keine einschlägige Ausbildung und auch keinen gesetzlichen Rahmen dafür (Schroeder, 2013), sondern eine Vielzahl an Studiengängen und Ausbildungsberufen, die zur Tätigkeit in der Jugendarbeit qualifizieren. Gleichwohl müssen Fachkräfte, die mit jungen Menschen arbeiten, grundlegende Anforderungen in Bezug auf Bildungsabschlüsse bzw. Diplome erfüllen, die in der großherzoglichen Verordnung von 1999 festgelegt sind. Auch ehrenamtlich Tätige müssen bestimmte Qualifikationsanforderungen erfüllen („*brevet aide animateur*“ oder ein gleichwertiges Zertifikat). Abgesehen von diesen formalen Kriterien erfordert die Tätigkeit in der Jugendarbeit auch vielfältige (professionelle und persönliche) Fähigkeiten und Kompetenzen. Dies in den Blick nehmend, wurden die Jugendarbeiter*innen im Rahmen der vorliegenden Studie auch danach gefragt, welche Kompetenzen sie für ihre Arbeit als Jugendarbeiter*in als besonders wichtig erachten.

Die Befragungen verdeutlichen, dass erfolgreiche Jugendarbeit aus Sicht der Praxisvertreter*innen ein komplexes Kompetenzprofil erfordert, das sich nicht auf formale Qualifikationen und Methodenkenntnisse reduzieren lässt. Während der Nationale Bildungsrahmenplan (MENJE & SNJ, 2021) vorrangig pädagogische Ansätze sowie fachliche und methodisch-didaktische Kompetenzen benennt, verweisen die Fachkräfte auf ein Zusammenspiel von professionellem Wissen, überfachlichen Kompetenzen, soft skills und personalen Haltungen, das in der Praxis erst durch die konkrete pädagogische Beziehung wirksam wird. Damit entspricht Jugendarbeit dem, was in der Professionsforschung als *adaptive Professionalität* bezeichnet wird: die Fähigkeit, Wissen, Haltung und situatives Handeln miteinander zu verbinden und flexibel an die jeweiligen Kontexte anzupassen.

Fachliches Wissen und pädagogische Kompetenzen

Die Fachkräfte betonen die Notwendigkeit einer fundierten Ausbildung und eines soliden Fachwissens als Grundlage ihres Handelns. Pädagogische Kompetenzen, also die Fähigkeit, Lern- und Entwicklungsprozesse zu initiieren, methodisch zu gestalten und didaktisch zu begleiten, gelten dabei als unverzichtbar. Eine Fachkraft beschreibt: Jugendliche schöpften „*insbesondere aus pädagogischen Situationen, die ich in der Peer Gruppe erschaffe*“ (ID 32, Jugendhaus, 40–49 Jahre, mehr als 10 Jahre Berufserfahrung). Hier wird sichtbar, dass Fachlichkeit in der Jugendarbeit u.a. in der Ermöglichung und Gestaltung sozialer Erfahrungsräume liegt, die Jugendlichen dann für die eigene Entwicklungen nutzen.

Darüber hinaus wird Kontextwissen als bedeutsam hervorgehoben: Kenntnisse über das Bildungssystem, den Arbeitsmarkt und die sozialen Dienste sind Voraussetzung, um Übergänge zu begleiten und Kooperationen zu gestalten. Eine Fachkraft formuliert: „*Wichtig ist es, sich in der sozialen Landschaft in Luxemburg auszukennen. (...) Eine wichtige Kompetenz ist daher der Aufbau einer gut funktionierenden Netzwerkarbeit*“ (ID 142, Schuljugendarbeit, 40–49 Jahre, mehr als 10 Jahre Berufserfahrung). Zugleich weisen andere darauf hin, dass auch die Kenntnis jugendlicher Lebenswelten, insbesondere digitaler Räume, notwendig ist: „*Man muss wissen, wo die Jugendlichen sich aufhalten, vor allem digital*“ (ID 143, Schuljugendarbeit, 30–39 Jahre, 6–10 Jahre Berufserfahrung). Fachliche Professionalität wird damit als dynamisch beschrieben, da sie kontinuierlich an gesellschaftliche Entwicklungen angepasst werden muss. Auch das theoretische Wissen über die Jugendphase sowie die Anforderungen und Veränderungen, die sie für die Jugendlichen bedeutet, gelten als Grundvoraussetzung.

„In meiner Arbeit als Jugendarbeiter ist es notwendig, die heutigen Trends zu kennen und die Jugendlichen zu verstehen (...).“ (ID 143, Schuljugendarbeit, 30-39 Jahre, 6-10 Jahre Berufserfahrung)

Darüber hinaus werden auch spezifische fachliche Kompetenzen genannt, die für den jeweiligen Arbeitsbereich unerlässlich sind. Eine gute Beobachtungsfähigkeit, aber auch psychologisches, administratives, informationstechnologisches oder medienpädagogisches Know-how wird den befragten Jugendarbeiter*innen zufolge hierfür benötigt.

Überfachliche Kompetenzen

Neben fachlichen Kompetenzen betonen die Fachkräfte überfachliche Fähigkeiten, die in der Professionsforschung als *Schlüsselqualifikationen* oder *transversale Kompetenzen* bezeichnet werden (European Commission, 2015). Besonders hervorgehoben werden kommunikative Kompetenzen, die sowohl aktives Zuhören als auch dialogische Gesprächsführung umfassen. So betont eine Fachkraft: *„d'Fäegkeet nozel-auschteren an och ze héieren wat dee Jonken vun engem wierklech wëll oder erwaart, ouni an de blannen Aktionismus ze verfallen“* (ID 36, k.A.). Damit wird eine dialogische Kompetenz sichtbar, die es erlaubt, die Perspektiven der Jugendlichen ernst zu nehmen und vorschnelle Handlungen zu vermeiden.

Ebenso werden Konfliktfähigkeit und Kooperationskompetenz genannt. Eine Fachkraft hebt hervor: *„Konfliktmanagementfähigkeiten sind entscheidend, um in herausfordernden Situationen vermitteln und konstruktive Lösungen fördern zu können“* (ID 35, Schuljugendarbeit, 20–29 Jahre, 2–5 Jahre Berufserfahrung). Dabei zeigt sich, dass Jugendarbeit neben der individuellen Begleitung Jugendlicher auch soziale Aushandlungsprozesse zwischen Jugendlichen moderiert.

Ein weiterer Aspekt ist die Fähigkeit zur Reflexivität. Fachkräfte betonen, dass sie in der Lage sein müssen, ihr eigenes Handeln kritisch zu hinterfragen und anzupassen. Eine Fachkraft beschreibt dies als *„(Selbst-)Kritikfähigkeit besitzen – sein eigenes Handeln stetig reflektieren und anpassen“* (ID 144, Schuljugendarbeit, 40–49 Jahre, mehr als 10 Jahre Berufserfahrung). Reflexivität erscheint hier nicht als optional, sondern als Kernbestand professioneller Praxis, die es erlaubt, mit den Unsicherheiten und Kontingenzen des Feldes produktiv umzugehen. Eine wichtige Eigenschaft angesichts des dynamischen Arbeitsfeldes ist den Befragten zufolge auch die Bereitschaft, ständig dazuzulernen, sich weiterzubilden und offen zu sein für Neues.

„Den Educateur ass interesséiert un senger eegener Weiterbildung a versteet Bildung net nëmmen als Prozess beim "Publique cible" mä weess, dass een sech an sengem Alldag Dag fir Dag muss weider entwéckelen, fir engersäits kënnen eng Ressource fir dee Jonken ze sinn a fir anerersäits Interessen, Geforen, Entwécklungsprozessverännerungen bei Jonken erkennen an seng Aarbecht deementspreechend upassen ze kënnen.“ (ID 32, Jugendhaus, 40-49 Jahre, mehr als 10 Jahre Berufserfahrung)

Auch personale Kompetenzen werden als wichtig hervorgehoben. Dazu zählen Eigenschaften wie Durchhaltevermögen, Durchsetzungsfähigkeit und Führungsqualitäten, die erforderlich sind, um auch in konflikthaften oder krisenhaften Situationen handlungsfähig zu bleiben. Angesichts der Tatsache, dass pädagogisches Handeln in der Jugendarbeit selten planbar verläuft, heben die Fachkräfte insbesondere Geduld, Frustrationstoleranz und Resilienz hervor. Eine Fachkraft beschreibt diese Anforderung so: *„Man muss viel Geduld und eine hohe Frustrationstoleranz haben. Geduld gegenüber den Jugendlichen, weil sie des Öfteren Ups and Downs haben, wo sie immer wieder motiviert sind, und dann wieder einen Rückschritt erleben. Und man muss weiter für sie da sein“* (ID 170, k.A.). Hier wird deutlich, dass Belastungskompetenz

als notwendige Ressource verstanden wird, um auch in langwierigen Entwicklungsprozessen verlässlich an der Seite der Jugendlichen zu bleiben.

Ebenso wichtig sind Flexibilität, Spontaneität und Anpassungsfähigkeit, da Probleme der Jugendlichen nicht immer in institutionelle Routinen oder Arbeitszeiten passen. Eine Fachkraft verdeutlicht dies pointiert: *„Ich sollte flexibel meinen Arbeitszeiten gegenüberstehen: Jugendarbeiter ist kein 0815 Job. (...) Wir arbeiten mit Menschen, die Probleme von Jugendlichen entstehen nicht zu Büroöffnungszeiten“* (ID 180, Jugendhaus, 40–49 Jahre, mehr als 10 Jahre Berufserfahrung). Diese Aussage unterstreicht, dass Jugendarbeit eine situationsorientierte Praxis ist, die ein hohes Maß an Anpassungsfähigkeit erfordert.

Darüber hinaus wird auf die sprachliche und kulturelle Diversität der Zielgruppen verwiesen. Fachkräfte betonen, dass Kompetenzen in den drei Landessprachen Luxemburgs von Vorteil sind, um mit Jugendlichen unterschiedlicher Herkunft und ihren Familien kommunizieren zu können. Sprachliche Fähigkeiten erscheinen damit als Teil einer interkulturellen Kommunikationskompetenz, die notwendig ist, um Zugang zu schaffen, Vertrauen aufzubauen und Teilhabe zu ermöglichen.

Nicht zuletzt werden auch eher allgemeine Ressourcen wie gesunder Menschenverstand und eine breite Allgemeinbildung genannt, die es erlauben, sich flexibel in vielfältige Themenfelder einzuarbeiten und mit Jugendlichen niedrigschwellig ins Gespräch zu kommen. In dieser Zusammenschau wird sichtbar, dass personale Kompetenzen in der Jugendarbeit nicht bloß Ergänzungen zu fachlichem Wissen darstellen, sondern eine tragende Säule professioneller Handlungsfähigkeit bilden.

Persönlichkeitsmerkmale und Haltung den Jugendlichen gegenüber

Darüber hinaus betonen die Fachkräfte vor allem personale Eigenschaften und Haltungen, die für eine professionelle Praxis in der Jugendarbeit unerlässlich sind. So wird hervorgehoben, dass es eine Haltung der Akzeptanz, Wertschätzung und Neutralität braucht, um mit der Diversität jugendlicher Lebenswelten umgehen zu können. Eine Fachkraft formuliert dies als *„Offenheit, um mit jedem einzelnen Menschen, unabhängig von Geschlecht, sexueller Orientierung, Herkunft, gesellschaftlicher Positionierung, etc. gleich und ganzheitlich zu arbeiten“* (ID 131, Schuljugendarbeit, 20–29 Jahre, weniger als 2 Jahre Berufserfahrung). Eine andere betont die Fähigkeit, *„mat engem Jonke wäertungsfräi an awer éierlech schwätzen ze kënnen“* (ID 36, k.A.). Beide Aussagen zeigen, dass Bewertungsfreiheit und Authentizität nicht nur abstrakte Leitwerte sind, sondern in der alltäglichen Interaktion gelebt werden müssen.

Besonders hervorgehoben wird die Bedeutung der Beziehungskompetenz. Gemeint ist damit die Fähigkeit, verlässliche, tragfähige und zugleich reflektierte pädagogische Beziehungen zu gestalten. Eine Fachkraft beschreibt: *„Vor allem durch Aktivitäten Beziehungen und Vertrauen aufbauen, um dann zielgerichtet die Jugendlichen kennenzulernen, ihre Kompetenzen zu erkennen und zu fördern, sie mit einzubeziehen und als vollwertig anzuerkennen“* (ID 48, Jugendhaus, 30–39 Jahre, 6–10 Jahre Berufserfahrung). Solche Aussagen verdeutlichen, dass Beziehungsgestaltung nicht als beiläufiger Prozess verstanden wird, sondern als zentrale pädagogische Methode, die Anerkennung und Teilhabe ermöglicht. Theoretisch lässt sich dies mit Schröders (2021, S. 427) Konzept der *Beziehungskompetenz* fassen, das alle Aktivitäten zur Herstellung und Aufrechterhaltung personaler Kontakte umfasst.

Eine weitere Schlüsselressource ist die Empathie. Fachkräfte betonen, dass es notwendig sei, sich in die Jugendlichen hineinzuversetzen und deren Perspektiven ernsthaft einzunehmen. Eine Fachkraft verdeutlicht, dass *„Empathie und Einfühlungsvermögen“* ihr *„erlauben, die Perspektiven und Gefühle der Jugendlichen zu verstehen, um darauf sensibel zu reagieren“* (ID 35, Schuljugendarbeit, 20–29 Jahre, 2–5 Jahre

Berufserfahrung). Empathie wird damit nicht als bloßes Mitgefühl verstanden, sondern als professionelle Fähigkeit, Perspektivenübernahme in konkrete Handlungsentscheidungen zu übersetzen.

Darüber hinaus betonen die Fachkräfte Neugier und Offenheit für gemeinsame Erfahrungen. Eine Fachkraft formuliert: *„Man sollte Lust darauf haben, etwas MIT den Jugendlichen zu erleben. Man sollte neugierig und offen für Neues sein“* (ID 180, Jugendhaus, 40–49 Jahre, mehr als 10 Jahre Berufserfahrung). Andere verweisen auf persönliche Leidenschaften – wie Gaming –, die als *„Eisbrecher“* dienen können, um *„einen schnellen und authentischen Zugang zu den Jugendlichen zu finden“* (ID 35, Schuljugendarbeit, 20–29 Jahre, 2–5 Jahre Berufserfahrung). Solche Anknüpfungspunkte verdeutlichen, dass authentische Selbstanteile der Fachkräfte in der Beziehungsgestaltung produktiv genutzt werden können, ohne in private Beliebigkeit zu verfallen. Das folgende Zitat fasst dieses Zusammenspiel eindrücklich zusammen:

„Die Kombination aus professionellen und persönlichen Fähigkeiten und Kompetenzen bildet die Grundlage meiner Arbeit und ermöglicht es mir, einen positiven und nachhaltigen Einfluss auf die Jugendlichen zu haben“ (ID 35, Schuljugendarbeit, 20–29 Jahre, 2–5 Jahre Berufserfahrung).

Schließlich wird auf die Bedeutung von Psychohygiene und Distanzregulation verwiesen. Da Beziehungen in der Jugendarbeit von Nähe geprägt sind, ist es notwendig, eigene Grenzen zu erkennen und Distanz zu wahren. Eine Fachkraft beschreibt dies so: *„Wenn es mir keinen Spaß macht, ‚Nintendo Switch‘ zu spielen, muss ich mir andere Wege suchen, um eine gute Beziehung zu dem Jugendlichen aufzubauen“* (ID 180, Jugendhaus, 40–49 Jahre, mehr als 10 Jahre Berufserfahrung). Diese Aussage zeigt, dass Authentizität auch bedeutet, eigene Grenzen zu respektieren. In theoretischer Perspektive verweist dies auf Volmers (2019) Hinweis, dass professionelle Nähe stets mit Distanz zur Sicherung der eigenen Psychohygiene verbunden sein muss.

Damit wird deutlich, dass Jugendarbeit im Kern nicht nur eine adaptive, sondern auch eine beziehungsba-sierte Profession ist. Erfolgreiche Jugendarbeit kann im Verständnis der Praxisvertreter*innen besonders dort entstehen, wo sie (die Fachkräfte) die Spannung zwischen Nähe und Distanz, zwischen persönlicher Authentizität und institutionellen Erwartungen produktiv auszubalancieren wissen.

4.1.7 Qualitätssicherung – ein mehrdimensionales Konzept

Wie in Kapitel 2 aufgezeigt, hat die Qualitätsentwicklung und -sicherung in der luxemburgischen Jugendarbeit in den vergangenen Jahren erheblich an Bedeutung gewonnen. Ihre zentrale Stellung ist im erweiterten Jugendgesetz von 2016 normativ verankert und bildet seither einen verbindlichen Referenzrahmen für die fachliche Praxis (siehe Kap. 2.3.2). In der vorliegenden Studie wurden die Jugendarbeiter*innen daher gefragt, wie sie selbst die Qualität in ihrem Tätigkeitsfeld und Ihrer Arbeit mit den Jugendlichen sicherstellen, welche Instrumente sie anwenden und welche sie für sinnvoll erachten. Die Aussagen der Fachkräfte zeigen, dass Qualitätssicherung in der Jugendarbeit als mehrdimensionales Konzept verstanden wird, das gleichermaßen die funktionalen Grundlagen (Strukturqualität) wie auch die Gestaltung des pädagogischen Prozesses (Prozessqualität) umfasst. Damit greifen sie eine Differenzierung auf, die auch in der fachwissenschaftlichen Diskussion etabliert ist (vgl. von Spiegel, 2021).

Strukturqualität – Qualitätssicherung durch die Funktionalität der Arbeitsgrundlagen

Zentral für die Befragten ist zunächst die eigene Qualifikation. In den Aussagen wird wiederholt hervor-gehoben, dass eine fundierte Ausbildung sowie kontinuierliche Fort- und Weiterbildungen als Grundlage

für qualitativ hochwertige Arbeit gelten. Fortbildungen dienen dabei nicht nur der Aktualisierung fachlicher Kenntnisse, sondern auch der Annäherung an benachbarte Disziplinen. Eine Fachkraft fordert beispielsweise spezifische Angebote *„für psychische Erkrankungen, um ein besseres Verständnis für einige Verhaltensweisen zu bekommen“* und ergänzt, es wäre hilfreich, *„einen Informationstag [zu haben], um einen Einblick in die Arbeit der Polizei, Gerichte und Offices sociaux zu bekommen“* (ID 29, Jugendhaus, 30–39 Jahre, 6–10 Jahre Berufserfahrung). Deutlich wird hier, dass Qualitätssicherung auch darin besteht, Schnittstellen zu anderen Professionen besser zu verstehen, um Kooperation zu ermöglichen und nicht in Abgrenzung, sondern in gemeinsamer Verantwortung zu handeln.

Auch die Bedeutung externer Rahmenbedingungen wird in unterschiedlichen Selbstauskünften hervorgehoben. Fachkräfte verweisen auf die Relevanz von finanziellen und zeitlichen Ressourcen, von räumlicher Ausstattung und einem angemessenen Personalschlüssel. Eine Fachkraft beschreibt dies prägnant, indem sie formuliert: *„Ich brauche (...) den Raum als dritten Pädagogen, dieser sollte auch das nötige Equipment mitbringen, damit ich problemlos die mir einfallenden Bildungsaktionen umsetzen kann“* (ID 32, Jugendhaus, 40–49 Jahre, mehr als 10 Jahre Berufserfahrung). Die Metapher des *„dritten Pädagogen“* verdeutlicht, dass Räume und Materialien nicht als neutrale Infrastruktur, sondern als konstitutive Elemente pädagogischer Praxis verstanden werden. Von Spiegel (2021, S. 1501) bestätigt diese Sicht, wenn sie betont, dass Ziele der Jugendarbeit nur dann erreicht werden können, wenn sie auf abgestimmte Rahmenbedingungen treffen.

Prozessqualität – Qualitätssicherung durch den Arbeitsprozess

Ein weiterer Schwerpunkt der Qualitätssicherung liegt in der Gestaltung und Reflexion des pädagogischen Prozesses. In mehreren Aussagen betonen Fachkräfte, dass sie ihr eigenes Handeln kontinuierlich reflektieren und anpassen. Diese Reflexion erfolgt sowohl individuell als auch kollektiv. Eine junge Fachkraft beschreibt etwa: *„Zusätzlich praktiziere ich regelmäßige Selbstreflexionen, um meine eigene Rolle und mein Handeln kritisch zu hinterfragen und weiterzuentwickeln. Dieser Prozess hilft mir, meine Stärken und Schwächen zu identifizieren und an meiner professionellen sowie persönlichen Weiterentwicklung zu arbeiten“* (ID 35, Schuljugendarbeit, 20–29 Jahre, 2–5 Jahre Berufserfahrung). Ergänzend dazu berichten andere von Teamsitzungen, Intervisions- und Evaluationsrunden oder Supervision, die den Austausch mit Kolleg*innen oder externen Personen ermöglichen. Qualität wird so nicht allein durch externe Indikatoren, sondern durch reflexive Verfahren und die gemeinsame Weiterentwicklung professioneller Routinen gesichert – ein Prozess, der sich als Aufbau und Pflege einer reflexiven Qualitätskultur beschreiben lässt.

Ein zentrales Moment der Prozessqualität betrifft die Beziehungsgestaltung. Wiederholt wird betont, dass Vertrauen, Verlässlichkeit und Stabilität für Jugendliche unabdingbar seien. Eine Fachkraft fasst dies zusammen: *„Dem Jugendlichen Sicherheit und Stabilität geben und garantieren. Er/Sie muss sich auf mich verlassen können. Vertrauen und Ehrlichkeit sind für mich das A&O“* (ID 124, Schuljugendarbeit, 30–39 Jahre, 2–5 Jahre Berufserfahrung). Eine andere beschreibt als Methode: *„Aktives Zuhören und Reformulierung, um die Bedürfnisse [der Jugendlichen] zu verstehen“* (ID 165, Betreutes Wohnen, 30–39 Jahre, mehr als 10 Jahre Berufserfahrung). Diese relationalen Aspekte stehen in enger Verbindung mit Prinzipien, die bereits in der Jugendarbeitsforschung hervorgehoben wurden, etwa von Scherr (1997) oder in der JUBI-Studie (Biewers et al., 2022): Anerkennung, Niedrigschwelligkeit, Freiwilligkeit, Begegnung auf Augenhöhe und Ressourcenorientierung. Darüber hinaus verweisen Fachkräfte auf fachliche Qualitätsansätze wie den partizipativen, personenzentrierten oder systemischen Ansatz sowie auf unterschiedliche Arbeitsmethoden wie Verantwortungsübertragung, handlungsorientiertes Lernen, Peer-to-Peer-Bildung

oder das Konzept der Sicherheitsorientierten Praxis (SOP)⁶. Besonders anschaulich wird die pädagogische Logik von Qualitätssicherung in folgendem Gesamtzitat:

„Dann arbeiten wir oft an länger andauernden Projekten und versuchen auch eher "konsumative Aktivitäten" in ein pädagogisch sinnvolles Projekt einzubetten. Beispiel: Man kann Karting fahren gehen. Man kann aber auch ein Teambuilding-Wochenende für die Animatoren des Hauses organisieren, wo man evtl. Theorien des Gruppenphasenmodells erarbeitet, zusammen kocht, zusammenlebt, Grenzen absteckt, andere Werte kennenlernt und nebenbei auch noch am Nachmittag Karting fahren geht. Das Karting fahren ist an und für sich beide Male gleich, nur der pädagogische Effekt beim zweiten Beispiel ist logischerweise ein ganz anderer. (...) Die Jugendhaus Aktivitäten sollten idealerweise in einem Netz von pädagogischen Handlungen verknüpft sein.“ (ID 180, Jugendhaus, 40-49 Jahre, mehr als 10 Jahre Berufserfahrung)

Diese Aussage verdeutlicht, dass Qualität nicht an der Aktivität selbst, sondern an deren pädagogischer Einbettung und konzeptioneller Rahmung gemessen wird. Aktivitäten gewinnen erst durch Reflexion und Verknüpfung mit pädagogischen Zielen Relevanz.

Ein weiterer Aspekt, der von mehreren Befragten benannt wird, ist die Dokumentation. Sie dient der Transparenz, der Sicherung von Erfahrungen und der kontinuierlichen Weiterentwicklung. Eine Fachkraft beschreibt dies mit den Worten: *„Prozesse verschriftlichen, um sie später nachlesen zu können (was ist gut gelaufen, was hätte ich anders machen können) – Portfolio“* (ID 132, Schuljugendarbeit, 30–39 Jahre, weniger als 2 Jahre Berufserfahrung).

Auffällig ist jedoch, dass die Überprüfung von Zielerreichung kaum thematisiert wird. Aspekte wie Besucher*innenstatistiken oder Geschlechterverteilungen erscheinen den Befragten eher als administrative Pflicht denn als Beitrag zur Qualitätssicherung. Die Daten legen nahe, dass Fachkräfte vor allem dort ansetzen, wo sie selbst unmittelbar Einfluss nehmen können – bei Strukturen und Prozessen, während klare Indikatoren für die Zielerreichung fehlen oder als wenig hilfreich empfunden werden.

Die Daten lassen insgesamt den Schluss zu, dass Qualitätssicherung von den befragten Fachkräften nicht als ein technisches Kontrollverfahren, sondern als reflexiver, relationaler und kontextsensibler Prozess wahrgenommen wird, in dem sie selbst kontinuierlich an der Weiterentwicklung ihrer Arbeit arbeiten, um den komplexen Lebenslagen von Jugendlichen gerecht zu werden. Qualität entsteht in diesem Verständnis im Zusammenspiel von Strukturen, pädagogischer Prozessgestaltung und der bewussten Pflege von Beziehungen. In diesem Sinne rückt eine reflexive Qualitätskultur in den Vordergrund, die Professionalität durch Selbstreflexion, Teamarbeit und methodische Einbettung herstellt.

4.1.8 Herausforderungen und Grenzen in der Arbeit als Jugendarbeiter*in

Letztlich lag es im Erkenntnisinteresse der vorliegenden Studie zu ermitteln, worin die befragten Jugendarbeiter*innen in der heutigen Zeit besondere Herausforderungen ihrer Arbeit sehen und an welche Grenzen sie im Rahmen ihrer Tätigkeit stoßen. Die Daten zeigen, dass sowohl Herausforderungen als auch Grenzen in der Jugendarbeit von den Fachkräften individuell sehr unterschiedlich wahrgenommen werden und dass der Übergang zwischen beiden Kategorien oft fließend ist: Was von einem*r

⁶ „Sicherheitsorientierte Praxis“ (SOP) beschreibt ein Praxismodell in der Kinder- und Jugendhilfe, bei dem der Schutz und die Sicherheit von Kindern und Jugendlichen und die Partizipation von Eltern und Kindern im Vordergrund stehen (<https://sopnet.org/>).

Jugendarbeiter*in als Herausforderung beschrieben wird, kann von einem*r anderen bereits als Grenze empfunden werden. Im Folgenden werden die von den Befragten am häufigsten thematisierten Schwierigkeiten innerhalb der Jugendarbeit skizziert.

