Hochschule Neubrandenburg
University of Applied Sciences

Fachbereich Soziale Arbeit, Bildung und Erziehung

„Berufspädagogische Perspektiven zur Aus- und Weiterbildung von Erzieher*innen im Bezug auf die Arbeit mit queeren Jugendlichen“

Bachelorthesis

Im Studiengang Berufspädagogik für Soziale Arbeit, Sozialpädagogik und Kindheitspädagogik

Zur Erlangung des Grades:

Bachelor of Arts (B.A.)

vorgelegt von

Martin Krell

Erstprüferin: Prof.‘in Dr. Júlia Wéber

Zweitprüferin: Prof.‘in Dr. Claudia Steckelberg

Neubrandenburg, 05.02.2019

urn:nbn:de:gbv:519-thesis 2018-06662-6

Inhaltsverzeichnis

Gendererklärung 2
1. Einleitung 2
2. Begriffsbestimmung und Hinleitung 4
2.1 Queer 4
2.2 Heteronormativität 6
3. Struktur der Erzieher*innenausbildung 8
4. Peer-Beratung in der Praxis von TransInterQueer e.V. 13
5. Queere Themen im Kontext der Erzieher*innenausbildung 17
5.1 Queere Themen in Rahmenlehrplänen 17
5.1.1 Rahmenlehrplan Mecklenburg-Vorpommern 17
5.1.2 Rahmenlehrplan Berlin 23
5.2 Lehrbücher 29
5.2.1 Dr. R. Jaszus: „Sozialpädagogische Lernfelder für Erzieherinnen und Erzieher“ 29
5.2.2 S. Gartinger: „Erzieherinnen + Erzieher“ 34
5.2.2.1 Band 1: „Professionelles Handeln im sozialpädagogischen Berufsfeld“ 35
5.2.2.2 Band 2: „Sozialpädagogische Bildungsarbeit professionell gestalten“ .. 38
6. Fazit 40
7. Quellenverzeichnis 43
7.1 Literaturverzeichnis 43
7.2 Internetquellen 44
7.3 Abbildungsverzeichnis 45
7.4 Gesetzestexte 45

Gendererklärung

Um den Gleichheitsgrundsatz der Geschlechter zum Ausdruck zu bringen, wird sich ausdrücklich nicht ausschließlich auf das binäre Geschlechtersystem bezogen und somit werden grundsätzlich alle Geschlechteridentitäten in folgender Bachelorarbeit gemeint. Dies soll in nachstehender Schreibweise beispielhaft zum Ausdruck gebracht und realisiert werden: „die*der Erzieher*in“.

1. Einleitung

Die Gesellschaft in Deutschland entwickelt sich stets weiter - mit ihr die Normen und Werte, die die Pädagogik des Landes repräsentiert und gleichzeitig der Umgang mit unseren Mitmenschen. Mit dem Auftrag durch die deutsche Gesellschaft und seiner Bundesländer, tragen staatlich anerkannte Erzieher*innen in der Zusammenarbeit mit ihren Klient*innen in ihren Arbeitsfeldern bei, durch qualifizierte sozialpädagogische Arbeit die Heranwachsenden zu erziehen, zu bilden und zu betreuen (vgl. KiTaG §7(1)). Vor allem aufgrund der Heterogenität der Gesellschaft in Deutschland und im speziellen der künftigen Adressat*innen der Auszubildenden, heißt es auch, dass Erzieher*innen adäquat vorbereitet und mit entsprechenden Fähig- und Fertigkeiten ausgestattet werden müssen, um selbstständig in der Berufswelt tätig sein zu können. Das gilt auch für die Zusammenarbeit mit Jugendlichen in sozialpädagogischen Einrichtungen, welche sich im Verlauf ihrer Pubertät mit ihrer sexuellen Identität auseinandersetzen. Nachdem der ein oder möglicherweise queere Neigungen bei sich entdeckt, werfen sich neue Probleme auf, für die es, aus pädagogischer Sicht, eine Sensibilisierung der sozialpädagogischen Fachkraft benötigt (vgl. NTIS[1], 2016, S. 6).
Diese Bachelorarbeit bearbeitet also die Thematik der Ausbildung der staatlich anerkannten Erzieher*innen in Deutschland in Bezug auf eine potentielle Zielgruppe: der queeren Jugendlichen in der Migrationsgesellschaft der Bundesrepublik.

[1] Netzwerk Trans*-Inter*-Sektionalität

Zu Beginn sollen die Begriffe „queer“ und „Heteronormativität“ geklärt werden, die in diesem Kontext eine Rolle spielen. Anschließend soll darauf eingegangen werden, ob Erzieher*innen potentielle Ansprechpartner*innen von Menschen mit queerem Hintergrund sein könnten und welche Themenkomplexe der Erzieher*innenausbildung dabei entscheidend sind und inwiefern die Erzieher*innen ausgerüstet werden sollen.
Als sozialpädagogisches Beispiel dient das Thesenpapier des Vereins TransInterQueer, der darin die für den Verein wichtige Grundlage einer*eines Berater*in in ihrem Arbeitsfeld verdeutlicht.
Um sich dem Thema weiter anzunähern, wird die Frage nach der Art und Weise und der Struktur der Ausbildung von staatlich anerkanntem Erzieher*innen thematisiert. Vor allem wird geklärt, wie die Ausbildung der Erzieher*innen aufgebaut ist und welche Rahmenbedingungen politisch und rechtlich gesetzt worden sind. Bedeutend sind in diesem Zusammenhang die Beschlüsse der Kultusministerkonferenz und der dadurch entwickelte Deutsche Qualifikationsrahmen.
Exemplarisch werden zudem zwei Bildungskonzeptionen – die Rahmenlehrpläne der Bundesländer Mecklenburg-Vorpommern und Berlin - zur Untersuchung der fachlichen Ausbildung, zur Arbeit mit Menschen mit queerem Hintergrund, herangezogen. Ebenso werden Lehrbücher, die bereits in den Schulen zum Einsatz kommen, mit einbezogen: „Sozialpädagogische Lernfelder für Erzieherinnen“ von Rainer Jaszus und die beiden Bände von Silvia Gartinger unter dem Obertitel: „Erzieherinnen + Erzieher“. Außerdem wird während der gesamten Arbeit darauf hingearbeitet, in welchem Kontext Erzieher*innen mit queeren Jugendlichen in pädagogischer Zusammenarbeit kommen und welche beruflichen Perspektiven es für Auszubildende gibt. Abschließend soll diese Arbeit einen Vorschlag für die Gestaltung der Lehre und der Rahmenbedingungen, im Hinblick auf die Zusammenarbeit mit entsprechender Klientel mit queerem Hintergrund, für die Erzieher*innenausbildung, herausstellen.
Die wesentliche Leitfrage, mit welchen Handlungsstrategien und Kompetenzen Erzieher*innen ausgerüstet werden müssen, um mit

Menschen mit queerem Hintergrund zu arbeiten, begleitet die gesamte Arbeit und soll im Fazit beantwortet werden.

2. Begriffsbestimmung und Hinleitung

2.1 Queer

Der Duden-Verlag deutet darauf hin, dass der Begriff, beziehungsweise das Adjektiv, „queer“, eine Geschlechtsidentität beschreiben soll, welches von der heterosexuellen Norm abweicht. Als Herkunft sieht der Verlag das englische Wort „queer“, das mit andersartig bzw. sonderbar übersetzt werden kann. Der Duden-Verlag vermutet zudem, dass „queer“ aus dem mittelniederdeutschen Begriff „quer“ abstammen könnte (vgl. Dudenredaktion, o.J., o.S.).

Die Zeitung SPIEGEL versucht sich ebenfalls an einer Begriffsdeutung: „Sprache ist in Bewegung. Die Welt verändert sich ständig, die Sprache folgt ihr und verändert sich mit. Neue Wörter entstehen …“, (Hedde, 2016, in: SPIEGEL ONLINE), führt die Zeitung ihren Artikel ein. „Queer ist ein Adjektiv, das auf das althochdeutsche ‚twerh‘ zurückgeht. […] Twehr lässt sich als ‚schräg, schief‘ übersetzen. Aus queer dagegen wurde in der Bedeutung fremdartig.“ (ebd.) So ergeben sich Überschneidungen mit der Begriffsbestimmung des Duden-Verlages, im Sinne der Wortbedeutung, aber auch Unterschiede, zum Beispiel bei der genauen Herkunft. So genau scheint der Ursprung also nicht geklärt. So beschreibt Hedde außerdem im SPIEGEL, dass „queer“ im englischsprachigen Raum ein Synonym für homosexuell sei (vgl. Hedde, 2016, in: SPIEGEL ONLINE), sich somit ihm zunächst nicht auf die anderen Identitäten, bezieht. Er ergänzt allerdings die Definition durch Transgender, Bi-, Pan-, sowie Asexualität (vgl. Hedde, 2016, in: SPIEGEL ONLINE) und bringt somit weitere Dimensionen ein. „Die Aufzählung kann nie vollständig sein, denn wo sich ein Mensch sieht, dort ist er. Und das Adjektiv, das diese Menschen für ihre Leben verwenden, ist queer; denn nur das Leben kann queer sein, niemals die Person.“ (Hedde, 2016, in: SPIEGEL ONLINE), schließt Hedde letztendlich ab und macht die Vielfältigkeit hinter dem Begriff noch einmal deutlich.

Der SPIEGEL wird allerdings für eine andere Reaktion zum Thema von Hartmann kritisiert, da die Zeitung beinahe hysterisch auf das Outing des

Fußballnationalspielers Thomas Hitzlsperger reagiert haben soll (vgl. Hartmann, 2016, S. 105). Sie beschreibt in ihrer wissenschaftlichen Arbeit zu den „[…] Funktionsweisen von Heteronormativität im Feld der Pädagogik“ den primären Einfluss der Normen zur Sexualität und auf das Geschlecht der Menschen und verdeutlicht, dass unabhängig wie sich diese einordnen, diese wiederum denen das Leben schwerer machen, die nicht ihrer Norm entsprechen (vgl. Hartmann, 2012, S. 36). Es wird deutlich, warum sie den SPIEGEL als Medium kritisiert. Schließlich gibt auch der SPIEGEL als Medium die gesellschaftlichen Normen wieder. „Ihr Leben mag durch Infragestellung, Diskriminierung, Pathologisierung gekennzeichnet sein – im Extremfall durch ein Absprechen überhaupt ein lebenswertes Leben zu verkörpern. Die Kategorien Geschlecht und Sexualität erweisen sich so gesehen als gesellschaftliche Ordnungskategorien, über die Identität wie Macht, soziale Anerkennung und Teilhabechancen zugewiesen und verhandelt werden.“ (Hartmann, 2012, S. 36). Allerdings zeigt auch der SPIEGEL in seinem Artikel zum Begriff „queer“, dass ihm daran gelegen ist, beim Versuch die Geschlechtsidentitäten einzuordnen, diese dennoch mehrschichtig darzustellen.

Laufenberg beschreibt den Begriff „queer“ aus einer etwas anderen Perspektive. „Queer“ sei ursprünglich eine homo- und transfeindliche Beleidigung aus dem englischen Sprachraum. Schließlich übernahmen amerikanische Aktivist*innen, in Konfrontation zur Gesellschaft, „queer“ als Kennzeichnung für sich selbst (vgl. Laufenberg, 2019, S. 332). Mutmaßlich vor allem, um der Diskriminierungserfahrung offensiv gegenüber zu treten, Politik und Gesellschaft auf sich aufmerksam zu machen und sich eine gemeinsame Identität begrifflich zu erschließen. Schließlich eigneten sich später auch die Betroffenen – also nicht nur die Aktivist*innen selbst den Begriff als Selbstbezeichnung an, um vor allem ihre „sexuelle und geschlechtliche Nonkonformität in der Mehrheitsgesellschaft als auch ihre Marginalisierung innerhalb der Lesben- und Schwulenbewegung zu politisieren“ (Laufenberg, 2019, S. 332).

Czollek bezieht sich in ihrem „Lehrbuch Gender und Queer“ auf den Begriff „Queer Studies“. Sie ergänzt den US-amerikanischen Ursprung des Begriffes

„queer“, indem sie die mit dem Begriff verbundene Kritik an dem heterosexuell geprägten Geschlechtersystem, aber auch die Kritik an den verkürzten Identitätsmodellen auf Schwul- oder Lesbischsein, aufgreift. Denn die Aktivist*innen wollten, laut Czollek, auf die Vielgeschlechtlichkeit aufmerksam machen und forderten die Anerkennung von Menschen, die sich im zweigeschlechtlichen System nicht wiederfinden. Queer Studies selbst beziehe sich auf die Menschenrechte, die 1948 von den Vereinten Nationen beschlossen worden sind. Schließlich erläutert sie Queer Studies im Unterschied zu Gender Studies. Queer Studies kritisiere, laut Czollek, Heteronormativität umfassender und verdeutliche, dass es nicht nur die Geschlechtszuordnungen Mann und Frau gibt, sondern dass es deutlich mehr Identitäten gibt. Als Beispiel führt Czollek die Identitäten der Transsexualität, der Transgender, der Intersexualität, etc., an (vgl. Czollek, Perko, 2009, S. 33). Sie rückt damit auch die Problematik ins Bewusstsein, dass im Sinne von „queer“ und „Queer Studies“ häufig nur von Homosexualität die Rede ist und dabei andere sexuelle Identitäten ignoriert oder tabuisiert werden. Das würde bedeuten, dass sich auch solche Debatten lediglich in einem binären Geschlechtersystem bewegen und von der lesbischen Frau und dem schwulen Mann sprechen.

