

Einleitung

Um den Aufschwung der erzieherischen und sozialen Berufe und Ausbildungen in Luxemburg in den letzten dreißig Jahren erarbeiten zu können, müssen unterschiedliche Ebenen gesellschaftlichen Zusammenlebens einbezogen werden. So ist die Entwicklung professioneller Sozialer Arbeit in Luxemburg nur vor dem Hintergrund der Identifikation von mehr oder weniger getrennten Entwicklungsphasen in der multigenerationellen Geschichte der Ausbildungen, mit ihren jeweils ganz spezifischen Charakteristika möglich. Ferner ist der Wandel der modernen Gesellschaft einzubeziehen. So können Ausbildung und Beruf nicht separat voneinander betrachtet werden. Daraus ergibt sich die Notwendigkeit, die Breite und Geschwindigkeit des Modernisierungsprozesses der zeitgenössischen Gesellschaft wie auch deren Einfluss auf ihre eigenen Grundlagen zu analysieren. Auch ist das gegenseitige Abhängigkeitsverhältnis der Ausbildungen und Berufe zu betrachten – mit allen damit verbundenen Vor- und Nachteilen. Schließlich steht jede Form der Analyse und Evaluation vor der Aufgabe, neben der Betrachtung der Entwicklungsgeschichte auch unterschiedliche Professionalisierungsformen einzubeziehen. Hierzu gehören neben Überlegungen zur Angemessenheit von theoretischen und professionellen Konzepten und Methoden auch Reflexionen über Professionalisierungstendenzen, Überlegungen zur Spezialisierung bzw. allgemeinen Ausrichtung der Ausbildungen und Ausbildungsinhalte sowie die Unterscheidung zwischen verschiedenen Studienniveaus.

Entwicklung der erzieherischen und sozialen Ausbildungen und Berufe in Luxemburg

Die Entwicklung der industriellen und postindustriellen Gesellschaften im 20. Jahrhundert, die anhaltenden multidimensionalen Wandlungsprozessen ausgesetzt ist, generierte viele Umstrukturierungen und Konfigurationen gesellschaftlicher, sozialer und ideologischer Natur. Beschleunigte Lebensrhythmen, die fortschreitende Globalisierung, die allseitige Einführung sog. neuer Technologien wie auch konsequente Rationalisierungsprozesse in Unternehmen stellen einschneidende Erfahrungen für eine wachsende Zahl von Bürgern dar. Im Verlauf der letzten Jahrzehnte haben die europäischen Gesellschaften diesen umfassenden Modernisierungsprozess in der Form beschleunigt, dass sie ihre eigenen Grundlagen – Staat, Familie, Systeme der sozialen Sicherheit und der Solidarität – einem stetigen und schnellen Erosionsprozess ausgesetzt haben (vgl. Welschbillig/Prussen 2000:3).

Die erzieherische und soziale Arbeit ist von diesen Umstrukturierungen nicht ausgenommen, umso mehr sie von beeinflussenden Politikbereichen, durch wirtschaftliche Maßnahmen und deren Einfluss auf die Marktgesellschaft abhängig ist oder sogar dominiert wird. So zeigen sich bereits heute gravierende Konsequenzen wie die Lockerung familiärer Beziehungen, der zunehmende Rückgang menschlicher Kontakte, ein progressives Auseinanderreißen der traditionellen sozialen Netze, die Zunahme von Ausschlusstendenzen aus dem Gemeinwesenleben sowie die Gefährdung des sozialen Zusammenhalts. Sozialer Arbeit kommt hier der gesellschaftliche Auftrag zu, durch adäquate und angepasste Maßnahmen und Hilfen, den Aufbau und die Entwicklung von effizienten sozialen Sicherungssystemen und flexiblen und wirksam funktionierenden Institutionen, durch ihre eigene Professionalisierung und die fortlaufende Anpassung der Ausbildungen auf die gesellschaftlichen Transformationsprozesse zu reagieren (vgl. Welschbillig/Prussen 2000:3).

Die Rekonstruktion der erzieherischen und sozialen Arbeit ist vor dem Hintergrund dieser tief greifenden Modernisierungs- und Globalisierungsprozesse zu verstehen. Im Folgenden werden drei Entwicklungsphasen der Verberuflichungsgeschichte Sozialer Arbeit in Luxemburg aufgezeigt. Die erste Entwicklungsphase verlief von 1935 bis 1970. Die zweite Entwicklungsphase von 1970 bis 1990 beschreibt unter anderem die Entstehung und Entwicklung des Institut de formation pour éducateurs et moniteurs (IFEM). Die dritte Phase der Verberuflichung Sozialer Arbeit in Luxemburg seit 1990

umfasst die Entstehung des Institut d'études éducatives et sociales (IEES), der Universität und des Lycée technique pour professions éducatives et sociales (LTPES).

Die erste Phase (1935-1970)

In dieser Phase trafen mehrere gesellschaftliche Herausforderungen aufeinander. So kam es zu fundamentalen gesellschaftlichen Veränderungsprozessen, die alle Bereiche des gesellschaftlichen Lebens betrafen. Diese Prozesse umfassen den Wiederaufbau nach dem Zweiten Weltkrieg, das luxemburgische Wirtschaftswunder, die Vollendung der industriellen Revolution in den westlichen Gesellschaften sowie das Aufkommen und die Entwicklung der Europäischen Gemeinschaft. Aus heutiger Sicht haben sich diese Veränderungen in einer relativ moderaten Geschwindigkeit vollzogen, die den Eindruck vermittelt, dass auf eine Reihe von gesellschaftlichen Phänomenen reagiert werden konnte bzw. diese in einer gewissen Form antizipiert wurden. Hierzu gehörte auch die Entstehung einer professionellen Sozialen Arbeit, die zunächst durch eine karitative Ideologie sowie den Einsatz vor allem von Freiwilligen gekennzeichnet war (vgl. Zahlen 2007: 22-24; Welschbillig 1997: 2). Ferner kam es in dieser Entwicklungsphase zu einer Professionalisierung der erzieherischen Arbeit, die jedoch strikt auf das klassische Schulwesen beschränkt blieb.

