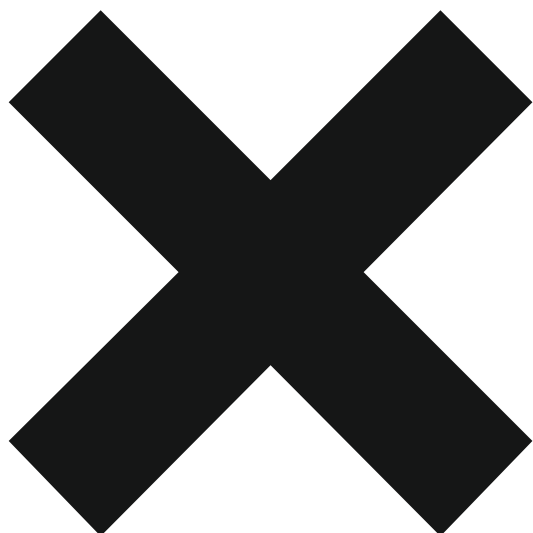


Sexuelle Bildung

Ein Beitrag zur Medienkompetenzförderung in der sexuellen Bildung für Soziokulturelle Animator_innen im Bereich der Offenen Jugendarbeit



2.0

**Bachelor-Arbeit
Soziokultur
BB 2012-2016**

Caroline Rey und Anika Sövegjarto

Sexuelle Bildung 2.0

**Ein Beitrag zur Medienkompetenzförderung in der sexuellen Bildung für
Soziokulturelle Animator_innen im Bereich der Offenen Jugendarbeit**

Diese Bachelor-Arbeit wurde im August 2016 in 3 Exemplaren eingereicht zur Erlangung des vom Fachhochschulrat der Hochschule Luzern ausgestellten Diploms für **Soziokulturelle Animation**.

Diese Arbeit ist Eigentum der Hochschule Luzern – Soziale Arbeit. Sie enthält die persönliche Stellungnahme des Autors/der Autorin bzw. der Autorinnen und Autoren.

Veröffentlichungen – auch auszugsweise – bedürfen der ausdrücklichen Genehmigung durch die Leitung Bachelor.

Reg. Nr.:

Originaldokument gespeichert auf LARA – Lucerne Open Access Repository and Archive der Zentral- und Hochschulbibliothek Luzern



Dieses Werk ist unter einem
Creative Commons Namensnennung-Keine kommerzielle Nutzung-Keine Bearbeitung 3.0 Schweiz Lizenzvertrag
lizenziert.

Um die Lizenz anzuschauen, gehen Sie bitte zu <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/ch/>
Oder schicken Sie einen Brief an Creative Commons, 171 Second Street, Suite 300, San Francisco, California
95105, USA.

Urheberrechtlicher Hinweis

Dieses Dokument steht unter einer Lizenz der Creative Commons Namensnennung-Keine kommerzielle
Nutzung-Keine Bearbeitung 3.0 Schweiz <http://creativecommons.org/>

Sie dürfen:



Teilen — das Material in jedwedem Format oder Medium vervielfältigen und weiterverbreiten
Zu den folgenden Bedingungen:



Namensnennung — Sie müssen angemessene Urheber- und Rechteangaben machen, einen Link zur
Lizenz beifügen und angeben, ob Änderungen vorgenommen wurden. Diese Angaben dürfen in jeder
angemessenen Art und Weise gemacht werden, allerdings nicht so, dass der Eindruck entsteht, der Lizenzgeber
unterstütze gerade Sie oder Ihre Nutzung besonders.



Nicht kommerziell — Sie dürfen das Material nicht für kommerzielle Zwecke nutzen.



Keine Bearbeitungen — Wenn Sie das Material remixen, verändern oder darauf anderweitig direkt
aufbauen dürfen Sie die bearbeitete Fassung des Materials nicht verbreiten.
Im Falle einer Verbreitung müssen Sie anderen die Lizenzbedingungen, unter welche dieses Werk fällt,
mitteilen.

Jede der vorgenannten Bedingungen kann aufgehoben werden, sofern Sie die Einwilligung des Rechteinhabers
dazu erhalten.

Diese Lizenz lässt die Urheberpersönlichkeitsrechte nach Schweizer Recht unberührt.

Eine ausführliche Fassung des Lizenzvertrags befindet sich unter <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/ch/legalcode.de>

Die Hochschule Luzern – Soziale Arbeit

empfiehlt diese Bachelor-Arbeit

besonders zur Lektüre!

Vorwort der Schulleitung

Die Bachelor-Arbeit ist Bestandteil und Abschluss der beruflichen Ausbildung an der Hochschule Luzern, Soziale Arbeit. Mit dieser Arbeit zeigen die Studierenden, dass sie fähig sind, einer berufsrelevanten Fragestellung systematisch nachzugehen, Antworten zu dieser Fragestellung zu erarbeiten und die eigenen Einsichten klar darzulegen. Das während der Ausbildung erworbene Wissen setzen sie so in Konsequenzen und Schlussfolgerungen für die eigene berufliche Praxis um.

Die Bachelor-Arbeit wird in Einzel- oder Gruppenarbeit parallel zum Unterricht im Zeitraum von zehn Monaten geschrieben. Gruppendynamische Aspekte, Eigenverantwortung, Auseinandersetzung mit formalen und konkret-subjektiven Ansprüchen und Standpunkten sowie die Behauptung in stark belasteten Situationen gehören also zum Kontext der Arbeit.

Von einer gefestigten Berufsidentität aus sind die neuen Fachleute fähig, soziale Probleme als ihren Gegenstand zu beurteilen und zu bewerten. Soziokulturell-animatorisches Denken und Handeln ist vernetztes, ganzheitliches Denken und präzises, konkretes Handeln. Es ist daher nahe liegend, dass die Diplomandinnen und Diplomanden ihre Themen von verschiedenen Seiten beleuchten und betrachten, den eigenen Standpunkt klären und Stellung beziehen sowie auf der Handlungsebene Lösungsvorschläge oder Postulate formulieren.

Ihre Bachelor-Arbeit ist somit ein wichtiger Fachbeitrag an die breite thematische Entwicklung der professionellen Sozialen Arbeit im Spannungsfeld von Praxis und Wissenschaft. In diesem Sinne wünschen wir, dass die zukünftigen Soziokulturellen Animatorinnen mit ihrem Beitrag auf fachliches Echo stossen und ihre Anregungen und Impulse von den Fachleuten aufgenommen werden.

Luzern, im August 2016

Hochschule Luzern, Soziale Arbeit
Leitung Bachelor

Digitale Medien sind Teil der Lebenswelt von Jugendlichen und bieten vielfältige Entwicklungs- und Lernmöglichkeiten. Damit sich Heranwachsende sicher mit und in digitalen Medien bewegen können, ist die Ausbildung einer altersadäquaten Medienkompetenz elementar. Vor allem im Bereich der sexuellen Bildung durch digitale Medien sind Medienkritik und -gestaltung von grosser Bedeutung. Daher wird in der vorliegenden Bachelorarbeit der Frage nachgegangen, welchen Beitrag Fachpersonen der Soziokulturellen Animation (SKA) im Bereich der Offenen Jugendarbeit (OJA) zur Förderung der Medienkompetenz in der sexuellen Bildung leisten können. Dies wird an den Beispielen Sexting und Pornografie aufgezeigt.

Die Autorinnen kommen zum Schluss, dass das Setting der OJA und deren Arbeitsprinzipien eine wichtige Rolle in der Entwicklung von Jugendlichen spielen und so Beiträge zur Medienkompetenzförderung in der sexuellen Bildung leisten. Dabei übernehmen Bezugspersonen aus der Lebenswelt der Jugendlichen eine bedeutende Begleitfunktion. In der Zusammenarbeit mit der Schule und mit spezifischen Angeboten in den Bereichen Medienkompetenz und sexuelle Bildung sehen die Autorinnen Potenzial, den Jugendlichen einen kompetenten Umgang mit digitalen Medien und Sexualität aufzuzeigen. Das Einnehmen einer Begleit- und Vorbildfunktion beinhaltet für die Fachpersonen der OJA einen ebenso fähigen und reflektierten Umgang mit digitalen Medien und der eigenen Sexualität. Mit der Gesamtheit dieser Handlungen können Fachpersonen der OJA als bildende Instanz angesehen werden, welche dazu beiträgt, dass Jugendliche ihre Sexualität entwicklungsgerecht, verantwortungsvoll und positiv entdecken und leben können.

Unser Dank gilt allen, die uns in irgendeiner Form bei dieser Arbeit unterstützt haben. / Spezieller Dank gilt Simone Sattler, welche uns in der Literaturwerkstatt des Bachelorkolloquiums und während der Erstellung der Disposition begleitet hat. Auch bei allgemeinen Fragen rund um die Bachelorarbeit hatte sie immer ein offenes Ohr für uns, was wir sehr geschätzt haben. / Daniel Kunz, Joachim Zahn, Bettina Roth und Annina Friz danken wir für die Fachpoolgespräche und die wertvollen Inputs aus ihrer Praxis zu unserer Arbeit. Diese haben die Auseinandersetzung mit dem Thema gefördert. / Tamara Koch, Bettina Roth sowie Gyula und Christa Sövegjarto danken wir herzlich für das Korrekturlesen und ihre konstruktiven Rückmeldungen, welche zum Gelingen dieser Arbeit massgeblich beitrugen. / Tabea Ott danken wir herzlich für das schöne Layout unserer Arbeit, welches das Thema grafisch weiterdenkt.

INHALTSVERZEICHNIS

VORWORT DER SCHULLEITUNG

ABSTRACT

DANK

<u>1</u>	1. EINLEITUNG
<u>5</u>	2. DIE SOZIOKULTURELLE ANIMATION UND IHR BEZUG ZUR MEDIENKOMPETENZ IN DER SEXUELLEN BILDUNG
<u>6</u>	2.1 Die Soziokulturelle Animation als Teildisziplin der Sozialen Arbeit
<u>7</u>	2.1.1 Der Teilbereich Bildung
<u>8</u>	2.2 Das Arbeitsfeld der Offenen Jugendarbeit
<u>9</u>	2.3 Die Funktionen der Soziokulturellen Animation
<u>10</u>	2.3.1 Die Präventionsfunktion
<u>11</u>	2.4 Die Arbeitsprinzipien der Soziokulturellen Animation
<u>11</u>	2.4.1 Lebensweltorientierung
<u>12</u>	2.4.2 Empowerment
<u>13</u>	2.5 Die Zielgruppen der Offenen Jugendarbeit
<u>15</u>	3. SEXUELLE BILDUNG
<u>16</u>	3.1 Lebensphase Jugendalter
<u>16</u>	3.2 Sexualität im Wandel
<u>17</u>	3.2.1 Jugendsexualität
<u>18</u>	3.2.2 Die Entwicklungsaufgabe Sexualität in der Adoleszenz
<u>21</u>	3.3 Zwischen sexueller Bildung und Sexualerziehung
<u>24</u>	3.4 Sexuelle Bildung in der Schweiz
<u>26</u>	3.4.1 Sexuelle Bildung im Lehrplan 21
<u>28</u>	4. MEDIEN IM WANDEL UND DIE BEDEUTUNG IHRER NUTZUNG
<u>29</u>	4.1 Digitale Medien
<u>29</u>	4.2 Medien im Wandel und ihr Einfluss auf die Wahrnehmung von Sexualität
<u>31</u>	4.2.1 Die Strukturen des Internets und deren Bedeutung für Jugendliche
<u>33</u>	4.3 Digitale Medien und ihr Beitrag zur sexuellen Bildung von Jugendlichen
<u>34</u>	4.3.1 Jugendmedienschutz
<u>36</u>	4.3.2 Sexting
<u>36</u>	4.3.3 Pornografie
<u>38</u>	4.4 Medienkompetenz nach Dieter Baacke
<u>38</u>	4.4.1 Entstehung des Medienkompetenzbegriffs
<u>39</u>	4.4.2 Medienkompetenz zu Beginn der 90er Jahre
<u>40</u>	4.4.3 Die vier Dimensionen des Bielefelder Medienkompetenzmodells
<u>42</u>	4.4.4 Medienkompetenz im Lehrplan 21
<u>44</u>	4.5 Digitale Medien im Berufsfeld der Offenen Jugendarbeit
<u>45</u>	4.6 Der Einfluss der digitalen Medien auf die sexuelle Bildung von Jugendlichen
<u>47</u>	5. HINDERNISSE UND POTENZIALE DIGITALER MEDIEN IN DER SEXUELLEN BILDUNG VON JUGENDLICHEN
<u>48</u>	5.1 Hindernisse digitaler Medien in der sexuellen Bildung mit Fokus auf Sexting und Pornografie

<u>49</u>	5.2 Potenziale digitaler Medien in der sexuellen Bildung mit Fokus auf Sexting und Pornografie
<u>51</u>	5.3 Zusammenfassung der Hindernisse und Potenziale digitaler Medien in der sexuellen Bildung
<u>53</u>	6. DIE SOZIOKULTURELLE ANIMATION ALS AKTEURIN DER MEDIENKOMPETENZFÖRDERUNG IN DER SEXUELLEN BILDUNG
<u>54</u>	6.1 Erkenntnisse zum Handlungsbedarf
<u>55</u>	6.1.1 Die Rolle der Offenen Jugendarbeit
<u>56</u>	6.1.2 Chancen und Nutzen einer Zusammenarbeit Offener Jugendarbeit und Schule
<u>58</u>	6.2 Handlungsempfehlungen für Fachpersonen der Offenen Jugendarbeit
<u>58</u>	6.2.1 Förderung von <i>Safer Sexting</i>
<u>59</u>	6.2.2 Förderung der <i>Pornografie-Kompetenz</i> für Fachpersonen der Offenen Jugendarbeit und Jugendliche
<u>63</u>	6.3 Handlungsempfehlungen für die Soziokulturelle Animation
<u>65</u>	6.4 Fazit
<u>67</u>	6.5 Ausblick
<u>68</u>	7. LITERATUR- UND QUELLENVERZEICHNIS

ABBILDUNGSVERZEICHNIS

<u>19</u>	Abbildung 1	Struktur der Entwicklungsaufgabe Sexualität
<u>41</u>	Abbildung 2	Bielefelder Medienkompetenzmodell

TABELLENVERZEICHNIS

<u>6</u>	Tabelle 1	Tätigkeitsfeld und Funktionen der Soziokulturellen Animation
<u>13</u>	Tabelle 2	Zielgruppen der Soziokulturellen Animation
<u>23</u>	Tabelle 3	Kompetenzebenen der sexuellen Bildung
<u>27</u>	Tabelle 4	Gegenüberstellung Lehrplan 21 ERG und Entwicklungsaufgaben der Adoleszenz
<u>43</u>	Tabelle 5	Gegenüberstellung Lehrplan 21 MI und Bielefelder Medienkompetenzmodell
<u>57</u>	Tabelle 6	Chancen und Nutzen der Zusammenarbeit OJA und Schule
<u>61</u>	Tabelle 7	3 Ebenen × 5 Komponenten-Modell

ABKÜRZUNGSVERZEICHNIS

OJA	Offene Jugendarbeit
SKA	Soziokulturelle Animation

Alle Kapitel wurden von Caroline Rey und Anika Sövegjarto gemeinsam verfasst.

1. EINLEITUNG

In unserer täglichen Arbeit in der Offenen Jugendarbeit (OJA) sind die Themen *digitale Medien* und *Sexualität* präsenter denn je. Wir stellen fest, dass Medien generell als auch die Kombination mit sexuellen Inhalten einen wesentlichen Bestandteil des Alltags von Jugendlichen ausmachen. Viele Jugendliche werden bereits sehr früh über digitale Medien gewollt wie ungewollt mit sexuellen Inhalten konfrontiert. Studien zur Jugendsexualität bestätigen, dass das Internet für Jugendliche grosse Relevanz hat. So holen sie sich viele Informationen zum Thema Sexualität im Internet und scheinen dadurch aufgeklärter. Es besteht jedoch eine Diskrepanz zwischen dem Empfinden der eigenen Aufklärung und dem abgefragten Wissen. Medien sind also an der Gestaltung von Lebenswelten und an der Schaffung von Wirklichkeiten beteiligt. Sie sollen daher nicht einfach pauschal verurteilt, sondern mit Fokus auf ihre unterstützende und begleitende Funktion beurteilt werden. Medien eröffnen gerade im Bereich der sexuellen Bildung neue Spielräume, welche auch Fragen aufwerfen, die beispielsweise von Fachpersonen der OJA aufgenommen und thematisiert werden können. Der durch das Smartphone vereinfachte Zugang zu Informationen spielt dabei eine herausragende Rolle. Mit den Jugendlichen wird über *WhatsApp* kommuniziert, Musik über *YouTube* abgespielt und die Jugendarbeitsstelle auf der eigenen Homepage präsentiert.

Als Fachpersonen der OJA sind wir in einer Position, die oftmals auch eine Vorbildfunktion darstellt. Daher sind der Umgang mit digitalen Medien und die eigene Haltung zu Sexualität kritisch zu reflektieren und in die Arbeit miteinzubeziehen. Weiter sind wir überzeugt, dass die Medienkompetenz eine Schlüsselfunktion im Umgang mit digitalen Medien darstellt, welche gezielt gefördert werden soll. Medienkompetenz ist eine interdisziplinäre Angelegenheit. Deshalb möchten wir in dieser Arbeit das vorhandene Wissen über die Förderung der Medienkompetenz und ihr Beitrag zur sexuellen Bildung für Professionelle der Soziokulturellen Animation (SKA) im Bereich der OJA nutzbar machen. In der vorliegenden Arbeit setzen wir uns gezielt mit der Thematik *digitale Medien* und *sexuelle Bildung* mit Fokus auf Sexting und Pornografie auseinander. Die Bereiche Sexting und Pornografie werden fokussiert, weil diese bei Jugendlichen aktuell sind und somit unter Fachpersonen kontrovers diskutiert werden. Gleichzeitig sind die Themen in den Medien meist negativ konnotiert. Verschiedene Kampagnen zum Thema *Sexting* weisen auf Problemfelder im Umgang mit digitalen Medien und Sexualität hin. Dadurch wird die Forderung nach einer altersadäquaten Medienkompetenzförderung laut. Im Lehrplan 21 stellt die Förderung der Medienkompetenz und die sexuelle Bildung ein verbindliches Element im Stundenplan dar. Die SKA kann hier ausserhalb des formalen Bildungssystems Bildungs- und Lerngelegenheiten erschliessen und anbieten. Deshalb ist es uns ein Anliegen, die Zusammenarbeit mit der Schule in diesem Bereich zu verknüpfen und Gemeinsamkeiten herauszuarbeiten.

Die vorliegende Arbeit zielt dabei speziell auf das Arbeitsfeld der OJA als Teilbereich der professionellen Sozialen Arbeit. Die OJA hat einen sozialräumlichen Bezug und einen sozialpolitischen, pädagogischen und soziokulturellen Auftrag. Fachpersonen der OJA begleiten und unterstützen Jugendliche auf dem Weg in die Selbstständigkeit und setzen sich für ihre Beteiligung an den Prozessen in der Gesellschaft ein. Weiter beruhen die Angebote der OJA auf den Prinzipien der Offenheit, Freiwilligkeit und Partizipation und werden in der Freizeit von Jugendlichen genutzt. Die OJA orientiert sich an den Bedürfnissen, Lebenslagen und Lebensbedingungen von Jugendlichen, wobei die Lebenswelten den Ausgangspunkt der Arbeit

bilden. Sie begleiten und unterstützen diese zu selbstbewussten Menschen. Diese Punkte machen Fachpersonen der OJA zu wichtigen Partner_innen¹ in der Lebenswelt von Jugendlichen sowie auch in der interdisziplinären Zusammenarbeit mit der Schule.

Die vorliegende Bachelorarbeit wird von der These geleitet, dass Jugendliche die für die Bewältigung der Entwicklungsaufgaben im Bereich der Sexualität nötigen Kompetenzen durch eine zielgerichtete Förderung der Medienkompetenz entwickeln können. Dadurch sollen sie den Umgang mit digitalen Medien lernen und sich sicher im Bereich der Sexualität bewegen. Speziell wird hierbei auf die Bereiche Sexting und Pornografie fokussiert.

Aufgrund der vorgestellten These, hat sich folgende Hauptfragestellung herausgebildet:

Welchen Beitrag können Fachpersonen der SKA in der OJA zur Förderung der Medienkompetenz im Bereich der sexuellen Bildung an den Beispielen Sexting und Pornografie leisten?

Ausgehend von dieser Hauptfrage leiten sich folgende Fragestellungen ab:

1. Was beinhaltet sexuelle Bildung?
2. Wie beeinflusst die Nutzung digitaler Medien die sexuelle Bildung von Jugendlichen?
3. Welches sind die Hindernisse als auch Potenziale, die sich durch digitale Medien im Zusammenhang mit der sexuellen Bildung für das Berufsfeld der OJA ergeben?
4. Welche Handlungsempfehlungen lassen sich für Fachpersonen der SKA im Berufsfeld der OJA zu den Themen Sexting und Pornografie ableiten?

¹ Der eingefügte *gender_gap* schafft symbolisch Platz für die vielen geschlechtlichen Identitäten, die zwischen und_oder ausserhalb der geschlechtlichen Identitäten *Mann* und *Frau* existieren. Um kongruent mit den Überzeugungen der beiden Autorinnen zu bleiben, wird diese Schreibweise bewusst abweichend von den Richtlinien der HSLU verwendet.

Die Arbeit ist in sechs Kapitel gegliedert, welche sich mit der Beantwortung der Fragestellungen befasst. Das erste Kapitel ist der Einleitung gewidmet. Das zweite Kapitel stellt Bezüge zwischen der SKA und der Förderung der Medienkompetenz im Bereich der sexuellen Bildung her. Im dritten Kapitel wird das Thema der Sexualität vertieft dargelegt, sexuelle Bildung definiert und Schnittstellen im Berufsfeld der OJA eruiert. Das vierte Kapitel legt den Fokus auf digitale Medien und deren Bedeutung für Jugendliche. Darin eingeschlossen ist die Definition der Medienkompetenz nach Dieter Baacke sowie die Beleuchtung digitaler Medien im Berufsfeld der OJA. Die Beantwortung der ersten beiden Fragestellungen schliesst das Kapitel ab. Hindernisse und Potenziale digitaler Medien im Bereich der sexuellen Bildung werden im fünften Kapitel diskutiert. Abschliessend werden im sechsten Kapitel Handlungsempfehlungen für Fachpersonen der SKA in der OJA aufgezeigt und ein Fazit gezogen.

2. DIE SOZIOKULTURELLE ANIMATION UND IHR BEZUG ZUR MEDIENKOMPETENZ IN DER SEXUELLEN BILDUNG

In diesem Kapitel wird die SKA und ihre Teilbereiche mit Fokus auf die Bildung und das Tätigkeitsfeld der OJA behandelt. Danach werden die Funktionen der SKA und ihre Arbeitsprinzipien beleuchtet, in denen die Lebensweltorientierung und Empowerment von Bedeutung sind. Abschliessend werden die unterschiedlichen Zielgruppen der SKA erläutert und die für die vorliegende Arbeit zentrale Zielgruppe Jugendliche beschrieben.

2.1 DIE SOZIOKULTURELLE ANIMATION ALS TEILDISZIPLIN DER SOZIALEN ARBEIT

Der Berufskodex der Sozialen Arbeit von AvenirSocial (2010), basierend auf der allgemeinen Erklärung der Menschenrechte, formuliert, dass für die Soziale Arbeit «die Prinzipien der Menschenrechte und der sozialen Gerechtigkeit fundamental» sind (s. 8). Dies bedeutet, dass die Menschenrechte die Grundlage der Arbeitsethik sowie die gesellschaftliche Legitimation Sozialer Arbeit darstellen. Darauf baut die Definition von Soziokultureller Animation der Hochschule Luzern Soziale Arbeit (2004) auf, die für die vorliegende Arbeit Ausgangspunkt ist:

Die Soziokulturelle Animation fördert und unterstützt Prozesse bei Gruppen und Einzelnen, sich im sozialen Wandel zu orientieren und für Probleme gemeinsame Lösungen zu finden. Dazu klärt sie die unterschiedlichen Interessen und Bedürfnisse ab und vermittelt zwischen Positionen. Sie animiert Menschen, das soziale Zusammenleben aktiv mitzugestalten und gesellschaftliche Verantwortung zu übernehmen. (s.4)

Gabi Hangartner (2010) ergänzt dazu, dass die SKA Menschen dazu befähigt, «sich mit der Orientierung im Leben und der lebenslangen Identitätsbildung auseinanderzusetzen» (s. 281–282). Die Identitätsbildung ist laut Stuart Hall (2008) ein lebenslanger Prozess, welcher je nach Lebensabschnitt und in verschiedenen Kontexten verändert werden muss (zit. in Hangartner, 2010, S. 281–282). Ein zentraler Teil der berufsspezifischen Arbeit in der SKA ist gemäss Hangartner (2010) «die Auseinandersetzung mit den sozialen und kulturellen, also soziokulturellen Wertesystemen von sozialen Gruppen» (s. 282). Die Tätigkeitsfelder und Funktionen der SKA sind in den gesellschaftlichen Teilbereichen Politik, Bildung, Soziales, Kultur/Kunst, Sport, Tourismus/Freizeit und Wohnen/Wohnumfeld zu finden (s. 282). In der vorliegenden Arbeit wird der Fokus auf den Teilbereich Bildung gelegt.

Tätigkeitsfeld und Funktionen der Soziokulturellen Animation

TEILBEREICH	TÄTIGKEITSFELD	FUNKTIONEN
Bildung		
– Lebenslanges Lernen	Niederschwellige nach- oder	– Vernetzung und Kooperation
– Informelle Bildung	ausserschulische Angebote	– Partizipation
– Formale Bildung		– Prävention
– Partizipation		– Integration
– Prävention		
– Integration		

Tab. 1: Tätigkeitsfeld und Funktionen der Soziokulturellen Animation
(eigene Darstellung auf der Basis von Hangartner, 2010, S. 287)

2.1.1 Der Teilbereich Bildung

Im Teilbereich der Bildung sind nach Hangartner (2010) niederschwellige nach- oder ausserschulische Angebote zentral (s. 287). Das Berufsfeld der SKA zielt darauf ab, dass Menschen ihre Handlungs- und Wahrnehmungsmöglichkeiten erweitern und sich diesen bemächtigen. Die entsprechenden Lernfelder diesbezüglich werden primär in der ausserschulischen Förderung angeboten (s. 287).

Die Förderung der Bildung wird in drei Lernformen formales Lernen, informelles Lernen und nicht-formales Lernen unterschieden. Laut der Kommission der europäischen Gemeinschaften (2001) findet «formales Lernen üblicherweise in einer Bildungs- oder Ausbildungseinrichtung statt», ist strukturiert und führt zur Zertifizierung (s. 33). «Formales Lernen ist aus der Sicht des Lernenden zielgerichtet» (s. 33). Informelles Lernen ist Lernen, welches im Alltag, im Familienkreis oder in der Freizeit stattfindet, weder strukturiert ist noch zur Zertifizierung führt. Informelles Lernen «ist in den meisten Fällen nicht intentional» (s. 33). Die dritte Lernform, das nicht-formale Lernen, wird von der Kommission als Lernen, das nicht in Bildungseinrichtungen stattfindet und «üblicherweise nicht zur Zertifizierung führt», angesehen. Gleichwohl ist es systemisch und zielgerichtet (s. 33).

Laut Hangartner (2010) soll durch ausserschulische Angebote das lebenslange Lernen begünstigt werden. Dabei liegt der Fokus vorwiegend auf der informellen Bildung, es kann aber auch formelle Bildung geboten werden (s. 287). Das Ziel des lebenslangen Lernens ist, dass Menschen durch das stetige Lernen rasche Veränderungen unserer Zeit wie beispielsweise die Technologisierung, kompetent meistern (Ekkehard Nuissl, 2000). Der Mensch soll gemäss seinem individuellen Lebensentwurf die Lerninhalte selber gestalten und definieren können. Das lebenslange Lernen fordert nach Nuissl (2000)

neue Bezüge zwischen den einzelnen Bereichen des Bildungssystems, sowohl bezüglich Lerninhalten als auch bezüglich Zugängen und des Aufbaus von Wissen und Fähigkeiten. Die individuellen Fähigkeiten, die unterschiedlichen Lernfelder in Beziehung zu setzen oder mit neuen Medien (...) umzugehen, werden entscheidend.

Die Kommission der europäischen Gemeinschaften (2001) hat sich mit dem lebenslangen Lernen auseinandergesetzt und eine Mitteilung dazu verfasst (s. 1). Lebenslanges Lernen impliziert demnach «eine Lernphase vom Vorschulalter und bis ins Rentenalter und es soll[e] das gesamte Spektrum vom formalen über das nicht-formale bis zum informellen Lernen umfassen» (s. 3). Um diese Vision zu erreichen, braucht es verschiedene Faktoren, welche erfolgreich zusammenspielen müssen. Hier werden vier aufgezeigt, die für das Berufsfeld der SKA beziehungsweise die OJA und somit für die vorliegende Arbeit ausschlaggebend sind.

1. Das partnerschaftliche Arbeiten ist im Bildungswesen eine Grundvoraussetzung und massgeblich verantwortlich, dass Umsetzungen vor Ort, direkt bei den Menschen Wirkung zeigen (Kommission der europäischen Gemeinschaften, 2001, S. 12).
2. Erkenntnisse über die Lernbedürfnisse sollen gesammelt werden. Nur so «lässt sich Chancengleichheit sichern» und kann bedürfnisorientiert gearbeitet werden (s. 12).

3. Der Zugang zu Bildungsangeboten wird durch neue Lernmöglichkeiten verbessert und somit die Chancengleichheit und Zielgruppenorientierung gewährleistet. Es sollen Ergänzungen zum allgemeinen Bildungsangebot durch spezifische Massnahmen, welche auf den Bedarf von Gruppen oder Altersstufen abgestimmt sind, gemacht werden (S. 13).
4. Eine «Kultur des Lernens für alle» muss geschaffen werden, in der die Förderung «des aktiven und demokratischen Bürgers [sic!]», die persönliche Entfaltung und die soziale Eingliederung angestrebt werden (S. 14).

Weiter besagt die Kommission der europäischen Gemeinschaften (2001), dass nicht-formale Bildungsprojekte – und somit auch informelles Lernen im Jugendbereich – «die Chancen auf eine aktive Teilhabe junger Menschen an der Gesellschaft und die Übernahme von Werten wie Toleranz und Demokratie» sicherstellen (S. 21–22). Dies kann mit einer «innovativen Pädagogik» vorangetrieben werden, in der die Lernenden im Zentrum stehen und der Wandel von Erziehung zu Bildung und von Wissen zu Kompetenz gefördert wird (S. 24). Dies sind Punkte, welche mit den Arbeitsprinzipien und Grundwerten der SKA korrelieren und in Kapitel 2.4 näher erläutert werden.

Die Fachpersonen der SKA können in vielen Bereichen der Bildung tätig sein. Wie oben genannt, findet informelle Bildung beiläufig und ungeplant statt. Durch spezifische Anlässe, Rahmenbedingungen, Räume oder Anregungen stellt beispielsweise die OJA Möglichkeiten dafür zur Verfügung. Nebst den Angeboten, welche von der OJA im schulischen Kontext unterstützt werden und zu formalem Lernen zählen, hat die OJA den grössten Einfluss im Bereich des nicht-formalen Lernens. Humanrights (ohne Datum) weist Parallelen zwischen der OJA und dem nicht-formalen Lernen in den Merkmalen der Freiwilligkeit, Partizipation und Niederschwelligkeit aus. «Die Vermittlung von Lebensfertigkeiten und die Vorbereitung der Lernenden auf ihre Rolle als aktive Bürger und Bürgerinnen» sind weitere Punkte, bei denen Humanrights (ohne Datum) die Stärken der OJA in der nicht-formalen Bildung sieht.

2.2 DAS ARBEITSFELD DER OFFENEN JUGENDARBEIT

Wie aus den Ausführungen ersichtlich, kann sich die SKA in verschiedenen Arbeitsfeldern engagieren. Die OJA stellt ein Haupttätigkeitsfeld für Soziokulturelle Animator_innen dar. Sie wird vom Dachverband Offene Jugendarbeit Schweiz (DOJ) (2007) wie folgt definiert: «Die Offene Kinder- und Jugendarbeit ist ein Teilbereich der professionellen Sozialen Arbeit mit einem sozialräumlichen Bezug und einem sozialpolitischen, pädagogischen und soziokulturellen Auftrag» (S. 3). Die Arbeit soll ressourcenorientiert und integrierend wirken, den Selbstwert stärken und eine Identifikation mit der Gesellschaft schaffen, dies mit dem Ziel der Verbesserung der gesamten Lebenssituation der nachwachsenden Generation.