2.2 Heteronormativität

Zum Begriff Heteronormativität verdeutlicht Hartmann, dass Heteronormativität ein Konzept zur Struktur und für die Analyse darstellt. Der Begriff kritisiert beispielsweise die gesellschaftliche Übereinstimmung der Selbstverständlichkeit von Heterosexualität und der Hierarchie, die dadurch gegenüber anderen Sexualitäten aufgebaut wird und kritisiert außerdem das duale Geschlechtersystem von Mann und Frau (vgl. Hartmann, 2016, S.107). Das bedeutet, dass der Geschlechterdiskurs aktuell stark von heterosexuellen Normen geprägt ist und davon auszugehen ist, dass oft noch von zwei klar abzugrenzen Geschlechtern ausgegangen wird. Judith Butler prägt für diese Erscheinung den Begriff der „heterosexuellen Matrix“ (Hartmann, 2016, S. 107). Diesen Begriff verwendet sie, um für den

Gedanken von zwei klar abzugrenzen Geschlechtern Bewusstsein zu schaffen. Somit macht sie aufmerksam auf die Zuschreibung des heterosexuellen Systems, dass Geschlechtskörper und Geschlecht übereinstimmen und die Haltung in entsprechenden Diskursen, sexuelles Begehren sei auf das jeweils andere Geschlecht ausgerichtet. Aber genau solche Diskurse hemmen die Vielfalt von Geschlecht und Sexualität (vgl. Hartmann, 2012, S. 107).

Hartmann stellt außerdem auch heraus, dass das Individuum durch bestimmte Faktoren beeinflusst wird. Dazu zählt sie die eigene, soziale Lebensumwelt, die Gesellschaft und die für das Individuum bedeutenden Bezugspersonen (vgl. Hartmann, 2012, S. 35). Zu den Lebensumwelten der Kinder, Jugendlichen und jungen Erwachsenen gehören also zum einen das eigene Zuhause, die Freunde und Peer Groups, aber auch die sozialpädagogischen Einrichtungen wie Kindergarten Schule, Hort und damit verbunden auch die Erzieher*innen und Lehrer*innen, welche wiederum eben jene Lebenswelt mit in ihre pädagogischen Prozesse einplanen müssen.

Herrera Vivar und Wagels definieren den Begriff Heteronormativität als ein „stillschweigendes ‚Gefühl von Richtigkeit'", welches allerdings ein hart umkämpftes Terrain darstellt (Herrera Vivar, Wagels, 2016, S. 7). In Institutionen werden beispielsweise, laut Hartmann und Klocke, nach wie vor Schimpfwörter wie beispielsweise das Wort „Schwuchtel" von 60% der Schüler*innen einer Berliner Untersuchung genutzt (vgl. Klocke zit. nach Hartmann, 2012, S. 108). Das ist mehr als die Hälfte, die ein solches Schimpfwort, trotz diskriminierenden Hintergrundes, verwendet. Do Mar Castro Varela spricht sogar von einer Tabuisierung von Diskriminierungsrealitäten in Westeuropa, auch wenn beispielsweise das Homosexuellsein an sich der Karriere nicht mehr schadet wie einst. Problematisch ist, dass, zu Ungunsten anderer Minderheiten wie Migrant*innen, gesellschaftliche Zuschreibungen existieren. So wird Migrant*innen zugesprochen, sie seien prinzipiell homophob und gleichzeitig nimmt ein westeuropäisch sozialisierter Mensch Abstand, um sich moralisch besser zu fühlen (vgl. do Mar Castro Varela, In: Herrera Vivar, Wagels, 2016,

S. 107). Eine gewisse Doppelmoral geht damit einher. Einerseits wird das Bild einer toleranten Gesellschaft geschaffen, in der scheinbar queere Menschen vollkommen akzeptiert werden, im selben Atemzug wird gesellschaftlich und pauschal anderen Menschengruppen, wie eben den Migrant*innen, bestimmte Intoleranz zugeschrieben.
Aus diesem Grund sollten unsere Pädagog*innen sensibilisiert und geschult werden, um einerseits Menschen mit queerem Hintergrund zu unterstützen und um andererseits ein Bewusstsein für das Nutzen von Sprache und ihrer Wirkung zu schaffen und nicht zu pauschalisieren. Vor allem sollten die Pädagog*innen sich der heterosexuellen Matrix, so wie sie Butler erläutert und prägt, bewusst sein, in der auch sie sich bewegen. Das bekräftigt auch Langer. Sie spricht von Sexualpädagogik im und außerhalb der Institution Schule. Vor allem in der Unterrichtspraxis ist das heteronormative Bild noch in weiten Teilen präsent und wird weiter vermittelt. Das Einnehmen von Haltung, ihrer Reflexion und das methodische Vorgehen der Pädagog*innen, sollen die Schüler*innen dazu befähigen, bestehende Kategorien zu hinterfragen. (vgl. Langer in: Herrera Vivar, Wagels, 2016, S. 137).

3. Struktur der Erzieher*innenausbildung

Zur Struktur der Ausbildung von Erzieher*innen gibt es verschiedene Beschlüsse, die in der Bildungspolitik, auf unterschiedlichen Ebenen, verabschiedet worden sind und welche am Anfang des 21. Jahrhunderts in Kraft traten. Schon der Rahmenlehrplan zur Ausbildung von Erzieher*innen in Berlin – ein landespolitischer Plan - sagt aus, dass die Erzieher*innen-ausbildung in Deutschland „auf der Grundlage der Beschlüsse der Kultusministerkonferenz vom 28. Januar 2000 (Rahmenvereinbarung zur Ausbildung und Prüfung von Erziehern/Erzieherinnen) und vom 07. November 2002 (Rahmenvereinbarung für Fachschulen über Fachschulen) […] geregelt“ (Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft Berlin, 2011) ist. So stellen sich bereits zwei bundesweite Vereinbarungen heraus, die eine Rahmenbedingung geben, die die Vergleichbarkeit der Ausbildungen der 16 Bundesländer miteinander, einfacher macht.

So waren die Beschlüsse der Kultusministerkonferenz im Jahr 2000 (KMK), , im Wesentlichen eine Reaktion auf die weltweiten Untersuchungen zum Vergleich von Schüler*innen: Trends in International Mathematics and Science Study (TIMSS), Programme for International Student Assessment (PISA), Internationale Grundschul-Lese-Untersuchung (IGLU) und die deutsche Ergänzung zur PISA-Studie - PISA-E (vgl. Avenarius, 2003, S.1). Diese Studien entfachten eine große Diskussion in Deutschland, mit der Frage, wie unser Bildungssystem künftig gestaltet werden muss, um deutsche Schüler*innen ausreichend zu qualifizieren. Die KMK legte unter anderem für den Bereich Sozialwesen das Ziel fest, Erzieher*innen bestimmte Aufgaben zuzuweisen und zwar den Komplex der Bildung, Erziehung und Betreuung. Außerdem sollten die Pädagog*innen aus Sicht der KMK in der Lage sein, eigenverantwortlich zu handeln und in den sozialpädagogischen Einrichtungen eigenständig zu agieren. Dafür soll die Ausbildungsstätte die dafür nötige berufliche Handlungskompetenz lehren, welche Fach-, Sozial und Methodenkompetenz in sich vereint. (vgl. KMK 2013, S. 21). Diese Beschlüsse legen auch eine Mindestausbildungsdauer von vier Jahren fest, die in der Regel aber fünf Jahre umfasst. So sind die Bundesländer in der Lage, über die Dauer eigenständig zu entscheiden. Darüber hinaus bestimmt die Beschlussfassung folgende inhaltliche Themenschwerpunkte:

- „Kommunikation und Gesellschaft,
- Sozialpädagogische Theorie und Praxis,
- Musisch-kreative Gestaltung,
- Ökologie und Gesundheit,
- Organisation,
- Recht und Verwaltung,
- Religion/Ethik

nach dem Recht der Länder.“ (KMK 2013, S. 26).

Die Rahmenvereinbarung für Fachschulen formuliert zum Thema Fachschulen, 2002 in ihrer Einleitung, dass die Fachschulen zur beruflichen Weiterbildung gezählt werden (KMK, 2013, S. 2). Die Bildungsgänge in den Fachbereichen schließen an eine berufliche Erstausbildung und an

Berufserfahrungen an. Sie führen in unterschiedlichen Organisationsformen des Unterrichts (Vollzeit- oder Teilzeitform) zu einem staatlichen postsekundaren Berufsabschluss nach Landesrecht. Sie können darüber hinaus Ergänzungs-/Aufbaubildungsgänge sowie Maßnahmen der Anpassungsweiterbildung anbieten.“ Sie hebt also nochmal den Ort der Ausbildung, die Art und Weise und das Ziel einer Ausbildung hervor.

Der Deutsche Qualifikationsrahmen (DQR), ist ein Werkzeug, um Qualifikationen in Deutschland anhand bestimmter Kriterien einzuordnen. (vgl. BLK für den DQR für lebens-langes Lernen[2], 2013, S. 3) ordnet auch die Erzieher*innenausbildung ein. Diese wird konkret der Niveaustufe 6 zugeordnet bzw. schließt die Ausbildung mit entsprechender Stufe ab (vgl. BLK für den DQR für lebens-langes Lernen, 2013, S. 142).

Niveau	Qualifikationen
1	▪ Berufsausbildungsvorbereitung • Maßnahmen der Arbeitsagentur (BvB) • Berufsvorbereitungsjahr (BVJ)
2	▪ Berufsausbildungsvorbereitung • Maßnahmen der Arbeitsagentur (BvB) • Berufsvorbereitungsjahr (BVJ) • Einstiegsqualifizierung (EQ) ▪ Berufsfachschule (Berufliche Grundbildung)
3	▪ Duale Berufsausbildung (2-jährige Ausbildungen) ▪ Berufsfachschule (Mittlerer Schulabschluss)
4	▪ Duale Berufsausbildung (3- und 3 ½-jährige Ausbildungen) ▪ Berufsfachschule (Assistentenberufe) ▪ Berufsfachschule (vollqualifizierende Berufsausbildung nach BBiG/HwO)
5	▪ IT-Spezialist (Zertifizierter)* ▪ Servicetechniker (Geprüfter)*
6	▪ Bachelor ▪ Fachkaufmann (Geprüfter)* ▪ Fachschule (Staatlich Geprüfter …) ▪ Fachwirt (Geprüfter)* ▪ Meister (Geprüfter)* ▪ Operativer Professional (IT) (Geprüfter)*
7	▪ Master ▪ Strategischer Professional (IT) (Geprüfter)*
8	▪ Promotion

Abbildung 1 „Niveaustufen nach dem DQR“ (KMK, 2013, S. 2)

[2] Bundes-Länder-Koordinierungsstelle für den Deutschen Qualifikationsrahmen für lebens-langes Lernen

Der Deutsche Qualifikationsrahmen bestimmt insgesamt 8 Stufen von der Basisqualifikation bis zur Promotion (Abb. 1). Erkennbar wird auch, dass die Stufen aufeinander aufbauen. Also zum Beispiel die Stufen 6 und 7 oder die Berufsausbildungsvorbereitung, die einen Menschen bis zur beruflichen Ausbildung begleiten soll, die ab Stufe 3 ansetzen kann.

In diesem Kontext ist die Stufe 6 besonders bedeutsam, in dem der Deutsche Qualifikationsrahmen die staatlich anerkannte Erzieher*innenausbildung (und die staatlich anerkannte Heilerziehungspfleger*innenausbildung) mit dem Bachelorabschluss gleichsetzt (Abb. 1). So entsteht auch eine Parallele beispielsweise auch zu einem kindheitspädagogischen Studiengang, welcher zu eben jenen Bachelorabschluss führt. Der in den meisten Bundesländern vorrangehende bzw. verpflichtende Beruf des*der Sozialassistent*in[3], findet sich beispielsweise auf der Niveaustufe 4 wieder (vgl. BLK für den DQR für lebens-langes Lernen, 2013, S. 61). Die Ausbildung zum*zur Sozialassisten*in kann wiederrum, nach Erreichen eines mittleren Schulabschlusses, begonnen werden (Abb. 1).

Auch die Agentur für Arbeit formuliert auf ihrer Website auf einem Überblick die allgemeinen Anforderungen und Voraussetzungen für den berufliche Ausbildung zur*zum staatlich anerkannten Erzieher*in: „Erzieher/in ist eine landesrechtlich geregelte schulische Aus- bzw. Weiterbildung an Fachschulen, Fachakademien und Berufskollegs. Sie dauert in Vollzeit 2-4 Jahre, in Teilzeit 3-6 Jahre und führt zu einer staatlichen Abschlussprüfung. Andere landesrechtlich geregelte Aus- und Weiterbildungen im Bereich Erziehung dauern in Teilzeit 15 Monate bis 36 Monate und führen zu einer staatlichen Abschlussprüfung bzw. einem Zertifikat.“ (Agentur für Arbeit, o.J.) Die Agentur zeigt sehr deutlich, welche Varianz, hinsichtlich der Ausbildungszeit zwischen den einzelnen Ausbildungen in den deutschen Bundesländern besteht.

Die Tatsache, dass die Ausbildungen einen solchen Unterschied aufweisen, beruht im Wesentlichen auf dem Artikel 30 GG, welcher folgendes aussagt: „Die Ausübung der staatlichen Befugnisse und die Erfüllung der staatlichen

[3] Mecklenburg-Vorpommern verlangt u.a. eine abgeschlossene Ausbildung als staatlich geprüfte*r Sozialassistent*in (vgl. Fachschulverordnung Sozialwesen - FSVOSoz M-V, 2012, §3)

Aufgaben ist Sache der Länder, soweit dieses Grundgesetz keine andere Regelung trifft oder zuläßt.“. Zu erwarten sind entsprechend unterschiedliche Curricula, in denen die Bundesländer unter anderem Ziele und Inhalte zur Ausbildung von Erzieher*innen in Schulen festhalten und die Beschlüsse der KMK nach ihren Bedürfnissen umsetzen. Anhand diese, von den einzelnen Ministerien festgelegten, Pläne leiten die Schulen ihre Module, Lernfelder bzw. Fächer und demzufolge die Berufsschullehrer*innen ihren Unterricht ab. Darüber hinaus gibt es noch die Möglichkeit, dass Schulen bestimmte didaktische Konzepte verfolgen, z.B. im speziellen das Lernfeldkonzept, Unterricht nach Fächern oder eine Ausrichtung nach reformpädagogischen Konzepten.
Die Ausbildung an den Schulen setzt sich zudem grundlegend aus Theorie und Praxis zusammen. Vor allem der Unterschied der Anteile von Theorie und Praxis zwischen beruflicher und akademischer Ausbildung, machen beide Ausbildungsformen voneinander abgrenzbar.