Die Nichtexistenz von erzieherischen und sozialen Ausbildungen in Luxemburg führte dazu, dass berufliche Qualifikation exklusiv im Ausland auf einem einzigen Studienniveau, dem „assistant social“ sowie dem „assistant d'hygiène sociale“ erworben werden konnten¹. Obschon diese beiden Berufe seit 1935 in Luxemburg staatlich reglementiert waren, haben sie nur langsam Fortschritte hinsichtlich ihrer gesellschaftlichen Anerkennung und professionellen Qualität erzielt (vgl. Welschbillig 1997: 2). Hauptgründe hierfür waren zum einen die karitative Orientierung sowie der fast ausschließliche Einsatz von Freiwilligen. Hilfen und Maßnahmen konzentrierten sich in dieser Entwicklungsphase vor allem auf erwachsene Menschen, die in geschwächte oder versagende familiäre Netze involviert waren und sich entsprechend in Notsituationen befanden. Daraus ergaben sich Handlungsanforderungen die sich darauf beschränkten das Dringendste zuerst zu erledigen, Notlagen zu „reparieren“, Armut und aufkommendes Elend einzudämmen und sich um die gesundheitliche Versorgung derjenigen zu kümmern die von Krankheiten betroffen waren (vgl. Welschbillig 1997: 2).

Die zu dieser Zeit nicht sehr zahlreichen Akteure Sozialer Arbeit waren ohne Ausnahme im Ausland im Rahmen von postsekundären Studien auf Fachhochschulebene (Deutschland, Schweiz) oder auf der Ebene der „instituts supérieurs“ (vor allem Belgien) ausgebildet worden. Es handelte sich dabei nicht um Vollzeitstudiengänge, auch wurden in Luxemburg keine derartigen Ausbildungen auf Sekundarschulebene angeboten. Außer der gesetzlichen Einführung eines Staatsdiploms waren die konkreten Interventionsmöglichkeiten und -mittel an die spezifisch luxemburgischen Merkmale des Sozialwesens und auch der Kontrolle und Führung von Seiten der öffentlichen Hand sehr bescheiden und situierten sich exklusiv am Ende des Ausbildungsprozesses (zum Zeitpunkt der Prüfungen des Staatsdiplomsexamens) (vgl. Welschbillig/Prussen 2000: 3-4).

Die zweite Phase (1970-1990)

In dieser Phase erhielt die erzieherische und soziale Arbeit einen außergewöhnlichen Aufschwung. Neben der Schaffung einer Vielzahl von Dienststellen und Institutionen wurden zwei neue sozialerzieherische Berufsfunktionen mit dem Anspruch eine zunehmende Professionalisierung der erzieherischen und sozialen Arbeit zu gewährleisten etabliert (vgl. Welschbillig/Prussen 2000: 5). Daneben führte die Wechselbeziehung zwischen unterschiedlichen Ausbildungsgängen und der Realität der sozialerzieherischen Berufsfelder zu einer engen Verschränkung von Theorie und Praxis. Außerdem erlebten die erzieherischen und sozialen Berufe in dieser Phase eine Ausdehnung ihrer Tätigkeitsfelder hin zu weiteren Interventionsbereichen, was sowohl zu Konvergenzen als auch zu

¹ Die „assistants sociaux“ und „assistants d'hygiène sociale“ wurden zu der Zeit und werden zum Teil noch heute angesehen als die Generalisten des Sozialwesens, wobei man einräumen muss, dass ihre beruflichen Tätigkeiten sich im wesentlichen und vorrangig im Bereich der Sozialmedizin ansiedelten.

Überlappungen der Arbeitsfelder führte. Dies rief Schwierigkeiten bei den Professionellen hervor, ihre beruflichen Identitäten durch Abgrenzung zu klären und zu behaupten (vgl. Welschbillig/Prussen 2000: 5).

In den 1970er Jahren weckten gesellschaftliche Transformationsprozesse in Luxemburg neue Bedürfnislagen. Diese Wandlungsprozesse bezogen sich unter anderem auf die Öffnung des Zugangs zu schulischer Bildung für Behinderte, die Dezentralisierung der Heimstrukturen (Tag- und Nachtbetreuung) für Kinder und Jugendliche, den progressiven Rückzug der kirchlichen Träger aus dem sozialen Sektor, die Emanzipation der Frauen, die Veränderung von Partnerschafts- und Familienformen, die Zunahme der Arbeitslosenzahlen, kontinuierliche Immigrationsbewegungen sowie die Überalterung der Bevölkerung. Schnell wurde klar, dass die professionelle Bearbeitung dieser Anforderungen qualifiziertes Personal erforderte. Der Professionalisierungsprozess Sozialer Arbeit in Luxemburg konnte sich seit 1973 mit der Einführung von zwei Erstausbildungen durchsetzen. So wurden einerseits postsekundäre Studien zum „Educatteur“ angeboten, andererseits wurde ein Ausbildungspraktikum („stage de formation“) für die „Moniteurs d'éducation différenciée“ nach dem erfolgreichen Abschluss des Sekundarunterrichts oder technischem Sekundarunterricht geschaffen. Zu Beginn beschränkten sich diese beruflichen Funktionen, die zunächst als reine Hilfsfunktionen im Alltag für Sonderschullehrer geschaffen worden waren, auf die erzieherische Betreuung. Schnell wurden die beiden Ausbildungsgänge auf eine breitere Basis gestellt, sie wurden verfeinert und an die neuen Erfordernisse der zahlreichen, neu geschaffenen sozialpädagogischen Zentren und Dienststellen angepasst. Trotz der weltweiten Ölkrise und ihrer Konsequenzen für die nationalen Industrien (Eisen- und Stahlindustrie) und der darauf folgenden Engpässe und Einschränkungen im Staatsbudget wurde der soziale Dienstleistungssektor in Luxemburg im Verlauf der 1970er und 1980er Jahre ausgebaut behaupten (vgl. Welschbillig/Prussen 2000: 5).