Dabei machen gemäss dem DOJ (2007) die Prinzipien der Offenheit, Freiwilligkeit und Partizipation die Grundlage der Arbeit in der OJA aus (S. 4). Das Prinzip der Offenheit zeigt sich darin, dass die OJA politisch neutral, konfessionslos und offen für verschiedene Lebenslagen, Lebensbedingungen und Lebensstile ist (S. 4). Offenheit bezeichnet die Vielfalt und auch eine flexible Bereitstellung und Gestaltung von Freiräumen (S. 4). Freiwilligkeit baut auf der Selbstbestimmung der Jugendlichen auf und unterstützt diese. Der DOJ (2007) betont, dass die OJA als Partnerin und Ergänzung der Bildung auch im formalen Bereich fungieren kann. Das Prinzip der Partizipation zielt auf die Beteiligung, Mitwirkung und Mitbestimmung und beschreibt

gemäss dem DOJ die Arbeits- und Umgangsform in der OJA (s. 4). Neben den beschriebenen Grundprinzipien hat der DOJ Arbeitsprinzipien für die OJA entwickelt. Die lebensweltliche und sozialräumliche Orientierung sowie Empowerment bilden dabei die Grundlage und sind für die vorliegende Arbeit zentral. Die Lebenswelten und die sozialräumlichen Bezüge bilden den Ausgangspunkt der Arbeit, wobei sich die OJA an den Bedürfnissen und den momentanen Lebensumständen der Jugendlichen orientiert und in den Lebensräumen der Jugendlichen agiert (DOJ, 2007, s. 5). Aus Sicht des DOJ (2007) ist «die Lebensweltorientierung dabei das grundlegende Denk- und Handlungsprinzip, die sozialräumliche Orientierung konzeptionelles und methodisches Werkzeug» (s. 5).

2.3 DIE FUNKTIONEN DER SOZIOKULTURELLEN ANIMATION

Hangartner (2010) schreibt der SKA mit Vernetzung und Kooperation, Partizipation, Integration und Prävention vier Funktionen zu, die Fachpersonen der SKA einnehmen (s. 288). Mit der Vernetzungs- und Kooperationsfunktion ist gemäss Heinz Wettstein (2010) der Aufbau von sozialen und kulturellen Netzwerken gemeint, welche die SKA unterstützt und begleitet (s. 37). Hangartner (2010) ergänzt, dass mit der Kooperationsfunktion die Beteiligten aktiviert und für die jeweilige Arbeit miteinbezogen werden müssen (s. 288). Die Funktion der Partizipation wird laut Wettstein (2010) dadurch wahrgenommen, dass sie bestehende gesellschaftliche Beteiligungsformen belebt und neue Beteiligungsformen in Zusammenarbeit mit den Menschen kreiert und durchsetzt (s. 37).

Mit Blick auf die OJA bedeutet dies nach Hangartner (2010) auch «Gruppierungen ohne Möglichkeiten der politischen Partizipation» wie beispielsweise Jugendlichen Gelegenheiten zur Beteiligung und eine Plattform für ihre Anliegen zu verschaffen (s. 288). Die Präventionsfunktion beinhaltet, dass «gesellschaftliche Problemlagen frühzeitig wahrgenommen werden und informierend, unterstützend und ausgleichend zu deren Bearbeitung Beiträge geleistet werden» (Wettstein, 2010, s. 38). Hangartner (2010) betont, dass die SKA zusätzlich bereits vor der Problemstellung einen positiven Einfluss darauf nehmen kann und somit eine eventuelle Negativspirale zu verhindern vermag (s. 288). Die Ermöglichung und Stimulierung von Kommunikation zwischen verschiedenen Individuen, Gruppen, Kulturen, Religionen und Ethnien ist gemäss Wettstein (2010) der Integrationsfunktion zu zuschreiben (s. 37). Zudem beschreibt Hangartner (2010), dass die Integrationsfunktion eine Vermittlung zwischen der Lebenswelt des Individuums und des Systems beinhaltet (s. 288). Ergänzend zu den vier Funktionen hat Marcel Spierts (1998) eine fünfte Funktion erarbeitet, basierend auf dem informellen Lernen. Spierts (1998) bezeichnet diese als die edukative Funktion und zieht Parallelen zur OJA, welche im ausserschulischen Bereich Bildungs- und Lerngelegenheiten erschliesst und anbietet (s. 196). Spierts (1998) überträgt den Fachpersonen der OJA die Aufgabe, «möglichst viele Voraussetzungen für das gezielte informelle Lernen, basiert auf Erfahrungen, Informationen und Ereignissen, zu schaffen», welche Unterstützung bei der Persönlichkeitsentwicklung leisten (s. 197).

Weiter zeigt sich, dass die sozialräumliche Funktion in der SKA eine wichtige Rolle spielt. Barbara Emmenegger (2010) beschreibt den Raum als Möglichkeit für soziales Handeln und ist damit ein zentrales Feld der SKA (s. 338). In der sozialräumlich ausgerichteten SKA bedeutet das, dass der Fokus neben dem Arbeitsfeld primär auch auf die in diesen Räumen handelnden Menschen und ihre sozialen Praxen gelegt werden muss (s. 338). Martin Hafen (2010) betitelt die SKA als «Gestalterin

sozialer Räume» (S. 185). Der Raum hat einen Einfluss auf die sozialen Systeme und bestimmt somit die Umwelt einer Person (S. 185). Hafén (2010) beschreibt weiter, dass Räume «keine Realität sind, sondern sie durch Beobachtung erst erzeugt und mit Symbolik und Sinn aufgeladen» werden (S. 187). Dies trifft somit auch auf den virtuellen Raum zu. In der heutigen Zeit ist der virtuelle Raum neben den realen Räumen ein fester Bestandteil der Lebenswelt von Jugendlichen und auch Erwachsenen. Die virtuellen Räume scheinen reale Treffpunkte und persönlichen Austausch teils zu ersetzen oder werden im Lebensalltag von Jugendlichen integriert. Für Martina Löw (2001) stellt der Umgang mit imaginären beziehungsweise virtuellen Räumen einen nicht zu leugnenden Aspekt jugendlicher Bildungsprozesse dar (zit. in Emmenegger, 2010, S. 334). Es handelt sich hier ebenfalls um «soziale Räume», um unsichtbare Welten, in denen sich Jugendliche in ihrer Freizeit aufhalten (S. 344). Für Fachpersonen der OJA bedeutet dies, dass sie sich auch mit dem Sozialraum Internet auseinandersetzen müssen, wenn sie lebensweltorientiert und nahe an der Zielgruppe arbeiten wollen.

2.3.1 Die Präventionsfunktion

In der präventiven Wirkung sieht Hafén (2010) die Hauptaufgabe der SKA und bezeichnet diese als die Präventionsdisziplin der Sozialen Arbeit (S. 177). «Durch ihre Tätigkeiten trägt die Soziokulturelle Animation dazu bei, dass die sozialen Probleme erst gar nicht entstehen, welche die Sozialarbeit durch die Verbesserung der Inklusionsfähigkeit ihrer Klientel zu beseitigen versucht» (S. 177). Die Ziele dabei sind die Selbsttätigkeit, Selbstvergewisserung, Selbstorganisation und die Selbstständigkeit der Menschen zu fördern. Die Schwierigkeit besteht nach Hafén (2010) darin, dass die «Probleme der Prävention in der Form von Risiken in der Zukunft lauern» und somit oft keinen zeitlichen Aufschub dulden (S. 177). Jedoch zeigt sich aus Sicht von Hafén (2010), dass die SKA soziale sowie individuelle körperliche und psychische Probleme zu verhindern hilft. Diese Verhinderung ist das Hauptmerkmal der Definition von Prävention, welche laut Hafén alle Bestrebungen bezeichnet, die zum Ziel haben, ein noch nicht bestehendes Problem zu verhindern (S. 177).

Die körperliche und psychische Gesundheit unterliegt verschiedenen Einflussfaktoren (Belastungs- und Schutzfaktoren), von welchen einige im Handlungsbereich der SKA liegen (Hafén, 2010, S. 177). Beispielsweise ermöglichen Angebote der OJA den Jugendlichen die Gelegenheit von körperlicher Bewegung und sozialen Kontakten. Auch der Kontakt und die Beziehungsarbeit² zu den Bezugspersonen beziehungsweise den Fachpersonen der OJA sind gemäss Hafén (2010) von zentraler Bedeutung (S. 180). Die Jugendlichen fühlen sich als Persönlichkeit wahrgenommen und geschätzt, was ein «gesundes Selbstvertrauen und die Bildung einer stabilen Identität» bewirkt (S. 180). Hangartner (2010) ergänzt, dass mit der Partizipationsfunktion die Jugendlichen ermutigt und befähigt werden, sich einzubringen, ihre Interessen zu vertreten und diese auch durchsetzen können, was das übergeordnete Ziel der Selbstständigkeit und Selbstwirksamkeit verfolgt (S. 316). Diese Erfahrung kann erwiesenermassen «vor unerwünschten Lebensbewältigungsstrategien» wie Aggressivität, Sucht oder Depression schützen (Albert Bandura, 1998; zit. in Hafén, 2010, S. 180). Die präventive Funktion

² Unter Beziehungsarbeit werden nach Achim Schröder (2013) alle Aktivitäten und Bemühungen verstanden, «die zur Herstellung und Aufrechterhaltung eines personalen Kontakts eingebracht werden» (S. 427). Beziehungsarbeit ist meist Voraussetzung für andere Aktivitäten, so beispielsweise auch für Projekte in Bezug auf die Förderung der Medienkompetenz in der sexuellen Bildung.

der SKA zeichnet sich nicht nur durch den individuellen Charakter aus, sondern kann auch aus gesellschaftlicher Perspektive betrachtet werden und soziale Systeme betreffen. Die sozialen Systeme, welche einen guten gesellschaftlichen Zusammenhalt aufweisen und laut Gregor Husi (2010) die nachhaltigen zwischenmenschlichen Beziehungen stärken, bieten eine gute Basis für Prävention (s. 102). Dies bedeutet, dass der gesellschaftliche Zusammenhalt in sich selbst eine präventive Wirkung besitzt und somit auch das Individuum stärkt (s. 102).

Weiter sind laut Hafén (2010) die Grundarbeitsprinzipien der SKA Freiwilligkeit, Partizipation, Nachhaltigkeit und Empowerment auch für die Gesundheitsförderung von Bedeutung, die je nach Zielgruppe und deren Merkmalen angepasst werden müssen (s. 181). Damit die Prävention im Sinne der Definition – durch Früherkennung ein noch nicht bestehendes Problem zu verhindern – Wirkung zeigt, ist der seismologische Charakter der SKA von grosser Bedeutung (s. 181). Im Hinblick auf die OJA schreibt Katharina Prelicz-Huber (2009), dass Fachpersonen der OJA aufgrund ihrer Kenntnisse von und über Jugendliche, dem Gemeinwesen und der Gesellschaft, anbahnende Probleme früherkennen und benennen können (zit. in Hafén, 2010, S. 181). Die SKA unterstützt, dass «gesellschaftliche Probleme früh wahrgenommen, thematisiert, kommuniziert und teilweise bereits ausgehandelt werden» (Hangartner, 2010, S. 288). Diese Früherkennung identifiziert nach Hafén (2010) Anzeichen von Problemen, bezugnehmend auf die vorliegende Arbeit im Bereich der digitalen Medien und Sexuellen Bildung, und leitet angemessene Handlungsschritte ein (s. 181).

2.4 DIE ARBEITSPRINZIPIEN DER SOZIOKULTURELLEN ANIMATION

Das Verständnis der Arbeitsprinzipien basiert gemäss Alex Willener (2007) darauf, dass «gesellschaftliche Situationen und Probleme nicht einfach «gelöst» werden können, sondern dass Veränderungen in gesellschaftlichen Subsystemen durch Anregung und Motivierung zur Selbständerung geschehen» (s. 52). Für die SKA wurden daraus neun Arbeitsprinzipien abgeleitet: Empowerment, Partizipation, Kooperation und Vernetzung, Transdisziplinarität, Gender, Diversity, Vielfalt der Gestaltung, Balancieren und Nachhaltigkeit (s. 52). Willener (2007) plädiert dafür, dass je nach Rahmenbedingungen, Arbeitsbereich und beruflicher Ausrichtung pragmatisch mit den Arbeitsprinzipien umgegangen wird und diese sinnvoll auf die jeweilige Situation angewandt werden (s. 53). Für die vorliegende Arbeit mit Schwerpunkt auf die sexuelle Bildung durch Medienkompetenz wird auf das Arbeitsprinzip Lebensweltorientierung und Empowerment fokussiert.

2.4.1 Lebensweltorientierung

Lebenswelt meint laut Hans Thiersch (1997) «die gegebenen Sozialräume, die sozialen Netze, die darin geltenden Verständnis- und Handlungsmuster, also die Selbstverständlichkeiten, die Interpretationen, die Traditionen, die Typisierungen, in denen gelebt werden, in denen Menschen sich ihre Verhältnisse erklären, um in ihnen zu agieren» (s. 2). Als Leitgedanke wird die Lebenswelt nach Thiersch (1997) als eine Bühne verstanden, auf der Menschen in ihren gesellschaftlichen, historischen und sozialen Vorgaben und Rollen handeln (s. 3). Thiersch (1997) betont weiter, dass lebensweltorientiertes Arbeiten in der SKA dabei im Widerspruch zwischen Respekt vor dem Gegebenen und den darin angelegten Optionen für andere beziehungsweise bessere Möglichkeiten lebt (s. 3). Jürgen Habermas (1987) versteht die Lebenswelt als einen subjektiven Raum, der zum intersubjektiven Raum des kommunikativen Handelns wird.

Handeln wird von Habermas als «Bewältigung von Situationen» verstanden (zit. in Hangartner, 2010, S. 276). Das Handeln der Menschen innerhalb ihrer Lebenswelt ist durch die Struktur der Gesellschaft jedoch begrenzt und für das einzelne Individuum nicht immer veränderbar.

Fachpersonen der SKA können durch die Orientierung an der individuellen Lebenswelt genau an diesem Punkt durch Empowerment ansetzen und die bestehende Situation verbessern. Gemäss Hangartner (2010) ist die Gesellschaft nicht immer identisch mit der Lebenswelt (S. 276). In den darin bestehenden Zwischenräumen von Gesellschaft beziehungsweise System und individueller Lebenswelt können «Differenzen, Konflikte, Anpassungsprozesse, Interpretationen entstehen» (S. 276). Die Positionierung der SKA stellt eine wichtige Funktion in diesen Zwischenräumen dar und bietet sich als Brückenbauerin zwischen System und Lebenswelt an. Leitend bei dieser brückenbauenden Funktion und der Lebensweltorientierung sind dabei folgende Fragen: Wie leben die Menschen, spezifisch die Jugendlichen? Wie sieht ihr Alltag aus? – Fachpersonen der OJA müssen sich auf die von Thiersch beschriebene Bühne der Zielgruppe begeben und sich darin kompetent bewegen können. Dies sind aktuell verschiedene Räume wie beispielsweise der Jugendtreff, der öffentliche als auch der virtuelle Raum.

2.4.2 Empowerment

Empowerment beruht auf der Ermächtigung von Einzelnen oder einer Gruppe. Norbert Herriger (2006) bezeichnet Empowerment als «Sammelkategorie für Arbeitsansätze, welche Menschen zur Entdeckung der eigenen Stärken ermutigen und ihnen Hilfestellungen bei der Aneignung von Selbstbestimmung und Lebensautonomie vermitteln» (zit. in Willener, 2007, S. 54). Somit soll die Selbstbestimmung und Selbstverantwortlichkeit gefördert und gestärkt und das Gefühl von Macht- und Einflusslosigkeit verringert werden. Empowerment bezeichnet dabei sowohl den individuellen Prozess der Selbstbemächtigung als auch die professionelle Prozessunterstützung durch Fachpersonen der SKA (S. 54).

Herriger (2006) hat vier Begrifflichkeiten herausgearbeitet, die vertieft mit Empowerment in Verbindung gebracht werden: lebensweltlich, transitiv, politisch und reflexiv (zit. in Willener, 2007, S. 55). Die politische und reflexive Annäherung hat mit der Umverteilung und Aneignung der (politischen) Macht und Mitsprache zu tun und ist für die vorliegende Arbeit nicht relevant (S. 55). Tendenziell zielt nach Willener (2007) der lebensweltliche und transitive Ansatz auf die individuelle Ebene ab (S. 55). Empowerment mit Orientierung auf die Lebenswelt soll gemäss Frank Mathwig (2007) den «flexiblen Menschen krisenresistent machen», insbesondere in einer Welt, in der Beziehungen flüchtig und der gesellschaftliche Wandel und somit Anforderungen rasch verlangt werden, was sich zum Beispiel auch im schnellen Wandel der Technologisierung zeigt (S. 1).

Um dies zu gewährleisten, ist das Ziel laut Mathwig (2007), die bereits vorhandenen individuellen Fähigkeiten «zu kräftigen und Ressourcen freizusetzen, mit deren Hilfe die Menschen die eigenen Lebenswege und Lebensräume selbstbestimmt gestalten können» (S. 27). Dies bedeutet für die vorliegende Arbeit, dass Jugendliche, aufbauend auf dem bereits vorhandenen Wissen, über die Nutzung und Handhabung von digitalen Medien zum Thema Sexualität in ihren Ressourcen und ihren Kompetenzen unterstützt und gefördert werden sollen. Jugendliche müssen in ihrem Prozess der Aneignung und Gestaltung von digitalen Medien, dem virtuellen Raum und dessen Potenziale und Hindernisse befähigt werden, sich darin auszuprobieren und ihre

Meinung und Position zu finden und zu festigen. Die OJA und deren Fachpersonen können durch non-formale Lernangebote dabei als Leitplanken und Rahmen dienen, Medienkompetenz zu fördern und somit das informelle Lernen der Jugendlichen stärken.

2.5 DIE ZIELGRUPPEN DER OFFENEN JUGENDARBEIT

In der Praxis der SKA stellt die Orientierung an der Zielgruppe die Grundlage für die Arbeit dar. Bei genauer Definition der Zielgruppe können die praktische Arbeit und die daraus folgenden Interventionen und Angebote den jeweiligen Bedürfnissen und Eigenheiten angepasst werden. Dies trägt schliesslich zu einer höheren Chance eines erfolgreichen Durchführens und Abschliessens einer Intervention oder eines Angebotes bei. Hangartner (2010) unterteilt die verschiedenen Zielgruppen in die Kategorie «Vermittlung innerhalb oder zwischen» und die Kategorie «für und mit der Zielgruppe» (S. 290).

Zielgruppen der Soziokulturellen Animation

SOZIOKULTURELLE ANIMATION VERMITTELT INNERHALB ODER ZWISCHEN ...	SOZIOKULTURELLE ANIMATION IST TÄTIG FÜR UND MIT DER ZIELGRUPPE ...
Generationen	Jugendliche
Geschlechtern	Mädchen- und/oder Jungenarbeit
Lebenswelten	Lehrpersonen Eltern und Kinder

Tab. 2: Zielgruppen der Soziokulturellen Animation
(eigene Darstellung auf der Basis von Hangartner, 2010, S. 291)

Hier wird deutlich, dass die Fachpersonen der SKA mit unterschiedlichsten Menschen und Zielgruppen und deren individuellen Bedürfnissen, Ansprüchen und Voraussetzungen zu tun haben. Für die vorliegende Arbeit liegt der Fokus auf der Zielgruppe Jugendliche und deren Lebenswelt. Die Generation ist mit dem Alter von 12 bis 16 Jahren und somit dem Überbegriff Jugendliche klar definiert.

Wie in Kapitel 3.2.2 aufgezeigt wird, haben Jugendliche Aufgaben zu bewältigen, welche sie in ihrer Entwicklung zum Erwachsenwerden durchlaufen müssen. Die Beziehungsarbeit zwischen Jugendlichen und Fachpersonen der OJA kann dazu beitragen, dass Jugendlichen diese Entwicklungsaufgaben besser bewältigen können. Achim Schröder (2013) beschreibt die Erwartungen der Jugendlichen an die Fachpersonen der OJA mit den Begriffen Offenheit und Halt (S. 428). Zum einen wünschen sich die Jugendlichen, passend zu ihren «adoleszenztypischen Ambivalenzen», Offenheit und somit ein Experimentierfeld und Möglichkeitsräume, in denen sie sich entfalten, bilden und soziales Miteinander erproben können (S. 428). Zum anderen ist an die Fachpersonen der OJA auch immer die Funktion «Halt geben» verknüpft (S. 428). Schröder (2013) erläutert weiter, dass die OJA neben der Gewährleistung von Freiraum auch eine haltende und schützende Funktion übernimmt, welche von den Eltern im Jugendalter nicht mehr auszufüllen ist und von den Peers nur bedingt übernommen werden kann (S. 428). Nebst der Beziehungsarbeit zeigt sich, dass die OJA wie bereits erwähnt ein Experimentierfeld bietet, in dem die Selbst- und Sozialkompetenzen erprobt, entwickelt und gestärkt werden können. Dabei setzt die OJA gemäss

Julia Gerodetti und Stefan Schnurr (2013) auf eine breite Palette von niederschweligen Angeboten wie einem Offenen Treff, aufsuchender sowie mobiler Jugendarbeit, Projektarbeit oder themen- oder geschlechterspezifischer Arbeit (s. 833–835). Diese Möglichkeitsräume sind auf dem Grundsatz der Partizipation und Freiwilligkeit aufgebaut und so fördert die OJA wichtige Entwicklungsaufgaben wie Selbstfindung, Abgrenzung oder Rollenfindung (s. 833–835). Um den Entwicklungsaufgaben vor allem auch in Hinblick auf die Sexualität und sexuelle Identität gerecht zu werden, ist eine geschlechterspezifische Arbeit nötig. Die Thematisierung von geschlechterspezifischen Themen, Bedürfnissen oder Kenntnissen und die Orientierung an den Lebenslagen ist gemäss dem DOJ (2012) von elementarer Bedeutung (s. 3). «Mädchen sollen sich in geschlechterhomogenen Räumen» mit diesen Themen auseinandersetzen können und ein Bewusstsein für Rollen, Werte, Normen und Erwartungen entwickeln (s. 3). Dies kann auch für die Arbeit mit Jungen in diesem Alter übernommen werden. Mit dem Fokus auf sexuelle Bildung ist die Arbeit mit Mädchen und Jungen in geschlechterhomogenen Räumen und Gruppen von Vorteil, da die körperlichen Veränderungen bei Mädchen und Jungen unterschiedlich verlaufen und dadurch geschlechterspezifische Themen und Fragen bestehen.

Die OJA ist ein sozialer Erfahrungsraum, wo Jugendliche nach Renate-Berenike Schmidt und Michael Schetsche (2013) «fürs Leben lernen» (s. 601). Das Begehren, die Bildung einer sexuellen Identität, Liebe und sexuelle Erfahrungen sind im Leben der Jugendlichen omnipräsent und somit auch in der OJA ein ständiger Begleiter (s. 601). Um den aktuellen Themen, Fragen und unterschiedlichen Bedürfnissen gerecht zu werden, muss die OJA gemäss Ulla Voigt (2013) die Lebenswelt der Zielgruppe kennen und erkennen, dass diese eine Spiegelung der gesellschaftlichen Entwicklung ist und diverse Zusammenhänge aufzeigt (s. 628). Um diese Spiegelung und die Zusammenhänge zu erkennen, ist die Zusammenarbeit mit weiteren Personen wie Familienangehörigen und Lehrpersonen, die in der Lebenswelt der Jugendlichen einen Platz einnehmen, wichtig. Eine Kooperation der Fachpersonen der OJA mit der Schule bei den Themen sexuelle Bildung (siehe Kapitel 3.4.1) und auch bei der Förderung der Medienkompetenz (siehe Kapitel 4.4.4) birgt Vorteile und kann von grossem Nutzen für die Jugendlichen, die Lehrpersonen und die OJA sein.

3. SEXUELLE BILDUNG

Das vorliegende Kapitel setzt sich mit der Klärung des Begriffs *Lebensphase Jugendalter* auseinander. Weiter wird die Sexualität im Wandel betrachtet und auf die sexuelle Bildung im Berufsfeld der SKA eingegangen. Abgeschlossen wird das Kapitel mit einem Einblick in die Funktionsweise der sexuellen Bildung in der Schweiz.

3.1 LEBENSPHASE JUGENDALTER

Die Lebensphase, in welcher sich Heranwachsende befinden, wird in der Literatur unterschiedlich bezeichnet. So sprechen Soziolog_innen nach Helmut Fend (2005) vor allem von der Jugend als einer «nach Alter sortierten Gruppe von Menschen» und bezeichnen diese als «soziales Gruppenphänomen» (s. 22). Psycholog_innen bezeichnen diese Lebensphase als Adoleszenz, in welcher «Besonderheiten der psychischen Gestalt und des psychischen Erlebens im Rahmen eines Entwicklungsmodells zu beachten sind» (Fend, 2005, s. 22). Nach Gabriela Jegge (2007) bezieht sich die Adoleszenz auf die psychischen und sozialen Prozesse, welche die biologischen Veränderungen der Pubertät begleiten und durch diese ausgelöst werden (zit. in Marie-Louise Nussbaum, 2009, s. 35). Von Pubertät wird vor allem dann gesprochen, wenn die biologischen Veränderungen im Vordergrund stehen (Fend, 2005, s. 23). Diese Arbeit verwendet den Begriff der Adoleszenz, weil er die sozialen Prozesse des Aufwachsens miteinschliesst. Das Kapitel 3.2.2 befasst sich noch weiter damit.

3.2 SEXUALITÄT IM WANDEL

Medien beeinflussen die Wahrnehmung von Sexualität und sind in der Lage, die Gesellschaft mitzuprägen. Sexualität ist nach Fend (2005) reguliert und unterliegt verschiedenen sich verändernden Strukturen (s. 254). So war bis in die 50er Jahre eine religiös motivierte Verbotsmoral zentral (s. 254). In dieser Zeit erlebten laut Franz X. Eder (2010) vor allem Jugendliche und junge Erwachsene einen «ambivalenten Umgang mit der sexuellen Begierde und den sexuellen Bedürfnissen» (s. 160). Es lockten hinter den gesellschaftlichen Verheimlichungsstrategien erotische Versprechungen in Film, Musik, Mode oder Tanzstilen, welche eine untergründige Sexualisierung der Jugend zur Folge hatten (s. 160). Dies führte laut Alexandra Klein und Christin Sager (2010) dazu, dass ein Teil der Jugend gegen das «normierte Leben der Elterngeneration», die kirchliche Moral und gegen die rechtlichen Vorgaben des Staates aufbegehrte (s. 101–102). Gestärkt wurde diese neue Jugendkultur nach Klein und Sager (2010) auch durch die Medien- und Konsumkultur, welche in der Jugend eine neue, interessierte und kaufkräftige Zielgruppe fand (s. 101–102). Der «sexuellen Verklemmtheit», welche die Eltern repräsentierten, wurde ein neues, offenes und freies Lebensgefühl gegenübergestellt (s. 101–102). Die Verbotsmoral wurde bald abgelöst durch eine in der Ehe verankerte personale Liebesmoral (Fend, 2005, s. 256). Sexualität vereinigte sich hier nun mit persönlicher Bindung und sozialer Verantwortung (s. 256). Mitte der 60er Jahre wurde mit der Vermarktung der Antibabypille eine «sexuelle Revolution» eingeleitet, so Fend (2005, s. 257) weiter. Die Regulierung der Sexualität fand nun im Rahmen einer «individualisierten Selbstentfaltungsmoral» statt (s. 254). Somit konnte auch vorehelicher Geschlechtsverkehr ohne Druck und Angst vor einer ungewollten Schwangerschaft gelebt werden. Dies eröffnete vor allem für die Frau viele neue Möglichkeiten, ihre Sexualität zu leben. Die grosse sexuelle Revolution fand durch die 68er Bewegung statt, welche nach Klein und Sager (2010) hauptsächlich «eine Liberalisierung der Lebensgestaltung und der Alltagskultur» mit sich brachte (s. 102). Begleitet wurde gemäss Eder (2010) der sexuelle Freiheitskampf durch eine «rasante Sexualisierung des öffentlichen Raumes» (s. 161). Das Sexuelle wurde kommerzialisiert: Sexualität wurde zu einer Ware (s. 161). Erstmals erreichten die sexuellen Liberalisierungstendenzen alle sozialen Schichten und jedes Lebensalter, so Klein und Sager (2010, s. 103). Nach Gunter Schmidt (2011) gaben die Frauenbewegung in den 80er Jahren und das Auftreten von AIDS schliesslich den Ausschlag, dass die Sexualaufklärung in den Schulunterricht aufgenommen wurde (s. 10).

Durch das Aufkommen des Internets mit all seinen Facetten löst sich laut Eder (2010) der Gegenstand der «Sexualität» heutzutage immer mehr in «Fragmente auf, wird vervielfältigt und damit beliebig». Die «mediale Entzauberung des Sexuellen» ist aktuell weit vorangeschritten und zu einem Warencharakter geworden (s. 170). Zu ihr zählt laut Eder (2010) die Konfrontation mit all den «schillernden und zugleich normalisierten Sexualvarianten» in Fernsehen und Internet (s. 170). Fend (2005) sieht in der (Über-) Sexualisierung im Alltag die reduzierte Wirksamkeit von erotischer und sexueller Stimuli (s. 257). Für die Medien und die Werbung bedeutet dies, immer weiter an die Grenzen des explizit Zeig- und Sagbaren zu gehen. Die Sexualität und die sexuelle Begierde werden immer wieder neu konstruiert. Laut Fend (2005) wird die (sexuelle) Erlebniswelt, welche durch die Medien propagiert wird, der Realität immer weniger gerecht (s. 257). So ist die Integration von Sexualität in die eigene Person eine zentrale Entwicklungsaufgabe (s. 257).

3.2.1 Jugendsexualität

Pierre-André Michaud und Christina Akré (2009) erläutern, dass es wichtige Faktoren gibt, die die Sexualität von Jugendlichen in den letzten Jahren beeinflusst und gewandelt haben (s. 11). Das klassische Familienbild der letzten Jahrzehnte verliert an Einfluss und wird durch neuzeitigere Familienbilder ersetzt. Weiter hat der «Hedonismus aufgrund der Liberalisierung des Sexualverhaltens durch die 68er Bewegung einen hohen Stellenwert in unserer Gesellschaft», wodurch die Jugendlichen sich ihre eigenen Werte und Normen in Bezug auf ihre Sexualität aneignen und entwickeln müssen (s. 11). Zusätzlich hat sich gemäss Michaud und Akré (2009) die Sicht auf den Körper und dessen Rolle stark verändert (s. 11). Die Intimität des Körpers und der Sexualität wird immer mehr durch «Enthüllung und Nacktheit zur Schau getragen und innerhalb der Gesellschaft zelebriert» (s. 11).

Es zeigt sich jedoch, dass der bedeutendste Wandel, den die Jugendlichen durchmachen, eher im Bereich der Vorstellungen und Einstellungen zu beobachten ist. Unterstützend dazu erläutert Schmidt (2011), dass heute vor allem zwei gesellschaftliche Prozesse die Jugendsexualität bestimmen: Einerseits die «Liberalisierung und somit die Freisetzung sexuellen Verhaltens und Moral aus der traditionellen Ordnung und den Vorschriften» – und andererseits die Selbstbestimmung und somit die Angleichung der Rechte und Optionen von Frauen und Männern (s. 105–106). Jugendliche haben gemäss Klein und Sager (2010) mehr Zeit, Möglichkeiten und Gelegenheiten sexuelle Erfahrungen zu sammeln, ihre Vorstellungen zu erproben und in sexuellen Interaktionen auszuhandeln als früher (s. 109). Dies bestätigen drei massgebliche Ursachen, die laut einer Zeitreihenanalyse zwischen 1970 und 1990 im Wandel der Jugendsexualität zu beobachten sind (s. 109).

1. Eine stärkere Ebenbürtigkeit: In den 70er Jahren waren «äussere Beweggründe das Motiv zur Aufnahme der ersten sexuellen Aktivitäten» (s. 109). Heute wird die Aufnahme sexueller Beziehungen primär von Seiten der Mädchen selbstbestimmter erlebt (s. 109). Somit verläuft eine stärkere Gleichberechtigung in der sexuellen Interaktion.
2. Eine stärkere Verantwortlichkeit: 1980 verhütete etwa die Hälfte aller Jugendlichen beim ersten Mal nicht oder mit unsicheren Methoden (s. 109). Heute verzichten, dank der sexuellen Aufklärung und weit mehr Verhütungsmöglichkeiten, nur noch ca. 10% beim ersten Mal auf Verhütungsmethoden (s. 109).

3. Eine stärkere Romantisierung: Als Ausdruck der Tendenz zu einer «stärkeren Angleichung von Mädchen und Jungen in der Gestaltung ihrer sexuellen Beziehungen», haben die Begriffe Liebe, Beziehung und Treue für Jungen eine viel stärkere Bedeutung erlangt (s. 110). Liebe ist heute für über 75% der Jungen und 90% der Mädchen die Voraussetzung für sexuelle Interaktionen (s. 110).

Die Jugendphase steht somit nach Schmidt (2011) im Gegensatz zu den 70er Jahren nicht mehr für «sexuell bezogenes Experimentieren», vielmehr findet eine umfassende und «normative Festlegung» auf eine an Beziehung und Liebe ausgerichtete «Erwachsenen-Sexualität» statt (s. 112–113). Nussbaum (2009) schreibt, dass aufgrund der Komplexität und Vielfältigkeit der menschlichen Sexualität nicht von «*der* (einen) Jugendsexualität» gesprochen werden kann (s. 37). Sie betont, dass diese Auffassung den unterschiedlichen Anliegen von Jugendlichen und ihren individuellen Vorstellungen über Sexualität nicht gerecht werden würde (s. 37). Die Autorinnen stimmen mit Nussbaum überein und ergänzen, dass in der Arbeit mit Jugendlichen dieser Umstand individuell und lebensweltorientiert berücksichtigt werden soll.