Die KMK formuliert zur Fachschule bestimmte Rahmenbedingungen und fasst eine Mindeststundenanzahl für die jeweiligen Lernbereiche, die die Schüler*innen durchlaufen müssen, um eine staatliche Anerkennung als Erzieher*in zu bekommen:

Berufsübergreifender Lernbereich: mindestens 360 Std.*
Berufsspezifischer Lernbereich: mindestens 1.800 Std.*
Praxis in sozialpädagogischen Tätigkeitsfeldern: mindestens 1.200 Std.
Gesamtstunden: mindestens 3.600 Std.
* Die Differenz zum Mindestgesamtumfang ist länderspezifisch auszugleichen.

Abbildung 2: "Übersicht der Lernbereiche in Stunden" (Bostelmann, A. 2018, o.S.)

Das bedeutet, dass wesentliche Grundlagen für die Arbeit in den Einrichtungen theoretisch in der Schule aufgearbeitet werden. Zur Unterstützung der professionellen Entwicklung der Schüler*innen dienen dort die Lehrbücher, sowie Fachliteratur und Fachtexte. Die Theorie soll dann in den pädagogischen Einrichtungen, meist in Blöcken, in Praktika angewandt und vertieft werden.

4. Peer-Beratung in der Praxis von TransInterQueer e.V.

Um einen Vergleich zu den später folgenden Beispielen der Rahmenlehrpläne zur Ausbildung von staatlich anerkannten Erzieher*innen ziehen zu können, soll zunächst das Konzept der Beratungsstelle TransInterQueer e.V. hinzugezogen werden. TransInterQueer e.V. gibt in seinem Thesenpapier „Intersektionale Beratung von / zu Trans* und Inter* - Ein Ratgeber zu Transgeschlechtlichkeit, Intergeschlechtlichkeit und Mehrfachdiskriminierung“ Vorschläge zu den für sie benötigten Fähigkeiten und Fertigkeiten eines*einer Pädagog*in in ihrem Arbeitsfeld und beschreibt im Zuge ihrer Erfahrung die Arbeit mit queeren Menschen und vertritt dabei ihre Normen und Werte. Herausgeber*in ist das Netzwerk Trans*-Inter*-Sektionalität (NTIS) an.

Der TransInterQueer e.V. ist ein Berliner Verein, der durch die Anti-diskriminierungsstelle des Bundes und der Offensive diskriminierungsfreie Gesellschaft unterstützt wird.

In ihrem Papier wird zunächst erläutert, für wen ihre Forderungen gedacht sind – nämlich dem*der künftige*n Berater*in – um anschließend auf die Thematik einzugehen, die eine Berater*in in diesem Arbeitsfeld beschäftigen könnte. Vor allem wird der Begriff des „Normmenschen“ (NTIS, 2016, S. 8) geprägt. So geht es um das Normalsein und wer von diesem Normalsein aus gesellschaftlicher Sicht hin abweicht. TransInterQueer e.V. führt für den Begriff „normal“ mehrere Beispiele an: der Besitz eines deutschen Passes, weiße Hautfarbe in europäischen und westlichen Staaten, von keiner Behinderung eingeschränkt zu werden, jung und schlank sein, ein Mann oder eine Frau sein, heterosexuell sein, Monogamie, gebildet sein, aus der Mittelschicht kommend, dem christlichen Glauben zugehörig sein, ein Mann zu sein – Sexismus - usw. (vgl. NTIS, 2016, S.8). Es entstehen dem Autor zufolge Hierarchien zwischen Geschlechtern, Ethnien, religiösen Zugehörigkeiten, etc. und Unterschiede in den Werten der jeweiligen Menschen. Also genau die Dominanz von heterosexuellen Normen, die Hartmann auch kritisiert (vgl. Hartmann, 2016, S. 107). Vergleichsweise bekäme also „ein junger, christlicher, gebildeter, weißer Mann […] viel leichter

einen gut bezahlten Job und eine Wohnung als ein Trans*Mensch, welcher Rassismuserfahrungen macht, jüdisch und schwul ist.“ (NTIS 2016, S. 10) Für die*den Berater*in benötige es demzufolge eine Haltung und ein Bewusstsein, um aufzupassen, dass nicht diskriminiert wird, aber auch ein reflexives Bewusstsein für die eigenen Grenzen, Normen und Werte. Ebenso brauche es ein Bewusstsein für die Vorteile, die ein Diskriminierungsverhältnis in der Aktion mit dem zu Beratenden, erzeuge. Denn erst dann könne nachvollzogen werden, dass bestimmte Gegebenheiten, welche einer Einzelperson wahrscheinlich leichtfallen, für die andere Person Schwierigkeiten bereiten können (vgl. NTIS, 2016, S.10). Im Wesentlichen soll die* der Berater*in dazu beitragen, dass die Institution, in der sie sich befinden, möglichst frei von Vorurteilen und Diskriminierungen ist. Vor allem von Diskriminierungen, die sich auf Körper, geschlechtliche Identität, dem Geschlechtsausdruck oder auf die sexuelle Orientierung beziehen und auswirken (vgl. NTIS, 2016, S. 6). Die Geschlechtsidentität spielt im Kontext Sexismus und Trans* eine wichtige Rolle, für die Bewusstsein geschaffen werden muss. Es sei auch von nicht unwesentlicher Bedeutung, wenn die*der Berater*in dazu fähig sind, sich selbst entsprechend reflektieren zu können (vgl. NTIS, 2016, S. 21 ff.), um eigene Normen und Werte nicht automatisch zu übertragen, sondern zu hinterfragen. Im Kontext der Beratung gilt es darüber hinaus zu vermeiden, die*den Ratsuchende*n zur Selbsterklärung zu bringen. Diese sollen möglichst von sich aus erzählen und Akzeptanz ihrer geschlechtlichen Vielfalt erfahren (vgl. NTIS, 2016, S. 6).

TransInterQueer e.V. geht davon aus, dass sich Berater*innen im Umgang mit Menschen mit queerem Hintergrund informieren müssen, vor allem um die Vielfältigkeit ihrer Klientel zu verstehen und nachzuvollziehen. Erst dann ist es möglich, sich respektvoll und sensibel gegenüber den Klient*innen zu verhalten. Dabei ist es auch wichtig, aufmerksam zuzuhören, um rauszufinden, wie sich die*der Ratsuchende beispielsweise selbst bezeichnet (vgl. NTIS, 2016, S. 7). Zudem warnen sie davor, die „gewünschte Anrede zu verweigern“, da das „kein kleiner Fauxpas [ist], sondern Gewalt.“ (NTIS,

2016, S. 7). Es wird besonders deutlich, wie sensibel das Gespür für Sprache und Kommunikation eine*r Pädagog*in für dieses Arbeitsfeld sein muss.
In ihrem Kapitel 3.6 bezieht sich TransInterQueer e.V. auf den Begriff Empowerment, zu Deutsch Ermächtigung, der „ein zentraler Ansatz in der Beratungsarbeit“ sei. Im Kontext der Beratung im Arbeitsfeld der TransInterQueer e.V. bedeute der Begriff „die Selbstermächtigung und Selbstbestimmung der Person mit Diskriminierungserfahrung im Vordergrund.“ (NTIS, 2016, S.17) Der*die Berater*in hat dabei die wesentliche Aufgabe, gemeinsam mit dem*der Ratsuchenden Ressourcen ausfindig zu machen und Handlungsstrategien zu erarbeiten. Dabei sollen diese Strategien den Klient*innen dazu ermächtigen, individuell mit ihren*seinen Problemen und Erfahrungen besser umgehen zu können und Bestärkung zu finden (vgl. NTIS, 2016, S.17).
Von großer Bedeutung sind auch die juristischen Rahmenbedingungen, von denen beispielsweise transgeschlechtliche Minderjährige stehen, die ihren Vornamen oder Personenstand ändern möchten (ebd.). Hier benötigt es ein entsprechendes Grundwissen der*des Pädagog*in, um angemessen beraten zu können. Noch komplexer ist dann die tatsächliche rechtliche Regelung der Geschlechtsangleichung, in der zunächst bestimmte Zugangsvoraussetzungen erfüllt sein müssen (vgl. NTIS, 2016, S. 38).
TransInterQueer e.V. macht zudem einen Exkurs zu den ihnen bekannten Problemen von Trans*-Menschen, bei der grundsätzlich die Eltern bei Minderjährigen mit einbezogen werden (vgl. NTIS, 2016, S. 45) und werfen das Problem auf, dass Kindern und Jugendlichen in der therapeutischen Praxis weniger Glaube geschenkt werden würde, als Erwachsene und demzufolge eher reparative Ansätze erleben (vgl. NTIS, 2016, S. 46), was vollkommen im Gegensatz zur Forderung des Vereins steht, den Menschen so anzunehmen, wie sie*er ist. Grundlegend muss sich für eine geschlechtsangleichende Maßnahme herausstellen, dass der Wunsch nach einer Geschlechtsangleichung bestehen bleibt und der Mensch Unbehagen in seinem Geschlechtskörper verspürt (vgl. NTIS, 2016, S. 45). In der Kinder- und Jugendpsychiatrie muss außerdem eine einjährige Psychotherapie erfolgt sein., bevor der Alltagstest ansteht (vgl. NTIS, 2016, S 46). Sehr

wahrscheinlich braucht es für die*den Pädagog*in viel Fingerspitzengefühl, Sensibilität und Verständnis, um die*den Heranwachsende*n nicht unter Druck zu setzen.

Besonderes Wissen sollte zum Verwaltungsrecht vorhanden sein, um gemeinsam mit der*dem Klient*in Bescheide der Krankenkasse überprüfen zu können, um gegebenenfalls Widerspruch einzulegen, da die Kosten nur unter bestimmten Voraussetzungen von der Krankenkasse übernommen werden. (vgl. NTIS, 2016, S. 50-51). Dazu zählt insbesondere, dass die*der Klient*in einen „Leidensdruck mit Krankheitswert (BSG Urteil 1 KR 5/10 R vom 28.09.2010, zit. nach NTI, 2016, S. 50) nachweisen kann.

TransInterQueer e.V. versucht darüber hinaus eine Deutung für den Begriff „Inter*“ zu finden und stellt klar, dass es keine exakte Definition gibt. Aktivist*innen sind sich aber in der Ablehnung darüber einig, dass Inter*-Menschen nicht krank sind und das das normierende, geschlechtliche System der Gesellschaft von männlich-weiblich für Inter*-Menschen nicht ausreicht. Berater*innen sollen dafür Bewusstsein entwickeln und sich an spezialisierten Institutionen informieren und Netzwerke aufbauen (vgl. NTIS, 2016, S. 52).

Vor allem sieht TransInterQueer e.V. Inter*-Menschen nicht als Problem an, sondern die Medizin und die Psychologie, die entsprechende Menschen als Fehlbildung darstellen (vgl. NTIS, 2016, S. 55). Als Pädagog*in sollte es also bedeutsam sein, seine eigene persönliche Haltung zu reflektieren, um angemessen und professionell mit Inter*-Menschen arbeiten zu können. Auch das sogenannte Erziehungsgeschlecht, muss berücksichtigt werden. Durch aufmerksames Zuhören und Beobachten muss die*der Pädagog*in herausfinden, ob die Geschlechtsstereotype für das Kind angenehm oder als aufgezwungen erlebt wird. In jedem Fall benötigt es Akzeptanz für die Haltung der Heranwachsenden (vgl. NTIS, 2016, S. 57).

5. Queere Themen im Kontext der Erzieher*innenausbildung

5.1 Queere Themen in Rahmenlehrplänen

Für dieses Kapitel sollen exemplarisch die Rahmenlehrpläne der beiden Bundesländer Mecklenburg-Vorpommern und Berlin auf queere Aspekte analysiert werden. Dadurch sollen die Vorschläge, die der Verein TransInterQueer e.V. gibt, einbezogen werden, um den Zusammenhang zur Ausbildung für das Arbeitsfeld mit queeren Menschen zu verdeutlichen und mit der Erzieher*innenausbildung ins Verhältnis zu bringen.
Die Rahmenlehrpläne, die durch die jeweiligen Ministerien der Bundesländer bestimmt werden, bilden in jedem Fall die Arbeitsgrundlage der Berufsschullehrer*innen und geben wesentliche Schwerpunkte, für die Gestaltung des Unterrichts, vor. In den folgenden Kapiteln soll im speziellen der Unterricht mit Blick auf der Schwerpunktsetzung betrachtet werden, welche staatlich anerkannte Erzieher*innen auf die Arbeit, mit Menschen mit queerem Hintergrund, vorbereiten sollen. Ferner werden die spezifischen Kompetenzen für die jeweiligen Themengebiete herausgearbeitet, die die Rahmenlehrpläne zu den jeweiligen Punkten festlegen und vorsehen.

