



Eine qualitative Forschung über den Umgang von
Sozialpädagog*innen mit der informellen sexuellen Bildung in
stationären Jugendwohngruppen

Bachelorarbeit

Hochschule Luzern – Soziale Arbeit

Marisa Saxer & Sophia Gerharz

Januar 2022

Bachelor-Arbeit
Ausbildungsgang **Sozialpädagogik**
Kurs **TZ 17 und VZ 18**

Marisa Saxer und Sophia Gerharz

LET'S TALK ABOUT SEX

Eine qualitative Forschung über den Umgang von Sozialpädagog*innen mit der informellen sexuellen Bildung in stationären Jugendwohngruppen

Diese Arbeit wurde am **10.01.2022** an der Hochschule Luzern – Soziale Arbeit eingereicht. Für die inhaltliche Richtigkeit und Vollständigkeit wird durch die Hochschule Luzern keine Haftung übernommen.

Studierende räumen der Hochschule Luzern Verwendungs- und Verwertungsrechte an ihren im Rahmen des Studiums verfassten Arbeiten ein. Das Verwendungs- und Verwertungsrecht der Studierenden an ihren Arbeiten bleibt gewahrt (Art. 34 der Studienordnung).

Studentische Arbeiten der Hochschule Luzern – Soziale Arbeit werden unter einer Creative Commons Lizenz im Repositorium veröffentlicht und sind frei zugänglich.

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. Sozialpädagogisches 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 Sozialpädagog*innen mit ihrem Beitrag auf fachliches Echo stossen und ihre Anregungen und Impulse von den Fachleuten aufgenommen werden.

Luzern, im Januar 2022

Hochschule Luzern, Soziale Arbeit
Leitung Bachelor

Abstract

Die Auseinandersetzung mit der eigenen Sexualität ist für Jugendlichen eine zentrale zu bewältigende Entwicklungsaufgabe. Dabei benötigen sie die Unterstützung ihres sozialen Umfeldes. Bei einer Platzierung auf einer stationären Jugendwohngruppe, bilden Sozialpädagog*innen einen Teil der relevanten Umwelt. Aufgrund der Themendiversität sind die Fachpersonen dazu angehalten, in Gesprächen über die Themen alltags- und bedürfnisorientiert vorzugehen. Dies kann durch das Angebot der informellen sexuellen Bildung umgesetzt werden. In der folgenden Arbeit wurde zuerst eruiert, wie sich diese Auseinandersetzung der Jugendlichen mit ihrer Sexualität auf die Alltagsarbeit auswirkt. Basierend darauf wurde der Umgang der Sozialpädagog*innen mit der informellen sexuellen Bildung in der Praxis untersucht. Dies geschah mithilfe von vier leitfadengestützten Expert*inneninterviews. Die qualitative Forschung zeigt auf, dass die Gespräche über Sexualität oftmals von den Jugendlichen initiiert werden. Die Gesprächsgestaltung der Fachpersonen ist von inneren und äusseren Faktoren wie institutionellen Vorgaben geprägt. Im Vorgehen zeigen die Fachpersonen Unsicherheiten, welche auf der hohen Verantwortungslast sowie fehlenden Fachkompetenzen begründet sind. Demzufolge ist es wichtig die Institutionen in die Verantwortung zu ziehen. Sie sollen die Kompetenzen ihrer Mitarbeitenden stärken und ihnen notwendige Ressourcen zur Verfügung stellen. Dies fördert den Austausch über die informelle sexuelle Bildung und ermöglicht eine differenziertere Gestaltung. Die Förderung der Sexualität ist als eine Kernaufgabe der sozialpädagogischen Praxis in stationären Jugendwohngruppen zu sehen.

Danksagung

Wir bedanken uns bei

den vier Fachpersonen, welche sich bereit erklärt haben, mit uns offen über ihre Erfahrungen zu sprechen und somit zu den Ergebnissen dieser Forschungsarbeit beigetragen haben.

Irene Müller, unsere Betreuerin, die uns als Ansprechpartnerin zur Seite stand.

Samuel Wespi, von S&X Sexuelle Gesundheit Zentralschweiz, der uns zu Beginn mit einer spannenden Diskussion und guten Ratschlägen inspirieren konnte.

Karin Stadelmann für die kurzfristige Übernahme der Bewertung unserer Forschungsarbeit.

Inhaltsverzeichnis

Vorwort der Schulleitung	I
Abstract	II
Danksagung	III
Abbildungsverzeichnis	VI
Tabellenverzeichnis	VI
Abkürzungsverzeichnis	VI
1 Einleitung	1
1.1 Ausgangslage und Problemstellung	1
1.2 Zielsetzung und Fragestellungen	2
1.3 Motivation und Relevanz für die Soziale Arbeit	3
1.5 Schwerpunkt und Abgrenzung	4
1.6 Aufbau der Arbeit	5
2 Sexualität	6
2.1 Sexualität lernen	7
2.2 Bildungsangebote	8
2.2.1 Sexualaufklärung	8
2.2.2 Sexualerziehung	9
2.2.3 Sexualpädagogik	10
2.2.4 Sexuelle Bildung	10
2.3 Bildung	12
2.3.1 Formale Bildung	13
2.3.2 Non-formale Bildung	13
2.3.3 Informelle Bildung	13
2.4 Informelle sexuelle Bildung	13
3 Jugend	15
3.1 Entwicklungsaufgaben	16
3.1.1 Sexuelle Identität	18
3.1.2 Sexuelle Handlungsbefähigung	19
3.2 Sozialisation	20
4 Stationäre Jugendwohngruppen	23
4.1 Sozialisation in der stationären Jugendwohngruppen	24
4.2 Umgang mit der Entwicklung der Sexualität	24
4.2.1 Institutionelle Rahmenbedingungen	25

4.2.2 Institutionelle Ressourcen	27
4.2.3 Fachpersonen der Sozialen Arbeit.....	27
5 Beantwortung Theoriefrage	31
6 Forschung	33
6.1 Forschungsmethode.....	33
6.2 Sampling	34
6.3 Datenaufbereitung	34
6.4 Auswertungsverfahren.....	35
7 Darstellung der Ergebnisse.....	36
7.1 Informelle sexuelle Bildung	36
7.2 Sozialpädagogische Qualifikation	40
7.3 Beziehung	42
7.4 Institution	43
7.5 Haltung	46
8 Diskussion der Ergebnisse	48
8.1 Informelle sexuelle Bildung	48
8.2 Sozialpädagogische Qualifikation	52
8.3 Beziehung	54
8.4 Institution	55
8.5 Haltung	57
9 Beantwortung Forschungsfrage	59
10 Handlungsbedarf für die Soziale Arbeit.....	62
11 Persönliches Fazit	65
12 Literaturverzeichnis.....	66
13 Anhang.....	74
A Fragebogen Leitfadeninterviews.....	74
B Darstellung informelle sexuelle Bildung für die Interviews	76

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Informelle sexuelle Bildung.....	14
Abbildung 2: Ursachen, Unterstützungsfaktoren und Ziele der Entwicklungsaufgaben	16
Abbildung 3: Sozialisationsinstanzen der Jugendlichen und ihre Einflussfaktoren	20
Abbildung 4: Sozialisationsinstanzen von stationär platzierten Jugendlichen und ihre Einflussfaktoren	24
Abbildung 5: Einflussfaktoren auf die informelle sexuelle Bildung.....	61

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Kompetenzen.....	7
Tabelle 2: Sexuelle Kompetenzen	11
Tabelle 3: Sampling Expert*innen.....	34
Tabelle 4: Kategorien und Codes.....	35

Abkürzungsverzeichnis

BAG	Bundesamt für Gesundheit
BV	Bundesverfassung
BZgA	Bundeszentrale für Gesundheitliche Aufklärung
KOSEG	Kommission für soziale Einrichtungen – Kanton Luzern
SEG	Gesetz über soziale Einrichtungen
SGCH	Sexuelle Gesundheit Schweiz
ZGB	Schweizerisches Zivilgesetzbuch

1 Einleitung

Sexualität. Ein Thema welches Menschen über ihr ganzes Leben hinweg begleitet und beschäftigt. Gerade im Jugendalter nimmt die Sexualität einen besonderen Stellenwert ein. Neu erlebte Erfahrungen werfen zahlreiche Fragen auf, welche beantwortet werden wollen.

1.1 Ausgangslage und Problemstellung

In der Schweiz sind die stationären Jugendwohngruppen ein Teil «der Kinder- und Jugendhilfe» (Piller & Schnurr, 2013, S. 7). Die Zuständigkeit für den Angebotsbereich liegt dabei auf kantonaler und kommunaler Ebene. Jeder Kanton ist dazu angehalten individuelle Gesetze zu erlassen, welche die Aufgaben und Zuständigkeiten festlegen. Aufgrund der föderalistischen Vorgehensweise gibt es in der Kinder- und Jugendhilfe keine einheitliche Struktur. Dies führt zu einem heterogenen Umgang mit den Themen der Jugendlichen (ebd., S. 7-8).

Die Sexualität stellt eine der zentralen Aufgaben im Leben von Jugendlichen dar (Kastirke & Kotthaus, 2014, S. 277). Nach Bodmer (2013) ist ein Grossteil der Jugendlichen mit 17 Jahren sexuell aktiv (S. 73). Dies bestätigen die Zahlen der schweizerische Gesundheitsbefragung (2017; zit. in schweizerisches Gesundheitsobservatorium, 2020), welche konkrete Zahlen für die Schweiz nennt. 60.6% der männlichen und 54.2% der weiblichen 16 bis 20 Jahre alten Individuen sind sexuell aktiv. Dabei wurden nur Personen als sexuell aktiv gezählt, welche «schon einmal Geschlechtsverkehr mit Eindringen gehabt [haben]» (Schweizerische Gesundheitsbefragung, 2017; zit. in schweizerisches Gesundheitsobservatorium, 2020, S. 199). Laut Tuider (2016) geschehen die ersten sexuellen Kontakte in Beziehungen, welche von Seiten der Jugendlichen als gefestigt wahrgenommen werden (S. 548-549). Nach Brückner (2017) steht in diesem Erfahrungsraum bei den Jugendlichen Nähe und Sicherheit im Zentrum (S. 49-50). Dabei versuchen sie einen Umgang mit der eigenen Sexualität zu finden (Linke, 2020, S. 83). Dazu müssen sie verschiedene Kompetenzen erlangen (Beck & Henningsen, 2018, S. 138), wobei sie auf die Unterstützung ihres Umfelds angewiesen sind (Hurrelmann & Quenzel, 2016, S. 79).

Die Förderung und Unterstützung von Jugendlichen im Umgang mit ihrer Sexualität sind auf Bundesebene nicht klar geregelt. Einzig Art. 11 BV «Schutz der Kinder und Jugendlichen» und Art. 10 Abs. 2 BV «Recht auf persönliche Freiheit» nennen die Bedeutung der Unterstützung von Jugendlichen in ihrer Entwicklung, nennen jedoch nicht explizit die Sexualität (Recher, 2019, S. 70-72). Das Bundesamt für Gesundheit [BAG] sieht die Eltern als Verantwortungsträger für die Vermittlung von sexuellem Wissen (Bundesamt für Gesundheit, 2018). Bei Jugendlichen, die auf einer stationären Wohngruppe fremdplatziert sind, übernehmen die Sozialpädagog*innen einen Teil der Aufgabe aufgrund der

direkten Alltagsbegleitung (Linke, 2020, S. 87). In den stationären Jugendwohngruppen kommen diverse Lebensweisen und -erfahrungen zusammen, wodurch in der Auseinandersetzung mit der Sexualität bei den Jugendlichen eine starke Heterogenität festzustellen ist (Ecarius et al., 2011, S. 56). Diese Diversität ist anzuerkennen und pädagogisch aufzugreifen (Müller, 2017, S. 211). Dabei ist es für die Fachpersonen eine Herausforderung zwischen den jugendlichen Bedürfnissen, dem Schutzaspekt und den institutionellen Möglichkeiten abzuwägen (Linke, 2020, S. 59). In stationären Jugendwohngruppen findet folglich aufgrund der organisatorischen Strukturen eine Problematisierung der Sexualität statt, was sich hinderlich auf die Förderung auswirkt (Staats, 2019, S. 452). Dadurch wird die Auseinandersetzung der Jugendlichen mit ihrer eigenen Sexualität erschwert (Stecklina, 2017, S. 196).