Herausforderungen in der alltäglichen Arbeit

Eine häufig thematisierte Herausforderung stellt nach Aussage der Jugendarbeiter*innen der stetig wachsende Medienkonsum in der Gesellschaft und besonders bei den Jugendlichen dar. Eine Fachkraft betont die Wichtigkeit sogenannter *„Back-to-the-basics-Kompetenzen, sprich ohne Handy oder Strom auf einem Camp überleben“*, und stellt zugleich fest, dass Jugendlichen dies *„immer schwerer“* falle. Gleichzeitig weist sie darauf hin, dass es wichtig sei, *„in den richtigen Momenten offline sein zu können und analog Spaß zu haben“* (ID 200, Pfadfinder, 20–29 Jahre, 6–10 Jahre Berufserfahrung). Diese Aussagen verdeutlichen die Spannung zwischen digitalen Lebenswelten und der Relevanz analoger Erfahrungen, mit denen auch die Jugendarbeit im Alltagshandeln stets konfrontiert ist. Dies zeigt exemplarisch die wachsende Herausforderung, Jugendliche in einer digital stark geprägten Lebenswelt für analoge Erfahrungen und bewusste Offline-Zeiten zu sensibilisieren. Auch die veränderten Bedürfnisse der Jugendlichen, die sich daraus ergebenden neuen Themen und Aufgabenfelder sowie der immer schnellere gesellschaftliche Wandel werden von den Befragten als Herausforderungen benannt.

In diesem Kontext wird auch der Altersunterschied zwischen Fachkräften und Jugendlichen thematisiert. Eine Fachkraft beschreibt, dass er sich früher *„halbwegs auf ihrer Wellenlänge“* bewegt habe, heute aber mit *„30 Jahre[n] Altersunterschied“* zunehmend Schwierigkeiten erlebe, die jugendliche Lebenswelt nachzuvollziehen (ID 61, Pfadfinder, 40–49 Jahre, mehr als 10 Jahre Berufserfahrung). Damit wird einerseits ein Verständnisproblem angesprochen, andererseits aber auch die Chance benannt, durch altersdiverse Teams den Zugang zu Jugendlichen zu verbessern.

Darüber hinaus wird von mehreren Fachkräften das Gefühl geäußert, dass ihre Arbeit gesellschaftlich nicht ausreichend anerkannt sei. Eine Fachkraft hebt hervor, dass Jugendarbeit *„oft als Randphänomen a stéierende Faktor gesinn“* werde, obwohl Jugendliche *„¼ von eiser Gesellschaft ausmaachen“*. Sie betont die Aufgabe, *„dës Ressourcen der Gesellschaft siichtbar ze maachen“* (ID 32, Jugendhaus, 40–49 Jahre, mehr als 10 Jahre Berufserfahrung). Hier wird Jugendarbeit als ein Feld beschrieben, das auch die gesellschaftliche Relevanz der Jugend sichtbar machen und für Anerkennung eintreten muss.

Wie das nachfolgende Zitat zeigt, liegt eine weitere Anforderung im Alltag der Fachkräfte zudem auf der Regulation von Nähe und Distanz, als grundlegendes fachliches Prinzip sozialer und sozialpädagogischer Arbeit (siehe Kapitel 4.1.6). So wird betont, dass die eigene emotionale Verfassung stets auch einen unmittelbaren Einfluss auf die Beziehungsgestaltung mit dem Jugendlichen habe und Selbstreflexion daher besonders wichtig sei.

„Wir arbeiten mit Menschen und nicht mit Maschinen. Die Jugendlichen erkennen, wenn es einem nicht gut geht, man müde ist oder keine Motivation hat, und das kann Auswirkungen auf die Beziehung zu den Jugendlichen haben.“ (ID 102, Jugendhaus, 20–29 Jahre, 2–5 Jahre Berufserfahrung)

Damit wird deutlich, dass Selbstfürsorge und professionelle Emotionsregulation als zentrale Kompetenzen betrachtet werden, um tragfähige Beziehungen zu gewährleisten.

Grenzen der eigenen Arbeit

Als zentrale Grenze beschreiben die Fachkräfte die eingeschränkte Reichweite ihrer Angebote. Eine Fachkraft hebt hervor, dass es besonders schwierig sei, *„die Jugendlichen zu erreichen, die am meisten Unterstützung benötigen“*, da diese Angebote *„oftmals nicht in Anspruch“* genommen würden (ID 35, Schuljugendarbeit, 20–29 Jahre, 2–5 Jahre Berufserfahrung) – sei es aus Misstrauen, Desinteresse oder mangelnder Passung zu ihren Bedürfnissen. Dieses Reichweitenproblem verweist auf das „Trilemma“ der Jugendarbeit (Williamson & Coussée, 2019), in dem Fachkräfte zwischen Freiwilligkeit, institutionellen Vorgaben und dem Anspruch, benachteiligte Gruppen zu erreichen, balancieren müssen.

„Eine weitere wesentliche Herausforderung ist, die Jugendlichen zu erreichen, die am meisten Unterstützung benötigen. Oftmals nehmen gerade diese Jugendlichen die Angebote der Jugendarbeit nicht in Anspruch, sei es aus Desinteresse, Misstrauen oder weil sie nicht das Gefühl haben, dass solche Angebote auf ihre Bedürfnisse zugeschnitten sind.“ (ID 35, Schuljugendarbeit, 20-29 Jahre, 2-5 Jahre Berufserfahrung)

Grenzen entstehen in der Wahrnehmung der Befragten auch dort, wo die Kooperation mit anderen Institutionen erschwert ist. Mehrere Fachkräfte berichten, dass die eigenen Handlungsmöglichkeiten eingeschränkt werden, wenn andere Akteure nicht ausreichend unterstützen oder strukturell überlastet sind. So verweist eine Fachkraft auf die organisationalen Bedingungen in schulischen Kontexten, in denen *„die Direktion [...] viele Grenzen [...] setzen“* könne, indem sie bestimmte Vorhaben verbiete. Sie ergänzt, dass auch in der Zusammenarbeit mit Heimen oder anderen jugendrelevanten Einrichtungen *„Personalmangel und viel Arbeit“* dazu führten, dass Jugendliche letztlich Nachteile hätten (ID 139, Schuljugendarbeit, 30–39 Jahre, weniger als 2 Jahre Berufserfahrung). Deutlich wird hier, dass Grenzen nicht nur durch fehlende Ressourcen in der eigenen Einrichtung entstehen, sondern auch durch Abhängigkeiten von institutionellen Partnern, deren Handlungslogiken und Prioritäten nicht immer mit denen der Jugendarbeit kompatibel sind. (vgl. Kap.2).

Auch die Verfügbarkeit von Ressourcen ist den Jugendarbeiter*innen zufolge ein Faktor, der sich limitierend auf die Arbeit auswirken kann. Hierbei geht es nicht nur um finanzielle Ressourcen, die sich etwa in der Ausstattung der Jugendeinrichtungen widerspiegeln, sondern auch um personelle Ressourcen. Einige Jugendarbeiter*innen geben an, dass es zunehmend schwieriger wird, qualifiziertes und engagiertes Personal zu finden und zu halten. Eine Fachkraft verweist auch auf die Schwierigkeiten, langfristiges Engagement sicherzustellen: *„Mangel an Freiwilligen, die Jugendarbeit verrichten, ist ein riesiges Problem. Längerfristiges Engagement ist niemand mehr bereit zu leisten“* (ID 61, Pfadfinder, 40–49 Jahre, mehr als 10 Jahre Berufserfahrung). In diesen Aussagen wird deutlich, dass Ressourcenbegrenzungen nicht nur strukturell bedingt sind, sondern auch Ausdruck gesellschaftlicher Entwicklungen im Bereich des freiwilligen Engagements und der politischen Rahmensetzung.

Die hohe Fluktuation und die zunehmende Überforderung durch steigende Anforderungen und Aufgaben sind weitere Aspekte, die genannt werden. Darüber hinaus werden strukturelle Probleme benannt, wonach größere Verbände Monopolstellungen erhalten und kleinere Initiativen benachteiligt werden. Auch werden Hürden in der Aufnahmekapazität, den Öffnungszeiten, der Gebäudestruktur, der Repräsentativität des pädagogischen Teams (kulturelle Vielfalt) und der Infrastruktur gesehen.

Abgrenzung zu anderen Fachbereichen

Ein zentrales Thema in der Online-Befragung ist die Frage der professionellen Zuständigkeit. Fachkräfte beschreiben, dass es in der Praxis häufig schwierig sei, klare Grenzen zwischen Jugendarbeit und angrenzenden Professionen zu ziehen. Die Übergänge sind fließend und Erwartungen von außen oft widersprüchlich. Besonders im Feld der Schuljugendarbeit treten diese Unsicherheiten deutlich hervor: Dort wird Jugendarbeit in eine bestehende schulische Institution integriert, die stark durch Hierarchien, Regelwerke und formale Erwartungen geprägt ist. Eine Fachkraft beschreibt, dass die Erwartungen von Lehrkräften und Schulleitungen stark auseinandergehen: Sie werde häufig aufgefordert, „*Streitsituationen zu schlichten*“ oder „*„Systemsprenger“ wieder ‚auf die richtige Bahn‘ zu bringen*“, gleichzeitig werde die non-formale Arbeitsweise regelmäßig in Frage gestellt (ID 139, Schuljugendarbeit, 30–39 Jahre, weniger als 2 Jahre Berufserfahrung). Hier zeigt sich, dass fehlende Rollenklarheit die Professionalisierung der Jugendarbeit erschwert. Die berufliche Identität der Schuljugendarbeit erscheint in diesen Beschreibungen noch recht fragil, ggf. auch deshalb, weil sie im Spannungsfeld zwischen formaler Bildung und non-formaler Pädagogik verortet ist.

Demgegenüber ist die Jugendarbeit etwa im lokalen Jugendhaus stärker eigenständig organisiert und kann ihre professionellen Prinzipien wie Freiwilligkeit, Offenheit und Niedrigschwelligkeit sichtbarer entfalten. Gleichwohl bestehen auch hier Abgrenzungsfragen – etwa gegenüber Sozialarbeit, Erziehung oder psychologischen Angeboten. Ein Zitat verdeutlicht diese Selbstverortung besonders klar:

„Die Grenzen sind ganz klar dort, wo unser Zuständigkeitsbereich aufhört. Wir sind keine Kindertagesstätte. Wir sind kein Jugendheim. Wir sind kein Restaurant. Wir sind keine psychologische Anlaufstelle. (...) Jugendarbeit in einem Jugendhaus hört dort auf, wo andere professionelle Hilfe gebraucht wird und wofür es bestimmte Strukturen gibt. Wir funktionieren quasi als Weiterleitungsstelle an die richtigen Adressen“ (ID 54, Jugendhaus, 20–29 Jahre, 2–5 Jahre Berufserfahrung).

Hier wird Jugendarbeit als eigenständige Profession umrissen, die ihre Stärke gerade in der Verweis- und Vernetzungsfunktion sieht. Die Abgrenzung dient nicht dazu, Verantwortung zu vermeiden, sondern macht deutlich, dass die Rolle der Jugendarbeit im Zusammenspiel mit anderen Professionen verankert ist.

In weiteren Aussagen wird betont, dass Fachkräfte ihre eigenen Kompetenzen nicht immer als ausreichend ansehen, um den vielfältigen und oft komplexen Bedürfnissen der Jugendlichen gerecht zu werden. Gerade in Fällen psychischer Erkrankungen oder tiefgreifender familiärer Belastungen sehen sich manche Jugendarbeiter*innen an ihre Grenzen geführt und verweisen auf spezialisierte Professionen. Eine Fachkraft erklärt explizit, „*dass Jugendarbeit dort aufhört, wo andere professionelle Hilfe gebraucht wird*“ (ID 54, Jugendhaus, 20–29 Jahre, 2–5 Jahre Berufserfahrung). Diese Haltung zeigt, dass Abgrenzung nicht als Defizit verstanden wird, sondern als Ausdruck professioneller Verantwortung: Fachkräfte erkennen, dass ihre Arbeit nicht alle Problemlagen auffangen kann und soll, sondern dass es Teil ihres Auftrags ist, Jugendliche in geeignete Hilfestrukturen weiterzuleiten. Gleichzeitig wird deutlich, dass diese Weiterleitung nicht immer als einfacher Übergang verstanden werden kann. Vielmehr hängt sie von funktionierenden Netzwerken ab, die im Alltag nicht selbstverständlich gegeben sind. Eine Fachkraft betont:

„Meine Grenzen sind ganz klar dann erreicht, wenn ein Jugendlicher sich selbst oder andere gefährdet. Dafür sind wir nicht die richtige Struktur. Hier ist (...) eine gut funktionierende Netzwerkarbeit wichtig, um den jungen Menschen so schnell wie möglich an die richtige Stelle weiterzuleiten“ (ID 142, Schuljugendarbeit, 40–49 Jahre, mehr als 10 Jahre Berufserfahrung).

Diese Aussage verweist auf zwei Aspekte: Zum einen wird Jugendarbeit dort bewusst begrenzt, wo Gefährdungslagen professionelle Spezialisierung erfordern; zum anderen zeigt sich, dass die Handlungsfähigkeit der Fachkräfte stark davon abhängt, wie tragfähig und zuverlässig die Kooperation mit anderen Akteur*innen gestaltet ist.

Darüber hinaus beschreiben einzelne Fachkräfte Unsicherheiten in Bezug auf die eigene Ausbildung und den Erwerb spezifischer Kompetenzen. Manche benennen, dass sie nicht über das notwendige Fachwissen verfügen, um bestimmte Problemlagen bearbeiten zu können, und halten psychologische Beratungsstellen oder sozialpädagogische Fachdienste in diesen Fällen für besser geeignet. Diese Selbstbegrenzung kann als Ausdruck professioneller Reflexivität gelesen werden: Statt Zuständigkeiten auszudehnen, legen Fachkräfte Wert darauf, die Grenzen der eigenen Profession zu respektieren und gleichzeitig Verantwortung für eine gelingende Weitervermittlung zu übernehmen.

Auf diese Weise werden Abgrenzung und Netzwerkarbeit eng miteinander verbunden: Grenzen markieren nicht das Ende professionellen Handelns, sondern verweisen auf Übergänge, die durch Kooperation gestaltet werden müssen. Die Fähigkeit, diese Übergänge aktiv zu managen, wird von den Fachkräften selbst als wesentliche Kompetenz angesehen und zeigt, dass professionelle Qualität nicht allein in der unmittelbaren Arbeit mit Jugendlichen besteht, sondern ebenso in der Fähigkeit, die eigene Rolle im Gefüge sozialer Hilfen realistisch zu verorten.

4.1.9 Zusammenfassung

Die empirischen Befunde verdeutlichen, dass Jugendarbeit aus der Perspektive der Fachkräfte nicht als eindeutig bestimmbares Handlungsfeld gerahmt wird, sondern vielmehr als vielschichtig, dynamisch und spannungsvoll wahrgenommen und interpretiert wird. Ihre Deutungen zeigen, dass Jugendarbeit in der Praxis durch sehr unterschiedliche, teils widersprüchliche Orientierungen geprägt ist. In den Beschreibungen der Befragten treten gleichwohl bestimmte konstitutive Merkmale hervor: Jugendarbeit wird mit einer ganzheitlichen Förderung junger Menschen verbunden, die individuelle Persönlichkeitsentwicklung und gesellschaftliche Teilhabe miteinander verschränkt. Sie wird zugleich als Schutz- und Entfaltungsraum beschrieben, in dem Freiwilligkeit, Partizipation und Beziehungsarbeit zentrale Leitprinzipien darstellen.

Das professionelle Rollenverständnis interpretieren die Fachkräfte flexibel – mal als Impulsgeber, mal als Helfer, Beziehungsbegleiter oder „Allrounder“ –, wobei sie betonen, sich an den situativen Bedürfnissen und Lebenslagen der Jugendlichen zu orientieren. Die Jugendlichen selbst werden in diesen Wahrnehmungen sowohl optimistisch als handlungsfähige Akteur*innen wie auch problemorientiert als verletzte Subjekte in prekären Kontexten gedeutet.

Darüber hinaus betonen die Fachkräfte, dass Jugendarbeit für sie ein Feld darstellt, das einerseits hohe Anpassungsfähigkeit erfordert, andererseits aber durch vielfältige Herausforderungen belastet ist. Sie verweisen auf gesellschaftlichen Wandel, Mediatisierung, begrenzte Ressourcen und unklare Abgrenzungen zu anderen Handlungsfeldern als Rahmenbedingungen ihres Handelns. Besonders hervor treten in ihren Interpretationen die strukturellen Spannungsfelder, in denen sie ihre Praxis verorten: zwischen universellen und zielgruppenspezifischen Angeboten, zwischen entwicklungsorientierter Förderung, problemzentrierter Intervention und sozialer Integration sowie zwischen professionellen Fachrollen, ehrenamtlichem Engagement und jugendlicher Selbstorganisation.

Insgesamt machen diese Wahrnehmungen und Selbstdeutungen deutlich, dass Jugendarbeit von den Fachkräften als ein fluides, kontextsensitives Praxisfeld interpretiert wird, das sich fortlaufend neu ausbildet. Eine formale, einheitliche Definition wäre aus dieser Deutungsweise zu starr und daher nicht zielführend. Analytisch erscheint es sinnvoller, die Vielfalt der Praxisaspekte über eine Typisierung zu systematisieren, um so aufzuzeigen, in welchem Verhältnis die unterschiedlichen Teilaspekte miteinander in Relation stehen.

4.2 Verständnistypen von Jugendarbeit aus der Sicht von Praxisakteur*innen

Das Ziel einer Typenbildung in der empirischen Sozialforschung besteht darin, aus den erhobenen Daten typische Muster und Regelmäßigkeiten abzuleiten, diese inhaltlich zu strukturieren und systematisch zu erklären. Eine typologische Klassifikation ermöglicht es, Gemeinsamkeiten wie auch Unterschiede zwischen den untersuchten Fällen sichtbar zu machen und in einen analytischen Zusammenhang zu stellen (vgl. Kuckartz & Rädiker, 2022). Vor diesem Hintergrund wurden auf der Basis der vorliegenden Daten vier Verständnistypen von Jugendarbeit in Luxemburg herausgearbeitet. Durch die typologische Einordnung werden die verschiedenen Arbeitsweisen in einem Tätigkeitsbereich der Jugendarbeit (z.B. im Jugendhaus) sichtbar gemacht. Die Typologie dient somit als heuristisches Instrument, um das weite, heterogene Feld der Jugendarbeit zu systematisieren und anhand ausgewählter Aspekte übersichtlich darzustellen. Nachfolgend werden die einzelnen Typen im Detail beschrieben.

4.2.1 Vier Verständnistypen von Jugendarbeiter*innen

In der inhaltsanalytischen Betrachtung (Kap. 4.1) wurden verschiedene Aspekte von Jugendarbeit in Luxemburg genauer beleuchtet. Im Analyseprozess zeigte sich, dass nicht alle Aspekte gleichermaßen für eine Typenbildung in Frage kamen. Auf Grundlage der Forschungsfragen sowie der herangezogenen Literatur auf nationaler, europäischer und internationaler Ebene haben sich drei Merkmale herauskristallisiert, die sich für die vorliegende Typenbildung als relevant erwiesen und folglich den Merkmalsraum bildeten: (1) die Ziele (2) die Sicht auf die Zielgruppe sowie (3) das eigene Rollenverständnis der Fachkräfte⁷:

1. Ausgehend von der Frage, welche subjektiven Ziele Jugendarbeiter*innen mit ihrer Tätigkeit verfolgen, konnten in den Daten vier unterschiedliche Zielvorstellungen bezogen auf Jugendliche identifiziert werden: (1) Förderung persönlicher und sozialer Entwicklung, (2) Unterstützung schulischer und beruflicher Orientierung, (3) Unterstützung und Begleitung bei Problemen und (4) Förderung des gesellschaftlichen Engagements. Diese wurden als primäre Merkmale bestimmt, also jene Merkmale, die konstitutiv für die Typenbildung sind.
2. Darüber hinaus erwies sich auch die Charakterisierung der Zielgruppe, mit denen die Jugendarbeiter*innen arbeiten, als relevantes Merkmal. Die Beschreibungen der Jugendlichen ließen sich in Anlehnung an Schwerthelm (2021) in drei Gruppen unterscheiden: (1) kompetente Jugendliche mit

⁷ Die Zuordnung der einzelnen Fälle (gemeint sind die Jugendarbeiter*innen, die an der Studie teilgenommen haben) zu den vier gebildeten Typen ist nicht immer trennscharf, sondern weist Überschneidungen auf. Die Förderung der persönlichen Entwicklung schließt die Förderung des Engagements keineswegs aus, ebenso wenig umgekehrt; vielmehr ergänzen und bedingen sich beide gegenseitig. Auch ist die Ansprache von Jugendlichen mit mehr oder weniger guter Ressourcenausstattung nicht als Ausschlusskriterium zu verstehen, sondern kann allenfalls eine Tendenz beschreiben.

vielen Ressourcen⁸, (2) bedingt kompetente / handlungsfähige Jugendliche und (3) Jugendliche mit wenig Ressourcen und größeren Problemen.

3. Ebenfalls in Anlehnung an Schwerthelm (2021) ließen sich die Aussagen, wie die Befragten ihre Rolle als Jugendarbeiter*in interpretieren, in drei Gruppen einteilen: (1) *Impulsgeber und (zurückhaltender) Begleiter*, (2) *Förderer, Helfer und Unterstützer* und (3) *Beziehungsgestalter*. Da empirisch ebenfalls häufig genannte Rolle des „Allrounders“ liegt quer zu diesen Rollenbildern, denn sie umfasst sämtliche Rollenmerkmale, die in den anderen Rollenverständnissen vorkommen.

Der Prozess der Typenbildung erfolgte durch die Dimensionalisierung innerhalb des Merkmalsraumes. Dabei wurden die Ausprägungen der drei Dimensionen (Ziele, Rollenverständnis, Sicht auf die Zielgruppe) systematisch miteinander kombiniert und kontrastierend analysiert. Die inhaltsanalytischen Daten dienten als Grundlage, um zunächst wiederkehrende Muster in den Beschreibungen der Fachkräfte zu identifizieren. In einem weiteren Schritt wurden diese Muster nach Gemeinsamkeiten und Unterschieden geordnet und in ihren jeweiligen Kombinationen zu übergeordneten Orientierungsmustern verdichtet. Auf diese Weise entstanden vier idealtypische Verständnistypen von Jugendarbeit, die die Vielfalt der empirischen Befunde in strukturierter Form abbilden:

- Typ 1: Entfaltung
- Typ 2: Beteiligung
- Typ 3: Bildung
- Typ 4: Unterstützung

Diese Typen stellen keine direkten Abbilder einzelner Fälle dar, sondern analytische Konstrukte, die durch die Zusammenschau und Akzentuierung der Merkmalsausprägungen gewonnen wurden.

Ein zentrales methodisches Vorgehen war dabei die Kontrastierung der Fälle: Unterschiedliche Fallbeschreibungen wurden gezielt gegenübergestellt, um sowohl Gemeinsamkeiten als auch trennscharfe Unterschiede sichtbar zu machen. Fachkräfte, die etwa ähnliche Zielvorstellungen äußerten, unterschieden sich teilweise deutlich in ihrem Rollenverständnis oder in der Art und Weise, wie sie Jugendliche charakterisierten. Durch solche kontrastierenden Vergleiche ließ sich herausarbeiten, welche Merkmalsausprägungen systematisch miteinander verbunden waren und wo sich klare Abgrenzungen zwischen Orientierungsmustern ergaben. Darauf aufbauend erfolgte eine sukzessive Kombination der Fälle im Merkmalsraum. Die einzelnen Fallbeschreibungen wurden Schritt für Schritt in Beziehung gesetzt, indem jeweils geprüft wurde, inwiefern sie sich entlang der drei Dimensionen überlappen oder unterscheiden. So konnte ein Bündeln der Fälle erfolgen, bei dem sich Cluster mit ähnlichen Kombinationen von Zielvorstellungen, Rollenverständnissen und Sichtweisen auf die Zielgruppe ergaben. Diese Cluster wurden schließlich zu idealtypischen Verständnistypen verdichtet, die einerseits die Vielfalt der empirischen Daten respektieren, andererseits aber eine analytische Ordnung ermöglichen.

Ein Beispiel verdeutlicht den Zuordnungsprozess: Eine Fachkraft benennt als zentrales Ziel die Förderung der persönlichen und sozialen Entwicklung der Jugendlichen, beschreibt ihre Zielgruppe überwiegend als kompetent und ressourcenstark und versteht ihre Rolle als Impulsgeberin. Diese Kombination verweist auf einen Typus, der Jugendarbeit ressourcenorientiert interpretiert und Jugendlichen vor allem Räume zur

⁸ Hiermit sind keineswegs nur materielle Ressourcen gemeint, sondern auch Faktoren wie familiäre Unterstützung, schulische und außerschulische Förderung oder das Vorhandensein eines sozialen Netzwerks.

Selbstentfaltung eröffnet. Demgegenüber würde eine Fachkraft, die die Begleitung bei Problemen betont, Jugendliche eher als fragil charakterisiert und ihre Rolle als helfend-unterstützend beschreibt, einem stärker problemorientierten Typus zugeordnet.

Im Folgenden werden die vier Typen zunächst mit ihren zentralen Merkmalen und Unterscheidungsdimensionen dargestellt (eine Übersicht ist der Tabelle 6 auf der Seite 68 zu entnehmen) und durch idealtypische Portraits veranschaulicht. Daran anschließend erfolgt eine systematische Einordnung, in der die empirischen Fälle den jeweiligen Typen zugeordnet und die Typologie im Hinblick auf ihre Erklärungskraft diskutiert wird (Kap. 4.2.2).

Verständnistyp 1 – Entfaltung

Der erste Typus lässt sich als „Entfaltungstyp“ beschreiben. Im Zentrum seiner Orientierung steht die Vorstellung, dass Jugendarbeit vor allem Räume eröffnen soll, in denen junge Menschen ihre Potenziale entdecken, erproben und weiterentwickeln können. Ziele wie die Förderung der persönlichen und sozialen Entwicklung, der Aufbau von Selbstvertrauen, die Stärkung von Kompetenzen und die Unterstützung bei der Identitätsbildung bilden den Kern dieses Verständnisses. Damit verknüpfen die Fachkräfte Jugendarbeit weniger mit kompensatorischer Unterstützung oder Krisenintervention, sondern primär mit einem Bildungs- und Erfahrungsraum, der Jugendlichen Handlungsspielräume eröffnet und sie ermutigt, eigene Lösungswege zu entwickeln.

Die Adressat*innen dieses Typs werden von den Fachkräften als ressourcenstark, motiviert und eigenständig beschrieben. Sie gelten als neugierig, diskussionsfreudig, kreativ und teamfähig, oftmals auch über die Jugendarbeit hinaus engagiert. Diese Zuschreibung verweist auf ein Bild von Jugendlichen als aktive Gestalter*innen ihres Lebens, die ihre Interessen artikulieren, Verantwortung übernehmen und ihre Talente gezielt weiterentwickeln möchten. Anders als in stärker problemorientierten Deutungen steht hier nicht die Bearbeitung von Defiziten im Vordergrund, sondern die Anerkennung jugendlicher Agency und die Unterstützung in der eigenverantwortlichen Lebensgestaltung.

Das Rollenverständnis der Fachkräfte ist in diesem Typus entsprechend impulsgebend und begleitend geprägt. Sie sehen sich nicht als dominante Steuernde, sondern als Katalysatoren, die Anregungen geben, Informationen bereitstellen und Brücken zu relevanten Themen oder Ressourcen schlagen. Damit verbunden ist eine Haltung, die die Jugendlichen ernst nimmt und ihnen Entscheidungshoheit lässt, während die Fachkräfte ihre Aufgabe vor allem darin sehen, Gelegenheitsstrukturen zu eröffnen. Viele betonen zudem, dass sie sich selbst als Lernende begreifen, die im Dialog mit den Jugendlichen ihre Methoden und Perspektiven fortlaufend weiterentwickeln. Die Rolle des „Sprachrohrs“ verdeutlicht darüber hinaus eine politische Dimension: Fachkräfte verstehen sich als Mittler*innen, die Anliegen und Interessen von Jugendlichen in andere gesellschaftliche Arenen hineintragen.