5.1.1 Rahmenlehrplan Mecklenburg-Vorpommern

Das Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur Mecklenburg – Vorpommern (MfBWK – MV), welches im Land Mecklenburg-Vorpommern für die Erstellung und Durchführung des seit 2016 in Kraft getretenen Rahmenlehrplanes für die Fachschulen verantwortlich ist, beschreibt zu Beginn des Rahmenlehrplanes der Fachschule für Sozialwesen für den Bildungsgang: Staatlich anerkannte Erzieherin/ Staatlich anerkannter Erzieher, dass Erzieher*innen den Auftrag erhalten Kinder, Jugendliche und

junge Erwachsene im Altersspektrum von 0 bis 27 Jahren (vgl. §7 SGB VIII)[4] souverän zu bilden, zu betreuen und zu erziehen (vgl. MfBWK – MV, 2016, S.3).

Außerdem sollen Erzieher*innen, laut Rahmenlehrplan, entweder als Ergänzung zur Familie oder als Unterstützung oder als Ersatz zur Familie, arbeiten (ebd.). Somit gibt es auch Schnittmengen, die der TransInterQueer e.V. für seine Klientel umreist. Beispielsweise erwähnt der Verein in seinem Thesenpapier, dass vor allem junge Menschen und deren Angehörige die Beratung am Häufigsten in Anspruch nehmen würden (vgl. NTIS, 2016, S. 18).

Das Ministerium hält in seinem Papier vorneweg fest, dass die künftigen Pädagog*innen die Heranwachsenden unterstützen sollen, eigenverantwortlich und gemeinschaftsfähige Menschen zu werden. Zur Hilfe nehmen die Pädagog*innen die Bildungspläne der Länder, die die Grundlage für die Arbeit von Erzieher*innen in den sozialpädagogischen Einrichtungen bilden. Dabei sollen sie stets die Heranwachsenden unterstützen und dabei ihre Klien*tinnen mit ihren individuellen Bedürfnissen im Fokus haben und außerdem ihre Familien und die gesellschaftliche Obliegenheit in ihrer sozialpädagogischen Arbeit einbinden (vgl. MfBWK – MV, 2016, S. 4).

Das Thema Inklusion wird ebenfalls im Rahmenlehrplan von Mecklenburg-Vorpommern festgehalten und ist, dem Ministerium zufolge, ein Konzept „im Sinne des Verstehens von Verschiedenheit […] als Selbstverständlichkeit und Chance“ (MfBWK - MV, 2016, S. 6). Dabei werden laut Quelle verschiedene Dimensionen berücksichtigt Dabei sprechen sie von geistigen und körperlichen Konstitutionen und Möglichkeiten, vom sozialen Milieu, aus denen die Menschen stammen können, der Geschlechterrollen, sowie dem

[4]§7 SGB VIII:
„(1) Im Sinne dieses Buches ist
1. Kind, wer noch nicht 14 Jahre alt ist, soweit nicht die Absätze 2 bis 4 etwas anderes bestimmen,
2. Jugendlicher, wer 14, aber noch nicht 18 Jahre alt ist,
3. junger Volljähriger, wer 18, aber noch nicht 27 Jahre alt ist,
4. junger Mensch, wer noch nicht 27 Jahre alt ist,
[…]
(2) Kind im Sinne des § 1 Absatz 2 ist, wer noch nicht 18 Jahre alt ist.
[…]“

kulturellen, sprachlichen und ethnischen Fundament. Die Quelle spricht darüber hinaus auch die sexuelle Orientierung, politische und religiöse Zugehörigkeit in diesem Kontext mit an (vgl. MfBWK - MV, 2016, S. 6). Auffallend ist, dass Mecklenburg-Vorpommern den Begriff „Diversität“ an sich lediglich in einem Beisatz erwähnt, in dem verdeutlicht werden soll, dass eben jener Begriff als Ausgangspunkt für die pädagogische Arbeit zu betrachten sei. Auch wird nur wage angedeutet, dass Inklusion und Diversität zu berücksichtigen sind, was aber konkret erreicht werden soll, um beispielswiese Schwellen oder Probleme abzubauen, bleibt zum großen Teil unter dieser Aufzählung aus (vgl. MfBWK – MV, 2016, S. 6).

Schließlich lassen sich wichtige Inhalte und Kompetenzen für die Arbeit, wie sie der Verein TransInterQueer e.V. beschreibt, für die das Land Fächer und Module eingerichtet hat, erkennen.

Die Ausbildung von staatlich anerkannten Erzieher*innen erfolgt im Land Mecklenburg-Vorpommern in Form einer modularen Ausbildung (vgl. Abbildung 3). Das bedeutet, dass sich entsprechende Module an Handlungsfeldern von Erzieher*innen, die in Deutschland bzw. den jeweiligen Bundesländern arbeiten, orientieren und Kompetenzen und Inhalte aus der Praxis ableiten und theoretisch aufbereiten und untermauern, sodass die theoretischen Grundlagen im Praktikum angewandt werden können. Dabei werden die zugrundeliegenden Wissenschaften Pädagogik und Psychologie aufgeteilt. Im Mittelpunkt der Ausbildung steht die besagte sozialpädagogische Praxis. Die Module an sich vermitteln bestimmte Themenkomplexe, die sich untereinander überschneiden können, wobei eine gute Vernetzung dieser und eine Absprache der Lehrkräfte bedeutsam sind, um die Ausbildung logisch zu strukturieren und Themen aufeinander aufzubauen und ins Verhältnis zu setzen. Zusätzlich zu dem fachrichtungsbezogenen Lernbereich mit den Modulen:

- „Entwicklung beruflicher Identität und professioneller Perspektiven,
- Entwicklung, Bildung und Erziehung von Kindern und Jugendlichen,
- Gestaltung von Beziehungen und Gruppenprozessen,
- Gestaltung von Bildungs- und Erziehungsprozessen,
- Institutionelle und gesellschaftliche Rahmenbedingungen,

- Gestaltung von Vernetzung und Kooperationen,
- Projektmodule“ (MfBWK – MV, 2016, S. 11)

werden auch Fächer unterrichtet: Deutsch, Englisch, Mathematik, Sozialkunde, Philosophie oder Evangelische Religion (MfBWK - MV, 2016, S. 9 ff.). Diese sollen im Folgenden auf ihre Inhalte und spezifischen Kompetenzen, zur Arbeit mit Menschen mit queerem Hintergrund, untersucht werden.

Allgemein – um im nahezu jedem pädagogischen Arbeitsfeld tätig zu sein – benötigt es laut Rahmenlehrplan bzw. dem Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur, Mecklenburg-Vorpommern, eine berufliche Identität und ein professionelles Verständnis bzw. eine professionelle Haltung, was sie durch ihr 1. Modul „Entwicklung beruflicher Identität und professioneller Perspektiven“ (MfBWK - MV, 2016, S. 37) zum Ausdruck bringen. So werden dort unter anderem die für die Erzieher*innen bedeutsamen pädagogischen Handlungsfelder, also die Kindertagesstätten (Krippe, Kindergarten und Hort), die Arbeit mit Jugendlichen und die Hilfen zur Erziehung[5] behandelt (vgl. (MfBWK - MV, 2016, S. 37). sowie inhaltlich die berufliche Rolle unter den Schwerpunkten „Sozialpädagogik, Begriff, Funktion, Aufgaben, Arbeitsfelder“ und „Biografiearbeit als Methode sozialer Arbeit“ (MfBWK – MV, 2016, S. 37) gelehrt. Die Biografiearbeit wird umfassend in dem Thesenpapier von TransInterQuer e.V. behandelt, da eine qualitative Selbstreflexion für die Beratung von Menschen mit queerem Hintergrund unbedingt notwendig ist, um die Klient*innen besser zu verstehen und die eigenen Normvorstellungen zu hinterfragen (vgl. NTIS, 2016, S. 23).

Das Modul 2 „Entwicklung, Bildung und Erziehung von Kindern und Jugendlichen“ thematisiert unter anderem die „Entwicklungsaufgaben im Jugend- und jungen Erwachsenenalter“ (MfBWK - MV, 2016, S. 39), die die Pädagog*innen richtig einschätzen und begleiten lernen sollen (vgl. MfBWK – MV, 2016, S. 38). Wichtig ist, dass sie dazu den dafür nötigen theoretischen

[5] Mit Hilfen zur Erziehung ist der §27 ff. im SGBVIII gemeint. Erzieher*innen dürfen demzufolge in der Erziehungsberatung (§28, SGBVIII), in der sozialen Gruppenarbeit (§29, SGBVIII), als Erziehungsbeistand bzw. Betreungshelfer*in (§30, SGBVIII), in der sozialpädagogischen Familienhilfe (§31, SGBVIII), in Tagesgruppen (§32, SGBVIII), in der Vollzeitpflege (§33, SGBVIII) und in der Heimerziehung und sonstigen betreuten Wohnformen (§34 SGBVIII), arbeiten.

Input nutzen, um angemessen und sorgfältig zu beobachten und zu dokumentieren (ebd.). Vor allem in der Arbeit mit jungen Menschen, die TransInterQueer e.V. als häufige Ratsuchende erwähnt (vgl. NTIS, 2016, S. 18), ist es wichtig, dass sich die Auszubildenden Input, beispielswiese zu den Entwicklungsaufgaben für das Alter ihrer Klient*innen, erarbeiten (vgl. MfBWK – MV, 2016, S. 39). So fällt es auch einfacher, ein Verständnis für deren Lebenslagen zu entwickeln und entsprechend empathisch, aber vor allem auch professionell, mit den Heranwachsenden umzugehen.

Viele thematische Schnittpunkte, bezogen auf Menschen mit queerem Hintergrund, ergeben sich vor allem im Modul 3: „Gestaltung von Beziehungen und Gruppenprozessen“ (MfBWK - MV, 2016, S. 40 ff.). Der erste aufgelistete Schwerpunkt ist das Gebiet der „Beziehungsgestaltung unter Bedingungen von Heterogenität und Diversität“ (ebd.). Unter dieser Themensammlung werden weitere Unterthemen gefasst und aufgelistet: „Gender […], Benachteiligung / Beeinträchtigung / Behinderung, Partizipation und Chancengerechtigkeit, […], vorurteilsbewusste Erziehung“ (ebd.). Der zweite bedeutsame Oberpunkt ist auch „Kommunikation und Konfliktmanagement“, welches mit verschiedenen Modellen behandelt werden soll (ebd.).

Das Ministerium sieht vor, dass die Schüler*innen in diesem Modul lernen, „Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene als individuelle Persönlichkeiten“ wahrzunehmen und sie „in ihrem Bedürfnis nach Kompetenzerweiterung“ zu unterstützen (MfBWK - MV, 2016, S. 40). Außerdem sollen sie „geschlechts-spezifisches Gruppenverhalten, geschlechtsbezogene Gruppennormen und Stereotype über Geschlechterrollen“ erkennen und beurteilen können, sowie „pädagogische Schlussfolgerungen“ ziehen und Ziele entwickeln können (ebd.).

Auch das Modul 4 „Gestaltung von Bildungs- und Erziehungsprozessen“ thematisiert Normen und Werte, behandelt aber auch die Entwicklungspsychologie und Lerntheorien und soll zur „Reflexion der eigenen Weltdeutung und eigener Werte sowie des professionellen Umgangs mit vielfältigen Perspektiven“ (MfBWK - MV, 2016, S. 43 – 44) führen.

Das Fach Deutsch vermittelt vor allem das Thema Kommunikation und benennt Arbeitstechniken und Methoden, um sich Informationen zu beschaffen, zu erschließen und zu speichern. In der mündlichen Kommunikation sollen Auszubildende lernen, Rede- und Gesprächsformen zu erkennen und zu analysieren. Sie erlernen und reflektieren manipulierende, rhetorische Elemente, sowie Kommunikationsstrategien und wichtige Grundregeln zum verständlichen Sprechen (vgl. MfBWK - MV, 2016, S. 13 – 14) und bereiten sich somit auf beratende Tätigkeiten vor. Vor allem die Kompetenz die „Sprache als Instrument der Mitteilung und Darstellung, als Medium und Gegenstand der Erkenntnis und als Teil bewussten sozialen Handelns“ (MfBWK – MV, 2016, S. 13) zu erkennen, ist an dieser Stelle gefragt.

Im Unterrichtsfach Sozialkunde werden die eigenen Vorstellungen über die Werte in Bezug auf die Gesellschaft überprüft, der Themenkomplexe sollen aber auch differenziert analysiert und interpretiert werden, um sie abschließend zu bewerten (vgl. MfBWK – MV, 2016, S. 27). Erzieher*innen werden somit dazu angehalten, ihre eigene biografische Lebenswelt zu betrachten und zu reflektieren. Vor allem die Gesellschaftsstrukturen und die Merkmale gesellschaftlichen Wandels spielen da eine Rolle, um beispielsweise über die Gleichstellung der Geschlechter oder der Individualisierung ins Gespräch zu kommen. (MfBWK - MV, 2016, S. 27 – 28). Auch TransInterQueer e.V. erwähnt die Gesellschaft, wie bereits erwähnt und das hinterfragen unserer eigenen, inneren Werte und die Reflexion dieser. In Sozialkunde haben aber auch die Lebenswelten und -situationen der Heranwachsenden inhaltlich eine Bedeutung inne. So wird „Kindheit und Jugend“ thematisiert, um bei den Schüler*innen wichtige Kompetenzen, wie „die Fähigkeit aufgrund der Kenntnisse von sozialen, rechtlichen und gesellschaftlichen Zusammenhängen, die Lage von Kindern, Jugendlichen und ihrer Eltern zu erfassen“, „die Lebenswirklichkeiten von Kindern und Jugendlichen und [zum] Ausgangspunkt ihres Handelns“ machen oder „Verständnis für Kinder und Jugendliche in besonderen Lebenssituationen“ entwickeln (MfBWK - MV, 2016, S. 29), zu fördern. Dabei muss die zentrale Aufgabe bestehen, dass die Auszubildenden persönlich, aber auch in ihrer

Rolle als Pädagog*in, einer gesellschaftlichen Erwartungshaltung gegenüberstehen und sollen erfassen, dass Erziehung in Verbindung zu den Zielen des Staates steht (vgl. MfBWK - MV, S. 30).
Im Philosophie-Unterricht werden anthropologische Theorien behandelt, wie die Theorie des Menschen „als Naturwesen“ oder als „Geisteswesen“ (MfBWK - MV, 2016, S.33). Hier geht es aber auch darum, auf der Grundlage philosophischer und ethischer Grundsätze, die Arbeit mit Heranwachsenden zu reflektieren (vgl. MfBWK, 2016, S. 32). Das Fach soll dadurch die Auszubildenden für ihre Mitmenschen öffnen, Perspektivwechsel ermöglichen und sie zu Aufmerksamkeit und Toleranz ermutigen. Die Schüler*innen sollen „die Vielfalt von Zielen und Werten in der Bildung von Kinder, Jugendlichen und jungen Erwachsenen“ respektieren lernen und die „erworbenen Erkenntnisse der philosophischen Tradition in ihre pädagogische Haltung“ übernehmen (MfBWK, 2016, S.32).