3.2.2 Die Entwicklungsaufgabe Sexualität in der Adoleszenz

Im vorliegenden Kapitel werden die Entwicklungsaufgaben der Adoleszenz mit Fokus auf den Bereich der Sexualität, der eigenen sexuellen Identität und deren Bedeutung für das Erlernen eines verantwortungsvollen Umgangs mit Sexualität diskutiert. Die Entwicklungsaufgaben werden anhand des Kompetenzmodells nach Kitty Cassée dargestellt.

Wird von Entwicklung gesprochen, werden dem Begriff verschiedenste Bedeutungen beigemessen. August Flammer (2009) hat eine Abgrenzung vorgenommen, welche den Begriff der Entwicklung mit diversen Veränderungen bearbeitet (s. 18–22). Nancy Bodmer (2013) spricht auch von komplexen «Wechselwirkungen zwischen biologischen, psychischen und sozialen Faktoren» und betont, dass das sich entwickelnde Individuum von Umweltsystemen beeinflusst wird (s. 19–20). Gleichzeitig beeinflusst das Individuum auch das Umweltsystem und kann so durch eine aktive und gezielte Auseinandersetzung damit seine Entwicklung zunehmend mitgestalten (s. 20). Auch Fend (2005) bestätigt, dass Jugendliche speziell im Rahmen der «Integration ihrer Sexualität in ihre psycho-physische Bedürfnisstruktur» aktiv an ihrer Entwicklung mitarbeiten (s. 254). Nach Flammer (2009) umfasst Entwicklung «alle nachhaltigen Veränderungen von Kompetenzen. Das sind sowohl die bleibenden einzelnen Veränderungen als auch jene kurzzeitigen Veränderungen, die weitere nach sich ziehen» (s. 22).

Cassée (2010) umschreibt den Begriff Entwicklungsaufgabe wie folgt: «eine Aufgabe, die sich einem Individuum in einem bestimmten Lebensabschnitt aufgrund biologischer Faktoren, gesellschaftlicher Erwartungen und/oder individueller Wünsche und Zielsetzungen stellt» (s. 39). Sie betont, dass es Entwicklungsaufgaben gibt, welche zeitlich abgeschlossen sind und solche, die sich über mehrere Lebensabschnitte erstrecken wie beispielsweise die Sexualität (s. 40). Cassée (2010) unterstreicht, dass durch die Bewältigung einer Entwicklungsaufgabe Fähigkeiten erworben werden, die für die jeweilig nächsten Aufgaben genutzt werden können (s. 42). Ein Scheitern kann negative Sanktionen aus der «direkten Lebensumwelt» bewirken und Schwierigkeiten bei der Bewältigung der nächsten Entwicklungsaufgabe hervorbringen (s. 42). Bodmer (2013) schreibt, dass Sexualität als «relevante Entwicklungsaufgabe des Erwachsenwerdens» betrachtet werden muss, wobei es nicht nur um sexuelle Aktivität

geht (s. 14). Auch Fend (2005) bestätigt, dass «die Bewältigung der Sexualität zum Kernaspekt der sozialen Entwicklungsaufgaben» gehört (s. 259). Die Autorinnen gehen in der vorliegenden Arbeit davon aus, dass Sexualität nicht *bewältigt* werden kann, sondern ins eigene Leben *integriert* wird. Sexualität ist heute nach Fend (2005) «viel stärker verhandlungsbedürftig» geworden, womit sie in das Selbstverständnis jugendlicher einbaubar wird (s. 257). Fend (2005) präzisiert zwei Rahmenbedingungen, denen die Entwicklungsaufgabe Sexualität heute obliegt: 1. Sexualität muss in das eingebettet sein, was ein Individuum für sich als gut und ihm gemäss empfindet. Er spricht dabei auch von der «Entwicklung sexueller Authentizität» (s. 257). 2. Sexualität muss, wenn sie über die reine Lust hinausgehen soll, «mit sozialen Verpflichtungen und sozialen Bindungen verbunden sein» (s. 257). Sexualität also als «freie Aushandlung zwischen Partnern [sic!]» verstanden, findet im Rahmen von «Verantwortung, sozialer Bindung und Authentizität» statt und ist, wie Fend schreibt, im «glücklichen Fall das Ergebnis einer Übereinstimmung» (s. 258). Sexuelle Authentizität ist also Teil der eigenen geschlechtlichen Identität. Fend (2005) schreibt der Entwicklungsaufgabe Sexualität zu, dass es um den «Erwerb eines Einverständnisses mit der eigenen Sexualität und um die Fähigkeit, deren Befriedigung in soziale Bindungen einzubetten» geht (s. 258). Die folgende Grafik stellt die Struktur der Entwicklungsaufgabe Sexualität im Umfeld von sozialen Erwartungen, biologischen Vorgaben und psychischen Bedürfnissen nach Fend (2005, s. 259) dar.

Struktur der Entwicklungsaufgabe Sexualität

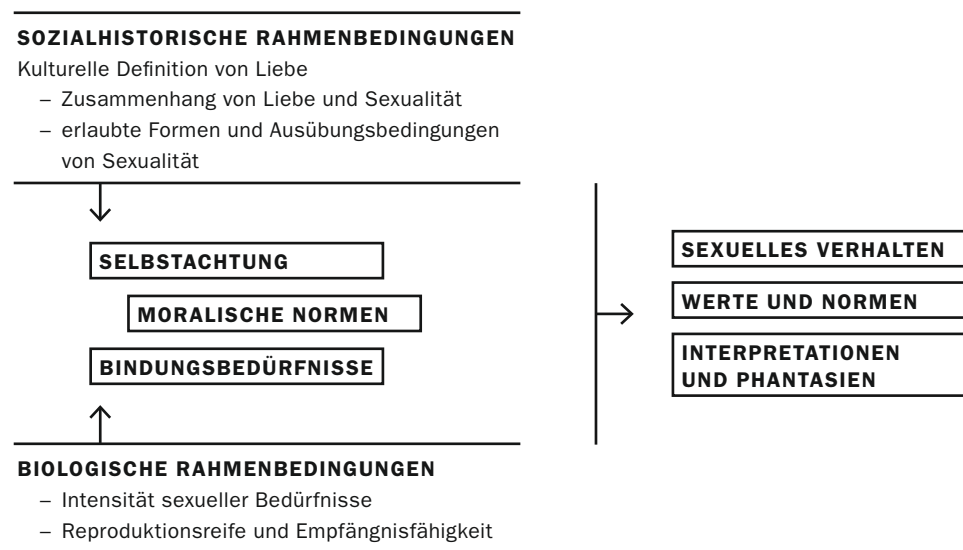


Abb. 1: Struktur der Entwicklungsaufgabe Sexualität (leicht modifiziert nach Fend, 2005, S. 259)

Bezogen auf die Entwicklungsaufgaben im Jugendalter, welche Cassée bei 13 bis 20 Jahren definiert, zeigen sich im sozialen und emotionalen Bereich folgende Aufgaben³: Entdecken der Sexualität, Aufnahme intimer Beziehungen, die Herausbildung einer sexuellen Identität, die individuelle Ausgestaltung der weiblichen und männlichen sozialen Geschlechterrolle, die Aufnahme von Beziehungen zu Gleichaltrigen

³ In der vorliegenden Arbeit werden nur die Aufgaben aufgelistet, welche mit Sexualität in Verbindung stehen.

sowie die Entwicklung einer eigenen Identität (Cassée, 2010, S. 289–291). Bodmer (2013) merkt an, dass das Erreichen eines verantwortungsvollen Umgangs mit Sexualität zu den Kernaufgaben des Jugendalters zählt (S. 14). Im physischen Bereich steht das «Akzeptieren der körperlichen Veränderungen und der eigenen körperlichen Erscheinung» im Vordergrund (S. 14). Körperliche Veränderungen müssen nach Bodmer (2013) in das eigene Selbstbild integriert werden (S. 23). Dies fällt vielen Jugendlichen aufgrund der rasanten körperlichen Entwicklung schwer (S. 23).

Der Umgang mit Sexualität und Intimität gehört nach Bodmer (2013) zur Aufgabe «Aufnahme intimer Beziehungen» und bedeutet demgemäss das Öffnen einer anderen Person gegenüber sowie das Zeigen der damit verbundenen Gefühle und der eigenen Verletzlichkeit (S. 29). Bodmer (2013) verdeutlicht, dass in der Sexualität «Intimität, Identität und Autonomie» zusammengeführt werden (S. 29). Die in der Pubertät auftauchenden sexuellen Bedürfnisse gilt es mit dem eigenen Leben zu vereinbaren und einen «lust- und verantwortungsvollen Zugang zur Sexualität» zu finden (Cassée, 2010, S. 289). Die Entwicklungsaufgabe «über sich selbst im Bilde sein» von Bodmer nach Robert J. Havighurst (1948) wird als übergeordnete Entwicklungsaufgabe im Jugendalter verstanden und umfasst das Wissen darüber, «wer man ist und was man will» (zit. in Bodmer, 2013, S. 23 & 28). Bodmer (2013) betont, dass Gleichaltrige den Prozess der Identitätsbildung fördern, indem sie einander «neue Normen und Identifikationsmöglichkeiten» aufzeigen und Entscheidungshilfen liefern für die Auseinandersetzung mit den in der Gesellschaft vorherrschenden Wertvorstellungen (S. 25). Widerstand als auch Unterstützung in der Auseinandersetzung mit der Umwelt sind für Jugendliche zentral für das Erreichen einer «gefestigten Identität», so Bodmer (2013, S. 29). Mit der sexuellen Identität wird das Zusammenfügen von eigenen sexuellen Bedürfnissen, Wünschen, Verhaltensweisen und die eigene sexuelle Orientierung zu einem Bild «des eigenen, unverwechselbaren Selbst» verstanden, so Cassée (2010, S. 289). Die Herausbildung der eigenen Identität ist stark mit der Auseinandersetzung mit Werten und Normen verbunden, welche beispielsweise für die Übernahme einer männlichen beziehungsweise weiblichen Geschlechterrolle prägend ist (Bodmer, 2013, S. 24). Bei der Ausgestaltung der eigenen Geschlechterrolle sehen sich Jugendliche vor die Aufgabe gestellt, sich mit den widersprüchlichen und wandelnden Rollenerwartungen reflexiv auseinanderzusetzen (Cassée, 2010, S. 289). Bereits Kinder sind in der Lage, «verschiedene Geschlechterrollenmodelle wahrzunehmen, zu bewerten und in eigenen Verhaltensweisen nachzuahmen», so Bodmer (2013, S. 24). Dies führt, verbunden mit der Fähigkeit, abstrakt zu denken, dazu, dass Jugendliche ihre eigene Geschlechterrolle ausdifferenzieren (S. 24).

Weiter stehen Ablösungsprozesse bei den Entwicklungsaufgaben im Jugendalter im Vordergrund. So geht es beispielsweise darum, sich von den Eltern zu lösen und in den Gleichaltrigen neue Bezugspersonen zu finden, mit denen Themen besprochen werden, «über die sie mit ihren Eltern nicht sprechen» (Cassée, 2010, S. 290). Hierzu zählt auch die Sexualität. Bodmer (2009) bestätigt, dass Jugendliche häufig angeben, dass sie von Gleichaltrigen ihr Wissen über Sexualität erwerben (S. 37). Der Erfahrungsaustausch mit Peers und anderen Bezugspersonen gewinnt nach Bodmer (2013) an Bedeutung, weil er Orientierung bietet und eine Möglichkeit zur Selbstoffenbarung darstellt (S. 24). Der Abgrenzungs- und Ablösungsprozess von den Eltern wird auch als *Individuation* bezeichnet, so Bodmer (2013, S. 25). In der heutigen Zeit werden Entwicklungsaufgaben im Jugendalter häufig mit Hilfe der Medien gelöst, welche ihnen Wissen über Sexualität sehr niederschwellig vermitteln (Bodmer, 2013, S. 145). Medien können Jugendlichen daher Orientierung und Vergleichsmöglichkeiten bieten

und sie bei ihrer Identitätsentwicklung unterstützen (S. 145–146). Cassée (2010) deutet weiter an, dass «nicht stigmatisierende öffentliche Massnahmen und Angebote wie zum Beispiel Jugendtreffs» Jugendliche bei der Bewältigung ihrer Entwicklungsaufgaben begleiten und unterstützen können (S. 288). Beispielsweise kann die Mitarbeit in Projekten der OJA die Selbstwirksamkeit der Individuen und die Identitätsbildung positiv bestärken. Fachpersonen der SKA im Bereich der OJA übernehmen hierbei eine wichtige begleitende Funktion.

3.3 ZWISCHEN SEXUELLER BILDUNG UND SEXUALERZIEHUNG

Im Folgenden wird eine Abgrenzung der vier Begriffe Sexualpädagogik, Sexuaufklärung, Sexualerziehung sowie sexuelle Bildung vorgenommen und für die vorliegende Arbeit eingegrenzt.

Sexualpädagogik wird von Uwe Sielert (2005) als eine «wissenschaftliche Disziplin» verstanden, die für eine «empirische und theoretische Erforschung der praktischen Sexualerziehung» zuständig ist (S. 30). Sexualpädagogik ist eine Teildisziplin der Pädagogik, welche den «forschenden und wissenschaftlichen Fokus auf die sexuelle Sozialisation und die zielgerichtete erzieherische Einflussnahme auf die Sexualität» legt (Sielert, 2013, S. 41). Sexualpädagogik befasst sich demnach mit der Erarbeitung von Grundlagen, Handlungsansätzen und Materialien für die Sexuaufklärung beziehungsweise Sexualerziehung (S. 41). Sie ist das Bindeglied zwischen der Informations- und der Handlungsebene und ermöglicht somit das «faktische Wissen mit der persönlichen Betroffenheit» der Menschen oder der Zielgruppe zu verbinden (S. 41). Nach Sielert (2005) beschränkt sich die menschliche Sexualität nicht nur auf die Fortpflanzung und den Körper, sondern umfasst mehrere Teilthemen der Persönlichkeit wie Identitäts- und Beziehungsaspekte (S. 26–28). Zu den Grundvoraussetzungen sexualpädagogischer Arbeit gehört gemäss Sielert (2005) das Sprechen über Sexualität, sexualitätsbezogene Themen zu fördern und die Sexualität in unterschiedlichen Kontexten zu betrachten (S. 26). Die «Körper- und Sexuaufklärung» bleibt ein bedeutender Kernbereich der sexualpädagogischen Tätigkeit (S. 26). Jedoch zeigt sich durch den «postmodernen Pluralismus und die damit verbundenen individuellen Orientierungsaufgaben», dass Sexualpädagogik sich verstärkt mit der «sexuellen Identität und den Bereichen Ethik, Moral und Werteorientierung» befassen muss und somit das Persönlichkeitslernen des Individuums unterstützt (S. 26).

Die *Sexuaufklärung* beinhaltet im engeren Sinne die Informationsvermittlung zu allen Themen menschlicher Sexualität. Sexuaufklärung ist einmalig, punktuell und zielgruppenorientiert und wird von Sielert (2013) als Teil der Sexualerziehung gesehen (S. 41). Die Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (BZgA) (2011) beschreibt Sexuaufklärung als «Lernen über die kognitiven, emotionalen, sozialen, interaktiven und physischen Aspekte von Sexualität» (S. 22). Das vorrangige Ziel bei Kindern und Jugendlichen besteht in der Förderung und dem Schutz der sexuellen Entwicklung (S. 22).

Die *Sexualerziehung* zeichnet sich durch die konkrete fachliche Umsetzung aus. Definiert wird sie nach der International Planned Parenthood Federation (IPPF) (2009) wie folgt:

Sexualerziehung (...) stattet junge Menschen mit grundlegendem Wissen und den Fähigkeiten, Fertigkeiten und Werten aus, die sie benötigen,

um ihre Sexualität bzw. die Freude daran, sowohl physisch, psychisch wie auch emotional zu erfahren. Sexualerziehung soll jungen Menschen helfen, korrekte Informationen zu erhalten, Lebensfähigkeiten zu entwickeln und positive Einstellungen und Werte wachsen zu lassen. (S. 9)

Die Definition der IPPF basiert auf den Menschenrechten, ist nicht direkt einklagbar und stellt die Basis für die sexualerzieherische Arbeit dar, so die Soziokulturelle Animatorin und Sexualpädagogin Bettina Roth (Gespräch vom 4. Juli 2016). Sielert (2013) ergänzt dazu, dass Sexualerziehung in der Praxis eine «kontinuierliche und intendierte Einflussnahme auf die Entwicklung sexueller Motivationen, Verhaltens- und Ausdrucksformen ist» (S. 41). Zudem nimmt die Sexualerziehung auch Einfluss auf die Entwicklung der Haltung gegenüber Sexualität in all ihren Facetten, betont Sielert (2013, S. 41) weiter. Die Sexualerziehung ist ein Teil des Erziehungsbereiches und wird deshalb meist von der Schule oder privat von den Eltern übernommen, welche längerfristig und zielgerichtet mit den Kindern und Jugendlichen arbeiten (S. 41).

Bildung wird von Karlheinz Valtl (2013) als «Formung und zunehmende Selbstformung der Person durch Weltaneignung» verstanden (S. 128). Bildung ergreift somit Partei für die Lernenden und setzt den Akzent auf selbstbestimmte Lernformen und auf Förderung von Autonomie (S. 128). Der Unterschied von der Bildung zur Pädagogik ist aus Sicht von Valtl, dass das Handeln in der Pädagogik von der erziehenden Person ausgeht. Im Gegensatz dazu ist in der Bildung die Person das Subjekt und eignet sich die Inhalte der Welt selbst an (S. 128). Die Autorinnen gehen davon aus, dass für die Förderung von Kompetenzen Bildung ein Zusammenspiel von Fachpersonen und Jugendlichen beinhaltet und über die edukative Funktion der SKA gefördert, begleitet und unterstützt werden kann. Sexuelle Bildung hat nach Valtl (2013) zum Ziel, die «Anliegen der Sexualpädagogik weiter zu führen, sie den Bedingungen der heutigen Zeit anzupassen und um neue Aspekte zu erweitern» (S. 128). Laut Valtl (2013) beinhaltet der Begriff *sexuelle Bildung* fünf zentrale Kennzeichen:

1. Sexuelle Bildung ist selbstbestimmt. Die Person erscheint als «eigenständiges Subjekt ihrer sexuellen Entwicklung» (S. 128). Jugendliche suchen heutzutage aktiv nach sexuellen Erfahrungen beispielsweise über digitale Medien, welche ihre Entwicklung voranbringen. Sie verarbeiten ihre Eindrücke, ziehen Schlüsse und gestalten so ihre sexuelle Identität. Das selbstbestimmte Lernen steht im Mittelpunkt (S. 128). Angebote zur sexuellen Bildung müssen mit den Augen der Zielgruppe gesehen und diese entsprechend sinnvoll gestalten werden. Dies immer mit dem Gedanken, dass «das Wissen und Handeln zur eignen Verwendung in die Hand der Zielgruppe» gegeben wird und somit der Ausgang völlig offen sein kann (S. 128).
2. Sexuelle Bildung hat einen Wert an sich, was sich nach Valtl (2013) heute vor allem darin zeigt, dass für viele Menschen «Sexualität als Lebensgenuss» gesehen wird und sie ein zentraler Moment des Selbstwertgefühles des sexuellen Wesens ist (S. 131). Valtl (2013) erläutert, dass Sexualität weit mehr mit Spiel und Spass zu tun hat als mit Biologie und Fortpflanzung (S. 132). Somit soll Sexualität

als einen Wert an sich gefördert werden. Laut Hartmut von Hentig (2004) soll Bildung Glücksmöglichkeiten schaffen. Glück in der Sexualität meint hier, sie in das «eigene Leben aufzunehmen und in die Persönlichkeit zu integrieren», was zur «Verwirklichung des humanen Potenzials» beiträgt (zit. in Valtl, 2013, S. 132). Demnach müssen «Angebote nicht mehr alle ansprechen und mehrheitsfähig sein, sondern sollen vielmehr sinnvoll und differenziert für unterschiedliche Zielgruppen und spezielle Interessen gemacht werden» (S. 132).

3. Ein weiteres Kennzeichen der sexuellen Bildung nach Valtl (2013) ist, dass diese konkret und brauchbar sein soll (S. 133). Gemäss Valtl (2013) setzen sich Menschen mit sich und ihrer Umwelt auseinander, um die eigenen Fähigkeiten zu differenzieren, diese zu deuten und je nachdem anzueignen (S. 133). Für die sexuelle Bildung bedeutet dies, dass sie offen sein muss und den Heranwachsenden die Welt zeigt, wie sie ist, in einem massvollen, alters- und entwicklungsadäquaten Rahmen. Die Zielgruppe soll lernen, sich mit den bestehenden und vorgelebten Normen, Werten und Rollenbildern, bezogen auf die Sexualität, auseinanderzusetzen und diese zu differenzieren, zu bewerten und zu beurteilen. Sexuelle Bildung kann nach Valtl (2013) den «Erwerb einer kritischen Haltung durch Begegnungen mit Entscheidungssituationen» und dem Gespräch darüber unterstützen (S. 133). Wichtige Ressourcen dafür werden in der eigenen Kreativität, in den Inputs aus anderen Kulturen sowie in therapeutischen Ansätzen gesehen (S. 134).
4. Unter dem Kennzeichen «Sexuelle Bildung spricht den ganzen Menschen an» versteht Valtl (2013), dass sexuelle Bildung sich auf alle Lebensalter und Kompetenzebenen des Menschen bezieht (S. 135). Das heisst, dass heute die sexuelle Entwicklung als ein lebenslanges Lernen verstanden wird. Bildungsangebote müssen daher für alle Lebensabschnitte und Entwicklungsphasen möglich gemacht werden. Da Sexualität unser «ganzes Mensch-Sein durchzieht», werden die sexuellen Bildungsziele von Valtl (2013) auf folgenden drei, für diese Arbeit relevanten Ebenen differenziert (S. 135–136):

Kompetenzebenen der sexuellen Bildung

1. KOGNITIVE EBENE	Wissen, Reflexions- und Entscheidungsfähigkeit
2. EMOTIONALE EBENE	Empathie, Wahrnehmung der Bedürfnisse und Gefühle, Berührbarkeit usw.
3. HALTUNGSEBENE	Sinn für Fairness, Partnerschaftlichkeit, Respekt und gegenseitige Förderung

Tab. 3: Kompetenzebenen der sexuellen Bildung
(eigene Darstellung auf der Basis von Valtl, 2013, S. 136)

Diese drei stellen die Ebenen der Sexualität dar, welche in der allgemeinen Praxis der Sexualpädagogik und sexueller Bildung bearbeitet werden können (Valtl, 2013, S. 136). Im formalen Bereich werden diese Kompetenzen durch die Orientierung am Lehrplan 21 und im nicht-formalen Kontext der OJA über themenspezifische Angebote gefördert.

5. Das letzte Kennzeichen postuliert nach Valtl (2013), dass sexuelle Bildung politisch ist, da sich Sexualität und Gesellschaft wechselseitig beeinflussen (S. 137). Einerseits wird die «Sexualität durch gesellschaftlich-politische Kräfte geprägt»

und ist ein Produkt unserer Kultur (s. 137). Konsumgewohnheiten und Medien haben einen Einfluss auf unser Sexualleben. Andererseits beeinflusst Sexualität auch politische Entscheide, Ziele und Rechtsvorschriften wie beispielsweise die Homosexualität oder die Gleichstellung von Frau und Mann (s. 137). Sexuelle Bildung soll laut Valtl (2013) ein Bewusstsein für diese Zusammenhänge wecken und die Menschen befähigen, bei politischen Themen wie Gleichstellung oder sexuelle Gewalt mitzureden und zu handeln (s. 139). In einer sexuell gebildeten Gesellschaft muss die «Differenzierung und kompetente Einschätzung von Nachrichten, Bildern oder Filmen zu sexuellen Themen», bei Kindern und Jugendlichen mit Hilfe von Angeboten, thematisiert und diskutiert werden (s. 139). Durch Empowerment können Jugendliche in ihrer eigenen sexuellen Bildung befähigt werden.

3.4 SEXUELLE BILDUNG IN DER SCHWEIZ

Das Recht auf Bildung und Information, das in Art. 8 der IPPF Erklärung (2009) festgeschrieben, juristisch jedoch nicht bindend ist, besagt:

Alle Menschen haben grundsätzlich und gleichberechtigt das Recht auf Bildung und Information im Allgemeinen sowie auf umfassende Sexualerziehung und Information, die notwendig und nützlich sind, um volle Bürgerrechte [sic!] und Gleichstellung im privaten, öffentlichen und politischen Bereich in Anspruch nehmen zu können. (s. 12)

Art. 8 beschreibt weiter, dass «alle Menschen Zugang zu jeglicher Art von Information in allen Medien haben, die Sexualität, sexuelle Rechte und Gesundheit fördern» (2009, s. 12). In der Schweiz ist der staatliche Erziehungs- und Bildungsauftrag in der Bundesverfassung (BV) in Art. 61 lit. a niedergeschrieben, welcher besagt, dass Bund und Kantone «für eine hohe Qualität und Durchlässigkeit des Bildungsraumes Schweiz» sorgen müssen (IPPF, 2009, s. 16). Für die konkreten Inhalte des Lehrplanes sind jedoch primär die Kantone verantwortlich. Aufgrund des Föderalismus in der Schweiz und der damit verbundenen kantonalen Unterschiede wird die Sexualerziehung in der Schule verschieden geregelt und gehandhabt.

Jugendliche werden heute auf verschiedenen Ebenen und durch unterschiedliche Personen und Institutionen in Sexualerziehung unterrichtet und gefördert (IPPF, 2009, s. 16). Nach Bodmer (2009) werden die meisten Mädchen und Jungen im Alter von 10 bis 13 Jahren aufgeklärt (s. 37). Die wichtigsten Aufklärungsinstanzen sind neben der Schule auch die Peergroups, die Eltern sowie das Internet (s. 37). Vielerorts wird die Sexualerziehung nebst den Lehrpersonen von externen Fachstellen oder der Schulsozialarbeit übernommen. Jegge (2009) sieht «die Chance der Schule bei der Sexualerziehung in der Vermittlung des gesellschaftlichen Werte- und Normengefüges», welche über die ausschliesslich individuellen Interessen hinausgeht (s. 73). Jedoch fehlt eine systematische Verankerung und in vielen Kantonen herrscht

ein Nebeneinander zwischen den gesetzlichen und administrativen Grundlagen (s. 73). Während die HIV-Prävention und Verhütung vorwiegend obligatorisch sind und mit dem Art. 118 BV zum Thema «Bekämpfung übertragbarer und bösartiger Krankheiten» eine gesetzliche Grundlage haben, unterliegt die Sexualerziehung oftmals dem «elterlichen Veto» oder der Einstellung der Lehrpersonen, obschon die Sexualerziehung in den Lehrplänen verankert ist (s. 73). Das Grundlagenpapier *Sexualpädagogik und Schule* der Pädagogischen Hochschule Luzern (PHZ) (2008) besagt hierzu:

Eine bedeutende Aufgabe der Schule besteht darin, allen Kindern und Jugendlichen hinsichtlich Sexualität, Geschlechterrollen und Geschlechterbeziehungen (...) Möglichkeiten zu eröffnen, ihnen den sozialen Wandel bzw. den gesellschaftlichen common sense [Gemeinsinn] zu erläutern und so einen Zugang zum Werte- und Normengefüge unserer Gesellschaft zu ermöglichen. (...) Kinder und Jugendliche lernen verschiedene Orientierungs- und Entscheidungshilfen (...) und werden so in ihren Lebensweltkompetenzen gestärkt. (s. 14)

Daraus abgeleitet soll die schulische Sexualerziehung Jugendliche durch eine alters- und entwicklungsadäquate Ausstattung mit Wissen und Kompetenzen dazu befähigen, Sexualität selbstbestimmt und lustvoll zu erleben (PHZ, 2008, S. 15). Um diese Aufgabe zu erfüllen, haben sich in der Schweiz drei didaktische Modelle herauskristallisiert. Im *internen Modell*, das vor allem in der Deutschschweiz angewandt wird, hat Sexualerziehung nach Jegge (2009) denselben Stellenwert wie andere nicht geprüfte Fächer und wird durch die jeweilige Lehrperson vermittelt (s. 73). Inhalt, Intensität, Zeitaufwand und Struktur des Unterrichts liegen somit in der Kompetenz der Lehrkraft (s. 73). Der Nachteil dieses Modells liegt laut Jegge (2009) in der «wer will-kann» Situation (s. 73). Folglich ist die Gestaltung des Unterrichts abhängig von der jeweiligen Lehrperson und deren Einstellung zur Sexualität und ihrer Priorisierung der Themen.

Beim *externen Modell*, welches nach Jegge (2009) vorwiegend in der Romandie und im Tessin umgesetzt wird, wird die Sexualerziehung von Schulen und Behörden als spezielles Fach angesehen und ist entsprechend in den Unterricht eingebettet (s. 73). Schulexterne und spezifisch ausgebildete Fachpersonen übernehmen die Sexualerziehung der Schüler_innen. Die Schwäche des Modells besteht nach Jegge (2009) darin, dass die Sexualerziehung nicht direkt in den Unterricht integriert ist und eine Sonderexistenz im Schulalltag einnimmt (s. 73). Im externen Modell sehen die Autorinnen

auch Vorteile, weil ausgebildete Fachpersonen ausserhalb der Schule in der Lebenswelt von Jugendlichen agieren und somit aktuelle Themen und Trends besser aufnehmen können.

In Kantonen mit internem Modell hat sich in den letzten Jahren eine Wandlung gezeigt, in dem Lehrpersonen externe Fachkräfte zur Ergänzung ihres eigenen Unterrichts hinzuziehen (Jegge, 2009, S. 73). Der Vorteil dieses *Kooperationsmodells* zeigt sich darin, dass durch die Verbindung der vertrauten Lehrperson mit einer externen (fremden) Person ein Mehrwert in der Sexualerziehung und auch der geschlechter-spezifischen Arbeit ermöglicht wird (S. 73). Die Bedürfnisse der Schüler_innen, ihre persönlichen Fragen zu Sexualität und Partnerschaft beantwortet zu erhalten, können für Lehrpersonen sowie für die Schüler_innen Ängste, Konflikte oder Scham bedeuten. Jegge (2009) setzt als Grundvoraussetzung für eine «gelingende und qualitativ hochstehende Sexualerziehung» kompetent ausgebildete Lehrpersonen voraus (S. 79). Diese sollen während dem Schulalltag kontinuierlich Themen zu Sexualität und Beziehung aufgreifen und in Kooperation mit externen Fachpersonen adäquate Settings zur gezielten Förderung der sexuellen Bildung schaffen (S. 79). Die Arbeit in geschlechter-homogenen Gruppen und der Unterricht ausserhalb des Klassenzimmers bringt mit sich, dass Ängste, Konflikte oder Scham im Zusammenhang mit dem Raum Schule minimiert werden können.

3.4.1 Sexuelle Bildung im Lehrplan 21

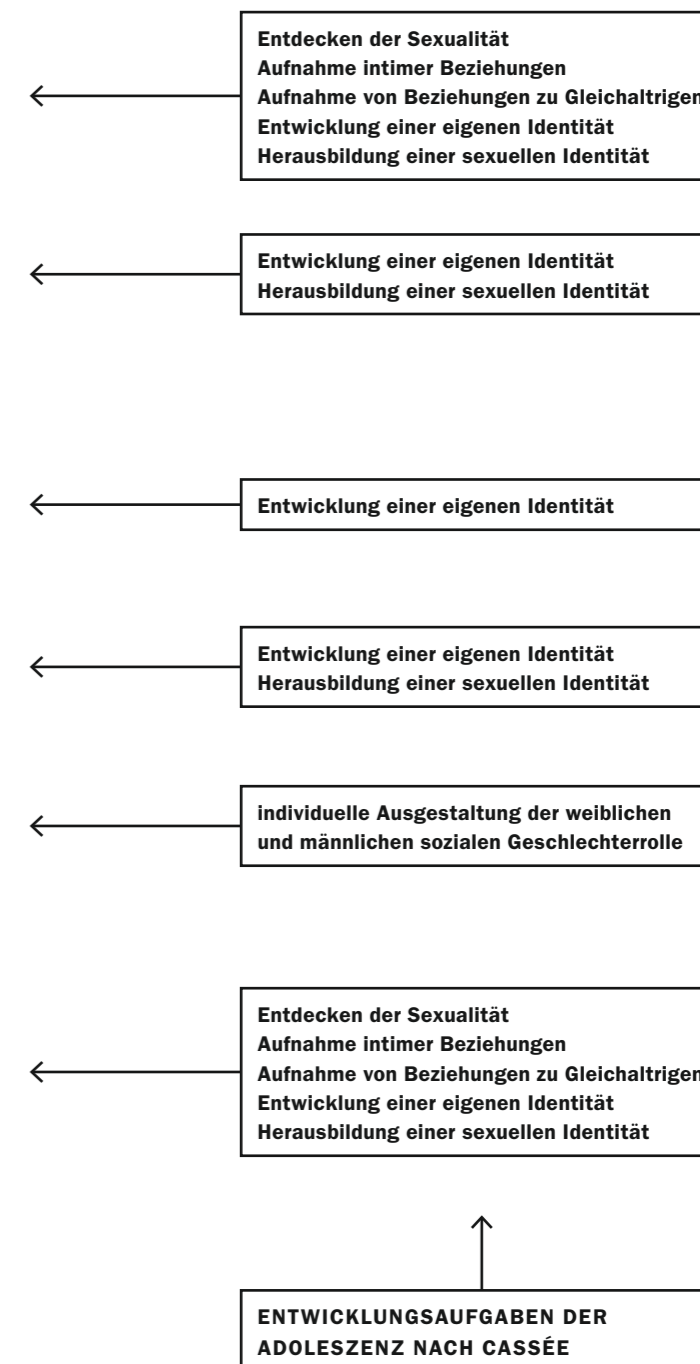
Die Deutschschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz (D-EDK) (2014) hat aufgrund der Schweizerischen Bundesverfassung und deren Ziel der Harmonisierung der Schulen den Lehrplan 21 erarbeitet (S. 4). Der Lehrplan 21 dient gemäss der D-EDK (2014) der «Klärung des Auftrags der Gesellschaft an die öffentliche Volksschule, basierend auf dem Hintergrund einer zunehmenden Tendenz, der Volksschule Aufgaben zur Lösung einer Vielzahl gesellschaftlicher Probleme zu delegieren» (S. 4). Der Lehrplan 21 unterteilt die obligatorische Schulzeit in Kindergarten und 1./2. Klasse (1. Zyklus), 3. bis 6. Klasse (2. Zyklus) und 7. bis 9. Klasse (3. Zyklus) (S. 9–10). Da sich die vorliegende Arbeit auf Jugendliche im Alter der 7. bis 9. Klasse konzentriert, liegt der Fokus auf dem 3. Zyklus. Nebst den üblichen Unterrichtsfächern werden neu spezifisch die personalen, sozialen und methodischen Kompetenzen der Schüler_innen gefördert (S. 11–12). Diese sind im Lehrplan 21 alters- und entwicklungsgerecht an die Fähigkeiten und das Wissen der Schüler_innen angepasst und bauen jeweils auf dem vorhergegangenen Zyklus auf. In Bezug auf Sexualität und sexuelle Bildung finden sich im Kompetenzaufbau des 3. Zyklus, welcher sich mit den Themen Ethik, Religion, Gemeinschaft (ERG) beschäftigt, die folgenden grundlegenden Kompetenzen für die (Weiter)Entwicklung innerhalb dieses Bereichs. Die Tabelle bildet die übergeordneten Kompetenzbereiche und die daraus entwickelten Kompetenzen basierend auf dem Fachbereichslehrplan für ERG⁴ der D-EDK (2015a) ab, welche für die sexuelle Bildung aus Sicht der Autorinnen bedeutend sind (S. 4–12).

