



Medienimpulse  
ISSN 2307-3187  
Jg. 60, Nr. 1, 2022  
doi: 10.21243/mi-01-22-20  
Lizenz: CC-BY-NC-ND-3.0-AT

# Schulsozial- und Jugendarbeit in einer mediatisierten Lebenswelt am Praxisbeispiel „Sexting“

Uli Tondorf

*Für Jugendarbeit und Schulsozialarbeit ist das Konzept der „Lebensweltorientierung“ richtungsweisend. „Mediatisierung“ beschreibt eine Durchdringung des Alltages durch Medien. Dies betrifft also auch die Lebenswelt von Adressatinnen und Adressaten von Schulsozialarbeit und Jugendarbeit, an der die Fachkräfte sich orientieren. Die Fachkräfte assistieren so bei Bildungsprozessen von denen einige als Medienbildungsprozesse analysiert werden können. Der Artikel bezieht diese verschiedenen Konzepte aufeinander und führt sie anhand eines Praxisbeispiels zusammen. Zuvor werden dazu die Grundlagen von Schulsozialarbeit und Jugendarbeit beschrieben.*

*For youth work and school social work, the concept of “lifeworld orientation” points the way. “Mediatization” describes a penetrati-*

*on of everyday life by media. This therefore also concerns the life-world of the addressees of school social work and youth work, to which the professionals orient themselves. The professionals thus assist in educational processes, some of which can be analyzed as media education processes. The article relates these different concepts to each other and brings them together by means of a practical example. Before that, the basics of school social work and youth work are described.*

## 1. Der Auftrag von Jugendarbeit und Schulsozialarbeit

Der Begriff der Jugendarbeit wird in Deutschland und Österreich in den verschiedenen Gesetzen in unterschiedlichen Schattierungen verwendet. In Deutschland soll Jugendarbeit laut Sozialgesetzbuch acht (SGB VIII §11) durch „Angebote zur Förderung der Entwicklung“ umgesetzt werden. Schulsozialarbeit ist angehalten sozialpädagogische Angebote am Ort Schule zu machen (ebd.: §13a), die in den anderen Paragraphen des Abschnittes (also einschließlich §11) genannt sind. In Österreich (Bundes-Jugendförderungsgesetz § 3) gelten verschiedene Angebote als förderungswürdig, durch die Interessen von Jugendlichen vertreten und Mitbestimmung sowie vielfältige Förderung ermöglicht werden.

Deutlich wird hier zunächst die Idee der Umsetzung der Arbeit in „Angeboten“. Dies ermöglicht den Adressatinnen eine freiwillige Teilnahme – beziehungsweise die Möglichkeit eine Teilnahme abzulehnen zu können.<sup>1</sup> Innerhalb der oben umrissenen Arbeitsfelder reicht das Spektrum solcher „Angebote“ von der Beratung über Freizeit- beziehungsweise Gruppenmaßnahmen bis zur begleiteten Bereitstellung von Räumen für Kinder und Jugendliche.<sup>2</sup>

In der Schweiz (Bundesverfassung Art. 67) findet die Umsetzung von „ausserschulischer Arbeit“ auf kommunaler Ebene statt. Die dadurch vielfältigen Grundsätze können hier nicht verglichen werden. Die in der Bundesverfassung genutzten Worte „gefördert“ und „unterstützt“ deuten aber ebenfalls in die Richtung der Möglichkeit freiwilliger Angebote.

Parallel ist in den letzten Jahren in der Kinder- und Jugendpolitik verstärkt eine Orientierung an der Kinderrechtskonvention der Vereinten Nationen (Deutsche Bundesregierung 1992) wahrnehmbar, die auch für die Jugendarbeit gelten kann.<sup>3</sup> „Eine an den Kinderrechten orientierte Pädagogik respektiert das Kind als eigenständigen Träger von Schutz-, Förder- und Beteiligungsrechten“ (Maywald 2019: 4). Kinder und Jugendliche werden in der Folge als Träger dieser drei untrennbar verbundenen Bereiche verstanden (vgl. ebd.: 5). Ein „Fördern“ laut o.g. gesetzlicher Grundlagen ist in diesem Sinne mit Schutz und Beteiligung zusammen zu denken.

Neben ausgewiesenen Maßnahmen zur Kinder- und Jugendbeteiligung – häufig eingelöst durch örtliche Jugendpflege – gilt entsprechend auch innerhalb der Jugendarbeit der Auftrag Beteiligung von Kindern und Jugendlichen auf allen Ebenen zu ermöglichen – angefangen bei den eigenen Angeboten über die Beteiligung in den Institutionen der Jugendarbeit bis zur Ermöglichung von Beteiligung an Gesellschaft. Ähnliches gilt für Maßnahmen zum „Schutz“, der auch durch Angebote adressiert werden kann, die Fähigkeiten zum Selbstschutz fördern (vgl. exemplarisch Sau-

erteig 2019: 8 f) – zum Beispiel in der Befähigung zur selbstbestimmten gesunden Medienauswahl.

Zusammengefasst heißt dies, dass „Angebote“ so geschaffen werden sollen, dass bei deren Konzeption Förderung, Beteiligung und Schutz als Rechte der Kinder bedacht werden. Zugleich ist sichtbar, dass diese Angebote freiwillig wahrgenommen werden können, was für Bildungsprozesse zu möglichen inhärenten Themen bedeutet, die innerhalb solcher Angebote bei den Adressatinnen und Adressaten entstehen, dass Jugendarbeit diese nicht durch festgelegte Curricula vermitteln kann und soll. Stattdessen ist es in der Jugendarbeit

eine Aufgabe, in dialogischer Deutung mit den Jungen und Mädchen deren Bildungsthemen und -anlässe zu entdecken, herauszufordern und anzuregen und diesem Prozess der Entwicklung zunehmender mitverantwortlicher Selbstbestimmung zu assistieren. (Sting/Sturzenhecker 2021: 686)

Eine adäquate Umsetzung dieser Aufgabe durch Fachkräfte ist nicht defizitorientiert, sondern entdeckt im Dialogischen Potenziale und entwickelt diese in Angeboten weiter, was o. g. Auftrag nach § 11 SGB VIII entspricht (vgl. Sturzenhecker/Deinet 2018: 695). „Mit der Orientierung an den Kinderrechten ist zugleich die Absage an paternalistische Haltungen verbunden“ (Maywald 2019: 4).