Analytisch lässt sich dieser Typ als ein emanzipatorisch-bildungsorientiertes Verständnis von Jugendarbeit charakterisieren. Er knüpft an Diskurse über Jugendarbeit als „Ermöglichungsraum“ an (vgl. Hofmann-van de Poll, 2024).

Idealtypisches Portrait: Luc arbeitet als Jugendarbeiter in einem Jugendhaus. Der Sozialpädagoge ist 48 Jahre alt, hat seinen Abschluss in Belgien absolviert und verfügt über mehr als 10 Jahre Berufserfahrung. Seine Ziele sieht er darin, Jugendliche in ihrer Persönlichkeitsentwicklung zu unterstützen. Die Jugendlichen sollen ermutigt werden, sich selbst und ihre Ideen zu verwirklichen, um schließlich zu glücklichen, starken und unabhängigen Persönlichkeiten heranzuwachsen. Ebenso möchte der Pädagoge die bereits vorhandenen Fähigkeiten der Jugendlichen stärken und sie beim weiteren Erlernen sozialer, körperlicher und lebenspraktischer Kompetenzen unterstützen.

Er beschreibt die Jugendlichen, mit denen er arbeitet, als sehr heterogen mit Unterschieden sowohl in der Altersstruktur als auch in der sozialen Herkunft, so dass er sowohl Projekte mit jungen Erwachsenen entwickeln und durchführen, als auch den Wissensdurst und die Neugierde von jüngeren Jugendlichen aufgreifen und fördern muss. Luc sieht in jedem Jugendlichen einen einzigartigen jungen Menschen, dem es noch an Lebenserfahrung fehlt. Generell hat er ein positives Bild von den Jugendlichen und schätzt sie als motiviert, wissbegierig, teamfähig und zielstrebig ein.

Seine eigene Rolle sieht er darin, die Jugendlichen zu begleiten und pädagogische Situationen in der Peer-Gruppe zu schaffen, in denen sie sich weiterentwickeln und ihr Selbstbewusstsein sowie ihre Kompetenzen ausbauen können. Er schafft sichere (Bildungs-)Räume, in denen Fehler erlaubt sind und in denen sich die Jugendlichen frei von Bewertung, Druck und gesellschaftlichen Normen ausprobieren und Erfahrungen sammeln können. Luc versteht sich dabei „als Inszenator und Provokateur von Bildungsaktionen“ bei den Jugendlichen, der pädagogische Impulse setzt und so Bildungsprozesse initiiert. Damit ist er gleichzeitig „Katalysator“ ihrer Entwicklung, der mit Hilfe verschiedener pädagogischer Instrumente den Jugendlichen Möglichkeiten bietet, über sich selbst hinauszuwachsen.

Verständnistyp 2 – Beteiligung

Der zweite Typus ist stärker gesellschaftsorientiert und lässt sich als „Beteiligungstyp“ beschreiben. Während bei Typ 1 („Entfaltung“) die individuelle Persönlichkeitsentwicklung und die Ausschöpfung von Potenzialen im Vordergrund stehen, verschiebt sich hier der Fokus auf die Verankerung junger Menschen als aktive Bürger*innen. Ziel ist es, Jugendliche auf ihrem Weg zu kritisch reflektierenden, engagierten und mündigen Mitgliedern der Gesellschaft zu begleiten. Fachkräfte, die diesem Typus folgen, wollen Jugendlichen eine Stimme geben, ihre Partizipation fördern und ihnen die Möglichkeit eröffnen, demokratische Prozesse mitzugestalten. Die Förderung von politischem Bewusstsein, sozialem Engagement und aktiver Mitbestimmung wird als Kernaufgabe der Jugendarbeit verstanden.

Die Adressat*innen dieses Typus werden von den Fachkräften überwiegend als kompetente, motivierte und bereits engagierte Akteur*innen beschrieben. Viele von ihnen haben Interesse an gesellschaftspolitischen Fragen oder sind schon in Initiativen, Vereinen oder Projekten aktiv. Sie gelten als lebensfroh, verantwortungsbewusst und in der Lage, Konflikte weitgehend eigenständig zu lösen. Damit ähnelt das Bild der Zielgruppe jenem des „Entfaltungstyps“: In beiden Fällen wird Jugendlichen ein hohes Maß an Ressourcen, Motivation und Eigenständigkeit zugeschrieben. Der Unterschied liegt in der Rahmung dieser Ressourcen: Während Typ 1 Potenziale primär in Bezug auf individuelle Entwicklung und Selbstverwirklichung deutet, interpretiert Typ 2 sie im Hinblick auf gesellschaftliche Teilhabe und kollektives Engagement.

Das Rollenverständnis der Fachkräfte unterstreicht diese Orientierung. Jugendarbeiter*innen verstehen sich als Begleiter*innen und Impulsgeber*innen, die Jugendlichen Räume für Diskussion, Auseinandersetzung und Mitbestimmung eröffnen. Sie sehen sich als Brücke zu politischen Themen und als Sprachrohr, das die Anliegen von Jugendlichen in die Gesellschaft hineinträgt. Dabei geht es weniger um direkte Steuerung, sondern darum, Denkanstöße zu geben, kritisches Denken zu fördern und Jugendlichen zu ermöglichen, eigene Werte und Haltungen zu entwickeln. Ein zentrales Anliegen ist es, Strukturen zu schaffen, in denen Jugendliche ihre Stimmen hörbar machen können – sei es in der Gemeinde, in Vereinen oder in politischen Gremien.

Verglichen mit Typ 1 zeigt sich eine gemeinsame Basis in der ressourcenorientierten Sichtweise auf Jugendliche und im Impulsgeber-Rollenverständnis. Die Differenz liegt jedoch im Normhorizont: Beim „Entfaltungstyp“ steht die Selbstverwirklichung im Vordergrund, beim „Beteiligungstyp“ eher das Hineinwachsen in demokratische und gesellschaftliche Zusammenhänge. Beide Perspektiven ergänzen einander, verdeutlichen aber auch die Bandbreite jugendarbeiterischer Orientierungen zwischen individueller Förderung und gesellschaftspolitischer Aktivierung. Analytisch ist dieser Typ anschlussfähig an europäische Debatten, die Jugendarbeit als zentralen Ort der *civic education* und der Demokratiebildung verstehen (vgl. Basarab & O'Donovan, 2020; European Commission, 2015). Er zeigt, dass luxemburgische Fachkräfte Jugendarbeit nicht nur als Unterstützung individueller Lebenswege, sondern auch als Beitrag zu gesellschaftlicher Erneuerung und demokratischer Teilhabe deuten.

Idealtypisches Portrait: Aurélie arbeitet als Jugendarbeiterin in einem Jugendhaus. Die Sozialpädagogin ist 41 Jahre alt, hat ihren Abschluss in Belgien erworben und verfügt über mehr als 10 Jahre Berufserfahrung. Sie verfolgt in ihrer Arbeit das Ziel, das gesellschaftspolitische Engagement Jugendlicher zu stärken und sie auf ihrem Weg zu aktiven und kritisch denkenden Mitgliedern der Gesellschaft zu begleiten. Der Pädagogin ist es wichtig, die positiven Aspekte der Jugend als wertvolle Ressource für die Gesellschaft sichtbar zu machen. Denn ihrer Erfahrung nach wird die Jugend oft als Randphänomen oder störender Faktor wahrgenommen und marginalisiert, anstatt ihre enormen Innovationsressourcen wertzuschätzen und für eine positive gesellschaftliche Entwicklung zu nutzen.

Auch wenn sich die jungen Menschen, mit denen Aurélie arbeitet, noch „in der Übergangsphase vom Kind zum Erwachsenen“ befinden, erlebt sie sie als kompetente Mitglieder der Gesellschaft, die „noch nicht vom Leben abgestumpft“ sind. Die Jugendlichen sind diskussionsfreudig, aufgeschlossen und voller Motivation und positiver Ideen, um Probleme anzugehen und etwas zu bewirken. „Ihre Problemlösungsansätze sind noch nicht von 'das war schon immer so' kaputt gedacht!“ Aurélie berichtet, dass die Jugendlichen oftmals gute Lösungen für gesellschaftliche Krisen haben, jedoch oft nicht gehört oder ernstgenommen werden. Sie ist überzeugt davon, dass sie von den Jugendlichen genauso viel lernt wie sie von ihr.

Aurélie versteht sich als Impulsgeberin von Bildungsprozessen. Da sie die Jugendlichen als Hauptakteure ihrer Entwicklung ansieht, unterstützt sie diese lediglich indirekt, indem sie Impulse setzt, Möglichkeiten aufzeigt, Peer-Situationen erschafft, in denen die Jugendlichen sich ausprobieren können, und die dafür nötigen Mittel bereitstellt. Die Pädagogin betont, dass sich ihr pädagogischer Ansatz deutlich von dem anderer Erwachsener in der Lebenswelt der Jugendlichen unterscheidet, wie etwa Lehrkräften oder Eltern. Aurélie setzt auf Freiwilligkeit, Partizipation, Akzeptanz und Bewertungsfreiheit. Weiter sieht sie sich als Sprachrohr der Jugendlichen, deren Bedürfnisse und Interessen sie in Politik und Gesellschaft berücksichtigt sehen möchte.

Verständnistyp 3 – Bildung

Der dritte Typus lässt sich als „Bildungstyp“ charakterisieren. Im Zentrum seiner Selbstdeutung steht die Aufgabe, Jugendlichen konkrete Perspektiven für Schule, Ausbildung und Beruf aufzuzeigen. Jugendarbeiter*innen dieses Typs verstehen ihre Tätigkeit stark im Kontext des Bildungs- und Übergangssystems: Sie möchten Schulabbrüche verhindern, die Berufswahl begleiten und die Suche nach Ausbildungs- oder Arbeitsplätzen unterstützen. Damit verschiebt sich der Fokus der Jugendarbeit stärker auf eine kompensatorische Funktion, die nicht nur Freiräume eröffnet, sondern gezielt dazu beiträgt, Bildungs- und Teilhabechancen zu sichern.

Die Zielgruppe wird überwiegend als herausgefordert und gefährdet beschrieben. Viele Jugendliche haben Schwierigkeiten im formalen Bildungssystem, werden als orientierungslos wahrgenommen oder erfahren zu wenig Unterstützung im familiären Umfeld. Manche fallen durch aggressives Verhalten auf, andere sind bereits von Schulabbruch betroffen oder bedroht. Oft werden strukturelle Hürden als Ursache für die defizitäre Zuschreibung gesehen, wie etwa der erschwerte Zugang zum Wohnungspark oder Erschwernisse in der langfristigen Sicherung von Ausbildungs- und Arbeitsplätzen. Daneben werden jedoch auch die Potentiale der Jugendlichen betont. Die Sicht auf die Adressat*innen ist damit ambivalent: Einerseits dominieren problemorientierte Zuschreibungen, andererseits besteht das Bewusstsein, dass auch Jugendliche mit Ressourcen durch soziale und institutionelle Barrieren eingeschränkt sein können.

Das Rollenverständnis der Jugendarbeiterinnen ist in diesem Typus vor allem durch die Gestaltung von Beziehungen geprägt. Sie sehen sich als verlässliche Bezugspersonen, die den Jugendlichen zuhören, ihre Anliegen ernst nehmen und ihnen unterschiedliche Wege eröffnen. Als „neutrale Zuhörer*innen“ wollen sie Jugendlichen Orientierung geben, ohne sie zu bewerten. Viele beschreiben sich zusätzlich als Förder*innen, Helfer*innen oder Unterstützer*innen, die Jugendliche „an die Hand nehmen“ und ihnen helfen, konkrete Hürden im schulischen oder beruflichen Alltag zu überwinden.

Damit ist dieser Typ stärker als die beiden vorherigen auf direkte Begleitung und Intervention ausgerichtet, wobei das Ziel weniger in der Selbstverwirklichung oder politischen Teilhabe, sondern in der praktischen Bewältigung von Übergängen liegt. Damit zielt dieser Typ vorrangig auf eine Integration in Schul- und Arbeitsmarkt ab, um dadurch letztlich eine gesellschaftliche Teilhabe zu ermöglichen. Im Vergleich zu Typ 1 („Entfaltung“) und Typ 2 („Beteiligung“) zeigt sich hier ein deutlicher Unterschied: Während die ersten beiden Typen Jugendliche überwiegend ressourcenorientiert deuten, ist die Wahrnehmung im „Bildungstyp“ stärker defizitär geprägt. Jugendliche werden eher als gefährdet, orientierungslos oder von Ausschluss bedroht beschrieben. Gleichwohl zeigt die Analyse, dass auch in diesem Typus nicht allein eine Hilfelogik dominiert, sondern ein pädagogisches Verständnis von Beziehungsarbeit, das Anerkennung und Unterstützung verbindet. Der Mehrwert dieses Typs liegt darin, sichtbar zu machen, wie Jugendarbeit zwischen formalen Bildungssystemen und individuellen Lebenslagen vermittelt – und dabei eine zentrale Brückenfunktion im Übergang von Schule zu Beruf übernimmt.

Idealtypisches Portrait: Myriam ist 34 Jahre alt und arbeitet hauptamtlich als Erzieherin (Éducatrice diplômée) in der Schuljugendarbeit. Diese Tätigkeit übt sie seit ca. zwei Jahren in Vollzeit aus. Als Schuljugendarbeiterin verfolgt sie das Ziel, die Jugendlichen in ihrem Alltag, bei Problemen und Fragen zu unterstützen. Außerdem möchte sie das „*Wohlbefinden und das Sicherheitsgefühl der Jugendlichen in der Schulgemeinschaft stärken*“. Ihr Ziel ist es, aufklärend und präventiv zu arbeiten, um auf diese Weise Schulabbrüche zu vermeiden und schulische Orientierung und Unterstützung zu bieten.

Die Jugendlichen, mit denen Myriam arbeitet, „*haben oft komplexe Hintergründe, die ihnen im Alltäglichen Leben Schwierigkeiten bereiten (familiäre Probleme, Misshandlungen, Angststörungen, Essstörungen, Panikattacken, usw.). [Sie] stehen in einer wichtigen und teils schwierigen Phase in ihrem Leben, wo vieles sich verändert, viel von ihnen verlangt wird und wo die Social Media vieles in ihrem Leben bestimmen.*“ Sie erlebt viele Jugendliche als unselbstständig, die daher häufig Motivation und Unterstützung benötigen. Dennoch sieht sie auch das Potential und die Stärken der Jugendlichen.

Myriam definiert ihre Rolle in erster Linie als Beziehungsgestalterin: Sie ist Bezugs- und Referenzperson für die Jugendlichen und begleitet sie entsprechend ihren individuellen Bedürfnissen. Die Jugendlichen profitieren von Myriams Arbeit vor allem dadurch, dass sie ihnen als erwachsene Bezugsperson begegnet. Bei ihr werden die Jugendlichen wertfrei angenommen und erhalten Hilfe und Unterstützung in Form von Informationen zu ihren alltäglichen Fragen und Anliegen. Myriam reagiert auf die Themen der Jugendlichen mit echtem Verständnis und Interesse: „*Nicht nur das sehen, was sie tun, sondern sie auch als Mensch wahrnehmen, wer sind sie, welche Musik mögen sie, welche Sportart betreiben sie, was bewegt sie, usw.*“

Verständnistyp 4: Unterstützung

Der vierte Typus lässt sich als „Unterstützungstyp“ charakterisieren. Im Zentrum seiner Orientierung steht das Ziel, Jugendliche in schwierigen Lebenslagen so zu begleiten, dass sie ihre Ressourcen entdecken, Kompetenzen ausbauen und langfristig ein zunehmend eigenständiges Leben aufbauen können. Während die Schwerpunkte der ersten drei Typen auf Entfaltung, Beteiligung oder Bildung liegen, rückt dieser Typ stärker die kompensatorische Funktion der Jugendarbeit ins Zentrum. Neben konkreter Hilfestellung in Alltagsfragen gehören auch Suchtprävention, psychische Stabilisierung und die Förderung des allgemeinen Wohlbefindens zu den zentralen Anliegen. Jugendarbeit wird hier vor allem als Unterstützungssystem verstanden, das Defizite ausgleicht und Halt in Krisensituationen bietet.

Die Zielgruppe dieses Typus wird überwiegend als besonders vulnerabel beschrieben. Viele Jugendliche kommen aus belasteten Verhältnissen, verfügen weder über Arbeit noch Ausbildung und sind in schulischen oder sozialen Strukturen oft „durchs Raster gefallen“. Häufig fehlt es ihnen an Orientierung, Informationen, Vertrauen in sich selbst und andere sowie an Motivation. In der Wahrnehmung der Fachkräfte sind dies Jugendliche, die ohne gezielte Hilfestellung nur schwer in der Lage wären, ihre Potenziale eigenständig zu entfalten. Im Unterschied zu Typ 1 („Entfaltung“) oder Typ 2 („Beteiligung“), die von ressourcenorientierten Adressat*innenbildern geprägt sind, wird hier ein deutlich defizitäres Bild gezeichnet. Gleichwohl wird nicht allein die Problematisierung betont, sondern die Notwendigkeit, Jugendliche trotz und gerade wegen dieser Ausgangslagen ernst zu nehmen und ihnen Zugang zu stabilisierenden Strukturen zu eröffnen.

Das Rollenverständnis der Jugendarbeiterinnen ist in diesem Typus entsprechend klar auf Hilfe und Begleitung ausgerichtet. Sie verstehen sich als Förderer*innen, Helfer*innen und Unterstützer*innen, die den Jugendlichen eine umfassende individuelle Begleitung anbieten – etwa durch Fortbildungen, kreative Ateliers oder projektorientierte Maßnahmen. Entscheidend ist dabei, dass die Fachkräfte auf die spezifischen Bedürfnisse der Jugendlichen eingehen, an deren Interessen anknüpfen und sie in ihrer aktuellen Lebensphase abholen. Die Beziehungsarbeit bildet dabei das Fundament: Nur über Vertrauen und eine tragfähige Bindung kann Unterstützung als sinnvoll erlebt werden.

Verglichen mit den anderen Typen wird deutlich, dass dieser Typ stärker „reparativ“ und stabilisierend ausgerichtet ist. Während „Entfaltung“ und „Beteiligung“ die Jugendlichen primär als handlungsfähige Akteurinnen adressieren, begreift der „Unterstützungstyp“ sie als Personen mit erhöhtem Unterstützungsbedarf, deren Autonomie erst über gezielte Hilfe hergestellt werden kann. Damit verweist dieser Typ zugleich auf eine Schnittstelle zur Sozialarbeit, bleibt aber dennoch im jugendarbeiterischen Selbstverständnis verankert: Es geht nicht um reine Betreuung, sondern darum, Jugendlichen Hilfe zur Selbsthilfe zu geben und ihnen Wege in ein autonomes Leben zu eröffnen. Analytisch betrachtet macht der „Unterstützungstyp“ sichtbar, dass Jugendarbeit nicht nur Entwicklungsräume für ressourcenstarke Jugendliche eröffnet, sondern auch niedrigschwellige Hilfestrukturen für besonders belastete Gruppen bereitstellt. Sein Mehrwert für die Gesamt-Typologie liegt darin, die Spannweite jugendarbeiterischer Praxis zu verdeutlichen: von emanzipatorisch-bildungsorientierten Ansätzen bis hin zu kompensatorischen Unterstützungsformen. Gerade in dieser Bandbreite zeigt sich die Hybridität und Flexibilität des Feldes, das sowohl Räume für Selbstentfaltung schafft als auch Jugendlichen Halt bietet, die andernorts keinen Platz finden.

Idealtypisches Portrait: Jean-Karel ist 39 Jahre alt und arbeitet hauptamtlich als Erzieher (Éducateur diplômé) im Betreuten Wohnen. Diese Tätigkeit übt er seit ca. 9 Jahren in Vollzeit aus. Der Pädagoge beabsichtigt mit seiner Tätigkeit, den Jugendlichen Hilfe auf ihrem Lebensweg bereitzustellen und sie in Problemsituationen zu unterstützen. Er möchte *„den Jugendlichen helfen, wieder ein Lebensprojekt auf die Beine zu stellen und wieder einen Sinn in ihrem Leben zu finden.“* Ebenso ist es ihm ein Anliegen, bei der Eingliederung von Jugendlichen mit Migrationshintergrund zu unterstützen und zu begleiten. Die Jugendlichen profitieren aus seiner Sicht von dieser Unterstützung in unterschiedlichen Bereichen, die von administrativen bis zu emotionalen Angelegenheiten reichen kann.

Die Jugendlichen, mit denen Jean-Karel arbeitet, beschreibt er als Menschen, *„welche weniger Chancen in ihrem bisherigen Leben hatten als andere Menschen, weshalb sie unsicher in der Welt sind und in die Zukunft blicken“*. Seiner Erfahrung nach sind viele Jugendliche schüchtern, unerfahren und oftmals überfordert durch die Masse an Hindernissen, denen sie sich gegenüberstehen sehen.

Jean-Karel sieht sich als Förderer, Unterstützer und Helfer der jungen Menschen, mit denen er arbeitet. Er begegnet den Jugendlichen mit einer akzeptierenden Haltung und sie erhalten bei ihm Schutz und Sicherheit. Bei Bedarf werden die Jugendlichen an andere Hilfestrukturen vermittelt, um die schulische und berufliche Zukunft der Jugendlichen zu unterstützen und neue Möglichkeiten zu initiieren.

Tabelle 6

Gegenüberstellung der vier Verständnis-Typen

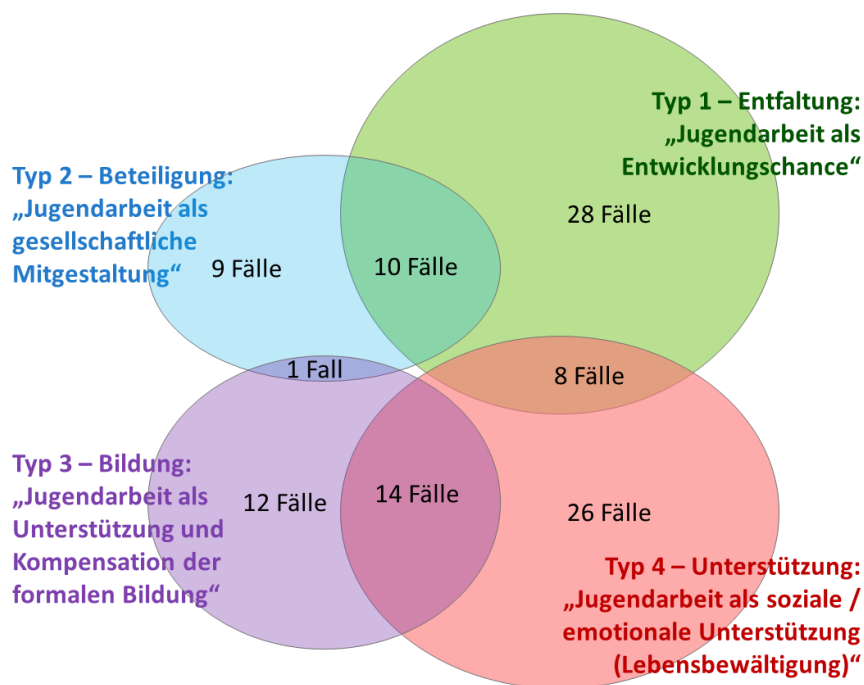
	Typ 1: Entfaltung	Typ 2: Beteiligung	Typ 3: Bildung	Typ 4: Unterstützung
Ziele der eigenen Tätigkeit:	• Förderung der persönlichen und sozialen Entwicklung Jugendlicher • Identitätsbildung • Kompetenzen weiter ausbauen, Potenziale weiter entfalten • Aufbau von Selbstvertrauen und Selbstbewusstsein • Erproben alternativer Lösungswege für Probleme	• Förderung von Selbstständigkeit und kritischem Denken • Jugendliche sollen zu aktiven Bürger*innen werden • Begeisterung für gesellschaftspolitisches Engagement wecken • den Jugendlichen eine Stimme in der Gesellschaft geben – Förderung von Partizipation und demokratischer Mitbestimmung	• schulische und berufliche Orientierung von Jugendlichen • Aufzeigen von Perspektiven und Möglichkeiten für ihre Schullaufbahn, Ausbildung und den Übergang in die Arbeitswelt • Vermeidung von Schulabbruch	• Entdecken und Ausbau der Ressourcen und Kompetenzen Jugendlicher • Förderung eines zunehmend eigenständigen Lebens der Jugendlichen • konkrete Hilfestellung in unterschiedlichen Bereichen. • Steigerung des Wohlbefindens und Stabilisierung der psychischen Gesundheit • Suchtprävention
Charakteristika der Zielgruppe:	• kompetent, motiviert und engagiert • wollen ihr Leben aktiv gestalten • verfügen über vielfältige Ressourcen, Fähigkeiten und Interessen • sind neugierig, diskussionsfreudig und teamfähig • kreative, eigenständige Akteur*innen, die ihre Talente weiterentwickeln und ihr Leben nach eigenen Vorstellungen gestalten möchten • viele sind in ihrer Freizeit stark engagiert		• Jugendliche in schwierigen Lebenssituationen • begrenzte Ressourcen, fehlende Perspektiven • kommen häufig aus belasteten Verhältnissen ➤ familiäre Probleme, psychische Belastungen ➤ haben keine Arbeit oder Ausbildung ➤ sind vom Schulabbruch betroffen/bedroht • Einige Jugendliche fallen durch aggressives Verhalten auf • Fehlendes Vertrauen in sich und mangelnde Motivation	
Rollenverständnis:	• sehen sich als Impulsgeber*in und Begleiter*in, die sich an den Bedürfnissen und Interessen der Jugendlichen orientieren • verstehen sich als Katalysatoren, die jungen Menschen Möglichkeiten zur eigenständigen Weiterentwicklung eröffnen • sind selbst Lernende, die sich kontinuierlich mit den sich wandelnden Lebenswelten der Jugendlichen auseinandersetzen • sehen sich als Sprachrohr für Jugendliche • fungieren als Brücke zu wichtigen Themen und Informationen		• sehen sich als Beziehungsgestalter*in und Bezugsperson • nehmen die Jugendlichen und ihre Bedürfnisse ernst • neutrale*r aktive*r Zuhörer*in, der/die informiert und den Jugendlichen verschiedene Wege aufzeigt • Bewertungsfreiheit	• sehen sich als Förder*in, Helfer*in und Unterstützer*in • gehen auf die Bedürfnisse und Interessen der Jugendlichen ein • Informationsbereitstellung • Individuelle Unterstützung und Hilfe in der aktuellen Lebensphase durch Angebot von Ateliers und Projekten • Stärkung der Jugendlichen

4.2.2 Einordnung der Typen

Im Rahmen der Typisierung wurden die realen Fälle (die Teilnehmenden der Studie) den gebildeten Typen zugeordnet (Abb. 7). Dabei fällt auf, dass der Typus 1 und 4 am häufigsten vergeben wurde und die Typen 2 und 3 deutlich weniger vertreten sind. Ebenso ist hervorzuheben, dass es einige Mischformen zwischen den Typen gibt. So lassen sich 14 reale Fälle zwischen den Typen 3 und 4 verorten. Hieraus kann geschlossen werden, dass die Zuordnung der einzelnen Fälle zu den vier gebildeten Typen nicht trennscharf ist. Vielmehr wird in den Daten deutlich, dass die Professionellen je nach Bedarfslage der Jugendlichen, mit denen sie arbeiten, zwischen den einzelnen Typen wechseln. Hier zeigt sich die Flexibilität und Anpassungsfähigkeit der Jugendarbeiter*innen und ihre Bereitschaft, individuell auf die Themen und Anliegen der Jugendlichen einzugehen. Diese Orientierung an der Zielgruppe wird in zahlreichen Äußerungen der Jugendarbeiter*innen im Kontext der beschriebenen Ziele (Kap. 4.1.1) deutlich hervorgehoben.