⁴ Auf den Fachbereich Natur und Technik im Lehrplan 21, welcher sich mit den biologischen Funktionen und Entwicklung befasst, wird nicht näher eingegangen, da sich die vorliegende Arbeit nur mit den vorgängig eingegrenzten Entwicklungsaufgaben nach Cassée befasst (siehe Kapitel 3.2.2).

Gegenüberstellung Lehrplan 21 ERG und Entwicklungsaufgaben der Adoleszenz

KOMPETENZBEREICH ERG	KOMPETENZ DER ERG	KOMPETENZSTUFE FÜR DIE SEXUELLE BILDUNG
Existenzielle Grunderfahrungen reflektieren	ERG 1.1: Menschliche Grunderfahrungen beschreiben und reflektieren	– in Erzählungen prägende Erfahrungen des Heranwachsenden in Bezug auf Beziehungen erläutern und reflektieren
Werte und Normen klären und Entscheidungen verantworten	ERG 2.1: Werte und Normen erläutern, prüfen und vertreten	– über Sinn und Nutzen gesellschaftlicher und individueller Werte und Normen nachdenken und Normen entsprechend aushandeln – an Beispielen nachvollziehen, wie sich Werte und Normen in ihrer Umgebung oder in der Gesellschaft wandeln – alltägliche Situationen und gesellschaftliche Konstellationen im Hinblick auf grundlegende Werte wie Gerechtigkeit, Freiheit, Verantwortung und Menschenwürde betrachten und diskutieren
	ERG 2.2: Regeln, Situationen und Handlungen hinterfragen, ethisch beurteilen und Standpunkte begründet vertreten	– erlebte, beobachtete oder erzählte Situationen anhand der Perspektiven verschiedener Beteiligter beurteilen – die Bedeutung des Gewissens für moralische, rechtliche, ethische Fragen und Konflikte einschätzen und respektieren – im alltäglichen Handeln oder gesellschaftlichen Umfeld Benachteiligung und Diskriminierung erkennen und entsprechende Regeln diskutieren
Ich und die Gemeinschaft – Leben und Zusammenleben gestalten	ERG 5.1: Eigene Ressourcen wahrnehmen, einschätzen und einbringen	– Anlaufstellen für Problemsituationen (Sexualität) kennen und bei Bedarf konsultieren
	ERG 5.2: Geschlecht und Rollen reflektieren	– Erfahrungen und Erwartungen in Bezug auf Geschlecht und Rollenverhalten in der Gruppe formulieren und respektvoll diskutieren – Darstellungen von Männer- und Frauenrollen sowie Sexualität in Medien auf Schönheitsideale und Rollenerwartungen analysieren und Diskriminierungen aufgrund des Geschlechts oder die sexuelle Orientierung kritisch betrachten
	ERG 5.3: Beziehungen, Liebe und Sexualität reflektieren und Verantwortung einschätzen	– eigene Erwartungen und Ansprüche an Beziehungen, Freundschaften, Partnerschaft und Ehe reflektieren – Sexualität mit Partnerschaft, Liebe, Respekt, Gleichwertigkeit und Gleichberechtigung verbinden und sexuelle Orientierungen nicht diskriminierend benennen können – Rechte im Umgang mit Sexualität kennen und respektieren – Verhaltensweisen und ihre Auswirkungen im Bereich Sexualität kritisch beurteilen

Tab. 4: Gegenüberstellung Lehrplan 21 ERG und Entwicklungsaufgaben der Adoleszenz (eigene Darstellung)



Es zeigt sich deutlich, dass sich die im Lehrplan 21 geforderten Kompetenzen im Bereich ERG mit den Entwicklungsaufgaben der Adoleszenz nach Cassée mehrheitlich decken sowie ergänzen. Eine Begleitung der Jugendlichen bei der Bewältigung der Entwicklungsaufgaben im Bereich der Sexualität erachten die Autorinnen im formalen als auch im nicht-formalen Bereich daher als sinnvoll.

4. MEDIEN IM WANDEL UND DIE BEDEUTUNG IHRER NUTZUNG

Das folgende Kapitel beinhaltet eine Definition der Begriffe *digitale Medien* und *Medienkompetenz*. Weiter werden der Wandel der Medien sowie deren Einfluss auf die Wahrnehmung von Sexualität thematisiert. Anschliessend wird die Entwicklung des Internets⁵ wie auch dessen Bedeutung für Jugendliche beleuchtet und die Anwendung digitaler Medien im Berufsfeld der OJA diskutiert.

⁵ Die detaillierte Entstehungsgeschichte des Internets kann im Werk «Sozialpsychologie des Internet [sic!]» von Nicola Döring (2003) im Kapitel 1.1 «Technik des Internet [sic!]» sowie im Werk «Facebook in der Sozialen Arbeit» von Nicole Alfert (2015) im Kapitel 2 «Web 2.0, Social Web & Social Network Sites» nachgelesen werden.

4.1 DIGITALE MEDIEN

Medien umfassen gemäss dem Springer Gabler Verlag (ohne Datum) alle Einrichtungen, die zur «Übermittlung von Informationen, Meinungen etc.» dienen und beispielsweise über «Funk, Fernsehen, Presse oder das Internet (Massenmedien)» vermittelt werden. Weiter wird damit ein «Hilfsmittel, das der Vermittlung von Information und Bildung dient» bezeichnet, was Medien für den Bereich der informellen und nicht-formalen Bildung in Arbeitsfeldern der SKA interessant macht (Springer Gabler Verlag, ohne Datum).

In der vorliegenden Arbeit wird der Fokus primär auf von Jugendlichen genutzte, internetbasierte Medien gelegt. Darin eingeschlossen sind diverse Anwendungen auf dem Smartphone oder Computer wie Surfen, Chatten über *WhatsApp* oder *Snapchat*⁶ als auch die Nutzung sozialer Netzwerke wie *Facebook* oder *Instagram*. Die Aufzählung ist nicht abschliessend. In der Auseinandersetzung mit der Thematik kristallisierte sich der Begriff der *internetbasierten Medien* heraus. Dieser schliesst alle Anwendungen auf portablen Geräten mit Internetzugang ein und trägt der Bedeutung des kommunikativen Aspekts des Internets – wie Bewertungen anhand von *likes* – Rechnung. Synonym wird auch von digitalen Medien gesprochen. Die Autorinnen sind der Meinung, dass sich der Begriff der digitalen Medien etabliert hat und eine breite Akzeptanz in Fachdiskursen genießt, weshalb in dieser Arbeit dieser Begriff verwendet wird. Wie auch der Medienpädagoge Joachim Zahn (Gespräch vom 15. April 2016) bestätigt, wird der Begriff häufig im Zusammenhang mit der durch die Digitalisierung stark beschleunigten Medialisierung verwendet und kann jedoch nicht trennscharf abgegrenzt und definiert werden. Auf die Medien Fernsehen und Bücher wird auf Grund der geringen Nutzung von Jugendlichen gemäss der JAMES-Studie der Zürcher Hochschule für Angewandte Wissenschaft (ZHAW), die den Medienumgang von Jugendlichen in der Schweiz abbildet, nicht näher eingegangen (Isabel Willemse et al., 2014, S. 11–17).

4.2 MEDIEN IM WANDEL UND IHR EINFLUSS AUF DIE WAHRNEHMUNG VON SEXUALITÄT

Seit der Erfindung des Internets sind digitale Medien Teil unseres Alltagslebens geworden. Wie Nicole Alfert (2015) betont, haben sich die «neuen» Medien seit Mitte der 90er Jahre verbreitet und sind nun fast selbstverständlich in beinahe alle Lebensbereiche integriert. Das Internet prägt das Aufwachsen von Jugendlichen momentan so stark wie nie zuvor und die «Funktionen, die Medien im sozialen Miteinander einnehmen, sind historisch betrachtet ohne Vergleich», betont sie weiter (S. 17–18). In der Einleitung wurde auf die Beteiligung der Medien an der Gestaltung von Lebenswelten und der Schaffung von Wirklichkeiten Bezug genommen. Nicola Döring (2015) bringt den Begriff der *Mediensexualität* ein, welcher die vorherrschenden sexuellen Normen und Moralvorstellungen in einer Gesellschaft wiederspiegeln und die mediale Repräsentation von sexuellen Aspekten meint (S. 323–325). Werden diese medialen Einflüsse und Wirkungen als problematisch beurteilt, werden ihnen oftmals negative Züge zugeschrieben, so Josef Christian Aigner, Theo Hug, Marina Schuegraf und Angela Tillmann (2015, S. 7). Dies trifft vor allem auf den Bereich der Sexualität zu.

⁶ *Snapchat* ist ein Chatdienst, welcher das Versenden von Bildern ermöglicht. Im Gegensatz zu *WhatsApp* löschen sich die Bilder auf dem Empfangsgerät jedoch nach einer von den Sendenden vorgegebenen Zeit (1–10 sec). Wird ein Bildschirmfoto angefertigt, erhält der/die Sendende eine entsprechende Mitteilung (Zahn, 2014).

Veränderungen von Sexualität und der Einfluss der Medien auf Jugendliche werden auf diesem Hintergrund diskutiert (s. 7). Medien, so Rainer Leschke (2015), sehen sich in regelmässigen Abständen mit Sexualisierungsvorwürfen konfrontiert, unabhängig davon, ob es sich um ein Buch, eine Fernsehsendung oder digitale Medien handelt (s. 83–84). Auch Döring (2015) betont, dass Sexualität als besonders «*problematischer Medieninhalt*» gelte (s. 323). Sie führt aus, dass das Stichwort «Sexualisierung» auf historische Veränderungen in der Darstellung des Sexuellen in Medien hindeutet. Dies gründet auf der «wachsenden Menge sowie dem zunehmenden Grad der Explizitheit medialer Repräsentationen von Sexualität» (s. 326). Im Zusammenhang mit der Verbreitung von Internetpornografie haben die Sorgen um eine fortschreitende Sexualisierung der Gesellschaft durch freizügige Medienangebote zugenommen (s. 326). Leschke (2015) stellt sich die Frage, ob die Vorwürfe nicht einfach eine «Neuaufgabe von Moralisierungsdiskursen darstellen» und ob es sich dabei wirklich um ein Problem handelt (s. 83–84). Döring (2015) dagegen führt Befürchtungen auf, welche aufgrund sexuell expliziter Mediendarstellungen Auswirkungen auf Individuen haben können:

allen voran die Vermittlung eines falschen Bildes von Sexualität, daraus resultierende Unzufriedenheit mit dem eigenen Körper und Sexualeben, Verfestigung machtasymmetrischer Geschlechterverhältnisse (...) sowie suchtartige Abhängigkeit von sexuell stimulierenden Mediendarstellungen. (s. 323)

Medien funktionieren, so Leschke (2015), nach dem Prinzip der *Aufmerksamkeitsökonomie* (s. 92–94). Mediennutzende bezahlen mit ihrer gespendeten Aufmerksamkeit dafür, dass die Produzierenden herausfinden, was den Konsumierenden gefällt (Georg Franck, 1996; zit. in Leschke, 2015, S. 92–94). Dies ist die den Konsumierenden in den Medien entgegengebrachte Form der Aufmerksamkeit, so Franck (1996; zit. in Leschke, 2015, S. 92–94). Die mediale Aufmerksamkeitsökonomie folgt zwei Grundsätzen: Sexualität und Gewalt (Leschke, 2015, S. 94). Es erstaunt daher nicht, dass entsprechende Aufmerksamkeit sicher ist, wenn mediale Sexualisierung thematisiert wird.

Leschke (2015) geht weiter davon aus, dass Medien der gesellschaftlichen, kulturellen und ökonomischen Definitionsmacht unterworfen sind (s. 84). Was gezeigt, geschrieben und gesprochen werden darf, sei bereits definiert und bestimmt (s. 84). Debatten um die Schädlichkeit sexueller Medieninhalte verlaufen gemäss Döring (2015) sehr kontrovers, weil es immer auch um die Frage geht, «welche sexuellen Ausdrucks- und Handlungsweisen im Einzelnen als «richtig» oder «falsch» einzuordnen sind» (s. 323). Es geht somit immer um eine Wertung der Inhalte und Angebote. Wenn neue Medien erscheinen, ergibt sich die Möglichkeit einer Neudefinition und Neuverteilung der noch nicht vorgegebenen Machtverhältnisse, so Leschke (2015, S. 84). Er merkt an, dass sich das Ganze «je nach Position im gesellschaftlichen Machtgefüge» als Bedrohung oder Chance darstellt (s. 85). So werden die digitalen Medien erst dann als Bedrohung wahrgenommen, wenn sie zu einem *Massenphänomen* geworden sind (s. 87). Sexting beispielsweise wurde erst durch Negativschlagzeilen in den Medien zu einem Problem in der Öffentlichkeit.

Bodmer (2009), Mitverfasserin des Berichts der Eidgenössischen Kommission für Kinder- und Jugendfragen (EKKJ)⁷ zum Thema Jugendsexualität, betont, dass Jugendsexualität in den Medien meist omnipräsent ist und wenig differenziert besprochen wird (s. 7). Bodmer (2009) führt weiter aus, dass Medien hauptsächlich auf «sexuelle Risikoverhaltensweisen» Jugendlicher fokussiert sind (s. 7). Studien aus der Schweiz und Deutschland zeigen jedoch ein anderes Bild: Jugendliche zeigen im Allgemeinen ein verantwortungsvolles Sexualverhalten (s. 8). Die Kinderpsychiaterin Dagmar Pauli (2014) beschreibt das Verhältnis von Sexualität und mobiler Kommunikation wie folgt: «Tendenziell vermitteln die Medien ein falsches Bild, wenn sie über die «Generation Porno» schreiben» (zit. in Philippe Wampfler, 2014, S. 61). Sie betont weiter, dass Medien Jugendliche viel stärker mit dem Aspekt der Sexualität in Verbindung bringen, als diese es selber tun (s. 62). Gemäss Wampfler (2014) nutzen Jugendliche digitale Medien, um ihre Sexualität auszuleben, indem sie beispielsweise Fotos von sich verschicken (s. 62). Gleichzeitig erwerben sie Wissen über Sexualität, weil sie sich auf Internetseiten und Foren über Gefahren und Praktiken informieren können (s. 63). Aus obigem Abschnitt lässt sich der Fokus der Öffentlichkeit auf die Nutzung der digitalen Medien durch Jugendliche erklären. Gemäss der JAMES-Studie besitzen heute 97% aller Jugendlichen zwischen 12 und 19 Jahren ein Smartphone (Willemse et al., 2014, S. 2).

Aufgrund dessen, dass digitale Medien heute Teil der Lebenswelt von Jugendlichen darstellen und die Sexualität beeinflussen, vertreten die Autorinnen die These, dass Jugendliche die für die Bewältigung der Entwicklungsaufgabe Sexualität nötigen Kompetenzen durch eine zielgerichtete Förderung der Medienkompetenz entwickeln. Über Medienkompetenz lernen sie einen adäquaten Umgang mit digitalen Medien und bewegen sich sicher im Bereich der Sexualität.

4.2.1 Die Strukturen des Internets und deren Bedeutung für Jugendliche

Im Jahr 2003 beschrieb Döring (2003) die zentralen Merkmale des Internets mit den Stichworten Geschwindigkeit und Dynamik. Der Datentransfer, die medientechnologischen Entwicklungen sowie deren gesellschaftliche Aneignung vollzogen sich in einem «noch nie dagewesenen Tempo» (s. 1). Sie betont, dass bereits 1996 die Faustregel galt, dass ein Internetjahr höchstens drei Monate dauert (s. 1). Dies veranschaulicht die Schnelllebigkeit und den steten Wandel im Internetzeitalter und macht die damit einhergehenden Herausforderungen für die Nutzenden begreifbar. Mit der Einführung des Begriffs Web 2.0, der gemäss Jürgen Ertelt und Franz Josef Röhl (2008) auf Dale Dougherty und Craig Cline zurückgeht, erlangte das Internet eine völlig neue Bedeutung (s. 9). Im Allgemeinen steht der Begriff für einen Wandel in der Nutzungsweise des Web, bei dem vor allem «kommunikative und partizipative Funktionen» im Zentrum stehen, so Alfert (2015, s. 28). Unter Web 2.0 wird gemäss dem Springer Gabler Verlag (ohne Datum) eine «in sozio-technischer Hinsicht veränderte Nutzung des Internets [verstanden], bei der dessen Möglichkeiten konsequent genutzt und weiterentwickelt werden». Das Web 2.0 stellt eine Fortentwicklung des Angebotes und der Nutzung des Internets dar, bei der es nicht mehr nur um die reine Verbreitung von Inhalten geht, sondern die Partizipation der Nutzenden im Web im Vordergrund steht

⁷ Der Bericht beinhaltet Befunde, welche aus einer Befragung über Einstellungen und Verhaltensweisen im sexuellen Bereich bei annähernd 1500 Jugendlichen im Alter zwischen 10 und 20 Jahren stammen. Dadurch sollte ein möglichst differenziertes Bild der «(unauffälligen) Mehrheit» der Jugendlichen gezeichnet werden (S. 8).

(Springer Gabler Verlag, ohne Datum). Ertelt und Röhl (2008) bestätigen, dass Web 2.0 – Anwendungen Interaktionen innerhalb von «sich frei zusammenfindenden Gruppen» im Internet fördern und sich durch eine anhaltende Dynamik auszeichnen (s. 9–10). Aus Nutzenden werden Beteiligte. Neue Formen von Beteiligung zeigen sich deutlich und führen Nutzende mit gleichen Interessen zusammen, so Ertelt und Röhl (2008, s. 10) weiter. Mozilla Wiki (2014 / eigene Übersetzung) geht davon aus, dass sich das Web stark von anderen Medien unterscheidet, weswegen ebenso vielfältige Fähigkeiten und Kompetenzen im Umgang damit erforderlich sind.

Die JAMES-Studie zeigt auf, dass Jugendliche das Internet insbesondere mittels Smartphone intensiv nutzen (Willemse et al., 2014, S. 17). Die Studie bestätigt, dass sich Jugendliche unter der Woche durchschnittlich zwei Stunden pro Tag im Internet bewegen (s. 28). Die Nutzung verlängert sich jeweils um eine Stunde an den Wochenenden und in den Ferien (s. 28). Die Lebensentwürfe von jungen Menschen sind heute nach Alfert (2015) «massiv mediatisiert» (s. 19). Wie Douglas Adams (1999) zur gesellschaftlichen Reaktion zu neuen Technologien treffend beschreibt, «ist alles, was in der Welt ist, wenn du geboren wirst, normal und gewöhnlich und einfach nur ein natürlicher Teil davon, wie die Welt funktioniert» (zit. in Wampfler, 2014, S. 4 / eigene Übersetzung). Wird dieser Satz auf heutige Jugendliche adaptiert, so sind Internet und Smartphone für sie eine Alltäglichkeit. Für die in der heutigen Zeit mit Medien Aufwachsenden wird auch der Begriff der *digital natives* – also der digital Eingeborenen – verwendet (Marc Prensky, 2001; zit. in Alfert, 2015, S. 18). Aus der JAMES-Studie geht weiter hervor, dass das Nutzen von internetfähigen Geräten sowie das Internet selbst zum natürlichen Alltag von Jugendlichen gehören. Die Studie macht deutlich, dass es betreffend Mediennutzung eine klar steigende Tendenz vom Konsumieren zum Produzieren von digitalen Fotos und Videos gibt (Willemse et al., 2014, S. 19). Alfert (2015) hebt hervor, dass vor allem Soziale Netzwerke eine zentrale und ernstzunehmende Bedeutung in der Lebenswelt von Jugendlichen einnehmen und für die zu bewältigenden Entwicklungsaufgaben zentral sind (s. 18). Sie erklärt die Attraktivität der Plattformen anhand ihrer unzähligen Möglichkeiten: So machen beispielsweise die «Selbstpräsentation und Bestätigung» die eigene Handlungswirksamkeit erfahrbar und vermitteln ein neues Gefühl von Zugehörigkeit (s. 18). Musik hören sowie Handy und Internet nutzen sind gemäss Willemse et al. (2014) prägende Alltagstätigkeiten und werden von den Befragten bezüglich ihrer medialen Freizeitgestaltung am häufigsten genannt (s. 20). Diese Angaben entsprechen auch denen von Jugendlichen in Deutschland, wie die JIM-Studie bestätigt (Sabine Feierabend, Ulrike Karg und Thomas Rathgeb, 2014, S. 35). Die Möglichkeiten der Internetnutzung sind nach Feierabend, Karg und Rathgeb (2014) sehr vielschichtig. So nutzen Jugendliche fast die Hälfte ihrer Zeit im Internet für kommunikative Tätigkeiten wie Chatten oder Mailen. Im Vergleich dazu wenden sie lediglich 15% für die Suche nach Informationen auf (s. 36). Gemäss Feierabend, Karg und Rathgeb (2014) suchen 40% der Befragten im Internet regelmässig nach Informationen für Schule und Ausbildung, wobei acht von zehn Jugendlichen die Suchmaschine als Recherchemöglichkeit nutzen (s. 38). Es ist davon auszugehen, dass diese Zahlen weiter steigen.

4.3 DIGITALE MEDIEN UND IHR BEITRAG ZUR SEXUELLEN BILDUNG VON JUGENDLICHEN

Wie im Kapitel 3.3 beschrieben, will die sexuelle Bildung die Anliegen der Sexualpädagogik den Bedingungen der heutigen Zeit anpassen und diese mit neuen Aspekten erweitern. Die wichtigste Erweiterung zur sexuellen Bildung vollzieht sich durch die digitalen Medien und die damit verbundene Nutzung durch Jugendliche.

Technologische Entwicklungen wirken gemäss Johannes Ernst Schläpfer (2004) in alle Lebensbereiche hinein und verändern somit das Sozialgefüge. Die «Beziehung zur Sinnlichkeit, zum Körper und zur Erotik» hat sich dadurch in verschiedener Hinsicht stark verändert und nimmt somit Einfluss auf die Werte und Einstellungen der Gesellschaft, spezifisch der jungen Generation (s. 263). Schläpfer (2004) stellt sich dabei die Frage, «ob der junge Mensch die Erfahrungen in der virtuellen Welt und die sinnlich erlebte Wirklichkeit im (körperlichen) Alltag zu einem sinnvollen Ganzen verbinden kann» (s. 263). Oft zeigt sich, dass bei öffentlichen Debatten über die Mediennutzung von Jugendlichen die Perspektive des negativen Einflusses dominiert. Auch Döring (2015) bestätigt, dass Debatten um die Schädlichkeit sexueller Medieninhalte sehr kontrovers verlaufen, weil häufig die subjektive Beurteilung von sexuellen Ausdrucks- und Handlungsweisen im Vordergrund steht (s. 323). Jugendliche repräsentieren laut Eveline Hipeli und Daniel Süss (2009) Menschen, die digitale Medien rege nutzen und über welche Wissen angeeignet wird (s. 49). Das Internet ist ein ständiger Begleiter geworden, durch welches schnell und anonym Informationen, Bilder, Videos und vieles mehr zum Thema Sexualität beschafft werden kann. Laut Sielert (2005) ist dies nicht schädlich (zit. in Hipeli & Süss, 2009, s. 51). Es zeigt sich eine Diskrepanz zwischen der Wahrnehmung von Jugendlichen betreffend Sexualität, dem in Medien vermittelten Bild und der Meinung von Fachpersonen. Entscheidend ist dabei nach Sielert (2005) der «Übergang und die Unterscheidung vom Gesehenem und Gehörtem zur Realsituation und zur lebensweltlichen Realsexualität» (zit. in Hipeli & Süss, 2009, s. 51). Hipeli und Süss (2009) erläutern weiter, dass dieser Übergang durch Lernen geprägt ist. Digitale Medien haben heute einen grossen Einfluss auf den Sozialisationsprozess von Jugendlichen. Es zeigt sich, dass die Entwicklungsaufgaben, welche Jugendliche durchlaufen, mit Hilfe von digitalen Medien positiv bewältigt werden können (s. 51). Die Studie der EKKJ zur Jugendsexualität hat unter anderem diesen Zusammenhang untersucht. Daraus geht hervor, dass das Internet und die digitalen Medien als Quelle für Wissen über Sexualität von 20% der befragten Jugendlichen genutzt werden (Bodmer, 2009, s. 35). Wie bereits erwähnt, hat auch die JAMES-Studie bestätigt, dass Jugendliche das Internet häufig zur Informationssuche nutzen (Willemsen et al., 2014, s. 32). Es ist jedoch davon auszugehen, dass heute das Internet für Wissen über Sexualität häufiger beigezogen wird – dies aufgrund der ständigen Verfügbarkeit des Internets durch Smartphones. In der Beschaffung des Wissens zeigt sich ein klarer Unterschied bei den Geschlechtern. Die Jungen verweisen an erster Stelle auf das Internet als Informationsquelle. Das Internet tritt bei den Mädchen erst an dritter Stelle auf, nach den Nennungen «von anderen Jugendlichen» und «Jugendzeitschriften» (Bodmer, 2009, s. 37). Zudem zeigt sich ein Zusammenhangsmuster zwischen dem Nutzen des Internets und dem Wissen über Verhütung, so Bodmer (2009, s. 38). 47% der Befragten, die das Internet täglich nutzen, gaben an, sehr gut darüber Bescheid zu wissen. Im Gegensatz dazu schätzen nur 19% der Jugendlichen, die das Internet «seltener als 2–3 mal pro Monat» nutzen, ihr Wissen zu Verhütungsmitteln als sehr gut ein (s. 37–38). Die Studie geht jedoch auch davon aus, dass Jugendliche «ihr Wissen teilweise von

nicht-sachkompetenten Quellen beziehen und nach wie vor einige unter ihnen schlecht aufgeklärt sind» (Bodmer, 2009, S. 45).

Digitale Medien dienen somit nach Dolf Zillmann (2004) der Informationsbeschaffung und Orientierung und ermöglichen «soziale und parasoziale Interaktionen» (zit. in Hipeli & Süss, 2009, S. 55). Medien bieten weiter Vergleichsmöglichkeiten für das Erscheinungsbild und den Lebensstil. Die Gründe, warum sich Jugendliche sexuellen Inhalten in Medien zuwenden, sind vielfältig: Neugier oder der Wunsch nach «Anschauungsbeispielen mit aufklärerischem Aspekt über Grenzüberschreitung und Stimulation bis zur prestigeträchtigen Anschlusskommunikation über das Gesehene in der Peergroup» (Zillmann, 2004; zit. in Hipeli & Süss, 2009, S. 55). Der Umgang mit Medien ist nach Zillmann (2004) stets ein Abwägen von positiven und negativen Folgen: Die positive Wirkung auf die Heranwachsenden kann beispielsweise sein, dass Schuldgefühle sich auflösen, das Lustempfinden gestärkt wird und so das Sexualleben als Bereicherung erfahren werden kann (zit. in Hipeli & Süss, 2009, S. 55). Döring (2013) versteht die digitalen Medien und die damit verbundenen virtuellen Räume dabei nicht «als irrealer oder fiktionaler Gegenstandswelten zur Realität» (S. 265). Vielmehr lässt sich Virtualität als *Vermöglichung* begreifen. Bei sexuellen Begegnungen im Internet sind körperliche Risiken, soziale Kontrolle, Unsicherheiten und Schamgefühle reduziert. Somit können Aspekte der eigenen Persönlichkeit und Sexualität erkundet werden, die im Alltagskontext ausserhalb des Netzes im Verborgenen bleiben (S. 265). Gleichzeitig bestehen Risiken wie beispielsweise Cybermobbing oder anonyme Anfragen in Chats. Döring (2013) erklärt, dass die sexuellen Nutzungsformen und Inhalte des Internets vielfältig und hinsichtlich ihrer Funktionen und Wirkungen stets im Blick der jeweilig Beteiligten und ihrer Lebensumstände zu bewerten sind (S. 266). So können beispielsweise Sexting und Pornografie-Konsum bei Jugendlichen aufklärerische Wirkungen haben.

4.3.1 Jugendmedienschutz

Im Berufsfeld der OJA und primär bei ihrer Zielgruppe gehören digitale Medien zum Alltag und werden für verschiedene Zwecke genutzt, die für Jugendliche nicht immer altersgerecht sind. Fachpersonen der OJA, Lehrpersonen, Eltern und weitere Bezugspersonen von Jugendlichen müssen sich zum Schutz dieser mit den Jugendmedienschutzbestimmungen auseinandersetzen und diese auch vermitteln können. In der Schweiz wird dies vor allem mit dem vom Bund initiierten Programm Jugendmedienschutz und Medienkompetenz *Jugend und Medien* umgesetzt. Die darin beschriebene Vision verfolgt, dass «alle Jugendlichen sowie Eltern, Lehrpersonen und Erziehungspersonen in der Lage sind, kompetent mit Chancen und Gefahren von audiovisuellen, elektronischen und interaktiven Medien umzugehen» (*Jugend und Medien*, 2015). Laut dem Bundesratsbericht *Jugend und Medien* (2015) erfolgt der Schutz der Kinder und Jugendlichen vor Risiken und Gefahren durch digitale Medien in der Schweiz durch zwei Massnahmen, dem regulierenden und dem erzieherischen Jugendmedienschutz (S. 13).

Der regulierende Jugendmedienschutz meint, «die missbräuchliche Nutzung von Medien zu verhindern, Medieninhalte hinsichtlich ihres Gefährdungspotenzials zu beurteilen und ihre Erhältlichkeit bzw. den Zugang zu ihnen wenn nötig einzuschränken. Dies kann durch strafrechtliche Verbote oder andere regulierende Massnahmen geschehen» (*Jugend und Medien*, S. 13). Darin enthalten sind die gesetzgeberischen Massnahmen. Die in der vorliegenden Arbeit behandelten Grundlagen beziehen sich auf

Sexting und Pornografie. Bei Sexting besteht in der Schweiz kein explizites Recht am eigenen Bild. Trotzdem besitzt laut der Schweizerischen Kriminalprävention (SKP) (2015) jede Person dieses Recht, da es dem Persönlichkeitsrecht des ZGB zuzuschreiben ist und somit besagt, dass «jeder Mensch grundsätzlich selber darüber bestimmen darf, ob überhaupt und in welchem Zusammenhang Bilder von ihm veröffentlicht werden» (s. 2). Weiter beschreibt die kantonale Kinder- und Jugendförderung Zürich (okaj) (2010), dass beim Sexting zusätzlich das Recht auf Achtung der Privatsphäre, welches ebenfalls zu den Persönlichkeitsrechten gehört, beachtet werden muss (s. 65). Bei Daten, die über das Internet oder digitale Medien verbreitet werden, welche nicht für die Öffentlichkeit bestimmt sind und von der fotografierten Person nicht willentlich veröffentlicht werden, liegt gemäss okay (2010) «eine Persönlichkeitsverletzung vor, die verfolgt werden kann» (s. 65). Doch nicht nur die Person, welche das Foto veröffentlicht, kann rechtlich belangt werden, sondern auch die Person, welche das Foto von sich macht. Laut der Kampagne *Jugend und Medien* basierend auf dem Schweizerischen Strafgesetzbuch (StGB) können Jugendliche unter 16 Jahren «wegen Erstellung und/oder Verbreitung von (Kinder-)Pornografie» ebenfalls rechtlich belangt werden (s. 13). Im StGB bestehen unter dem Titel «Strafbare Handlungen gegen die sexuelle Integrität» mit dem Artikel 197 gesetzliche Bedingungen in Bezug auf Pornografie. Daraus abgeleitet erklärt die okay (2010), dass die gesetzlichen Vorgaben Jugendliche unter 16 Jahren vor dem Kontakt und der Konfrontation mit pornografischem Material schützen (s. 116). Die okay (2010) betont weiter, dass sich eine Personen strafbar macht, welche Pornografie «herstellt, in Verkehr bringt, zeigt oder anbietet» (s. 116). Gemäss dem StGB und der okay ist der blosser Konsum von Pornografie nicht strafbar.