Die Ausbreitung der Arbeitsfelder blieb nicht ohne weit reichende Konsequenzen für die Organisation, Zielsetzungen und Inhalte der betreffenden Ausbildungen. Die Professionellen sahen sich kontinuierlich mit neuen, wachsenden Erwartungen und Anforderungen konfrontiert, die sie dazu zwangen, ihre Kompetenzen als „Generalisten der erzieherischen und sozialen Arbeit“ weiterzuentwickeln (vgl. Welschbillig/Prussen 2000: 5). Trotz zunächst zurückhaltenden Aufnahmetendenzen stieg das Interesse an diesen Ausbildungsgängen. Diese Entwicklungen führten schließlich zur Einrichtung des Institut de formation pour éducateurs et moniteurs (IFEM). Von 1973 bis 1990 wurde das Institut von J. Matheis geleitet und wurde konzeptuell wie quantitativ kontinuierlich weiterentwickelt. Das IFEM, obwohl formal der Direktion des Sonderschulwesens („éducation différenciée“) unterstellt, entwickelte, trotz manifester Widerstände auch von Seiten der Politik, eine Ausweitung des Ausbildungsangebots auf vor allem sozialpädagogische Interventionsfelder (vgl. Welschbillig 1983; Matheis/Prussen/Bintener 1985).

Die dritte Phase (1990 bis heute)

Die Professionalisierung der erzieherischen und sozialen Arbeit wurde in dieser Periode durch die Optimierung sowohl der entsprechenden Berufsausbildungen als auch der vielfältigen in den Praxisfeldern geleisteten Arbeit konsequent ausgebaut (vgl. Pauly 1998: 19-45; Welschbillig 1992; Welschbillig 1994; Matheis/Prussen/Reuter 1995; Prussen 2001; Welschbillig/Filsinger/Friesenhahn 2004). Auch haben der Ausbau der Interventionsfelder und die progressive Konsolidierung bestehender Dienste und Institutionen zur Bildung und Etablierung eines Berufssektors mit einer fortwährend starken Wachstumsrate geführt (vgl. Welschbillig/Prussen 2000: 7).

Mit Blick auf die angebotenen Ausbildungen im erzieherischen und sozialen Bereich markierte das Gesetz vom 6. August 1990² zur Organisation der erzieherischen und sozialen Studien und Ausbildungen in Luxemburg einen ersten Wendepunkt. Es übertrug dem neu geschaffenen Institut d'études éducatives et sociales (IEES) die Möglichkeit, neue Ausbildungen im Hinblick auf andere Berufe als „Educatteur gradué“ und „Educatteur“ zu konzipieren. Außerdem zeigte es ausbildungs- und

² Loi du 6 août 1990 portant organisation des études éducatives et sociales, Mémorial A-40, 1990.

berufsperspektivisch in die Richtung einer Spezialisierung³ im Rahmen des Studiengangs zum „Educateur gradué“. So konnte das IEES seit 1990 Erfahrungen in Konzeptualisierung, Aufbau und Organisation von polyvalenten Ausbildungen und Studien auf zwei verschiedenen Levels und mit einer gewissen Spezialisierung im Studiengang „Educateur gradué“ sammeln (vgl. Welschbillig/Prussen 2000; Welschbillig/Prussen 2002a; Welschbillig/Prussen 2002b). Ohne die anerkannte Notwendigkeit einer generellen Orientierung der zukünftigen Professionellen, hin zum "Generalisten" (Polyvalenz) in Frage zu stellen zeigt sich, dass sich die Identifizierung von gezielten speziellen Studienbereichen die beruflichen Kompetenzen gemeinhin verbessert. Hierdurch findet eine Dynamisierung unterschiedlicher Lehr- und Lerninhalte statt, und eine bessere Entsprechung der Ausbildungen in Bezug auf die steigenden differenzierten Anforderungen an die beruflichen Aufgaben wird möglich. So stieg die Zahl der Einschreibungen in das IEES von 382 (1993) auf 830 (2003) (vgl. MCESR 2004). Ferner stellte der progressiv erfolgte Ausbau der Weiter- und Fortbildung eine explizite Aufgabe an das IEES dar. 1995 schließlich erfuhr die „Educateur“-Ausbildung eine substantielle Anerkennung und Aufwertung, denn es wurde entschieden, dass den Absolventen dieser Ausbildung die allgemeine Hochschulreife verliehen wird (vgl. Matheis/Prussen/Welschbillig 1994). Dies führte dazu, dass immer mehr Absolventen nicht sofort auf den Arbeitsmarkt des „Educateur“ drängen, sondern weiterführende Hochschul- und universitäre Studien in Angriff nehmen. 2003 wurde die Universität Luxemburg geschaffen. Dies hatte zur Konsequenz, dass die von Anfang der 1970er Jahre bis zu dem Zeitpunkt im IEES angebotenen Hochschulstudien des „Educateur gradué“ in die Universität integriert und in der Folge zu einem „Bachelor en sciences sociales et de l'éducation“ umgewandelt wurden (vgl. Welschbillig 2002). 2005 entschied der Gesetzgeber die bestehende „Educateur“-Ausbildung nicht in andere allgemeine Lycées technique zu integrieren, sondern die über Jahre aufgebauten Kompetenzen in punkto Konzeptualisierung und Organisation von erzieherischen und sozialen Ausbildungen „zusammenzuhalten“ und ein neues spezialisiertes Lyzeum zu schaffen, das Lycée technique pour professions éducatives et sociales (LTPES)⁴.