Empirische Daten zum konkreten Umgang mit Sexualität in der Heimerziehung gibt es nur wenige. Tatsache ist aber, dass man sich in der Arbeit mit Jugendlichen nicht dem Thema Sexualität entziehen kann (Mantey, 2017, S. 71-72). Dabei gäbe es unterschiedliche Bildungsangebote wie dieser Umgang gestaltet werden könnte wie die Sexuaufklärung, welche hauptsächlich im schulischen Setting verordnet wird (Bundesamt für Gesundheit, 2018). Die informelle sexuelle Bildung ist jedoch für den Bereich der Jugendwohngruppen besonders geeignet, da diese direkt im Alltag stattfindet und an den Themen der Jugendlichen anknüpft (Beck & Henningsen, 2018, 144-145). Für die Kinder- und Jugendhilfe fehlen jedoch evidenzbasierte Daten, welche dieses Bildungsangebot in diesem Angebotsbereich untersuchen. Folglich soll diese Arbeit eine erste empirische Grundlage zu dieser Thematik schaffen.

1.2 Zielsetzung und Fragestellungen

Das Ziel dieser Forschungsarbeit ist es herauszufinden, wie sozialpädagogische Fachpersonen in stationären Jugendwohngruppen in ihrer alltäglichen Arbeit mit dem Thema Sexualität in Berührung kommen und wie ihr Umgang damit aussieht. Zudem möchte die Arbeit auf die Relevanz von informeller sexueller Bildung hinweisen. Wie bereits erwähnt ist die Jugendhilfe in der Schweiz nicht einheitlich geregelt, deshalb wurde in der vorliegenden Forschungsarbeit der Fokus auf den Kanton Luzern gelegt.

Ausgehend von der Ausgangslage und der Problemstellung haben sich folgende Fragestellungen ergeben:

Theoriefrage:

Wie wirkt sich die Auseinandersetzung von Jugendlichen mit ihrer Sexualität auf die Alltagsarbeit von Fachpersonen in stationären Jugendwohngruppen aus?

Forschungsfrage:

Wie ist der Umgang von Sozialpädagog*innen mit der informellen sexuellen Bildung in stationären Jugendwohngruppen?

1.3 Motivation und Relevanz für die Soziale Arbeit

Beide Autorinnen arbeiteten bereits in stationären Jugendwohngruppen. Die Jugendlichen zeigten im Alltag häufig das Bedürfnis sich über Themen rund um Liebe, Körper oder Intimität auszutauschen. Dies kam vielfach spontan, bei Essenssituationen oder bei Tür und Angelgesprächen vor. Dabei fiel den Autorinnen auf, dass die Thematisierung von Sexualität je nach Fachperson verschieden gehandhabt wurde. Aufgrund der als fehlend wahrgenommenen Haltung in der Institution und im Team kam kein einheitlicher Umgang zustande.

Nach dem Berufskodex von AvenirSocial (2010) ist es die Aufgabe der Professionellen der Sozialen Arbeit die Klientel in der Entwicklung zu fördern und sich mit dem Spannungsfeld der institutionellen Rahmenbedingungen und den Wünschen der Klientel auseinanderzusetzen (S. 7-8). Die Sexualität spielt bei Jugendlichen dabei eine grosse Rolle und sollte nach den Autorinnen viel mehr Aufmerksamkeit erhalten.

Die Soziale Arbeit hat zum Ziel das Wohlbefinden ihrer Klientel anzuheben, indem sie dessen Ermächtigung fördert. Professionelle der Sozialen Arbeit handeln nach den Prinzipien der Menschenrechte und der sozialen Gerechtigkeit (AvenirSocial, 2010, S. 8-9). Daraus leiten sich folgende fünf Grundsätze ab (ebd., S. 8-9):

Gleichbehandlung

Alle Menschen haben unabhängig von ihrem Verhalten oder ihrer Leistung dieselben Rechte (AvenirSocial, 2010, S. 8). Somit sollten die Fachpersonen alle Klient*innen gleichbehandeln und ihnen unabhängig ihres Hintergrunds den Zugang zu sexueller Bildung ermöglichen.

Selbstbestimmung

Jede Person hat das Recht frei über ihr persönliches Wohlbefinden zu entscheiden, ohne sich selbst oder Andere dabei zu gefährden (AvenirSocial, 2010, S. 8). Die Ermöglichung der informellen sexuellen Bildung durch die Fachpersonen fördert das Bewusstsein der Jugendlichen für ihre eigenen sexuellen Grenzen sowie die der anderen Personen. Dieses Bewusstsein ermöglicht den Jugendlichen ihre Grenzen zu kommunizieren, was sich förderlich auf ihr Befinden auswirkt.

Partizipation

Die Teilhabe am gesellschaftlichen Leben sowie das Mitspracherecht ist für jeden Menschen zu gewährleisten (AvenirSocial, 2010, S. 9). In der informellen sexuellen Bildung sollten die Fachpersonen transparent kommunizieren. Dadurch erhalten die Jugendlichen die Möglichkeit sich in den Prozess einzubringen und diesen mitzubestimmen.

Integration

Die physischen, psychischen, kulturellen und sozialen Bedürfnisse der Personen sowie ihre soziale Umwelt sind zu berücksichtigen (AvenirSocial, 2010, S. 9). Die Fachpersonen orientieren die informelle sexuelle Bildung an den Bedürfnissen der Jugendlichen und beziehen deren individuelle Lebenswelt sowie die Jugendlichen selbst mit ein.

Ermächtigung

Eigenständigkeit und Autonomie sind zu stärken, damit jede Person für sich und ihre Rechte einstehen kann (AvenirSocial, 2010, S. 9). Informelle sexuelle Bildung zielt auf sexuelle Selbstbestimmung sowie Handlungsbefähigung der Jugendlichen ab. Dies wirkt sich bestärkend auf die Jugendlichen aus.

Auf diesen Grundsätzen basiert das Handeln der Professionellen der Sozialen Arbeit. Sie legen das Fundament für diese Forschungsarbeit.

1.5 Schwerpunkt und Abgrenzung

In der vorliegenden Arbeit liegt der Fokus auf stationären Jugendwohngruppen, welche Jugendliche zwischen ungefähr 13 und 18 Jahren betreuen, die (vorübergehend) nicht Zuhause aufwachsen können. Die Jugendlichen werden in ihrem Alltag bei der Bewältigung von regulären Entwicklungsaufgaben von sozialpädagogischen Fachpersonen begleitet und haben keine kognitiven oder psychischen

Beeinträchtigungen. Aufgrund der föderalistisch aufgeteilten Angebotsstruktur der Kinder- und Jugendheime fokussiert sich die Arbeit auf stationäre Jugendwohngruppen im Kanton Luzern.

Der Forschungsgegenstand wurde aufgrund der thematischen Breite stark eingegrenzt. Bereiche ausserhalb der stationären Jugendhilfe, wie beispielsweise die offene Kinder- und Jugendarbeit, werden nicht untersucht. Auch die formale (schulische) sexuelle Bildung wird nicht beleuchtet.

1.6 Aufbau der Arbeit

Die Arbeit ist in drei Hauptteile und elf Kapitel unterteilt. Nachfolgend werden die Kapitel kurz aufgeführt.

Der erste Hauptteil basiert auf bestehender Literatur und ermöglicht einen theoretischen Zugang zum Thema. Im folgenden zweiten Kapitel wird der Begriff der Sexualität erläutert sowie die verschiedenen sexuellen Bildungsangebote beleuchtet. Das dritte Kapitel befasst sich mit der Jugend, den dazugehörigen Entwicklungsaufgaben und deren Bedeutung für die Auseinandersetzung mit der eigenen Sexualität. Im vierten Kapitel wird der Bezug zur stationären Jugendhilfe gemacht und der Fokus auf den institutionellen und pädagogischen Umgang mit Sexualität gelegt. Das Fazit des theoretischen Teils schliesst den ersten Teil der Arbeit im fünften Kapitel ab.

Der zweite Hauptteil der Arbeit ermöglicht einen empirischen Zugang zum Thema und stützt sich auf die selbst durchgeführten Interviews mit Sozialpädagog*innen. Zuerst wird dafür im sechsten Kapitel in das methodische Vorgehen eingeführt. Im siebten Kapitel werden dann die Forschungsergebnisse dargestellt. Das achte Kapitel stellt die Ergebnisse der empirischen Forschung und die Erkenntnisse aus dem theoretischen Teil gegenüber und verknüpft diese miteinander.

Im dritten Hauptteil der Arbeit werden Schlussfolgerungen für die Praxis gezogen. Die neugewonnenen Erkenntnisse ergeben den Handlungsbedarf für die Praxis, zum Umgang mit dem Thema Sexualität in stationären Jugendwohngruppen, welcher im zehnten Kapitel dargestellt wird. Abgeschlossen wird die Forschungsarbeit mit einem persönlichen Fazit der Autorinnen im elften Kapitel

2 Sexualität

Obwohl Sexualität ein Thema ist, welches die Menschen über ihr ganzes Leben hinweg beschäftigt, ist der Begriff in der Fachliteratur nicht klar definiert (Staats, 2019, S. 22). Wörtlich bedeutet Sexualität Geschlechtlichkeit, des Weiteren wird aber der Terminus Sexualität auch zum Ausdruck unterschiedlicher sexueller Verhaltensweisen verwendet (ebd., S. 18). Im Lexikon der Psychologie wird die Sexualität zudem als ein primäres Motiv für das menschliche Verhalten definiert (Strauss et al., 2012; zit. in Wirtz, 2020, S. 1622). Motive sind innere Auslöser für das persönliche Verhalten (ebd., S. 1185). Somit «bestimmt und reguliert [Sexualität] die Verarbeitung sexueller Reize und enthält individuelle sexuelle Verhaltens- und Handlungspläne. Die Fähigkeit zur Bindung, Geschlechtsidentität (. . .) [und] Geschlechtsrollen (. . .) werden hierdurch ebenfalls mit determiniert» (ebd., S. 1622). Sexualität kann dementsprechend auch als «Charakteristikum der Persönlichkeit begriffen» (Wrede, 2000, S. 39) werden, da es einen grossen Teil zur Identitäts- und Persönlichkeitsentwicklung beiträgt (Schmidt & Sielert, 2012, S. 15).

Wie man zudem an der Definition der Sexualität durch die Weltgesundheitsorganisation (ohne Datum) in erkennt, umfasst der Begriff mehr als nur psychische Aspekte:

Sexualität schliesst das biologische Geschlecht, die Geschlechtsidentität, die Geschlechterrolle, sexuelle Orientierung, (. . .) Intimität und Fortpflanzung ein. Sie wird erfahren und drückt sich aus in Gedanken, Fantasien, Wünschen, Überzeugungen, Einstellungen, Werten, Verhaltensmustern, Praktiken, Rollen und Beziehungen. Sexualität wird beeinflusst durch das Zusammenwirken biologischer, psychologischer, sozialer, wirtschaftlicher, politischer, ethischer, rechtlicher, historischer, religiöser und spiritueller Faktoren (zit. in Sexuelle Gesundheit Schweiz, ohne Datum a).

Durch ihre Vielfältigkeit kann sich Sexualität auf unterschiedliche Arten zum Ausdruck bringen (Sexuelle Gesundheit, ohne Datum a). Zudem ist Sexualität ein Geschehen, welches sich im Laufe der Entwicklung und des Lebens immer wieder verändert (Staats, 2019, S. 20-21).

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass Sexualität unterschiedliche Aspekte beinhaltet und von unterschiedlichen Faktoren beeinflusst wird. Wie sie sich diese jeweils ausdrücken, ist individuell. Die Sexualität nimmt Einfluss auf das Verhalten und die Denkweisen der Individuen und somit macht sie einen grossen Teil der Persönlichkeit aus. In diesem Entwicklungsprozess kommt es zu einer starken Prägung durch die Umwelt.