Auf den Konsum und somit den Umgang mit Pornografie und erotischen Medieninhalten zielt der Bund mit der zweiten Massnahme, dem erzieherischen Jugendmedienschutz, ab. Dabei gilt es laut Bundesratsbericht *Jugend und Medien* (2015) «auf entwicklungsfördernde Medieninhalte hinzuweisen, die Medienkompetenzen zu fördern» und präventive, begleitende und ermächtigende Instrumente dafür bereitzustellen (s. 14). In erster Linie geht es dabei um die Sensibilisierung von potentiellen Gefahren. Gleichzeitig sollen die Fähigkeiten, sich vor diesen Gefahren zu schützen und darauf zu reagieren, gefördert werden (s. 14). Jedoch will der Bundesratsratsbericht *Jugend und Medien* (2015) auch eine Orientierungshilfe für die Mediennutzung bieten und «auf die entwicklungsfördernde Funktion von Medien hinweisen» (s. 14).

Der Bundesratsbericht *Jugend und Medien* (2015) sieht im erzieherischen Jugendmedienschutz die Zukunft und somit in der Förderung der Medienkompetenz bei Jugendlichen als auch deren Eltern und weiteren Begleitpersonen wie beispielsweise der OJA (s. 14). Es wird betont, dass der «Umgang mit den Chancen und Risiken digitaler Medien» vier Kompetenzaspekte erfordert, welche erfüllt werden müssen, um einen gelingenden Umgang mit digitalen Medien zu gewährleisten (s. 15). Bei der technischen Kompetenz liegt der Fokus auf dem Wissen über das technische Funktionieren, während bei der Nutzungskompetenz die «Fähigkeit Medien interaktiv zu nutzen, selbst zu gestalten und bereitzustellen» gestärkt wird (s. 15). Um die vermittelten Inhalte kritisch zu analysieren, braucht es die Fähigkeit der Reflexionskompetenz. Der vierte Aspekt beleuchtet die soziale und ethische Kompetenz zur Handhabung der Medien. Dies bedeutet, dass die Jugendlichen lernen, «sozial verantwortlich zu denken und zu handeln» (s. 15). An diesem Punkt versuchen Fachpersonen der OJA anzusetzen, indem sie ihre Vorbildfunktion ernst nehmen und einen kompetenten Umgang mit digitalen Medien zeigen.

4.3.2 Sexting

Das folgende Unterkapitel widmet sich der Definition des Begriffs *Sexting* als «interpersonale sexuelle Ausdrucksform», welche häufig bei Jugendlichen Verwendung findet (Döring, 2012, S. 8). Das Wort setzt sich aus den Wörtern *Sex* und *Texting* zusammen (S. 6). Die Pro Juventute (2014), welche im Jahr 2014 eine Aufklärungskampagne zum Thema Sexting lancierte, definiert unter Sexting den «Austausch selbst produzierter intimer Fotos von sich oder anderen via Internet oder Mobiltelefon». Die «Texting-Komponente des Sexting» meint damit etwas veraltet das Weiterleiten der Bilder an Kontakte im Telefonbuch per MMS sowie den Fotoaustausch über das internetfähige Smartphone, so Döring (2012, S. 5–6). Die «Sex-Komponente des Sexting» bezieht sich nach Döring (2012) auf das Spektrum der Ausdrucksformen und auf den «Grad der Sexualisierung», welcher sehr unterschiedlich und meist gering ausgeprägt ist (S. 6). Deshalb wird oft nur von erotischen oder freizügigen, nicht aber von sexuell expliziten Fotos gesprochen (S. 6).

Das Internet und das Smartphone sind, wie bereits in Kapitel 4.2.1 erwähnt, fester Bestandteil der jugendlichen Lebenswelt und spielen folglich für die sexuelle Entwicklung eine wichtige Rolle, bestätigt Döring (2012, S. 5). Im Gegensatz dazu wird Sexting in den Medien und in der Öffentlichkeit primär als mediales Problemverhalten von Jugendlichen diskutiert (S. 4). Döring (2012) betont weiter, dass sich medienpädagogische Kampagnen hauptsächlich auf die Gefahren des erotischen Fotoaustausches fokussieren und eine Sexting-Abstinenz fordern (S. 4). Entgegen der öffentlichen Meinung ist Sexting unter Jugendlichen nicht so stark verbreitet wie medial dargestellt. In der Schweiz geben gemäss der JAMES-Studie 92% der Jugendlichen an, noch nie ein freizügiges Foto von sich selbst verschickt zu haben (Willemse et al., 2014, S. 38). Mehr als ein Drittel (35%) aller Jugendlichen haben jedoch bereits einmal ein «erotisches, aufreizendes Foto oder Video» auf ihr Handy oder ihren Computer erhalten (S. 38). Willemse et al. (2014) verzeichnen betreffend des Sextings eine leichte Zunahme. Sie führen dies auf die App *Snapchat* zurück, welche «die Nutzer [sic!] im Glauben lässt, dass die Fotos auf dem Empfänger-Gerät [sic!] nach einer bestimmten Zeit automatisch gelöscht werden» (S. 38).

4.3.3 Pornografie

In den letzten Jahren hat sich ein grundlegender Wandel in der «Verfügbarkeit und Nutzung, aber auch in der Produktion von Pornografie» vollzogen, schreibt Döring (2011a, S. 1). Der Konsum von Pornografie ist Bestandteil der jugendlichen Lebenswelt, betreffend der Häufigkeit der Nutzung gibt es jedoch grosse Unterschiede, so Klein (2014, S. 62). Dieses Kapitel setzt sich daher mit der Definition von Pornografie auseinander.

Pornografie kann einerseits juristisch, alltagssprachlich, ethisch-wertend oder inhaltlich-funktional definiert werden (Döring, 2011a, S. 5–8). Die juristische Definition von Pornografie bezieht sich auf die Gesetzgebung – hier am Beispiel Deutschlands⁸ – und unterscheidet drei Typen:

⁸ Unter Art. 197 Abs. 4 Ziff. 1–9 StGB wird Pornografie juristisch nicht bindend definiert, sondern lediglich auf die Freiheitsstrafen eingegangen, weshalb in der vorliegenden Arbeit die Deutsche Definition verwendet wird.

a) Erotika bzw. Softcore-Darstellungen, die sexuelle Interaktionen andeutungsweise und eingebettet in grössere Beziehungs- und Handlungskontexte zeigen (für Minderjährige erlaubt), b) einfache Pornografie bzw. Hardcore-Darstellungen, die sexuelle Interaktionen detailliert und weitgehend isoliert zeigen (Erwachsenen vorbehalten) und c) illegale bzw. « harte » Pornografie (Gewalt-, Tier-, Kinder- und Jugendpornografie, deren Produktion und Verbreitung sowie – bei Kinder- und Jugendpornografie – auch deren Besitz unter Strafe steht). (Döring, 2011a, S. 5)

Diese Definition lässt sich gemäss Döring (2011a) moralisch wertend einordnen, weil sie normativ vorgibt, wo Sexualität stattzufinden hat – nämlich im Rahmen persönlicher Beziehungen – und «sexuellen Lustgewinn um seiner selbst willen als pornografisch und jugendgefährdend verurteilt» (s. 6). Die alltagssprachliche Definition ist indessen schwieriger wiederzugeben, weil sie sich nicht mit der juristischen deckt.

Jugendliche geben in Studien an, bereits pornografische Bilder oder Filme gesehen zu haben – was aber unter Pornografie im juristischen Sinne fällt, ist damit nicht gemeint (Döring, 2011a, s. 6). Döring hält fest, dass Jugendliche Softcore-Darstellungen oftmals der Pornografie zurechnen (2011b, s. 231). Es lässt sich also eine Diskrepanz zwischen der alltagssprachlichen und der juristischen Definition feststellen und es gilt, die Selbstaussagen von Jugendlichen betreffend Pornokonsum kritisch zu hinterfragen (s. 231). Wertende Definitionen fokussieren hauptsächlich darauf, Pornografie als grundsätzlich «ästhetisch (...) und vor allem ethisch (...) abzulehnende sexuell explizite Darstellungen» abzutun, so Döring (s. 231). Nach Döring (2011b) ist die wertende begriffliche Abgrenzung problematisch, da sie stark von «sexualmoralischen Vorstellungen und subjektiven Geschmacksurteilen» abhängig ist (s. 231).

Inhaltlich-funktionale Definitionen legen «wertfrei fest, dass es sich dann um pornografische Darstellungen handelt, wenn nackte Körper und sexuelle Aktivitäten sehr direkt und detailliert dargestellt sind (inhaltliche Ebene) und vorwiegend zum Zweck der sexuellen Stimulation produziert und rezipiert werden (funktionale Ebene)», so Döring (2011b, s. 232). Diese Definition ist zwar aus juristischer Sicht ungenau, stimmt aber mit dem Alltagsverständnis besser überein und meint sexuell stimulierende Angebote, welche «mehr (Hardcore) oder weniger (Softcore) Details zeigen» (s. 232). Anstelle des Begriffs Pornografie wird hier neutraler von «sexuell explizitem Material» gesprochen (s. 232). Die vorliegende Arbeit übernimmt die inhaltlich-funktionale Definition und verwendet die Begriffe Pornografie und sexuell explizites Material synonym. Die JAMES-Studie fand heraus, dass 43% der Schweizer Jugendlichen zwischen 12 und 19 Jahren schon einmal Pornofilme auf dem Handy oder dem Computer angeschaut haben (Willemse et al., 2014, s. 38). Bei den 12- und 13-Jährigen sind es bereits ein Fünftel (20%) (s. 38). 7% aller Jugendlichen geben zudem an, schon Pornofilme verschickt zu haben (s. 38). Nussbaum (2009) betont, dass ein markanter Geschlechterunterschied betreffend Nutzung festzustellen ist. Es geben jeweils weniger Mädchen als Jungen an, bereits einmal mit Pornografie konfrontiert gewesen zu sein (s. 26).

4.4 MEDIENKOMPETENZ NACH DIETER BAACKE

Das Kapitel befasst sich mit der Eingrenzung des Begriffs der Medienkompetenz und dessen Verwendung in der vorliegenden Bachelorarbeit. Die Entwicklung des Medienkompetenzbegriffs wird aus zeitlicher Perspektive betrachtet und für die Anwendung im Tätigkeitsfeld der OJA adaptiert.

4.4.1 Entstehung des Medienkompetenzbegriffs

Der Anstoss zur Entwicklung des Medienkompetenzbegriffs stammt gemäss Kai-Uwe Hugger (2008) aus der sozial- und sprachwissenschaftlichen Diskussion um Kompetenz in den 1970er Jahren (s. 93). Jürgen Habermas (1971) versteht die kommunikative Kompetenz als «subjektive Basisqualifikation eines Menschen ausgedrückt in dessen Fähigkeit, sich kommunikativ zu verhalten» (zit. in Hugger, 2008, S. 93). Hugger (2008) meint damit die Fähigkeit, «aufgrund fester Regeln des Sprechens sprachliche Äusserungen zu machen und damit Geltungsansprüche zu erheben, die vom Adressaten akzeptiert oder zurückgewiesen werden können» (s. 93). Der Impuls zur medienpädagogischen Debatte um den Kompetenzbegriff stammt von Dieter Baacke (1973, 1996), der die Medienkompetenz als eine «systemische Ausdifferenzierung von kommunikativer Kompetenz» versteht (zit. in Hugger, 2008, S. 93–94). Baacke (1996) definiert Medienkompetenz als

Anforderung an alle Menschen der modernen Gesellschaft, aktiv an den neuen Medienentwicklungen teilzuhaben, und zugleich als Programm einer spezifischen Förderung, die dazu dienen soll, von der Handhabung der Gerätschaften über auch medien- und nutzerkritische [sic!] Perspektiven bis zu produktiven, ja kreativen Aspekten den Umgang der Menschen mit den neuen Medien-Sets zu unterstützen. (S. 114)

Die Medienkompetenz betont den Umgang mit «permanenten Veränderungen der Kommunikationsstrukturen durch technisch-industrielle Vorkehrungen und Erweiterungen, in denen wir uns kommunikativ-handelnd auch mit Medien ausdrücken (müssen)», so Baacke (1973, 1996) weiter (zit. in Hugger, 2008, S. 93–94). Die Medienkompetenz «rekurriert in zentraler Weise auf die Selbstorganisationsdispositionen und -fähigkeiten des Menschen», so Hugger (2008, S. 95). Baacke (1996) weist darauf hin, dass Mediennutzung immer *doppelwertig* sei: «Sie besteht nicht nur in der ›Rezeption‹ produzierter Inhalte, sondern auch in der ›Produktion‹ eigener Inhalte» (S. 113). So sollen die Menschen vor allem befähigt werden, Medien aktiv zu nutzen und zu gestalten. Dieser Ansatz lässt sich mit den Arbeitsprinzipien der SKA, welche in Kapitel 2.4 erläutert wurden, gut vereinbaren. Hugger (2008) sieht die Verwirklichung der Medienkompetenz in selbstorganisierten Lernprozessen (S. 95). Baacke (1999) hebt die «Medienprojektarbeit als Schlüsselweg zur Medienkompetenz [hervor], weil sie einerseits intrinsische Motivation freisetzt, zum anderen in Form ihrer Subjektorientierung mit Selbstsozialisationsprozessen verbunden ist» (zit. in Hugger, S. 95).

Besonders wichtig für die Entwicklung der Medienkompetenz sei eine *soziale Umwelt*, die zu einer aktiven Auseinandersetzung mit Medien anrege und Lernanreize biete. Dabei würden die Familie und die selbst organisierten Gruppen Möglichkeiten der Selbstsozialisation bieten, die die Aneignung von Medienkompetenz insbesondere im Zusammenhang mit den Neuen Medien positiv unterstützen. (Hugger, 2008, S. 96)

Medien bieten vielfältige Entwicklungs- und Lernchancen, betonen Genner et al. (2015), welche im Auftrag des Nationalen Programms *Jugend und Medien* einen Ratgeber Medienkompetenz erarbeitet haben. Darin betonen sie, dass Kinder und Jugendliche dazu befähigt werden sollen, «sich sicher in den medialen Welten bewegen zu können und zwischen direkt erlebten und medienvermittelten Erfahrungen eine Balance zu finden» (S. 3).

Bezugnehmend auf die wichtige Rolle der Familie und selbst organisierten Gruppen sollen Soziokulturelle Animator_innen mit ihrer seismologischen Rolle neue Anwendungen mit Internetbezug wahrnehmen und Möglichkeiten zur Auseinandersetzung damit fördern. Gerade im Freizeitbereich bieten sich Jugendlichen optimale Chancen, sich aktiv und unabhängig von formalen Bildungsinstitutionen mit neuen Medien zu beschäftigen. In der OJA erschliessen sich viele informelle Bildungsgelegenheiten, die zur Förderung der Medienkompetenz genutzt werden können. Im Kapitel 6 wird auf den Handlungsbedarf in der OJA Bezug genommen.

4.4.2 Medienkompetenz zu Beginn der 90er Jahre

Um den Begriff in den heutigen Kontext zu stellen, wird zuerst ein Exkurs zum Medienkompetenzbegriff vollzogen, wie er zu Beginn der 90er Jahren verstanden wurde.

Medienkompetenz gliedert sich gemäss Antje von Rein (1996) in zwei Teile. Von Rein beschreibt eine Zeit vor zwanzig Jahren, die gekennzeichnet war durch die neuen Technologien, die fortschreitende Digitalisierung, die Schnellebigkeit sowie die globale Aktualität und Zugänglichkeit für alle (S. 11–12). Damit einhergehend waren einerseits Veränderungen im Alltag wie beispielsweise die Erfindung des Internets, die mit dem Begriff der Medienkompetenz gekoppelt sind. Andererseits geht es bei der Medienkompetenz darum, die Fähigkeiten und Fertigkeiten im Umgang mit dem technologischen Wandel zu stärken und zu fördern, so von Rein weiter (S. 11–12).

Nach von Rein (1996) wird die Medienkompetenz zur Schlüsselfunktion in einer zukünftigen medialen Gesellschaft, in welcher es darum geht, die Medien interessenorientiert zu nutzen, um dabei die persönliche Identität zu entwickeln (S. 11–12). Durch die Erweiterungen von Handlungsmöglichkeiten mit und in Medien werden zudem sogenannte «Schlüsselkompetenzen» immer wichtiger, wie auch Alfert (2015) ausführt (S. 19). Für Nuisl (1996) beinhaltet der Begriff der Medienkompetenz «nicht nur die Notwendigkeit (...), die Medien zu beherrschen, sondern auch, ihren Einfluss abzuwehren, die vermittelten Informationen zu filtern, sich zu orientieren, den Realitätsgehalt einschätzen zu können» (S. 8). Von Rein (1996) hebt hervor, dass die Vermittlung von Medienkompetenz sowohl in organisierten Bildungsprozessen als auch ausserhalb und autodidaktisch stattfinden kann (S. 12–13). Sie plädiert aus pädagogischer

Sicht für eine individuelle wie auch gesellschaftliche Funktion der Medienkompetenz, welche sich im öffentlichen Diskurs in den gesellschaftlichen Herausforderungen zeigt (s. 13). Klaus Peter Treumann et al. (2007) bestätigen, dass es «gesellschaftliche Anpassungsnotwendigkeiten an dynamische Entwicklungen gibt», welche im zunehmend technologisierten Alltag immer bedeutender werden (s. 32). Diese Anpassungsleistungen müssen über individuelle Bemühungen und «Strategien an veränderte gesellschaftliche Gegebenheiten geleistet werden», so Treumann et al. (2007, s. 32). Weiter stimmen sie mit von Rein überein, dass Medienkompetenz *teilweise* autodidaktisch erworben werden kann. Treumann et al. (2007) weisen darauf hin, dass vor allem Pädagog_innen davon ausgehen, dass es zur Ausbildung der Medienkompetenz «pädagogischer Förderung» bedarf (s. 32).

Hugger (2008) merkt an, dass die Medienkompetenz seit den 1990er Jahren ein leitender Begriff und ein zentrales Konzept ist (s. 93). Die Medienkompetenz umfasst gemäss Treumann et al. (2007) die Gesamtheit aller Anforderungen in «wissens- und (medien)technologiebasierten Gesellschaften in konkreten Handlungssituationen» (s. 34–35). Das *Bielefelder Medienkompetenzmodell*, auf das im Folgenden Bezug genommen wird, versteht Medienkompetenz in Anlehnung an Baacke als «eine individuelle Fähigkeit des Umgangs mit Medien, die eigenaktiv im Altersverlauf ausgebildet wird, gleichzeitig aber auch in Abhängigkeit zu sozialisatorischen Faktoren der Umwelt und zu spezifischen (pädagogischen) Förderungen und Forderungen steht» (Treumann et al., 2007, s. 33). Das Konzept der Medienkompetenz bezieht sich gemäss dem Modell auf *alle* Medien und stellt ein Element des «lebenslangen Lernens» dar (s. 33). Baacke (1996) selbst kritisiert den Medienkompetenzbegriff, weil er weit gefasst und dadurch empirisch «leer» ist (s. 119). Ergänzend merkt er an, dass seine «pädagogische Unspezifität» ein weiterer Mangel darstellt (s. 120). Der Begriff gibt nach Baacke (1996) nicht an, wie das Konzept «praktisch, didaktisch oder methodisch zu organisieren und damit zu vermitteln sei» (s. 121). Daher plädiert Baacke (1996) dafür, in den Begriff auch die Dimensionen von «Erziehung und Bildung» miteinzubeziehen (s. 121). Damit betont er, dass wer von Medienkompetenz spreche, gleichzeitig davon sprechen muss, wie diese zu vermitteln sei und wo «das Subjekt in seiner sich ausbildenden oder sich ausgebildet habenden Selbstverantwortlichkeit seinen kommunikativen Status bestimme» (s. 121).

4.4.3 Die vier Dimensionen des Bielefelder Medienkompetenzmodells

Nach Baacke (1996) gliedert sich die Medienkompetenz in vier Dimensionen, die jeder Mensch entwickeln haben sollte: Medienkritik, Medienkunde, Mediennutzung und Mediengestaltung (zit. in Hugger, 2008, S. 94).

Die *Medienkritik* fokussiert vor allem auf das sogenannte «Metawissen», das dazu befähigt, «Logik, Ziele und Strategien des Mediensystems zu erkennen, ihre eigene Position in diesem System und ihr eigenes Medienhandeln reflexiv einzuschätzen sowie normative Standards (Bewertungswissen über Medieninhalte) zu entwickeln», so Treumann et al. (2007, s. 33). Nach Baacke (1996) beinhaltet die Medienkritik die Fähigkeit, problematische gesellschaftliche Prozesse *analytisch* zu erfassen, dieses Wissen *reflexiv* auf sich selbst und das eigene Handeln anzuwenden und in *ethischer* Weise «analytisches Denken und reflexiven Rückbezug als sozial verantwortet» anzustimmen und zu definieren (s. 120).

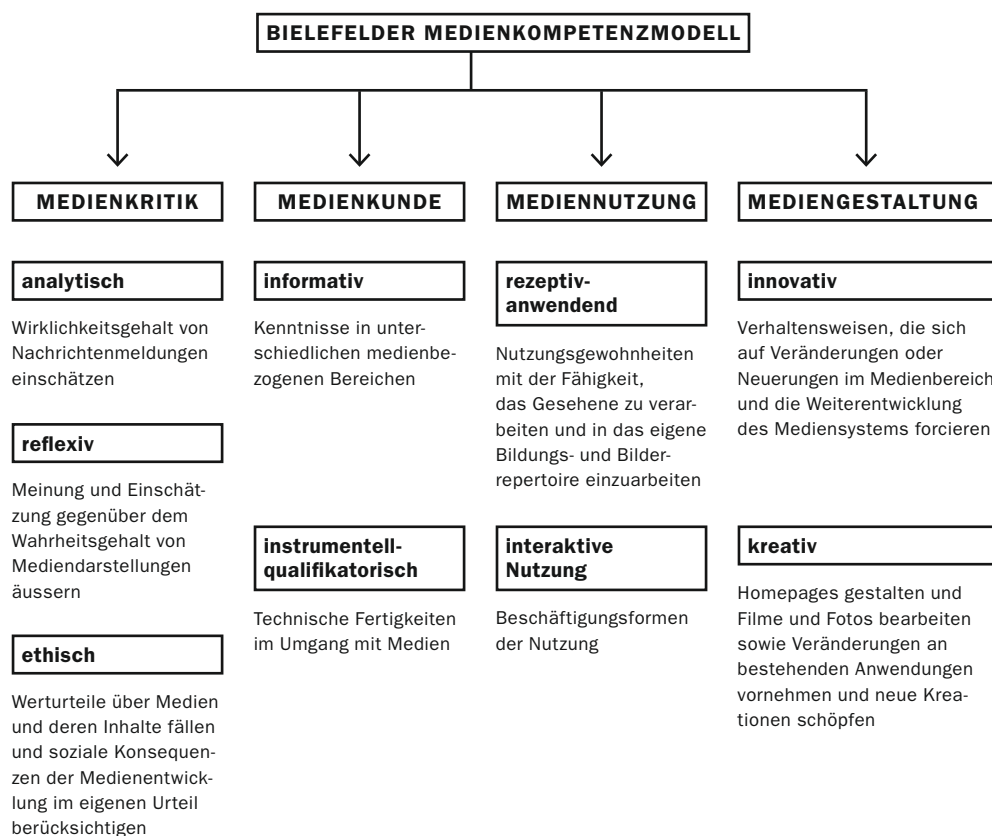
Die *Medienkunde* ist weniger abstrakt als die Medienkritik, betonen Treumann et al. (2007, s. 33). So beinhaltet diese nach Baacke (1996) vor allem das Wissen über

das gegenwärtige Mediensystem, das sich in eine informative Dimension (klassische Wissensbestände) und in eine instrumentell-qualifikatorische Dimension (Bedienungsfähigkeit) unterteilt (s. 120). Die Dimension der Mediennutzung erfasst die konkrete Mediennutzung und die Qualität ihrer Nutzung (Treumann et al., 2007, S. 34).

Die *Mediennutzung* ist wiederum in zwei Unterdimensionen gegliedert. Die «rezeptiv-anwendende Unterdimension» beschäftigt sich hauptsächlich mit der Ausbildung der Fähigkeit, «Gesehenes zu verarbeiten und in das Bildungs- und Bilderrepertoire einzuarbeiten» (s. 34). Die Unterdimension der «interaktiven Nutzung» beschäftigt sich gemäss Treumann et al. (2007) damit, inwiefern ein partizipativer, aktiver Umgang bei der Nutzung vorhanden ist und «worauf sich diese Aktivitäten beziehen» (s. 34).

Die *Mediengestaltung* umfasst nach Treumann et al. (2007) die Medienkonsumierenden nicht nur als Publikum sondern auch als aktive Medienproduzierende (s. 34). Die Mediengestaltung differenziert sich in zwei Bereiche. Die *innovative* Dimension beinhaltet demgemäss Verhaltensweisen, die sich nach Treumann et al. (2007) auf «Veränderungen oder Neuerungen im Medienbereich» beziehen (s. 34). Ebenso dient sie nach Baacke (1996) auch der Weiterentwicklung des Mediensystems (s. 120). Die *kreative* Dimension beinhaltet die Mediengestaltung in Form von ästhetischen Veränderungen und Gestaltungen, so Treumann et al. (2007, S. 34). Baacke (1996) betont, dass es in der kreativen Dimension darum gehe, in ästhetischer Weise über die «Grenzen der Kommunikationsroutine» hinauszugehen (s. 120).

Bielefelder Medienkompetenzmodell

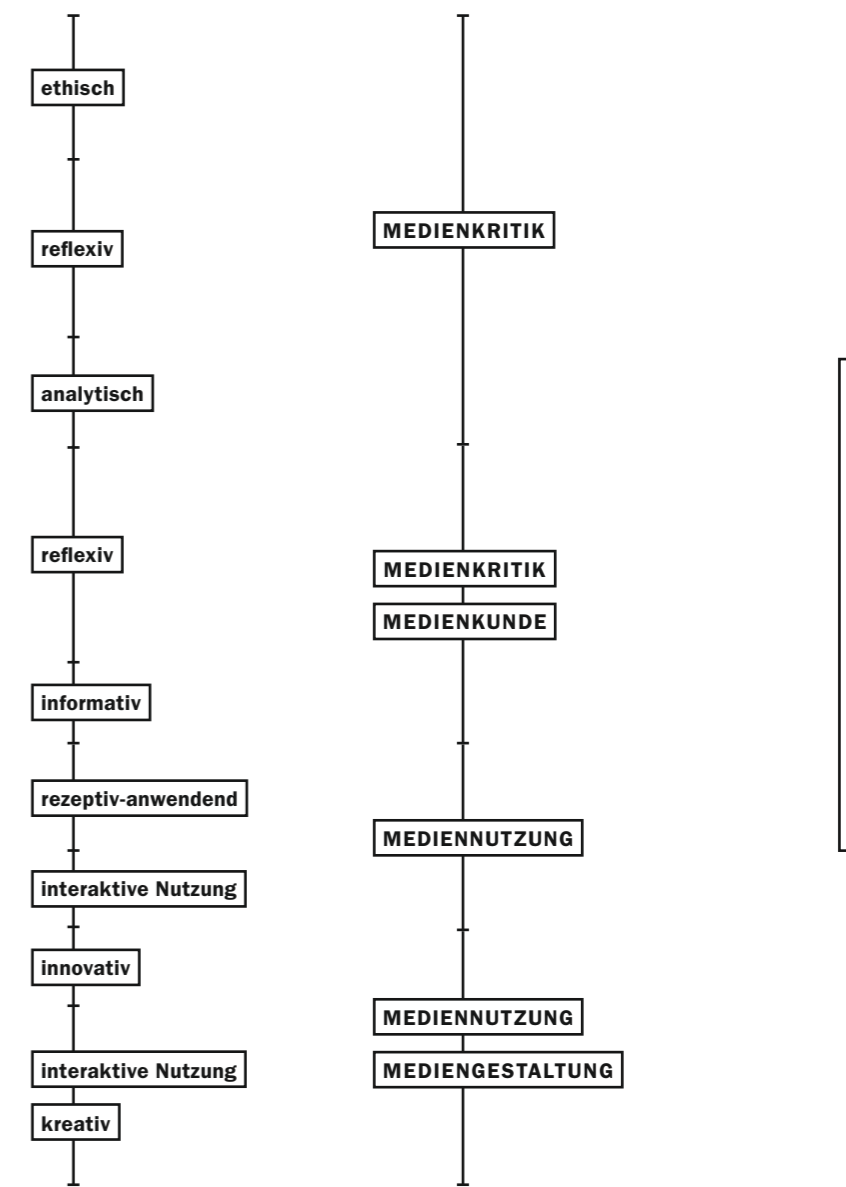


Baacke (1996) plädiert mit seinem Medienkompetenzbegriff dafür, diese bei den Menschen zu fördern, um sich in der «Informationsgesellschaft behaupten zu können» (s. 123). Dabei fordert er – aktueller denn je – «eine Grundversorgung an Informationen», «Gemeinwohl- und Persönlichkeitsschutz» sowie «neue Formen politischer Kommunikation und einer neuen Kommunikationskultur» (s. 124). Die Medienkompetenz baut auf diesen sozialen und kulturellen Zielen auf und soll nach Baacke im Schul- und Bildungswesen wie auch in der Freizeit umgesetzt werden (s. 124).

4.4.4 Medienkompetenz im Lehrplan 21

Im Lehrplan 21 wird zusätzlich zum Aufbau der personalen, sozialen und methodischen Kompetenzen (ERG) ein Modullehrplan Medien und Informatik (MI) unterrichtet. Da sich die vorliegende Arbeit mit den digitalen Medien und der Medienkompetenz beschäftigt, wird nachfolgend nur auf den Kompetenzbereich Medien näher eingegangen. Laut der D-EDK (2015b) basiert dies auf dem Hintergrund der Lebensweltorientierung bei Kindern und Jugendlichen, welche «durchdrungen ist von traditionellen und digitalen Medien sowie von Werkzeugen und Geräten, die auf Informations- und Kommunikationstechnologien basieren und die durch ihre Omnipräsenz neue Handlungsmöglichkeiten und neue soziale Realitäten schaffen» (s. 5). Neben der Lebensweltperspektive stützen sich die Kompetenzerwerbe innerhalb des Modullehrgangs zudem auf die Bildungsperspektive sowie die Lehr- und Lernperspektive (s. 5). In die Perspektive der Bildung fließt primär das lebenslange Lernen, der Umgang mit der Informationsflut und die Orientierungsfähigkeit innerhalb des raschen «technologischen und gesellschaftlichen Wandels» ein (s. 5). Auf das Potential und die didaktische Integration der digitalen Medien in Schule und Unterricht und somit die Erarbeitung von entsprechenden Unterrichtsmethoden zur Anwendung von Computer, Internet und (digitalen) Medien zielt die Lehr- und Lernperspektive ab (s. 6). Die übergeordneten Ziele sind «Medien verstehen und verantwortungsvoll nutzen», «Grundkonzept der Informatik verstehen und zur Problemlösung einsetzen» und «Erwerb von Anwendungskompetenzen» (D-EDK, 2015b, s. 6). Um diese Ziele zu erreichen, werden Kompetenzen gefordert, welche im Bereich Medien von allen Schüler_innen erlernt und erreicht werden sollten und folgend tabellarisch dargestellt sind (s. 13–16). Die zu erlangenden Kompetenzen werden den vier Bereichen des Bielefelder Medienkompetenzmodells gegenübergestellt.