5.1.2 Rahmenlehrplan Berlin

In Berlin ist die Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft, Berlin (SfBJW,B), für den Rahmenlehrplan für Unterricht und Erziehung, verantwortlich, auf dessen Grundlage staatlich anerkannte Erzieher*innen an staatlichen Fachschulen ausgebildet werden sollen.
Dieser ist seit dem Schuljahr 2011/2012 gültig und wurde vom Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg (LISUM) erarbeitet.
Berlin legt für ihre Auszubildenden den Begriff der „beruflichen Handlungskompetenz“ (SfBJW,B, 2011, S. 4) fest und definiert, dass diese Kompetenz darin besteht, dass entsprechende Pädagog*innen am Ende ihrer Ausbildung fähig sein müssen, sich fachlich komplexen Aufgabenstellungen in ihren sozialpädagogischen Arbeitsfeldern zu stellen. Diese Fachlichkeit soll die Pädagog*innen unterstützen, dem gesellschaftlichen Wandel und seinen Bedingungen, gerecht zu werden. (vgl. SfBJW,B, 2011, S. 4). Die Senatsverwaltung legt unter der beruflichen Handlungskompetenz außerdem Kompetenzen fest, die für alle Querschnittsthemen bedeutsam sein sollen. Diese Kompetenzen sollen mit

Hilfe von sozialpädagogischen Inhalten in den Themenfeldern[6] umgesetzt werden. Dabei sollen Erzieher*innen, fachlich fundiert, die interkulturelle Bildung ihrer Klien*tinnen, gemeinsam mit deren Angehörigen, beachten (vgl. SfBJW,B, 2011, S. 5). Außerdem sollen die Fachkräfte in der Lage sein, „sich auf interkulturelle Begegnungen einzulassen“ (SfBJW,B, 2011, S.5), vor allem aber wertschätzend agieren und Unterschiede als Möglichkeit zur Bereicherung zur eigenen Identität betrachten. (vgl. SfBJW,B, 2011, S. 5).
Der Rahmenlehrplan bezieht sich darüber hinaus auch direkt auf die „Gleichstellung von Mann und Frau (Gender Mainstreaming) und den Umgang mit der Verschiedenheit von Lebensentwürfen und Lebensweisen (Diversity) auf der Grundlage gleicher Rechte und gegenseitigem Respekt in einer demokratischen Gesellschaft ohne Diskriminierung Einzelner […]“ (SfBJW,B, 2011, S. 5), auf die die Schüler*innen vorbereitet werden sollen.
Ähnlich wie das Ministerium in Mecklenburg-Vorpommern, führt auch die Senatsverwaltung in Berlin Inklusion als wichtiges Thema auf, um Heranwachsende zu unterstützen, die „von herkömmlichen Norm-vorstellungen abweichen“ und machen zudem klar, dass es die „Gründe der Verschiedenheit und ihre Auswirkungen“ erfasst werden müssen, aber auch Kinder und Jugendliche mit „Handlungsstrategien“ auszurüsten, um mit ihrer Lebensweise „gleiche Chancen für ihre Entwicklung und ihre gesellschaftliche Integration“ zu ermöglichen (ebd.). Wie bereits im Kapitel 5.1.1. angemerkt, erwähnt der Rahmenlehrplan von Mecklenburg-Vorpommern zwar Diversität in seinem Vorwort, verzichtet aber auf weiteren Ausführungen zu eben jenen Begriff und geht vielmehr lediglich auf den Begriff Inklusion ein. Berlin weitet den Begriff „Diversity“ vergleichsweise aus und führt den Begriff Gender dazu ein, der laut Verfasser eine gesellschaftliche Konstruktion einer sozialen Geschlechtsidentität ist. Vor allem werden aber Voraussetzungen aufgeführt, um Segregation abzubauen

[6] Als Themenfeld werden „didaktisch aufbereitete, berufliche Handlungsfelder“ bezeichnet, „worunter zusammengehörige, mehrdimensionale, berufliche Aufgabenkomplexe bzw. Handlungssituationen zu verstehen sind, zu deren beruflicher Bearbeitung die Studierenden als künftige Erzieherinnen oder Erzieher befähigt werden sollen.“ (SfBJW, 2011, S. 7) Dabei sollen sich die Auszubildenden durch wissenschaftliche Literatur, in Verbindung mit beruflichen Anforderungen, entwickeln. (ebd.)

und die Klient*innen dadurch besser zu unterstützen und zu fördern – Denken und Handeln muss ins Bewusstsein rücken, um Gemeinsamkeiten und Unterschiede deutlicher wahrzunehmen. Dafür sind Analyse und Reflexion unabdingbar (vgl. SfBJW,B, 2011, S. 6). Auf solche Vorschläge scheint Mecklenburg-Vorpommern an der Stelle zu verzichten.
Ein weiterer Unterschied zum Rahmenlehrplan in Mecklenburg-Vorpommern stellt sich in der Aufstellung der Kompetenzen auf. Während Mecklenburg-Vorpommern die jeweiligen Kompetenzen zusammenfasst, unterteilt Berlin die zu erlangenden Kompetenzen jeweils in: Fachkompetenz, Personale und soziale Kompetenz und Methodische Kompetenz und schildert dann genau anschließend die Inhalte (vgl. SfBJW,B, 2011, S. 9 ff.).

Berlin beginnt – als Gemeinsamkeit zum Bundesland Mecklenburg-Vorpommern - ebenfalls mit dem Themenkomplex „Kommunikation“ und gibt entsprechende Theorien und Formen thematisch vor (SfBJW,B, 2011, S. 9). Staatlich anerkannte Erzieher*innen sollen dazu befähigt werden, „Gespräche zu führen und zu leiten, Konflikte zu erkennen und zu verbalisieren.“ (ebd.). Auch das systemische Denken „als eine Grundlage von Kommunikation und Interaktion“ soll mit den Auszubildenden geübt werden. Vor allem für die Beratung, wie sie TransInterQueer e.V. durchführt, sind diese Themen unbedingt notwendig, vor allem um zu lernen, wie Gespräche geführt werden sollten und dass es bedeutsam ist, sich immer wieder selbst zu reflektieren. Berlin ergänzt inhaltlich die Thematik noch durch die Teilbereiche Elternarbeit und Arbeit mit Personensorgeberechtigten, aber auch die Problematik der Störungen in Kommunikation und Interaktion (vgl. SfBJW-B,2011, S.9). Die vom Verfasser zugeordnete personale Kompetenz, sein eigenes Verhalten zum Thema Kommunikation und Interaktion zu erfassen, unterstreicht auch erneut die Bedeutsamkeit von professioneller Selbstreflexion (ebd.), die für Pädagog*innen unabdingbar ist. An dieser Stelle zeigt sich auch der Bezug zum Vorwort, in dem der gesellschaftliche Wandel auch die pädagogische Arbeit beeinflusst.
Im „Themenfeld 3: Kulturarbeit leisten“ (SfBJW,B, 2011, S. 13 – 14) wird Kultur von der Senatsverwaltung unter anderem „als identitätsbildend“ (ebd.)

bezeichnet und schreibt der Kulturarbeit eine große Bedeutung zu, da wir in Deutschland in einer „pluralistischen und multi-ethnischen Gesellschaft“ (ebd.) leben Für Erzieher*innen stellt sich die Herausforderung, die Vielfalt zu nutzen und kulturelle Angebote zu schaffen, um ihre Klient*innen an Kultur teilhaben zu lassen (vgl. SfBJW,B, 2011, S. 13). Dazu sollen unter anderem die Themen „Kinder – und Jugendkulturen; subkulturelle Lebenswelten, […], Institutionen und Angebote der Kinder- und Jugendarbeit, […], interkulturelle Arbeit, Konzepte der interkulturellen Pädagogik; Diversity Studies, […], rechtliche Grundlagen und Rahmenbedingungen“ (ebd.) mit den Studierenden[7] behandelt werden.

„Lebensbedingungen von Kindern und Jugendlichen in einer multikulturellen Gesellschaft, Normane und Werte im intra- und im interkulturellen Vergleich, Menschenbild(er), insbesondere Bild vom Kind, Normalität, Abweichung und soziale Kontrolle, Identität und Identitätsentwicklung“ (SfBJW,B, 2011, S. 16) sind ein Teil der Inhalte die für das Berliner Themenfeld 4 „Entwicklung der personalen und gesellschaftlichen Identität von Kindern und Jugendlichen unterstützen und begleiten“ (ebd.) verankert sind. Die Senatsverwaltung setzt dazu die „Entwicklung von Identität“ (ebd.) als eine Absicht von Erziehung. Dabei soll die*der Pädagog*in ein Bewusstsein für Gesellschaft und Politik entfalten und „Anpassungs- und Kritikfähigkeit“ (ebd.) formen. Der Komplex wird durch die Inhalte „psychosexuelle Entwicklung, sexuelle Orientierung und Identität; Geschlechterrollen, geschlechterbewusste Erziehung, Gender Mainstreaming, Identität und die Identitätsentwicklung fördernde und hemmende Bedingungen, Rollen, Rollenvielfalt und Identität, […], Werte als Grundlage pädagogischen Handelns“ (ebd.), ergänzt. Diese spiegeln sogar direkt die berufliche Aufgabenstellung, Klient*innen mit queerem Hintergrund gerecht werden zu können. An dieser Stelle ist es wichtig, dass die künftigen Pädagog*innen „wertschätzend und vorurteilsbewusst mit Menschen in ihrer

[7] Auszubildende staatlich anerkannte Erzieher*innen werden in der Regel als Studierende bezeichnet. Das liegt im Wesentlichen an der Niveau 6-Einstufung der KMK, die die Ausbildung mit einem Bachelor-Abschluss eines Studierenden an einer Hochschule oder Universität gleichsetzt. Beispiel.: „Die Studierenden werden befähigt, in verschiedenen sozialpädagogischen Bereichen selbstständig tätig zu sein.“ (Fachakademie für Sozialpädagogik in Trägerschaft der Diakonie Neuendettelsau, o.J., o.S.)

Verschiedenheit und mit der Verschiedenheit ihrer Lebenswelten umgehen“ und außerdem „individuelle, soziale und kulturelle Vielfalt als Chance und Bereicherung für das Leben und die Entwicklung und Bildung aller begreifen“ (ebd.).

Das Menschenbild, sowie der Wandel der Gesellschaft, „Veränderungen und Vielfalt der Lebens- und Sozialisationsbedingungen von Kindern und Jugendlichen“ (SfBJW,B, 2011, S. 18) sind Teil des Lernbereiches II „Sozialpädagogische Theorie und Praxis“ und des Themenfeldes 5, und ersten des Lernbereiches, „Berufliche Identität und professionelle Perspektiven entwickeln“ (SfBJW,B, 2011, S. 17-18). Vor allem für die Orientierung der Heranwachsenden ist es laut der Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft, Berlin, von Bedeutung, dass Erzieher*innen in ihrer Ausbildung eine berufliche Identität herausbilden (ebd.). Dabei soll sowohl die Geschichte des Sozialwesens als auch die Reflexion der eigenen Ziele und Vorstellungen, während der Zeit in der beruflichen Schule, eine Rolle spielen. Dabei muss die Biografiearbeit ein wesentliches Gewicht bekommen (ebd.). So fordert es Langer auch, um so die Schüler*innen anzuregen, die eigenen Wertvorstellungen zu hinterfragen und Irritationen zuzulassen (vgl. Langer in: Herrera Vivar, Wagels, 2016, S 137).

Da die Handlungen einer*eines Erziehers auf „bewusster und gezielter Beobachtung beruht“ (SfBJW,B, 2011, S. 19) und sie mit ihrer Handlung auf die*den Klient*in einwirken. Dazu sollen sie sich mit „Wahrnehmungstheorien“ und „Beobachtungsmethoden“ (ebd.) auseinandersetzen und diese mit der „theoretischen Grundlagen der Entwicklung […], Kindheitsforschung, Lern- und Bildungsforschung“ (ebd.) verknüpfen können. Dazu dient das Themenfeld 6: „Beobachten, interpretieren, planen und handeln“ (ebd.).