2.1 Sexualität lernen

Im gesellschaftlichen Kontext wirken sich soziale und kulturelle Strömungen auf die Sexualität, wie Moralvorstellungen, Normen und die Gestaltung des Zusammenlebens aus (Schmidt & Sielert, 2012, S. 15-16). Darüber hinaus nehmen Sozialisationsinstanzen wie die Schule oder die Familie Einfluss auf ihre Entwicklung (Staats, 2019, S. 136). Die Auseinandersetzung mit der eigenen Sexualität erfolgt dann meist über unbewusste sexuelle Lernprozesse, welche nur in gewissem Masse gezielt erlernbar sind. Verschiedene Kompetenzen (vgl. Tabelle 1) sind dabei zu erlangen, um mit der eigenen sowie mit anderen Sexualitäten umgehen zu können. Welche Kompetenzen erlernt werden, hängt sowohl von der Person wie auch von ihrem Umfeld und der Art ihrer Erfahrungen ab (Beck & Henningsen, 2018, S. 135). Der Erwerb dieser Kompetenzen ermöglicht sexuelle Selbstbestimmung und Handlungsfähigkeit (ebd., S. 138).

Dimensionen	Kompetenzen	Handlungsfähigkeit
sachlich	Notwendiges Wissen und kritische Einordnung von Informationen	Angemessene Entscheidungen treffen
individuell	Selbst-Wahrnehmung (körperlich, emotional, soziale Bedürfnisse, Fähigkeiten und Vorstellungen)	Weiterentwicklung Interessen und Lebensvorstellungen
Sozial-kommunikativ	Sich mit anderen auseinandersetzen und verständigen	Beziehungen gestalten
Aktivitäts- und umsetzungsbezogen	Eigene Anliegen verfolgen und umsetzen	Interessen kommunizieren und Grenzen setzen

Tabelle 1: Kompetenzen (leicht modifiziert nach Erpenbeck und Weinberg, 2004; zit. In Beck & Henningsen, 2018, S. 138)

Das Lernen entspricht einem Selbstentwicklungsprozess, denn es erfolgt in Auseinandersetzung mit sich selbst und der Umwelt anhand von Erfahrungen (Beck & Henningsen, 2018, S. 136). Sexuelle Bildungsprozesse können aber auch bewusst von aussen initiiert und genutzt werden, um den Lernprozess anzustossen (ebd.).

2.2 Bildungsangebote

In der Literatur wird zwischen vier verschiedenen sexuellen Bildungsangeboten differenziert: der Sexuaufklärung, Sexualerziehung, Sexualpädagogik und sexueller Bildung. Nachfolgend werden die drei ersten Begriffe kurz erklärt und voneinander abgegrenzt. Der letzte und für diese Arbeit relevanteste Begriff der sexuellen Bildung wird abschliessend näher behandelt.

2.2.1 Sexuaufklärung

Die Sexuaufklärung wird in der Literatur von zwei verschiedenen Ansätzen beleuchtet. Der erste Ansatz entspricht einem klassischen Verständnis von Sexuaufklärung. Dieser ist meistens von einem präventiven Charakter geprägt und hat zum Ziel «stereotype Rollenbilder, Geschlechtskrankheiten, ungewollte Schwangerschaften und sexualisierte Gewalt» (Sexuelle Gesundheit Schweiz, ohne Datum b) zu verhindern. Folgend kann die klassische Sexuaufklärung als die einmalige biologische Wissensvermittlung (Stecklina, 2017, S. 193) in Bezug auf Fakten und Zusammenhänge zur menschlichen Sexualität (Sielert, 2013, S. 41) verstanden werden. Auch das Bundesamt für Gesundheit [BAG] sieht die «Prävention von sexuell übertragbaren Infektionen, Teenagerschwangerschaft und sexueller Gewalt» (Bundesamt für Gesundheit, 2018) als Hauptaufgabe der Sexuaufklärung. In diesem Sexualitätsverständnis fehlt jedoch der Zugang zum alltäglichen Umgang mit dem Thema (Stecklina, 2017, S. 193), denn «der Einbezug der affektiven und emotionalen Aspekte der Sexualität in einen partizipativen Ansatz sind für den Erfolg solcher Massnahmen unerlässlich» (Eidgenössische Kommission für Kinder- und Jugendfragen, 2009, S. 19). Die Dachorganisation der Fachstellen für sexuelle Gesundheit Schweiz [SGCH] setzt sich deshalb für eine ganzheitliche Sexuaufklärung ein und schliesst den Beziehungsaspekt mit ein (Sexuelle Gesundheit, ohne Datum b). Dies entspricht dem zweiten Ansatz. Kinder und Jugendliche sollen ihre Sexualität frei leben können, solange sie die Grenzen des Gegenübers wahren (ebd.). Die SGCH sieht für die Aufklärung von Jugendlichen ausserdem das Kooperationsmodell vor. Dieses sagt aus, dass alle Personen, welche die jugendliche Person in ihrem Lebensalltag begleiten, betreuen oder unterrichten, zur Sexuaufklärung beitragen sollen. Die einzelnen Instanzen sollen sich dabei gegenseitig ergänzen. In der Theorie bedeutet dies, dass die Eltern für die ersten Fragen zuständig sind und die jugendliche Person mit ihren Werten und Normen als Vorbilder prägen. In einem weiteren Schritt greifen Lehrpersonen die Themen gemäss dem Lehrplan wieder auf. Weitere Fachpersonen, welche mit den Jugendlichen arbeiten, sollten dann die ergänzenden Fragen beantworten können und tragen somit ebenfalls zur Sexuaufklärung bei (Sexuelle Gesundheit, ohne Datum b).

Den Rahmen der Sexualaufklärung in der Schweiz bilden die sexuellen Rechte, welche auf den Menschenrechten beruhen und Teil der verbindlichen UNO-Konventionen sind. Den Rechten nach sollen die Jugendlichen dazu befähigt werden gesunde Beziehungen eingehen zu können und sowohl mit ihrer eigenen Sexualität als auch mit der ihres Gegenübers verantwortungsvoll umzugehen (Ruckstuhl & Ryter, 2018, S. 223).

In der Schweiz haben alle Kinder und Jugendliche ein Recht auf Sexualaufklärung. Die Verantwortung der schulischen Wissensvermittlung liegt bei den Kantonen, welche vom Bund unterstützt werden (Bundesamt für Gesundheit, 2018). Im Lehrplan 21 sind die Themen der Sexualaufklärung dem Fachbereich «Natur, Mensch, Gesellschaft [NMG]» und den Kompetenzbereichen «Natur und Technik (mit Biologie)» (Bildungs- und Kulturdepartement, 2016a) sowie «Lebenskunde – Gemeinschaft» zugeordnet (Bildungs- und Kulturdepartement, 2016b). Folgende Kompetenzen sollen dabei erlernt werden:

- Grundwissen über menschliche Fortpflanzung, Geschlechtskrankheiten und Verhütung (Bildungs- und Kulturdepartement, 2016a)
- Reflexion über Geschlechter und Rollenbilder (Bildungs- und Kulturdepartement, 2016b)
- Reflexion über «Beziehungen, Liebe und Sexualität» (ebd.)

2.2.2 Sexualerziehung

Laut Sielert (2015) ist Sexualerziehung «die kontinuierliche, intendierte Einflussnahme auf die Entwicklung sexueller Motivationen, Ausdrucks- und Verhaltensformen sowie von Einstellungs- und Sinnaspekten der Sexualität» (S. 12). Die bewussten, von aussen gelenkten, Lernprozesse bilden den Mittelpunkt der Sexualerziehung (ebd.). Somit beeinflusst die erziehende Person gezielt die Entwicklung des zu erziehenden Individuums (Linke, 2020, S. 71), was sie zum Subjekt der Handlung macht (Valtl, 2013, S. 128). Für Winkler (2006) ist das Ziel der Erziehung die «Zumutungen von [der] Gesellschaft» (S. 196) beherrschen zu können. Die Erziehungshandlung besteht im Grunde darin die Voraussetzungen eines Menschen als gut oder schlecht zu beurteilen und entsprechend dessen eine Veränderung des Gefüges herbeizuführen (Kluge, 2013, S. 117). Dabei zielt die Erziehung auf die Anpassung eines Individuums an gesellschaftliche Strukturen und an vorgegebene Muster (Linke, 2020, S. 70). Die Verantwortung, welche Inhalte vermittelt werden liegt vollständig bei der erziehenden Person (Kluge, 2013, S. 117).

Der Begriff der Sexualerziehung wird nur bei Kindern und Jugendlichen verwendet, da die Erziehung mit dem Erreichen des Erwachsenenalters als nicht mehr notwendig erachtet wird (Sielert, 2015, S. 9). Somit wird der Begriff vor allem im schulischen oder im erzieherischen Kontext, wie dieser im Familiensystem vorhanden ist, verwendet (Kluge, 2013, S. 120).

2.2.3 Sexualpädagogik

Als wissenschaftliche Disziplin (Sielert, 2015, S. 30) setzt sich Sexualpädagogik mit der Wirkung der Erziehung und der Gesellschaft auf die Sexualität auseinander (Schmidt & Sielert, 2012, S. 11). Sie wird als Teildisziplin der Pädagogik verstanden und beschäftigt sich mit der wissenschaftlichen Erarbeitung und Reflexion von Handlungstheorien (Sielert, 2013, S. 41, 44). Die wissenschaftlichen Beiträge der letzten Jahre zeigen, dass die Sexualpädagogik im Allgemeinen eine emanzipatorische Haltung gegenüber der Sexualität einnimmt (Schmidt & Sielert, 2012, S. 25). Sexualität wird dabei als positive Lebensenergie verstanden, welche gefördert werden soll. Die in Bezug auf die Sexualität vorhandenen Bedürfnisse sind dabei sowohl anzuerkennen als auch zu bejahen (ebd.). Im Fokus sind die sexuelle Befreiung und die Selbstbestimmung (Müller, 2017, S. 209).

Für Valtl (2013) jedoch ist der Begriff der Pädagogik in Bezug auf Sexualität nicht ideal. Nach seinem Ermessen ist dieser noch zu stark mit dem klassischen aufklärerischen Gedanken verbunden (S. 27). Deshalb stellt für ihn der modernere Begriff der Bildung eine geeignetere Variante dar und er erklärt die sexuelle Bildung somit als die «gegenwärtige Form von Sexualpädagogik» (ebd., S. 125).

2.2.4 Sexuelle Bildung

Sexuelle Bildung meint ein allumfassendes und ganzheitliches Lernen von Sexualität und hat zum Ziel eine gelingende Sexualität zu erreichen. Von einer gelingenden Sexualität ist die Rede, wenn das Individuum fähig ist seine eigene Vorstellung von Sexualität zu integrieren und sich mit seinen persönlichen Grenzen auseinanderzusetzen (Stecklina, 2017, S. 196). Beck & Henningsen (2018) erachten sexuelle Selbstbestimmung und Handlungsverantwortung als grundsätzliche Kompetenzen, welche durch sexuelle Bildung erlernt werden sollten (S. 138). Das Lernen erfolgt dabei nicht nur auf der kognitiven, sondern auch auf der sozialen und der emotionalen Ebene. Persönliche Erfahrungen werden mit sozialen und individuellen Schemata verknüpft und verarbeitet (ebd., S. 136).

Nach Valtl (2013) beinhaltet die sexuelle Bildung fünf zentrale Kennzeichen:

Selbstbestimmt und lernendenzentriert

Die Person sucht aktiv Erfahrungen, verarbeitet die erhaltenen Eindrücke und zieht daraus persönliche Erkenntnisse. Ob Angebote zur sexuellen Bildung angenommen werden oder nicht, hängt von der persönlichen Wahrnehmung der eigenen Bedürfnisse ab. Angebote müssen deshalb mit den Augen des Individuums gesehen werden und dementsprechend angepasst werden (Valtl, 2013, S. 128-129).

Hat einen Wert an sich

Lange ging es bei der Bildung von sexuellen Kompetenzen ausschliesslich um einen präventiven Auftrag. Heutzutage geht es in der sexuellen Bildung um die persönliche Entwicklung und um das eigene Erleben von Sexualität (Valtl, 2013, S. 131-132). Die Angebote sollen demzufolge an die Interessen der Subjekte angepasst werden und müssen nicht mehrheitsfähig sein (ebd.). Denn gemäss Valtl (2013) «gibt es nicht nur *eine* Form von Sexualität, sondern viele Sexualitäten» (S. 132).