## 2. Lebensweltorientierung

Zeitlich parallel zur gesetzlichen Grundlage hat sich in der sozialen Arbeit in Deutschland Lebensweltorientierung als Prinzip für die soziale Arbeit entwickelt (vgl. Grunwald/Thiersch 2014: 3).

Das Konzept betont, dass der Ausgang aller Sozialen Arbeit in den alltäglichen Deutungs- und Handlungsmustern der AdressatInnen und in ihren Bewältigungsanstrengungen liegt, dass – zum zweiten – dieser Alltag in Bezug auf seine Stärken, seine Probleme und seine Ressourcen im Horizont des Projekts Sozialer Gerechtigkeit verstanden und im Hinblick auf einen gelingenderen Alltag stabilisiert, verändert und neu strukturiert werden muss [...] (ebd.: 2)

Die offene Kinder- und Jugendarbeit lässt dabei in ihrem institutionellen Setting wenig Abgrenzung zwischen professioneller Sphäre und Alltag der Jugendlichen zu (vgl. Köngeter 2016: 136). So werden hier Praktiken und Formen der Lebensbewältigung sichtbar, die in anderen Handlungsfeldern nur schwer wahrgenommen werden können (vgl. ebd.: 134), wie zum Beispiel in Schule mit ihren Strukturprinzipien wie Unterricht beziehungsweise Rhythmisierung. Neben der Leistung der Fachkräfte in den Institutionen der offenen Kinder- und Jugendarbeit die dazu notwendige Alltagsnähe herzustellen, bietet ihnen dies die Möglichkeit aus ihrer Position Impulse für neue Handlungsmöglichkeiten zu setzen, neue Kommunikations- und Interaktionssettings situationsangemessen zu generieren (vgl. ebd.: 138).

Bolay und Iser beschreiben Lebensweltorientierung für die Schulsozialarbeit so:

Lebensweltorientierte Schulsozialarbeit muss deshalb vom ‚Rohstoff Realität‘ der Lebenswelten von Kindern und Jugendlichen ausgehen, muss den in sich heterogenen Eigen-Sinn der Heranwachsenden ernst nehmen, seine verdeckten Bedeutungen und Potentiale entschlüsseln und als Ausgangsbasis für Begleitung, Hilfen, Unterstützung und Veränderung produktiv machen. (Bolay/Iser 2016: 144)

Im Folgenden werden offene Jugendarbeit und Schulsozialarbeit im Hinblick auf Themen mit Medienbezug in ihren Gemeinsamkeiten betrachtet, die in genannter Entwicklung lebensweltlich orientierter, freiwillig wahrnehmbarer Angebote besteht. Neben unterschiedlichen Schwerpunkten in den Formaten der Angebote unterliegen beide unterschiedlichen strukturellen Voraussetzungen. So findet im Rahmen der Schulsozialarbeit tendenziell mehr Einzelfallarbeit statt, die freiwillig angenommen werden kann. Zugleich ist sie in einigen Fällen auch in Angebote innerhalb der schulischen Unterrichtsstruktur wie Klassenrat oder quasi-unterrichtliche Präventionsmaßnahmen eingebunden, bei denen eine Freiwilligkeit der Adressatinnen und Adressaten nicht vorliegt. Letztere sind nicht Gegenstand dieser Betrachtungen. Es wird angenommen, dass die folgenden Überlegungen durch die zuvor genannten Merkmale „Freiwilligkeit“, „Angebot“ und dem Bezug zur Kinderrechtskonvention (Deutsche Bundesregierung 1992) auf die Situation der Jugendarbeit in Österreich und der Schweiz übertragbar sind.

Jugendarbeit und Schulsozialarbeit entwickeln laut gesetzlichem Auftrag Angebote, die nach dem Prinzip der Lebensweltorientie-

rung von dem ausgehen, was bei ihren Adressatinnen bzw. Adressaten „Realität“ ist. In diesen beziehungsweise durch diese Angebote/n werden Ideen entwickelt, welche Formen der Neustrukturierung des Alltags in den Fokus rücken können. Dies sind neben den Handlungsmustern der Adressatinnen und Adressaten auch Veränderungen in der Struktur der vorgefundenen Lebensrealität.

Dies hat für alle potenziellen Bildungsprozesse, die von den Angeboten angeregt werden und mit ihnen einhergehen die Folge, dass sie qua Konzept des Angebotes anschlussfähig für die Adressatinnen und Adressaten sind – weil sie von diesen selbst mitinitiiert wurden. Sie sind Selbstbildungsprozesse, die durch Jugendarbeit herausgefordert werden und bei denen sie assistiert (vgl. Sturzenhecker 2021: 1236). Im Sinne der Adressatinnen und Adressaten irrelevante Angebote – zum Beispiel durch fremdbestimmte und damit möglicherweise nicht anschlussfähige Lernziele – sind nicht im Sinne des Auftrages der Jugendarbeit. Die zuvor beschriebene freiwillige Struktur führt in der Praxis zudem dazu, dass solcherart irrelevante Angebote nicht angenommen werden – beziehungsweise bald eingestellt werden.

Schon das gemeinsame Erarbeiten der Angebotsformate durch Fachkräfte und Adressatinnen und Adressaten bedingt damit eine Reflexion eigener – vergangener wie zukünftiger – Handlungen innerhalb der Lebenswelt. Schon das Erarbeiten ist Teil des Bildungsprozesses. Angebote, die so entwickelt werden, stehen in einem reflexiven Bezug zum „Rohstoff Realität“ (s. o., Bolay/Iser

2016: 144), innerhalb dessen im Sinne dieses Artikels besonders Handlungen mit Medienbezug in den Blick genommen werden.