Abbildung 5

Zuordnung der Fälle zu den Typen



Quelle. Eigene Darstellung

Für ein besseres Verständnis der Typen und ihrer Mischformen wurde eine weitere Spezifikation vorgenommen: Die gebildeten Typen wurden mit anhand der beiden Merkmale „Ziele“ und „Charakterisierung der Zielgruppe“ in einer zweidimensionalen Vier-Felder-Matrix angeordnet (Abb. 8). Auf der Y-Achse wurde das Zielkontinuum zwischen „Integration“ und „Individuation“ abgetragen. Auf der X-Achse wurde das Merkmal „Charakterisierung der Zielgruppe“ verortet, das die Spannweite zwischen Jugendlichen mit hoher Ressourcenausstattung und ausgeprägter Handlungskompetenz und Jugendlichen mit geringerer

Ressourcenausstattung und eingeschränkten Handlungsmöglichkeiten beschreibt. Die Kombination beider Dimensionen eröffnet einen Merkmalsraum, in dem unterschiedliche Ausprägungen von Jugendarbeitsverständnissen systematisch eingeordnet werden können. Die Matrix ist dabei nicht als Gegenüberstellung starrer Gegensätze zu verstehen, sondern als Kontinuum, das graduelle Übergänge zwischen den Zielrichtungen (Integration vs. Individuation) ebenso berücksichtigt wie unterschiedliche Ressourcenlagen junger Menschen.

Abbildung 6

Typologie als Vier-Felder-Matrix



Quelle. Eigene Darstellung

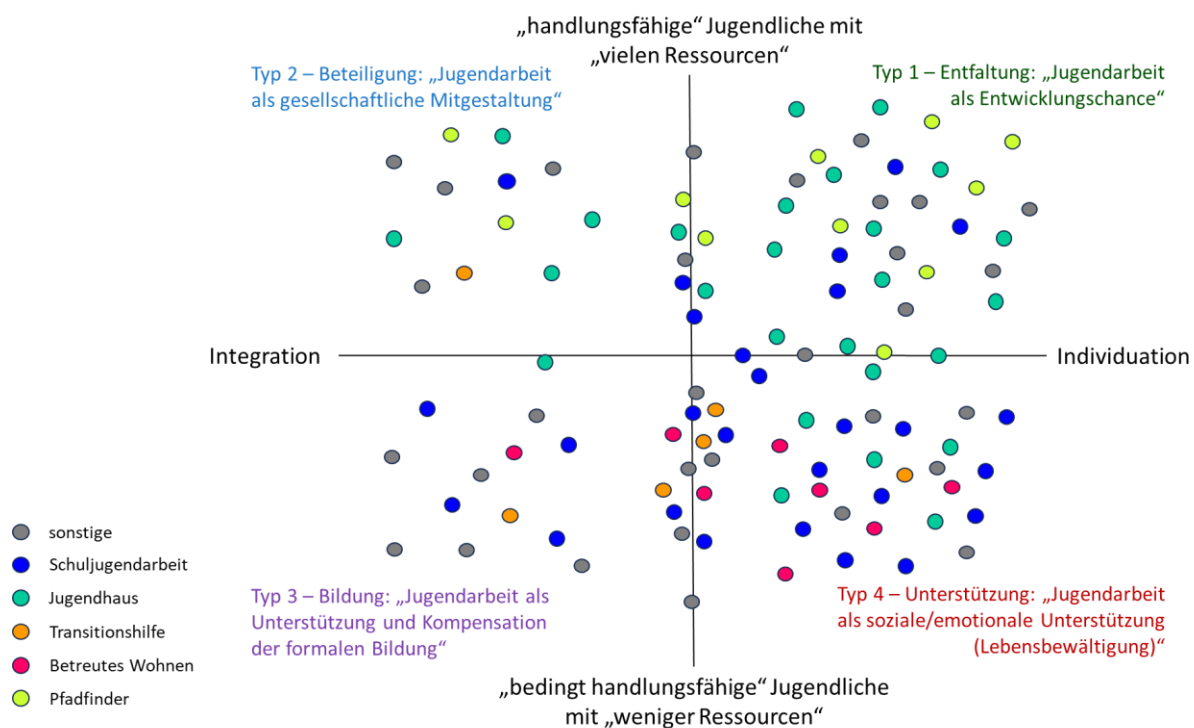
Wie die vorangegangenen Kapitel gezeigt haben, verfolgen Jugendarbeiter*innen in der Regel ein pluralistisches Zielverständnis. Je nach Kontext rückt entweder die individuelle Dimension – etwa die Förderung persönlicher Entwicklung und Selbstentfaltung – oder die gesellschaftliche Dimension – etwa die Unterstützung sozialer Integration und Teilhabe – in den Vordergrund. In vielen Fällen werden beide Zielrichtungen jedoch nicht getrennt, sondern komplementär berücksichtigt, sodass individuelle Entwicklungsprozesse stets in Bezug auf gesellschaftliche Rahmenbedingungen verstanden und gefördert werden.

Wie in Kapitel 4.1.3 deutlich wurde, ist die Zielgruppe der Jugendarbeit in der Regel heterogen und lässt sich nicht pauschal charakterisieren. Jugendarbeiter*innen arbeiten weder ausschließlich mit

Jugendlichen, die über hohe Ressourcen und ausgeprägte Handlungskompetenzen verfügen, noch ausschließlich mit solchen, die nur „bedingt“ handlungsfähig sind und über geringe Ressourcen verfügen. Vielmehr handelt es sich meist um eine gemischte Population, deren Zusammensetzung je nach Arbeitsfeld und Kontext variiert. In einzelnen Einrichtungen oder Projekten kann dabei einer der beiden Pole stärker ausgeprägt sein. Entsprechend lassen sich reale Fälle innerhalb des Merkmalsraums positionieren: Sie können eher in Richtung Individuation, stärker auf Integration bezogen oder auch in Zwischenpositionen verortet werden, wenn beide Aspekte in den Antworten gleichermaßen zum Tragen kommen. Auf diese Weise können Fälle nicht nur einem der vier idealtypischen Felder zugeordnet, sondern differenziert innerhalb des Matrixraums eingeordnet werden – wie Abbildung 9 veranschaulicht.

Abbildung 7

Positionierung der Fälle im Matrixraum



Quelle. Eigene Darstellung

Die Lage der realen Fälle im Matrixraum kann anhand der Angaben aus der Online-Befragung in Abbildung 9 abgelesen werden. Darüber hinaus verdeutlicht sie, wo die realen Fälle gemäß ihrer angegebenen Tätigkeitsfelder⁹ zu verorten sind. Es konnte festgestellt werden, dass die Typen tendenziell mit den

⁹ An dieser Stelle ist anzumerken, dass die Gruppengrößen der angegebenen Tätigkeitsbereiche sehr stark variieren (Abb. 5 in Kapitel 3.2.3). Die Gruppe „sonstige“ subsummiert viele unterschiedliche Tätigkeitsbereiche, die aufgrund der geringen Gruppengröße nicht für sich stehen können. Es ist darauf hinzuweisen, dass die Zuordnung der Tätigkeitsbereiche zu den Typen an einer größeren Stichprobe validiert werden müsste, um repräsentativ sein und belastbare Aussagen treffen zu können.

Ausrichtungen der Arbeitsfelder assoziiert werden können: Während in den Jugendhäusern und der Schuljugendarbeit alle Typen vertreten sind, dominieren bei den Pfadfindern die Typen 1 und 2, in der Transitionshilfe und im Betreuten Wohnen die Typen 3 und 4. Diese Zuordnungen erscheinen naheliegend, da sie mit der jeweiligen Ausrichtung der Angebote korrespondieren. So werden bei den Pfadfindern die persönliche Entwicklung und die gesellschaftliche Teilhabe junger Menschen gleichermaßen angestrebt. Demgegenüber richten sich die Angebote der Transitionshilfe oder des Betreuten Wohnens primär an Jugendliche mit Unterstützungsbedarf sowohl im Hinblick auf die individuelle Situation als auch auf die gesellschaftliche Integration. In den Arbeitsfeldern Jugendhaus und Schuljugendarbeit wurden jeweils alle Typen zugeordnet, wenn auch mit jeweils unterschiedlicher Gewichtung: im Jugendhaus am häufigsten Typ 1 und in der Schuljugendarbeit Typ 4. Diese Befunde lassen sich damit erklären, dass sich die Angebote der Schuljugendarbeit wie auch der Jugendhäuser grundsätzlich an alle Jugendlichen richten, was zur Folge hat, dass die Teilnehmerstruktur beider Angebote sehr heterogen ist und sowohl Jugendliche mit guter als auch mit weniger guter Ressourcenausstattung angesprochen werden. Dabei werden – wie in Kap. 4.1.1 beschrieben – je nach individueller Ausrichtung der Jugendarbeiter*innen und in Abhängigkeit von den Bedürfnissen der Jugendlichen sowohl Ziele auf der personalen als auch auf der gesellschaftlichen Ebene zu erreichen versucht¹⁰. Als Tendenz lässt sich somit ableiten, dass bei den Typen 1 und 2 Jugendarbeit eher in Richtung Bildungsarbeit, bei den Typen 3 und 4 eher in Richtung Sozialarbeit interpretiert wird.

Zu beachten ist allerdings, dass die Zuordnung zu den vier identifizierten Typen nicht trennscharf ist, da sowohl die Ziele der Jugendarbeit zwischen Integration und Individuation als auch die Ressourcenausstattung der Zielgruppe zwischen handlungsfähigen und bedingt handlungsfähigen Jugendlichen variieren können. Die Zuordnung der einzelnen Fälle zu den vier gebildeten Typen ist vielmehr als Orientierung zu verstehen: Jugendarbeiter*innen können sich entsprechend ihrem subjektiven Verständnis von Jugendarbeit genau einem der vier Typen zuordnen, ebenso aber auch mehreren Typen bzw. zwischen Typen „wechseln“. In diesem Sinne kann die Typologie auch dazu anregen, das pädagogische Handeln der Jugendarbeiter*innen mit Blick auf die verschiedenen Zielgruppen und ihre spezifischen Bedarfe zu reflektieren. Mit Hilfe der Typologie können sie sich darüber verständigen, was das Ziel einer bestimmten Aktivität ist, welche Rolle sie als pädagogische Fachkräfte einnehmen und welche Jugendlichen erreicht werden sollen.

¹⁰ Neben den Tätigkeitsfeldern wurden weitere demographische Daten wie Alter, Geschlecht, Dauer der Berufserfahrung etc. erhoben (siehe Anhang C). Aufgrund der unterschiedlichen Gruppengrößen wird an dieser Stelle auf eine interpretative Beschreibung dieser Daten hinsichtlich der Zuordnung zu den einzelnen Typen verzichtet, da diese Aussagen nicht belastbar sind.

5 Zusammenfassende Diskussion: Was prägt das Praxisverständnis der luxemburgischen Jugendarbeit besonders?

In diesem Kapitel werden die zuvor dargestellten empirischen Ergebnisse der Online-Befragung analytisch verdichtet. Im Zentrum steht die Aufgabe, die von Fachkräften artikulierten Orientierungen, Deutungen und Rollenverständnisse in ihrem theoretischen und diskursiven Bedeutungsgehalt herauszuarbeiten. Auf diese Weise soll die Eigenlogik der luxemburgischen Jugendarbeit sichtbar werden, sowohl als spezifisches Profil im nationalen Kontext als auch in Hinblick auf ihre Anschlussfähigkeit an europäische und internationale Entwicklungen. Die Herausarbeitung dieser Eigenlogik ist bedeutsam, da sie zur Abgrenzung gegenüber benachbarten Handlungsfeldern beiträgt, zur Profilbildung und Legitimierung des Arbeitsfeldes dient und zugleich Anknüpfungspunkte für dessen Weiterentwicklung eröffnet.

Die analytische Zusammenfassung erfolgt entlang der fünf Forschungsdimensionen, die sich im Auswertungsprozess als leitend erwiesen haben:

1. Rollen- und Selbstverständnis: Wie Fachkräfte ihre Aufgaben und Funktionen in der Jugendarbeit definieren und zwischen unterschiedlichen Rollenerwartungen balancieren.
2. Adressat*innen und Zielgruppenorientierung: Welche Vorstellungen von Jugendlichen und ihren Lebenslagen vorherrschen und wie diese die pädagogische Ausrichtung bestimmen.
3. Ziele, Leitprinzipien und Wert der Jugendarbeit: Welche Zielsetzungen, pädagogischen Grundhaltungen und gesellschaftlichen Beiträge der Jugendarbeit zugeschrieben werden.
4. Rechtliche und steuerungsbezogene Rahmenbedingungen: Wie gesetzliche Grundlagen, institutionelle Strukturen und Steuerungslogiken die Praxis prägen.
5. Spannungsfelder und Grenzen: Welche Ambivalenzen, Widersprüche und strukturellen Begrenzungen das Handlungsfeld kennzeichnen.

Diese Dimensionen strukturieren die nachfolgende Analyse und ermöglichen es, die unterschiedlichen empirischen Befunde in einem kohärenten Deutungsrahmen zu verorten.

5.1 Rollen- und Selbstverständnis: Wie Fachkräfte ihre Aufgaben und Funktionen in der Jugendarbeit definieren und zwischen unterschiedlichen Rollenerwartungen balancieren

Zentral für das Selbstverständnis der befragten Praxisvertreter*innen ist der enge Zusammenhang zwischen ihren jeweiligen Zielen, der individuellen Sicht auf die Jugendlichen und dem eigenen Rollenverständnis in der Jugendarbeit. Die Daten deuten darauf hin, dass das Rollen- und Selbstverständnis luxemburgischer Jugendarbeiter*innen durch eine ausgeprägte Vielfalt und Flexibilität gekennzeichnet ist. Schwerthelm (2021, S. 902) spricht in diesem Zusammenhang von „multiplen Identitäten“, die Jugendarbeiter*innen herausbilden. Die Fachkräfte beschreiben sich eher als *Allrounder*, die ein breites Spektrum an Aufgaben übernehmen und situativ zwischen verschiedenen Erwartungen wechseln. Diese Selbstbeschreibung als „Schweizer Taschenmesser“ oder „Multitasking-Rolle“ verweist auf ein generalistisches Profil, das sich weniger an festen Funktionslogiken als an den konkreten Lebenslagen junger Menschen

orientiert. Im Vergleich zu stärker spezialisierten Professionalisierungsmodellen in anderen Ländern zeigt sich hier eine hybride, pragmatisch orientierte Praxislogik.

Die Ergebnisse verdeutlichen zugleich, dass Fachkräfte ihr Handeln häufig zwischen den Polen Individuation und Integration (Hurrelmann, 2002; Scherr, 1997) balancieren – also zwischen Subjektförderung und gesellschaftlicher Einbindung. Dieses Spannungsfeld, das im internationalen Diskurs als doppeltes Mandat beschrieben wird, erweist sich in Luxemburg als handlungsleitend. Diese doppelte Mandatsperspektive steht im Einklang mit der Großherzoglichen Verordnung von 1999 und dem konzeptionellen Rahmen für Jugendarbeit sowie vielen europäischen Jugendarbeitsmodellen (z.B. Abschlussdokument der 2nd European Youth Work Convention (2015)). Allerdings machen die Daten auch sichtbar, dass bestimmte Funktionen, die in der Theorie (z. B. Schwerthelm, 2021) als konstitutiv gelten, wie etwa die *Kontrolle*, kaum aufgegriffen werden. Dieses Fehlen deutet darauf hin, dass Jugendarbeit in Luxemburg stärker auf Empowerment, Begleitung und Beziehungsarbeit ausgerichtet ist, während disziplinierende Elemente in den Hintergrund treten.

Die unterscheidbaren Rollenbilder – etwa als Impulsgeber, Helfer oder Beziehungsgestalter – lassen sich als Varianten einer gemeinsamen Grundhaltung lesen: Jugendarbeit wird eher als unterstützende, ermöglichende Praxis verstanden, die Jugendlichen Handlungsräume eröffnet, statt sie zu regulieren. Damit rückt die Beziehungsdimension ins Zentrum des professionellen Selbstverständnisses. Fachkräfte betonen, dass Vertrauen, Nähe und Authentizität grundlegende Voraussetzungen für erfolgreiche pädagogische Arbeit sind.

Das erarbeitete Typenmodell (Entfaltung, Beteiligung, Bildung, Unterstützung) zeigt zudem, dass sich die Verständnistypen von Jugendarbeit je nach Praxisfeld unterschiedlich verdichten. In Jugendhäusern und in der Schuljugendarbeit lassen sich tendenziell alle Verständnistypen finden, ebenso bei den Pfadfindern, wo jedoch die Typen „Entfaltung“ und „Beteiligung“ empirisch etwas häufiger vorkommen. Bei spezialisierten Jugendarbeitsangeboten wie dem Jugendwunnen oder der Transitionshilfe treten dagegen eher die Typen „Bildung“ und „Unterstützung“ hervor. Diese feldspezifische Differenzierung verweist auf eine pragmatisch-hybride Praxislogik: Jugendarbeitsverständnisse werden nicht als starre Profile verstanden, sondern flexibel entlang institutioneller Kontexte und der Bedürfnisse junger Menschen ausgestaltet.

Im europäischen Vergleich deutet sich hier eine Besonderheit des luxemburgischen Praxisverständnisses an: Während in anderen nationalen Kontexten – etwa in stärker wohlfahrtsstaatlich regulierten Systemen wie Frankreich oder in kontrollorientierten Strukturen wie im Vereinigten Königreich – Aspekte von Aufsicht und Schutz („safeguarding“) deutlicher präsent sind, hebt sich Luxemburg durch ein relationale-professionelles Rollenprofil ab, das auf Flexibilität, Vertrauen und Empowerment fokussiert. Diese Orientierung steht in enger Verbindung mit der bildungspolitischen Rahmung, die Jugendarbeit in Luxemburg als Teil non-formaler Bildung definiert und weniger als Instrument sozialer Kontrolle. Das Selbstverständnis der Fachkräfte basiert demnach tendenziell eher auf einem generalistischen, empowermentororientierten Rollenmodell, das sowohl vielfältige professionelle Identitäten integriert (Schwerthelm, 2021) als auch im Sinne des „Trapper-Modells“ (Müller, 2021)¹¹ eine hohe Anpassungsfähigkeit im „pädagogischen Gelände“ verlangt.

¹¹ Müller (2021) unterteilt pädagogische Fachkräfte anhand der Metaphern „Siedler“ und „Trapper“ in zwei Gruppen: Während das „Siedlermodell“ professioneller Kompetenz davon ausgeht, sich als Professionelle*r in einem

5.2 Adressat*innen und Zielgruppenorientierung: Welche Vorstellungen von Jugendlichen und ihren Lebenslagen vorherrschen und wie diese die pädagogische Ausrichtung bestimmen

Im Anschluss an die Analyse des Rollen- und Selbstverständnisses zeigt sich auch bei der Wahrnehmung der Adressat*innen, dass das professionelle Handeln luxemburgischer Jugendarbeiter*innen durch Ambivalenzen und Spannungsfelder geprägt ist. Die empirischen Daten verdeutlichen, dass das zugrunde liegende Jugendbild für viele Fachkräfte einen zentralen Bezugspunkt darstellt, der unmittelbar auf die pädagogische Ausrichtung zurückwirkt. Dieses Befundmuster korrespondiert mit Schwerthelms (2021) Funktionsmodell, das auf die enge Verschränkung von Adressat*innenbildern, Zielen und Funktionen hinweist (vgl. Kap. 2.4).

Dabei zeigt sich zunächst eine ressourcenorientierte Perspektive, die Jugendliche als kompetente, neugierige und engagierte Subjekte versteht. Sie werden als handlungsfähige Akteur*innen beschrieben, die über Fähigkeiten, soziale Kompetenzen und Visionen verfügen und damit aktiv an der Gestaltung ihrer Lebenswege beteiligt sind. Diese Sichtweise entspricht dem im Nationalen Bildungsrahmenplan (MENJE & SNJ, 2021) verankerten Bild von Kindern und Jugendlichen als kompetenten Individuen sowie Schwerthelms (2021) Charakterisierung jugendlicher Adressat*innen als grundsätzlich fähig zur Selbstorganisation. Pädagogisch impliziert diese Sichtweise eine Haltung, die auf Ermutigung, Partizipation und Selbstwirksamkeit setzt.

Daneben treten jedoch auch defizitorientierte Lesarten hervor, in denen Jugendliche als durch gesellschaftliche Krisen, familiäre Belastungen oder digitale Einflüsse stark unter Druck stehend beschrieben werden. Sie erscheinen in diesen Darstellungen eher als „bedingt handlungsfähig“ (Schwerthelm, 2021) – überfordert durch Leistungsanforderungen, geprägt von Zukunftsängsten und gefährdet durch psychische Belastungen. Diese Lesart verweist auf eine Risikologik, die im europäischen Diskurs von Hofmann-van de Poll (2024) als charakteristisch für die gegenwärtige vierte Phase der Jugendarbeit beschrieben wird: Jugend wird hier vor allem im Kontext gesellschaftlicher Unsicherheiten adressiert, wodurch präventive und kompensatorische Handlungslogiken verstärkt werden.

Die Ergebnisse verdeutlichen, dass diese beiden Sichtweisen nicht strikt getrennt nebeneinanderstehen, sondern in der Praxis häufig miteinander verschränkt sind. Viele Fachkräfte kombinieren ressourcenorientierte und problemzentrierte Deutungen und passen ihre Wahrnehmung an die jeweilige Situation, die Themen der Jugendlichen, die Einrichtung oder das Arbeitsfeld an. Jugendliche werden dabei als heterogene Gruppe verstanden, deren Lebenslagen durch unterschiedliche Ressourcenausstattung und Handlungsfähigkeit gekennzeichnet sind. Diese Flexibilität spiegelt sich im entwickelten Typenmodell (Entfaltung, Beteiligung, Bildung, Unterstützung) wider: Während im Typ „Entfaltung“ Jugendliche primär als kompetente Gestalter*innen adressiert werden, rücken im Typ „Unterstützung“ eher Vorstellungen von belasteten Jugendlichen in den Vordergrund. Die Typen verdeutlichen somit, wie Jugendbilder die pädagogische Ausrichtung strukturieren und spezifische Handlungslogiken hervorbringen.

Teilbereich niederzulassen, in dem man sich gut auskennt und spezialisiert, versuchen Trapper, sich in unterschiedlichen Gegenden des unübersichtlichen, teils unbekannten „pädagogischen Geländes“ zu bewegen, ohne überall Experte sein zu müssen.

Im europäischen Vergleich zeigt sich, dass nationale Unterschiede auch in dieser Thematik von historischen Entwicklungen, institutionellen Rahmungen und politischen Leitbildern abhängen (O'Donovan et al., 2020; Williamson & Basarab, 2019). In skandinavischen Ländern dominiert ein Bild von Jugendlichen als eigenständigen Bürger*innen, das eher auf Partizipation und Empowerment ausgerichtet ist. In Frankreich oder dem Vereinigten Königreich sind dagegen kontroll- und schutzorientierte Lesarten verbreiteter, die mit regulierten jugendpolitischen Strukturen verknüpft sind. Deutschland wiederum betont stärker sozialräumliche und inklusionsorientierte Jugendbilder. Luxemburg nimmt in diesem Spektrum eine Zwischenposition ein: Einerseits finden sich problemorientierte Zuschreibungen, die mit präventiven und kompensatorischen Aufgaben verbunden sind, andererseits bleibt die Praxis aber insgesamt von bildungs- und partizipationsorientierten Leitbildern geprägt (ebd.).

Das aufgrund der vorliegenden empirischen Daten feststellbare Jugendbild luxemburgischer Fachkräfte lässt sich also als plural und ambivalent beschreiben. Es oszilliert zwischen Potenzial- und Defizitperspektiven und verweist auf eine hohe Kontextsensitivität.

5.3 Ziele, Leitprinzipien und Wert der Jugendarbeit: Welche Zielsetzungen, pädagogischen Grundhaltungen und welcher besondere Wert der Jugendarbeit zugeschrieben wird

Die Analyse der empirischen Daten verdeutlicht, dass die Zielorientierung luxemburgischer Jugendarbeiter*innen stark durch die Spannung zwischen individueller Selbstentfaltung (Individuation) und sozialer Einbindung (Integration) geprägt ist. Die Befragten beschreiben, dass sie Jugendliche einerseits bei Persönlichkeitsentwicklung, Identitätsfindung und Potenzialentfaltung unterstützen, andererseits aber auch deren Integration in schulische, berufliche und gesellschaftliche Kontexte fördern wollen. Dieses Spannungsverhältnis wird nicht als Gegensatz verstanden, sondern als dynamische Balance, die Fachkräfte je nach Lebenslage und Ressourcen der Jugendlichen situativ austarieren. So zeigen die Daten, dass bei ressourcenstarken Jugendlichen Selbstwirksamkeit, Eigenverantwortung und Mitgestaltung betont werden (Typ „Entfaltung“ und „Beteiligung“), während bei benachteiligten Gruppen Stabilisierung, Kompetenzerwerb und Orientierung im Vordergrund stehen (Typ „Bildung“ und „Unterstützung“). Zielsetzungen erscheinen damit nicht abstrakt oder normativ gesetzt, sondern eng an die konkreten Lebenslagen der Jugendlichen rückgebunden.

Die empirischen Aussagen machen außerdem deutlich, dass Fachkräfte zentrale Leitprinzipien als konstitutiv für ihre Arbeit hervorheben. Besonders betont wird die Vorstellung von Jugendarbeit als bewertungsfreiem Schutzraum, in dem Jugendliche Fehler machen und Grenzen austesten können, ohne unmittelbar sanktioniert zu werden. Damit greifen die Befragten eine Logik auf, die an die jugendsoziologische Figur des „Moratoriums“ (Reinders & Wild, 2003; Zinnecker, 1991) anschließt und die Jugendarbeit von stärker regulierten Sozialisationsinstanzen wie Schule oder Familie abgrenzt. Zugleich beschreiben die Fachkräfte Freiwilligkeit und Partizipation als unverzichtbare Bedingungen: Jugendliche entscheiden nicht nur, ob sie ein Angebot wahrnehmen, sondern auch, wie sie es mitgestalten. Diese empirisch deutlich werdende Subjektorientierung verweist auf eine Praxis, die Jugendliche nicht primär als zu disziplinierende Adressat*innen, sondern als handelnde Subjekte anerkennt (vgl. auch Scherr, 1997).

Ein weiteres Muster, das sich in den Daten abzeichnet, ist die zentrale Bedeutung von Anerkennung und Beziehungsgestaltung. Fachkräfte berichten, dass sie Jugendlichen unabhängig von Herkunft, Leistung oder Verhalten Wertschätzung und Vertrauen entgegenbringen. Die empirischen Aussagen legen nahe, dass Jugendarbeit gerade in Luxemburg als „Markt der Anerkennungsmöglichkeiten“ (Müller, 2021) verstanden werden kann, in dem Jugendliche Zugehörigkeit und Akzeptanz erfahren. Beziehungen werden dabei nicht als pädagogische Mittel, sondern als zentrale Voraussetzung markiert, damit junge Menschen Selbstvertrauen entwickeln und ihre Themen artikulieren können. In diesem Zusammenhang werden Themen wie Gesundheit, Wohlbefinden, Werteorientierung oder Demokratie von den Befragten explizit als Bildungsanlässe verstanden (Koller, 2018), die Ausgangspunkte für Entwicklungs- und Veränderungsprozesse darstellen.