KOMPETENZBEREICH MI	KOMPETENZ DER MI	KOMPETENZSTUFE IN BEZUG AUF DIE MEDIENKOMPETENZ IM LEHRPLAN 21
Leben in der Mediengesellschaft	MI. 1.1: Orientierung in der physischen Umwelt sowie in medialen und virtuellen Lebensräumen und Anpassung an darin entsprechende Gesetze, Regeln und Wertesystemen	<ul style="list-style-type: none"> – Regeln und Wertesysteme verschiedener Lebenswelten unterscheiden, reflektieren und entsprechend handeln – Chancen und Risiken der Mediennutzung benennen und Konsequenzen für das eigene Verhalten ziehen <hr/> <ul style="list-style-type: none"> – Verflechtungen und Wechselwirkungen zwischen physischer Umwelt, medialen und virtuellen Lebensräumen erkennen und für das eigene Verhalten einbeziehen – Chancen und Risiken der zunehmenden Durchdringungen des Alltags durch Medien beschreiben <hr/> <ul style="list-style-type: none"> – Funktion und Bedeutung der Medien für Kultur, Wirtschaft und Politik beschreiben und darlegen, wie gut einzelne Medien diese Funktion erfüllen
Medien und Medienbeiträge verstehen	MI. 1.2: Entschlüsselung, Reflektion und Nutzung von Medien und Medienbeiträgen	<ul style="list-style-type: none"> – erkennen, dass Medien und Medienbeiträge auf Individuen unterschiedlich wirken – kennen grundlegende Elemente der Bild- und Filmsprache und können ihre Funktion und Bedeutung in einem Medienbeitrag reflektieren – die Absicht hinter Medienbeiträgen einschätzen <hr/> <ul style="list-style-type: none"> – kennen Organisations- und Finanzierungsformen von Medienangeboten und deren Konsequenzen
Medien und Medienbeiträge produzieren	MI. 1.3: Umsetzung von Gedanken, Meinungen, Erfahrungen und Wissen in Medienbeiträgen und Veröffentlichung dieser unter Einbezug der Gesetze, Regeln und Wertesystemen	<ul style="list-style-type: none"> – mit eigenen oder fremden Inhalten Medienbeiträge herstellen und berücksichtigen dabei die rechtlichen Rahmenbedingungen sowie Sicherheits- und Verhaltensregeln – alleine und in Arbeitsteams mit medialen Möglichkeiten experimentieren und sich darüber austauschen
Mit Medien kommunizieren und kooperieren	MI. 1.4: Interaktive Nutzung von Medien und Kommunikation und Kooperation mit Anderen	<ul style="list-style-type: none"> – Medien gezielt für kooperatives Lernen nutzen <hr/> <ul style="list-style-type: none"> – Medien zur Veröffentlichung eigener Ideen und Meinungen nutzen und das Zielpublikum zu Rückmeldungen motivieren – Kooperative Werkzeuge anpassen und für gemeinsames Arbeiten, Meinungsaustausch, Kommunikation sowie zum Publizieren einsetzen



Tab. 5: Gegenüberstellung Lehrplan 21 MI und Bielefelder Medienkompetenzmodell (eigene Darstellung)

Es zeigt sich, dass die im Lehrplan 21 geforderten Kompetenzen im Bereich MI mit dem Bielefelder Medienkompetenzmodell kompatibel sind. Ein medienkompetenzorientiertes Arbeiten im formalen und nicht-formalen Bereich erscheint daher für Jugendliche als auch für Fachpersonen sinnvoll.

4.5 DIGITALE MEDIEN IM BERUFSFELD DER OFFENEN JUGENDARBEIT

Fachpersonen der SKA arbeiten in der OJA vor allem nach dem Prinzip der «lebensweltlichen und sozialräumlichen Orientierung», so der DOJ (2007, S. 5). Demgemäss orientiert sich die OJA an

den Bedürfnissen, Lebenslagen und Lebensbedingungen von Jugendlichen im Gemeinwesen. Ausgangspunkt der Arbeit bilden die Lebenswelten und die sozialräumlichen Bezüge. (...) Die Lebensweltorientierung ist dabei das grundlegende Denk- und Handlungsprinzip, die sozialräumliche Orientierung konzeptionelles und methodisches Werkzeug. (DOJ, 2007, S. 5)

Gemäss Olivier Steiner und Marc Goldoni (2013) sehen sich Professionelle der OJA gefordert, «die unterschiedlichen Ebenen des medial induzierten Wandels in ihre Reflexionen, Konzepte und Zielformulierungen aufzunehmen» (S. 10–11). Digitale Medien – allen voran Soziale Netzwerke wie *Facebook* und *Instagram* wie auch Chatdienste wie *Snapchat* – haben im Berufsfeld der OJA bereits Einzug gehalten (Manuel Fuchs & Goldoni, 2013, S. 116). Fuchs und Goldoni (2013) bestätigen, dass viele Jugendarbeitsstellen *Facebook* als Mittel zur Kommunikation mit Jugendlichen nutzen (S. 121). Durch diese erweiterte Kommunikationsmöglichkeit bewegen sich Fachpersonen der OJA in der Lebenswelt ihrer Adressat_innen. Durch die Präsenz in Sozialen Netzwerken können Fachpersonen der OJA als «Ansprechpersonen innerhalb einer neuen Lebenswelt» wahrgenommen werden (Fuchs & Goldoni, 2013, S. 120).

Medienbezogene Jugendarbeit kann nach Goldoni und Steiner (2013) zwei grundlegend unterschiedlichen Zielsetzungen folgen (S. 248). So kann es einerseits darum gehen, den professionellen Auftrag zu erfüllen und «Jugendarbeit *mit* neuen Medienformen» zu betreiben (S. 249). Andererseits kann auch die Förderung der Medienkompetenz der Zielgruppe im Fokus stehen und somit von einer «Jugendarbeit *zu* neuen Medien» die Rede sein (S. 249). Diese Unterscheidung ist insofern hilfreich, als dass sie zur «Analyse unterschiedlicher Zielsetzungen und der jeweiligen Umsetzung von Praxisprojekten» herbeigezogen werden kann (S. 249). Wichtig für die Arbeit *mit* neuen Medienformen scheint die Reflexion der verwendeten Mittel, so Goldoni und Steiner (2013, S. 249). Werden neue Medienformen nur als Transportmittel für Kommunikation verstanden, folgt dies einer «instrumentellen Logik», für deren Nutzung ein zusätzlich erwarteter Gewinn ausschlaggebend ist (S. 249). Goldoni und Steiner (2013) merken an, dass durch die Nutzung einerseits die Erfüllung des institutionellen Auftrags ermöglicht wird und andererseits ein weiterer «Kommunikationskanal zwischen der Zielgruppe und den Professionellen» erschlossen wird (S. 249). Jugendarbeit *zu* neuen Medien umfasst das Verständnis, Kinder und Jugendliche «im Kontext der Nutzung neuer Medienformen» zu begleiten (S. 250). Meist geht es dabei um eine «subjektorientierte Förderung von Medienkompetenz» (S. 250). Goldoni und Steiner (2013) betonen, dass «diese Orientierung sozialarbeiterischen Handelns» an den aktuellen Diskurs anschlussfähig ist (S. 250). Nadia Kutscher (2013) führt aus, dass es in der OJA darum geht, für Jugendliche «sinnrelevante Ansatzpunkte einer Mediennutzung

zu entwickeln», um darauf aufbauend eine «Fähigkeiten erweiternde Medienbildung» zu realisieren (s. 195). Ausgehend von den gegenwärtigen medialen Entwicklungen mit den sich zeigenden Chancen und Risiken soll sich eine medienbezogene Jugendarbeit unter den Aspekten der Lebensweltorientierung als auch der Zielsetzung der Medienkompetenzförderung kritisch reflektieren und auf einer «theoretisch fundierten Selbstvergewisserung Antworten darauf finden», so Steiner und Goldoni (2013, S. 10).

4.6 DER EINFLUSS DER DIGITALEN MEDIEN AUF DIE SEXUELLE BILDUNG VON JUGENDLICHEN

Das vorliegende Kapitel beinhaltet eine Zusammenfassung der Kapitel 3 und 4. Die Beeinflussung der Nutzung digitaler Medien auf Jugendliche wird beantwortet und der Inhalt sexueller Bildung wird zusammengefasst⁹. Es besteht ein Zusammenhang zwischen der sexuellen Bildung und dem Einfluss der digitalen Medien, welcher durch die vorangehenden Kapitel herausgearbeitet werden konnte. Durch die Herausbildung einer umfassenden Medienkompetenz lassen sich sexualitätsbezogene Sachverhalte in Medien besser analysieren und in die eigene sexuelle Bildung integrieren.

Das digitale Zeitalter ist Teil der Lebenswelt von Jugendlichen. Internet und digitale Medien haben in Bezug auf die sexuelle Bildung einen wesentlichen Einfluss, der mit den zunehmenden Möglichkeiten ansteigt. Betreffend Mediennutzung ist von einer zunehmenden Tendenz vom Konsumieren zum Produzieren von Fotos und Videos auszugehen. Dabei besteht ein Zusammenhang zwischen dem Einfluss von sexuellen Mediendarstellungen und deren Auswirkungen auf Jugendliche. Um eine gesunde Auseinandersetzung mit dem Thema Sexualität machen zu können, lernen Jugendliche in der Schule Regeln, Situationen und Handlungen zu hinterfragen, zu beurteilen und reflektieren und entwickeln so eine eigene (sexuelle) Identität. Sie lernen Verantwortung für ihr Handeln in Bezug auf Partner_innen und die Beziehung zu übernehmen und können Erwartungen an sich und ihre Umwelt ausdrücken. Bei sexuellen Darstellungen in Medien sowie den darin enthaltenen Geschlechter- und Rollenvorgaben bilden Schüler_innen eine kritische Haltung, welche durch die Bildung von Medienkompetenz unterstützt werden kann.

Bezugnehmend auf das Bielefelder Medienkompetenzmodell scheint die Entwicklung der vier Dimensionen Medienkritik, -kunde, -nutzung und -gestaltung für die sexuelle Bildung von Jugendlichen elementar zu sein. Hinsichtlich der sexuellen Bildung kann der Medienkritik, welche vor allem die reflexive Betrachtung des eigenen Medienhandelns fokussiert, eine enorme Bedeutung beigemessen werden, wenn es beispielsweise um die Bewertung pornografischer Inhalte geht. Die Medienkunde beinhaltet hauptsächlich das Wissen über das gegenwärtige Mediensystem. Damit wird angestrebt, die Fähigkeit auszubilden, Gesehenes zu verarbeiten und in das eigene Bildungsrepertoire einzuarbeiten. Weiter wird mit der Mediennutzung die Aktivität selbst und deren partizipativer und aktiver Umgang damit beschrieben. Um die Dimension der Mediennutzung mit der sexuellen Bildung zusammenzuführen, verweisen die Autorinnen auf die erwähnte Nutzung digitaler Medien zur Auslebung der eigenen Sexualität. Hierbei kann dem Sexting als aktive Mediennutzung eine positive Komponente zukommen. Der Bereich der Mediengestaltung umfasst die vielfältigen Möglichkeiten, die sich Nutzenden als Konsumierende und Produzierende von Medieninhalten bieten.

⁹ Zur besseren Übersicht wird hier auf die wiederholende Nennung der vorangehenden Quellen verzichtet. Diese finden sich in den vorgängig erläuterten Kapiteln.

Im Bereich der Mediengestaltung können Jugendliche aktiv mit den Medien interagieren. Basierend auf diesen vier Begriffen setzt auch der Lehrplan 21 mit dem spezifisch herausgearbeiteten Modullehrgang Medien und Informatik an. Die Schule hat erkannt, dass die Förderung von Medienkompetenz bei Jugendlichen priorisiert und behandelt werden muss. Neben dem formellen Unterricht kann dies beispielsweise auch im Berufsfeld der OJA durch medienbezogene Projekte gefördert werden.

5. HINDERNISSE UND POTENZIALE DIGITALER MEDIEN IN DER SEXUELLEN BILDUNG VON JUGENDLICHEN

Im vorliegenden Kapitel wird auf die Hindernisse gefolgt von den Potenzialen digitaler Medien im Bereich der sexuellen Bildung von Jugendlichen eingegangen. Die Autorinnen gehen davon aus, dass Menschen im Internet in verschiedener Weise mit Sexualität konfrontiert werden. Der Fokus wird in dieser Arbeit jedoch auf die positiven Aspekte «selbst gewählter Online-Sexualität» nach Christiane Eichenberg (2009, S. 85–86) gelegt. Diese umfasst nach Eichenberg (2009) ein grosses Spektrum an Aktivitäten, wie beispielsweise das Rezipieren «sexualbezogener Aufklärungs- und Informationsseiten» oder den Meinungs- und Erfahrungsaustausch im Netz (S. 85–86). Darüber hinaus zählt auch das Abrufen von Pornographie und erotischen Inhalten sowie die Produktion von «eigenem sexualbezogenem Material» – darunter zählt auch das Sexting – zu selbstgewählter Online-Sexualität (S. 85–86).

5.1 HINDERNISSE DIGITALER MEDIEN IN DER SEXUELLEN BILDUNG MIT FOKUS AUF SEXTING UND PORNOGRAFIE

Medien haben Einfluss auf die Wahrnehmung von Sexualität. Über den Begriff der *Mediensexualität* bringt Döring (2015) die mediale Repräsentation von sexuellen Aspekten sowie das Abbilden von in einer Gesellschaft vorherrschenden sexuellen Normen und Moralvorstellungen ein (s. 323–325). Die Vermittlung eines verzerrten Bildes von Sexualität sowie die daraus resultierende Unzufriedenheit mit dem eigenen Körperbild können Auswirkungen sexuell expliziter Mediendarstellungen sein (s. 323). Debatten um die Schädlichkeit sexueller Medieninhalte verlaufen laut Döring (2015) sehr widersprüchlich, weil es oft darum geht, «welche sexuellen Ausdrucks- und Handlungsweisen im Einzelnen als ›richtig‹ oder ›falsch‹ einzuordnen sind» (s. 323). Nach Wampfler (2014) nutzen Jugendliche digitale Medien, um ihre Sexualität auszuleben, indem sie beispielsweise Fotos von sich verschicken (s. 62). Viele medienpädagogische Ansätze konzentrieren sich auf das Sexting als riskantes Mediennutzungsverhalten, so Döring (2012, s. 5). Die Pro Juventute (2014) beispielsweise legt ihren Fokus mit der *Aufklärungskampagne Sexting* gezielt auf die Risiken, welche mit dem Versenden von intimen Fotos über Internet, *WhatsApp* oder Textnachrichten entstehen können. Innerhalb der Kampagne werden vor allem die unkontrollierbaren Folgen einer Verbreitung im Internet thematisiert (Pro Juventute, 2014). Döring (2012) bestätigt, dass das höchste Risikopotenzial von Sexting in der ungewollten Veröffentlichung privater Fotos liegt, was «psychosoziale Negativkonsequenzen» – wie beispielsweise Mobbing – für die abgebildete Person haben kann (s. 12). Döring weist darauf hin, dass der Geschlechteraspekt in Bezug auf die Sexting-Risiken signifikant ist (s. 14). Sie schreibt dazu, dass traditionelle Geschlechterrollen von Mädchen einerseits erwarten, «dass sie sich sexuell attraktiv präsentieren, gleichzeitig wird von ihnen jedoch ›weibliche‹ Zurückhaltung in sexuellen Dingen verlangt» (s. 14). Ein «offensiv sexuelles Verhalten» gilt bei ihnen als «billig» und «schlampig» und führt zu sozialer Stigmatisierung, wohingegen Fälle von Mobbing bei Jungen, welche selbst erstellte freizügige Fotos verschicken, eher selten sind (s. 14). Häufig werden gemäss Döring (2012) nur die Negativfolgen aufgezeigt sowie eine «Sexting-Abstinenz» propagiert (s. 5).

Döring (2012) weist in einer Studie darauf hin, dass 80% der Mädchen und 85% der Jungen noch nie ein Handybild mit freizügigem Inhalt von sich selbst verschickt haben, weil sie es für «gefährlich, dumm, peinlich oder illegal» halten und um «ihr soziales Ansehen und ihre berufliche Zukunft» fürchten (s. 6). Döring (2012) betont, dass entsprechende Materialien mit Warnungen und Abstinenzforderungen nützlich sein können, um Jugendliche zu sensibilisieren, die sich mit den möglichen negativen Folgen des Sextings noch *nicht* auseinandergesetzt haben (s. 20). Sie warnt jedoch davor, dass durch Abstinenzkampagnen, die sich primär an *Bildproduzentinnen* wenden, die Gefahr besteht, dass sich Geschlechterstereotypen und Schuldzuweisungen an die meist weiblichen Sexterinnen¹⁰ verstärken und Rollenbilder gefestigt werden (s. 20). Döring (2012) plädiert dafür, dass der Fokus eher bei den Täter_innen liegen sollte, welche private Bilder rechtswidrig weiterleiten (s. 20). Die Pro Juventute (2014) geht davon aus, dass die Förderung der Medienkompetenz im Umgang mit neuen Medien präventiv vor Übergriffen im Internet schützt. Deshalb bieten sie Medienworkshops an, die gezielt sogenannte Cyber-Risiken thematisieren (Pro Juventute, 2014).

¹⁰ Produzentinnen von Bildern mit erotischem oder freizügigem Inhalt, welche diese Bilder selbst verschicken (Döring, 2012, S. 5–6)

Döring (2012) hält fest, dass Internet und Smartphones ein fester Bestandteil der jugendlichen Lebenswelt darstellen und eine bedeutende Rolle in der sexuellen Entwicklung einnehmen (s. 5). Medialen Angeboten im Bereich der Sexualität wird eine grosse Relevanz zugesprochen, so Klein (2014, s. 61). So können sexualbezogene Informationssysteme im Internet nach Eichenberg (2009) Unterstützung bei der Sexualaufklärung bieten. Sie sind kostenlos, jederzeit verfügbar und decken ein breites Themenspektrum ab (s. 87). Durch die «anarchische Struktur» im Internet leidet nach Eichenberg die Qualität der zur Verfügung gestellten Informationen (s. 87). Dadurch können sich Falsch- oder Fehlinformationen verbreiten, welche nach Eichenberg «erhebliche negative Folgen für das psychische und das körperliche Wohlbefinden haben können» (s. 87). Daher sind aus Sicht der Autorinnen die Förderung der Medienkompetenz sowie eine offene und ehrliche Kommunikation über sexualbezogene Themen in der Arbeit mit Jugendlichen elementar. Hipeli und Süß (2009) bestätigen, dass, «wo der Jugendmedienschutz angesichts dieser Risiken nicht mehr greifen kann», der Medienkompetenz eine zentrale Bedeutung zukommt (s. 59). Auch Eichenberg (2009) bestätigt, dass «Netzkompetenz» hilft, durch das Kennen der spezifischen Strukturen und Kommunikationsbedingungen des Internets, dessen Potenziale auszuschöpfen (s. 88).

Klein (2014) stellt sich weiter die Frage, welche Bedeutung der Pornografie in der sexuellen Bildung zukommt (s. 62). Sie betont, dass durch sexualitätsbezogene Mediennutzung Fragen über «die Orientierung in der Welt und die Suche nach der eigenen Verortung im Bereich Liebe, Sexualität und Partnerschaft» beantwortet werden können (s. 62). Sie verdeutlicht aber auch, dass durch die Nutzung pornographischer Inhalte «neue und zusätzliche Irritationen, Fragen und Sorgen» entstehen können (s. 62). Hipeli und Süß (2009) betonen, dass die Reaktionen von Jugendlichen stark variieren und vor allem bei harter Pornografie von *Lust* über *Ekel* bis *Wut* reichen, wie eine Studie herausfand (s. 57). Haben Heranwachsende sonst keine Berührung mit sexualitätsbezogenen Themen, kann Pornografie für das Individuum eher verwirrend als aufklärend wirken (s. 57). Weiter betonen sie, dass sich durch den Konsum von Pornografie Klischees und Geschlechterrollenstereotypen verfestigen können (s. 55). Auch können sich als Folgen des Konsums sexueller Leistungsdruck sowie Unzufriedenheit in der Partnerbeziehung zeigen (s. 55). Hipeli und Süß (2009) unterstreichen, dass die Auswirkungen des Konsums auf das Individuum stark von «dessen sozialer Verankerung in den Vorbildern im privaten Umfeld» abhängen (s. 55). Sie plädieren daher dafür, dass Erziehungsberechtigte und Vertrauenspersonen – so auch Fachpersonen der OJA – schon früh beginnen, mit den Jugendlichen altersadäquat über die Themen Medien, Sexualität und Intimität zu sprechen, um eine altersgerechte Vermittlung von Wissen zu generieren, bevor die Medien dies tun (s. 57–58).

5.2 POTENZIALE DIGITALER MEDIEN IN DER SEXUELLEN BILDUNG MIT FOKUS AUF SEXTING UND PORNOGRAFIE

Das vorliegende Kapitel befasst sich mit den Potenzialen digitaler Medien zur Unterstützung der sexuellen Bildung von Jugendlichen. Diese sind für Fachpersonen der OJA mit ihrem Verständnis von *Empowerment* als Arbeitsprinzip besonders zentral.

Für Heranwachsende ist das Internet mit seinen sexualitätsbezogenen Inhalten zu einer bedeutenden medialen und sozialen Ressource avanciert, welche sie bei der Bewältigung der Entwicklungsaufgabe Sexualität unterstützt, so Klein (2014, s. 63). Wie bereits bei den Hindernissen erläutert, nutzen Jugendliche digitale Medien, um ihre Sexualität auszuleben und sexuelle Handlungsfähigkeit zu erlangen. Indem sie

Fotos von sich mit erotischem oder freizügigem Inhalt versenden, werden sie zu Sexter_innen. Funktionen, welche dem Sexting zukommen, sind gemäss Döring (2012) vorwiegend «die Pflege einer bestehenden Paarbeziehung, die Anbahnung einer neuen Paarbeziehung, unverbindliche Flirts sowie der Austausch in der Freundesgruppe» (s. 9). Sexting ordnet sich gemäss Döring in ein «breites Spektrum interpersonaler sexueller Ausdrucksformen» ein (s. 8). Für die aktiven Sexter_innen, welche eine Minderheit darstellen, findet diese Form der sexuellen Kommunikation vor allem in bestehenden Paarbeziehungen statt und dient hier der intimen Kommunikation und Zuneigung, so Döring (2012, s. 9). Die geteilte Sexualität gilt für Jugendliche als Vertrauensbeweis und als wesentliches Zeichen dafür, zusammenzugehören und erwachsen zu werden. Meist werden in bestehenden Paarbeziehungen die Bilder wechselseitig ausgetauscht (s. 9–10). Döring (2012) betont die überwiegend positiven emotionalen Reaktionen in Paarbeziehungen, die beim Erhalt erotischer Bildbotschaften überwiegen: «Man ist überrascht, amüsiert, erfreut und erregt» (s. 10). Sexting spielt auch bei der Beziehungsanbahnung zwischen Jugendlichen, die sich bereits aus dem «realen Leben» kennen, eine wichtige Rolle, um die Annäherung auch medial voranzutreiben (s. 11). Döring betont, dass auch hier die positiven Emotionen überwiegen. Das Internet wird gemäss Döring (2012) als leicht zugängliches Experimentierfeld für Sexuelles genutzt. Bei unverbindlichen Online-Flirts wird das Versenden von freizügigen Fotos ebenso als Möglichkeit für sexuelle Experimente gesehen (s. 11). Bei der Funktion des Austausches von Bildern im Freundeskreis geht es vor allem darum, Fotos an gute Freunde zu verschicken, die beispielsweise im Zusammenhang mit einem gemeinsamen Fotoshooting entstanden sind (s. 11).

Alfert (2015) hebt hervor, dass vor allem Soziale Netzwerke wie *Facebook* oder *Instagram* eine zentrale und ernstzunehmende Bedeutung in der Lebenswelt von Jugendlichen einnehmen (s. 18). Daher ist eine Präsenz der Fachpersonen der OJA in den sozialen Netzwerken wichtig, um zeitnah aktuelle Themen aufzugreifen. Alfert (2015) erklärt die Attraktivität der Plattformen damit, dass durch «Selbstpräsentation und Bestätigung» die eigene Handlungswirksamkeit erfahrbar gemacht und ein neues Gefühl von Zugehörigkeit vermittelt wird (s. 18). *Digital natives* haben betreffend Medienutzung eine steigende Tendenz vom Konsumieren zum Produzieren von digitalen Fotos und Videos, ohne dabei auf sexuelle Inhalte zu fokussieren (Willemse et al., 2014, S. 19). Wie in Kapitel 4.2.1 eingeführt, übernimmt das Internet eine wichtige Funktion, wenn es um das Suchen von Informationen geht. Jugendliche erwerben ihr Wissen über Sexualität, indem sie sich auf Internetseiten und Foren über Gefahren und Praktiken informieren können, bestätigt Wampfler (2014, s. 63). Klein (2014) ergänzt, dass für Jugendliche hauptsächlich Medien wie Zeitschriften, Fernsehen und das Internet als bedeutende Informationsquellen für den Bereich der Liebe und Sexualität auftreten (s. 61).

Um die Entwicklungsaufgabe Sexualität zu bewältigen, entwickeln Heranwachsende beiläufig und gezielt Strategien, mit denen sie ihre Situation aktiv bearbeiten (Klein, 2014, S. 61). Alternative Angebote wie niederschwellige Beratungen in der OJA oder Informationen durch Zeitschriften oder Pornografie können die Entwicklung positiv unterstützen. Klein (2014) attestiert der Pornografie aufgrund von Ergebnissen verschiedener Studien eine «aufklärende Relevanz» (s. 63). Pornografie bedient eine altersadäquate Neugier und hat eine informierende Wirkung (s. 63). Döring (2011b) bestätigt die Befriedigung von Neugier durch Pornografie und verweist auf die Funktion der sexuellen Stimulation sowie die Information über sexuelle Stellungen und Praktiken (s. 239). Klein (2014) betont, dass es betreffend Pornografie-Nutzung gender-

bedingte Unterschiede gibt (s. 62). So konsumieren Jungen häufiger Pornografie als Mädchen und erleben diese öfters als erregend, wo hingegen die Mädchen Pornografie als uninteressant empfinden. Diese Einstellungen sind jeweils bedingt durch die eigenen sexuellen Erfahrungen, das eigene Frauen- und Männerbild sowie das eigene Erleben der Geschlechterverhältnisse (s. 62). Klein (2014) gibt an, dass 90% der internet-nutzenden Jugendlichen das Internet als das für sie am besten geeignete Medium erleben, wenn es um Informationen zu konkreten Problemsituationen geht (s. 63). Sexualitätsbezogene Internetangebote und dazugehörige Unterstützung in Form von Online-Selbsthilfegruppen werden von Jugendlichen vorwiegend aufgrund der Anonymität, der Textform sowie dem Austausch mit Personen mit ähnlichen Erfahrungen in einem bestimmten Bereich in Anspruch genommen (s. 64).

Eichenberg (2009) bestätigt, dass es Internetmerkmale gibt, welche sexualbezogene Nutzungsweisen besonders fördern (s. 105). So nennt sie das Triple-A-Modell nach Al Cooper (1998) mit den Faktoren *Accessibility* (Verfügbarkeit), *Affordability* (Erschwinglichkeit) und *Anonymity* (Anonymität) (zit. in Eichenberg, 2009, S. 105 / eigene Übersetzung). Döring (2003) ergänzt dieses Modell durch ihr Triple-C-Modell mit den Faktoren *Communication* (Kommunikation), *Collaboration* (Zusammenarbeit) und *Community* (Gemeinschaft) und hebt das Internet als interaktives Medium hervor (zit. in Eichenberg, 2009, S. 106 / eigene Übersetzung). Eichenberg (2009) betont, dass das Internet einen niederschweligen Zugang zu sexualbezogenen Informationen, Selbsthilfe und Beratung ermöglicht und über die Bewirtschaftung und Erhaltung der sexualbezogenen Netzangebote durch Fachpersonen ein präventiver Schritt in Richtung Gesundheitsförderung vollzogen werden kann (s. 107). Döring (1998) wünscht sich aus dem Netzkontext kommende «fruchtbare Impulse für einen gesamtgesellschaftlichen Verständigungsprozess, der die Bedeutsamkeit, Individualität und Vielfalt unserer Sexualitäten würdigt» (zit. in Eichenberg, 2009, S. 107).

Mit der Fortentwicklung des Internets zu Web 2.0 wandelte sich auch die Nutzung, bei der nun die Partizipation der Nutzenden im Fokus steht (Springer Gabler Verlag, ohne Datum). Sexualbezogene Diskussionsforen arrangieren einen offenen Austausch über eigene sexuelle Erfahrungen oder tabuisierte sexuelle Praktiken, so Eichenberg (2009, s. 87). Gerade für Jugendliche erweisen sich solche Angebote im Netz als sehr wichtig, da es eine Vielzahl von Themen oder Fragen gibt, welche sie weder im Elternhaus noch in der Schule stellen können und wollen, wie Klein (2014, s. 61) aufzeigt. Die aktive oder passive Partizipation in sexualbezogenen Diskussionsforen kann mehrere Funktionen erfüllen, wie beispielsweise die Förderung der Selbstakzeptanz sowie die Gewissheit, mit seinen Problemen nicht alleine dazustehen, wie Eichenberg (2009) darlegt (s. 88).

5.3 ZUSAMMENFASSUNG DER HINDERNISSE UND POTENZIALE DIGITALER MEDIEN IN DER SEXUELLEN BILDUNG

Im vorliegenden Kapitel wird die Frage beantwortet, welche Hindernisse als auch Potenziale sich durch digitale Medien im Zusammenhang mit der sexuellen Bildung für das Berufsfeld der OJA ergeben¹¹.

Das Internet mit seinen sexualitätsbezogenen Angeboten stellt für Heranwachsende eine bedeutende mediale und soziale Ressource dar, welche sie bei der

¹¹ Zur besseren Übersicht wird hier auf die wiederholende Nennung der vorangehenden Quellen verzichtet. Diese finden sich in den vorgängig erläuterten Kapiteln.

Bewältigung der Entwicklungsaufgabe Sexualität unterstützt. Medialen Angeboten im Bereich der Sexualität wie beispielsweise der Pornografie und Beratungsangeboten im Internet wird aufgrund der Anonymität, des einfachen Zugangs sowie dem Austausch mit Personen mit ähnlichen Erfahrungen eine grosse Relevanz zugesprochen. Auf Pornografie wird zurückgegriffen, um die Neugier zu befriedigen. Gleichzeitig kann der Konsum von Pornografie auch Unsicherheiten produzieren, werden diese nicht aufgefangen. Sexualitätsbezogene Mediennutzung kann zudem Antworten auf viele von Jugendlichen gestellte Fragen sowie einen niederschweligen Zugang zu sexualbezogener Beratung bieten. Sexuelle Ausdrucksformen wie beispielsweise das Sexting können Jugendliche in ihrer Entwicklung fördern als auch hindern. Jedoch kann das Produzieren ebensolcher Bilder die Selbstwirksamkeit und die Auseinandersetzung mit dem eigenen Körper auch stärken und positiv unterstützen. Der eigenen Präsentation in sozialen Netzwerken wird eine zentrale Bedeutung in der Lebenswelt von Jugendlichen attestiert. Daher ist die Präsenz der OJA über ein Profil in sozialen Netzwerken wichtig, um zeitnah aktuelle Themen aufzugreifen und niederschwellig über bestehende Angebote zu informieren. Die Chatfunktion stellt betreffend Vertrauens- und Beziehungsaufbau eine wesentliche Ressource dar. Gerade für Jugendliche erweisen sich solche Angebote im Netz als sehr wichtig, da es eine Vielzahl von Themen oder Fragen gibt, welche sie weder zu Hause noch in der Schule bearbeiten können oder wollen.

**6. DIE SOZIOKULTURELLE ANIMATION ALS AKTEURIN DER
MEDIENKOMPETENZFÖRDERUNG IN DER SEXUELLEN BILDUNG**

Das Kapitel befasst sich mit der Beantwortung der Hauptfragestellung, welchen Beitrag Fachpersonen der SKA in der OJA zur Förderung der Medienkompetenz im Bereich der sexuellen Bildung leisten können.

6.1 ERKENNTNISSE ZUM HANDLUNGSBEDARF

Die Erkenntnisse zum Handlungsbedarf ergeben sich aus den vorgängig erarbeiteten Inhalten und werden hier zusammengefasst dargestellt¹².

Die Hauptaufgabe der SKA ist es, die Menschen dazu zu befähigen, sich mit ihrem Leben und somit ihrer Identitätsbildung auseinanderzusetzen. Um diese Aufgabe umzusetzen, treten Fachpersonen der SKA in verschiedenen Teilbereichen und Tätigkeitsfeldern in unterschiedlichen Funktionen auf. Die Autorinnen sind in einem ausserschulischen Angebot der OJA tätig und unterstützen dabei Jugendliche in einem informellen oder nicht-formalen Kontext in ihrer Entwicklung. Wie in Kapitel 3.2.2 beschrieben, durchläuft ein Individuum je nach Lebensabschnitt bestimmte Entwicklungsaufgaben aufgrund biologischer Faktoren, gesellschaftlicher Erwartungen und/oder individueller Wünsche und Zielsetzungen. Es gibt Entwicklungsaufgaben, welche zeitlich abgeschlossen sind und solche, die sich über mehrere Lebensabschnitte oder durch das ganze Leben erstrecken wie beispielsweise die Sexualität. Dies bedeutet, dass Entwicklung ein lebenslanger Prozess ist und somit lebenslanges Lernen voraussetzt. Das Individuum muss die Fähigkeit entwickeln, unterschiedliche Lernfelder in Beziehung zu setzen und mit neuen Anforderungen – wie beispielsweise digitalen Medien – umzugehen.

Nicht-formale Bildungsprojekte und somit informelles Lernen im Jugendbereich – spezifisch in der OJA – fördern die aktive gesellschaftliche Teilhabe von jungen Menschen. Ergänzend dazu besteht die Stärke der OJA in der Vermittlung von Lebensfertigkeiten an Jugendliche im Kontext der Niederschwelligkeit, Freiwilligkeit und Partizipation. Diese drei Merkmale werden um ein zusätzliches Merkmal, jenes der Offenheit, erweitert und machen die Grundprinzipien der OJA aus. Für die Arbeit mit Jugendlichen sind die daraus resultierenden Arbeitsprinzipien der Lebensweltorientierung und des Empowerment zentral. Fachpersonen der OJA können sich durch die Orientierung an der Lebenswelt und dem Agieren innerhalb der Lebensräume einen Überblick über die Lebensumstände, Ressourcen und Bedürfnisse der Individuen verschaffen und durch Empowerment die bestehende Situation verbessern.