Mit einer solcherart gestalteten Arbeit lösen die Fachkräfte das Förderrecht auf „bestmögliche Entwicklung“ (Maywald 2019: 4 f) im Sinne eines „gelingenderen Alltags“ (s. o., Grunwald/Thiersch 2014: 2) der lebensweltorientierten Arbeit ein.

### 3. Orientierung an einer mediatisierten Lebenswelt

Der Begriff der „Mediatisierung“ beschreibt neben der Transformation der Medien selbst eine Transformation, in denen die Menschen die entstandene computerbasierte Infrastruktur und die damit angebotenen kommunikativen Formen individuell wie auch kollektiv für symbolische Operationen nutzen (Krotz 2020: 30 f). In eine sich solcherart transformierende Welt hineinwachsend, entwickeln Kinder und Jugendliche mit den vorhandenen Angeboten mögliche Bewältigungsstrategien in ihrem beziehungsweise für ihren Alltag.

In Angeboten der Jugendarbeit kann darauf mit medienpädagogischem Fokus reagiert werden.

In einem Überblick zeigt Röhl (2020: 457 ff) wie sich parallel zur technischen Entwicklung auch „Ausdrucksformen“ der Jugendarbeit medienpädagogisch entwickelten beziehungsweise mit Unterstützung von medienpädagogischer Seite entwickelt wurden. In seinen Beispielen wird sichtbar, wie technische Angebote wie die von „Actionbound (<https://de.actionbound.com/>)“, „Minecraft



(<https://minecraft.net/de-de/>)“ oder „*Arduino Leonardo*“ (<https://www.arduino.cc>)“ (vgl. ebd.: 458) und andere genutzt werden können.

Im Sinne einer Lebensweltorientierung können solcherart vermittelte Medienangebote als Erweiterung von Handlungsoptionen gedeutet werden. Dies geht zugleich dort über eine Befähigung zur Anwendung hinaus, wo solche Tools in Prozessen der Beteiligung genutzt werden, die im Sinne der lebensweltorientierten Arbeit eine Veränderung im Sinne o. g. gelingenderen Alltags und sozialer Gerechtigkeit eingesetzt und Angebote dazu geschaffen werden.

Medienangebote erscheinen in der Jugendarbeit aber nicht allein als Tools, die bedient werden wollen, sondern als Inhalte beziehungsweise Grundlage sozialer Handlungen und Entwicklungen im Alltag der Jugendlichen:

- Das Thema Influencerinnen und Influencer hängt für Jugendliche eng zusammen mit der Entwicklung zu Konsumentinnen und Konsumenten und daneben auch mit Selbst- und Fremdbildern.
- Nachrichten und/oder die Nutzung von Wikipedia hängen mit der Entwicklung zur informierten Bürgerin, zum informierten Bürger zusammen.
- Die Nutzung von Messengern mit Beziehung, Nähe und Distanz.
- Hatespeech mit Gruppenzugehörigkeit in Gesellschaft.

An nahezu allen Stellen der mediatisierten Lebenswelt der Jugendlichen werden solcherart Bezüge sichtbar. Dies wird exem-

plarisches auch an den verschiedenen Themenabfragen in den JIM-Studien des Medienpädagogischen Forschungsverbund Südwest (MPFS) deutlich, wie „Desinformation und Beleidigung im Netz“ (MPFS: 2020 und 2021), „Mobbing und Hass“ (MPFS: 2017–2019), oder „Smartphone: Digitaler Stress oder Selbstbestimmung“ (MPFS: 2016).

In der gedanklichen Umkehrung solcher Zusammenhänge wird deutlich, dass es im Sinne lebensweltlich orientierter Arbeit im o. g. Sinne notwendig ist, mediengebundene Aspekte mitzudenken:

- Zum Thema „mündige Konsumentinnen und Konsumenten“ kann mit Jugendlichen kaum noch sinnvoll ohne den Blick auf Phänomene im Netz wie Influencerinnen und Influencer kommuniziert werden,
- „informierte Bürgerinnen und Bürger“ haben in einer mediatisierten Welt ein Verhältnis zu verschiedenen – auch netzbasierten – Informationsmedien,
- Nähe und Distanz wird bei Jugendlichen immer auch über Messenger hergestellt,
- die Zugehörigkeit zu verschiedenen Gruppen in Gesellschaft – und der gegenseitige Respekt stellt sich auch im Netz dar, im negativen Falle in Hatespeech.

Der Jugendarbeit stehen vielfältige Formate zur Verfügung aus solchem mediatisierten „Rohstoff Realität“ (s. o., Bolay/Iser 2016: 144) sinnvolle Angebote für neue Interaktionssettings zu entwickeln und damit Bildungsprozesse zu ermöglichen und zu begleiten (vgl. dazu auch Sturzenhecker 2021).

Sofern eine lebensweltorientierte Arbeit ernst genommen wird, gilt dies auch für die Suche nach Veränderung der Lebenswelt selbst. Dies kann als Auftrag an die Fachkräfte gesehen werden, sich außerhalb der Einrichtungen im Sinne der Jugendlichen und ggf. mit ihnen einzumischen. Dabei sogar eine Veränderung von medialen Angebotsstrukturen im Sinne eines gelingenderen Alltags von Jugendlichen zu erreichen, scheint eine Aufgabe, für die Strukturen zum Beispiel auf politischer Ebene organisiert werden müssen. Für die Jugendarbeit vor Ort sind die Anbieterinnen und Anbieter digitaler Produkte kaum zu erreichen. Eine Einbindung der Erfahrungen und Beobachtungen der Jugendarbeit zum Beispiel in regulatorische beziehungsweise gesetzgeberische Prozesse wäre notwendig. Lebensweltorientierte soziale Arbeit setzt hier die Bereitschaft und Befähigung aller Beteiligten in Politik, Verwaltung und Jugendarbeit voraus, wobei mindestens zu letzterer auch die Jugendlichen selbst zu zählen sind.<sup>4</sup>

#### 4. Praxisbeispiel Sexting

Als gedankliches Experiment sollen zuvor beschriebene Konzepte im Folgenden in einem Praxisbeispiel aufeinander bezogen werden.