Die Daten unterstreichen zudem, dass Jugendarbeit eine besondere Reichweite und Kontinuität besitzt. Während spezialisierte Angebote häufig nur bestimmte Gruppen ansprechen, zeigt die offene Jugendarbeit durch ihre Niedrigschwelligkeit eine breite Zugänglichkeit. Fachkräfte berichten, dass sie Jugendliche über längere Zeiträume hinweg begleiten und dadurch kontinuierliche Beziehungen aufbauen können (siehe auch Biewers et al., 2022). Diese Beziehungskontinuität erleichtert es Jugendlichen, Vertrauen zu entwickeln und auch sensible Themen einzubringen. Empirisch wird Jugendarbeit somit als erste Anlaufstelle sichtbar, an die sich junge Menschen wenden, bevor andere Hilfesysteme greifen. Auffällig ist zudem die Offenheit der Praxis: Jugendarbeit versteht sich nicht als spezialisiertes Angebot für bestimmte Interessens- oder Problemgruppen, sondern als niedrigschwelliger Zugang für *alle* Jugendlichen. Diese Universalität erlaubt es, stabile Beziehungen aufzubauen und junge Menschen über längere Zeiträume hinweg kontinuierlich zu begleiten, eine Qualität, die Fachkräfte selbst als Grundlage für Vertrauen und Partizipation hervorheben. In dieser Kontinuität und Generalität liegt ein weiterer spezifischer Mehrwert, der Jugendarbeit in Luxemburg zu einer ersten Anlaufstelle macht, bei der Jugendliche professionelle Unterstützung suchen können, bevor sie in andere Hilfesysteme weitervermittelt werden.

Diese Befunde verdeutlichen an vielen Stellen, dass Jugendarbeit von den Fachkräften als für die Jugendlichen wichtige, pädagogisch fundierte Praxis mit eigenem Wert verstanden wird - nämlich die Verbindung von Anerkennung, Schutzraum und kontinuierlicher Begleitung. Bemerkenswert ist allerdings, dass im internationalen Diskurs bislang wenig über diesen spezifischen Mehrwert von Jugendarbeit gesprochen wird. Gerade vor dem Hintergrund der aktuellen gesellschaftlichen Situation des Aufwachsens – gekennzeichnet durch Leistungsdruck, Unsicherheit und Fragmentierung – erscheint dieser Beitrag besonders bedeutsam.

5.4 Rechtliche und steuerungsbezogene Rahmenbedingungen: Wie gesetzliche Grundlagen, institutionelle Strukturen und Steuerungslogiken die Praxis prägen

Die empirischen Befunde verdeutlichen, dass Jugendarbeit in Luxemburg vergleichsweise stark durch rechtliche Grundlagen und institutionelle Steuerungslogiken geprägt ist. Das Jugendgesetz von 2008 und seine Erweiterung 2016 sichern Anerkennung, Finanzierung und Qualitätsentwicklung, bringen aber zugleich Vorgaben hervor, die pädagogische Offenheit und Flexibilität begrenzen können. Besonders die Rolle des Service National de la Jeunesse (SNJ) steht exemplarisch für diese Ambivalenz: Einerseits wird er von den Fachkräften als Ressourcengeber und Unterstützungsinstanz wahrgenommen, andererseits als Kontrollorgan, das Qualitätsauflagen und formale Standards durchsetzt. Damit wird deutlich, dass

Steuerungslogiken nicht nur „von außen“ wirken, sondern in der Praxis fortlaufend übersetzt, angepasst und ausgehandelt werden.

Die Verbindung zwischen Steuerungslogiken und professioneller Praxis zeigt sich auch in den von den Fachkräften benannten Kompetenzanforderungen. Zwar existieren rechtlich definierte Mindeststandards (z. B. formale Abschlüsse, Diplome oder Zertifikate), doch machen die Befragten deutlich, dass diese nicht ausreichen, um den komplexen Anforderungen der Jugendarbeit zu entsprechen. Vielmehr beschreiben sie ein Kompetenzprofil, das neben fachlichem und rechtlichem Wissen insbesondere personale und relationale Fähigkeiten umfasst: Empathie, Authentizität, Reflexions- und Konfliktfähigkeit, Resilienz sowie die Fähigkeit, tragfähige Beziehungen zu Jugendlichen aufzubauen. Hier zeigt sich, dass Professionalität in der Jugendarbeit nicht allein durch Zertifizierungen gesichert wird, sondern durch die Fähigkeit, Spannungsfelder zwischen normativer Regulierung, pädagogischer Offenheit und gesellschaftlichen Erwartungen reflexiv und situativ auszubalancieren.

Besonders aufschlussreich ist die Perspektive der Fachkräfte auf Qualität. Ihre Aussagen lassen sich drei Ebenen zuordnen:

- **Strukturqualität:** Ressourcen wie Räume, Ausstattung, Personalschlüssel oder Fortbildungsmöglichkeiten gelten als unverzichtbare Grundlage pädagogischen Handelns.
- **Prozessqualität:** Im Zentrum stehen kontinuierliche Selbstreflexion, fachlicher Austausch, Supervision, Teamarbeit sowie die Beziehungsgestaltung mit Jugendlichen. Diese Prozesse gelten als Kern der Qualitätssicherung.
- **Ergebnisqualität:** Messbare Wirkungen oder standardisierte Zielerreichungen werden hingegen kaum thematisiert. Die Fachkräfte verorten die eigentliche Qualität ihrer Arbeit nicht in quantifizierbaren Ergebnissen, sondern in offenen, relationalen Prozessen des Aufwachsens.

Gerade die geringe Bedeutung, die der Ergebnisqualität beigemessen wird, ist ein zentrales empirisches Ergebnis. Sie verweist auf die Eigenlogik des Feldes: Jugendarbeit ist auf Offenheit, Freiwilligkeit und Niedrigschwelligkeit angewiesen und kann ihre Ziele – etwa die Stärkung autonomer Handlungsfähigkeit oder die Förderung emanzipatorischer Subjektbildung – (noch) nicht in standardisierte Indikatoren übersetzen (vgl. Scherr, 2021). Qualität wird von den Fachkräften daher nicht als Zielerreichung, sondern als situativer Prozess verstanden, in dem sich Jugendliche Räume aneignen, Angebote eigenständig nutzen und sich in ihrem Tempo entwickeln (vgl. Deinet, 2014).

Analytisch wird hier eine zentrale Differenz sichtbar: Während die politische Ebene stärker auf Strukturqualität und Nachweisbarkeit verweist, betont die Praxis Prozessqualität und Beziehungsarbeit. Damit entsteht ein Spannungsfeld, das sich mit Williamson und Coussée (2019) als *Trilemma* beschreiben lässt: Fachkräfte bewegen sich zwischen normativer Steuerung, pädagogischer Offenheit und gesellschaftlich-politischen Erwartungen. Kompetenzanforderungen und Qualitätsverständnisse sind die Felder, an denen diese Spannungen konkret sichtbar werden.

Diese Befunde lassen sich zugleich in den europäischen Diskurs zur Jugendarbeitspolitik einordnen. Auf EU- und Europaratsebene wird seit einigen Jahren verstärkt versucht, Qualität und Professionalisierung der Jugendarbeit zu stärken. Die Europäische Jugendagenda („European Youth Work Agenda“ [EYWA]) hebt Qualitätsentwicklung, Weiterbildung und Anerkennung von Jugendarbeit als zentrale Ziele hervor (EYWA, 2020).

5.5 Spannungen und Aushandlungsprozesse: Wie Fachkräfte die Trilemmas und Ambivalenzen der Jugendarbeit navigieren

Die Analyse der Daten verdeutlicht, dass Jugendarbeit in Luxemburg durch ein komplexes Spannungsfeld von Herausforderungen und Grenzen geprägt ist. Diese lassen sich nicht trennscharf voneinander unterscheiden: Was von einigen Fachkräften noch als alltägliche Schwierigkeit beschrieben wird, erscheint anderen bereits als strukturelle oder professionelle Grenze. In dieser Perspektive bestätigt sich, dass Jugendarbeit weniger durch klare Zuständigkeiten, sondern durch die kontinuierliche Aushandlung von Ambivalenzen gekennzeichnet ist (Williamson & Coussée, 2019).

Aus Sicht der Fachkräfte betreffen die größten Herausforderungen sowohl strukturelle Rahmenbedingungen als auch inhaltliche und institutionelle Fragen. Genannt werden Ressourcenknappheit, Fachkräftemangel und Kooperationsprobleme mit anderen Institutionen ebenso wie Unklarheiten über Zuständigkeiten, insbesondere im jungen Feld der Schuljugendarbeit. Hier wird deutlich, dass die Abgrenzung zu benachbarten Professionen – etwa zu Sozialarbeit oder psychologischen Diensten – nicht nur ein praktisches, sondern auch ein professionstheoretisches Problem darstellt. Fachkräfte betonen die Notwendigkeit einer reflektierten Abgrenzung, die als Indiz für eine fortgeschrittene Professionalisierung verstanden werden kann. Indem Jugendarbeit ihre Zuständigkeiten klar definiert, wahrt sie nicht nur die eigene Handlungsfähigkeit und Psychohygiene, sondern kann Jugendlichen durch gezielte Weitervermittlung passgenaue Unterstützung sichern (vgl. Schröder, 2021; Schwerthelm, 2021).

Als besondere Herausforderung erscheint den Fachkräften der schnelle gesellschaftliche Wandel, der die Lebenswelten Jugendlicher in hoher Geschwindigkeit transformiert. Insbesondere die Digitalisierung und der steigende Medienkonsum der Jugendlichen werden als Spannungsfeld wahrgenommen: Einerseits gilt es, Anschluss an jugendliche Lebenswelten herzustellen, andererseits alternative Erfahrungsräume zu eröffnen, in denen analoge, „back-to-the-basics“-Kompetenzen erfahrbar bleiben. Diese Ambivalenz verweist auf eine zentrale Herausforderung moderner Jugendarbeit, die im europäischen Diskurs vielfach diskutiert wird: die Balance zwischen *connectedness* und *disconnection* (vgl. Birrell et al., 2025).

Zudem verdeutlichen die Daten, dass Altersunterschiede zwischen Fachkräften und Jugendlichen als hinderlich erlebt werden können, wenn es darum geht, Zugänge zu jugendkulturellen Codes und Kommunikationsweisen zu finden. Dies verweist auf die Bedeutung von Teamdiversität, um unterschiedliche Perspektiven einzubringen und Identifikationsmöglichkeiten zu schaffen.

Auch die mangelnde gesellschaftliche und politische Anerkennung wird von Fachkräften als Hürde beschrieben. Obwohl Jugendarbeit europaweit an Bedeutung gewinnt (Hofmann-van de Poll et al., 2024), erleben die Fachkräfte einen Rechtfertigungsdruck, der mit der Erwartung verknüpft ist, Wirkungen nachweisbar zu machen. Während Politik und Verwaltung häufig quantifizierbare Indikatoren einfordern, verorten Fachkräfte die Qualität ihrer Arbeit in Prozessen wie Beziehungsarbeit, Partizipation und Freiwilligkeit. Diese Dynamik verweist auf das Spannungsverhältnis zwischen Outputorientierung und pädagogischer Prozesslogik, das in der internationalen Forschung breit dokumentiert ist (Basarab & O'Donovan, 2020).

Deutlich wird zudem, dass Jugendarbeit immer an die Grenze der Freiwilligkeit stößt: Die Entscheidung, Angebote anzunehmen, liegt letztlich bei den Jugendlichen selbst. Damit manifestiert sich ein klassisches Trilemma der Jugendarbeit, die allen offenstehen, spezifische Zielgruppen fördern und zugleich auf Freiwilligkeit beruhen soll (Williamson & Coussée, 2019). Gerade hier zeigt sich, dass die Offenheit und

Niedrigschwelligkeit des Feldes zwar ein großes Integrationspotenzial bietet (Schwerthelm, 2021), aber zugleich die Reichweite strukturell begrenzt.

Insgesamt zeigt die Analyse, dass Fachkräfte die Spannungen und Ambivalenzen des Feldes nicht als Defizite, sondern als konstitutive Bedingung ihrer Praxis begreifen. Herausforderungen wie Ressourcenknappheit, digitale Transformation, Anerkennungsdefizite oder Abgrenzungsfragen machen deutlich, dass Jugendarbeit als Praxis permanent zwischen konkurrierenden Erwartungen balanciert. Ihre Stärke liegt darin, diese Trilemmas nicht auflösen zu müssen, sondern sie situativ auszuhandeln – in der Balance zwischen Offenheit und Begrenzung, zwischen professioneller Autonomie und institutioneller Steuerung sowie zwischen gesellschaftlicher Anerkennung und politischem Legitimationsdruck

5.6 Jugendarbeit in Luxemburg im europäischen und wissenschaftlichen Kontext: Eine abschließende Einordnung

Die Ergebnisse der Online-Befragung von Fachkräften in der luxemburgischen Jugendarbeit machen deutlich, dass Jugendarbeit dort als ein fluides, professionalisiertes, reflexives und zugleich spannungsreiches Praxisfeld interpretiert wird. Betrachtet man die Ergebnisse zusammenfassend im Lichte internationaler und europäischer Diskurse, so lässt sich die luxemburgische Jugendarbeit auch hier als ein hybrides System beschreiben, das sowohl über etablierte institutionelle Strukturen verfügt als auch durch spezifische Leerstellen. Gemeint ist hier insbesondere das Fehlen eines grundlegenden beruflichen oder akademischen Ausbildungsgangs für die Jugendarbeit, den es in anderen europäischen Ländern gibt (vgl. Kap. 2).

Luxemburgische Jugendarbeit im nationalen und europäischen Kontext

Historisch hat sich die luxemburgische Jugendarbeit zunächst eng an europäischen Entwicklungen orientiert. Die Einführung des Jugendgesetzes (2008, ergänzt 2016) und des Nationalen Bildungsrahmenplans (MENJE & SNJ, 2021) folgte direkt den europäischen Leitlinien zur Anerkennung non-formaler Bildung, wie sie u. a. in der *European Youth Work Agenda* und im Bonn-Prozess formuliert wurden (O'Donovan et al., 2020). Die Professionalisierungswellen, die das Feld seit den 1970er-Jahren durchlaufen hat, zeigen, dass Luxemburg seine Jugendarbeit systematisch ausgebaut und eng an die europäische Anerkennungs politik gekoppelt hat.

Inzwischen ist jedoch eine zunehmende Eigenständigkeit sichtbar. Die jüngere Neuausrichtung orientiert sich stärker an nationalen Themen – etwa der Vision des „staarke Jonke“ – und weniger an europäischen Rahmungen. Diese Tendenz ist nicht als Rückschritt, sondern als Zeichen eines etablierten Systems zu verstehen: Wie Kiilakoski (2020) betont, entwickeln reife Systeme Eigenlogiken, die auf spezifische gesellschaftliche Kontexte reagieren. Damit nimmt Luxemburg innerhalb Europas eine Position ein, die zwischen Anschlussfähigkeit und Eigenständigkeit oszilliert.

Wissenschaftliche Rahmung: Spannungsfelder und Trilemmas

Theoretisch verdeutlicht die Studie, dass Jugendarbeit in Luxemburg nicht über eine statische Definition, sondern über ihre Fähigkeit zur Navigation von Spannungsfeldern gefasst werden kann. In Übereinstimmung mit Williamson und Coussée (2019) bestätigt sich, dass Jugendarbeit von „Trilemmas“ geprägt ist – etwa zwischen universellen und zielgruppenspezifischen Angeboten, zwischen entwicklungsorientierter

Förderung und problemzentrierter Intervention oder zwischen professioneller Fachlichkeit, Ehrenamt und jugendlicher Selbstorganisation. Die luxemburgischen Befunde illustrieren, wie diese abstrakten Spannungen im Praxisalltag bearbeitet werden: Fachkräfte schaffen Settings, die gleichzeitig Offenheit für alle und gezielte Unterstützung für besonders vulnerable Jugendliche ermöglichen.

Auch Schwerthelms (2021) Konzept multipler Identitäten findet Bestätigung. Die luxemburgischen Fachkräfte beschreiben sich nicht durch eine einheitliche Rolle, sondern durch Rollenpluralität – als Impulsgeber*innen, Unterstützer*innen, Beziehungsgestalter*innen. Professionalität zeigt sich weniger in der Konsistenz einer Rolle, sondern in der Fähigkeit, situativ und adressat*innenbezogen zwischen unterschiedlichen Identitäten zu navigieren.

Qualität und Professionalisierung

Ein zentrales Ergebnis der Studie betrifft die unterschiedliche Auffassung von Qualität zwischen Politik und Praxis. Während die politische Ebene Strukturqualität und quantitative Indikatoren betont (z. B. Ausbildung, Infrastruktur, Besuchszahlen), verstehen Fachkräfte Qualität primär als Prozessqualität – als Beziehungsarbeit, Reflexivität und situative Passung (vgl. Deinet, 2014; Scherr, 2021). Die relative Abwesenheit einer systematischen Ergebnisqualität verweist auf eine Spannung, die europaweit diskutiert wird: Der Wunsch nach Wirkungsmessung trifft auf ein Feld, dessen Kernleistungen – Empowerment, Partizipation, Anerkennung – schwer standardisierbar sind (Basarab & O'Donovan, 2020). Luxemburg steht damit exemplarisch für ein europäisches Spannungsfeld zwischen Output-Orientierung und pädagogischer Prozesslogik.

Die fehlenden formalen Ausbildungsstrukturen stellen einen weiteren neuralgischen Punkt dar. Während die Praxis ein hohes Maß an Professionalität entwickelt hat, fehlt die institutionalisierte Qualifizierung, die im europäischen Diskurs als zentrales Element von Professionalisierung gilt (Hofmann-van de Poll, 2024; Kiilakoski, 2020). Dies unterstreicht die hybride Position Luxemburgs: strukturell stark, aber bildungsseitig unterbestimmt.

Typologie als heuristisches Instrument

Die in dieser Studie erarbeitete Typologie der Praxisverständnisse – Entfaltung, Beteiligung, Bildung und Unterstützung – ist anschlussfähig an den international geführten wissenschaftlichen Diskurs. So hebt etwa Cooper (2018) in ihrer konzeptionellen Definition die sozialen Bedingungen und Lebenskontexte junger Menschen hervor, während Schwerthelm (2021) mit seinem Funktionsmodell beschreibt, dass die einzelnen Funktionen situationsspezifisch sind und ineinander übergehen können. Auch das Modell der Europäischen Kommission (2015), das Zielgruppen- und Zielorientierungen auf Achsen darstellt, zeigt vergleichbare Strukturprinzipien, wenngleich mit anderen Polen.

Die luxemburgische Typologie lässt sich als heuristisches Werkzeug verstehen, um die Vielfalt der Jugendarbeit zu systematisieren und pädagogisches Handeln einzuordnen. Sie dient damit in erster Linie der Reflexion – sowohl zur Selbstvergewisserung einzelner Fachkräfte, zur Identifizierung von Stärken und Bedarfen, als auch für den diskursiven Austausch in Teams. Dass einige Jugendarbeiter*innen mit ihren Sichtweisen keine eindeutige Zuordnung zu einem Typ zuließen, verweist auf die Flexibilität des Feldes: Die Fachkräfte bewegen sich eher in der Mitte der Matrix und passen ihre Herangehensweise je nach Zielgruppe, Situation und Projekt flexibel an. Gerade darin liegt der heuristische Wert der Typologie: Sie

ordnet Vielfalt, ohne sie normativ einzuengen, und macht wiederkehrende Orientierungen sichtbar, die in nationalen wie internationalen Diskursen anschlussfähig sind.

Rückbezug zur Einleitung und Schlussfolgerung

Damit schließt sich ein Kreis zur in der Einleitung formulierten Ausgangsthese: Jugendarbeit ist ein Feld, das im Spannungsfeld von Offenheit und Konturierung agiert. Die luxemburgische Empirie bestätigt, dass Fachkräfte diese Spannung nicht als Defizit, sondern als konstitutives Merkmal ihrer Professionalität verstehen. Indem sie flexibel auf die Bedürfnisse junger Menschen reagieren, zugleich aber ihre Aufgaben gegenüber benachbarten Professionen abgrenzen, halten sie das Gleichgewicht zwischen Anpassungsfähigkeit und fachlicher Profilbildung (vgl. Coussée et al., 2020; Kiilakoski, 2018).

Zusammenfassend lässt sich festhalten: Die luxemburgische Jugendarbeit ist ein professionalisiertes, reflexives und adaptives Handlungsfeld, das sich historisch am europäischen Diskurs orientiert, inzwischen aber eigenständige Entwicklungswege beschreitet. Sie lässt sich nicht in einer statischen Definition festschreiben, sondern konstituiert sich durch die Fähigkeit, Spannungen und Ambivalenzen produktiv zu bearbeiten. Im europäischen Kontext nimmt sie damit eine Zwischenstellung ein: Sie ist weit entwickelt und hochgradig anschlussfähig an die europäischen Qualitäts- und Anerkennungsdiskurse, zugleich aber durch fehlende Ausbildungswege und kontextbezogene Eigenlogiken von diesen emanzipiert. Wissenschaftlich lässt sich festhalten, dass Jugendarbeit in Luxemburg weniger durch normative Definitionen als durch ihre Fähigkeit zur produktiven Bearbeitung von Spannungen charakterisiert ist. Genau hierin liegt ihre Stärke – und zugleich ihre Herausforderung: den Balanceakt zwischen Offenheit und Begrenzung, zwischen politischer Steuerung und pädagogischer Autonomie, zwischen europäischer Orientierung und nationaler Eigenlogik dauerhaft auszuhalten und produktiv zu gestalten.

6 Validierung und Einordnung der Ergebnisse

6.1 Diskussion der Ergebnisse mit Praxisvertreter*innen

Im abschließenden methodischen Schritt wurden die in den vorangegangenen Kapiteln dargestellten Ergebnisse der Online-Befragung in zwei Validierungsworkshops mit zwölf Praxisvertreter*innen aus unterschiedlichen Feldern der Jugendarbeit reflektiert. Dieses Verfahren, in der qualitativen Forschung als kommunikative Validierung oder Rückspiegelung bezeichnet, dient der Absicherung der Ergebnisse (vgl. Flick, 2012; Mayring, 2010). Ziel ist es, wissenschaftliche Interpretationen kritisch mit Praxiserfahrungen abzugleichen, Fehlinterpretationen zu vermeiden und die Anschlussfähigkeit der Befunde für den beruflichen Alltag zu erhöhen. Zugleich ermöglichen Validierungsworkshops eine gemeinsame Aushandlung von Bedeutungen und stärken so Praxisrelevanz und Wissenstransfer (vgl. Bergold & Thomas, 2012).

Die Workshops verfolgten drei zentrale Funktionen: (1) Rückkopplung der Befunde ins Feld, (2) Überprüfung ihrer Nachvollziehbarkeit und Plausibilität sowie (3) Erarbeitung praxisorientierter Hinweise für die Weiterentwicklung der Jugendarbeit. Vertreten war ein breites Spektrum der luxemburgischen Jugendarbeit – darunter Offene Jugendarbeit, Jugendorganisationen, Pfadfinder, Schuljugendarbeit, Jugendinfo sowie das Bildungsministerium. Die Mehrheit der Teilnehmenden hatte bereits an der Online-Befragung mitgewirkt.

Durch die Präsentation und Diskussion ausgewählter Ergebnisse wurde das Material verdichtet und zugleich in den luxemburgischen Kontext eingeordnet. Die Workshops bildeten damit eine Brücke zwischen empirischer Analyse und Praxisperspektive und erhöhten Validität wie auch praktische Verwendbarkeit der Befunde. Inhaltlich konzentrierten sich die Diskussionen im Kern auf vier Themenfelder: die Frage nach Qualität und Professionalisierung der Jugendarbeit, die Auseinandersetzung mit aktuellen Herausforderungen und Ambivalenzen, die Verortung der eigenen Praxis innerhalb der entwickelten Typologie sowie – damit eng verbunden – die Balancierung von Zielen, Rollenverständnissen und Jugendbildern.

6.1.1 Qualität und Professionalisierung der Jugendarbeit

Während in der Online-Befragung allgemein nach Maßnahmen der Qualitätssicherung gefragt wurde, richteten die Validierungsworkshops den Fokus stärker darauf, ob die von Politik und Verwaltung vorgegebenen Instrumente tatsächlich zur Sicherung der pädagogischen Qualität beitragen. Im Zentrum stand dabei die grundlegende Frage, wie „Qualität“ in der Jugendarbeit zu verstehen ist: Handelt es sich um quantitative Indikatoren wie Besucherzahlen, die sich nach außen leicht kommunizieren lassen, oder vielmehr um qualitative Dimensionen wie Beziehungsgestaltung, Partizipation und Flexibilität, die den Kern der Arbeit ausmachen, aber schwer messbar sind?

Die Fachkräfte betonten in diesem Zusammenhang die zentrale Bedeutung vertrauensvoller Beziehungen und einer ganzheitlichen Förderung, die über reine Problemlagen hinausgeht. Gleichzeitig thematisierten sie die Herausforderung, zwischen individuellen Bedarfen der Jugendlichen und externen Vorgaben – etwa gesetzlichen Rahmenplänen, Berichtspflichten oder administrativen Anforderungen zu vermitteln. Kritisch gesehen wurde insbesondere die Gefahr, dass eine zu starke Outputorientierung qualitative Aspekte wie Beziehungsarbeit und Flexibilität in den Hintergrund drängt:

„Ich wollte nochmal auf die Problematik der Zahlen und Dokumentation eingehen: (...) die Sprache der Praxis ist halt eine ganz andere als die der Policy-Ebene und da fehlt eigentlich die Übersetzung.“ (GD 2)

Ambivalent diskutiert wurde in diesem Zusammenhang der Nationale Bildungsrahmenplan. Einerseits wurde er als hilfreiche Orientierung und Instrument zur Reflexion beschrieben, andererseits auch als Ursache steigender Dokumentationslasten, die Zeit von der direkten Arbeit mit Jugendlichen abzieht. Teilnehmende kritisierten, dass *„oft nur große Zahlen von Interesse sind und dabei die Bedeutung von Einzelfällen untergeht“* (GD 1).

Besonders hervorgehoben wurde die Diskrepanz zwischen der Sprache und Logik der Praxis einerseits und jener der politischen Entscheidungsebene andererseits. Diese Kluft erschwert nicht nur die Legitimation der Jugendarbeit, sondern erzeugt auch den Druck, komplexe pädagogische Prozesse auf Zahlen zu reduzieren. Exemplarisch berichteten Fachkräfte von Situationen, in denen sie sich rechtfertigen mussten, wenn Besucherzahlen in Jugendhäusern als *„zu gering“* wahrgenommen wurden (GD 1).

Diskutiert wurden pragmatische Lösungsansätze, etwa der Einsatz digitaler oder KI-gestützter Berichtssysteme, die die Dokumentationslast verringern könnten. Gleichzeitig wurde betont, dass die persönliche Beziehungsarbeit mit Jugendlichen nicht vernachlässigt werden darf und dass es Wege geben muss, diese Arbeit sichtbar zu machen. Die Teilnehmenden wiesen dabei auf die Schwierigkeit und Notwendigkeit hin, die qualitative Arbeit in eine für Politik und Öffentlichkeit verständliche Sprache zu übersetzen.