Die Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft, Berlin definiert im Themenfeld 9: „Kinder und Jugendliche in besonderen Lebenslagen unterstützen“ (SfBJW,B, 2011, S. 25) eine weitere Facette des Begriffes „Erziehung“ und stellt heraus, dass es „ein Prozess [ist], der die besonderen Gegebenheiten, unter denen Kinder und Jugendliche aufwachsen,

berücksichtigen muss.“ (ebd.). Dabei sollen sie rechtliche Grundlagen kennen und „Möglichkeiten der Prävention und Intervention“ (ebd.) verinnerlichen. Dazu dienen folgende Inhalte: „Merkmale, Ursachen und Auswirkungen besonderer Lebenslagen […], Normalität - Abweichung - soziale Kontrolle, Psychohygiene, Grundbedürfnisse, Ressourcen, Entwicklungsaufgaben Bewältigung kritischer Lebensereignisse, Bewältigungsressourcen, Resilienzförderung, Prävention und Intervention; Grund-züge verschiedener therapeutischer Ansätze, Jugendhilfemaßnahmen, Beratungs- und Krisendienste, Eingliederungshilfen und Förderkonzepte, Grundgesetz und spezifische Rechtsgrundlagen“ (SfBJW,B, 2011, S.26). Dafür ist es wichtig, dass die künftigen Pädagog*innen in der Lage sind, „ressourcenoritentiert“ (SfBJW,B, 2011, S. 25) zu arbeiten und „sich eigene Einstellungen und Gefühle bewusst“ (ebd.) zu machen.

5.2 Lehrbücher

Im folgenden Kapitel sollen zwei Lehrbücher, die in der Erzieher*innenausbildung Anwendung finden, untersucht werden. Ähnlich wie im Kapitel 4 sollen dieser auf Themenbezüge zu Gender Studies, zum Thema Diversität, zu Bezügen zur Heteronormativität und möglichen Zusammenarbeit von Erzieher*innen mit Menschen mit queerem Hintergrund, analysiert. In der Analyse wird in jedem Fall berücksichtigt, inwiefern die Lehrbücher Vorschläge geben, wie Schüler*innen der Fachschulen für Sozialpädagogik für die Arbeit mit queeren Menschen sensibilisiert werden sollen. Außerdem sollen auch die Themenfelder Beratung und Inklusion aufgegriffen werden, um zu überprüfen, welchen Schwerpunkt beide Autoren setzen.
Die Untersuchung im folgenden Kapitel verwendet speziell die Lehrbücher von Dr. Jaszus: „Sozialpädagogische Lernfelder für Erzieherinnen“, welches im Jahr 2008 herausgegeben worden ist und die beiden Bände von Gartinger unter dem Titel: „Erzieherinnen + Erzieher“, mit Herausgabe im Jahr 2016, verwendet.

5.2.1 Dr. R. Jaszus: „Sozialpädagogische Lernfelder für Erzieherinnen und Erzieher“

Dieses Kapitel beschäftigt sich hauptsächlich mit der zweiten Auflage des Buches. Da es aber eine Entwicklung im Umgang mit Geschlechtsidentitäten zwischen beiden Versionen gibt, wird die erste Auflage (Jaszus, R.: Sozialpädagogische Lernfelder für Erzieherinnen“, Holland + Josenhans Verlag, Stuttgart, 2008) zum Vergleich teilweise mit herangezogen.
Bei einem Vergleich der zwei aktuellen Auflagen fällt auf: Bereits im Titel des Buches wird deutlich, dass in der 1. Auflage erst ausschließlich die weibliche Form des Berufes der*des staatlich anerkannten Erzieher*in, genannt wurde. Seit der neuen Auflage führt das Lehrbuch auch das männliche Geschlecht direkt auf dem Cover mit auf. Allerdings bleibt es in der Form auch nur im zweigeschlechtlichen System und ignoriert die queere Vielfalt. Der Eindruck

entsteht, dass sich das Lehrbuch ursprünglich also entsprechend nur an weibliche Pädagog*innen, heute auf die Geschlechter von Mann und Frau, richten könnte. Das mag womöglich daran liegen, dass der Beruf der Erzieher*in eher weiblich konnotiert ist. Indirekt werden alle anderen Geschlechter also nicht angesprochen oder sogar ausgeschlossen oder ignoriert. Dieses Verhalten kritisiert Judith Butler mit dem Begriff der „heterosexuellen Matrix“ (Hartmann, 2016, S. 107), in dem sich gesellschaftlich ausschließlich auf binäre Geschlechtersysteme bezogen wird. Auch Langer wird in ihrer Analyse bestätigt, in der sie behauptet, dass sich der Diskurs hauptsächlich am Mannsein und Frausein orientiert (vgl. Langer in: Herrera Vivar, Wagels, 2016, S. 137).

Ein Blick in die Einleitung der zweiten Auflage des Lehrbuches lässt den Begriff „Erzieherausbildung“ (Jaszus, 2014, S. 4) erkennen, ohne das in einer Art und Weise, wie vorher auf dem Cover erkennbar, gegendert wurde. In der Hinsicht unterscheiden sich beide Auflagen nicht (vgl. Jaszus, 2008, o.S.). Es scheint keine durchgehend einheitliche Genderschreibweise zu geben. Im nächsten Absatz wird sich wiederum auf Schülerinnen bezogen (vgl. Jaszus, 2014, S. 4). Eine Genderanmerkung fehlt seit der 2. Auflage gänzlich. In der ersten Version bezieht Jaszus Bezug auf die Schreibweise in dem Lehrbuch und begründet, dass aufgrund der Lesbarkeit lediglich die weibliche Form gewählt wurde und von Diskriminierung Abstand genommen wird (vgl. Jaszus, 2008, o.S.). Da nun die männliche und weibliche Schreibweise verwendet wird – wenn auch uneinheitlich, bestätigt sich der Verdacht, dass sich das Lehrbuch lediglich auf die Identitäten von Mann und Frau beziehen wird und im binären Geschlechtersystem verharrt.

Im Inhaltsverzeichnis fällt auf, dass die Begriffe Gender Studies oder Heteronormativität nicht auftauchen. Diversität fällt unter dem Begriff „Kulturelle Vielfalt“ in der älteren Auflage (Jaszus, 2008, S. 7) und wurde begrifflich ab der 2. Auflage, auf einer Seite, mit aufgenommen.

Jaszus bezieht sich im Kontext der Familie auf Regenbogenfamilien. Diese Familienform sei, ihm zufolge, eine Selbstverständlichkeit in Deutschland und hebe sich von den bisher bekannten Familienmustern ab. Außerdem definiert er den Begriff und erklärt, dass in einer solchen Familie zwei

gleichgeschlechtlich liebende Menschen zusammenleben. Vielmehr geht er auch nur auf das männliche und weibliche Geschlecht ein und trägt somit zur Unsichtbarmachung anderer Geschlechter mit bei (vgl. NTIS, Kapitel 4). Jaszus gibt in seinem Lehrbuch allerdings keinen direkten Hinweis für Erzieher*innen zur Arbeit mit Menschen mit queerem Hintergrund, sondern verweist auf Literatur (vgl. Jaszus, 2014, S. 24). Mit Blick in das Sachwortverzeichnis des Lehrbuches fallen die Begriffe „Geschlechtsidentifikation, -identität, -zugehörigkeit und -rollen auf (vgl. Jaszus, 2014, S. 402 ff.). Der Punkt zur Wahrnehmung von Geschlecht in den Medien, der in der 1. Auflage thematisiert wird (vgl. Jaszus, 2008, S. 644), ist in der neuen Auflage nicht mehr enthalten.

Unter der Rubrik „Erziehungs-, Entwicklungs- und Bildungsprozesse anregen und unterstützen“ wird ein Exkurs zum Mädchensein und Jungesein aufgemacht und gesellschaftliche Erwartungshaltungen an das entsprechende Geschlecht geschildert.

Auf derselben Buchseite befindet sich eine Gedankenblase mit mehreren Adjektiven die entweder als „typisch Frau“ oder „typisch Mann“ gelten und zuzuordnen sind (vgl. Abbildung 3) – die*der Schüler*in wird dazu aufgefordert, Adjektive zuzuordnen und die Zuordnung zu reflektieren (vgl. Jaszus, 2014, S. 249). Das Buch macht sozusagen einen Exkurs in eine zweigeschlechtliche Ordnung, um zu klären, wie Geschlechtsrollen entstehen. Was Berufspädagog*in oder Schüler*in aus der Aufgabenstellung allerdings machen, bleibt ihnen überlassen. So wird behauptet, dass auch schon vor der Geburt die Farben rosa und blau manchmal dem jeweiligen Geschlecht gesellschaftlich zugeordnet werden. Die Autoren warnen

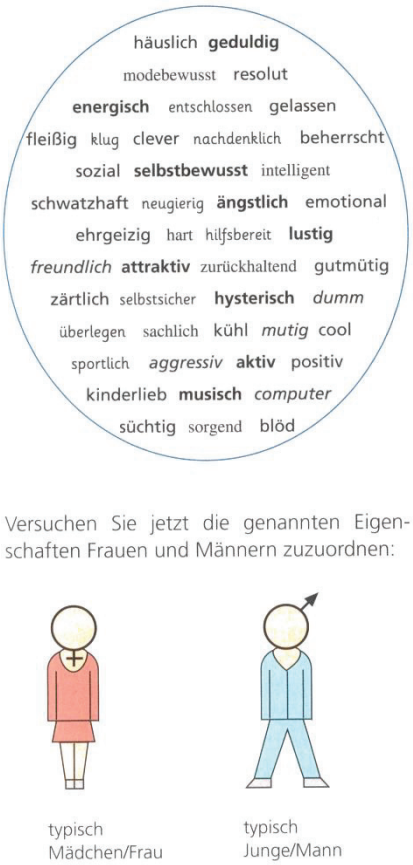

Abbildung 3: "Exkurs: Mädchen sein - Junge sein" (Jaszus, 2014, S. 249)

aber vor einer zu schnellen Zuschreibung, da biologische und soziale Prozesse einen Einfluss auf das Individuum haben (vgl. Jaszus, 2014, S. 249 ff.).

Jaszus bezieht sich darüber hinaus auf den Erziehungswissenschaftler Hurrelmann, der aussagt, dass es feste Zuschreibungen gäbe, die für Mann und Frau als typisch gehalten werden würden, stößt den Leser also weiterhin auf die Zuschreibungen, die zu Frauen und Männern getroffen werden. So seien männliche Individuen eher mit der Erwartung konfrontiert, durchsetzungsstark sein zu müssen. Frauen erfahren eher die Zuschreibung, gefühlvoll zu sein und ihr Handeln sei eher auf Unterstützung ihrer Mitmenschen ausgeprägt (vgl. Hurrelmann zit. nach Jaszus, 2014, S. 249-250). Eine andere Sichtweise öffnet er dabei nicht und lässt die Reflexion für die*den Leser*in offen, wie er es auch schon mit der Aufgabenstellung aus Abbildung 3 getan hat.

Zum Thema Werte und Normen erläutert Jaszus seine Deutung der Begriffe. Werte sind für Jaszus verbindliche Vorstellungen über Wünsche, die die Gesellschaft gemeinsam erreichen möchte und über die eine Gesellschaft übereinkommt. Werte geben für ihn vor allem Orientierung. (vgl. Jaszus, 2014, S. 20).

Normen definiert er als Erwartungshaltung gegenüber dem Einzelnen, sich an Ziele und Werte, die die Gesellschaft festlegt, zu orientieren und zu erfüllen (ebd.). Normen und Werte werden zunächst von der Familie vermittelt und vorgelebt (ebd.), womit in der Familie ein wesentlicher Grundstein gelegt wird und die Zusammenarbeit mit eben jeder Familie für die Pädagog*innen unabdingbar macht.

Die Kritik an dem heterosexuellem Geschlechtersystem (vgl. Kapitel 2.2) suggeriert bereits, dass es nicht immer eine eindeutige Übereinkunft von Werten und Normen in einer Gesellschaft gibt, vor allem wenn es um den Bruch von alten Normen geht. Zum Beispiel der Bruch mit dem Begriff „queer“ als Beleidigung (vgl. Laufenberg, 2019, S. 332).

Jaszus beschreibt das Themenfeld der Sexualerziehung. Dort beschreibt er seine These, dass Erzieher*innen bedeutsam sind, um eine sexualfreundliche Erziehung in den Einrichtungen zu ermöglichen. Dabei

bringen die Pädagog*innen ihre eigenen Erfahrungen und Werte mit ein. Es ist außerdem wichtig für ihn, dass Pädagog*innen sich selbst reflektieren, vor allem um die eigenen Erfahrungen in Abgrenzung sehen zu können (vgl. Jaszus, 2014, S. 394 ff.). Darüber hinaus ist es bedeutsam, dass die sozialpädagogischen Einrichtungen ein sexualpädagogisches Konzept erstellen und Teamarbeit zum Thema ermöglichen, vor allem um eine gemeinsame Haltung aufzubauen und um Ängste und Unsicherheiten abzubauen (vgl. Jaszus, 2014, S. 409 - 410). Besonders auffällig ist, dass er in der Beschreibung zur Rolle der Pädagog*innen ausschließlich die Rolle der Erzieherin erwähnt. So wird ein Abstand ausgehend von Erzieher*innen genommen, die sich nicht unmittelbar als weiblich bezeichnen (vgl. Jaszus, 2014, S. 409) und verbleibt somit nicht nur in der von der Queer Studies kritisierten heterosexuellen Geschlechterordnung, so wie es Czollek beschreibt (vgl. Czollek, Perko, 2009, S. 33), sondern suggeriert dem Leser auch innerhalb des binären Geschlechtersystems, dass er entweder abermals die Genderschreibweise wechselt oder aber meint, dass die Sexualerziehung nicht von männlichen Erziehern ausgehen sollte, da er indirekt ein Tabu aufbaut und unterstützt.