Als Beispiel dient die Situation: Mehrere Jugendliche zwischen 15 und 20 Jahren tauschen erotische beziehungsweise sexualisierte Bilder der eigenen Körper untereinander aus. Dieses „Sexting“ wird Fachkräften in Jugendarbeit oder Schulsozialarbeit bekannt. Zu einem frühen Zeitpunkt wird diese grobe Beschreibung häufig

dem Informationsstand von Fachkräften entsprechen.<sup>5</sup> Die Situation spiegelt wie Jugendliche in ihrer mediatisierten Lebenswelt Beziehungspraxen auch mit Hilfe digitaler Medien leben. „Sexting“ kann als symbolische Operation, als mediatisierte Bewältigungsstrategie der Jugendlichen im Rahmen ihrer Entwicklung bezogen auf Körper oder Sexualität gelesen werden.

Vor der Folie der beschriebenen Hintergründe ist die Aufgabe für die Fachkräfte, sich im Sinne der Lebensweltorientierung für dieses Handlungsmuster auf die vielen verschiedenen „Eigen-Sinne“ der einzelnen beteiligten Jugendlichen und ihren Sinngebungen als Gruppe einzulassen – es bedeutet nicht diese zu übernehmen. Die Handlungsmuster können nach diesem Prinzip der sozialen Arbeit *nicht* grundsätzlich als problematisch gewertet werden. Es gilt zu entdecken, was die Jugendlichen antreibt, welche – sicherlich auch angenehmen – Gefühle mit den Handlungen verbunden sind. In der Verbindung mit dem Schutzgedanken aus der Kinderrechtskonvention (Deutsche Bundesregierung 1992) sind Potenziale zum Beispiel von Missbrauch jedoch zugleich mitzudenken.

Für das Beispiel scheinen in einem solchen Herangehen viele Fragen möglich:

- Geschieht das Sexting selbstbestimmt oder unter Gruppendruck?
- Ist es für alle lustvoll?
- Welche Sicherheit bietet die mediale Plattform über die dies geschieht?
- Wie werden die Körper in der Gruppe gewertet?

- Welche Körperbilder liegen vor, entstehen, festigen sich?
- Handelt die Gruppe beziehungsweise handeln die einzelnen Gruppenmitglieder auch hier selbstbestimmt oder bilden sie gesellschaftlich vorgegebene Muster ab?
- Ist auf der Plattform eine größere Öffentlichkeit beteiligt?
- Geht die Gruppe vertrauensvoll mit den Bildern um? Wird sie dies auch nach Streit tun?
- Sind die Bilder so gestaltet, dass möglichst wenig negative Konsequenzen wahrscheinlich sind?
- Wie „gut“ muss ein Körper für die Gruppe aussehen? Wie wird gewertet?
- Hat eine Kultur des Bewertens etwas mit dem medialen Umfeld zu tun, in dem die Gruppe aufgewachsen ist?
- Ist die Gruppe in einem „gelingenden“ Sinne für alle in der Lage sich zu steuern? Wenn ja: kann dies gestärkt und ggf. auf andere Situationen übertragen werden?

Aus dem gemeinsamen Entschlüsselungsprozess von Adressatinnen und Adressaten und Fachkräften werden Potenziale deutlich, die für ein gelingenderes Leben produktiv gemacht werden können. Sowohl aus dem Prinzip der Lebensweltorientierung, aus den Überlegungen zur Bildung in der offenen Jugendarbeit und der Freiwilligkeit von Angeboten von Schulsozialarbeit und Jugendarbeit lässt sich ableiten, dass die Jugendlichen an der Entwicklung der folgenden Angebotsformate beteiligt sind. Der Anteil der Fachkräfte bleibt trotzdem deutlich, hängen ihre Impulse dabei doch von ihrem Wissens- und Erfahrungshintergrund und den damit verbundenen Deutungsfolien ab.

Herausgehoben seien an dieser Stelle nochmal deutlich Bedingungen, die im einzelnen Arbeitsfeld dazu beitragen, dass die Information die Fachkräfte erreicht: In der Jugendarbeit ist dies die beschriebene Alltagsnähe, die Offenheit des Raumes, die es ermöglicht, diese Handlungsweisen sichtbar werden zu lassen. Bei der Schulsozialarbeit tragen die Freiwilligkeit zur Annahme des Angebotes Schulsozialarbeit und deren Schweigepflicht zur Möglichkeit bei, dass sich Jugendliche so weit öffnen können, die Situation zu kommunizieren.

Zugleich wird hier das große Potenzial in den beiden Arbeitsfeldern deutlich, vielfältige Formate von Angeboten sogar zeitgleich umsetzen zu können. Parallel zu einer Gruppenarbeit mit der gesamten Gruppe kann beispielsweise eine Einzelberatung durchgeführt werden. Es können diverse Möglichkeiten geschaffen werden, in denen die Einzelnen wie auch die Gruppe Bildungserfahrungen machen können.

Zwar hängen die entstehenden Angebote von den strukturellen Bedingungen der Organisation ab, in Schule wird allein aus zeitlichen Gründen anderes möglich sein, als in einem offenen Jugendzentrum. Mit ihrer Schweigepflicht und der Möglichkeit freiwillige Angebote in vielfältigen Formaten entwickeln zu können, hat die Schulsozialarbeit ähnliche Möglichkeiten wie die Jugendarbeit, lebensweltbezogen auf eine Situation wie die Beschriebene zu reagieren.