Die Diskussionen machten zudem deutlich, dass Jugendarbeit im Kern präventiv ansetzt und ihre Wirkungen nur schwer kausal nachweisbar sind. Gerade diese schwer messbaren Effekte – etwa die Stärkung von Selbstvertrauen, die Aneignung sozialer Kompetenzen oder die Fähigkeit, Verantwortung zu übernehmen – seien jedoch zentrale Qualitätsmerkmale der Arbeit. Ein Teilnehmer brachte dies prägnant auf den Punkt: *„Qualitätssicherung in der Jugendarbeit umfasst nicht nur die Erfassung von Zahlen, sondern auch die Berücksichtigung von Einzelfällen und der individuellen Bedürfnisse der Jugendlichen“* (GD 2).

Resümierend lässt sich festhalten, dass die Validierungsworkshops die Befunde der Online-Befragung bezüglich der Bedeutung von Qualitätssicherung bestätigten, zugleich aber die Spannungen zwischen politisch-administrativen Vorgaben und pädagogischer Logik deutlicher herausarbeiteten. Während Politik und Verwaltung naturgemäß stärker auf Standardisierung und Nachweisbarkeit von Ergebnissen und Wirkungen setzen, verorten die Fachkräfte – auch in dieser Diskussion – Qualität primär in den fachlichen und relationalen Prozessen mit Jugendlichen. Professionalisierung in der Jugendarbeit zeigt sich aus dieser Sicht also einmal mehr in der Fähigkeit der Fachkräfte, externe Steuerungslogiken mit den Sinnhorizonten und Arbeitsweisen der Praxis in Einklang zu bringen.

6.1.2 Herausforderungen und Ambivalenzen der Jugendarbeit

In den Validierungsworkshops spiegelten sich auch die in der Online-Befragung herausgearbeiteten Herausforderungen, Spannungsfelder und Ambivalenzen der Jugendarbeit wider (vgl. Kap. 4.1.8). Zugleich wurden sie jedoch verdichtet und um neue Perspektiven erweitert. Ein zentrales Thema in diesem Zusammenhang betraf die Wahrnehmung von Zuständigkeiten und professionellen Grenzen im Arbeitsalltag.

Die Fachkräfte berichteten dazu, dass sie bei komplexen Problemlagen, etwa Suizidgefährdung, Gewalt oder Schulabbrüchen, sich häufig gezwungen sähen, über ihre originären Aufgaben hinauszugehen. Diese

Praxis erfordert aus ihrer Sicht ein hohes Maß an Flexibilität und Engagement, birgt jedoch zugleich das Risiko von Überlastung und führt zu Unklarheiten hinsichtlich der Reichweite professioneller Verantwortung. Im folgenden Zitat bestätigte sich so die in der Befragung bereits sichtbare Spannung zwischen Offenheit und Abgrenzung des Arbeitsauftrags.

„Wa kloer definéiert ass, dat ass deng Zoustännegkeet, dann hunn ech och manner Frustmomenter. (...) Dat hunn ech och oft am Jugendhaus wou ech geschafft hunn erlieft, dass deen Educateur da wierklech bis auf Teufel komm raus alles wollt maachen an do frustréiert war, well et dunn net geklappt huet.“ (GD 1)

Vor diesem Hintergrund wurde, in Kontinuität zu den Befunden der Befragung, zudem die Notwendigkeit einer engeren Vernetzung mit anderen Institutionen und Professionen betont, insbesondere im Bereich psychologischer Betreuung. Zugleich äußerten die Fachkräfte den Wunsch nach intensiverer fachlicher Unterstützung im Praxisalltag, etwa durch Supervision oder spezifische Fortbildungen im Umgang mit psychischen Erkrankungen und herausforderndem Verhalten.

Ein weiterer Diskussionsschwerpunkt bezog sich auf die aktuelle Neuausrichtung der Jugendarbeit hin zu einer stärker profilierten, freizeitbezogenen Ausrichtung im Sinne des Konzepts *„Jonker staark maachen“*. Diese Veränderungen wurden -wie im Zitat gezeigt- zwar mehrheitlich als sinnvoll bewertet, da sie Transparenz über Aufgaben und Grenzen schaffen und die Abgrenzung zu benachbarten Professionen erleichtern. Eine Teilnehmerin der ersten Gruppendiskussion berichtet in diesem Zusammenhang: *„Politesch gesinn ech ganz kloer ee Virdeel, (...) fir d’Jugendaarbecht méi grouss ze maachen, fir dat Politik iwwerhaapt ee Duerchbléck huet wat mir maachen, do gesinn ech dat als ganz positiv“*.

Demgegenüber äußerten Praktiker*innen jedoch auch die Sorge, dass eine stärkere Rahmung zu einer Einengung pädagogischer Handlungsspielräume führen könnte, ein Spannungsfeld, das auch in den Ergebnissen bereits benannt wurde. Entsprechend wurde betont, dass Offenheit und Flexibilität zentrale Qualitätsmerkmale bleiben müssen. In diesem Zusammenhang berichtet ein Jugendarbeiter: *„aber in der qualitativen Arbeit müssen wir uns davon befreien, uns da einschränken zu lassen, (...) ansonsten können wir keinen Jugendlichen helfen“ (GD 2)*.

Kritisch diskutiert wurde in diesem Zusammenhang die durch den SNJ vorgeschlagene Metaphorik der *„Straße“*, die in diesem Konzept das Profil des Jugendsektor sowie, am Rande dieser Straße, die daran angrenzenden jugendrelevanten Sektoren (wie Arbeit, Bildung, Gesundheit, etc.) abbilden soll. Aus Sicht der Diskutant*innen wird dieses Bild teilweise als zu linear und begrenzend wahrgenommen. Alternativ vorgeschlagene Metaphern wie *„Strand“* oder *„Brandung“* verdeutlichen in dieser Wahrnehmung besser die Fluidität jugendlicher Lebenslagen und die notwendige Anpassungsfähigkeit der Jugendarbeit. Diese Kritik spiegelt den in den Ergebnissen beschriebenen Anspruch der Praxisvertreter*innen wider, Jugendarbeit stärker an der Lebensrealität junger Menschen zu orientieren.

Ein weiterer Aspekt, der auch in der Online-Befragung sichtbar wurde, erhielt auch in den Workshops eine besondere Aufmerksamkeit: die Herausforderungen der Digitalisierung. Die Fachkräfte betonten, dass digitale Lebenswelten integraler Bestandteil jugendlicher Sozialisationsprozesse seien und daher systematisch in die Jugendarbeit einbezogen werden müssten – auch wenn politische Strategien derzeit stärker analoge Potenziale von Jugendarbeit betonten. Ein Teilnehmer formulierte:

„Man darf ja trotzdem auch nicht vergessen, jeder Jugendliche läuft mit einem I-Phone herum, (...) und auch über digitale Medien kann man Jugendliche erreichen und die dann vielleicht über die digitalen Medien in die analoge Welt etwas zurückbringen.“ (GD 1)

Damit erweiterten die Workshops die empirische Befundlage um die Forderung, digitale Medien stärker als pädagogische Ressource zu begreifen, die durch die Jugendarbeit thematisch aufzugreifen sei. Die Fachkräfte könnten in diesem Kontext dazu beitragen, Jugendliche in ihren Lebenswelten abzuholen, kritische Medienkompetenz zu fördern und Brücken zu analogen Angeboten zu schlagen.

Die Diskussionen zu diesen Aspekten verdeutlichen, dass die Fachkräfte die Ambivalenzen ihrer Arbeit reflektiert wahrnehmen und produktiv mit ihnen umgehen. Sie erkennen die Notwendigkeit klarer Abgrenzungen, betonen jedoch zugleich Offenheit, Vernetzung und Flexibilität als unverzichtbare Qualitätsmerkmale. Die Neuausrichtung und stärkere Profilierung der luxemburgischen Jugendarbeit – die in der vorliegenden Onlinebefragung aufgrund ihrer Aktualität noch weniger thematisiert wurde, wird nun einerseits als Chance zur Profilbildung bewertet, andererseits kritisch im Hinblick auf mögliche Einschränkungen pädagogischer Freiräume diskutiert. Neu hervorgehoben wurde schließlich die Relevanz der Digitalisierung, die – im Anschluss an die Ergebnisse der Befragung – aus Sicht der Praxis nicht marginalisiert, sondern als wesentlicher Bestandteil jugendlicher Lebenswelten in die Jugendarbeit integriert werden sollte.

6.1.3 Zusammenhang von Zielen, Rollenverständnissen und Sichtweisen auf Jugendliche

Das Interesse der Diskutant*innen richtete sich auch und besonders auf die in der Studie entwickelte Typologie der Praxisverständnisse von Jugendarbeit, die auf den zuvor empirisch herausgearbeiteten Zusammenhängen zwischen Zielen, Rollenverständnissen und Sichtweisen auf Jugendliche basiert (vgl. Kap. 4.1.4–4.1.6). Diese Typologie wurde auch von den Teilnehmenden nicht als starres Modell verstanden, sondern als heuristisches Instrument, das die Komplexität der Praxis sichtbar machen und zur Reflexion der eigenen Arbeit beitragen kann.

Die Diskussion bestätigte zunächst die in der Online-Befragung rekonstruierte zentrale Einsicht: Professionelles Handeln in der Jugendarbeit entsteht aus der engen Verschränkung von Zielorientierungen, den individuellen Sichtweisen auf Jugendliche und dem Rollenverständnis der Fachkräfte. Ergänzend wurde betont, dass auch persönliche Haltungen, Werte und Erfahrungen diese Verknüpfung prägen:

„Also den Startpunkt ass ëmmer den Educateur, den Encadreur. Et hängt ganz vill vun der Haltung of, (...) Dat spillt do mat eran an dat deet sech dunn och op d'Siicht op d'Jugendlechen auswirken, an och op meng Ziller déi ech dann setzen, an dann och automatesch op d'Rollenverständnis, wat ass meng Optrag.“ (GD 1)

Diese Reflexion verweist direkt auf die in den Ergebnissen beschriebene Bedeutung von Selbstreflexion und Haltung (vgl. Kap. 4.1.6). Die Workshops verdeutlichten, dass Jugendarbeit nur dann anschlussfähig bleibt, wenn Fachkräfte ihre eigene Position kritisch prüfen und sich der Wechselwirkung zwischen eigener Rolle, Zielorientierung und Jugendbildern bewusst sind.

Übereinstimmend mit den Befunden der Befragung wurde erneut die herausragende Bedeutung von Beziehungsarbeit betont. Sie bildet nach Aussage der Teilnehmenden die Grundlage jeder professionellen Tätigkeit und verleiht den Rollen (als Unterstützer*in, Impulsgeber*in, Orientierungshilfe) erst ihre Wirkung. Eine Teilnehmerin aus der ersten Gruppendiskussion drückt dies wie folgt aus: *„Also für mich ist es seit jeher immer das Wichtigste, die Beziehung zu den Jugendlichen aufzubauen, weil ohne diese Beziehung alles andere keinen Sinn macht.“* Diese Einschätzung bestätigt die Ergebnisse zu den Rollenverständnissen

(vgl. Kap. 4.1.5), wonach Beziehungen nicht nur ein Mittel zum Zweck, sondern der zentrale Qualitätsmaßstab jugendarbeiterischer Praxis sind.

Im Hinblick auf die Typologie der vier Praxisverständnisse (Entfaltung, Beteiligung, Bildung, Unterstützung) bestätigten alle interviewten Fachkräfte, dass die Kategorien die Spannbreite der Arbeit abbilden, zugleich aber schwer eindeutig auf die eigene Praxis anwendbar sind. Nachfolgendes Zitat verdeutlicht dies: *„Also ich würde sagen, dass es nicht möglich ist, sich einem Typen zuzuordnen, weil man sich, wenn man mit Jugendlichen arbeitet, nicht aussucht, wer da kommt“* (GD 2). Damit wurde eine zentrale Befundlage der Studie gestützt. Die Übergänge zwischen den Typen sind fließend, und Fachkräfte bewegen sich situativ zwischen unterschiedlichen Orientierungen. Hier zeigte sich, dass die Typologie eher als Reflexionsrahmen verstanden wird, um Muster sichtbar zu machen und weniger als Klassifikationssystem, das eine eindeutige Zuordnung verlangt.

Kritisch-konstruktive Erweiterungen machten zugleich den heuristischen Wert der Typologie deutlich. Einzelne Teilnehmende schlugen vor, die Y-Achse als Partizipationsleiter zu interpretieren, die die Entwicklung von Autonomie und gesellschaftlicher Teilhabe besser erfasst. Andere stellten die Zielscheiben-Metapher vor: *„Das könnte auch so eine Zielscheibe sein, wo die Mitte eigentlich das Ideal wäre und man aus der Mitte heraus halt immer agiert“* (GD 1). Diese Bilder verdeutlichen, wie Fachkräfte das Instrument produktiv aneignen, indem sie es an ihre Praxiswirklichkeit anpassen.

Schließlich wurde der Nutzen der Typologie auch im Hinblick auf Praxisentwicklung diskutiert. Einige sahen Potenzial, sie für Teamanalysen, Ressourcenplanung oder die Legitimation gegenüber Politik und Geldgebern zu nutzen: *„Es ist sinnvoll, auch um für sich selber einstehen zu können (...) und dadurch kriegt man auch eine ganz andere Visibilität und kann auch viel mehr nach Anerkennung fragen“* (GD 2). Andere äußerten Zweifel am unmittelbaren Nutzen für die Arbeit „am Jugendlichen“, da dort häufig schnelle und intuitive Entscheidungen erforderlich sind. Damit spiegeln die Diskussionen die bereits in der Online-Befragung erkennbare Spannung zwischen abstrakten Orientierungen und situativer Praxis.

Die Validierungsworkshops bestätigten damit die empirischen Befunde zu den engen Zusammenhängen von Zielen, Rollenverständnissen und Jugendbildern und verdeutlichten zugleich, dass die entwickelte Typologie als Reflexionsrahmen anschlussfähig ist. Ihr Nutzen liegt aus Sicht der Praxisvertreter*innen weniger in einer exakten Klassifikation, sondern in der Möglichkeit, die Komplexität des Feldes sichtbar zu machen, Selbstreflexion anzuregen und die Praxis in den fachlichen und politischen Diskurs einzubetten. Damit schärft die Typologie nicht nur das Verständnis professioneller Selbstverortung, sondern schafft zugleich Brücken zwischen Praxis, Wissenschaft und Politik.

6.2 Implikationen für die Weiterentwicklung der luxemburgischen Jugendarbeit

Die vorliegende Studie hatte das Ziel, das professionelle Selbstverständnis der Jugendarbeiter*innen in Luxemburg zu rekonstruieren und damit einen Beitrag zur differenzierten Weiterentwicklung der Diskurse über Jugendarbeit zu leisten. Im Zentrum stand die Frage, wie Fachkräfte ihre Praxis selbst interpretieren, mit Bedeutung versehen und ihr Handlungsfeld definitorisch und praktisch abgrenzen. Damit knüpft die Untersuchung an die in der Einleitung beschriebenen Spannungsfelder an: Jugendarbeit bewegt sich im Schnittfeld von politisch-rechtlicher Rahmung, gesellschaftlicher Pluralität und der Notwendigkeit, ein eigenständiges fachliches Profil zu behaupten.

Die Ergebnisse zeigen, dass Jugendarbeit in Luxemburg kaum durch eine einfache Definition zu fassen ist. Sie wird in der empirischen Praxis vielmehr als dynamisches, reflexives und kontextabhängiges Praxisfeld verstanden, das sich kontinuierlich in Aushandlungsprozessen befindet. Ihre Offenheit stellt hierbei eine zentrale Stärke dar, erfordert jedoch zugleich eine kontinuierliche Verständigung über Aufgaben, Rollen und Zuständigkeiten. Dies betrifft sowohl die interne Profilschärfung als auch die Kommunikation nach außen. Vor diesem Hintergrund verstehen sich auch die Studienergebnisse nicht als Sammlung konkreter Handlungsanweisungen, sondern als Bereitstellung von empirischem Orientierungswissen über die Jugendarbeit. Dieses kann in Politik, Praxis und Forschung genutzt werden, um bestehende Spannungsfelder bewusst zu reflektieren und zu diskutieren, die Anschlussfähigkeit der Diskurse an nationale wie europäische Entwicklungen zu sichern und die Position der luxemburgischen Jugendarbeit auf nationaler Ebene sowie im internationalen Vergleich weiter zu profilieren.

Die nachfolgenden Implikationen sind in diesem Sinne als Diskussionsgrundlage zu verstehen, die künftige Aushandlungsprozesse unterstützen können. Sie betreffen drei Ebenen – Politik, Praxis und Forschung – und eröffnen Perspektiven für eine differenzierte Weiterentwicklung des Feldes.

6.2.1 Politik: Balancierte Steuerung und Anerkennung qualitativer Logiken

Klärung und Kommunikation von Zuständigkeiten

Unsicherheiten der Fachkräfte hinsichtlich ihrer Grenzen und Verantwortlichkeiten legen nahe, dass auf politischer Ebene eine kontinuierliche Klärung und Kommunikation von Zuständigkeiten notwendig ist. Dies könnte durch abgestimmte Leitlinien oder Kooperationsvereinbarungen mit benachbarten Professionen erfolgen.

Sichtbarmachung des gesellschaftlichen Mehrwerts

Da Jugendarbeit vielfach situativ und interaktiv wirkt und ihre Ergebnisse schwer quantifizierbar sind, besteht eine politische Implikation darin, Indikatoren zu entwickeln, die auch qualitative Wirkungen abbilden können. Dies würde es erleichtern, Jugendarbeit in gesellschaftspolitischen Aushandlungen sichtbar zu machen.

Langfristige Personal- und Ausbildungsstrategie

Der Mangel an klaren Ausbildungspfaden deutet auf die Notwendigkeit hin, eine längerfristige Strategie für Personalentwicklung und Qualifizierung zu entwickeln, die die Nachwuchssicherung systematisiert.

Stärkung der intersektoralen Koordination

Die Ergebnisse verdeutlichen, dass Jugendarbeit häufig an Schnittstellen zu Schule, Sozialwesen oder psychologischen Diensten agiert. Auf politischer Ebene könnte daher eine stärkere Koordination zwischen Ressorts und Institutionen hilfreich sein, um Überschneidungen zu vermeiden und Übergänge für Jugendliche kohärenter zu gestalten. Dies würde zugleich die Sichtbarkeit der Jugendarbeit im Zusammenspiel mit anderen gesellschaftlichen Bereichen erhöhen.

6.2.2 Praxis: Reflexive Professionalisierung und Kooperation

Stärkung formaler Professionalisierung

In Luxemburg existiert noch kein formalisierter Ausbildungsweg für Jugendarbeit. Fachkräfte entwickeln ihr Wissen häufig über kollektive Reflexion, Supervision und Lernprozesse im Team. Diese implizite Professionalisierung wird von den Beteiligten als prägendes Kennzeichen des Feldes beschrieben. Es erscheint sinnvoll, dies durch gezielte formale Angebote zu ergänzen, etwa in Form von Zertifikatskursen oder berufsbegleitenden Studienprogrammen. Damit ließe sich die vorhandene Praxisexpertise systematisch vertiefen, zugleich würden Anschlussfähigkeit und Anerkennung im europäischen Kontext gestärkt, ohne die spezifische Logik der luxemburgischen Jugendarbeit zu unterlaufen.

Nutzung der Typologie als Reflexionsrahmen

Die Typologie dient Fachkräften als flexibles Werkzeug, um Rollen- und Zielverständnisse systematisch sichtbar zu machen. Für die Weiterentwicklung der Jugendarbeit eröffnet sie Potenziale für Selbstreflexion, Teamentwicklung und eine strukturierte Kommunikation nach außen. Damit kann sie zur Stärkung der inneren Profilierung und zur Anerkennung des Feldes beitragen.

Stärkung intersektoraler Zusammenarbeit

Die Rolle der Jugendarbeit als „Netzwerkzentrale“ macht es erforderlich, Kooperationen mit Bildung, Gesundheit, Kultur und Sozialwesen weiter auszubauen. Dies könnte zu stabileren Übergängen für Jugendliche führen.

6.2.3 Forschung: Transfer und internationale Verortung

Messung qualitativer Wirkung

Da Fachkräfte beklagen, dass Zahlen allein die Qualität nicht abbilden, ergibt sich eine Forschungsimplication darin, Indikatoren und Methoden zu entwickeln, die qualitative Aspekte – z. B. Beziehungserfahrungen, Partizipation, Selbstwirksamkeit – erfassen und systematisch sichtbar machen.

Analyse impliziter Professionalisierungswege

Angesichts der fehlenden formalen Ausbildung eröffnet sich ein Forschungsfeld zur Frage, wie Professionalität in Luxemburg konkret erworben, stabilisiert und weitergegeben wird. Dies könnte auch für internationale Vergleiche interessant sein.

Vergleichende Studien zu hybriden Systemen

Die luxemburgische Jugendarbeit zeigt Merkmale eines hybriden Systems mit einerseits etablierten Strukturen und andererseits fehlenden Ausbildungsgängen zum/zur Jugendarbeiter*in. Eine weiterführende Forschung könnte dieses Profil mit anderen europäischen Ländern vergleichen und so den Beitrag Luxemburgs zum europäischen Diskurs differenzierter betrachten.

Stärkung internationaler Vernetzung

Die Ergebnisse verdeutlichen, dass Jugendarbeit in Luxemburg nicht isoliert betrachtet werden sollte, sondern in transnationale Entwicklungen eingebettet ist. Eine stärkere internationale Vernetzung der Forschung könnte dazu beitragen, die Qualität und Tragweite wissenschaftlicher Arbeiten zu erhöhen. Zugleich würde dies den Austausch über unterschiedliche Modelle, Qualitätsstandards und Professionalisierungspfade fördern und Luxemburg im europäischen und internationalen Diskurs zur Jugendarbeit sichtbarer positionieren.

6.3 Limitationen der Studie

Die vorliegende Untersuchung wurde als qualitativ-rekonstruktive Studie konzipiert, um subjektive Sichtweisen, Deutungen und professionelle Orientierungen von Fachkräften in der Jugendarbeit differenziert zu erfassen. Der qualitative Zugang bot mit seinem verstehenden Erkenntnisinteresse besonderes Potenzial, Praxis und Selbstdeutung professionellen Handelns in ihrer Vielschichtigkeit sichtbar zu machen (vgl. Flick, 2012; Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2010). Ziel war nicht statistische Repräsentativität, sondern die Generierung vertiefter Einsichten, die exemplarisch zur Theoriebildung und Weiterentwicklung von Praxis und Steuerung beitragen (vgl. Lamnek & Krell, 2016). In Anknüpfung an praxistheoretische Ansätze, die Handeln als Geflecht diskursiver, materieller und sozialer Arrangements verstehen (vgl. Reckwitz, 2021), konnten durch die Rekonstruktion subjektiver Deutungen zugleich Praxislogiken, Wissensordnungen und Routinen sichtbar gemacht werden.

Die Datenerhebung erfolgte über eine Online-Befragung mit theoriegeleiteten, offen formulierten Fragen. Die bewusste Offenheit erlaubte den Teilnehmenden, eigene Konzepte und Erfahrungen einzubringen, führte jedoch zu einer thematisch breiten Streuung und unterschiedlichen Interpretationen. Da es sich um schriftliche, nicht-interaktive Erhebungen handelte, konnten Aussagen nicht durch Nachfragen präzisiert werden. Durch ein mehrstufiges Auswertungsverfahren im Forschungsteam wurde jedoch eine hohe interne Validierung angestrebt (vgl. Mayring, 2010).

Die Teilnahmezahl von 144 Personen lag unter den Erwartungen. Dennoch ermöglichte die hohe Dichte vieler Beiträge – insbesondere der 101 Teilnehmenden, die mindestens acht von neun Fragen beantworteten – substantielle qualitative Auswertungen. Eine differenzierte Analyse nach demografischen oder tätigkeitsbezogenen Merkmalen war aufgrund unvollständiger Angaben nur eingeschränkt möglich. Auffällig war die hohe Beteiligung aus Jugendhäusern und der Schuljugendarbeit, während andere Bereiche wie Jugendwohnen oder Freiwilligendienste schwächer vertreten waren. Auch unspezifische Angaben wie „Jugenddienst“ oder „non-formale Bildung“ begrenzten die Vergleichbarkeit. Einzelbeiträge mit geringem Umfang wurden themenspezifisch berücksichtigt, eigneten sich jedoch nicht für umfassende Fallanalysen. Ebenso ist darauf zu verwiesen, dass die Datenerhebung auf der Praxisebene erfolgte und übergeordnete Strukturen wie der Dachverband oder die Träger nicht einbezogen wurden.

Diese Limitationen entsprechen den allgemeinen Bedingungen qualitativer Forschung und sind nicht als methodische Schwächen, sondern als Ausdruck eines Ansatzes zu verstehen, der auf Kontextsensibilität, Subjektbezug und theoriegenerierende Perspektiven zielt (vgl. Denzin & Lincoln, 2018). Insgesamt leistet die Studie damit einen Beitrag zur differenzierten Wissensbildung im Feld der Jugendarbeit in Luxemburg.

7 Literaturverzeichnis

- Basarab, T. & O'Donovan, J. (2020). *YOUTH WORK ESSENTIALS*. Council of Europe and European Commission.
- Bazeley, P. (2021) *Qualitative Data Analysis: Practical Strategies* (2. Ausg.). Sage.
- Bergold, J. & Thomas, S. (2012). Participatory research methods: A methodological approach in motion. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 13(1), Art. 30. <https://doi.org/10.17169/fqs-13.1.1801>
- Biewers, S.; Latz, A. & Weis, D. (2022): *Bildungserfahrungen in non-formalen Settings: Eine Jugendstudie über das Potenzial und den Wert bildungsorientierter Jugendarbeit*. MENJE & University of Luxembourg.
- Biewers, S. Heinen, A., Latz, A. & Weis, D. (2024). Jugendarbeit in Luxemburg: Historische Entwicklungslinien, aktuelle Themen und zukünftige Herausforderungen. In: LUCET, UNI & SCRIBT: *Nationaler Bildungsbericht Luxemburg*. <https://men.public.lu/dam-assets/catalogue-publications/statistiques-etudes/themes-transversaux/bildungsbericht-2024-de.pdf>
- Bimschas, B. & Schröder, A. (2004): Bildung und Beziehung in der außerschulischen Jugendarbeit. In: Lindner, W. & Sturzenhecker, B. (Hrsg.): *Bildung in der Kinder- und Jugendarbeit. Vom Bildungsanspruch zur Bildungspraxis* (S.61-76). Juventa Verlag.
- Birrell, L.; Werner-Seidler, A.; Davidson, L.; Andrews, J. L. & Slade, T. (2025). „Social connection as a key target for youth mental health“. *Mental Health & Prevention*, Artikelnummer 200395. DOI: 10.1016/j.mhp.2025.200395
- Bodeving, C. (2013). Offene Kinder- und Jugendarbeit in Luxemburg. In: U. Deinet & B. Sturzenhecker (Hrsg.), *Handbuch Offene Kinder- und Jugendarbeit* (S. 853–862). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bodeving, C. (2021). Offene Kinder- und Jugendarbeit in Luxemburg. In: U. Deinet, B. Sturzenhecker, L. von Schwanenflügel, & M. Schwerthelm (Hrsg.), *Handbuch Offene Kinder- und Jugendarbeit* (5. Aufl., Band 3, S. 1949-1956). Springer VS.
- Böhnisch, L. (2012). Lebensbewältigung. In: Thole, W. (Hrsg.), *Grundriss Soziale Arbeit* (4. Aufl., S. 219-233). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Böhnisch, L. (2021). Die sozialintegrative Funktion der Offenen Kinder- und Jugendarbeit. In U. Deinet, B. Sturzenhecker, L. von Schwanenflügel, & M. Schwerthelm (Hrsg.), *Handbuch Offene Kinder- und Jugendarbeit* (5. Aufl., Band 1, S. 667-674). Springer VS.
- Cloos, P., Köngeter, S., Müller, B. & Thole, W. (2009). *Die Pädagogik der Kinder- und Jugendarbeit* (2. Aufl.). Springer Verlag.
- Committee of Ministers (2017). *YOUTH WORK Recommendation CM/Rec(2017)4*. Council of Europe: <https://rm.coe.int/cmrec-2017-4-and-explanatory-memorandum-youth-work-web/16808ff0d1>
- Cooper, T. (2012). Models of youth work: a framework for positive sceptical reflection. *Youth and Policy*, 1(109), 98-117.