Konkret und brauchbar

Damit das Subjekt sich mit der (Um)Welt auseinandersetzen kann, muss es diese offen und realistisch gezeigt bekommen. Das heisst konkret, dass Angebote zwar altersgerecht und wenn nötig vereinfacht dargestellt, aber nicht manipuliert oder verschönt werden sollten (Valtl, 2013, S. 133-134). Denn die Angebote sollen dafür da sein, das Gelernte im realen Leben praktisch anwenden zu können (ebd.).

Spricht den ganzen Menschen an

Sexuelle Bildung soll alle Lebensalter und alle Kompetenzbereiche des Menschen ansprechen. Die Angebote müssen sich demgemäss an den aktuellen Lebensabschnitt und die Entwicklungsphase des Subjekts orientieren (Valtl, 2013, S. 135-136). Ausserdem sollen die sexuellen Kompetenzen auf allen Ebenen gefördert werden (vgl. Tabelle 2) (ebd.).

Im Rahmen einer Institution können die drei ersten Ebenen beachtet werden, jedoch müssen die restlichen drei Ebenen (4-6) auf freiwilliger Basis geschehen und gehören nicht in den Heim- oder Schulkontext.

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, gegenseitige Förderung
4. energetische Ebene	Freisetzung, Stärkung und Erhaltung der sexuellen Energie; Fähigkeit, sie zu ‚halten‘
5. praktische Ebene	Stellungen, Techniken, Hilfsmittel und anderes konkretes Know-how
6. tiefere körperliche Ebene	Körpergefühl, Fähigkeit des Loslassens und Entspannens, sinnliche Präsenz usw.

Tabelle 2: Sexuelle Kompetenzen (Valtl, 2013, S. 136)

Politisch

Da Sexualität von der Gesellschaft beeinflusst und geprägt wird, beinhaltet sexuelle Bildung immer auch politische Bildung. Es soll ein Bewusstsein für politische Themen und Zusammenhänge entstehen und die Person zur Mitsprache befähigt werden (Valtl, 2013, S. 137).

Sexuelle Bildung als Angebot wird in der Literatur hochgelobt, dennoch sind einige Aspekte kritisch zu betrachten. Valtl (2013) beschreibt Sexualität als «unmittelbarer Lebensgenuss [und] ein zentrales Moment des Selbstwertgefühls» (S. 131). Hiermit lässt er negative Betrachtungsweisen sowie Abwesenheit von Lustempfinden aussen vor. Dies miteinzubeziehen, erachten die Autorinnen jedoch als relevant. Weiter ist der Aspekt der Selbstbestimmung differenziert zu beleuchten. In der Literatur heisst es stets, dass diese beim Individuum gefördert werden muss, jedoch werden die Grenzen des Gegenübers zu wenig thematisiert. Ruckstuhl und Ryter (2018) sprechen dabei von einer Verhandlungsmoral, welche eine Fähigkeit zur Reflexion erfordert und nebst der Selbstbestimmung, die Achtung des anderen einschliesst (S. 222-223). Das Ziel der Verhandlungsmoral ist sowohl eine selbstbestimmte wie auch eine einvernehmliche Sexualität zu leben (ebd.). Auch diesen Aspekt finden die Autorinnen wichtig.

Der Begriff der sexuellen Bildung wird in Verbindung mit den zwei genannten Kritikpunkten von den Autorinnen als für die vorliegende Arbeit geeignet bewertet. Folgend wird der Begriff der Bildung und seine Formen genauer betrachtet.

2.3 Bildung

Bildung wird von Merkel (2005) als «das umfassende Bild verstanden (. . .), dass sich Menschen von sich selbst und von ihrer Umgebung machen» (S. 15). Dieses Bild wird dabei ständig weiterverarbeitet und neuorganisiert. Dadurch kommt der Aspekt des lebenslangen Lernens in der Bildung zum Ausdruck (Sielert & Schmidt, 2013, S. 12).

Die Bildung zielt auf die Erweiterung von Kompetenzen und Fähigkeiten, welche wiederum die individuelle Entwicklung fördern soll, ab (Linke, 2020, S. 75). Der Fokus liegt auf dem Individuum selbst (Merkel, 2005, S. 14) und dessen kritischen Auseinandersetzung mit seiner Umwelt (Linke, 2020, S. 73). Im Gegensatz zur Erziehung und Pädagogik geht die Handlung bei der Bildung nicht von der erziehenden Person aus. Das Individuum eignet sich die Inhalte der Welt selbst an und wird somit zum Subjekt (Valtl, 2013, S. 128). Das Ziel dabei ist eine selbstsichere und handlungsfähige Persönlichkeit zu erreichen (Merkel, 2005, S. 20). Bildung findet in den unterschiedlichsten Settings statt und ist keineswegs nur auf die Schule reduzierbar. Es wird differenziert zwischen formalen, non-formalen und informellen Bildungsräumen, welche verschiedene Formen von Lernprozessen darstellen (Harring et al., 2018, S. 12-13).

2.3.1 Formale Bildung

Formales Lernen geschieht in spezifischen und dafür vorgesehenen Institutionen wie Einrichtungen des Bildungssystems. Diese sind durch klare Strukturen und rechtliche Bestimmungen gekennzeichnet. Feste Regeln und Lehrpläne bilden dabei die Grundlage für die formale Bildung innerhalb der Schule. Das Lernen passiert somit zielgerichtet und ist mit einer Qualifizierung beziehungsweise einer Zertifizierung verbunden. Die schulische Sexualaufklärung entspricht der formalen Bildung (Harring et al., 2018, S. 18).

2.3.2 Non-formale Bildung

Non-formales lernen ist ebenfalls durch eine institutionelle Struktur und rechtliche Bestimmungen gekennzeichnet, sie basiert jedoch auf einer freiwilligen Nutzung durch die Zielgruppe (Harring et al., 2018, S. 18). Non-formale sexuelle Bildung wird oftmals in Form von Gruppenangeboten oder Projekten umgesetzt. Ein Beispiel dafür sind die Angebote in der offenen Kinder- und Jugendarbeit (Beck & Henningsen, 2018, S. 144).

2.3.3 Informelle Bildung

Informelles Lernen findet, im Gegensatz zu den anderen zwei Formen, fortlaufend statt und ist nicht an einen Ort oder eine Institution gebunden. Der Lernprozess passiert grössten Teils nebenbei oder zufällig (Harring et al., 2018, S. 17). Weitere Merkmale des informellen Lernens sind nach Düx und Sass (2005): «ungeplant, (. . .) situations-, fall- und anforderungsbezogen» (S. 395). Ausserdem kann informelles Lernen individuell oder in einer Gruppe geschehen. Die Kriterien des Lernens wie Ziele oder Inhalt sind nicht vorgegeben und können von der Einzelperson oder der Gruppe selbst bestimmt werden. Von der Alltagswahrnehmung und der allgemeinen Sozialisierung unterscheidet sich das Bildungsangebot insofern, «dass die Lernenden selbst ihre Aktivitäten bewusst als signifikanten Wissenserwerb einstufen» (Livingstone, 1999; zit. in Harring et al., 2018, S. 13).

2.4 Informelle sexuelle Bildung

Informelle sexuelle Bildung ist lebensweltbezogen und findet in der Alltagswelt statt. Dabei werden die Bildungsimpulse an den alltäglichen Erfahrungen und nicht an fixen Vorgaben angeknüpft (Beck & Henningsen, 2018, S. 144-145).

Folgende Punkte sind nach Beck & Henningsen (2018) dabei zu beachten:

- Interessen sowie Erfahrungen ernst nehmen und anerkennen
- Experimentierräume ermöglichen
- an konkreten Erfahrungen anknüpfen
- Bedürfnisorientiert vorgehen (S. 149)

Ausgehend von den bisherigen Kenntnissen folgt nun der Versuch einer eigenen Definition der informellen sexuellen Bildung:

Informelle sexuelle Bildung fördert im Alltag eine kritische und reflektierte Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Normen, Werten und Rollenbildern im Rahmen der Sexualität sowie den Grenzen des Gegenübers und führt so zu einer selbstbestimmten Entwicklung persönlicher Denk- und Handlungsmuster (vgl. Abbildung 1).

Informelle	Sexuelle	Bildung
Teil des Alltags/Lebenswelt	Selbstformung der eigenen sexuellen Identität	Förderung kritische Auseinandersetzung mit Selbst- und Weltbild: Norme, Werte, Rollenbilder
ungeplant, beiläufig, situationsbezogen	Sexuelle Selbstbestimmung und Handlungsfähigkeit	persönliche Denk- und Handlungsmuster
selbstbestimmtes Lernen	Individuelle Entfaltung (in Grenzen des Gegenübers)	
Ziel: einen gelingenden Umgang mit der eigenen Sexualität finden		

Abbildung 1: Informelle sexuelle Bildung (eigene Darstellung)

3 Jugend

«Das Jugendalter (. . .) umschreibt den Übergang von der Kindheit ins Erwachsenenalter und ist geprägt von biologischen, psychologischen und sozialen Veränderungen und Herausforderungen» (Konrad & König, 2018, S. 2). In der Fachliteratur findet jedoch keine klare Eingrenzung des Begriffs Jugend statt (Luedtke, 2018, S. 205). Die unterschiedlichen Disziplinen wie Biologie oder Soziologie verwenden verschiedene Begriffe und legen andere Fokusse (Göppel, 2019, S. 30). Im Folgenden wird auf ausgewählte Begriffseingrenzungen eingegangen.

Im Bundesgesetz über das Jugendstrafrecht vom 20. Juni 2003, SR. 311.1, Art. 3 Abs. 1 gelten Personen zwischen dem 10. und 18. Lebensjahr als Jugendliche. Die Volljährigkeit, welche nach Art. 14 ZGB mit 18 Jahren eintritt, bildet aus juristischer Sicht das Ende der Jugend.

In der Biologie bildet der Beginn der Jugend die Pubertät (Göppel, 2019, S. 30). Dabei legen eindeutige Kriterien den Anfang der Pubertät fest. Für weibliche Jugendliche ist es die erste Regelblutung und für männliche Jugendliche der erste Samenerguss (Mienert, 2008, S. 22). Diese bilden die Ausgangslage für hormonelle Änderungen und physische Entwicklungen wie das Körperwachstum. Das Ende der Pubertät ist die vollendete körperliche Geschlechtsreife (Konrad & König, 2018, S. 2). Es kann keine einheitliche Zeitspanne für die Pubertät festgelegt werden, da der Anfang der Pubertät und die Phase der Geschlechtsreife individuell verläuft (Mienert, 2008, S. 22-23).

Soziologisch betrachtet ist die Jugend ein von der Gesellschaft geschaffenes Konstrukt. Dieses bildet sich aufgrund der politischen, ökonomischen und gesellschaftlichen Rahmenbedingungen. Dabei setzen anerkannte Instanzen wie die Schule oder die Medien fest, was Jugendliche ausmacht und welche Aufgaben sie in dieser Lebensphase zu erfüllen haben (Göppel, 2019, S. 196, 201). Folglich wird dann auch von äusseren Einflüssen der «Übergang ins Erwachsenenleben» (Mienert, 2008, S. 29) bestimmt.

Eine weitere Position in der Soziologie benennen Ecarius et al. (2011). Laut ihnen kommt es aktuell zu einer Entstrukturierung der Jugend. Bisherige Vorstellungen werden hinterfragt und mögliche Lebensentwürfe pluralisiert (S. 121). Die Jugendlichen sind somit als heterogene Gruppierung mit diversen Normen und Werten zu verstehen (ebd., S. 56). Dabei werden sie durch Einflüsse wie die soziale Herkunft oder das Geschlecht geprägt (Luedtke, 2018, S. 205). Durch die Pluralisierung kann für die Phase der Jugend kein klarer Start- und Endpunkt mehr festlegen werden (Ecarius, 2012, S. 32).