Entwicklungsmerkmale der Verberuflichung erzieherischer und sozialer Arbeit in Luxemburg

Aus heutiger Sicht zeigt die Analyse der quantitativen und qualitativen Entwicklung der sozialen und erzieherischen Ausbildungen in Luxemburg, dass diese schon seit ihrem Beginn durch eine Reihe von besonderen Merkmalen charakterisiert waren. Dies gilt im Besonderen für ihre Konzeption, Strukturierung und Progression. Die Charakteristika verweisen auf Aspekte, die sich aus der historischen Entwicklung der gesellschaftlichen Gegebenheiten in Luxemburg ergaben, und spiegeln die sozialen Realitäten im Laufe der Zeit wieder. Sie sind somit als Antworten auf gesellschaftliche Herausforderungen zu verstehen. Andere Charakteristika sind vor dem Hintergrund von Intentionen und Zielen von Organisatoren und Politik in Luxemburg aufzufassen. Im Folgenden werden die für den luxemburgischen Kontext relevanten und entwicklungsleitenden Merkmale der Verberuflichung erzieherischer und sozialer Arbeit aufgezeigt.

Ein *erstes Charakteristikum der Entwicklung der sozialen und erzieherischen Ausbildungen* in Luxemburg verdeutlicht, dass deren *Wachstum und Aufbau nicht gradlinig verlief*. In den *1970er Jahren* standen die formale und inhaltliche Loskoppelung von der Lehrerausbildung, die gegenseitige Vertrauensbildung in der Kooperation mit den Speziallehrern im neu gegründeten Sonderschulunterricht, die Entwicklung eines theoriegeleiteten zweijährigen Praktikums mit der fokussierten Ausrichtung auf bestimmte Zielgruppen wie behinderte Kinder und Jugendliche sowie die Zulassungs- und Finanzierungspolitik in Form eines Numerus Clausus im Vordergrund. Die *1980er Jahre* waren gekennzeichnet durch die Umsetzung der 1977 zum Zweck der Modernisierung der sozialen und erzieherischen Ausbildung eingeführten Qualifikationsmaßnahmen. Diese galten für die damaligen, von kirchlichen Trägern übernommenen Angestellten im Rahmen einer

³ Mit folgenden Studienbereichen: Formen der institutionellen Erziehung, Sonderpädagogik, sozioprofessionelle Orientierung, soziale, erzieherische und kulturelle Animation, Gesundheitsförderung und -erziehung, Formen und Behandlung von Verhaltensstörungen und von Problemen mangelnder sozialer Anpassung, Arbeit mit behinderten Personen, Altenbetreuung, und mit der Möglichkeit für die politisch Verantwortlichen, nach Bedarf, noch weitere Spezialisierungsbereiche qua großherzogliches Reglement einzuführen.

⁴ Loi du 10 août 2005 portant création d'un Lycée technique pour professions éducatives et sociales, Mémorial A-132, 2005

berufsbegleitenden Ausbildung⁵. Eine zweite zentrale Aufgabe bestand darin, die allmähliche Ausweitung der Ausbildung auf neue Zielgruppen wie Heimkinder, Jugendliche, Delinquenten, Obdachlose aber auch behinderte Erwachsene zu gewährleisten. Ab der *zweiten Hälfte der 1980er Jahre* wurde deutlich, dass bei einer unveränderten Ausbildungslage, die sich vor allem auf überrestriktive und einseitige Zulassungsmodalitäten sowie eine zu geringe Dauer und ungenügendes Anerkennungs-niveau der Ausbildungen bezog, der sozial-erzieherische Sektor in personelle Bedrängnis geraten würde. Diese Einsicht führte 1990 dazu, den Ausbildungen eine legale Basis zu verleihen und der restriktiven Zulassungspolitik eine Absage zu erteilen. In den *1990er Jahren* standen ein fundamentaler Paradigmenwechsel sowie Umstrukturierungen im sozialen Sicherheitssystem⁶ und im sozialerzieherischen Sektor⁷ im Mittelpunkt der Verberuflichungspolitik. Ab *Ende der 1990er Jahre* wurde ebenfalls deutlich, dass die klassischen Sozialisationsinstanzen wie Familie und Schule nicht mehr durchgängig ihnen zugewiesene Funktionen erfüllen konnten, so dass der Rückgriff auf zusätzliche Maßnahmen und Einrichtungen wie die *éducation précoce* oder *structures d'accueil* in den Schulen und Lyzeen notwendig wurde. Dies bedeutete gleichsam, dass sich die Grundausbildung wie auch die Weiterbildung sozialer Berufe darauf einstellen mussten.

Das *zweite zentrale Entwicklungsmerkmal der luxemburgischen Ausbildungsgeschichte* verweist darauf, dass die skizzierten *Entstehungs- und Verlaufsdaten als Ergebnis gesellschaftlicher und politischer Reflexionsprozesse* zu verstehen sind. Diese Entwicklungen werden im Folgenden an zwei Beispielen verdeutlicht. So wurden zwischen 1973 und 1990 mehrere hundert „Moniteurs d'éducation différenciée“ (heute: „Educatuers“) und „Educatuers“ (heute: „Educatuers gradués“) ausgebildet, ohne dass eine rechtlich abgesicherte und legale Basis bestand, ein Gebäude für die Ausbildung zur Verfügung gestellt wurde, es einen eigenständigen Lehrkörper gab und substanzielle Finanzmittel vorhanden waren. Dennoch erlaubten zwei Artikel des Sonderschulunterrichtsgesetzes vom 14. März 1973⁸ sowie zwei ministerielle Reglemente die finanzielle, personale und räumliche Gestaltung der Ausbildungen. Ab 1983 wurde ein kommunales Grundschulgebäude angemietet, die Lehrbeauftragten setzten sich aus engagierten Praktikern zusammen und finanziell wurden – wo möglich Synergien genutzt. Dies verdeutlicht, dass die Verberuflichung erzieherischer und sozialer Arbeit vor allem vor dem Hintergrund engagierter Pioniere abspielte. Ein zweites Beispiel ist die flexible Anpassung der Ausbildungsstrukturen an gesellschaftliche Bedingungen. So war die seit 1990 reformierte Educateur-Ausbildung zunächst darauf ausgerichtet, alle Schüler in einem 12-wöchigen Rhythmus synchron das Lehrpensum durchlaufen zu lassen. Bis zur Aufhebung des Numerus Clausus 1991 stellte dies kein größeres Problem dar. Nach dessen Abschaffung aber absolvierten so viele Schüler die Ausbildung, dass der soziale Sektor anstehende Praktikazeiten nicht bewältigen konnte. So wurde das Curriculum innerhalb eines Semesters umgestaltet, um dieser Situation entgegenzuwirken. Hierbei war wichtig, dass nicht an der auf dem Papier quasi-idealen Struktur festgehalten wurde, sondern kurzfristig bei gleich bleibender Zielsetzung, nämlich der bestmöglichen Vorbereitung auf den Beruf, eine alternative Form der konkreten des Curriculums vorzulegen.