Um dies umsetzen zu können, arbeiten Fachpersonen vernetzt, partizipativ, integrativ und präventiv. Vor allem in der Präventionsfunktion und somit in der Verhinderung von sozialen, individuellen, körperlichen und psychischen Problemen wird die Hauptaufgabe der SKA gesehen. Beispielsweise ermöglichen Angebote der OJA körperliche Betätigung und soziale Kontakte. Zudem ist die Beziehungsarbeit zwischen den Fachpersonen der OJA und den Jugendlichen von zentraler Bedeutung und stärkt die Jugendlichen in ihrer Entwicklung und Persönlichkeit. Zusätzlich dazu zeigt sich, dass die OJA mit ihren zielgruppenspezifischen Angeboten ein Experimentierfeld bietet, in dem die Selbst- und Sozialkompetenzen erprobt, entwickelt und gestärkt werden können. Diese festigenden und positiven Erfahrungen können vor unerwünschten Lebensbewältigungsstrategien schützen und die Selbst- und Rollenfindung in Bezug auf die Sexualität und sexuelle Identität begünstigen.

Mit dem seismologischen Charakter der SKA können Fachpersonen der OJA aufgrund ihrer Kenntnisse von und über Jugendliche, dem Gemeinwesen und der Gesellschaft, anbahnende Probleme frühzeitig erkennen und benennen. In Bezug auf die vorliegende Arbeit bedeutet dies, dass sich Fachpersonen der OJA mit digitalen

¹² Zur besseren Übersicht wird hier auf die wiederholende Nennung der vorangehenden Quellen verzichtet. Diese finden sich in den vorgängig erläuterten Kapiteln.

Medien und Sexualität, ihren Inhalten und den daraus entstehenden Themen befassen sollen. Dies gilt ebenso für die Jugendlichen. Die Handhabung, Gestaltung und zum grossen Teil die Nutzung von digitalen Medien wie beispielsweise sozialen Netzwerken oder Apps erlernen die Jugendlichen meist durch eigenes Ausprobieren oder über die Peergroup. Jedoch braucht es für die Verarbeitung, Einordnung und Reflexion der Inhalte eine kritische Haltung, welche sich die Jugendlichen nicht selbstständig aneignen können. Die Chance, ein Gefäss dafür zu schaffen, wird in der edukativen Funktion der SKA gesehen.

Fachpersonen der OJA sollen basierend auf Erfahrungen, Informationen und Bedürfnissen der Zielgruppe Voraussetzungen und Möglichkeitsräume schaffen, wo sich Jugendliche ausprobieren und bilden können. Die Treffpunkte, der Austausch sowie die Sozialisation finden in der heutigen Zeit im realen Leben wie auch im virtuellen Raum statt und unterstützen die Jugendlichen in ihrem Bildungsprozess. Für Fachpersonen der SKA beziehungsweise der OJA bedeutet dies, dass sie sich auch mit dem Sozialraum Internet und den digitalen Medien auseinandersetzen müssen, wenn sie lebensweltorientiert und nahe an der Zielgruppe arbeiten wollen. Dies bedeutet, dass der Weg für eine «innovative Pädagogik» gelegt werden muss, wo die Lernenden im Zentrum stehen und der Wandel von Erziehung zu Bildung und von Wissen zu Kompetenz gefördert wird. Die Autorinnen sehen darin Parallelen zur SKA beziehungsweise der OJA. Die Lernenden ins Zentrum zu stellen bedeutet in der SKA lebenswelt- und bedürfnisorientiertes Arbeiten. Der Wandel von Erziehung zu Bildung heisst, den Akzent auf selbstbestimmte Lernformen und Förderung von Autonomie zu legen. In Bezug auf die sexuelle Bildung hat dies zum Ziel, die Anliegen der sexuellen Erziehung weiter zu führen, sie den Bedingungen der heutigen Zeit anzupassen und um neue Aspekte zu erweitern. Der Wandel von Wissen zu Kompetenz ist für den Umgang mit digitalen Medien von Bedeutung. Wissen über Medien reicht in der heutigen Zeit nicht mehr aus, da viele digitale Medien interaktiv gestaltet sind und somit neue Kompetenzen von den Nutzenden abverlangen. Wie in Kapitel 4.4 beschrieben, sollen Jugendliche durch Medienkompetenz dazu befähigt werden, sich sicher in der medialen Welt bewegen zu können und zwischen direkt erlebten und medienvermittelten Erfahrungen eine Balance zu finden. die Ausbildung der Medienkompetenz soll über selbstorganisierte Lernprozesse verwirklicht werden. Eine soziale Umwelt, die zu einer aktiven Auseinandersetzung mit Medien anregt und Lernanreize bietet, ist für die Entwicklung der Medienkompetenz besonders wichtig. Hier bietet sich die OJA als Akteurin im nicht-formalen und informellen Bildungsbereich an, in welchem sie sich für selbst bestimmtes und eigenverantwortliches Handeln einsetzt.

6.1.1 Die Rolle der Offenen Jugendarbeit

Wie bereits beschrieben, eröffnen digitale Medien in Bezug auf die sexuelle Bildung von Jugendlichen zahlreiche Hindernisse als auch Potenziale. Ausgehend von einem lebensweltorientierten Ansatz als Arbeitsprinzip der OJA haben Fachpersonen die Möglichkeit, darauf über medienerzieherische Projekte Einfluss zu nehmen und diese zum Wohle der Jugendlichen zu verändern. Nach Art. 11 Abs. 1 BV haben Kinder und Jugendliche Anspruch auf besonderen Schutz ihrer Unversehrtheit sowie auf Förderung ihrer Entwicklung. Die Sozialziele unter Art. 41 Abs. 1 lit. g BV stellen zudem die soziale, kulturelle und politische Integration in den Vordergrund. Der Jugendmedienschutz, wie in Kapitel 4.3.1 erläutert, stellt hierbei einen Teilbereich dar.

Das Nationale Programm zur Förderung der Medienkompetenz *Jugend und Medien* (2011a) betont, dass der Kinder- und Jugendmedienschutz «eine gemeinsame Aufgabe von Staat, Medienbranche und den verschiedenen Erziehungsinstanzen» sei. Weiter wird ergänzt, dass «alle erwachsenen Bezugspersonen von Kindern und Jugendlichen eine Begleitfunktion» haben (2011b). Fachpersonen der OJA arbeiten auf der Basis der Beziehungsarbeit und begegnen Jugendlichen in ihrer Freizeit. Dadurch sind sie im Vergleich zu anderen Arbeitsfeldern der Sozialen Arbeit nahe an ihrer Lebenswelt. Fachpersonen der OJA können ihnen daher Anleitung im Umgang mit digitalen Medien bieten. Hierfür ist jedoch eine aktive Teilnahme seitens der Professionellen am Mediengeschehen unabdingbar, um aktuell und nicht wertend auf bestehende Gefahren als auch Chancen hinzuweisen (Nationales Programm zur Förderung der Medienkompetenz, 2011b). Alfert (2015) plädiert daher auf der «Studiengangs- und Ausbildungsebene (. . .) [für] eine medienpädagogische Grundbildung» von Fachkräften (s. 162).

Das offene Setting in der OJA ermöglicht einen niederschweligen Zugang zu den Jugendlichen und lässt Raum für medienbasierte Angebote wie beispielsweise Foto- oder Filmworkshops. Darin wird der Umgang mit digitalen Medien geübt. Im Bereich der nicht-formalen Bildung kommt der OJA eine zentrale Rolle diesbezüglich zu, so Alfert (2015, s. 164). Alfert (2015) sieht diese darin, zur «Herstellung und Förderung der Medienkompetenz beizutragen» (s. 165). Parallel dazu in Bezug auf die sexuelle Bildung bestätigt Valtl (2013), dass die OJA mit ihren Arbeitsprinzipien eine gute Plattform für selbstbestimmtes Lernen bietet (s. 128). Im Bereich der informellen Bildung sieht Röhl (2008) ein geeignetes Instrument, die gesellschaftlichen Herausforderungen besser zu bewältigen (s. 512). Informelles Lernen wird nach Röhl (2008) vor allem dadurch begünstigt, wenn das Lernumfeld in den Lernprozess einbezogen wird und die eigenständige Bearbeitung von Aufgaben oder Handlungsfeldern ermöglicht wird (s. 512). Dafür müssen die Angebote der OJA partizipativ sowie bedürfnis- und zielgruppenorientiert gestaltet werden (s. 512). Der Ansatz des Empowerments soll Jugendliche dazu befähigen, eigenständig und bewusst zu handeln. Dies jedoch immer mit dem Gedanken, dass «das Wissen und Handeln zur eigenen Verwendung in die Hand der Zielgruppe» gegeben wird und somit der Ausgang völlig offen sein kann (Valtl, 2013, s. 128). Diesem Bildungsauftrag folgend geht es also nach Alfert (2015) darum, «Unterstützung in der Aneignung von Medienkompetenz (. . .) sowie im Umgang mit problematischen Inhalten und entwickeltem Problemverhalten» zu bieten (s. 163). Steiner (2013) bezeichnet die Herausbildung reflexiver und kritischer Kompetenzen bei den Adressat_innen als Kernaufgabe im Handeln mit und in Medien (s. 34).

6.1.2 Chancen und Nutzen einer Zusammenarbeit Offener Jugendarbeit und Schule

Wie in Kapitel 3.4 erläutert, zeigt sich, dass eine Kooperation der Schule mit externen Fachkräften wie beispielsweise der OJA im Bereich der Sexualerziehung und somit der sexuellen Bildung von Vorteil ist. Die Verbindung der vertrauten Lehrperson mit einer externen Fachperson ermöglicht einen Mehrwert für die Schüler_innen und eine Gewährleistung der geschlechterspezifischen Arbeit. Jegge (2009) setzt dafür kompetent ausgebildete Lehrpersonen und Fachkräfte voraus, welche in einem adäquaten Setting die Themen der Sexualität aufgreifen und in den Schulalltag einbetten (s. 79).

Der Leitfaden für die Zusammenarbeit der OJA und Schule der vernetzten Offenen Jugendarbeit des Kantons Bern (voja) (2005) hat eine Angebotspalette der OJA gegenüber der Schule zusammengestellt (s. 21). In der vorliegenden Arbeit werden nur jene

Angebote beschrieben, welche für die sexuelle Bildung und die Förderung der Medienkompetenz genutzt werden können. Während einer Pausenplatzaktion können Fachpersonen der OJA die Schüler_innen mit themenspezifischen Aktionen zum Beispiel zu digitalen Medien konfrontieren und die Beziehungsarbeit zu den Jugendlichen stärken (voja, 2005, S. 21). Für das Thema der Sexualität eignet sich diese Form eher weniger, da während der Pause kaum ein intimer Rahmen geschaffen werden kann. Eine Pausenplatzaktion, aufgebaut auf den Grundprinzipien der Offenheit, Freiwilligkeit und Partizipation, kann für informative oder auch präventive Zwecke genutzt werden. Die voja (2005) schreibt der Prävention einen hohen Stellenwert für eine Zusammenarbeit der OJA mit der Schule zu und unterstützt das in Kapitel 3.4 beschriebene Kooperationsmodell. Insbesondere bei den Themen Liebe, Sexualität und Umgang mit Medien ergeben sich Überschneidungen des formellen Rahmens der Schule und ausserschulischen Angeboten der OJA (S. 21). Die Präventionsangebote können innerhalb der gesamten Klasse oder auch in Gruppen themenspezifisch durchgeführt werden. Die bestehenden Beziehungen seitens der Jugendlichen zu den Fachpersonen der OJA sind in «solchen Situationen oftmals förderlich», da sich die Jugendlichen als Persönlichkeit und nicht nur als Schüler_in wahrgenommen fühlen (S. 21).

Ein weiterer Punkt für eine Zusammenarbeit sieht die voja (2005) im Vorteil der Niederschwelligkeit und Erreichbarkeit der OJA. Oft sind Lehrpersonen zeitlich eingeschränkt und können somit Fragen zu Themen nicht eingehend bearbeiten (S. 22). Hier kann die OJA mit spezifischen Beratungsangeboten ansetzen. Jugendliche schätzen die freiwillige und offene Atmosphäre der OJA, welche sich ihren Bedürfnissen anpasst (voja, 2005, S. 22). Zudem sind die «administrativen Formalitäten auf ein Minimum reduziert» und keine «komplizierten Verweisungssysteme» vorhanden (S. 22). Der OJA ist es dabei wichtig, dass die Beratung vertraulich bleibt und nur das Nötigste an Unterlagen erstellt wird (S. 22). Laut der voja (2005) sind aus diesen Vorschlägen Chancen und Nutzen für beide Seiten auszumachen, welche in der untenstehenden Tabelle erläutert werden (S. 16).

Chancen und Nutzen der Zusammenarbeit OJA und Schule

CHANCEN UND NUTZEN FÜR DIE OJA	CHANCEN UND NUTZEN FÜR DIE SCHULE
Zielgruppe wird umfassend erreicht	Unterstützung und Ergänzung des Bildungsauftrages
Erstkontakte sind niederschwelliger	Impulse von «Aussen»
Synergiennutzung	Synergiennutzung
Raum für Angebote und Projekte	Auffangnetz in der Freizeit vorhanden
Anerkennung der Fachkompetenz	Kollegiale Beratung
Impulse zur Weiterentwicklung	Impulse zur Weiterentwicklung

Tab. 6: Chancen und Nutzen der Zusammenarbeit OJA und Schule
(eigene Darstellung auf der Basis von voja, 2005, S. 16)

Nicht nur für die OJA und die Schule zeigen sich Chancen und Nutzen, sondern es profitieren primär auch die Schüler_innen von einer Zusammenarbeit der beiden Bereiche. Schliesslich tragen gemäss der voja (2005) Jugendliche ihre persönlichen Probleme in die Schule, welche ein Spiegel der Gesellschaft sind (S. 6). Somit entstehen soziale Brennpunkte. Genau da setzt der Auftrag der OJA an, die «sozialen

Brennpunkte aufzunehmen und möglichst flexibel auf Probleme, Bedürfnisse und aktuelle Trends Jugendlicher einzugehen» (s. 6). Dies bezieht sich nach Schmidt und Schetsche (2013) auch auf die Omnipräsenz der Sexualität und der digitalen Medien. Die Jugendlichen hören beim Eintreten oder Verlassen des Schulareals nicht auf, sexuelle Wesen beziehungsweise *digital natives* zu sein (s. 601). Dies macht eine Zusammenarbeit zwischen schulischem und ausserschulischem Bereich wichtig.

6.2 HANDLUNGSEMPFEHLUNGEN FÜR FACHPERSONEN DER OFFENEN JUGENDARBEIT

Gespräche sind nach Nussbaum (2009) die «wichtigste Quelle der Sexuaufklärung» (s. 41). Die Autorinnen verstehen Beziehungs- und Gesprächsangebote als Ergänzung zur schulischen Sexualerziehung mit externen Fachpersonen. Über die Beziehungsarbeit können beispielsweise auch Beratungen im Bereich der sexuellen Bildung mit all ihren Facetten stattfinden. Wie Nussbaum (2009) betont, haben Medien einen wachsenden Einfluss auf Jugendliche und deren sexuelle Entwicklung (s. 38). Goldoni und Steiner (2013) betonen, dass medienorientierte Jugendarbeit das Verständnis umfasst, Jugendliche «im Kontext der Nutzung neuer Medienformen» zu begleiten (s. 250). Meist geht es dabei um eine «subjektorientierte Förderung von Medienkompetenz» (s. 250). Dies deckt sich mit dem vorgängig beschriebenen Konzept der sexuellen Bildung, welches von einer zunehmend selbstbestimmten Auseinandersetzung mit sexuellen Fragen ausgeht. Die Autorinnen sind der Meinung, dass eine Begleitung hierbei eine wichtige Leitplanke für die Entwicklung von Jugendlichen darstellt. Dafür sind Selbstreflexion und ein professionelles Rollenverständnis seitens der Fachpersonen zwingend.

Fachpersonen der OJA zeichnen sich vor allem dadurch aus, dass sie weitreichende Kenntnisse des Jugendalters haben, lebenswelt- und sozialraumorientiert und mit ihren Adressat_innen individuell arbeiten (DOJ, 2007, s. 5). Die Ausrichtung an ihren Bedürfnissen und Lebenslagen macht Fachpersonen der OJA daher für die Förderung der Medienkompetenz im Bereich der sexuellen Bildung zu wichtigen Akteur_innen. Eine proaktive Auseinandersetzung der Professionellen mit aktuellen Trends in sozialen Netzwerken und mit neuen Apps ist unabdingbar, um adäquat auf sich anbahnende Problemsituationen und Herausforderungen zu reagieren. Die seismologische Funktion der SKA ist folglich für die Früherkennung zentral (Hafen, 2010, S. 181).

Nachfolgend werden zwei Handlungsempfehlungen erläutert, die sich mit den Themen Sexting und Pornografie befassen. Gerade für die Unterstützung der Entwicklungsaufgabe «Herausbildung einer sexuellen Identität» sind die nachfolgenden Handlungsempfehlungen für Fachpersonen weisend.

6.2.1 Förderung von *Safer Sexting*

Sexting spielt sich in der Lebenswelt der Adressat_innen der OJA ab. Daher ergibt sich durch die Auseinandersetzung mit der Thematik aus Sicht der Autorinnen ein Handlungsfeld für Fachpersonen in der OJA, das Thema *Safer Sexting* gezielt anzugehen. Valtl (2013) setzt voraus, dass sexuelle Bildung selbstbestimmt ist (s. 128). Fachpersonen der OJA können Jugendliche daher mit einer offenen Haltung gegenüber Sexting begleiten und wichtige Gesprächspartner_innen sein. Döring (2012) hebt Empfehlungen zum sogenannten *Safer Sexting* hervor, welche der Frage nachgehen, wie möglichst sicher an der «durchaus normalen Form des erotischen Austausches im Handyzeitalter» – Sexting – teilgenommen werden kann (s. 20). Döring hat aus

Empfehlungen im Internet Ratschläge zu *Safer Sexting* zusammengefasst und verdichtet (s. 20). *Einverständnis*, *Vertrauen* sowie *Wechselseitigkeit* sind wichtige Kriterien beim Versenden von Bildern beim Sexting (s. 21). Für die Ausgestaltung der Bilder werden von Döring (2012) *diskrete* – weniger verfängliche – *Bilder* im Bikini oder Unterwäsche vorgeschlagen, welche sexuell sehr eindeutigen Fotos vorgezogen werden sollen, wenn Zweifel betreffend einer Weiterverbreitung bestehen (s. 21). Anknüpfend daran sollen Fotos als *anonyme Bilder* versendet werden, bei denen etwa das Gesicht oder andere «identifizierende Merkmale» nicht zu erkennen sind (s. 21). Weiter werden *professionelle Bilder* genannt, die – so die Meinung junger Frauen – ästhetischer und weniger «billig» aussehen (s. 21). Döring kritisiert an diesem Punkt, dass Ratschläge in Onlineforen immer auch darüber Auskunft geben, welche sozialen und sexuellen Normierungen gelten, wenn beispielsweise Mädchen an Mädchen den Ratschlag geben, lieber professionelle Bilder zu verschicken als eigene. Die mediale Eigenproduktion wird entwertet und darüber hinaus werden mit professionellen Fotos durch Fotograf_innen auch soziale Schichtunterschiede konstruiert und bestätigt, da sich solche Fotos nur «sozioökonomisch privilegierte Mädchen leisten können» (Döring, 2012, s. 22). Die Autorinnen stimmen mit Döring überein, gehen aber weiter davon aus, dass die Empfehlungen für Jungen gleichermassen Gültigkeit besitzen.

Ergänzend zu den bereits beschriebenen Empfehlungen lässt sich der Ratschlag *Rechtslage* auf das einklagbare Recht ein (Döring, 2012, s. 22). Bilder dürfen ohne die ausdrückliche Zustimmung nicht weiterverbreitet oder aufgenommen werden (s. 22). Bereits eine Drohung zur Veröffentlichung bedient einen Straftatbestand (s. 22). Als letzter Ratschlag wird der *Respekt* genannt. Döring (2012) betont, dass das Verschicken von eigenen erotischen Bildern nicht falsch ist und Jugendliche zu dem, was sie gemacht haben, und ihrem Körper stehen sollen (s. 22). Diese Prinzipien fokussieren stark auf das eigene Empfinden der Jugendlichen, auf das zurückgegriffen werden soll. Fachpersonen der OJA können ihre Adressat_innen in ihrer Identitätsbildung stärken, indem sie sie zu einem sicheren Umgang mit Sexting befähigen und mittels spezifischen Fotoprojekten die Thematik aufgreifen.

6.2.2 Förderung der Pornografie-Kompetenz für Fachpersonen der Offenen Jugendarbeit und Jugendliche

Nach dem Grundsatz, seine sexuelle Bildung selbstbestimmt zu gestalten, holen sich Jugendliche eigenverantwortlich Informationen zum Thema Sexualität in den Medien. Gerade der Pornografie wird nach Klein (2014) eine «aufklärende Relevanz» zugeschrieben (s. 63). Diese bedient eine altersadäquate Neugier, hat die Funktion der sexuellen Stimulation und liefert Informationen über sexuelle Stellungen und Praktiken (Döring, 2011b, s. 239). Die Anschlusskommunikation an die Pornografie-Erfahrung erfordert sowohl von Seiten der Fachpersonen der OJA als auch der Jugendlichen einen offenen und reflektierten Umgang mit der Thematik. Im folgenden Kapitel wird daher auf die von Döring geforderte Ausbildung einer Pornografie-Kompetenz eingegangen und diese anhand des *3 Ebenen × 5 Komponenten-Modells*¹³ erklärt.

Obschon die Schädlichkeit oder Nützlichkeit von Pornografie unterschiedlich bewertet wird, besteht ein Konsens darüber, dass «sexuell explizite Medien potenziell

¹³ Das Modell beinhaltet nach Döring (2011b) drei Ebenen der Involvierung (Bewertung, Nutzung und Gestaltung) sowie fünf Kategorien von Kenntnissen und Fähigkeiten (Medienkunde, Kritikfähigkeit, Genussfähigkeit, Selbstreflexion und Meta-Kommunikation) (S. 228).

problematisch sein können, insbesondere, wenn es um Kinder und Jugendliche geht», bestätigt Döring (2011b, S. 229). Daher wird zum Schutz vor negativen Medienwirkungen vor allem auf zwei Ansätze zurückgegriffen, die mit den Begriffen Medienregulierung¹⁴ und Kompetenzförderung zusammengefasst werden (S. 229). Im Folgenden wird nur der Ansatz der Kompetenzförderung weiterverfolgt, weil der Fokus der vorliegenden Arbeit auf der Medienkompetenzförderung im Bereich der sexuellen Bildung liegt. Es besteht Einigkeit darüber, dass eine Stärkung der Medienkompetenz notwendig ist, um den vielseitigen medialen Angeboten selbstbestimmt und verantwortlich gegenüberzutreten, um Gefahren zu vermeiden und Chancen zu nutzen (Döring, 2011b, S. 230). Hinsichtlich einer vermuteten Pornografisierung¹⁵ der Gesellschaft ist es daher nach Döring folgerichtig, eine «Förderung der *Pornografie-Kompetenz* als spezieller pornografiebezogener Form der Medienkompetenz anzustreben» (S. 230). Pornografie-Kompetenz beinhaltet demnach gemäss Döring (2011b)

die Befähigung zur differenzierten und eigenständigen Beurteilung des Gegenstandes. Dies schliesst ethische Überlegungen ausdrücklich ein, reduziert diese aber eben nicht auf simple Pro- und Kontra-Positionierungen, die angesichts der Polyvalenz von Texten und Bildern sowie der Vielfalt sexueller Begehrensformen ihrerseits ethisch problematisch sind. (S. 231–232)

Döring (2011b) plädiert dafür, Konsumierende von Pornografie nicht als passive Opfer, sondern als aktive Nutzende und Gestaltende sexuell expliziter Medieninhalte wahrzunehmen (S. 228). Sie führt weiter aus, dass zur Förderung der Pornografie-Kompetenz bislang die folgenden vier Ansätze handlungsweisend waren: «Informationsvermittlung zur Bewertungskompetenz, Informationsvermittlung zur Nutzungs- und Gestaltungskompetenz, gemeinsame Rezeption und Diskussion sowie aktive Medienarbeit» (S. 228).

Pornografie-Kompetenz meint nach Döring (2011b) den zielgerichteten erfolgreichen Umgang mit «pornografischen Medienangeboten als selbst- wie sozialverantwortlich handelnder Mensch» (S. 236). Der erfolgreiche Umgang umfasst wie einleitend mit dem Modell beschrieben *drei unterschiedliche Ebenen der Involvierung*, welche

¹⁴ Der Begriff der Medienregulierung umschreibt den Umgang mit sexuell expliziten Medien, welcher durch das Strafgesetzbuch, durch den Kinder- und Jugendmedienschutz, durch die Medienanbietenden selber sowie durch technische Inhaltsfilter reguliert ist (Döring, 2011b, S. 229). Im Internetzeitalter stossen rechtliche und technische Medienregulierungen jedoch immer häufiger an ihre Grenzen, da die Weitergabe entsprechender Inhalte per Smartphone kaum kontrollierbar ist (S. 229).

¹⁵ Pornografisierung meint nach Döring (2011b) «zwei unterschiedliche, aber miteinander verknüpfte Entwicklungen», die einerseits auf der «zunehmenden Verfügbarkeit und Nutzung von Pornografie (mainstreaming of porn)» und andererseits auf den «zunehmenden Pornografie-Bezügen in der Populärkultur (porning of the mainstream)» beruhen (S. 228–229).

von der *Bewertung von Pornografie* über die *Nutzung* vorhandener bis zur *Gestaltung* eigener pornografischer Darstellungen reichen (S. 236). Die folgende Tabelle nach Döring (2011b) zeigt das *3 Ebenen x 5-Komponenten-Modell*.

3 Ebenen x 5 Komponenten-Modell

3 EBENEN →	Bewertung von Pornografie (Bewertungskompetenz)	Nutzung von Pornografie (Nutzungskompetenz)	Gestaltung von Pornografie (Gestaltungskompetenz)
5 KOMPONENTEN ↓			
Medienkunde^{a)}	Begriffsverständnis und Bewertung von Pornografie	Zugang zu pornografischen Inhalten	Beteiligung an legaler und ethisch vertretbarer Produktion pornografischer Inhalte
Kritikfähigkeit^{b)}	mit Pornografie verbundene Risiken und Präventionsmöglichkeiten	mit der Nutzung von Pornografie verbundene Risiken und deren Vermeidung	mit der Gestaltung eigener pornografischer Inhalte verbundene Risiken und deren Vermeidung
Genussfähigkeit^{c)}	mit Pornografie verbundene Chancen und Förderungsmethoden	mit der Nutzung von Pornografie verbundene Chancen und deren Ausschöpfung	mit der Gestaltung eigener pornografischer Inhalte verbundene Chancen und deren Ausschöpfung
Fähigkeit zur Meta-Kommunikation^{d)}	Austausch über Pornografie-Kenntnisse und -Bewertungen	Austausch über Pornografie-Nutzung und damit verbundene Effekte	Austausch über Pornografie-Produktion und -Gestaltung und damit verbundene Effekte
Fähigkeit zur Selbstreflexion^{e)}	Selbstreflexion der eigenen Pornografie-Bewertung	Selbstreflexion der eigenen Pornografie-Nutzung	Selbstreflexion der eigenen Pornografie-Gestaltung

- a) Kenntnisse über Produktion, Merkmale, Inhalte und Nutzung
- b) Erkennung und Prävention von Negativwirkungen
- c) Erkennung und Ausschöpfung von Positivwirkungen
- d) Konstruktiver sozialer Austausch
- e) Reflexion des eigenen Standpunkts

Tab. 7: 3 Ebenen x 5 Komponenten-Modell (leicht modifiziert nach Döring, 2011b, S. 240)

Den Ebenen Bewertungs- und Nutzungskompetenz schreiben die Autorinnen Potenzial zu, um das Thema Pornografie in einem geeigneten Rahmen in der OJA zu bearbeiten. Die Ebene der Gestaltungskompetenz setzt einen individuellen privaten Rahmen voraus, welchen die OJA aufgrund rechtlicher Bestimmungen sowie ihren Arbeitsprinzipien nicht detailliert bearbeiten kann.

Als einen wichtigen Baustein in der Pornografie-Kompetenz bezeichnet Döring (2011b) beispielsweise das Wissen darum, welche «Inhalte unter illegale Pornografie fallen und welche nicht» (S. 231). Dies ist gemäss Döring dem Bereich der Medienkunde zuzurechnen und kann bei nicht ausreichend geförderter Medienkompetenz dazu führen, dass «unwissentlich illegale Inhalte genutzt werden und somit Straffälligkeit droht» (S. 231). Wie im Kapitel 4.3.3 definiert, bezieht sich die vorliegende Arbeit auf die inhaltlich-funktionale Definition von Pornografie. Dies ist insofern hilfreich, als dass eine negativ wertende Pornografie-Definition sich mit dem «heutigen Kompetenz- bzw. Bildungsverständnis» nicht vereinbaren liesse (Döring, 2011b, S. 231). Döring (2011b) betont, dass gemäss der inhaltlich-funktionalen Definition legaler Pornografie weitere Subgattungen¹⁶ zu differenzieren sind, wenn es um die Vielfalt der Nutzungsweisen

¹⁶ Zur detaillierten Beschreibung der Subgattungen kann der Beitrag von Döring (2011b) beigezogen werden (S. 232–234).

von Pornografie und ihrer «mehr oder minder kompetenten Ausgestaltung» geht (S. 232–234). Wird Pornografie beurteilt, so wird sie oftmals pauschal verharmlost oder ihre «universale Schädlichkeit» reklamiert (Döring, 2011b, S. 234). Döring (2011b) plädiert anstelle von «ethischen Pauschalurteilen für oder gegen Pornografie» dafür,

ethische Bewertungskriterien an konkrete Angebote anzulegen und dabei sowohl die Produktion (z.B. Safer-Sex-Massnahmen), die Repräsentation (z.B. Verdeutlichung der Fiktionalität exzessiver Szenen durch Rahmung als einvernehmliches Rollenspiel) als auch die Rezeption (z. B. Einvernehmlichkeit des Umgangs mit Pornografie in der Paarbeziehung) einzubeziehen. (S. 235)

Döring (2011b) merkt an, dass dies nicht jegliche Art von Pornografie legitimiert, sondern für die «Formulierung und Anwendung von konkreten Kriterien der Produktions-, Repräsentations- und Rezeptions-Ethik» spricht (S. 235). Dies verlangt eine «differenzierte ethische Auseinandersetzung der Individuen mit dem Gegenstand, als deren Ergebnis dann bestimmte Umgangsweisen mit sexuell expliziten Inhalten abzulehnen, andere dagegen anzuerkennen und bei Bedarf aktiv zu fördern sind» (Döring, 2011b, S. 235). Eine Pornografie-Kompetenz würde sich gemäss Döring (2011b) dadurch ausdrücken, dass Bewertungen und Entscheidungen «bewusst und informiert eigenständig» getroffen und vertreten werden können (S. 235). Dies setzt gemäss dem Konzept des Empowerments daran an, Jugendliche zu befähigen, eigenständige Entscheidungen zu treffen und diese auch zu vertreten. Ebenfalls daran an setzt die Medienkompetenz als Schlüsselqualifikation, welche «wichtige Voraussetzung für gesellschaftliche Teilhabe und gelingende Lebensführung» ist, so Döring (2011b, S. 235). Döring betont, dass «(Selbst)reflexion und Intentionalität» wesentliche Bestandteile der handlungstheoretisch begründeten Medienkompetenz darstellen, welche über die «rein technologische Bedienkompetenz hinausgeht» (S. 235–236). Pornografie-Kompetenz soll vor allem da ansetzen, wo präventiv gegen negative Pornografie-Wirkungen vorgegangen werden kann (S. 236).

Betreffend Bewertungskompetenz betont Döring die Wichtigkeit der Bereitschaft, sich mit der «aktuell brisanter gewordenen Thematik» zu befassen (S. 236). Bei der Nutzungskompetenz steht die persönliche Frage im Mittelpunkt, sich «bewusst für oder gegen eigene Pornografie-Nutzung» zu entscheiden (S. 236). Döring (2011b) erklärt, dass bei

Multiplikator_innen, die im Bereich Medien- und Sexualpädagogik (...) mit Pornografie-Nutzer_innen arbeiten, (...) eine aktive Involvierung beispielsweise empfehlenswert [ist], da allein aus einer gegenstandsfernen Haltung kritischer Distanz heraus viele Handlungsoptionen nicht erschlossen und nicht sachkundig begleitet werden können. (S. 237)

Dies spricht für eine Ausbildung der Pornografie-Kompetenz bei Fachpersonen der OJA. Auch Zahn (Gespräch vom 15. April 2016) bestätigt dies und betont, dass für Fachpersonen der OJA eigene Erfahrungen mit pornografischen Inhalten zentral sind, um reflektiert mit dem Gegenstand umzugehen.