Die Entwicklungspsychologie versucht all die verschiedenen Sichtweisen zu vereinen. Sie sieht die Entwicklung in der Jugend geprägt von sozialen, psychologischen und biologischen Einflussfaktoren. Äussere Aspekte wie der sozioökonomische Status beeinflussen die Entwicklung zusätzlich (Konrad &

König, 2018, S. 2-3). Der spezifische Zeitraum für die daraus entstehenden Entwicklungsprozesse wird als Adoleszenz bezeichnet (Göppel, 2019, S. 30). Diese lässt sich in drei Phasen unterteilen. Die erste Phase der frühen Adoleszenz orientiert sich an der Entwicklung in der Pubertät und geht vom ungefähr 10. bis 13. Lebensjahr. Im Alter von 14 bis 16 oder 17 Jahren ist der zweite Abschnitt der mittleren Adoleszenz. Zuletzt befassen sich die Jugendlichen mit dem Wechsel in das Erwachsenenesein (Konrad & König, 2018, S. 3). Mit 20 Jahren sollte «die späte Adoleszenz» (ebd.) abgeschlossen sein. Aufgrund der vielschichtigen Inhalte beziehen sich die Autorinnen in der Folge bei der Betrachtung der Jugendlichen auf diese ganzheitliche Sichtweise, da sie alle erwähnten Aspekte integriert und darauf aufbaut.

Alle diese unterschiedlichen Aspekte nehmen Einfluss auf die Entwicklung innerhalb der Jugend. Dies zeigt sich besonders in der Auswirkung auf die Bildung der spezifischen Entwicklungsaufgaben (Eschenbeck & Knauf, 2018, S. 24).

3.1 Entwicklungsaufgaben

Die Ursachen für die Entwicklungsaufgaben lassen sich in drei Bereichen verorten: der biologischen Entwicklung, den sozialen Anforderungen und den persönlichen Erwartungen, verknüpft mit den eigenen Wertvorstellungen (vgl. Abbildung 2) (Eschenbeck & Knauf, 2018, S. 24). Das Ziel der Aufgaben ist die Entwicklung von Fähigkeiten, welche für die Bewältigung weiterer Anforderungen

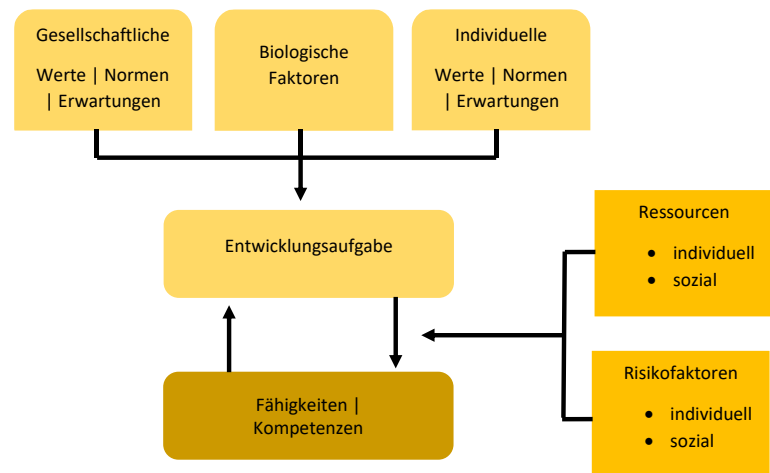


Abbildung 2: Ursachen, Unterstützungsfaktoren und Ziele der Entwicklungsaufgaben (eigene Darstellung)

benötigt werden. Dabei bauen die einzelnen Anforderungen aufeinander auf oder gehen ineinander über (Hurrelmann, 2012, S. 71-72). Hurrelmann und Bauer (2018) nehmen eine Einteilung der Entwicklungsaufgaben in vier Hauptbereiche vor. Der erste Bereich ist die Qualifizierung. Hierbei geht es darum soziale und kognitive Kompetenzen zu entwickeln, welche den Übergang in die Berufswelt ermöglichen. Als zweites wird die Bindung genannt. Im Fokus ist die Entwicklung einer sexuellen Identität sowie die Befähigung intime Beziehungen eingehen zu können. Das Dritte ist das Konsumieren, wobei die Jugendlichen Kompetenzen im Umgang mit konsumorientierten Angeboten entwickeln sollen. Im vierten Punkt ist die Aufgabe Partizipation. Dabei geht es um die Entwicklung eines Systems von persönlichen Werten und Normen, welche die aktive Beteiligung an gesellschaftlichen Prozessen ermöglicht (S. 108-109).

Damit die Aufgaben als bewältigbar eingestuft werden, benötigt es genügend vorhandene Ressourcen (Eschenbeck & Knauf, 2018, S. 35-36), welche sich hierbei auf individueller und/oder sozialer Ebene befinden können (vgl. Abbildung 2) (Hurrelmann & Bauer, 2018, S. 97). Die Ressourcen können durch «verhaltens- und verhältnisorientierte Massnahmen» (Eschenbeck & Knauf, 2018, S. 46) gestärkt werden. Eine verhaltensorientierte Hilfestellung versucht das Verhalten der Jugendlichen wie die Kommunikationsfähigkeiten zu stärken, wobei die Verhältnisorientierung auf die Rahmenbedingungen wie die Schaffung eines Rückzugsortes Einfluss nimmt (ebd.). Sind die Ressourcen nicht genügend ausgebaut, um die Aufgaben bewältigen zu können, führt dies zu einer Belastung. Folglich kann es zu Stressreaktionen kommen, zum Beispiel einer zukünftigen Vermeidung der als belastend wahrgenommenen Situation (Eschenbeck & Knauf, 2018, S. 35). Eine nicht erfolgreich bewältigte Entwicklungsaufgabe kann die Bewältigung weiterer Anforderungen verhindern (vgl. Abbildung 2) (Hurrelmann, 2012, S. 72).

Besonders in der Jugend ist die Zunahme von Entwicklungsaufgaben (Göppel, 2019, S. 255). Die Diversifizierung der möglichen Lebensentwürfe in der Jugend führt zu einer zusätzlichen Ausdifferenzierung der Anforderungen (Schröer, 2016, S. 95). Für die Lösung der jeweiligen Aufgabenstellung gibt es keine vorgegebene, richtige Lösung. Dieser Umstand löst bei den Jugendlichen Unsicherheiten aus (Mienert, 2008, S. 31). Aufgrund der Aufgabenerhöhung und der damit verbundenen Unsicherheiten entsteht ein weiterer möglicher Bewältigungsdruck (Hurrelmann & Quenzel, 2016, S. 79).

Bei der Wahrnehmung der Entwicklungsaufgaben ist zu beachten, dass den Jugendlichen in ihrer Entwicklung eine Art Zwischenrolle zugeschrieben wird. Sie werden nicht mehr als Kinder wahrgenommen und müssen entsprechende Aufgaben übernehmen. Gleichzeitig werden sie noch nicht als erwachsene Personen angesehen und somit in der freien Gestaltung der eigenen Erfahrungen eingegrenzt. Diese Grenzen bilden den Rahmen für mögliche Entwicklungsaufgaben. Von Seiten der Jugendlichen werden diese jedoch nicht als statisch wahrgenommen, sondern können verschoben oder aufgrund eigener Vorstellungen als nicht passend empfunden werden (Mangold, 2016, S. 104-105).

Im Folgenden wird auf die Entwicklungsaufgabe der Bindung genauer eingegangen. Dabei wurde eine Unterteilung in zwei Unteraufgaben gemacht mit den Zielen einer sexuellen Identität und einer sexuellen Handlungsbefähigung. Laut Wicki (2015) ist dabei die Auseinandersetzung der Jugendlichen mit den Themen von der Geschlechtsreife abhängig (S. 128-129).

3.1.1 Sexuelle Identität

Die Herausbildung der individuellen Identität gilt in der Entwicklung von Jugendlichen als ein tragendes Thema (Ecarius et al., 2011, S. 42). Dabei gibt es nicht die eine Identität, sondern verschiedene Identitäten für unterschiedliche Kontexte. Damit es nicht zu Identitätskonflikten kommt, sind die einzelnen Identitäten untereinander abzugleichen (Mienert, 2008, S. 75). Das Ziel dieser Identitätsentwicklung ist die Entwicklung eines Verständnisses der eigenen Person (Wicki, 2015, S. 118-120).

Die sexuelle Identität besteht laut Lust und Frust – Fachstelle für Sexualpädagogik und Beratung (ohne Datum) aus vier Elementen:

- dem Körper (biologisches Geschlecht): Wird durch die weiblichen oder männlichen inneren und äusseren Geschlechtsmerkmale (. . .) bestimmt.
- der Psyche (psychisches Geschlecht): Wird auch Geschlechtsidentität genannt und meint die innere Überzeugung (. . .) eines jeden Menschen, weiblich, männlich oder beides zu sein.
- der Rolle (soziales Geschlecht): Diese beinhaltet je nach Kultur und Gesellschaft unterschiedliche Werte, wie sich ein Junge/Mann oder ein Mädchen/eine Frau verhalten soll (. . .)
- Begehren (sexuelle Orientierung): Damit ist gemeint, ob man sich von Frauen, Männern oder beiden Geschlechtern sexuell angezogen fühlt.

Auf Basis dieser Teilelemente konstruieren die Jugendlichen ihre sexuelle Identität (Lust und Frust – Fachstelle für Sexualpädagogik und Beratung, ohne Datum). Die Konstruktion der Zugehörigkeit zu einem Aspekt dieser Elemente, bedingt immer eine gleichzeitige Abgrenzung von all dem was als nicht passend angesehen wird (Götsch, 2014, S. 43). Damit dies stattfinden kann, benötigt es eine Auseinandersetzung mit sich selbst auf Basis einer Selbstreflexion. Dies kann auf zwei unterschiedlichen Ebenen geschehen. Entweder kann es zu einer Reflexion der Breite kommen: Was gibt es alles und was davon möchte ich noch ausprobieren? Andererseits kann eine Reflexion der Tiefe stattfinden: Wie nehme ich meine bisherigen Erfahrungen wahr? (Wicki, 2015, S. 118).

Des Weiteren benötigt es für die Identitätsbildung einen Abgleich zwischen den eigenen Erfahrungen, dem Erleben dieser und den gesellschaftlichen Erwartungshaltungen. Entstehen dabei Widersprüche, muss der oder die Jugendliche damit einen für sich tragbaren Umgang finden (Ecarius et al., 2011, S. 42-43). Ist der Umgang erschwert oder einzelne Aspekte nicht vereinbar, kann dies die weitere Entwicklung und somit die Handlungsfähigkeit stören (Hurrelmann, 2012, S. 73-74). Grundsätzlich sind im Prozess der Identitätsbildung für die Jugendlichen neben den inneren auch die äusseren Ressourcen wie Familie oder Freunde wichtig. Fehlt dieses Unterstützungsnetzwerk, können sich die

Erfahrungsmöglichkeiten minimieren. Dies erschwert die Bewältigung der Entwicklungsaufgabe (Hurrelmann & Quenzel, 2016, S. 79).

Abschliessend ist zu erwähnen, dass es in der Identitätsentwicklung kein klares Endprodukt gibt (Wicki, 2015, S. 118-120). Denn die sexuelle Identität ist wie alle anderen Identitäten kein statisches Gebilde, sondern kann sich im Verlauf des Lebens verändern und weiterentwickeln (Tuider, 2016, S. 549).

3.1.2 Sexuelle Handlungsbefähigung

Wie bereits im Kapitel 2.2.4 erwähnt, ist ein Bedürfnis des Menschen die selbstbestimmte Ausgestaltung der eigenen Sexualität. Das Ziel der sexuellen Handlungsbefähigung ist: «(. . .) sexuelle Beziehungen zu gestalten, dabei die eigenen Vorstellungen realisieren und sich selbst als wirkmächtig erleben zu können» (Klein, 2017, S. 92). Die Grundvoraussetzung dafür ist die Zustimmung aller beteiligten Personen. Auf diese ist immer Rücksicht zu nehmen (Brückner, 2017, S. 50). Damit dies umgesetzt werden kann, benötigen die Jugendlichen Kompetenzen wie die kommunikative Kompetenz (Müller, 2017, S. 220).