Einige exemplarische Beispiele für Angebote und deren Inhalte: Einzelfallberatungen könnten sich zum Beispiel darauf beziehen,

wie jeweils einzelne Adressatinnen bzw. Adressaten dieser Beratungen Druck in der Gruppe erzeugen oder diesem nachgeben. Gruppengespräche könnten Räume öffnen, in denen die Beteiligten auch Unwohlsein deutlich äußern könnten, um im weiteren Schritt mit der Gruppe gemeinsam neue Handlungsmöglichkeiten zu erarbeiten. In solchen Gruppengesprächen kann den Fachkräften der lust- und freudvolle Umgang mit den Bildern deutlich werden. Informationsarbeit zur Aufforderungsstruktur medialer Angebote kann für die Gruppe zu einem selbstbestimmteren Handeln unabhängig von den Programmierungen führen. Gruppenarbeit beispielsweise in geschlechtshomogenen Gruppen zu „Schönheit“ kann den gesamten Vorgang für die Gruppe produktiv im Sinne des Aufbaues von selbstbewussten Körperbildern rahmen. Zuletzt kann mit der Gruppe überlegt werden, ob für sie wertvolle Erkenntnisse oder Gefühle für andere produktiv umgesetzt werden können. In einer mittelfristigen Sicht auf die Lebensrealität können von der Situation unabhängige Angebote wie zum Beispiel das Erstellen von Weblogs oder Podcasts im Rahmen der Arbeit einer Einrichtung der Jugendarbeit ein Element sein, mit dem Themen bearbeitet werden können. Im Rahmen des Beispiels könnte sich ein Weblog zum Thema Körperbilder anbieten. In all diesen Beispielen wird die gemeinsame Umsetzung auch direkt in der Lebenswelt wirksam.

Nicht in allen Formaten spielen „die Medien“ eine sichtbare Rolle im Konzept eines Angebotes. In der Praxis ist es kaum möglich alle sichtbaren, möglichen oder als relevant zu deutenden Aspek-

te eines Phänomens innerhalb eines Angebotes zu adressieren. Aufgrund der Freiwilligkeit der Angebote kann zudem nicht davon ausgegangen werden, dass dies abschließend möglich sein wird. Aus Sicht einer lebensweltorientierten Jugendarbeit kann es gute fachliche Gründe haben, dass mediale Aspekte an einem Phänomen in daraus folgenden Angeboten in den Hintergrund rücken: in einer Einzelfallberatung zu Nähe und Distanz kann es sinnvoll sein, auf die physischen und psychischen Bedürfnisse der Adressatin oder des Adressaten zu fokussieren; in Gruppenarbeit zu Gruppenzugehörigkeit kann es sinnvoll sein, auf Attraktivität von Gruppenmerkmalen, Selbstbild und Bedürfnisse von Zugehörigkeit zu fokussieren – auch, wenn dies von Hatespeech ausgeht.

Es kann also einerseits in der Situation der Gruppe oder einzelnen Beteiligten begründet sein, dass im Rahmen lebensweltorientierten Arbeitens nicht-mediale Aspekte aktuell als relevant für Angebote betrachtet werden. Es kann auch in einem eingeschränkten Blick der Fachkräfte begründet sein, denen eine Fachlichkeit zur Einschätzung des medialen Anteils der Situation fehlt – was allerdings auch für die anderen fachlichen Felder gelten kann.

Entsprechend können auch in den entstehenden Bildungsprozessen andere Schwerpunkte als Medien vordergründig sein. Zugleich gilt für das Beispiel, dass jedes Angebot das auf Körper, Sexualität, Schönheit oder Ähnliches fokussiert hintergründig einen medialen Aspekt hat, Medienbildungsprozesse anregt. In der mediatisierten Lebenswelt kann hiervon für die meisten Phänomene



im Alltag von Jugendlichen ausgegangen werden. So spiegelt sich in den Angeboten von Jugendarbeit und Schulsozialarbeit zugleich die Komplexität der mediatisierten Lebensrealität der Adressatinnen und Adressaten.

Deutlich ist dabei, dass „Jugendarbeit“ dabei nicht zu „Medienpädagogik“ wird. Ihr Auftrag ist nicht primär die Initiierung oder Vermittlung medienbezogener Bildungsprozesse der Adressatinnen und Adressaten. Sie muss dabei die eigene Logik, die beschriebenen Prinzipien der eigenen Arbeit beibehalten. Sie soll zugleich assistieren können, wenn selbstgefundene Bildungsthemen und -anlässe Medienbezug haben. Dazu können in der Jugendarbeit medienpädagogische Konzepte und Methoden aufgenommen (oder „eingekauft“) werden. Zugleich muss dazu das „mediatisierte“ am Alltag der Adressatinnen und Adressaten erkannt werden können, um dies leisten zu können, so dass auch Medienbildung assistiert werden kann.

Lernziele aus Konzepten von „Medienkompetenz“ können dabei als Fluchtpunkte der Arbeit in einzelnen Angeboten in Betracht kommen, als Inspiration für mögliche Richtungen im Sinne der Handlungserweiterungen für ein gelingenderes Leben. Sie können als Zielvorstellungen dienen, die Teilhabe ermöglichen (vgl. Tulodziecki 2021: 185). Festgesetzte Lernziele, für die ein bestimmtes Niveau anzustreben ist, können durch die Angebote einer lebensweltorientierten Jugendarbeit nicht adressiert werden. Dies würde den Charakter der Jugendarbeit nicht entsprechen, sowohl im Sinne der Assistenz in Bildungsprozessen, wie auch

aufgrund der starken inhärenten freiwilligen Struktur der Angebote.

All dies fordert eine hohe Fachlichkeit der Fachkräfte. Für das Herangehen an die vielen verschiedenen Aspekte der Lebenswelt: an die einzelnen Phänomene selbst ist fachbezogenes Hintergrundwissen hilfreich, darf aber die eigensinnigen Deutungsmuster der Adressatinnen nicht verdecken. In der Konzeption von Angeboten sind fachliche Hintergründe zwingend bedenkenswert – jedoch die Hintergründe aller in Frage kommenden Fachdisziplinen, wie etwa im Kontext Sexual-, Gruppen- und Medienpädagogik. Es besteht ein hoher Bedarf notwendiger Kompetenzen für die verschiedensten Aspekte der Phänomene, gepaart mit der Fähigkeit daraus unter Beteiligung der Adressatinnen und Adressaten verschiedenste Formate an Angeboten zu konzipieren und diese methodisch umzusetzen.