Betreffend Gestaltungskompetenz gewinnt das Web 2.0 zunehmend an Bedeutung, weil, wie bereits beim Thema Sexting eingeführt, Menschen «sexuell explizite Texte, Bilder und Filme selbst produzieren und veröffentlichen» (Döring, 2011b, S. 237). Die Medienkunde ist nach Döring notwendig, um handlungsfähig zu sein. Darunter fallen beispielsweise die Genre-Kenntnis verschiedener Subgattungen, Medialitätsbewusstsein¹⁷ hinsichtlich der Besonderheiten pornografischer Medienformate als auch der Macharten pornografischer Inszenierungen (s. 237–238). Mit der Kritikfähigkeit hebt Döring (2011b) die im Rahmen der Nutzungs- und Gestaltungskompetenz benötigte Fähigkeit hervor, spezifische Risiken des individuellen Umgangs mit Pornografie präventiv anzugehen und zu identifizieren (s. 238).

Die Genussfähigkeit umfasst nach Döring (2011b) den mit Chancen verbundenen Medienkonsum betreffend Pornografie (s. 238). So können Nutzende über «entsprechend zielführende (z. B. lustsuchende) Lesearten» die für sie geeigneten Inhalte finden und zugänglich machen (s. 238). In der Genussfähigkeit zeigen sich nach Döring (2011b) die grössten Defizite, weil der Konsum von Pornografie oftmals gesellschaftlich nicht akzeptiert ist (s. 238). Bei der Fähigkeit zur Meta-Kommunikation geht es hauptsächlich um Erfahrungsaustausch im Freundeskreis als sogenannte Anschlusskommunikation, so Döring (2011b, s. 239). Die Fähigkeit zur pornografiebezogenen Meta-Kommunikation – passende Wortwahl, der Grad der Selbstoffenbarung und die Akzeptanz verschiedener Positionen der Gesprächspartner_innen – ist nach Döring zentrale Voraussetzung für die Weiterentwicklung der Medienkompetenz auf den drei Ebenen (s. 239). Der eigene Standpunkt soll reflektiert werden, um sich gegen äussere Einflüsse zu widersetzen oder die «eigene Entwicklung bewusst steuern zu können», so Döring (2011b, s. 239). Auch Nussbaum (2009) betont, dass die Reflektion und Diskussion über «Einstellungen zu Sexualität, Beziehungsgestaltung, Geschlechterrollen, Werte und Normen (. . .) eine notwendige Voraussetzung für eine kompetente Auseinandersetzung mit dem Thema Pornografie» darstellt (s. 105). Hier können Fachpersonen der OJA für Jugendliche geeignete Gesprächspartner_innen darstellen.

6.3 HANDLUNGSEMPFEHLUNGEN FÜR DIE SOZIOKULTURELLE ANIMATION

Digitale Medien haben in den unterschiedlichsten Berufsfeldern der SKA Einzug gehalten. Daher sind Professionelle der SKA gefordert, sich mit den unterschiedlichen Ebenen des medialen Wandels auseinanderzusetzen und Konzepte und Zielformulierungen diesbezüglich auszurichten. Wird beispielsweise in der OJA über *Facebook* kommuniziert, bedingt dies die Ausbildung der *eigenen* Medienkompetenz, um adäquat mit den daraus entstehenden Herausforderungen umzugehen. Die Autorinnen sind der Meinung, dass Medien und der Umgang damit fester Bestandteil von Konzepten in der Arbeit von Soziokulturellen Animator_innen sein sollen. Die Umsetzung in der Praxis ist dabei zentral. Betreffend Förderung der Medienkompetenz bietet sich projektorientiertes Arbeiten an, um zielgruppenspezifisch auf die jeweiligen Bedürfnisse einzugehen. Projektorientierte Medienarbeit ist lebensweltorientiert

¹⁷ Döring (2011b) ordnet dem Begriff Medialitätsbewusstsein ein Verständnis für den jeweiligen Grad von Fiktionalität und Authentizität einzelner Elemente der pornografischen Darstellung zu (S. 238).

und baut auf den gegenwärtigen medialen Entwicklungen und den sich zeigenden positiven und negativen Herausforderungen auf. Wichtig erscheint hierbei jeweils die Reflexion der zu verwendenden Medien und Mittel.

Sexualität und der Umgang damit sind in vielen Tätigkeitsfeldern der SKA alltäglich. Wie auch bei der Vermittlung der Medienkompetenz stellt sich auch bei sexualitätsbezogenen Themen die Frage, wie die Grundbildung von Fachkräften diesbezüglich ausgestaltet sein sollte. Die Autorinnen plädieren für eine umfassende Grundbildung im Bereich der sexuellen Bildung, vor allem, wenn mit Jugendlichen gearbeitet wird.

6.4 FAZIT

Digitale Medien sind heute Teil der Lebenswelt von Jugendlichen und beeinflussen die Sexualität. Die von den Autorinnen vertretene These, dass Jugendlichen die für die Bewältigung der Entwicklungsaufgabe Sexualität nötigen Kompetenzen durch eine zielgerichtete Förderung der Medienkompetenz entwickeln, kann nun bestätigt werden. Über die Ausbildung einer altersadäquaten Medienkritik, -kunde, -nutzung und -gestaltung können sich Jugendliche selbstbestimmt mit digitalen Medien im Bereich der Sexualität bilden. Mit Hilfe von *Safer Sexting* können Jugendliche dazu befähigt werden, einen bewussten Umgang mit dem eigenen Körper und der damit verbundenen Selbstinszenierung zu finden. Zugänge zu Pornografie können mit Hilfe des 3 Ebenen × 5 Komponenten-Modells vermittelt und bearbeitet werden.

Das vorliegende Kapitel befasst sich mit der Beantwortung der Hauptfragestellung, welchen Beitrag Fachpersonen der SKA im Bereich der OJA zur Förderung der Medienkompetenz in der sexuellen Bildung an den Beispielen Sexting und Pornografie leisten können. Ausgehend davon leiteten sich folgende vier Unterfragestellungen ab, die nachfolgend zusammengefasst beantwortet werden:

Was beinhaltet sexuelle Bildung?

Jugendliche werden heute auf verschiedenen Ebenen und durch unterschiedliche Personen und Institutionen in ihrer sexuellen Bildung gefördert. Die wichtigsten Instanzen dafür sind die Schule, die Peergroups, die Eltern sowie das Internet. In der Schule wird mit drei verschiedenen Modellen gearbeitet, wobei das Kooperationsmodell von den Autorinnen favorisiert wird. Lehrpersonen ziehen zur Ergänzung des Unterrichts externe Fachkräfte hinzu, was einen qualitativen Mehrwert der Inhalte für die Schüler_innen gewährleistet. Mit der Einführung des Lehrplans 21 werden neben den üblichen Unterrichtsfächern neu spezifisch die personalen, sozialen und methodischen Kompetenzen der Schüler_innen gefördert, welche die sexuelle Bildung und die Entwicklung der sexuellen Identität unterstützen. Zusätzlich wurde im Lehrplan 21 spezifisch ein Modul für Medienkompetenz geschaffen. Die Jugendlichen lernen, digitale Medien für ihre Bedürfnisse zu verwenden und die darin befindlichen Inhalte zu reflektieren und zu hinterfragen. In Bezug auf die sexuelle Bildung ist das Ziel dabei, dass die Jugendlichen im Umgang mit digitalen Medien gefördert werden, diese für Fragen und Interessen zu nutzen und Unterhaltung altersgerecht zu konsumieren.

Wie beeinflusst die Nutzung digitaler Medien die sexuelle Bildung von Jugendlichen?

Medien haben Einfluss auf die Wahrnehmung von Sexualität. Sie prägen die vorherrschenden sexuellen Normen und können durch die Vermittlung eines falschen Bildes von Sexualität Auswirkungen auf Jugendliche haben. Jugendliche wachsen als *digital natives* in einer Welt auf, in welcher Smartphone und Internet Teil ihrer Lebenswelt darstellen. Das Internet mit seinen sexualitätsbezogenen Angeboten stellt für Heranwachsende eine bedeutende mediale und soziale Ressource dar, welche sie bei der Bewältigung der Entwicklungsaufgabe Sexualität unterstützt. Selbstpräsentation und Bestätigung in sozialen Netzwerken ist für die Erfahrung der eigenen Handlungs-

wirksamkeit und Zugehörigkeit für Jugendliche sehr wichtig. Sie nutzen digitale Medien, um ihre Sexualität auszuleben und Wissen über Sexualität zu erwerben. Hierbei kann dem Sexting als aktive Mediennutzung eine positive Komponente zukommen. Pornografie-Nutzung kann weiter aufklärende Wirkungen haben, wenn Jugendliche mit den Erfahrungen damit adäquat umzugehen lernen. Die Nutzung sexualitätsbezogener Medieninhalte birgt ebenso Risiken, daher wird die Medienkompetenz als Schlüsselkompetenz immer wichtiger.

Welches sind die Hindernisse als auch Potenziale, die sich durch digitale Medien im Zusammenhang mit der sexuellen Bildung für das Berufsfeld der OJA ergeben?

Sexuelle Ausdrucksform wie beispielsweise das Sexting können Jugendliche in ihrer Entwicklung fördern als auch hindern. Werden Bilder weitergeleitet, kann dies für die betroffenen Jugendlichen als auch für die Täter_innen verheerende Folgen haben. Gleichzeitig kann das Produzieren ebensolcher Bilder die Selbstwirksamkeit und die Auseinandersetzung mit dem eigenen Körper stärken und positiv unterstützen. Um die Entwicklungsaufgabe Sexualität zu bewältigen, greifen Heranwachsende unter anderem auf die Pornografie zurück, die ihre altersadäquate Neugier befriedigt. Sexualitätsbezogene Mediennutzung kann daher Antworten auf viele von Jugendlichen gestellte Fragen bieten. Die Nutzung kann jedoch auch weitere Unsicherheiten produzieren und Irritationen auslösen, werden diese nicht kompetent aufgefangen und bearbeitet. Hier können Fachpersonen der OJA für Jugendliche geeignete Gesprächspartner_innen darstellen, indem sie Diskussionen über Einstellungen zu Sexualität, Beziehungsgestaltung, Geschlechterrollen, Werte und Normen initiieren und dadurch eine gute Grundlage für die Auseinandersetzung mit dem Thema Sexualität schaffen.

Welche Handlungsempfehlungen lassen sich für Fachpersonen der SKA im Berufsfeld der OJA zu den Themen Sexting und Pornografie ableiten?

Fachpersonen der OJA zeichnen sich durch ihre weitreichenden Kenntnisse des Jugendalters, die lebensweltorientierte Arbeit und ihre Subjektorientierung aus. Die Ausrichtung an den Bedürfnissen und Lebenslagen der Adressat_innen macht Fachpersonen der OJA daher für die Förderung der Medienkompetenz im Bereich der sexuellen Bildung zu wichtigen Akteur_innen. Über Gespräche können Fachpersonen der OJA Jugendliche dabei unterstützen, ihre sexuelle Bildung selbstbestimmt zu gestalten. Dabei helfen vor allem die eigene Reflexion zur Thematik und eine offene und authentische Haltung. Ratschläge zu *Safer Sexting* und ein Modell zur Ausbildung der Pornografie-Kompetenz können hierbei Unterstützung bieten.

6.5 AUSBLICK

Digitale Medien sind heute und zukünftig nicht mehr aus dem Alltag von Menschen wegzudenken. Der virtuelle Raum wird immer mehr in die Lebenswelt der Jugendlichen eingebunden. Darin entwickeln, sozialisieren und bilden sie sich über das Ausprobieren, Informieren und Konsumieren von spezifischen Inhalten und Themen. Es zeigt sich deutlich, dass sich Jugendliche immer häufiger mit digitalen Medien sexuell bilden. Damit dies einen positiven Effekt und Einfluss auf die Jugendlichen und ihre Persönlichkeit hat, müssen sie einen adäquaten Umgang damit erlernen und Kompetenzen dafür entwickeln. Dies bedingt jedoch auch, dass Fachpersonen der SKA oder der Schule in Medienkompetenz ausgebildet und darin gefördert werden.

Ergänzend dazu muss das Thema Sexualität in der Ausbildung der Fachpersonen der SKA stärker gewichtet werden, insbesondere für Soziokulturelle Animator_innen, welche im Jugendbereich arbeiten, da eine gesunde Entwicklung und Auseinandersetzung mit dem eigenen Körper und der sexuellen Identität prägend sind für die Persönlichkeit und das individuelle Leben. Weiter zeigt sich, dass der Zusammenarbeit von außerschulischen Angeboten mit der Schule zukünftig mehr Beachtung geschenkt werden muss, da sich Jugendliche innerhalb ihrer Lebenswelt immer fließender zwischen den einzelnen Teilbereichen bewegen. Es müssen Angebote nicht nur in Bezug auf die Nutzung von digitalen Medien zur sexuellen Bildung gemacht werden, sondern auch auf daraus entstehende Themen wie beispielsweise die körperliche und psychische Gesundheit ausgeweitet werden.

7. LITERATUR- UND QUELLENVERZEICHNIS

A

- Aigner, Josef Christian, Hug, Theo, Schuegraf, Martina & Tillmann, Angela (Hrsg.). (2015). *Medialisierung und Sexualisierung: Vom Umgang mit Körperlichkeit und Verkörperungsprozessen im Zuge der Digitalisierung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Alfert, Nicole (2015). *Facebook in der Sozialen Arbeit: Aktuelle Herausforderungen und Unterstützungsbedarfe für eine professionelle Nutzung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- AvenirSocial (2010). *Berufskodex Soziale Arbeit Schweiz. Ein Argumentarium für die Praxis der Professionellen*. Bern: Autor.

B

- Baacke, Dieter (1996). Medienkompetenz – Begrifflichkeit und sozialer Wandel. In Antje von Rein (Hrsg.), *Medienkompetenz als Schlüsselbegriff* (S. 112–124). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Bodmer, Nancy (2009). Jugendsexualität im Wandel der Zeit. In Eidgenössische Kommission für Kinder- und Jugendfragen [EKKJ] (Hrsg.), *Jugendsexualität im Wandel der Zeit: Veränderungen, Einflüsse, Perspektiven*. Bern: Eidgenössische Kommission für Kinder- und Jugendfragen.
- Bodmer, Nancy (2013). *Psychologie der Jugendsexualität. Theorie, Fakten, Interventionen*. Bern: Hans Huber.
- Bundesverfassung der Schweizerischen Eidgenossenschaft vom 18. April 1999 (SR 101).
- Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung [BZgA]. (2011). *Standards für die Sexualaufklärung in Europa*. Köln: Autor.

C

- Cassée, Kitty (2010). *Kompetenzorientierung: Eine Methodik für die Kinder- und Jugendhilfe* (2. Aufl.). Bern: Haupt.

D

- Dachverband offene Jugendarbeit Schweiz (DOJ) (2007). *Offene Kinder- und Jugendarbeit in der Schweiz: Grundlagen für Entscheidungsträger [sic!] und Fachpersonen*. Gefunden unter <http://www.doj.ch/publikationen/grundlagenbroschuere/>
- Dachverband offene Jugendarbeit Schweiz (DOJ) (2012). *Mädchenarbeit in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit in der Schweiz*. Gefunden unter http://www.doj.ch/fileadmin/downloads/ueber_Doj/kantonalverbaende/Leitlinien_Maedchenarbeit_DEUTSCH_DOJ_Web.pdf
- Deutscheschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz [D-EDK]. (2014). *Lehrplan 21 Rahmeninformationen*. Luzern: Autorin.
- Deutscheschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz [D-EDK]. (2015a). *Lehrplan 21 Ethik, Religionen, Gemeinschaft*. Luzern: Autorin.
- Deutscheschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz [D-EDK]. (2015b). *Lehrplan 21 Medien und Informatik*. Luzern: Autorin.
- Döring, Nicola (2003). *Sozialpsychologie des Internet: Die Bedeutung des Internet für Kommunikationsprozesse, Identitäten, soziale Beziehungen und Gruppen* (2., vollst. überarb. und erweiter. Aufl.). Göttingen: Hogrefe Verlag für Psychologie.
- Döring, Nicola (2011a). Der aktuelle Diskussionsstand zur Pornografie-Ethik: Von Anti-Porno- und Anti-Zensur- zu Pro-Porno-Positionen. *Zeitschrift für Sexualforschung*, 24 (1), 1–30.
- Döring, Nicola (2011b). Pornografie-Kompetenz: Definition und Förderung. *Zeitschrift für Sexualforschung*, 24 (3), 228–255.
- Döring, Nicola (2012). Erotischer Fotoaustausch unter Jugendlichen: Verbreitung, Funktionen und Folgen des Sexting. *Zeitschrift für Sexualforschung*, 25 (1), 4–25.
- Döring, Nicola (2013). Sexuelles Begehren im Cyberspace. In Renate-Berenike Schmidt & Uwe Sielert (Hrsg.), *Handbuch Sexualpädagogik und sexuelle Bildung* (2. Aufl., S. 265–274). Weinheim: Beltz Juventa.

Döring, Nicola (2015). Medien und Sexualität. In Friederike von Gross, Dorothee M. Meister & Uwe Sander (Hrsg.), *Medienpädagogik: Ein Überblick* (S. 323–364). Weinheim: Beltz Juventa.

E

- Eder, Franz X. (2010). Liberalisierung und Kommerzialisierung der Sexualität in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts. In Thorsten Benkel & Fehmi Akalin (Hrsg.), *Soziale Dimensionen der Sexualität* (S. 160–170). Giessen: Psychosozial-Verlag.
- Eichenberg, Christiane (2009). Internetnutzung und Sexualität aus gesundheitspsychologischer Perspektive. In Birgit U. Stetina & Ilse Kryspin-Exner (Hrsg.), *Gesundheit und Neue Medien: Psychologische Aspekte der Interaktion mit Informations- und Kommunikationstechnologien* (S. 85–111). Wien: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Emmenegger, Barbara (2010). Raumkonzeption und Sozialraumorientierung in der Sozialen Arbeit. In Bernard Wandeler (Hrsg.), *Soziokulturelle Animation. Professionelles Handeln zur Förderung von Zivilgesellschaft, Partizipation und Kohäsion* (S. 325–347). Luzern: interact.
- Ertelt, Jürgen & Röhl, Franz Josef (Hrsg.). (2008). *Web 2.0: Jugend online als pädagogische Herausforderung – Navigation durch die digitale Jugendkultur*. München: kopaed.

F

- Feierabend, Sabine, Karg, Ulrike & Rathgeb, Thomas (2014). Mediennutzung von Jugendlichen: Zentrale Ergebnisse der JIM-Studie 2012. In Torsten Porsch & Stephanie Pieschl (Hrsg.), *Neue Medien und deren Schatten: Mediennutzung, Medienwirkung und Medienkompetenz*. Göttingen: Hogrefe-Verlag.
- Fend, Helmut (2005). *Entwicklungspsychologie des Jugendalters* (3. durchgesehene Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Flammer, August (2009). *Entwicklungstheorien: Psychologische Theorien der menschlichen Entwicklung* (4. vollständ. überarb. Aufl.). Bern: Hans Huber.
- Fuchs, Manuel & Goldoni, Marc (2013). Konzeptuelle Zugänge zur Nutzung von Facebook in der Offenen Jugendarbeit. In Olivier Steiner & Marc Goldoni (Hrsg.), *Kinder- und Jugendarbeit 2.0: Grundlagen, Konzepte und Praxis einer medienbezogenen Sozialen Arbeit mit Heranwachsenden* (S. 116–132). Weinheim: Beltz Juventa.

G

- Genner, Sarah, Süss, Daniel, Waller, Gregor, Willemse, Isabelle, Suter, Lilian & Oppliger, Sabine (2015). *Medienkompetenz*. Gefunden unter https://www.zhaw.ch/storage/psychologie/upload/forschung/medienpsychologie/medienkompetenz/ZHAW_FAQ_Medienkompetenz_2015_5.Auflage.pdf
- Gerodetti, Julia & Schnurr, Stefan (2013). Offene Kinder- und Jugendarbeit in der Schweiz. In Ulrich Deinet & Benedikt Sturzenhecker (Hrsg.), *Handbuch Offene Kinder- und Jugendarbeit* (4. überarb. und aktualis. Aufl., S. 827–839). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Goldoni, Marc & Steiner, Olivier (2013). Synopse und Ausblick: Auf dem Weg zu einer mediatisierten Kinder- und Jugendarbeit?. In Olivier Steiner & Marc Goldoni (Hrsg.), *Kinder- und Jugendarbeit 2.0: Grundlagen, Konzepte und Praxis einer medienbezogenen Sozialen Arbeit mit Heranwachsenden* (S. 248–262). Weinheim: Beltz Juventa.

H

- Hafen, Martin (2010). Die Soziokulturellen Animation aus systemtheoretischer Perspektive. In Bernard Wandeler (Hrsg.), *Soziokulturelle Animation. Professionelles Handeln zur Förderung von Zivilgesellschaft, Partizipation und Kohäsion* (S. 157–200). Luzern: interact.
- Hangartner, Gabi (2010). Ein Handlungsmodell für die Soziokulturelle Animation zur Orientierung für die Arbeit in der Zwischenposition. In Bernard Wandeler (Hrsg.), *Soziokulturelle Animation. Professionelles Handeln zur Förderung von Zivilgesellschaft, Partizipation und Kohäsion* (S. 265–322). Luzern: interact.
- Hipeli, Eveline & Süss, Daniel (2009). Generation Porno: Mediales Schreckgespenst oder Tatsache?. In Eidgenössische Kommission für Kinder- und Jugendfragen [EKKJ] (Hrsg.), *Jugendsexualität im Wandel der Zeit: Veränderungen, Einflüsse, Perspektiven* (S. 49–61). Bern: Eidgenössische Kommission für Kinder- und Jugendfragen.

- Hochschule für Soziale Arbeit Luzern (2004). *Soziokulturelle Animation – Vermitteln über Grenzen hinweg. Informationen über einen jungen Beruf*. Luzern: Autorin.
- Hugger, Kai-Uwe (2008). Medienkompetenz. In Uwe Sander, Friederike von Gross & Kai-Uwe Hugger (Hrsg.), *Handbuch Medienpädagogik* (S. 93–100). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Humanrights (ohne Datum). *Formale und non-formale Bildung*. Gefunden unter http://kompass.humanrights.ch/cms/front_content.php?idcat=1539
- Husi, Gregor (2010). Die Soziokulturelle Animation aus strukturierungstheoretischer Sicht. In Bernard Wandeler (Hrsg.), *Soziokulturelle Animation. Professionelles Handeln zur Förderung von Zivilgesellschaft, Partizipation und Kohäsion* (S. 97–155). Luzern: interact.

I

- International Planned Parenthood Federation [IPPF]. (2009). *Sexuelle Rechte: Eine IPPF Erklärung*. London: Autor.

J

- Jegge, Gabriela (2009). Sexualerziehung in der Schule. In Eidgenössische Kommission für Kinder- und Jugendfragen [EKKJ] (Hrsg.), *Jugendsexualität im Wandel der Zeit. Veränderungen, Einflüsse, Perspektiven* (S. 73–79). Bern: Eidgenössische Kommission für Kinder- und Jugendfragen.
- Jugend und Medien (2015). *Jugend und Medien. Zukünftige Ausgestaltung des Kinder- und Jugendmedienschutzes der Schweiz*. Gefunden unter http://www.jugendundmedien.ch/fileadmin/user_upload/1_Medienmitteilungen_Aktuellmeldungen/Bundesratsbericht_Jugend_und_Medien.pdf

K

- Kantonale Kinder- und Jugendförderung Zürich [okaj]. (2010). *Alles was Recht ist. Rechtshandbuch für Jugendarbeitende*. Zürich: Autorin.
- Klein, Alexandra & Sager, Christin (2010). Wandel der Jugendsexualität in der Bundesrepublik. In Michael Schetsche & Renate-Berenike Schmidt (Hrsg.), *Sexuelle Verwahrlosung. Empirische Befunde – Gesellschaftliche Diskurse – Sozialethische Reflexionen* (S. 95–117). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Klein, Alexandra (2014). Zwischen Online-Pornografie und Online-Beratung: Digitale Nutzungs- und Aneignungspraktiken Jugendlicher. In Jürgen Lauffer & Renate Röllecke (Hrsg.), *Lieben, liken, spielen: Digitale Kommunikation und Selbstdarstellung Jugendlicher heute: Medienpädagogische Konzepte und Perspektiven*. München: Kopaed.
- Kommission der europäischen Gemeinschaften (2001). *Mitteilung der Kommission. Einen europäischen Raum des lebenslangen Lernens schaffen*. Brüssel: Autorin.
- Kutscher, Nadia (2013). Internet und Soziale Netzwerke. In Ulrich Deinet & Benedikt Sturzenhecker (Hrsg.), *Handbuch Offene Kinder- und Jugendarbeit* (4. überarb. und aktualis. Aufl., S. 193–196). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

L

- Leschke, Rainer (2015). Medialisierung, Sexualisierung, Moralisierung. Der Kampf um medienkulturelle Anerkennung. In Josef Christian Aigner, Theo Hug, Martina Schuegraf, & Angela Tillmann (Hrsg.), *Medialisierung und Sexualisierung: Vom Umgang mit Körperlichkeit und Verkörperungsprozessen im Zuge der Digitalisierung* (S. 83–101). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

M

- Mathwig, Frank (2007). Empowerment und Lebenswelt. *Managed Care*, 2007 (2), 27–29.
- Michaud, Pierre-André & Akre, Christina (2009). Sexualität von Jugendlichen: Entwicklung über die letzten 40 Jahre. In Eidgenössische Kommission für Kinder- und Jugendfragen [EKKJ] (Hrsg.), *Jugendsexualität im Wandel der Zeit. Veränderungen, Einflüsse, Perspektiven* (S. 11–27). Bern: Eidgenössische Kommission für Kinder- und Jugendfragen.
- Mozilla Wiki (2014). *Webmaker/WebLiteracyMap/Background*. Gefunden am 7. April 2016 unter <https://wiki.mozilla.org/Webmaker/WebLiteracyMap/Background>

N

- Nationales Programm Jugend und Medien (2011a). *Kinder- und Jugendmedienschutz*. Gefunden unter <http://www.jugendundmedien.ch/de/jugendschutz.html>
- Nationales Programm Jugend und Medien (2011b). *Medienkompetenz. Betreuungspersonen*. Gefunden unter <http://www.jugendundmedien.ch/de/medienkompetenz-copie-1/betreuungspersonen.html>
- Nuissl, Ekkehard (1996). Vorbemerkungen. In Antje von Rein (Hrsg.), *Medienkompetenz als Schlüsselbegriff* (S. 7–10). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Nuissl, Ekkehard (2000). *Lebenslanges Lernen*. Gefunden unter <http://www.socialinfo.ch/cgi-bin/dicopossode/show.cfm?id=380>
- Nussbaum, Marie-Louise (2009). *Aufklärungsmittel Pornographie? Eine Bestandesaufnahme zum Pornografiekonsum von Jugendlichen*. Unveröffentlichte Lizentiatsarbeit der Philosophischen Fakultät der Universität Fribourg.

O

P

- Pädagogische Hochschule Zentralschweiz [PHZ]. (2008). *Grundlagenpapier Sexualpädagogik und Schule*. Luzern: Autorin.
- Pro Juventute (2014). *Aufklärungskampagne «Sexting»*. Gefunden unter <http://www.projuventute.ch/Aufklaerungskampagne-Sexting.2477.0.html>

Q

R

- Röll, Franz Josef (2008). Ausserschulische Jugendarbeit. In Uwe Sander, Friederike von Gross & Kai-Uwe Hugger (Hrsg.), *Handbuch Medienpädagogik* (S. 512–517). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

S

- Schläpfer, Johannes Ernst (2004). Cyberspace – Im unübersichtlichen Raum des Imaginären. In Stefan Timmermanns & Elisabeth Tuidet & Uwe Sielert (Hrsg.), *Sexualpädagogik weiter denken. Postmoderne Entgrenzungen und pädagogische Orientierungsversuche* (1. Aufl., S. 263–286). Weinheim: Juventa Verlag.
- Schmidt, Gunter (2011). *Das neue Der Die Das. Über die Modernisierung des Sexuellen*. Giessen: Psychosozial-Verlag.
- Schmidt, Renate-Berenike & Schetsche, Michael (2013). Intime Kommunikation in der Schule. In Renate-Berenike Schmidt & Uwe Sielert (Hrsg.), *Handbuch Sexualpädagogik und sexuelle Bildung* (2. Aufl., S. 601–609). Weinheim: Beltz Juventa.
- Schröder, Achim (2013). Beziehungsarbeit. In Ulrich Deinet & Benedikt Sturzenhecker (Hrsg.), *Handbuch Offene Kinder- und Jugendarbeit* (4. überarb. und aktualis. Aufl., S. 427–431). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Schweizerische Kriminalprävention [SKP]. (2015). *Das eigene Bild: Alles, was Recht ist*. Bern: Autorin.
- Schweizerisches Strafgesetzbuch vom 21. Dezember 1937 (SR 311.0).
- Sielert, Uwe (2005). *Einführung in die Sexualpädagogik*. Weinheim: Beltz Verlag.
- Sielert, Uwe (2013). Sexualpädagogik und Sexualerziehung in der Theorie und Praxis. In Renate-Berenike Schmidt & Uwe Sielert (Hrsg.), *Handbuch Sexualpädagogik und sexuelle Bildung* (2. Aufl., S. 41–54). Weinheim: Beltz Juventa.
- Spieris, Marcel (1998). *Balancieren und Stimulieren. Methodisches Handeln in der soziokulturellen Arbeit*. Luzern: Verlag für Soziales und Kulturelles.
- Springer Gabler Verlag (Hrsg.). (ohne Datum). Medium. In *Gabler Wirtschaftslexikon*. Gefunden unter <http://wirtschaftslexikon.gabler.de/Archiv/10428/medium-v7.html>
- Springer Gabler Verlag (Hrsg.). (ohne Datum). Web 2.0. In *Gabler Wirtschaftslexikon*. Gefunden unter <http://wirtschaftslexikon.gabler.de/Archiv/80667/web-2-0-v9.html>

- Steiner, Olivier (2013). Soziale Arbeit und kritische Medientheorie: Zur Grundlegung einer medienbezogenen Kinder- und Jugendarbeit. In Olivier Steiner & Marc Goldoni (Hrsg.), *Kinder- und Jugendarbeit 2.0: Grundlagen, Konzepte und Praxis einer medienbezogenen Sozialen Arbeit mit Heranwachsenden* (S. 18–42). Weinheim: Beltz Juventa.
- Steiner, Olivier & Goldoni, Marc (Hrsg.). (2013). *Kinder- und Jugendarbeit 2.0: Grundlagen, Konzepte und Praxis einer medienbezogenen Sozialen Arbeit mit Heranwachsenden*. Weinheim: Beltz Juventa.

T

- Thiersch, Hans (1997, 30. Januar). *Lebensweltorientierte Soziale Arbeit – am Beispiel Streetwork / Mobile Jugendarbeit*. Vortrag gehalten an einem Symposium zum Thema «Streetwork – Mobile Jugendarbeit» an der FH Potsdam/FB Sozialwesen.
- Treumann, Klaus Peter, Meister, Dorothee M., Sander, Uwe, Burkatzki, Eckhard, Hagedorn, Jörg et al. (2007). *Medienhandeln Jugendlicher. Mediennutzung und Medienkompetenz. Bielefelder Medienkompetenzmodell*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

U

V

- Valtl, Karlheinz (2013). Sexuelle Bildung: Neues Paradigma einer Sexualpädagogik für alle Lebensalter. In Renate-Berenike Schmidt & Uwe Sielert (Hrsg.), *Handbuch Sexualpädagogik und sexuelle Bildung* (2. Aufl., S. 125–140). Weinheim: Beltz Juventa.
- Vernetzte offene Jugendarbeit Kanton Bern [voja]. (2005). *Offene Jugendarbeit und Schule. Ein Leitfaden für eine Zusammenarbeit*. Bern: Autorin.
- Voigt, Ulla (2013). Das Problem mit der Liebe – Sexualität als Thema an Volkshochschulen. In Renate-Berenike Schmidt & Uwe Sielert (Hrsg.), *Handbuch Sexualpädagogik und sexuelle Bildung* (2. Aufl., S. 682–634). Weinheim: Beltz Juventa.
- Von Rein, Antje (1996). Medienkompetenz – Schlüsselbegriff für die Informationsgesellschaft. In Antje von Rein (Hrsg.), *Medienkompetenz als Schlüsselbegriff* (S. 11–23). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.

W

- Wampfler, Philippe (2014). *Generation «Social Media»: Wie digitale Kommunikation Leben, Beziehungen und Lernen Jugendlicher verändert*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Wettstein, Heinz (2010). Hinweise zu Geschichte, Definitionen, Funktionen. In Bernard Wandeler (Hrsg.), *Soziokulturelle Animation: Professionelles Handeln zur Förderung von Zivilgesellschaft, Partizipation und Kohäsion* (S. 15–60). Luzern: Interact.
- Willemse, Isabel, Waller, Gregor, Genner, Sarah, Suter, Lilian, Oppliger, Sabine et al. (2014). *James – Jugend, Aktivitäten, Medien – Erhebung Schweiz*. Gefunden unter http://www.jugendundmedien.ch/fileadmin/user_upload/Fachwissen/JAMES/Ergebnisbericht_JAMES_2014.pdf
- Willener, Alex (2007). *Integrale Projektmethodik. für Innovation und Entwicklung in Quartier, Gemeinde und Stadt*. Luzern: interact.

X

Y

Z

- Zahn, Joachim (2014, 9. November). Snapchat: Kultur und Unterhaltung? In *Elternblog*. Gefunden unter <https://zischtig.ch/snapchat-kultur-und-unterhaltung/>