Ein *drittes zentrales Entwicklungsmerkmal der luxemburgischen Ausbildungsgeschichte* bezieht sich auf identitätsstiftende wie identitätsbewahrende Prinzipien, die über Jahrzehnte die erzieherischen und sozialen Ausbildungen geprägt haben.

Bei allen Veränderungen, Anpassungen an veränderte gesellschaftliche Rahmenbedingungen („aggiornamento“), gab und gibt es eine Reihe von Konstanten, die die Ausbildungen über all die Jahre charakterisiert und begleitet haben. Von Beginn an, fortwährend und „unbeirrt“, galten entscheidende Aspekte und Kriterien einer berufsspezifischen Ausbildung und diese konnten aufrechterhalten werden.

Man kann sie auch als überdauernde Grundüberzeugungen, Leitlinien, Aktionsregeln, Prinzipien bezeichnen. Identitätsstiftende wie identitätsbewahrende Prinzipien, die nicht aufgrund auftretender Kontingenzen rasch über Bord geworfen wurden. Ein Ensemble von Schlüsselideen und -konzepten, von Werten und Überzeugungen, die die entwickelten Ausbildungsprogramme und Lehrpläne durchqueren, durchdringen und kontinuierlich in den Ausbildungsaktivitäten.

⁵ Régime de formation en cours d'emploi

⁶ Revenu minimum garanti, assurance dépendance, plan d'action national en faveur de l'emploi

⁷ Action socio-familiale et thérapeutique

⁸ Loi du 14 mars 1973 portant creation d'instituts et de services d'éducation différenciée, Mémorial A-16, 1973

Am Beginn der Ausbildung steht die Erkenntnis, dass professionelles Erziehen erlernbar ist und ein nicht zu unterschreitendes Bildungsniveau voraussetzt. Trotz anhaltender Bestrebungen von öffentlichen und privaten Trägern, „früher“, „schneller“ und „billiger“ auszubilden, erfolgte die eigentliche Ausbildung seit ihren Anfängen stets mit Schülern und Studenten die mindestens die 11. Klasse des Lyzeums erfolgreich bestanden hatten. Daneben erscheint die berufliche Ausbildung im sozialen und erzieherischen Bereich nur dann möglich, wenn der Theorie-Praxis-Bezug nicht nur diskursiv allgemein behandelt wird, sondern auch tatsächlich konkret im Ausbildungsalltag erprobt, gelebt sowie überprüft werden kann. Dies geschieht sowohl innerhalb der theoretischen und technischen Kurse als auch während der Praktika. Ziel ist die Ausbildung des so genannten „*practiciens réflexif*“, dessen Urteils- und Reflexionsfähigkeit nicht nur zur Entwicklung von Handlungskompetenzen beitragen, sondern auch die Ausbildung einer professionellen Haltung bedingen. Darüber hinaus werden angehende Professionelle fortlaufend darauf vorbereitet, dass sie Tätigkeitsfelder vorfinden, deren Struktur(en) zum Teil von ihnen selbst mit zu gestalten bzw. zu entwickeln sind, in denen Teamarbeit unerlässlich ist, und in denen zum Teil erhebliche Erwartungshaltungen und Legitimierungsansprüche von Seiten der Adressaten bestehen. Dieses Charakteristikum unterscheidet sie von vielen Berufstätigen in anderen Arbeitsbereichen. Nicht das Bild eines sozialen Kontroll- und Hilfsagenten („Feuerwehrbrigaden in Krisenintervention“) wird in der Ausbildung an die Lernenden herangetragen, vielmehr sollen sich angehende Professionelle als Agenten der Prävention und des sozialen Wandels, auf lokaler, regionaler und sogar nationaler Ebene verstehen. Insofern ist die Ausbildung Professioneller von Anfang an auf Polyvalenz, auf vielfältiges Können und ausgeprägten Kompetenzen der Diplomanden ausgerichtet. Hierfür sind unterschiedliche Annahmen leitend. So wird davon ausgegangen, dass professionelles Handeln eine ganzheitliche humanistische professionelle Haltung voraussetzt. Ferner sollen den Absolventen in einem Land mit begrenztem aber dennoch vielseitigem Arbeitsmarkt optimale Chancen geboten werden, eine durchgängige Lebensberufskarriere zu gestalten. Hierfür müssen günstige Voraussetzungen geschaffen werden die jedoch die Bereitschaft, Disposition und Notwendigkeit lebenslangen Lernens bei den Professionellen voraussetzen. Schließlich zeigt sich, dass die Organisation und Gestaltung einer polyvalenten Ausbildung andere (und zum Teil höhere) Anforderungen an die Verantwortlichen stellt. Diese sich wandelnden Forderungen sind nur durch Kooperation und Zusammenarbeit erfolgreich zu bewältigen (vgl. Welschbillig/Prussen 2002b).

Erstausbildung und Weiterbildung als lebenslanges Kontinuum

In der Diskussion um erzieherische und soziale Ausbildungen geht es mit Blick auf sich stellende gesellschaftliche Herausforderungen um die komplexe und neuralgische Aufgabenstellung des Erwerbs von professionellen Kompetenzen. Einerseits dient die *Erstausbildungen* als *Vorbereitung* auf den Einsatz in sehr unterschiedlichen Praxisfeldern, andererseits stellt die *Weiterbildung* eine Notwendigkeit dar, um den *zielgruppen- und interventionsspezifischen Anforderungen auch langfristig zu genügen*. Lange Zeit jedoch wurden diese zentralen Orte der Aneignung von Kompetenzen separat voneinander betrachtet und gedacht, als zwei verschiedene Realitäten wahrgenommen – ohne verbindende Elemente in der Konzeptionalisierung und konkreten Gestaltung von lebenslangem Lernen. Wie kann oder soll diese bestmögliche Verschränkung von Erstausbildungen und Weiterbildung aussehen?