Die Entwicklungsaufgabe der sexuellen Handlungsbefähigung stellt sich auf drei Ursachenebenen (vgl. Abbildung 2) (Eschenbeck & Knauf, 2018, S. 30). Die Ursachen werden im Folgenden mit ausgewählten Beispielen erläutert. Auf der biologischen Ebene löst die hormonelle Anpassung und die damit einhergehende körperliche Veränderung eine Auseinandersetzung mit dem eigenen Körper aus. Auf der individuellen Ebene könnte der Wunsch vorhanden sein, eine intimere Beziehung aufzubauen. Gesellschaftlich wird die Erwartungshaltung an die Jugendlichen getragen, dass sie sich in freundschaftliche Beziehungen begeben sollen, es für intime Kontakte jedoch noch zu früh ist. All diese Ursachen stehen dabei wieder in Wechselwirkung zueinander und beeinflussen sich gegenseitig (ebd.).

Die Gesellschaft bildet dabei zur Vermittlung ihrer Haltung im Umgang mit der jugendlichen Sexualität Normen. Dazu wird die Erwartungshaltung vermittelt, dass Kinder noch nichts über Sexualität wissen sollten und Erwachsene alles Wissen besitzen. Zur Erschliessung dieser Lücke dient die Phase der Jugend (Staats, 2019, S. 28-29). Dennoch werden die Jugendlichen auch in dieser Übergangsphase eingegrenzt, da die Gesellschaft Rahmenbedingungen für den Handlungsspielraum der Jugendlichen für das Entdecken der eigenen Sexualität bildet (Linke, 2015, S. 14). Diese Einschränkungen im Ausleben der Sexualität nehmen wieder Einfluss auf die Auseinandersetzung mit dem Thema. Gleichzeitig ist ein Rahmen zu setzen, insbesondere wenn es um die Vermittlung der Grenzen meines Gegenübers geht (Linke, 2020, S. 124).

Passen des Weiteren die gesellschaftlich vermittelten Werte nicht mit den persönlichen Werten der Jugendlichen überein, führt dies zu Stress. Dadurch ist die Beschäftigung mit der Sexualität erschwert (Mantey, 2017, S. 321-322). Die Jugendlichen sind somit dazu angehalten die erlernten Wert- und Normvorstellungen zu hinterfragen, um einen für sich und die jeweils involvierten Personen passenden Umgang mit der Sexualität zu finden (Staats, 2019, S. 26-27). Damit dies stattfinden kann, ist es laut Bodmer (2013) wichtig, frühzeitig mit den Jugendlichen über sexuelle Themen zu sprechen und ihnen entsprechende Informationen zur Verfügung zu stellen (S. 93). Sie benötigen dafür unterstützende Ansprechpersonen (Klein, 2017, S. 95).

3.2 Sozialisation

Ecarius et al. (2011) sehen die Sozialisation als essenziellen Prozess «(. . .) mit dem sich die Integration des Individuums in die Gesellschaft beschreiben lässt» (S. 9). Die Sozialisation umfasst dabei sämtliche Lebensbereiche und findet während des gesamten Lebens statt (Linke, 2020, S. 71). Ziel der Sozialisation ist die Bildung und damit auch die Weiterentwicklung der Identitäten (Hurrelmann & Quenzel, 2016, S. 96-97) und die Integration in die gesellschaftlichen Strukturen (Ecarius et al., 2011, S. 9). Dies geschieht durch die laufende Auseinandersetzung mit der eigenen Person und der unmittelbaren Umwelt (Hurrelmann & Quenzel, 2016, S. 96).

Dabei übernimmt die Sozialisation zwei Aufgaben. Einerseits sind die gesellschaftlichen Werte und Normen weiterzugegeben und zu reproduzieren. Andererseits ist den Menschen die Partizipation in den gesellschaftlichen Vorgängen zu ermöglichen (ebd.). Somit bilden sich durch dieses Vorgehen Verhaltensweisen und Haltungen, die sich in den Handlungen der Individuen zeigen (Linke, 2015, S. 14).

Lautmann (2017) sieht den Einfluss des Sozialisationsprozesses auf die Auseinandersetzung der Jugendlichen mit der Sexualität, durch die Vermittlung der gesellschaftlichen Haltung zur Thematik (S. 252-253). Dies geschieht über als beständig erlebte Beziehungen (Götsch, 2014, S. 40). Aus Sicht der Jugendlichen bilden die drei wichtigsten Sozialisationsinstanzen die Familie, die Schule und die Peers (vgl. Abbildung 3) (Ecarius et al., 2011, S. 96). Sie

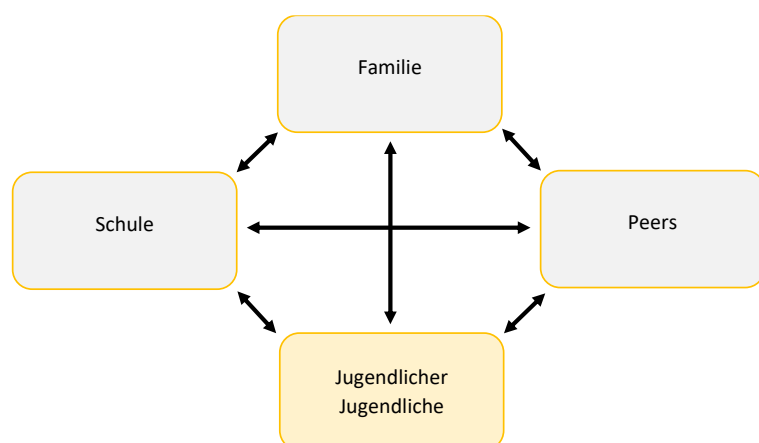


Abbildung 3: Sozialisationsinstanzen der Jugendlichen und ihre Einflussfaktoren (eigene Darstellung)

sie bilden die drei wichtigsten Sozialisationsinstanzen die Familie, die Schule und die Peers (vgl. Abbildung 3) (Ecarius et al., 2011, S. 96). Sie

bringen alle eigene Erfahrungs- und Handlungssettings mit unterschiedlichen Strukturen hervor (ebd., S. 33-40). Für die persönliche Entwicklung ist dann entscheidend, wie die Informationen der Instanzen zueinander und zu den eigenen Werten passen (Hurrelmann & Quenzel, 2016, S. 30). Somit können die Sozialisationsinstanzen in Bezug auf die sexuelle Entwicklung je nach dem eine Ressource oder einen Risikofaktor darstellen (vgl. Abbildung 2) (Linke, 2020, S. 319).

Im Folgenden werden die drei Sozialisationsinstanzen Familie, Schule und Peers in ihrer Bedeutung für die Jugendlichen und die Entwicklung der Sexualität betrachtet.

Familie

Die eidgenössische Kommission für Familienfragen (ohne Datum) definiert Familien als «(. . .) Lebensformen, die in den Beziehungen von Eltern und Kindern im Mehrgenerationenverbund begründet und gesellschaftlich anerkannt sind». Dies zeigt die Fülle an möglichen Familienformen (ebd.).

In der Phase der Jugend kommt es zu einem Ablösungsprozess vom Familiensystem und die Auslagerung von Themenbesprechungen an andere Sozialisationsinstanzen (Linke, 2015, S. 26). Dennoch bildet die Familie für eine Mehrzahl der Jugendlichen immer noch die wichtigste Sozialisationsinstanz (ebd., S. 17). Die Eltern vermitteln ihnen Werte und Normen und werden von den Jugendlichen als bedeutende Ansprechpartner angesehen (Ecarius et al., 2011, S. 71). Somit stellen sie eine Ressource für die jugendliche Entwicklung dar. Jugendliche, welche ihr familiäres Umfeld aufgrund von mangelnder Unterstützung nicht als Ressource erfahren können, erleben neue Herausforderungen als Belastung. Folglich haben sie Mühe mit deren Bewältigung (ebd., S. 74-76).

Laut der Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung [BZgA] (2020) werden die Eltern bei Fragen und Themen im Bereich der Sexualität von den Jugendlichen als Bezugspersonen wahrgenommen und genutzt (S. 2). Dabei ist es wichtig, dass das Familiensystem die Jugendlichen möglichst früh und altersgerecht über die Themen der Sexualität aufklärt. Der Austausch und das zur Verfügung stellen von Informationen wirkt sich förderlich auf die selbstbestimmte Auseinandersetzung mit der eigenen Sexualität aus (Bodmer, 2013, S. 93-95).

Schule

Die Teilnahme am Schulunterricht ist für in der Schweiz wohnhafte Jugendliche Pflicht. Aus diesem Grund nehmen alle Jugendlichen am Unterricht teil und bilden sich in vorgegebenen Themenbereichen weiter (Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren, 2020). Daher hat die Schule ebenfalls einen Einfluss auf die Entwicklung der Jugendlichen. Dieser lässt sich auf zwei Ebenen

begründen. Einerseits werden den Schüler*innen durch die Unterrichtssequenzen Erwartungen, Werte und Normen der Gesellschaft vermittelt. Andererseits sollen sie über die Auseinandersetzung damit eine eigenständige Persönlichkeit entwickeln können. Dabei ist zu beachten, dass der Handlungsspielraum der Jugendlichen in diesem Prozess mitzuwirken gering ausfällt, da die Schule klare Strukturen vorgibt und sich die Handlungen der Jugendlichen diesen anzupassen haben (Ecarius et al., 2011, S. 82-84).

Das meiste Wissen zur Sexualität stammt laut der BZgA (2020) aus dem Schulunterricht. Dies geschieht vor allem über die formale sexuelle Bildung (vgl. Kapitel 2.3.1) (S. 2). Die Informationsvermittlung orientiert sich dabei an klaren Vorgaben wie dem Lehrplan 21 (vgl. Kapitel 2.2.1). Besonders für Jugendliche, welche mit dem familiären Umfeld nicht über Sexualität sprechen und entsprechende Informationen erhalten können, stellen diese Informationen eine wichtige Ressource dar (Bodmer, 2013, S. 97-98).

Peers

Die Peers sind eine Gruppe von Personen in einem ähnlichen Alter, mit ähnlichen Interessen und/oder Freizeitaktivitäten (Ecarius et al., 2011, S. 113). Durch den Übergang von der Kindheit in die Jugend und die zunehmende Abgrenzung von der Familie bekommen die Peers eine immer höhere Bedeutung für die Jugendlichen (Mangold, 2016, S. 116). Das Besondere an der Peer-Beziehung ist die Gleichberechtigung aller untereinander. Dabei werden «Regeln und damit auch Werte und Standards (. . .) erarbeitet, modifiziert und gemeinsam gesucht und als wichtige Beziehungsgrundlage festgehalten» (Vierhaus & Wendt, 2018, S. 142). Durch die erlebte Vergleichbarkeit untereinander und den gemeinsamen Erfahrungsraum bildet die Gruppe einen Orientierungsrahmen ausserhalb des familiären Umfelds und der Schule (Ecarius, 2012, S. 38). Fehlt den Jugendlichen dieser Erfahrungsraum wirkt sich dies hinderlich auf ihre Entwicklung aus (Vierhaus & Wendt, 2018, S. 149).

Im Austausch über die Sexualität sind die Peers eine wichtige Informationsquelle (Bodmer, 2013, S. 98). Gleichzeitig bilden die Freundschaften einen Übungsraum für Beziehungen. Diese dienen als Erfahrungsraum für das Ausprobieren der persönlichen Bedürfnisse wie Intimität oder Bindung. Ebenfalls unterstützen sie durch die Ermöglichung von Erfahrungen die Bildung von Fähigkeiten, wie zum Beispiel die Fähigkeit die eigenen sexuellen Bedürfnisse äussern zu können. Die gemachten Erfahrungen werden dann jeweils mit den Peers verglichen (Vierhaus & Wendt, 2018, S. 153-154).