- Cooper, T. (2018). Defining Youth Work: Exploring the Boundaries, Continuity and Diversity of Youth Work Practice. In P. Alldred, F. Cullen, K. Edwards, & D. Fusco (Hrsg.), *The SAGE Handbook of Youth Work Practice* (S. 3-17), Sage Publication.
- Corney, T.; Marian, J.; Baird, R.; Welsh, S. & Gorman, J. (2023). Youth Work as Social Pedagogy: Toward an Understanding of Non-Formal and Informal Education and Learning in Youth Work. *Child & Youth Services*, 45(3), 1-27. DOI: 10.1080/0145935X.2023.2218081
- Coussée F., Spatscheck, C., Bradt, L. & Roose, R. (2020). In X. Úcar, P. Soler-Masó, & A. Planas-LLadó. *Working with Young People. A Social Pedagogy Perspective from Europe and Latin America*. Oxford.
- Deinet, U. (2014). Das Aneignungskonzept als Praxistheorie für die Soziale Arbeit. In sozialraum.de (6) Ausgabe 1/2014. URL: <https://www.sozialraum.de/das-aneignungskonzept-als-praxistheorie-fuer-die-soziale-arbeit.php> (Zugegriffen am 19.03.2025).
- Deinet, U. & Krisch, R. (2013). Offene Kinder und Jugendarbeit als Nachbarfeld der Gemeinwesenarbeit. In S. Stövesand, C. Stoik, & U. Troxler (Hrsg.), *Handbuch Gemeinwesenarbeit: Traditionen und Positionen, Konzepte und Methoden. Deutschland – Schweiz – Österreich* (1. Ausg., S. 353-359). Verlag Barbara Budrich.
- Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (Hrsg.). (2018). *The SAGE Handbook of Qualitative Research* (5. Aufl.). Sage.
- Dickson, K., Vigurs, C.-A. & Newman, M. (2013). *Youth work: a systematic map of the research literature*. Government Publications. <http://hdl.handle.net/10147/306851>
- Dunne, A., Ulicna, D., Murphy, I. & Golubeva, M. (2014). What is youth work? In A. Dunne, D. Ulicna, I. Murphy, & M. Golubeva (Hrsg.), *Working with young people: The value of youth work in the european union* (S. 53-87). IFC GHK. https://ec.europa.eu/assets/eac/youth/library/study/youth-work-report_en.pdf
- European Commission. (2015). *Quality Youth Work: A common framework for the further development of youth work*. Report from the Expert Group on Youth Work Quality Systems in the EU Member States.
- EYWA, 2020. *Factsheet*. https://www.growingyouthwork.eu/downloads/publications/48/210520%20EYWC2020_Factsheet_Agenda.pdf?version=3c9cd3b9935085794fa835763af2f16b
- Fend, H. (2003). *Entwicklungspsychologie des Jugendalters*. VS Verlag.
- Flick, U. (2012): *Qualitative Sozialforschung: Eine Einführung* (5. Aufl.). Rowohlt.
- Fthenakis, W. E. (2008). Frühkindliche Bildung und Konsistenz im Bildungsverlauf. In V. Kauder & O. von Beust (Hrsg.), *Chancen für alle – die Perspektive der Aufstiegs-gesellschaft* (S. 85-111). Herder.
- Gahleitner, S. B. (2020). *Professionelle Beziehungsgestaltung in der psychosozialen Arbeit und Beratung* (2., überarb. u. erw. Aufl.; Reihe: Beratung, Band. 17). DGVT.
- Havighurst, R. J. (1972[1981]). *Developmental tasks and education* (3. Aufl.). Longman.
- Havighurst, R.J. (1982). *Developmental tasks and education*. Longman.
- Hofmann-van de Poll, F. (2024). European Youth Work Developments and Challenges – A Meta-Synthesis. *Youth*, 4, 1194-1210.

- Hofmann-van de Poll, F., Pelzer, M., Riedle, S. & Rottach, A. (2020). *The European Discussion on Youth Work 2015-2020*. DJI [Deutsches Jugendinstitut].
- Honneth, A. (2003). *Kampf um Anerkennung. Zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte*. Suhrkamp.
- Hurrelmann, K. (2002). *Einführung in die Sozialisationstheorie* (8. Aufl.). Beltz Verlag.
- Hurrelmann, K. (2010). *Lebensphase Jugend* (10 Aufl.). Beltz Juventa.
- Hurrelmann, K. (2012). Jugendliche als produktive Realitätsverarbeiter: Zur Neuauflage des Buches „Lebensphase Jugend“. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 1, 89-100.
- Joachim, P., Weis, D. & Willems, H. (2018). *"Outreach Youth Work - Maisons des Jeunes" - Eine Perspektive für Jugendliche in schwierigen Lebenslagen. Abschlussbericht der externen Evaluation eines Pilotprojektes in Luxemburg*. University of Luxembourg.
- Kelle, U. & Kluge, S. (2010): *Vom Einzelfall zum Typus: Fallvergleich und Fallkontrastierung in der qualitativen Sozialforschung* (2. überarb. Aufl.). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kiilakoski, T. (2018). *Diversity of Practice Architectures on Education and Career Path for Youth Workers in Europe*. Council of Europe and European Commission.
- Kiilakoski, T. (2020). Diversity of practice architectures: education and career paths for youth workers. In: European Union & Council of Europe, *YOUTH WORKER EDUCATION IN EUROPE: Policies, structures, practices* (S. 57-90). <https://ruj.uj.edu.pl/server/api/core/bitstreams/7cfc4a9a-c162-4860-aed7-d6296e75c202/content#page=59>
- Koller, H.-C. (2018). *Bildung anders denken. Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse*. Kohlhammer.
- Krafeld, F.J. (2004) *Grundlagen und Methoden aufsuchender Jugendarbeit. Eine Einführung*. VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kuckartz, U. (2010): Typenbildung. In K. Mruck, & G. Mey (Hrsg.), *Handbuch qualitative Forschung in der Psychologie*. VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kuckartz, U. & Rädiker, S. (2022): *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung* (5. Aufl.). Beltz Juventa.
- Lamnek, S. & Krell, C. (2016). *Qualitative Sozialforschung* (6. Aufl.). Beltz.
- Loi du 4 juillet 2008 sur la jeunesse
- Loi du 24 avril 2016 portant modification de la loi modifiée du 4 juillet 2008 sur la jeunesse
- Loi du 29 août 2017 portant sur l'enseignement secondaire
- Mann, C. (2013). Arbeitsrollen in der offenen Jugendarbeit. In SNJ, *Handbuch Offene Jugendarbeit in Luxemburg* (S. 65-82). Luxemburg.
- Mayring, P. (2010). *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken* (11. Aufl.). Beltz.
- Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enfance et de la Jeunesse (MENJE). (2024, 16 décembre). *Jonker staark maachen: Eng ambitiéis Politik fir en dynamesche Jugendsektor*. Luxemburgo: MENJE. Retrieved from <https://men.public.lu/fr/actualites/communiqués-conference-presse/2024/12/16-politique-jeunesse-lb.html>

- MENJE & SNJ (2021). *Nationaler Rahmenplan zur non-formalen Bildung im Kindes- und Jugendalter*. Luxemburg.
- MENJE & UNI (2020). *Nationaler Bericht zur Situation der Jugend in Luxemburg: Wohlbefinden und Gesundheit*. Luxemburg.
- Müller, B. (2021). Siedler oder Trapper? Professionelles Handeln im pädagogischen Alltag der Offenen Kinder- und Jugendarbeit. In U. Deinet, B. Sturzenhecker, L. von Schwanenflügel, & M. Schwerthelm (Hrsg.), *Handbuch Offene Kinder- und Jugendarbeit* (5. Aufl., Band 1, S. 161-174). Springer VS.
- O'Donovan, J. (Hrsg.), Cairns, D., Sousa, M. & Valcheva Dimitrova, V. (2020). Mapping the educational and career paths of youth workers. In M. Taru, E. Krzaklewska, & T. Basarab (Hrsg.), *YOUTH WORKER EDUCATION IN EUROPE: Policies, structures, practices* (Youth knowledge 26, S. 15-56). Council of Europe and European Commission.
- Przyborski, A. & Wohlrab-Sahr, M. (2010). *Qualitative Sozialforschung: Ein Arbeitsbuch* (3. Aufl.). Oldenbourg Verlag.
- Reckwitz, A. (2021). Gesellschaftstheorie als Werkzeug. In A. Reckwitz & H. Rosa (Hrsg.), *Spätmoderne in der Krise. Was leistet die Gesellschaftstheorie?* (S. 23–150). Suhrkamp.
- Règlement grand-ducal du 28 janvier 1999 concernant l'agrément gouvernemental à accorder aux gestionnaires de services pour jeunes, Journal Officiel du Grand-Duché de Luxembourg – Mémorial A 138.
- Reinders, H. & Wild, E. (2003). Adoleszenz als Transition und Moratorium: Plädoyer für eine Integration gegenwarts- und zukunftsorientierter Konzeptionen von Jugend. In H. Reinders & E. Wild (Hrsg.), *Jugendzeit — Time Out? Zur Ausgestaltung des Jugendalters als Moratorium* (S. 15-36). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Scherr, A. (1997). *Subjektorientierte Jugendarbeit. Eine Einführung in die Grundlagen emanzipatorischer Jugendpädagogik*. Juventa-Verlag.
- Scherr, A. (2021). Subjektorientierte Offene Kinder- und Jugendarbeit. In U. Deinet, B. Sturzenhecker, L. von Schwanenflügel & M. Schwerthelm (Hrsg.), *Handbuch Offene Kinder- und Jugendarbeit* (5. Aufl., Band 1, S. 639-652). Springer VS.
- Schröder, A. (2021). Beziehungsarbeit. In U. Deinet, B. Sturzenhecker, L. von Schwanenflügel & M. Schwerthelm (Hrsg.), *Handbuch Offene Kinder- und Jugendarbeit* (5. Aufl., Band 2, S. 1155-1160). Springer VS.
- Schroeder, R. (2013). Offene Jugendarbeit in Luxemburg: ein Überblick über geschichtliche Entwicklungen, aktuelle Rahmenbedingungen und zukünftige Herausforderungen. In SNJ, *Handbuch Offene Jugendarbeit in Luxemburg* (S. 11–36). Luxembourg.
- Schwerthelm, M. (2021). Offene Kinder- und Jugendarbeit als hybride Organisation – ein Modell zur Diskussion ihrer Funktionen. In U. Deinet, B. Sturzenhecker, L. von Schwanenflügel, & M. Schwerthelm (Hrsg.), *Handbuch Offene Kinder- und Jugendarbeit*. (5. Aufl., Band 1, S. 883-908). Springer VL.
- 2nd European Youth Work Convention (2015). Declaration of the 2nd European Youth Work Convention: Making a world of difference (Report). https://pjp-eu.coe.int/documents/42128013/47262187/The+2nd+European+Youth+Work+Declaration_FINAL.pdf/cc602b1d-6efc-46d9-80ec-5ca57c35eb85

- SNJ (2024). E staarke Secteur fir staark Jonker. <https://gouvernement.lu/dam-assets/documents/actualites/2024/12/16-meisch-jonker-staark-maachen/e-staarke-secteur-fir-staark-jonker.pdf>
- Stojanov, K. (2006). *Bildung und Anerkennung. Soziale Voraussetzungen von Selbst-Entwicklung und Welt-Erschließung*. VS Verlag.
- Sturzenhecker, B. & Deinet, U. (2018): Kinder- und Jugendarbeit. In K. Böllert (Hrsg.), *Kompendium Kinder- und Jugendhilfe* (Bd. 1, S. 693–712). Springer VS.
- Uhlendorff, U. (2010): Typenbildende Verfahren. In K. Bock, I. Miethe, & B. Ritter (Hrsg.), *Handbuch qualitative Methoden in der Sozialen Arbeit* (S. 314-324). Barbara Budrich.
- Van Santen, E. & Seckinger, M. (2021). Empirische Perspektiven auf die Offene Kinder- und Jugendarbeit. In U. Deinet, B. Sturzenhecker, L. von Schwanenflügel, & M. Schwerthelm (Hrsg.), *Handbuch Offene Kinder- und Jugendarbeit* (5. Aufl., Band 3, S. 1563-1576). Springer VS.
- Volmer, J. (2019). *Taktvolle Nähe. Vom Finden des angemessenen Abstands in pädagogischen Beziehungen*. Psychosozial-Verlag.
- Von Spiegel, H. (2021). Konzeptionen entwickeln in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit. In U. Deinet, B. Sturzenhecker, L. von Schwanenflügel, & M. Schwerthelm (Hrsg.), *Handbuch Offene Kinder- und Jugendarbeit* (5. Aufl., Band 3, S. 1949-1956). Springer VS.
- Williamson, H. (2015). *Finding Common Ground*. European Youth Work Convention.
- Williamson, H. (2020). *Grundsätzliche Herausforderungen für europäisches Youth Work und Youth Work in Europa - Verbindungslinien ziehen und Lücken schließen*. 3rd European Youth Work Convention.
- Williamson, H. & Basarab, T. (2019). *The History of Youth Work in Europe* (Vol. 7). Council of Europe and European Commission.
- Williamson, H. & Coussée, F. (2019). Reflective Trialogue: Conclusions from the History Project – Twelve trilemmas for youth work. In H. Williamson & T. Basarab (Hrsg.), *The history of youth work in Europe Volume VII: Pan-European and Transnational youth organisations & The overall lessons learned from the history project*. Council of Europe.
- Youth Wiki. (2023a). *Luxembourg – Youth work*. <https://national-policies.eacea.ec.europa.eu/youthwiki>
- Youth Wiki. (2023b). *Germany – Youth work*. <https://national-policies.eacea.ec.europa.eu/youthwiki>
- Youth Wiki. (2023c). *France – Youth work*. <https://national-policies.eacea.ec.europa.eu/youthwiki>
- Youth Wiki. (2023d). *Netherlands – Youth work*. <https://national-policies.eacea.ec.europa.eu/youthwiki>
- Youth Wiki. (2023e). *Sweden – Youth work*. <https://national-policies.eacea.ec.europa.eu/youthwiki>
- Youth Wiki. (2023f). *Finland – Youth work*. <https://national-policies.eacea.ec.europa.eu/youthwiki>
- Zinnecker, J. (1991). Jugend als Bildungsmoratorium: Zur Theorie des Wandels der Jugendphase in west- und osteuropäischen Gesellschaften. In W. Melzer, W. Heitmeyer, L. Liegle, & J. Zinnecker (Hrsg.), *Osteuropäische Jugend im Wandel* (S. 9-24). Juventa.

Anhang

Anhang A: Einbezogene Übersichtsseiten (Stand: 31.03.2024)

<https://echwellechkann.lu/lu/annuaire-lu/> (Übersichtsseite des SNJ über Angebote für Jugendliche in den Bereichen Jugendhaus, Jugendservice, Jugendorganisationen und andere Dienste)

<https://www.dlj.lu/lb/eis-memberen/> und <https://www.jugendstaerken.lu/jugendservicer-oplschtunglist> (Nationale Jugenddienste, Jugendorganisationen und Verbände, die Mitglied im DLJ sind)

<https://men.public.lu/de/systeme-educatif/politique-jeunesse/maisons-de-jeunes.html> (Jugenddienste auf nationaler Ebene, die eine Konvention mit dem Ministerium abgeschlossen haben)

<https://men.public.lu/de/systeme-educatif/politique-jeunesse/transition.html> (Angebote im Bereich Wohnen, die eine Konvention mit dem Ministerium abgeschlossen haben)

<https://www.jugendrot.lu/member-organisations/> und <https://www.jugendrot.lu/projets/> (Organisationen und Angebote im Bereich politisches und bürgerschaftliches Engagement)

<https://www.vdl.lu/de/leben/unterstuetzung-und-begleitung/familien-unterstuetzen/jugendzentren-und-clubs#> (Jugendzentren und Jugendclubs in der Stadt Luxemburg)

Daneben wurden die Angebote des Service national de la jeunesse (SNJ) einbezogen, neben der Hauptseite <https://www.snj.public.lu/> auch diverse Angebote auf Unterseiten:

- 11 lokale Antennen (Beratung, Berufsorientierung, Freiwilligendienste) <https://hey.snj.lu/>
- pädagogische Angebote in pädagogischen Zentren
- Regionalbeauftragte (agents régionaux jeunesse) Qualitätssicherung <https://www.enfancejeunesse.lu/de/snj-regionalbeauftragte/>
- SNJ Innovation, Weiterbildung
- <https://erliewen.snj.lu/>
- <https://erliewen.snj.lu/animateur-specialise/>
- <https://animateur.lu/>
- <https://base1.lu/>
- <https://www.volontaires.lu/>
- <https://www.bee-secure.lu/de/>

Außerdem wurden auch die großen Träger und ihre Angebote in die Recherche einbezogen:

Inter-Actions <https://inter-actions.lu/>

- Jugendhäuser
- Service Streetwork
- Betreutes Wohnen
- Arbeitsmarktintegration

Croix-Rouge <https://www.croix-rouge.lu/de/>

- Jugendhäuser

- Ferienfreizeiten, Ferienlager
- Betreutes Wohnen
- Jugendrotkreuz
- Hariko (Kunstprojekt)

Caritas Jeunes et Familles <https://www.cjf.lu/>

- Jugendhäuser
- Betreutes Wohnen
- Streetwork und andere Dienste
- Groupes de vie
- youngcaritas (Engagement, animateur-Ausbildungen, Projekte) <https://www.youngcaritas.lu/lu/iwwert-ons/youngcaritas>

Arcus <https://www.arcus.lu/>

- Jugendhäuser
- Betreutes Wohnen
- intensivpädagogische Wohnstruktur
- Centre d'insertion socio-professionnelle
- Heimunterbringung
- Internat

Elisabeth <https://elisabethjeunesse.lu/>

- Jugendhäuser
- Freiwilligendienst
- Camps & Colonies
- Betreutes Wohnen
- animateur-Ausbildungen und weitere

Anhang B: Matrix der Fallauswahl

Institution, Angebot (ggf. Adresse)	Kon- vention MENJE	prof. Beglei- tung	Kriterien zur Bewertung von hauptsächlich Jugendarbeit									Einbe- zug in die Studie
			eines der drei			3 der 6 Möglichkeiten??						
			Anima- tion	Informa- tion	Forma- tion	Fernet- zendes Arbeiten	Partizi- pation	Offen für alle Jugend- liche	Freiwillig- keit	Subjekt- orientierung	soz. berufl. Integra- tionsarbeit	
4motion asbl 71-73, rue Adolphe Fischer L-1520 Luxembourg	ja	ja		ja	ja	ja		ja	ja			ja
ACEL 2, avenue de l'Université, L- 4365 Esch-sur-Alzette		ja	ja	ja		ja		für die Gruppe der studieren)	ja	ja		Ja
Agence du Benevolat 103, route d'Arlon L-8009 Strassen		?				ja		ja	ja	?		nein
luxembourgeoise pour le dialogue interculturel 138, boulevard de la Pétrusse L-2330 Luxembourg		ja		ja	ja	ja		ja	ja			ja
Anefore eduPôle Walferdange; Bâtiment 03 - étage 01 Route de		?		ja?		ja		ja	ja		ja	nein
Croix-Rouge:												
Jugendrotkreuz: 10, cité Henri Dunant L-8095 Bertrange	Ja	ja	ja		ja		ja	ja	ja			ja
Hariko: 2a Rue de l'Arcade L-9014 Ettelbrück	Ja	Künstler*innen			ja			ja	ja			ja

Inter-Actions:												
Streetsport: 73, côte d'Eich L-1450 Luxembourg		ja	ja					ja (richtet sich auf die Bedürfnisse der Jugendlichen aus)	ja	ja	ja	ja
Streetwork: 6, rue Auguste Charles L-1326 Luxembourg – Bonnevoie		ja	ja	ja		ja		ja	ja	ja	ja	ja
Jugendwunnen alle Angebote	?	ja	?	?	?	ja	?	ja (aber eine	ja	ja	ja	?
Jugendwunnen: 4-6, rue Eich L-3352 Leudelange	?	ja	?	?	?	?	?	ja (aber eine	ja	ja	ja	?
SLEMO: 8, rue de l'Eglise L-3723 Rumelange	?	ja	?	?	?	?	?	ja (aber eine	ja	ja	ja	?
Groupes de Vie: 64, rue Charles Martel L-2134 Luxembourg	?	ja	?	?	?	da steht kaum was auf der Homepage!		?	?	?		?
Formida Wunnen (Internat+ Betreutes Wohnen): 121, rue Jean-Pierre Bausch L-4023 Esch-sur-Alzette	?	ja	?	?	?	ja	?	ja (aber eine	?	ja	ja	? im Bereich der Freizeit gestalt im Bereich
BETREUTES WOHNEN	?	ja	?	?	?	?	?	?	ja	ja	ja	
Solina LSE	?	ja	?	?	ja	?	?	ja (aber eine	?	ja	ja	
Jugendwunnden Nordstadjugend, 7, avenue de la gare L-9233 Diekirch	?	ja	?	?	?	?	?	ja (aber eine	ja?	ja	ja	

Caritas Jeunes et Familles:												
Streetwork: 7, rue Laurent Ménager L-2143 Luxembourg	Ja	ja		ja		ja		?	ja	ja	ja	ja
Youngcaritas: 11-13, rue Geespelt L-3378 Léiweng	Ja	ja	ja		ja	ja		ja	ja			ja
ARCUS:												
Centre d'Insertion socio- professionnelle CENTRE FORMIDA POUR JEUNES 121, rue Jean-Pierre Bausch L-4023 Esch	ja	ja			(Ausbildung von sozialen Fertigkeiten, lebenswelorientierte, handwerkliche)	?	?	?	ja (aber eine ?)	ja	ja	?
Elisabeth:												
Animateur-Ausbildungen: 48A, avenue Gaston Diderich L-1420 Luxembourg		ja		ja	ja			ja	ja			ja
Colonies/ Vakanzen:		ja	ja					ja	ja			ja

Konventionen mit dem Ministerium												
l'information des jeunes: - 87, route de Thionville L- 2611 Luxembourg	Ja	ja		ja		ja		ja	ja	ja	ja	Ja
Anonym Glecksspiller a.sb.l 50, route d'Esch L-1470 Luxembourg	Ja	ja		Themen die mit Suchtve rhalten				ja (aber eine	ja			
Auberges de jeunesse luxembourgeoises 2, rue du Fort Olisy L-2261 Luxembourg	Ja	ja	ja					ja	ja	ja ?		Ja
Axwai a.s.b.l 138, bd de la Pétrusse L- 2330 Luxembourg	Ja	ja			ja (im musischen Bereich)		ja	ja	ja			Ja
Centre de Médiation a.s.b.l 87, route de Thionville L – 2611 Luxembourg	Ja	ja		ja		ja		ja	?	ja		nein
Centre national des préventions d'addiction 99, rue Andethana L-6970 Hostert	Ja	ja		ja			ja	ja	ja			Ja
Conférence générale de la jeunesse 87, route de Thionville L- 2611 Luxembourg	Ja	ja	ja		ja	ja	ja	ja	ja			Ja
Jugendbureau Éislek 8 Gruberbeerig L-9538 Wiltz	Ja	ja		ja		ja	ja	ja	ja			Ja

Lëtzebuenger Jugendstrukturen 87, route de Thionville L- 2611 Luxembourg	Ja	übergeordnete Struktur									nein
Groupement européen des Ardennes et de l'Eiffel 1, Dikrichstrooss L-9186 Stegen	Ja	ja	ja		ja		ja	ja			Ja
- 33, rue Wilson L-2732 Luxembourg - 23, rue de l'Alzette L-4011 Esch-sur-Alzette	Ja	ja		ja / Beratung	ja		ja (aber eine	ja	ja		ja
Kannerjugendtelefon adresse	Ja	ja		ja			ja	ja	ja	ja	Ja
Mérite Jeunesse 20, rue de Contern L-5955 Izeg	Ja	ja	ja		ja	ja	ja	ja			Ja
Lëtzebuenger Landjugend 5, avenue Marie-Thérèse, L- 2132 Luxembourg	Ja	?				ja	ja	ja			Ja
move- Déi Jonk am Mouvement écologique 6, rue Vauban L-2663 Luxembourg	Ja	?		ja		ja	ja	ja			Ja
Nordstadtjugend asbl 7, avenue de la gare L-9233 Diekirch	Ja	ja	ja	ja		ja	ja	ja	ja	ja	Ja
Radio Graffiti 4, Place des Rotondes; L- 2448 Luxembourg		?					ja	ja		ja	
Sport-Kreess Atert	Ja	ja	ja				ja	ja	ja		ja

vdI												
Centser Jugendclub 167, rue de Trèves L-2630 Luxembourg	berkomme n Unterstütz ung von	nein	ja		ja (Persönl ichkeits- entwick ja	ja	ja	ja	ja		ja (präventions arbeit)	nein
Club Créatif des Jeunes Actifs 35, Val St. André L-2630 Luxembourg	idem wie be	nein	ja		ja (Persönl ichkeits- entwick lung)	ja	ja	ja	ja		ja (präventions arbeit)	nein
Memberen vum dlj												
Centre LGBTQ+ Cigale 16, rue Notre-Dame Luxembourg 2240	nat eine Konventio n mit dem Famillienm	ja?		ja				ja	ja	ja		?
de Secours 3, Boulevard de Kockelscheuer L-1821 Luxembourg	?	nein?			ja		ja	ja	ja			?
Fondation Jeunes Scientifiques 40, boulevard Pierre Dupong L-1430 Luxembourg	Patronat vom Erbgrosshe rzog	?			ja		ja	ja	ja			?
Jonk Entrepreneuren a.s.b.l 14, rue Erasme L- 1468 Luxembourg		rs from the business world			ja	ja	ja	ja	ja			
Life a.s.b.l 60, Avenue Charlotte L-4530 Differdange		nein zu						ja ja (aber Spezifische Jugendliche in	ja		ja	nein
Phoenix a.s.b.l 12-14, rue Dalscheidt L- 4538 Oberkorn	?	freiwillig en MA, die eine		ja		ja			ja	ja	ja	Ja
Zentrum fir politesch Bildung: 28, route de Diekirch L-7220 Walferdange	konnte nich	ja			ja	ja		ja	ja		ja (politische Integration)	Ja

snj												
service volontaire		ja		ja	ja	ja	ja	ja	ja			Ja
Atelieren		ja		ja	ja			ja	ja		ja	Ja
Stages de decouverte		ja		ja		ja		ja	ja		ja	Ja
Formatiouunen		ja			ja			ja	ja		ja	Ja
Agenda		ja		ja		ja		ja	ja		ja	Ja
1. https://www.jugendrot.lu/member-organisations/ und https://www.jugendrot.lu/projets/ (Organisationen und Angebote im Bereich politisches und bürgerschaftliches Engagement)												
https://echwellechkann.lu/lu/annuaire-lu/ (Übersichtsseite des SNJ über Angebote für Jugendliche in den Bereichen Jugendhaus, Jugendservice, Jugendorganisationen und andere Dienste)												
ALDIC L'Association Luxembourgeoise pour le Dialogue Interculturel	ja	ja?		ja?		ja		ja?	ja?			
Nordstadjugend verschiedene Angebote		ja	ja					ja	ja	ja		
LISEL		ja	ja				ja	ja (studier- ende)	ja		ja	
ReAct Luxembourg		ja (ob es jugendar beiter	ja?			ja		ja	ja			
Base1		ja (ob es jugendar			ja			ja	ja	ja	ja	
SNJ Centres de Jeunesse		ja?	ja		ja			wie ich das sehe auch	ja			
Bee Secure	ja	ja		ja				ja	ja		ja	
Centre d'animation pédagogique et de loisirs (CAPEL)	angelehnt	ja	ja		ja	ja		entsprechen den Einzugsgebi et und die	ja			
HEJ SNJ		jugendar beiter			ja	ja		ja	ja		ja	

Groupe Animateur		ja	ja		ja			ja	ja	ja		
Natur & Umwelt		ja (ob es jugendar			ja			ja	ja	ja		
Outreach Nordstadjugend		ja		ja				ja	ja		ja	
Science Club		ja?	ja		ja	ja		ja	ja			

Anhang C: Fragebogen

Seite 1

Online Befragung_einleitender Text

Perspectives on Youth Work in Luxembourg

Vielen Dank, dass Sie die Studie „Perspectives on Youth Work in Luxembourg (PYL)“ unterstützen.