In seinem Lehrbuch beschränkt sich Jaszus zum großen Teil auf kurze Inhalte und gibt wenig Ausblick auf die Vielfalt der Geschlechter und deren Kontext in der pädagogischen Praxis. Er lässt viele Impulse auch offen, vergleichsweise wie in der Aufgabenstellung aus Abbildung 3. Auffallend ist, dass sich Geschlecht in seinem Sinne lediglich auf das Frausein und Mannsein beschränkt und er auch nicht in seiner Genderschreibweise kongruent bleibt. Der Umgang mit Menschen, die sich nicht dem binären Geschlechtersystem unterwerfen oder zuordnen wollen und können, greift er kaum auf. Lediglich einmal erwähnt er direkt, dass es „bisexuelle oder transgender orientierte Paare“ (Jaszus, 2014, S. 23) gibt, nachdem er Regenbogenfamilien als ausschließlich gleichliebende Paare bezeichnet (ebd.). Zum medientechnischen Inhalt, geht er in seiner ersten Auflage auf die Erwartungshaltung der Gesellschaft an Mann und Frau ein (vgl. Jaszus, 2008, S. 474-475). Einen Ausblick auf bzw. einen Vorschlag für spezielle pädagogische Kompetenzen, im Zusammenhang zur speziellen Arbeit mit

Menschen mit queerem Hintergrund, gibt er nicht. Das bedeutet vor allem für die Berufspädagog*innen, dass wenn sie auf das Lehrbuch zurückgreifen wollen, speziell zu dem Thema der Menschen mit queerem Hintergrund zusätzliche Inhalte aufbereiten müssen.
Jaszus bietet in seinem Buch zudem wenig Informationen zum Thema Kommunikation, aber auch inwiefern Erzieher*innen beratend tätig sein könnten und was sie dafür mitbringen müssten, auch wenn er einzelne Kommunikationsmodelle (vgl. Jaszus, 2008, S. 97 ff.) und die Entwicklung von Sprache und Spracherwerb von Heranwachsenden beschreibt (vgl. Jaszus, 2014, S. 104 ff.).
Ab der zweiten Auflage wird in dem Lehrbuch auf den Begriff Resilienz eingegangen, der laut Verfasser die „psychische Widerstandsfähigkeit von Kindern gegenüber biologischen, psychologischen und psychosozialen Entwicklungsrisiken“ (Fthenakis zit. nach Jaszus, 2014, S.161), sei. Resilienz wird, wie im Lehrbuch beschrieben, bereits im frühkindlichen Alter aufgebaut, unter anderem durch Schutz und Sicherheit durch die Mitmenschen und Angehörigen. Die Resilienz eine*r Einzelnen macht sich besonders in der Zeit bemerkbar, in denen bestimmte Entwicklungsaufgaben zu bewältigen sind. So zum Beispiel die Identitätsfindung im Jugendalter (Erikson zit. nach Jaszus, 2016, S. 161).

5.2.2 S. Gartinger: „Erzieherinnen + Erzieher“

Gartinger hat zwei Bände für die Erzieher*innenausbildung über den Cornelsen-Verlag veröffentlicht, die beide jeweils unterschiedliche Themenschwerpunkte setzen und sich gegenseitig ergänzen: Band 1 widmet sich den Lernfeldern und Band 2 der sozialpädagogischen Arbeit.
Auch bei Gartingers Bänden fällt zunächst der Buchtitel auf, denn hier werden auch sowohl die männliche als auch die weibliche Form des Berufes der*des Erzieher*in verwendet – ein weiteres Geschlecht wird auch bei diesen Lehrbüchern durch diese Form allerdings nicht angesprochen. Bemerkbar ist auch, dass die weibliche Form – wie auch bei dem Lehrbuch von Jaszus, an erster Stelle steht.

5.2.2.1 Band 1: „Professionelles Handeln im sozialpädagogischen Berufsfeld“

Im Gegensatz zum Lehrbuch von Jaszus, lässt sich bereits im Inhaltsverzeichnis des ersten Bandes ein Bezug zu Vielfalt und Gender finden. (vgl. Gartinger, 2017, S. 12). Gartinger beschreibt in einem großen Kapitel den Themenkomplex „Lebenswelten und Diversität wahrnehmen und verstehen und Inklusion fördern“ (Gartinger, 2017, S. 12) und zeigt bereits in der Quantität wesentlich mehr Umfang als das Lehrbuch von Jaszus. Unter diesem Themenschwerpunkt findet sich unter anderem die „Entwicklung einer Pädagogik der Vielfalt“ (Gartinger, 2017, S. 14) und führt auch den Begriff Diversity-Management darunter auf (vgl. Gartinger, 2017, S.14) und zeigt somit ein Bewusstsein für diesen Themenbereich und die Notwendigkeit einer entsprechenden Ausbildung von Erzieher*innen und scheint mit den Vorschlägen weiter zu gehen als Jaszus. Auffallend ist außerdem, dass Gartinger Diversität und Inklusion zusammen erwähnt und deutet einen Bezug von beiden Themen zueinander an.

Wie bereits erwähnt, geht Gartinger in ihrem Lehrbuch auf den Begriff Gender ein, welchen sie als sozial und kulturell geprägtes Geschlecht ansieht. Darüber hinaus gäbe es ein biologisches Geschlecht (vgl. Gartinger, 2017, S. 375). Ähnlich wie Jaszus beschreibt auch sie eine gesellschaftliche Zuschreibung von geschlechtsspezifischen Fähigkeiten und Fertigkeiten, mit denen Kinder von Geburt an konfrontiert werden (ebd.). Darüber hinaus gibt sie Vorschläge zur geschlechterbewussten sozialpädagogischen Arbeit, deren Ziel es sei „Aspekte der Persönlichkeit erfahrbar zu machen, die durch Rollenzuweisungen überdeckt worden sind.“ (Gartinger, 2017, S. 377), also fernab von gesellschaftlichen Zuschreibungen sein Menschsein auszuleben. Besonders wichtig ist die dafür nötige Sensibilität und Bedachtsamkeit gegenüber den Klient*innen. Jaszus gibt diesbezüglich kaum bzw. keine Vorschläge und überlässt die Umsetzung in der sozialpädagogischen Praxis der*dem Erzieher*in und die Umsetzung im Unterricht der*dem Berufspädagog*in. Bedeutsam für Gartinger ist aber auch, dass Pädagog*innen ein Bewusstsein für Geschlecht und Rollenzuweisungen besitzen (vgl. Gartinger, 2017, S. 377).

Gartinger erläutert außerdem ein Praxisbeispiel aus Berlin, Schönhausender Alle, in dem Heranwachsende zur Reflexion von Geschlechterrollen angehalten werden. Bei dem Projekt handelt es sich um einen Kinder und Jugendclub namens „Go“, bei dem die Klient*innen unter anderem die Möglichkeit besitzen, an geschlechtshomogenen Projekten teilzunehmen (ebd.). Der Praxisbezug, so wie ihn TransInterQueer e.V. (vgl. Kapitel 4) beispielsweise im Rahmen seiner Beratung fordert, wird hier konkret sichtbar und gibt den Auszubildenden die Möglichkeit, sich in sozialpädagogischen Situationen hinein zu versetzen und womöglich ihre eigenen Normvorstellungen zu überprüfen. Zudem inspiriert das Beispiel zu möglichen eigenen Projekten oder sogar zu beruflichen Vorstellungen und Wünsche der Auszubildenden. Allerdings ist das kurze Beispiel aber auch keine konkrete, umfassende pädagogische Handlungssituation, die auf eine berufliche Problemstellung im Speziellen hinführt.

In ihrem Lehrbuch wirft Gartinger Inklusion als Querschnittsaufgabe für staatlich anerkannte Erzieher*innen auf. Die Thematik der Vielfalt soll dabei als normal angesehen werden. Außerdem sollen die Vorurteile der pädagogischen Fachkraft unbedingt bewusst gemacht und reflektiert werden, um respektvoll und professionell mit den Lebenslagen der Heranwachsenden umgehen und arbeiten zu können (vgl. Gartinger, 2017, S. 378). Zur Arbeit mit den Lebenslagen soll ein*e Pädagog*in fähig sein, Analyse zu betreiben und erkennen können, wann es Unterstützungsbedarf gibt. Dafür muss sich die*der Erzieher*in mit den Lebenswelten ihrer Klient*innen auseinandersetzen, um Chancengleichheit für diese herstellen zu können. Im Wesentlichen sollte die Einbindung in der Familie, die Familienkultur, der soziokulturellen Status, die Interessen der*des Heranwachsenden, ihre*seine Themen und der Kontakt zu Gleichaltrigen im Fokus stehen, um anschließend die Ressourcen offen zu legen und für die Klient*innen nutzbar zu machen (vgl. Gartinger, 2017, S. 378 – 379). Das bedeutet, dass die Heranwachsenden sie in ihrer Persönlichkeit gestärkt werden und widerstandsfähiger gegenüber bspw. Diskriminierungserfahrungen reagieren können.

Der Begriff „Resilienz“, der so viel wie zurückspringen oder abprallen bedeute, wird im Lehrbuch als die Widerstandsfähigkeit eines jeden Menschen bezeichnet und ist die Fähigkeit, mit den Bedingungen und Veränderungen der Lebenswelt umzugehen. Gartinger bezeichnet Resilienz als das Gegenteil von Vulnerabilität (zu dt.: Verletzbarkeit) (vgl. Gartinger, 2017, S. 424). Die Unterstützung zu einer resilienten Persönlichkeit ist, so wie die Definition andeutet, also ein Ziel, welches zwar allgemein für alle Klient*innen gilt, aber sich auch im Kontext der Beratung von Menschen mit queerem Hintergrund widerfinden lässt. Durch die Diskriminierungs-erfahrungen, die Menschen mit queerem Hintergrund erleben, ist es der Definition zufolge auch bedeutsam, die Widerstandsfähigkeit von queeren Menschen zu fördern, um mit den Realitäten bzw. Bedingungen, auf welche die queeren Menschen treffen, umgehen zu können.

Resilienz wird darüber hinaus im Wesentlichen von Familie, Kultur, Institutionen und Einrichtungen, Gruppenzugehörigkeiten bzw. das Netzwerk und die eigene emotionale Intelligenz, geprägt (vgl. Gartinger, 2017, S. 425). Im Kontext der queeren Beratungsstelle bestätigt sich, dass die Lebenswelt der Klient*innen möglichst mit einbezogen werden sollen, um die Menschen zu bestärken. TransInterQueer e.V. beschreibt zudem auch, dass Angehörige oft ihre Angebote wahrnehmen (vgl. Kapitel 4).

In ihrer Einführung zum Kapitel „Lebenswelten und Diversität wahrnehmen, verstehen und Inklusion fördern, legt Gartinger fest, dass Diversität der Ausgangspunkt der pädagogischen Prozesse von Erzieher*innen bildet, um Inklusion zu fördern. Durch Planung, Durchführung und Reflexion von Angeboten, tragen sie Verantwortung für die Teilhabe und die Förderung der Heranwachsenden (vgl. Gartinger, 2017, S. 351). In Abgrenzung zu Jaszus bringt sie den Begriff ein und klärt ihn im Kontext zur Erzieher*innenausbildung und -praxis und unterstreicht die Bedeutsamkeit für die Arbeit der Pädagog*innen.

Gartinger rückt außerdem das Thema Beratung in das Arbeitsfeld von Erzieher*innen und führt eine Auflistung von möglichen Bereichen, wie die Erziehungsberatung oder Beratungsstellen für Jugendliche, auf (vgl. Gartinger, 2017, S. 644) und bestätigt damit auch, dass Erzieher*innen

professionell in der Lage sind, mit Menschen mit queerem Hintergrund zusammen zu arbeiten.

5.2.2.2 Band 2: „Sozialpädagogische Bildungsarbeit professionell gestalten“

In ihrem zweiten Band geht Gartinger unter anderem auf Lebensphasen Pubertät und Adoleszenz ein. Im ersten Satz wird schon erkenntlich, dass sie sich auf ein heterosexuelles System bezieht, da sie direkt schreibt, dass es zum Kontakt mit dem anderen Geschlecht kommen kann (vgl. Gartinger, 2017, S. 100). Dabei werden andere sexuelle Empfindungen völlig übergangen und ausgelassen, auch wenn sie in ihrem Text beschreibt, dass Jugendliche „Klarheit über ihre eigene Identität entwickeln (Gartinger, 2017, S. 100), wird sie sich, unter dem oben aufgeführten Gesichtspunkt, vermutlich nicht auf die sexuelle Identität beziehen. Als Vorschlag für die sozialpädagogische Praxis führt sie die Bereiche der ästhetischen Bildung an – also Medien, Theater, Musik, bildnerische Kunst. (vgl. Gartinger, 2017, S. 100) Über diese Berührungspunkte wird demzufolge ein*e Pädagog*in anknüpfen können.

Führt sie im Kapitel zur Jugendphase und Adoleszenz lediglich das jeweils gegensätzliche Geschlecht an, verzichtet Gartinger völlig auf den Bezug zu einem Geschlechtspartner zum Thema Sexualität und beschreibt lediglich die psychosexuellen Vorgänge, die sich im Individuum selbst abspielen (vgl. Gartinger, 2017, S. 151 ff.).

Im Band 2 legt sie auch unter dem Kapitel „Diversitätsaspekt“ (Gartinger, 2017, S. 364) ihren Fokus vielmehr auf unterschiedliche kognitive Fähigkeiten, Alter und Beeinträchtigungen. Durch die Förderung von Inklusion erwähnt sie zwar auch, dass die Heranwachsenden mit ihren Verschiedenheiten, zu denen auch die queeren Hintergründe zählen können, nicht in separate Gruppen unterteilt werden sollen, sie berücksichtigt die Geschlechtervielfalt und sexuelle Vielfalt allerdings nicht (vgl. Gartinger, 2017, S. 364).

In dem Kapitel zum Thema „Religion, Gesellschaft und Ethik“ (Gartinger, 2017, S. 432) definiert Gartinger die Begriffe Gesellschaft, sowie Normen und

Werte. Dabei sind Menschen, die einen gleichen Lebenszusammenhang angehören, eine Gesellschaft und die Grundsätze, die als erstrebenswert gelten, die Werte (vgl. Gartinger, 2017, S. 433). Also ähnlich, wie Jaszus es auch beschreibt (vgl. Kapitel 5.2.1). Normen sind für Gartinger schließlich die konkreten Bestimmungen, denen die Menschen unterliegen. So etwa die Gesetze (vgl. Gartinger, 2017, S. 433).