4 Stationäre Jugendwohngruppen

Im Kanton Luzern gehören die stationären Jugendwohngruppen zu den sozialen Einrichtungen, da sie nach der Verordnung zum Gesetz über soziale Einrichtungen vom 11. Dezember 2007, SRL 894b, Art.1 Abs. 1 lit. a «stationäres Wohnen und stationäre Betreuung mit oder ohne externe Tagesstruktur» für Personen bis 25 Jahre anbieten. Im Gesetz über soziale Einrichtungen [SEG] vom 19.03.2007, SRL 894, Art. 7 Abs. 1 lit. a ist weiter festgelegt, dass sämtliche sozialen Institutionen von der Kommission für soziale Einrichtungen [KOSEG] anerkannt werden und einen Leistungsauftrag von der KOSEG erhalten müssen. Der Auftrag beinhaltet laut Art. 10 Abs. 2 SEG einen allgemeinen Auftrag, den Versorgungsauftrag und die Kernfunktionen der Institution. Das Gesundheits- und Sozialdepartement schliesst dann nach Art. 11 Abs. 1 SEG mit den Institutionen eine auf dem Leistungsauftrag basierende Leistungsvereinbarung ab. Nach Art. 11 Abs. 1bis SEG werden dort die konkreten Leistungen sowie die Qualitätssicherung der Einrichtungen definiert.

Die Unterbringung auf einer stationären Jugendwohngruppe ist eine zivilrechtliche Kindesschutzmassnahme, da es zu einer «Aufhebung des Aufenthaltsbestimmungsrechtes» (Rosch & Hauri, 2018, S. 469) kommt. Voraussetzung für die Aufhebung ist laut Art. 307 Abs. 1 ZGB eine Gefährdung des Kindeswohl, welche die Eltern nicht von sich aus beheben. Das Kindeswohl basiert auf Art. 302 Abs. 1 ZGB: «Die Eltern haben das Kind ihren Verhältnissen entsprechend zu erziehen und seine körperliche, geistige und sittliche Entfaltung zu fördern und zu schützen». Kommt es zu einer Kindesschutzmassnahme wird diese nach Art. 310 Abs. 1 ZGB behördlich durch die Kindes- und Erwachsenenschutzbehörde angeordnet oder nach Art. 310 Abs. 2 ZGB auf Wunsch der Erziehungsberechtigten oder des Kindes, aufgrund der unzumutbaren Situation im Haushalt, erlassen. Bevor es zu einer Platzierung ausserhalb des Familiensystems kommt, müssen jegliche subsidiäre Hilfestellungen wie eine sozialpädagogische Familienbegleitungen als nicht verhältnismässig eingestuft werden. Denn die Platzierung ausserhalb der Herkunftsfamilie stellt eine schwerwiegende Intervention in die elterliche Sorge dar (Rosch & Hauri, 2018, S. 468).

Ziel der Platzierung ist es die Entwicklungschancen der Jugendlichen zu schützen, zu sichern oder zu fördern (Voll & Jud, 2013, S. 24). Die Platzierung in einer stationären Jugendwohngruppe eignet sich für Jugendliche mit einer intensiven emotionalen Bindung an das Familiensystem. Durch die Wohngruppe findet eine Entlastung der Herkunftsfamilie, das Herstellen von zuverlässigen Alltagsstrukturen und die Begleitung der Jugendlichen durch Fachpersonen statt (Rosch & Hauri, 2018, S. 472). Dennoch muss stets klar sein, dass die Jugendlichen vielfach unter Zwang gegen ihren und/oder den Willen des Familiensystems platziert sind (Voll & Jud, 2013, S. 23).

4.1 Sozialisation in der stationären Jugendwohngruppen

Aufgrund der Platzierung in einer stationären Wohngruppe wird diese für die Jugendlichen zu einer Sozialisationsinstanz (Linke, 2015, S. 9). Die Gruppe nimmt Einfluss auf die Sozialisation, indem sie «(. . .) ergänzende Angebote zu Familie und Schule schafft, diese unterstützt oder diese auch (vorübergehend) ersetzen muss (. . .)» (vgl. Abbildung 4) (Linke, 2020, S. 61).

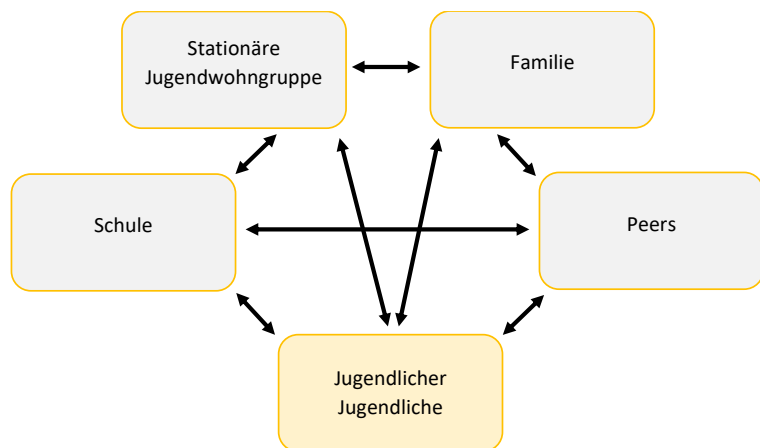


Abbildung 4: Sozialisationsinstanzen von stationär platzierten Jugendlichen und ihre Einflussfaktoren (eigene Darstellung)

Sie übernimmt somit einen Teil des Erziehungsauftrages der Herkunftsfamilie wie die Kompetenzvermittlung oder die Bereitstellung von Informationen (ebd., S. 87). Das Verhältnis zwischen den Fachpersonen und den Jugendlichen ist hingegen professionell gestaltet und ist nicht mit dem Familiensystem vergleichbar (Staats, 2019, S. 143).

Die sexuelle Handlungsbefähigung und die Auseinandersetzung mit der sexuellen Identität sind ein Teil der Entwicklungsaufgaben und somit auch in der Kinder- und Jugendhilfe zu behandeln (Linke, 2020, S. 19). Um dies zu gewährleisten, nehmen die Fachpersonen:

(. . .) hier eine zentrale und entscheidende Rolle ein. Sie entscheiden, in welchem Rahmen und zu welchen Themen Kommunikation möglich ist, legen Freiräume und Grenzen fest, schaffen die Basis, wie mit Übergriffen und Grenzverletzungen umgegangen wird, welche Möglichkeiten der Beschwerde bestehen, und sind mit ihrer Persönlichkeit und ihrem kollegialen Umgang untereinander Vorbilder (ebd. S. 129).

4.2 Umgang mit der Entwicklung der Sexualität

Günder (2011) nennt drei Aspekte, welche den Umgang mit der Sexualität der Jugendlichen innerhalb der Wohngruppen beeinflussen: die Jugendlichen selbst (vgl. Kapitel 3), die Gesamteinstitution und die Fachpersonen (S. 185). Dabei liegt es in der Verantwortung der Institution und der Fachpersonen auf die aktuellen Bedürfnisse einzugehen und die Auseinandersetzung mit der Sexualität zu ermöglichen (Stecklina, 2017, S. 203). Dabei stellt sich ihnen die Herausforderung zwischen den jugendlichen Bedürfnissen, dem Schutzaspekt und den sozialpädagogischen Möglichkeiten abzuwägen (Linke, 2020, S. 59). Laut Staats (2019) fallen die Abwägungen aber tendenziell zu Gunsten von präventiven Aspekten

aus (S. 143). Dabei sollte es das Ziel sein ein Gleichgewicht zwischen der Prävention und der Ermöglichung von Erfahrungsräumen zu finden (Helfferich & Kavemann, 2016, S. 53).

4.2.1 Institutionelle Rahmenbedingungen

Die institutionellen Rahmenbedingungen sind geprägt durch die organisationale Haltung gegenüber der Auseinandersetzung der Klientel mit ihrer Sexualität (Staats, 2019, S. 143). Auf die Rahmenbedingungen nehmen institutionelle Strukturen wie Regeln und konzeptionell verankerte Richtlinien Einfluss (Groh-Mers, 2014, S. 31).

Regeln

Bei der Regelerstellung auf institutioneller Ebene werden mehrere Ziele verfolgt: «Dinge abzustimmen, (. . .) das Zusammenleben in Beziehungen für alle Beteiligten vorhersehbarer und verlässlicher zu machen sowie Konflikte zu vermeiden und ständig neue Diskussionen, um die gleichen Sachbereiche zu reduzieren» (Schmid & Lang, 2013, S. 282). Jedoch wird durch die oftmals fehlende Beteiligung der Zielgruppe ein asymmetrisches Machtverhältnis reproduziert. Damit die Regeln von den Jugendlichen angenommen werden, sind sie bei der Erstellung so weit als möglich zu beteiligen (ebd., S. 283). Dabei sind Grenzen wie geltende Rechtsnormen (Beispiel: Art. 187 StGB Schutzalter 16 Jahre) oder Verhinderung von Diskriminierungserfahrungen (Beispiel: Gebrauch sexistischer Sprache) zu berücksichtigen (Mantey, 2020, S. 312).

Die vorherrschende Problematisierung der Auseinandersetzung von Jugendlichen mit der eigenen Sexualität durch die Organisation führt zu einem präventiven Fokus. In der Folge werden Regeln erstellt, welche das Ziel verfolgen den aus institutioneller Sicht problematischen Umgang der Jugendlichen mit ihrer Sexualität aufzuheben (Staats, 2019, S. 452). Mögliche Bereiche für Regeln sind «(. . .) Liebesbeziehungen in der Gruppe, Privatsphäre, Umgang mit intimen Informationen (. . .)» (Mantey, 2020, S. 312). Aufgrund der Einschränkungen kommt es zu einer Minimierung der Erfahrungen und der Wissensaneignung. Diese Aspekte fehlen folglich für die Bewältigung der Entwicklungsaufgaben im Bereich der Sexualität (Linke, 2020, S. 123-124). Für die Jugendlichen nicht nachvollziehbare Regeln lösen zwei Prozesse aus. Einerseits sammeln sie Erfahrungen im Geheimen, da dies als in der Institution nicht möglich angesehen wird. Andererseits wird das Gefühl vermittelt, dass die Auseinandersetzung mit der eigenen Sexualität etwas Negatives ist, was sich nicht gehört (Helfferich & Kavemann, 2016, S. 53-54).

Die Regeln und die dahinterstehenden Werte der Institution sind somit zu reflektieren und bei Bedarf anzupassen. Dabei ist stets zu überprüfen, inwiefern diese die Jugendlichen in ihrer sexuellen Entwicklung beeinflussen (Mantey, 2015, S. 78-79). Die Ziele der institutionellen Richtlinien sollten sich an der Unterstützung der Jugendlichen in ihrer Entwicklung, sowie einer offenen Kommunikationskultur innerhalb der Organisation ausrichten (Linke, 2020, S. 126).

Konzept

Laut Behnisch (2015) sollten institutionelle Konzepte nicht zu viele feste Regeln aufstellen. Sie sollten dazu da sein, einen gewissen Werterahmen zu vermitteln, welcher den Fachpersonen in der Alltagsarbeit Orientierung und Sicherheit bietet (S. 22). Die Konzepte sind an den Jugendlichen, ihrer Lebenswelt und ihren Bedürfnissen auszurichten. Gleichzeitig müssen die Schutzaspekte enthalten sein (Linke, 2020, S. 116). Aus diesen Gründen empfiehlt Linke (2020) den Einbezug der Klientel in die Entwicklung des Konzepts (S. 437).

Soziale Einrichtungen im Kanton Luzern müssen drei verschiedene Konzepte zur «Prävention sexueller Ausbeutung» (Dienststelle Soziales und Gesellschaft, 2010, S. 8) besitzen: «(. . .) ein Konzept zur Sexualpädagogik (. . .) ein Präventionskonzept zur Vermeidung von sexueller Ausbeutung (. . .) ein Konzept zum Vorgehen bei sexueller Ausbeutung (. . .)» (ebd.). Die Dienststelle Soziales und Gesellschaft überprüft die Konzepte jährlich im Auftrag der KOSEG (ebd.). Wie die Evaluation der Wirksamkeit der Konzepte aussieht, wird nicht erwähnt.

Das «Konzept zur Sexualpädagogik» (ebd., S. 8) hat zum Ziel die Förderung und Unterstützung der Jugendlichen in ihrer sexuellen Entwicklung zu gewährleisten. Dabei ist der Umgang mit Alltagsthemen wie Beziehungen zwischen den Jugendlichen festzulegen (ebd., S. 10-11). In der konkreten Ausarbeitung zeigt sich ein präventiver Fokus. Es sind klare Regeln für den Umgang mit der Sexualität im Alltag festgelegt (Kinderheim Hubelmatt, 2015, S. 4).