Sozialpädagogische und sozialarbeiterische Erstausbildungen überall in Europa sind in der Situation, dass sie auf die professionelle Tätigkeit in sehr unterschiedlichen Praxisfeldern vorbereiten sollen und müssen. So ergibt sich, dass die erzieherischen und sozialen Ausbildungen sich nicht exklusiv auf die Vorbereitung zur Tätigkeit in einem einzigen Feld konzentrieren dürfen und eine Spezialisierung im Rahmen der Erstausbildung entsprechend wenig sinnvoll ist. Der gesellschaftliche Auftrag an erzieherische und soziale Arbeit bedingt schließlich, dass Institutionen, Organisationen auch Ansprüche, Anliegen und Forderungen an die Ausbildungsträger formulieren (vgl. Welschbillig 2003: 3). Dies fordert den Ausbildungsinstituten ab, sich konstruktiv aber auch offensiv mit den unterschiedlichen, von außen gestellten Ansprüchen an professionelle Kompetenzen auseinander zu setzen. Aus der je einzelnen Perspektive her gesehen können diese Ansprüche wohl legitim sein, aber für die Ausbildungsträger ist dies, in der Summe der Ansprüche, für die konkrete curriculare

Ausgestaltung der Ausbildungen nicht sehr hilfreich. Es muss bedacht werden, dass die einzelnen Ansprüche wenig komplementär sind, eine nur geringe Schnittmenge aufzeigen und dass eine reine Summierung der spezifischen Ansprüche von vorne herein zum Scheitern verurteilt ist.

Aus diesen Überlegungen ergibt sich, dass die Erstausbildungen erzieherischer und sozialer Arbeit im allgemeinen und die Ausbildung zum „*Educateur*“ in Luxemburg im besonderen kontinuierlich vor der anspruchsvollen Aufgabe stehen, unterschiedliche Definitionsmodelle idealer Qualifikationsprofile zu vereinen und in ein pluralistisches, aber auch zusammenhängendes Ausbildungskonzept zu integrieren. Nicht zuletzt aber sind Ausbildungsstätten keine reinen Zulieferbetriebe für momentane institutionelle Anforderungen. Die Ausbildungen sollten Beitrag zur Praxismodifizierung leisten, die Professionellen sollten als „Akteure der konzeptuellen Entwicklung und Veränderung“ der Arbeitsfelder fungieren.

Angesichts der aufgezeigten Schwierigkeiten und Dilemmata stellt sich die Frage, wie die Erstausbildungen Sozialer Arbeit konzipiert sein müssen, um vernünftig und bestmöglich auf die Anforderungen der Praxis vorzubereiten, ohne sich jedoch auf eine reine Zulieferfunktion zu reduzieren oder auf einen einzigen Arbeitsbereich hin auszubilden. In dem Zusammenhang scheinen zwei Elemente zentral:

- Neujustierung der Beziehung zwischen Erst- und Weiterbildung
- Erarbeitung eines einsatzbereichübergreifenden Sockels von Schlüssel- und transversalen Kompetenzen

Mit Blick auf die *Neujustierung der Beziehung zwischen Erst- und Weiterbildung* ist die Herstellung einer *organischen Einheit zwischen beiden Bildungsgängen* zentral. So genügt die Erstausbildung nicht mehr, um den Professionellen zu erlauben während ihrer gesamten beruflichen Laufbahn eine qualitativ wertvolle sozialpädagogische Arbeit zu leisten (vgl. Welschbillig 2003: 4). Es wird notwendig, zwischen dem „Erlernen der Basis“ der erzieherischen und sozialen Berufe und den zielgruppen- und interventionsspezifischen Anforderungen zu unterscheiden. Es geht jedoch nicht darum, Inhalte der Erstausbildungen hin zu der Weiterbildung zu verlagern. Vielmehr ist eine Verbindung zum Konzept des lebenslangen Lernens herzustellen – im Sinne eines Ausbildungskontinuums (vgl. Ant/Pint 2001: 270). So müssen Professionelle dafür sorgen, ihre persönliche „Kompetenzkarte“ zu erweitern – sowohl zum Wohl ihrer Adressaten als auch zum Zweck der Erhaltung und Steigerung der eigenen „Employability“ als Professionelle. Dabei sollte die individuelle Weiterbildung verpflichtend sein, als selbstverständliche Fortsetzung der Initialausbildung. Die Verpflichtung des Einzelnen zum lebenslangen Lernen bedeutet im Gegenzug für die Institutionen und Organisationen Sozialer Arbeit, dass diese eine aktive, offensive Weiterbildungspolitik betreiben müssen. Sie dürfen sich nicht aus der gemeinsamen Verantwortung der Entwicklung von Kompetenzen für die spezifischen Anforderungen des jeweiligen Arbeitsfeldes herausziehen.

Daneben steht die *Erarbeitung eines einsatzbereichübergreifenden Sockels von Schlüssel- und transversalen Kompetenzen*. Die Interventionsfelder und Aufgaben Professioneller Sozialer Arbeit sind so vielschichtig, dass es unmöglich ist eine allgemeingültige Liste von Kompetenzen festzulegen. Wissend um das breite Spektrum der Handlungsfelder ist davon ausgehen, dass professionelle Kompetenzprofile sehr verschieden sind und sich in der Zukunft wahrscheinlich noch weiter differenzieren werden. Darüber hinaus zeigt sich, dass die große Heterogenität der sozialpädagogischen und sozialarbeiterischen Handlungsfelder nur bedingt in den Erstausbildungswegen berücksichtigt und behandelt werden kann. Ein Lösungsweg besteht daher in der Vermittlung eines handlungsfeldübergreifenden Sockels von Schlüsselkompetenzen, die transversalen und übergeordnet sind und über die partikularen Aktivitätsbereiche hinausgehen. Dies führt progressiv zu einem generellen Kompetenzprofil Professioneller Sozialer Arbeit, dass immer auch vor dem Hintergrund der Internationalisierung der Ausbildungen zu verorten ist. Ferner geht es dabei auch um Fragen, die über die „*Educateur*“-Ausbildung hinausgehen und mit der konstitutiven Identität der Berufe der SA zusammenhängen.