6. Fazit

Diese Arbeit hatte es sich zur Aufgabe gemacht, herauszufinden, wie Erzieher*innen für das arbeiten mit Menschen mit queerem Hintergrund ausgerüstet werden müssen und welche Handlungsstrategien sie dafür benötigen. Zudem sollten sich die beruflichen Perspektiven für Erzieher*innen im Verlauf der Bachelorarbeit herausstellen.

Ein wesentliches Arbeitsfeld ist dabei die Beratung. Diese ist im Zusammenhang von Beratung von und für queere Menschen sehr vielschichtig. Denn selbst die Ursprünge des Begriffes „queer“ ist nicht eindeutig geklärt. Doch klar ist, dass dieser Begriff sich vom zweigeschlechtlichen System abgrenzt und ursprünglich verwendet wurde, um auf Diskriminierung von Menschen mit anderen sexuellen Identitäten - also die nicht heterosexuell sind - aufmerksam zu machen (vgl. Laufenberg, 2019, S. 332), die bis heute hin andauern, da bestimmte Begriffe immer noch als Beleidigung in der Sprache gebräuchlich sind (vgl. Klocke zit. nach Hartmann, 2012, S. 108).

Der Diskurs geht nach wie vor eher von einem heterosexuellen System aus (Hartmann, 2016, S. 107), doch Aktivist*innen machen aktiv auf diese Problematik aufmerksam. An dieser Stelle kann auch die Pädagogik ansetzen und damit auch die staatlich anerkannten Erzieher*innen in Deutschland, die von den Berufspädagog*innen und Lehrplanung gestärkt werden müssen, die leider noch immer eher ein heteronormatives Bild vermitteln (vgl. Langer in: Herrera Vivar, Wagels, 2016, S. 137). Um auch dem Arbeitsfeld mit queeren Menschen gerechter zu werden, muss sich zum einen die Sprache anpassen. So wird selbst in Lektüre noch ausschließlich von ausschließlich zwei Geschlechtern gesprochen und teilweise uneinheitlich gegendert.

Diversität muss sichtbarer werden und fest in die Rahmenlehrplanung integriert werden, so wie es Berlin beispielhaft zeigt (SfBJW,B, 2011, S. 5). Erzieher*innen müssen weiterhin unbedingt angehalten werden, sich selbst zu reflektieren, um in diesem Kontext allgemeine und pauschale Zuschreibungen der Gesellschaft reflektieren und hinterfragen zu können

(vgl. do Mar Castro Varela, In: Herrera Vivar, Wagels, 2016, S. 107) und zum anderen eigene Werte und Normen zu überprüfen und ein stärkeres Feingefühl für Menschen zu entwickeln, deren Lebenskonzept für die Auszubildenden zunächst fremd sein kann (vgl. NTIS, 2016, S. 57)..

Das Beispiel von TransInterQueer e.V. aus Berlin zeigt umfangreich auf, was von Pädagog*innen erwartet wird. Netzwerken ist bedeutsamer Bestandteil der täglichen pädagogischen Arbeit. Allem voran braucht es viel Fingerspitzengefühl und Sensibilität, aber auch Aufmerksamkeit und empathisches Handeln. Darüber hinaus ist es wichtig, dass die Pädagog*innen dazu in der Lage sind, Netzwerke zu schaffen und sich zu informieren, denn das Spezialwissen ist für Außenstehende immens (vgl. NTIS, 2016, S. 52). Zum Grundwissen gehört nicht nur das Verwaltungsrecht (vgl. NTIS, 2016, S. 50-51), um Bescheide der Krankenkasse zu verstehen und zu bearbeiten, sondern auch um die therapeuthische und psychologische Praxis, die Klient*innen erleben können, zu verstehen (vgl. NTIS, 2016, S. 38).

Gesellschaft, Normen und Werte spielen bereits eine Rolle in den Rahmenlehrplänen von Mecklenburg-Vorpommern und Berlin. Vor allem in Mecklenburg-Vorpommern sollte Diversität ausgeprägter in die Planung integriert werden, um Teilhabe aller Menschen zu ermöglichen. Berlin bringt Diversität bereits ein, um die Grundlage einer demokratischen Gesellschaft zu vermitteln, in der die Diskriminierungen von Menschen keinen Platz haben soll (vgl. SfBJW,B, 2011, S. 5).

Vor allem aber in der Lehrbuchentwicklung muss darauf geachtet werden, Diversität vielschichtiger und tiefgründiger zu behandeln. Dazu reicht es nicht, wenn Auszubildende mit kleinen Impulsen allein gelassen werden.

Diversität muss auf mehreren Ebenen gedacht werden, so wie es in den Bänden von Gartinger der Fall ist. Zum einen als Teil von Inklusion, dessen Umsetzung für sich schon eine Querschnittsaufgabe ist (vgl. Gartinger, 2017, S. 378). Dafür müssen die Pädagog*innen Aufmerksamkeit erlangen.

Familie und Angehörige der Kinder und Jugendlichen müssen darüber hinaus mitgedacht und mitgenommen werden. Die Lebenslagen der Klient*innen sollen analysiert werden können, wozu Erzieher*innen ebenfalls

Kompetenzen zu den Themenbereichen Beobachtung und Dokumentation erwerben müssen. Nur so kann die Widerstandsfähigkeit der Heranwachsenden angemessen gefördert werden (vgl. Gartinger, 2017, S. 424).

Schließlich brauch es Wissen zum Themenfeld Kommunikation, um beratend tätig zu sein, welches sowohl Mecklenburg-Vorpommern als auch Berlin in ihrer Planung eingegliedert haben, in denen Erzieher*innen lernen sollen, mit Konflikten umzugehen, Verständnis für Lebenslagen zu entwickeln und pädagogische Schlussfolgerungen ziehen erarbeiten (vgl. MfBWK – MV, 2016, S. 40).

7. Quellenverzeichnis

7.1 Literaturverzeichnis

Backhaus, W.: „Judith Butler: Gender Trouble. Feminism and the Subversion of Identity, Routledge, New York, 172 S. (dt. Das Unbehagen der Geschlechter, Frankfurt: Suhrkamp 1991, 236 S.)“, In: Salzborn, S.: „Klassiker der Sozialwissenschaften“, Springer-Verlag, Wiesbaden, 2016.

Czollek, L., **Perko**, G.: „Lehrbuch Gender und Queer. Grundlagen, Methoden und Praxisfelder“, Juventa Verlag, Weinheim und München, 2009.

Gartinger, S., **Janssen**, R.: Professionelles Handeln im sozialpädagogischen Berufsfeld. Erzieherinnen + Erzieher“, Cornelsen-Verlag, Berlin, 2017.

Gartinger, S., **Janssen**, R.: Sozialpädagogische Bildungsarbeit profesionell gestalten. Erzieherinnen + Erzieher“, Cornelsen-Verlag, Berlin, 2017.

Hartmann, J.: „Heteronormativität und Schule“, in: Aus Politik und Zeitgeschichte. Bundeszentrale für politische Bildung, Frankfurt am Main, 2012

Hartmann, J.: „Doing Heteronormativity? Funktionsweisen von Heteronormativität im Feld der Pädagogik“, In: Fereidooni, K., Zeoli, A.: „Managing Diversity“, Springer-Verlag, Wiesbaden, 2016.

Herrera Vivar, M., **Wagels,** K. (Hrsg.): „Über Heteronormativität – eine Einleitung“, In: „Über Heteronormativität. Auseinandersetzungen um gesellschaftliche Verhältnisse und konzeptuelle Zugänge“, Verlag Westfälisches Dampfboot, Münster, 2016.

Jaszus, R., Büchin-Wilhelm, I.: „Sozialpädagogische Lernfelder für Erzieherinnen“, Holland + Josenhans-Verlag, Stuttgart, 2008. 1. Auflage.

Jaszus, R., Büchin-Wilhelm, I.: „Sozialpädagogische Lernfelder für Erzieherinnen und Erzieher“, Holland + Josenhans-Verlag, Stuttgart, 2014. 2. Auflage.

Langer, A.: „Zum Verhältnis von ‚Vielfalt‘ und Heteronormativität in sexualpädagogischen Praktiken“, In: Herrera Vivar, M., Wagels, K. (Hrsg.): Über Heteronormativität. Auseinandersetzungen um gesellschaftliche Verhältnisse und konzeptuelle Zugänge“, Verlag Westfälisches Dampfboot, Münster, 2016.

Laufenberg, M.: „Queer Theory: identitäts- und machtkritische Perspektiven auf Sexualität und Geschlecht“, In: „Kortendiek, B.: „Handbuch Inderdisziplinäre Geschlechterforschung, Geschlecht und Gesellschaft“, Springer-Verlag, Wiesbaden, 2019

Toepfer, G.: „Diversität“, In: Historisches Wörterbuch der Biologie. J.B., Metzler, Springer-Verlag, Stuttgart, 2011.

7.2 Internetquellen

Avenarius, H., Ditton, H.: „Bildungsberichterstattung für Deutschland: Konzeption“, Frankfurt am Main, 2003, unter: *https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2003/2003_08_01-Bildungsberichterstattung-Konzeption.pdf [abgerufen am 15.01.2019]*

Bundesagentur für Arbeit: (Kurzbeschreibung Erzieher/in), o.O., 2019, unter: https://berufenet.arbeitsagentur.de/berufenet/faces/index;BERUFENETJSESSIONID=bYegz9_gzJTZxsjT7qFMhm6smFmUAaDdBbRyTgjC2Tx_I5uLbQqt!1506660617?path=null/kurzbeschreibung&dkz=9162 [abgerufen am 19.12.2018]

Bundesministerium für Bildung und Forschung, Kultusministerkonferenz: „Deutscher Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen“, o.O., 2013, unter: *https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2013/130801_Anlage_Gemeinsamer_Beschluss.pdf* [abgerufen am 27.12.2018]

Bundesministerium für Bildung und Forschung: „Wie ist der DQR aufgebaut?“, o.O., o.J., unter: *https://www.dqr.de/content/2314.php* [abgerufen am 21.12.2018]

Bund-Länder-Koordinierungsstelle für den Deutschen Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen: „Deutscher Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen. Handbuch zum Deutschen Qualifikationsrahmen. Struktur – Zuordnungen – Verfahren - Zuständigkeiten“, o.O., 2013, unter: *https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2013/130801_Anlage_Gemeinsamer_Beschluss.pdf* [abgerufen am 27.12.2018]

Duden-Verlag: „queer“, o.O., o.J., unter: *https://www.duden.de/rechtschreibung/queer* [abgerufen am 30.01.2019]

Fachakademie für Sozialpädagogik – Diakonie Neuendettelsau: „Erzieherin / Erzieher“, o.O. o.J., unter: *http://www.*bszneuendettelsau.de/Die-Ausbildung-zur-Erzieherin-zum-Erzieher.1104.0.html [abgerufen am 26.01.2019]

Sekretariat der ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland: „Rahmenvereinbarung über Fachschulen“, In: Beschlusssammlung der KMK, Beschlussnummer 430, o.O., 2013, unter: *http://www.fsp-buchen.de/Dokumente/Rahmenvereinbarung%20%FCber%20Fachschulen%20(Beschluss%20der%20Kultusministerkonferenz%20vom%2007.11.2002%20i.d.F.%20vom%2027.02.2013).pdf* [abgerufen am 13.01.2019]

TransInterQueer e.V.: „Peer-Beratungsleitfaden Intersektionale Beratung von / zu Trans* und Inter*“, Berlin, 2016., unter: *http://www.transinterqueer.org/wp-content/uploads/web_tis_brosch_aufl_3_161229.pdf* [abgerufen am 29.12.2018]

7.3 Abbildungsverzeichnis

Abb.1: „Übersicht der einzelnen Stufen des DQR“

Bundesministerium für Bildung und Forschung, Kultusministerkonferenz: „Deutscher Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen“, o.O., 2013, unter: *https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2013/130801_Anlage_Gemeinsamer_Beschluss.pdf* [abgerufen am 27.12.2018]

Abb.2: „Übersicht der Lernbereiche in Stunden“

Bostelmann, A., Dr. Textor, M.: „Rahmenvereinbarung zur Ausbildung von Erziehern/Erzieherinnen, In: Das Kita-Handbuch, o.O., o.J. unter: *http://kindergartenpaedagogik.de/fachartikel/ausbildung-studium-beruf/erzieher-in-ausbildung-an-fachschulen/84* [abgerufen am 15.12.2018]

Abb. 3: „Exkurs: Mädchen sein – Junge sein“

Jaszus, R., Büchin-Wilhelm, I.: „Sozialpädagogische Lernfelder für Erzieherinnen und Erzieher“, Holland + Josenhans-Verlag, Stuttgart, 2014. 2. Auflage.

7.4 Gesetzestexte

Sozialgesetzbuch (SGBVIII), Achtes Buch: „Kinder- und Jugendhilfe“, o.O., 2017

Verordnung über die Zulassung, Ausbildung und Prüfung an den Fachschulen für Sozialwesen im Land Mecklenburg-Vorpommern (Fachschulverordnung Sozialwesen - FSVOSoz M-V), o.O., 2012

Eidesstattliche Erklärung

Ich erkläre hiermit an Eides statt, dass ich die vorliegende Arbeit ohne unzulässige Hilfe Dritter und keine anderen als die angegebenen Hilfsmittel benutzt habe. Die aus anderen Quellen direkt oder indirekt übernommenen Inhalte, Daten und Konzepte sind unter Angabe der Quellen gekennzeichnet.

Ich versichere, dass ich diese Arbeit zum ersten Mal als Prüfungsarbeit einreiche.

Neubrandenburg, 04.02.2019