Die Studie wird im Auftrag des MENJE im Zentrum für Kindheits- und Jugendforschung (CCY) an der Universität Luxemburg durchgeführt.

Was ist Jugendarbeit? Was soll sie leisten? Was sind ihre Aufgaben?

Die Jugendarbeit ist ein Handlungsfeld der sozialen Arbeit mit vielfältigen Ansätzen und Methoden in unterschiedlichen Settings. Sie arbeitet nah an den Jugendlichen und reagiert auf die entwicklungsbezogenen und gesellschaftlichen Herausforderungen des Aufwachsens. Daher fällt es mitunter schwer, in Politik, Wissenschaft und in der Öffentlichkeit zu erklären, was Jugendarbeit konkret ist und welchen Beitrag sie zur Bildung und Unterstützung junger Menschen leistet.

Sie als aktive Fachkraft in diesem Feld sind hier Expert*in. Sie wissen am besten, was Jugendarbeit im Praxisalltag konkret bedeutet. Daher möchten wir Sie für die vorliegende Studie um Ihre Mithilfe bitten. Es geht uns darum, die Jugendarbeit möglichst praxisnah mit ihren Funktionen und Leistungen, aber auch mit ihren Chancen und Herausforderungen so zu beschreiben, wie sie von Ihnen als Praxisvertreter*in alltäglich wahrgenommen wird.

Wir bitten Sie dazu, sich einige Minuten Zeit zu nehmen und die folgenden 9 Fragen zur Jugendarbeit (so ausführlich wie Sie möchten) zu beantworten.

Hinweise zum Datenschutz

Unsere Umfrage unterliegt den aktuell in Luxemburg geltenden allgemeinen Datenschutzbestimmungen, das heißt:

- alle Antworten werden streng vertraulich behandelt,
- anonymisiert,
- ausschließlich für wissenschaftliche Zwecke verwendet,
- und es können keine Rückschlüsse auf Ihre Person gezogen werden.

Sie haben das Recht, Ihre Teilnahme zu jeder Zeit ohne die Angabe von Gründen und ohne Folgen abbrechen.

Wenn Sie diesen Bedingungen zustimmen, klicken Sie bitte auf Weiter, um mit der Umfrage zu beginnen.

Seite 3

Online Befragung_inhaltlicher Hauptteil

Beschreibung: In den nachfolgenden Fragen geht es um Ihre Sicht auf Ihre Tätigkeit als Jugendarbeiter*in.

Q11_ Was möchten Sie mit Ihrer Tätigkeit als Jugendarbeiter*in erreichen?

Q12_ Wie profitieren Jugendliche von Ihrer Arbeit als Jugendarbeiter*in? Was erhalten sie dort, was sie woanders nicht bekommen?

Q13_ Wie würden Sie die Jugendlichen charakterisieren, mit denen Sie arbeiten? Welches Bild haben Sie von ihnen?

Q14_ Mit welchen jugendspezifischen Themen beschäftigen Sie sich aktuell besonders?

Q15_ Wie definieren Sie Ihre Rolle(n) als Jugendarbeiter*in?

Q16_ Welche (professionellen und persönlichen) Fähigkeiten und Kompetenzen sind für Ihre konkrete Arbeit als Jugendarbeiter*in notwendig?

Q17_ Welche Ansätze und Instrumente halten Sie für geeignet, um die Qualität in Ihrem Tätigkeitsfeld und Ihrer Arbeit mit den Jugendlichen sicherzustellen? Welche wenden Sie an und warum?

Q18_ Worin sehen Sie aktuell besondere Herausforderungen in Ihrer Arbeit als Jugendarbeiter*in? Gibt es Herausforderungen, die Sie in der Zukunft auf sich zukommen sehen?

Q19_ Worin sehen Sie Grenzen Ihrer Arbeit als Jugendarbeiter*in?

Online-Befragung_demographische Angaben

Beschreibung: Zum Abschluss haben wir noch ein paar allgemeine Fragen zu Ihnen und Ihrer beruflichen Situation.

Q21_ Wie alt sind Sie? Bitte auswählen..

- jünger als 20 Jahre
- zw. 20 und 29 Jahre
- zw. 30 und 39 Jahre
- zw. 40 und 49 Jahre
- zw. 50 und 59 Jahre
- zw. 60 und 69 Jahre
- 70 Jahre oder älter

Q22_ Welches Geschlecht haben Sie? Bitte wählen Sie Zutreffendes aus.

- männlich
- weiblich
- divers

Q24_ Wie lässt sich die Art Ihrer Tätigkeit in der Jugendarbeit beschreiben? Bitte auswählen..

- Hauptamtliche Tätigkeit in der Jugendarbeit
- Ehrenamtliche Tätigkeit in der Jugendarbeit

Bedingung: Q24==1 oder 2

Q23_ In welchem Bereich der Jugendarbeit (z.B. Jugendhaus, Scouten, Schuljugendarbeit...) sind Sie tätig?

Q25_ Welchen Berufsabschluss haben Sie? _____

Bedingung: Q24=1 (Wenn: Hauptamtliche Tätigkeit in der Jugendarbeitspraxis)

Q24A1_ In welchem Land haben Sie Ihren Abschluss erworben? Bitte auswählen..

- Luxemburg
- Deutschland
- Belgien
- Frankreich
- anderes: _____

Q24A2_ Arbeiten Sie Vollzeit oder Teilzeit? Bitte wählen Sie Zutreffendes aus.

- Vollzeit
- Teilzeit

Bedingung: Q24=2 (Wenn ehrenamtliche Tätigkeit in der Jugendarbeitspraxis)

Q24B1_ Haben Sie eine Zusatzqualifikation (Formation) für die Jugendarbeit gemacht (z.B. Brevet, Juleica, etc.)? _____

Bedingung: Q24=2 (Wenn ehrenamtliche Tätigkeit in der Jugendarbeitspraxis)

Q24B2_ Wie oft unterstützen Sie als Ehrenamtliche*r in der Jugendarbeit? Bitte wählen Sie Zutreffendes aus.

- täglich
- mehrmals in der Woche
- mehrmals im Monat
- sporadisch

Q 26 Wie lang arbeiten Sie bereits in der Jugendarbeit? Bitte wählen Sie Zutreffendes aus.

- weniger als 2 Jahre
- 2 bis 5 Jahre
- 6-10 Jahre
- mehr als 10 Jahre

Q 3_Beschreibung:

Nun haben wir noch eine letzte Frage. Nach einer ersten Auswertung möchten wir die erhaltenen Erkenntnisse durch Gruppendiskussionen vertiefen. Wenn Sie Interesse haben, an einer solchen Gruppendiskussion teilzunehmen, folgen Sie bitte dem LINK auf eine separate Umfrage-Plattform und hinterlegen Sie dort bitte ihre E-Mail-Adresse, damit wir mit Ihnen Kontakt aufnehmen können. Auf diese Weise bleiben Ihre Antworten auf den aktuellen Fragebogen anonym und es können keine Rückschlüsse auf Ihre Person gezogen werden.

Q32_ Dürfen wir Sie für eine Gruppendiskussion im Rahmen dieser Studie kontaktieren? Bitte wählen Sie zutreffendes aus.

- ja
- nein

Bedingung: Q32==1 (Kontaktaufnahme erwünscht)

Q32A_ Bitte klicken Sie **HIER**, um auf einer separaten Plattform Ihre Mailadresse hinterlegen zu können.

Q32B_ Bitte geben Sie Ihre Mailadresse an, damit wir Sie für eine Gruppendiskussion kontaktieren können.

Abschließender Text

Wir bedanken uns herzlich für Ihre Unterstützung der Studie!

Anhang D: Methodisches Vorgehen bei der Typenbildung

Auswahl der relevanten Dimensionen und Bestimmung des Merkmalsraumes

Durch die Einstufung der individuellen Aussagen auf Merkmalsdimensionen wurde das Material klassifiziert, was Voraussetzung für die weitergehende Analyse und das Erkennen von Zusammenhängen war. Bereits während des Prozesses des Kodierens der Aussagen aus der Online-Befragung wurden dadurch sowohl Unterschiede als auch Gemeinsamkeiten innerhalb der Fälle deutlich. Diese konnten in jeder der neun themenspezifischen Fragen gefunden werden. Bei der inhaltsanalytischen Analyse zeigte sich außerdem, dass nicht alle Kategorien gleichermaßen für eine Typenbildung in Frage kamen. Auf Grundlage der Forschungsfragen sowie der betrachteten Literatur auf nationaler, europäischer und internationaler Ebene kristallisierten sich diejenigen Merkmale heraus, welche sich für die vorliegende Typenbildung relevant erwiesen und folglich den Merkmalsraum bilden. Diese werden im Folgenden beschrieben.

Ausgehend von der Frage, welche subjektiven Ziele Jugendarbeiter*innen mit ihrer Tätigkeit verbinden, konnten in den Daten in Anlehnung an Dickson et al. (2013) vier unterschiedliche Zielvorstellungen bezogen auf Jugendliche identifiziert werden: Förderung persönlicher- und sozialer Entwicklung (A), Unterstützung schulischer und beruflicher Orientierung (B), Unterstützung und Begleitung bei Problemen (C) und Förderung des gesellschaftlichen Engagements (D). Diese wurden als primäre Merkmale bestimmt, also jene Merkmale, die konstitutiv für die Typenbildung sind.

Darüber hinaus erwies sich auch die Charakterisierung der Zielgruppe, mit denen die Jugendarbeiter*innen arbeiten, als relevantes Merkmal. Die Beschreibungen der Jugendlichen ließen sich in Anlehnung an Schwerthelm (2021) in drei Gruppen unterscheiden: kompetente Jugendliche mit vielen Ressourcen (1), bedingt kompetente/handlungsfähige Jugendliche (2) und Jugendliche mit wenig Ressourcen und größeren Problemen (3). Ebenfalls in Anlehnung an Schwerthelm (2021) ließen sich die Aussagen, wie die Befragten ihre Rolle als Jugendarbeiter*in interpretieren, in drei Gruppen einteilen: Impulsgeber und (zurückhaltender) Begleiter (1), Förderer, Helfer und Unterstützer (2) und Beziehungsgestalter (3).

Für den Merkmalsraum relevant sind also die Kategorien Ziele, Charakterisierung der Zielgruppe und Rollenverständnis. Daraus ergeben sich die folgenden Merkmalskombinationen, die in der nachfolgenden Tabelle aufgelistet und anschließend kurz skizziert werden. (Anmerkung: Da es sich dabei lediglich um eine Vorstufe zur Typenbildung handelt, werden hier nur wenige Kombinationen exemplarisch zur Veranschaulichung beschrieben; die Übrigen lassen sich in gleicher Weise skizzieren.)

A1,1: Die Ausgangslage stellt das Ziel der Jugendarbeiter*innen dar, Jugendliche in ihrer persönlichen und sozialen Entwicklung zu begleiten und zu unterstützen. Die Jugendlichen sollen ermutigt werden, ihre je eigenen Ziele und Träume zu verwirklichen und somit dazu befähigt werden, zu selbstständigen autonomen Personen zu werden. Dabei werden die Jugendlichen als kompetente, motivierte und engagierte Personen charakterisiert, die viele Potentiale mitbringen und ihr Leben gestalten wollen. Sie besitzen viele Fähigkeiten und Interessen, sind wissbegierig und aufgeschlossen für Neues. Die Jugendarbeiter*innen sehen sich als zurückhaltende*n Begleiter*in, welche*r Impulse für Lern und Entwicklungsprozesse setzt.

B2,3: Die Ausgangslage stellt das Ziel der Jugendarbeiter*innen dar, Jugendliche in ihrer schulischen oder beruflichen Orientierung zu unterstützen und zu begleiten sowie sie gegebenenfalls in ein Ausbildungsverhältnis oder Berufstätigkeit zu bringen. Dabei werden die Jugendlichen als ambivalent beschrieben, die zwar Potentiale mitbringen jedoch auch externe Motivation benötigen, um sich entfalten zu können.

Oftmals erhalten sie wenig Unterstützung von ihrer Familie. Die Jugendarbeiter*innen legen großen Wert auf die Gestaltung einer vertrauensvollen Beziehung zu den Jugendlichen, um über diesen einen motivierenden Einfluss gewinnen zu können.

C3,3: Die Ausgangslage stellt das Ziel der Jugendarbeiter*innen dar, Jugendliche in Problemsituationen zu unterstützen und zu begleiten, damit sie diese überwinden können. Dabei werden die Jugendlichen von den Jugendarbeiter*innen als Personen beschrieben, die sich in schwierigen Situationen befinden, häufig aus belastenden Verhältnissen kommen und nur begrenzt Ressourcen zur Verfügung haben, um sich optimal entwickeln zu können. Es sind Jugendliche, die durchs Raster gefallen sind und unterschiedlichen Herausforderungen wie Sucht, sexuelle und psychische Gesundheit gegenüberstehen. Die Jugendarbeiter*innen sehen ihre Rolle darin den Jugendlichen unter die Arme zu greifen und sie aktiv in ihrer Lebenslage zur Seite zu stehen.

		Ziel: Persönliche und soziale Entwicklung (A)	Ziel: schulische und berufliche Orientierung (B)	Ziel: Unterstützung und Begleitung bei Problemen (C)	Ziel: gesellschaftliches Engagement (D)
Charakterisierung der Zielgruppe: Kompetente Jugendliche mit vielen Ressourcen (1)	Rollenverständnis: Impulsgeber und (zurückhaltender) Begleiter (1)	A1,1 (siehe Beschreibung)	B1,1	C1,1	D1,1
	Rollenverständnis: Förderer, Helfer und Unterstützer (2)	A1,2	B1,2	C1,2	D1,2
	Rollenverständnis: Beziehungsgestalter (3)	A1,3	B1,3	C1,3	D1,3
Charakterisierung der Zielgruppe: bedingt Kompetente/handlungsfähige Jugendliche mit vielen Ressourcen (2)	Rollenverständnis: Impulsgeber und (zurückhaltender) Begleiter (1)	A2,1	B2,1	C2,1	D2,1
	Rollenverständnis: Förderer, Helfer und Unterstützer (2)	A2,2	B2,2	C2,2	D2,2
	Rollenverständnis: Beziehungsgestalter (3)	A2,3	B2,3 (siehe Beschreibung)	C2,3	D2,3
Charakterisierung der Zielgruppe: Jugendliche mit größeren Problemen (3)	Rollenverständnis: Impulsgeber und (zurückhaltender) Begleiter (1)	A3,1	B3,1	C3,1	D3,1
	Rollenverständnis: Förderer, Helfer und Unterstützer (2)	A3,2	B3,2	C3,2	D3,2
	Rollenverständnis: Beziehungsgestalter (3)	A3,2	B3,3	C3,3 (siehe Beschreibung)	D3,3

Konstruktion der Typologie

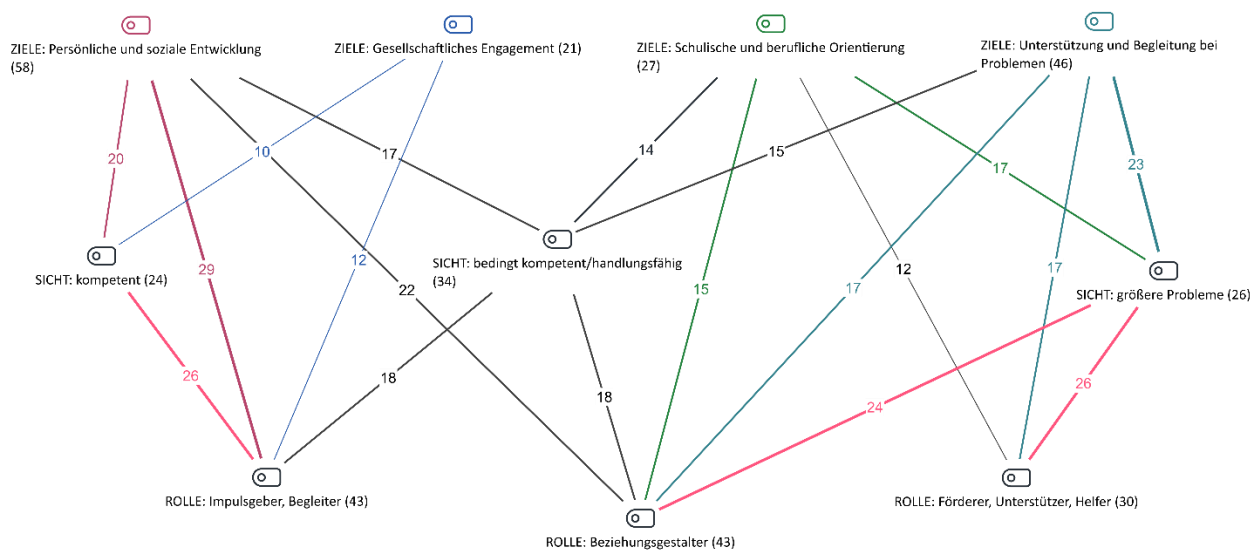
Ausgehend von den vier primären Zielen von Jugendarbeiter*innen (A, B, C, D), den Charakterisierungen der Jugendlichen und den Rollenverständnissen, wurden im nachfolgenden Schritt die zuvor analysierten Fälle den Merkmalskombinationen zugeordnet. Jeder Einzelfall wurde daher auf die konkreten Merkmalsausprägungen hin untersucht. Dies erforderte teilweise eine Neukodierung der bereits kodierten Fälle, indem die Aussagen den identifizierten Ausprägungen (welche nun die Subcodes bildeten) zugeordnet wurden (Kuckartz & Rädiker, 2022). Entsprechend wurde auch der Kodierleitfaden angepasst und die Vergleichsdimensionen und ihre Ausprägungen darin definiert. Oftmals wurden die Aussagen der Einzelfälle mehreren Codes zugeordnet, da die Befragten meist komplexe Zusammenhänge und unterschiedliche Situationen beschrieben, sodass nicht immer eine eindeutige Zuordnung möglich war. Dieses Phänomen ist laut Kelle und Kluge (2010, S.86) nicht unüblich. In derartigen Situationen wurden die Personen entsprechend ihren Äußerungen auf mehrere Merkmalskombinationen verteilt.

Reduktion

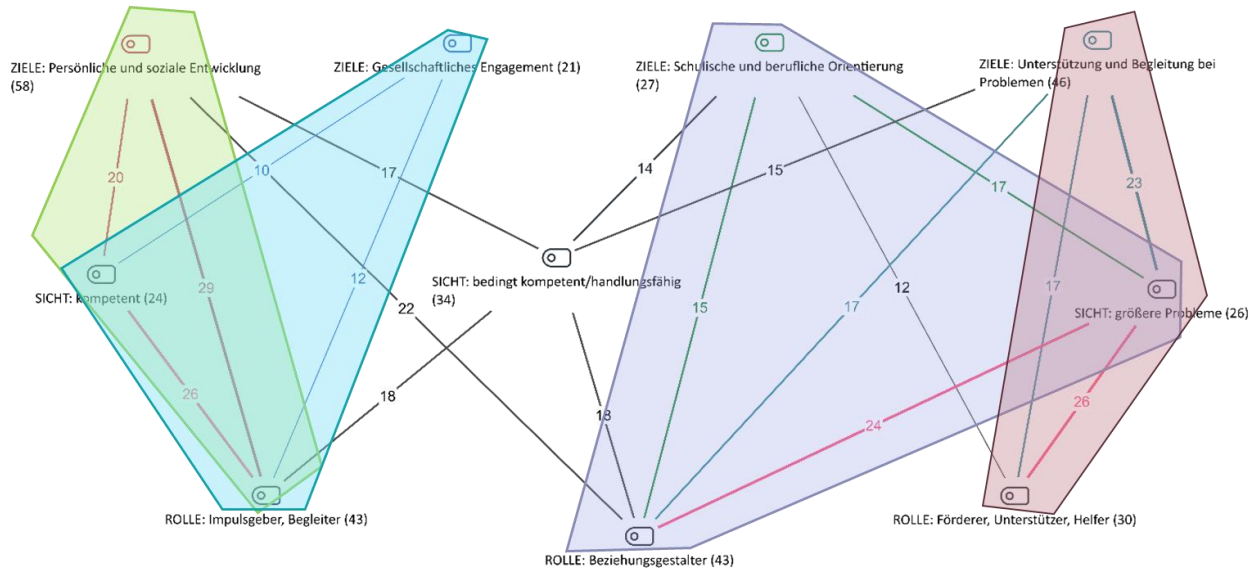
Theoretisch ergeben sich 4x3x3 und somit 36 Merkmalskombinationen. Diese Anzahl ist hinsichtlich der Fragestellung und bezüglich des vorliegenden Datenmaterials unbrauchbar und musste folglich reduziert werden. In einem ersten Schritt wurde geprüft, welche der Merkmalskombinationen sich tatsächlich empirisch finden lassen. Dazu wurden im Analyseprogramm MAXQDA zunächst über komplexe Code-Patterns die vorhandenen Merkmals-Kombinationen ausgegeben. Auf diese Weise wurde ersichtlich, dass sich 29 Merkmalskombinationen in den Daten finden lassen. Einige dieser Merkmalskombinationen treten dabei häufiger als andere auf.

In einem nächsten Schritt wurden die Verbindungen zwischen den einzelnen Ausprägungen betrachtet. Hierfür bietet das Analyseprogramm MAXQDA die Möglichkeit der Darstellung in Form eines Code-Relations-Modells (siehe Abbildung).

Code-Relations-Modell (Überschneidung von Codes) (4)



Code-Relations-Modell (Überschneidung von Codes) (4)



Bei der Betrachtung der Graphik wird deutlich, dass einige Merkmale häufiger gemeinsam auftreten als andere. So zum Beispiel die Verbindungen des Ziels „persönliche und soziale Entwicklung“, die primär in Kombination mit der Charakterisierung der Jugendlichen als „kompetent“ und einem Rollenverständnis als „Impulsgebers und Begleiter“ einhergeht. Am weitesten von dieser Merkmalskombination entfernt ist das Ziel „Unterstützung und Begleitung bei Problemen“ zu verorten, welches gehäuft mit einer Charakterisierung der Jugendlichen mit „größeren Problemen“ und einem Rollenverständnis als „Förderer, Helfer und Unterstützer“ oder „Beziehungsgestalter“ einhergeht. Das Ziel der Förderung des gesellschaftlichen Engagements steht im Zusammenhang mit einer Charakterisierung der Jugendlichen als kompetent und einem Rollenverständnis als Impulsgeber und Begleiter. Das Ziel der schulischen und beruflichen Orientierung steht im Zusammenhang mit einer problematischen Sicht auf die Jugendlichen und einem Rollenverständnis als Beziehungsgestalter.

(Anmerkung: Die Merkmalsausprägung Charakterisierung der Jugendlichen als bedingt kompetent bzw. bedingt handlungsfähig weist eine nahezu gleich hohe Anzahl an Verbindungen sowohl zu unterschiedlichen Zielen als auch zu unterschiedlichen Rollenbildern auf und erscheint zur Differenzierung und eindeutigen Beschreibung des Datenmaterials nicht zielführend. Daher wird diese Merkmalsausprägung zunächst außer Acht gelassen und der Fokus auf eindeutige Sinnzusammenhänge (wie zuvor beschrieben) gelenkt.)

Verdichtung zu Typen

Gemessen an der Häufigkeit der zu findenden Merkmalskombinationen (Anhang xy) und der Häufigkeit der Verbindungen zwischen den Ausprägungen der Merkmale (Abbildung xy) lassen sich die Kombinationen schließlich zu vier verschiedenen Typen verdichten (Tabelle xy). Die sekundären (weniger häufigen) Verbindungen stehen dabei in Klammern geschrieben.

	Ziel	Charakterisierung der Jugendlichen	Rollenverständnis
Typ 1	Persönliche und soziale Entwicklung	Kompetent (bedingt handlungsfähig)	Impulsgeber und Begleiter (Beziehungsgestalter)
Typ 2	Gesellschaftliches Engagement	Kompetent	Impulsgeber und Begleiter
Typ 3	Schulische und Berufliche Orientierung	Größere Probleme (bedingt handlungsfähig)	Beziehungsgestalter (Förderer, Helfer, Unterstützer)
Typ 4	Unterstützung und Begleitung bei Problemen	Größere Probleme (bedingt handlungsfähig)	Förderer, Helfer, Unterstützer Beziehungsgestalter

Anhang E: Gestellte Fragen in der Gruppendiskussion

Die in der Gruppendiskussion gestellten Fragen thematisierten zentrale Ergebnisse der Studie und dienten als Anlass zum Austausch und Vertiefung. Die mit einer Power Point Präsentation gestellten Fragen waren nachfolgende:

Ergebnis: Zusammenhang von Ziele, Sicht auf Jugendlichen und Rollenverständnis:

Mit Blick auf Ihre Erfahrungen: Inwiefern hängen die individuellen Ziele, die Sicht auf die Jugendlichen und das eigene Rollenverständnis miteinander zusammen?

Ergebnis: Typologie

Können Sie sich einem der vier Typen zuordnen? Welchem? Inwiefern kann die Typologie dazu beitragen, die eigene Praxis zu reflektieren?

Ergebnis: erlebte Grenzen in der Tätigkeit als Jugendarbeiter*in

Inwieweit hilft Ihnen die Neuausrichtung, mehr Klarheit zu schaffen und die eigenen Möglichkeiten und Grenzen klarer umreißen zu können?

Was meinen Sie: trägt die Neuausrichtung zur Entlastung bei, indem sie die Grenzen der Zuständigkeit definiert und so vor Überforderung schützt ODER sollte die Jugendarbeit sich offener verstehen und eher „Brücken bauen“ als Grenzen zu ziehen?

Inwiefern können die Ergebnisse der Studie aus Ihrer Sicht dazu beitragen, das Profil der Jugendarbeit zu schärfen?

Wie könnte die Rolle der Jugendarbeit aussehen, wenn sie sich vor allem als „analoge Alternative“ zu den digitalen Lebenswelten Jugendlicher versteht, und welche Chancen oder Grenzen ergeben sich daraus?

Ergebnis: unterschiedliche Wege der Qualitätssicherung

Wie bewerten Sie insgesamt die in den vergangenen Jahren eingeführten Maßnahmen zur Qualitätssicherung (z.B. Nationaler Bildungsrahmenplan, Logbuch, Agents régionaux etc.) und die damit verbundenen Erwartungen?

Tragen sie dazu bei, die Qualität der einzelnen Angebote sowie der Jugendarbeit insgesamt zu verbessern?