Dies ist einerseits durch Aus- und Fortbildung der Fachkräfte zu erreichen. Eine Weiterentwicklung lebensweltbezogener Arbeit mit medienpädagogischem Know-how scheint in einer mediatisierten Lebenswelt unumgänglich. Speziell für den Bereich der Medien kann zudem durch die ständige Weiterentwicklung medialer Handlungsoptionen davon ausgegangen werden, dass hier dauerhaft Lernen seitens der Fachkräfte notwendig bleiben wird.<sup>6</sup>

Ob es in der beruflichen Alltagspraxis möglich ist, dass jede Fachkraft in jeder notwendigen Fachpädagogik in Tiefe auf aktuellem Stand der Dinge ist? Dies scheint zumindest ein hoher Anspruch an die einzelne Fachkraft.

Neben der Aufforderung an die Fachkräfte nach Weiterentwicklung scheint es auch notwendig, Maßnahmen innerhalb von Strukturen der Jugendarbeit zu schaffen, um dem beschriebenen Anspruch nahe zu kommen, auf möglichst viel Fachkompetenz in möglichst allen Bereichen eines Phänomens zugreifen zu können. So kann auf die Zusammensetzung von Teams mit vielfältigen fachlichen Schwerpunkten geachtet werden, um Unsicherheiten im Hintergrundwissen der Einzelnen durch quasi interdisziplinären Austausch auszugleichen. Hiermit ist zudem die Fähigkeit zu einer solchen Form der Arbeit verbunden – sowohl mit Blick auf die Personen, wie auch auf die Anschlussfähigkeit der Disziplinen.

Im größeren strukturellen Blick kann ein Weg sein, dass für die Fachkräfte weitere Expertinnen oder Experten für die verschiedenen Themenfelder auf kurzem Weg erreichbar sind, sowohl für die eigene Fortbildung, wie ggf. auch für Fachberatung in Einzelfällen oder angepasste beziehungsweise ggf. sogar gemeinsame Konzeptentwicklung. Suchtberatungsstellen beispielsweise sind zumeist flächendeckend vorhanden und auch für Fachkräfte ansprechbar, in manchen Regionen gilt dies auch für Angebote der Gewaltprävention oder Sexualpädagogik.<sup>7</sup> Für Medienpädagogik sind regional solche Angebote auch vorhanden, dies scheint allerdings – ohne repräsentative Studiengrundlage – für vorrangig urbane Räume zu gelten. Neue Konzepte für den ländlichen Raum scheinen ergänzend notwendig.

Zudem sind im theoretischen Feld An- und ggf. auch Ausschlussmöglichkeiten unter den einzelnen Fachdisziplinen herauszuar-

beiten, um sie in der Entwicklung von Angeboten produktiv machen zu können.

Dies nochmal auf das Beispiel bezogen: es ist möglich, dass eine Fachkraft bedingt durch ihre spezifischen Fachkompetenzen rund um das Sexting Angebote entwirft, bei denen die Jugendlichen auf dem sexualpädagogischen Feld tendenziell mit angemessener Vorsicht ermutigt werden, die eigenen Bedürfnisse zu erkennen und in Beziehungen zu bringen versuchen – die Fachkraft aber zugleich aus eigener Unsicherheit im Feld Medien eher Handlungsoptionen nahelegt oder erarbeitet, die bei den Adressatinnen und Adressaten dazu führen Medienhandeln zu vermeiden. Dies kann auf Handlungsebene für alle schlüssig wirken – zugleich vermittelt dies den Adressatinnen und Adressaten ein ambivalentes Bild über sich selbst: im Bereich Sexualität scheint die Fachkraft ihnen selbständige Handlungsfähigkeit zuzurechnen, im Bereich Medien nicht. Es vermittelt sich ihnen, dass sie steuerungsfähig und steuerungsunfähig zugleich sind. Neben dem, dass eine solche Einschätzung im Einzelfall gerechtfertigt sein kann, ist es seitens der Fachkräfte notwendig, solche Ambivalenz erkennen und entsprechend rahmen zu können, um den Adressatinnen und Adressaten einen Umgang mit dem ihnen vermittelten Bild von sich selbst zu ermöglichen.

Gestärkt werden kann dies durch eine Klarheit in den Beschreibungen von (Modell-)Projekten und Theorien bezüglich ihrer „Apriori“ wie zum Beispiel dem jeweiligen Menschenbild. Gerade wenn verschiedenes fachliches Spezialwissen zusammenfließt, ist

eine Klärung schon auf theoretischer Ebene notwendig. Die beschriebene Ambivalenz kann schon auf der Ebene der für Konzeptionen herangezogenen theoretischen Grundlagen bestehen. Schemmerling und Brüggem (2014) leisten dies für die Sozialraumorientierung, Tillmann und Weßel (2021) für den Lebensweltbezug im Verhältnis zu medienpädagogischen Grundlagen.

## 5. Conclusio

Die mediale Durchdringung des Alltags scheint diese Ansätze von Medienpädagogik und sozialer Arbeit besonders zu fordern beziehungsweise dafür zu prädestinieren, die dazugehörigen Verbindungen zu verdeutlichen. Jugendarbeit und Schulsozialarbeit können in ihrer Herangehensweise Bildungsprozesse anstoßen und bei diesen assistieren, von denen sich einige als Medienbildungsprozesse analysieren lassen. Diese Medienbildungsprozesse stehen in diesen Arbeitsfeldern durch ihren Ursprung in der Lebenswelt der Adressatinnen und Adressaten in Bezug zu Bildungsprozessen anderer Felder, mit denen sie in Phänomenen bzw. sozialen Praxen wie Sexting verbunden sind. So spiegelt sich auf der Ebene der Bildungsprozesse die Verwobenheit von Medien im Alltag der Adressatinnen und Adressaten. Zugleich spiegelt sich darin, wie sich Herangehensweisen von Medienpädagogik und Jugendarbeit sinnvoll ergänzen. Die Expertise medienpädagogischer Arbeit ist sinnvollerweise in der Jugendarbeit zu nutzen. Den Fachkräften sollten analytische und methodische Zugänge nutzbar sein, entweder durch eigenes Wissen oder mindestens

durch Hinzuziehung aus dem nahen Arbeitsumfeld. Zugleich ist Jugendarbeit ein Ort in dem Bildungsprozesse mit medialem Bezug derart entstehen, dass sie aus medienpädagogischer Sicht sinnvoll sind: im direkten Bezug zur Lebenswelt, zum Alltag.