- Auf welchen Niveaus situieren sich in Zukunft Differenzen in den Schlüssel- und transversalen Kompetenzen zwischen Professionellen Sozialer Arbeit?
- Welche Unterscheidungen sind möglich und sinnvoll zwischen den Aufgaben, die den einzelnen Berufen zukommen?

- Lassen sich Kategorien von differentiellen Funktionen, Missionen und beruflichen Feldern der einzelnen Berufe identifizieren (z.B. operative Arbeit im direkten Kontakt und Intervention bei den verschiedenen Klientengruppen; Dreh- und Angelpunktfunktionen der Betreuer; konzeptuelle und organisatorische Arbeit, usw.)?

Die Fragen verweisen auf Anforderungen an die Erstausbildung, die sich folgenden Herausforderungen zu stellen hat. So ist zu entscheiden, welche Schlüsselkompetenzen vermittelt werden sollen, ohne jedoch in eine Inhaltsüberfrachtung zu verfallen. Darüber hinaus sind kompetenzbezogene Bezugssysteme abzuleiten die durch multiple, variable und ambitionierte Formen der Übermittlung und Selbstbildung erworben werden können. Schließlich geht es auf der Basis derartiger Basis- und Kernkompetenzen darum, ein pluralistisches aber auch zusammenhängendes und in sich schlüssiges Ausbildungsangebot an Veranstaltungen zu entwickeln und umzusetzen.

Standortbestimmung und Ausblick

Die vorliegende Darstellung der Entwicklung der erzieherischen und sozialen Ausbildungen in Luxemburg ist gleichsam der Versuch einer Standortbestimmung. Etwa 35 Jahre nach Entstehung dieser Ausbildungsform in Luxemburg scheint dies angebracht.

In erster Linie stellen sich die Fragen, ob die Ausdifferenzierung der Handlungsfelder Sozialer Arbeit nach einer Differenzierung und Spezialisierung der Erstausbildungen auf höherem, gleichem oder niedrigem Niveau verlangt, oder wie bisher eine generalisierte Ausbildung an die sich Spezialisierungsangebote qua Weiterbildung anschließen können, hinreichend sind. Gegenwärtig wie in der nahen Zukunft gilt es, auf der Basis einer vertieften Analyse der kurz, mittel- und langfristigen vorhersehbaren Entwicklungen erzieherischen und sozialen Felder, der mit ihnen zusammenhängenden gesellschaftlichen Anpassungen und Umstrukturierungen Überlegungen anzuführen über die Struktur, die Anzahl, qualitative und quantitative Aspekte der verschiedenen Ausbildungsniveaus sowie über die Organisation der sozialerzieherischen Berufe.

Bereits 1989 hatte der Staatsrat in seinem Gutachten zum Gründungsgesetz des IEES angemerkt, dass es darauf ankomme, ein globales Ausbildungskonzept zu erarbeiten, in dem die inhärenten Verbindungen zwischen den Ausbildungen konsistent und einheitlich herausgestellt werden müssten⁹. Eine fachpolitische Diskussion über Zahl, Umfang, Zielorientierung und Studienniveau erzieherischer und sozialer Ausbildungen und Berufe in Luxemburg lässt sich ohne Berücksichtigung der arbeitsmarktpolitischen, schulpolitischen, ökonomischen und familien- und sozialpolitischen Aspekte nicht führen. Zurzeit jedoch wird diese Diskussion in Luxemburg nicht geführt, was vor dem Hintergrund der beschriebenen gesellschaftlichen Transformationsprozesse verwundert. Denn es bahnen sich aus wirtschaftlichen und finanziellen Gründen einschneidende Veränderungen an. Diese können sich in Form von drastischen Kürzungen der monetären und menschlichen Ressourcen sowie von möglichen Qualitätseinbußen in punkto Einsatz von Professionellen äußern.

Gerade die Qualitätsanforderungen an die Ausbildung professioneller erzieherischer und sozialer Arbeit werden kontrovers diskutiert. Seit Jahren gibt die politische Diskussion Kräften Aufschub, die aus politischen, finanziellen, ideologischen oder anderen Gründen mit Nachdruck und Beharrlichkeit auf die Notwendigkeit verweisen, Berufstätige der erzieherischen und sozialen Arbeit zukünftig auch auf niedrigeren Ebenen und mit weniger Anforderungen auszubilden. Das Einschlagen dieses Weges würde dazu führen, dass das bereits erreichte Ausbildungsniveau diskreditiert werden würde. Darüber hinaus stellt sich die Frage, ob die Verminderung der Ausbildungsqualität zu einer Effektivitäts- und Effizienzsteigerung hinsichtlich der gesellschaftlichen Anforderungen an Professionelle führen kann. Nämlich waren und sind größtenteils noch heute die Institutionen und Dienste der erzieherischen und sozialen Arbeit relativ wenig hierarchisiert und übertragen somit allen, auf unterschiedlichen Ebenen tätigen Akteuren ein beachtliches Maß an beruflicher Verantwortung. Ferner ist die Ausübung der angesprochenen Erziehungs- und Sozialberufe auf Dauer aufreibend und verlangt Ausdauer und Widerstandskraft im alltäglichen Einsatz. Schlussendlich sei bemerkt, dass sich die in den letzten Jahren unternommenen Bildungsreformen in Luxemburg nicht durch eine Absenkung der

⁹ Projet de loi Nr 3144; avis du Conseil d'Etat 1989

entsprechenden Ausbildungsniveaus charakterisieren, sondern gerade durch den Versuch der Steigerung der Qualifikationslevels.