---

### Anmerkungen

- 1 Auf die Schattierungen von „Freiwilligkeit“ zum Beispiel zur Teilnahme an Ferienmaßnahmen bei Einfluss der Eltern, oder Teilnahme an Angeboten der Jugendarbeit im Rahmen von Maßnahmen gegen Schulabsentismus kann im Rahmen dieses Artikels nicht eingegangen werden.
- 2 Für die Vielfalt möglicher Einrichtungstypen vgl.: Deinet et al. 2021: 507 ff.
- 3 Vgl. Begründung zum deutschen Jugendschutzgesetz: Deutscher Bundestag, Drucksache 19/24909 , 27 und 42, oder auch die laufende Initiative zur Aufnahme von Kinderrechten ins Grundgesetz.
- 4 Die Beteiligung von Jugendlichen im Beirat der Bundeszentrale für Kinder- und Jugendmedienschutz könnte ein Beispiel sein, was in seinem aktuellen Status allerdings noch nicht bewertet werden kann, vgl. online unter: <https://www.bzjk.de/resource/blob/187060/ce9b4e96a61bbf831e760e760426492a/ausschreibung-kinder-und-jugendbeteiligung-beirat-data.pdf> (letzter Zugriff: 16.03.2022).
- 5 Andere Beispiele: es wird deutlich, dass: ... jüngere Jugendliche Fans von Influencerinnen oder Influencern aus dem Bereich Ernährung oder Fitness sind; ... Jugendliche sich über Politik austauschen und sich auf Quellen im Internet beziehen; ... der Austausch auf Messengern das Gruppengefüge beeinflusst; u.v.a.m.
- 6 Vermutlich gilt dies auch für andere Bereiche wie Sexualpädagogik oder Demokratiepädagogik – dafür sieht sich der Autor allerdings nicht sprechfähig.

- 7 Exemplarisch: Im Kreis Pinneberg (SH) ist für die Angebote der Sexualpädagogik und Gewaltprävention eine räumliche Abdeckung organisiert, vgl. online unter: [https://www.kreis-pinneberg.de/Verwaltung/Fachbereich+Soziales\\_+Jugend\\_+Schule+und+Gesundheit/Fachdienst+Jugend\\_+Soziale+Dienste/Team+Pr%C3%A4vention+und+Jugendarbeit/Suchtpr%C3%A4vention/Schulische+Gewaltpr%C3%A4vention+im+Kreis+Pinneberg.html](https://www.kreis-pinneberg.de/Verwaltung/Fachbereich+Soziales_+Jugend_+Schule+und+Gesundheit/Fachdienst+Jugend_+Soziale+Dienste/Team+Pr%C3%A4vention+und+Jugendarbeit/Suchtpr%C3%A4vention/Schulische+Gewaltpr%C3%A4vention+im+Kreis+Pinneberg.html) (letzter Zugriff: 16.03.2022). Ob dies auch für medienpädagogische Angebote sinnvoll sein kann, wäre zu prüfen.

---

## Literatur

AJS-Informationen 55 (2), Stuttgart: Aktion Jugendschutz Landesarbeitsstelle Baden-Württemberg, 4–7, online unter: [https://www.ajs-bw.de/media/files/ajs-info/ajs-info\\_2\\_2019\\_web.pdf](https://www.ajs-bw.de/media/files/ajs-info/ajs-info_2_2019_web.pdf) (letzter Zugriff: 16.03.2022).

Bolay, Eberhard/Iser, Angelika (2016): Lebensweltorientierte Schulsozialarbeit in: Grunwald, Klaus/Thiersch, Hans (Hg.): Praxishandbuch Lebensweltorientierte soziale Arbeit, Weinheim: Beltz Juventa, 142–152.

Böllert, Karin (Hg.) (2018): Kompendium Kinder- und Jugendhilfe, Wiesbaden: Springer Fachmedien.

Bundesrepublik Deutschland: Das Achte Buch Sozialgesetzbuch – Kinder und Jugendhilfe – in der Fassung der Bekanntmachung vom 11. September 2012 (BGBl. I S. 2022), das zuletzt durch Artikel 32 des Gesetzes vom 5. Oktober 2021 (BGBl. I S. 4607) geändert worden ist, online unter: [https://www.gesetze-im-internet.de/sgb\\_8/BJNR111630990.html](https://www.gesetze-im-internet.de/sgb_8/BJNR111630990.html) (letzter Zugriff: 16.03.2022).

Bundesrepublik Österreich: Bundesgesetz über die Förderung der außerschulischen Jugenderziehung und Jugendarbeit (Bundes-Jugendförderungsgesetz), StF: BGBl. I Nr. 126/2000 (NR: GP XXI IA

269/A AB 350: 46. BR: 6252 AB 6263: 670, online unter: <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=20001058> (letzter Zugriff: 16.03.2022).

Deinet, Ulrich/Sturzenhecker, Benedikt/Schwanenflügel, Larissa von/Schwerthelm, Moritz (Hg.) (2021): Handbuch Offene Kinder- und Jugendarbeit, 5. vollständig neugestaltete Auflage, Wiesbaden: Springer VS.

Deutscher Bundestag: 19. Wahlperiode 02.12.2020, Drucksache 19/24909, Gesetzentwurf der Bundesregierung: Entwurf eines Zweiten Gesetzes zur Änderung des Jugendschutzgesetzes, online unter: <https://dserver.bundestag.de/btd/19/249/1924909.pdf> (letzter Zugriff: 16.03.2022).

Deutsche Bundesregierung (1992): Bundesgesetzblatt, Jahrgang 1992, Teil II: Bekanntmachung über das Inkrafttreten des Übereinkommens über die Rechte des Kindes 10. Juli 1992, Bonn 990–1010, online unter: [http://www.bgbl.de/xaver/bgbl/start.xav?startbk=Bundesanzeiger\\_BGBl&jumpTo=bgbl292034.pdf](http://www.bgbl.de/xaver/bgbl/start.xav?startbk=Bundesanzeiger_BGBl&jumpTo=bgbl292034.pdf). Aktuelle Fassung: UNICEF: <https://www.unicef.de/informieren/ueber-uns/fuer-kinderrechte/un-kinderrechtskonvention> (letzter Zugriff: 16.03.2022).

Grunwald, Klaus/Thiersch, Hans (2014): Lebensweltorientierung, Weinheim: Beltz Juventa.

Grunwald, Klaus/Thiersch, Hans (Hg.) (2016): Praxishandbuch Lebensweltorientierte soziale Arbeit, 3. vollständig überarbeitete Auflage, Weinheim: Beltz Juventa.

Königter, Stefan (2016): Lebensweltorientierte Soziale Arbeit in der offenen Kinder- und Jugendarbeit, in: Grunwald, Klaus/Thiersch, Hans (Hg.): Praxishandbuch Lebensweltorientierte soziale Arbeit, Weinheim: Beltz Juventa, 130–141.



Krotz, Friedrich (2020): Mediatisierung als Konzept für eine Analyse von Sozialer Arbeit im Wandel der Medien, in: Kutscher, Nadia/Ley, Thomas/Seelmeyer, Udo/Siller, Friederike/Tillmann, Angela/Zorn, Isabel (Hg.): Handbuch Soziale Arbeit und Digitalisierung, Weinheim: Beltz Juventa, 30–41.

Kutscher, Nadia/Ley, Thomas/Seelmeyer, Udo/Siller, Friederike/Tillmann, Angela/Zorn, Isabel (Hg.): Handbuch Soziale Arbeit und Digitalisierung, Weinheim: Beltz Juventa.

Maywald, Jörg (2019): Recht haben und Recht bekommen. Der Kinderrechtsansatz in Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe, in: AJS-Informationen 55 (2), Stuttgart: Aktion Jugendschutz Landesarbeitsstelle Baden-Württemberg, 4–7, online unter: [https://www.ajs-bw.de/media/files/ajs-info/ajs-info\\_2\\_2019\\_web.pdf](https://www.ajs-bw.de/media/files/ajs-info/ajs-info_2_2019_web.pdf) (letzter Zugriff: 16.03.2022).

Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest: JIM-Studie Jugend, Information, Medien, Jahrgänge 2016–2020, <http://www.mpfs.de/studien/?tab=tab-18-1> (letzter Zugriff: 16.03.2022).

Röll, Franz Josef (2020): (Digitale) Medien in der Kinder- und Jugendarbeit, in: Kutscher, Nadia/Ley, Thomas/Seelmeyer, Udo/Siller, Friederike/Tillmann, Angela/Zorn, Isabel (Hg.): Handbuch Soziale Arbeit und Digitalisierung, Weinheim: Beltz Juventa, 457–467.

Sauerteig, Elke (2019): Jugendschutz und Kinderrechte, in: AJS-Informationen 55 (2), Stuttgart: Aktion Jugendschutz Landesarbeitsstelle Baden-Württemberg, 8–10, online unter: [https://www.ajs-bw.de/media/files/ajs-info/ajs-info\\_2\\_2019\\_web.pdf](https://www.ajs-bw.de/media/files/ajs-info/ajs-info_2_2019_web.pdf) (letzter Zugriff: 16.03.2022).

Brüggen, Niels/Schemmerling, Mareike (2014): Das Social Web und die Aneignung von Sozialräumen, in: sozialraum.de (6), Ausgabe 1/2014, online unter: <https://www.sozialraum.de/das-social-web-und-die-aneignung-von-sozialraeumen.php> (letzter Zugriff: 16.03.2022).

Schweizerische Eidgenossenschaft: Bundesverfassung der Schweizerischen Eidgenossenschaft vom 18. April 1999 (Stand am 7. März 2021), online unter: <https://www.fedlex.admin.ch/eli/cc/1999/404/de> (letzter Zugriff: 16.03.2022).

Sting, Stephan/Sturzenhecker, Benedikt (2021): Bildung und Offene Kinder- und Jugendarbeit, in: Deinet, Ulrich/Sturzenhecker, Benedikt/von Schwanenflügel, Larissa/Schwerthelm, Moritz (Hg.): Handbuch Offene Kinder- und Jugendarbeit, 5. vollständig neugestaltete Auflage, Wiesbaden: Springer VS, 675–691.

Sturzenhecker, Benedikt/Deinet, Ulrich (2018): Kinder- und Jugendarbeit, in: Böllert, Karin (Hg.): Kompendium Kinder- und Jugendhilfe, Wiesbaden: Springer VS, 693–712.

Sturzenhecker, Benedikt (2021): Bei Bildung assistieren in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit, in: Deinet, Ulrich/Sturzenhecker, Benedikt/von Schwanenflügel, Larissa/Schwerthelm, Moritz (Hg.): Handbuch Offene Kinder- und Jugendarbeit, 5. vollständig neugestaltete Auflage, Wiesbaden: Springer VS, 1227–1244.

Tillmann, Angela/Weißel, André (2021): Offene Kinder- und Jugendarbeit in mediatisierten Alltags- und Lebenswelten, in: Deinet, Ulrich/Sturzenhecker, Benedikt/von Schwanenflügel, Larissa/Schwerthelm, Moritz (Hg.): Handbuch Offene Kinder- und Jugendarbeit, 5. vollständig neugestaltete Auflage, Wiesbaden: Springer VS, 841–854.

Tulodziecki, Gerhard/Herzig, Bardo/Grafe, Silke (2021): Medienbildung in Schule und Unterricht. Grundlagen und Beispiele, 3. durchgesehene und aktualisierte Auflage, Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt (utb, 3414).