Dennoch ist vor dem Hintergrund gesellschaftlicher Herausforderungen die Frage nach Ausbildungen auf niedrigerem Qualifikationsniveau zu stellen. Wenn dies jedoch realisiert werden würde, dann müssten gleichzeitig auf höherem Niveau eine oder mehrere Ausbildungsoptionen hinzukommen. Dies könnte mit folgenden Vorteilen verbunden werden. Eine Neu- bzw. Restrukturierung von Institutionen und Dienststellen des sozialen Sektors könnte umso leichter gelingen, je mehr Berufstätige auf mehr als zwei Ebenen zur Verfügung ständen und auf die die Aufgaben arbeitsteilig in Teams und anderen Substrukturen aufgeteilt werden könnten. Außerdem würde dies für die Auszubildenden neue Perspektiven, Übergänge und Weiterentwicklungen eröffnen. Die Einführung eines neuen Ausbildungsganges im mittleren Zyklus des EST (cycle moyen) zu dem bestehenden („Educateur“), der im oberen Zyklus (cycle supérieur) angesiedelt ist, müsste zeitgleich ergänzt werden durch Zusatzangebote z.B. auf dem Level eines BTS („brevet de technicien supérieur“) um so den Schülern echte Weiterentwicklungsperspektiven aufzuzeigen und zu bieten. Die Entwicklung neuer Ausbildungen muss in Zukunft stärker in einem einheitlichen, global konzipierten und koordinierten Rahmen geschehen. Die kommenden zehn Jahre werden, in dieser Hinsicht für die sozialen und erzieherischen Ausbildungen und Berufe in Luxemburg entscheidend sein.

Literaturverzeichnis

Ant, M./Pint, M. (2001): Etude sur les demandes en qualification du secteur socio-éducatif, Luxembourg.

Matheis, J./Prussen, P./Bintener, G. (1985): Nos élèves devant la drogue. Etude faite auprès des élèves de la 5^e année d'études des enseignements secondaire et secondaire technique du Grand Duché de Luxembourg. Fentange.

Matheis, J./Prussen, P./Reuter, P. (1995): Schüler und Drogen. Eine repräsentative Untersuchung bei den Schülern der 5. Klasse des Sekundarunterrichts in Luxemburg. Fentange/Livange.

Matheis, J./Prussen, P./Welschbillig, H. (1994): Rapport sur les études d'éducateur à l'Institut d'études éducatives et sociales. Fentange/Livange.

Ministère de la Culture, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (MCESR) (2004): Rapport d'activité 2003. Luxembourg.

Pauly, M. (1998): Sozialarbeit zwischen gesellschaftlichem Engagement und Professionalisierung. In: Forum für kritische Information über Politik, Kultur und Religion, Luxembourg 183: 19-45.

Prussen, P. (2001): Social work and social workers in Luxembourg. In: Campanini, A./Frost, E. (Eds.) European Social Work. Rome: 147-152.

Prussen, P./Metz, T./Dura, L. (2004): Formation et qualification de gardiennes de jour et mode de garde flexible et décentralisé: L'évaluation de la formation. Fentange/Livange.

Prussen, P./Welschbillig, H. (2003): Leonardo da Vinci II: Rapport national intermédiaire sur la mise en œuvre du programme (2000-2002). Luxembourg.

Prussen, P./Welschbillig, H. (2007): A propos de l'exposition... In: LTPES (Hrsg.): Passagen: Stationen zur Geschichte der erzieherischen und sozialen Arbeit in Luxemburg. Livange/Mersch.

Welschbillig, H. (1983): Der Theorie-Praxis-Bezug in der Erzieherausbildung: Bestandsaufnahme und Entwicklungsansätze. Luxembourg.

Welschbillig, H. (1992): Les études d'éducateur et d'éducateur gradué au Luxembourg: passé, présent et perspectives. In: Institut International d'Education Spécialisée: Educateurs dans l'Europe de 1992. Rome: 159-169.

Welschbillig, H. (1994): Die Möglichkeiten und Grenzen der Heimerziehung, die Indikationen für die Betreuung in Heimen und das Leistungspotential der Heime. In: Bulletin de l'ANCE 80: 12-21.

Welschbillig, H. (1997): Rapport national du Programme communautaire Erasmus (domaines éducatifs et sociaux), Bruxelles.

Welschbillig, H. (2002): La future Université de Luxembourg et ses incidences sur le développement et les perspectives des études éducatives et sociales luxembourgeoises. In: Amis du Centre Universitaire de Luxembourg. L'avenir universitaire du Luxembourg, Luxembourg: 92-97.

- Welschbillig, H. (2003): Pädagogisch-psychiatrische Qualifikation in der sozialpädagogischen Ausbildung. In: Oldenburger Verein zur Förderung der psychischen Gesundheit e.V. (VPG): Ambulante psychiatrische Rehabilitation: was nützen die Gesetze? Oldenburg.
- Welschbillig, H./Filsinger, D./Friesenhahn, G. (Eds.) (2004): Apprendre à et au-delà de l'école – Lernen in und außerhalb der Schule. European Community Studies. Mainz.
- Welschbillig, H./Prussen, P. (2000): Les études éducatives et sociales au Luxembourg. Passé, présent et avenir. Non publié.
- Welschbillig, H./Prussen (2002a): Rapport à la Commission «Enseignement supérieur et Recherche» de la Chambre des Députés sur le développement et les perspectives des études d'éducateur gradué au Luxembourg. Non publié.
- Welschbillig, H./Prussen, P. (2002b): La construction des compétences professionnelles du personnel socio-éducatif dans le cadre des formations initiales: développement et évaluation de la qualité des études supérieures d'éducateur gradué et des études d'éducateur. Projet de recherche soumis au Fonds national de la Recherche, «Vivre demain au Luxembourg». Luxembourg
- Zahlen, P. (2000): Luxembourg. In: Social Services in Europe. Annotated Bibliography, Frankfurt a. M.: 187- 208.