Das «Konzept zur Prävention sexueller Ausbeutung» (Dienststelle Soziales und Gesellschaft, 2010, S. 8) hat eine Sensibilisierung der Mitarbeitenden, Jugendlichen und Erziehungsberechtigten zum Ziel (ebd., S. 11). Im Konzept müssen Elemente wie die Sensibilisierung der Mitarbeitenden und der Jugendlichen oder ein Beschwerdemanagement enthalten sein (Limita – Fachstelle zur Prävention sexueller Ausbeutung, ohne Datum). Während der Einarbeitungszeit sind alle neuen Mitarbeitenden dazu verpflichtet dieses Konzept zu lesen (Dienststelle Soziales und Gesellschaft, 2010, S. 10).

Das dritte Konzept enthält Handlungsabläufe, falls es zu Situationen sexueller Ausbeutung kommt. Somit wissen die Fachpersonen, wie sie in solchen Situationen vorgehen müssen (ebd., S. 12).

4.2.2 Institutionelle Ressourcen

Die institutionellen Ressourcen können als Teil der jugendlichen Umwelt deren Entwicklungsprozess unterstützen. Dabei nehmen die Organisationen Bezug auf Ressourcen wie Finanzen oder soziale Netzwerke (Wendt, 2017, S. 31-32). Im Folgenden werden diese an Beispielen erläutert.

Schmidt & Sielert (2012) sehen eine Begleitung des Teams durch eine Supervisorin oder einen Supervisor als wichtig an, um die Fachpersonen in ihrer Alltagsbegleitung zu stärken (S. 155). Die Supervision hat zum Ziel, das eigene Handeln mithilfe der professionellen Beratung zu verbessern. Innerhalb der Beratung stehen Fragestellungen des Teams im Zentrum (Loebbert, 2016, S. 8). Ob die Supervision in der Praxis genutzt wird, ist jedoch von den vorhandenen institutionellen Ressourcen wie den Finanzen abhängig (ebd., S. 15).

Kommt es zu als schwierig wahrgenommen Umständen, nehmen die Institutionen die Ressource der sozialen Netzwerke in Form von externen Fachpersonen in Anspruch (Linke, 2015, S. 37). Dabei werden für Themen wie Schwangerschaft oder sexualisierte Übergriffe von den Wohngruppen Expert*innen im Bereich der Sexualpädagogik engagiert. Hierbei fehlt den Jugendlichen jedoch oftmals die Vertrauensbasis und es findet eine präventive Themenfokussierung statt (Linke, 2020, S. 113-114).

Das Team gilt als Kern für die Arbeit in der stationären Jugendhilfe. Damit eine Teamentwicklung stattfinden kann, benötigt es regelmässige Teamsitzungen, welche von der Institution auf Arbeitszeit gutgesprochen werden. Somit entsteht ein Gefäss, in welchem vorhandene Störungen einen Platz bekommen und die Teammitglieder haben die Möglichkeit sich abzusprechen und gemeinsame Ziele festzulegen. Mithilfe dieses Prozesses kann sich eine Teamqualität entwickeln, welche sich positiv auf die Alltagsarbeit mit den Jugendlichen auswirkt. Dabei prägt jeder einzelne Mitarbeiter und jede einzelne Mitarbeiterin die Teamkultur und lässt ihre eigenen professionellen Ansichten einfließen (Günder, 2011, S. 221-225). Somit ist es wichtig, dass die Teammitglieder Fragestellungen und/oder Unsicherheiten zum Thema der Sexualität gemeinsam besprechen und reflektieren (Linke, 2020, S. 436).

4.2.3 Fachpersonen der Sozialen Arbeit

Behnisch (2015) sieht die Mitarbeitenden als einen Teil des Alltags der Jugendlichen. Dadurch nehmen sie Einfluss auf ihre Entwicklung. Der alltägliche Umgang der Fachpersonen mit der sexuellen Bildung ist geprägt von ihren professionellen Sichtweisen, ihren persönlichen Erfahrungen und Einstellungen und den institutionellen Werten und Normen. Diese Aspekte stimmen nicht immer überein und führen dann zu Unsicherheiten. Eine klare institutionelle Haltung (S. 21-22), sowie Fachwissen zur Thematik fördern die Entwicklung einer Handlungssicherheit bei den Mitarbeitenden (Lautmann, 2017, S. 252).

Damit die Jugendlichen lernen können mit ihrer Sexualität umzugehen, sind die Professionellen der Sozialen Arbeit dazu angehalten geeignete Angebote und Vorgehensweisen zu entwickeln (Klein & Tuijder, 2017, S. 9-10), welche eine positive Auseinandersetzung ermöglichen (Schmidt & Sielert, 2012, S. 155). Um diese Aufgabe genauer darzustellen, werden im nächsten Abschnitt sozialpädagogische Qualifikationen betrachtet, die für die Begleitung der Jugendlichen benötigt werden. Anschliessend wird auf die Herausforderungen eingegangen, welche sich aus diesem Prozess ergeben.

Sozialpädagogische Qualifikation

Nach Mantey (2015) wünschen sich Jugendliche eine Begleitung durch die Sozialpädagog*innen innerhalb ihrer Sexualitätsentwicklung in Form von Gesprächen. Ob sie jedoch den Austausch mit den Fachpersonen suchen und eingehen, ist von mehreren Faktoren abhängig: dem Geschlecht der Mitarbeitenden, dem persönlichen Bedarf der Jugendlichen, dem Interesse von Seiten der Sozialpädagog*innen für ihr Thema, die Qualität der Beziehung zwischen der Fachpersonen und den Jugendlichen und die Möglichkeit der Mitbestimmung innerhalb der Gesprächsführung. Diese Voraussetzungen für die Gesprächsaufnahme und -führung von Seiten der Jugendlichen sind von den Fachpersonen ernst zu nehmen (S. 78). Gleichzeitig ist die Schaffung einer vertrauensbasierten Beziehung zwischen der Klientel und den Professionellen der Sozialen Arbeit eine Basis für eine offene Kommunikation über Sexualität (Sielert, 2017, S. 140). Jedoch sind dabei die eigenen und die Grenzen der Jugendlichen zu berücksichtigen. Wird dies nicht beachtet, wirkt sich dies negativ auf die Beziehung aus (Debus, 2017, S. 826). Können diese Elemente in die Arbeit integriert werden, besteht die Möglichkeit, dass die Unterstützungs- und Kommunikationsangebote von den Jugendlichen vermehrt in Anspruch genommen werden (Mantey, 2015, S. 78).

Im Alltag haben die Jugendlichen den Wunsch nach mehr Partizipation wie bei der Weitergabe ihrer persönlichen Informationen oder beim Vorgehen der Fachpersonen in Gesprächen über ihre Sexualität (Mantey, 2015, S. 78). Mantey (2020) nennt in Bezug auf die Gespräche weitere essenzielle Punkte, in welchen Bereichen eine Partizipationserweiterung für die Jugendlichen möglich wäre. Sie sollen in den Gesprächen soweit dies möglich ist, mitbestimmen können in Bezug auf die Person (Wer?), das Thema (Was?), die zeitliche (Wann?) und örtliche (Wo?) Rahmung, sowie die Weitergabe der Gesprächsinformationen (Wie weiter?) (S. 311).

Neben den eben genannten Bedürfnissen der Jugendlichen für die Arbeit der Fachpersonen, nennt Weller (2013) vier sexualpädagogische Qualifikationen, welche seiner Ansicht nach Sozialpädagog*innen in ihrem Alltag benötigen. Dies sind erstens die eigene Reflexionsfähigkeit, zweitens die Übernahme von Fachwissen, drittens die Fähigkeit zur auf die Klientel ausgerichteten Alltagsarbeit und

viertens die Kompetenz zur Selbstevaluierung (S. 770). Beck & Henningsen (2018) führen einzelne Punkte vertiefter aus. Beim ersten Punkt der Reflexionsfähigkeit zeigt sich, dass die Fachpersonen eine eigene sexuelle Biografie mitbringen. Diese ist unbedingt mit dem professionellen Selbstverständnis abzugleichen. Ansonsten besteht die Gefahr, dass aufgrund der eigenen Erfahrungen, welche nichts mit den Jugendlichen zu tun haben, Handlungen getätigt werden, welche sich negativ auf die Klientel auswirken. Somit ist die Reflexionsfähigkeit mit der Selbstevaluation zu verknüpfen, um die Vorgehensweisen stets zu evaluieren und Erkenntnisse in die Reflexion einfließen zu lassen. Beim zweiten Punkt der Wissensaneignung ist es wichtig, dass das Wissen auf die Jugendlichen ausgerichtet ist. Dabei ist nicht rein auf Aspekte des biologischen Wissens zu fokussieren, sondern auch alltägliche Themen wie Umgang mit sexuellen Inhalten im Internet sollten ein Teil des Wissensstands sein. Das fachliche Wissen ist mit Erfahrungen aus dem Alltag zu ergänzen. Für den dritten Punkt der Alltagsarbeit ist es wichtig, dass die Gespräche freiwillig stattfinden, diese sich an den Bedürfnissen der Jugendlichen orientieren und die Klientel den Raum im Alltag erhalten, um ihre Themen ansprechen zu können. (S. 146-148). Sind all diese Fähigkeiten gegeben, kann kontextuell und spontan auf die Bedürfnisse der Jugendlichen reagiert werden (Linke, 2020, S. 436). Im gesamten Prozess ist jedoch essenziell, dass es bei traumatischen Erlebnissen eine klare Grenze gibt, wo die Begleitung der Jugendlichen durch Therapeut*innen zu gewährleisten ist (Beck & Henningsen, 2018, S. 149).

Fehlen einzelne Qualifikationen wirkt sich dies negativ auf die informelle sexuelle Bildung aus und kann folglich zu einem Nichtthematisieren von Seiten der Jugendlichen oder Fachpersonen führen. Ebenfalls besteht die Möglichkeit aufgrund der Unsicherheiten die Erfahrungs- und Gesprächsräume einzuschränken (Linke, 2020, S. 125).

Herausforderungen

Laut Behnisch (2015) «steht das sozialpädagogische Handeln vor der Gratwanderung, zu schützen, zu orientieren und doch zugleich den selbst bestimmten Umgang mit Sexualität zu fördern – ohne wiederum Schamgrenzen zu verletzen, zu moralisieren, zu stark zu kontrollieren und einzuschränken» (S. 22). Im Alltag zeigt sich dies an der bereits erwähnten herausfordernden Abwägung zwischen dem Schutzaspekt, den Bedürfnissen der Jugendlichen und den Möglichkeiten der Fachpersonen (Linke, 2020, S. 59).

In der Kommunikation über Sexualität kann es zu einer Hemmung bei den Fachpersonen aufgrund von Scham oder fehlendem Fachwissen kommen. Dies führt zu einer präventiven Orientierung der Arbeit, in der Hoffnung, dass die Hemmungen für die Klientel nicht sichtbar werden (Beck & Henningsen, 2018, S. 145). Aufgrund dieser Haltung wird den Jugendlichen ein Bild vermittelt, dass in diesem Kontext

nicht offen über Sexualität gesprochen werden darf. Folglich kann dies positive Erfahrungen bei den Jugendlichen verhindern (Linke, 2020, S. 124-125). Um dies zu vermeiden, sollte sich die Fachperson kritisch mit ihrer eigenen Sexualität und ihren Erfahrungen auseinandersetzen, um mögliche Schambereiche zu erkennen. Dadurch kann besseres Verständnis für die Sichtweise der Jugendlichen erlangt werden (Brückner, 2017, S 50). Dennoch stellt die laufende Konfrontation und Auseinandersetzung mit den eigenen Werten und Erfahrungen im Bereich der Sexualität und der Abgleich mit der professionellen Haltung eine Herausforderung für die Fachpersonen dar (Schank, 2015, S. 82).

Eine weitere Herausforderung ergibt sich aus der asymmetrischen Beziehung zwischen den Jugendlichen und den Fachpersonen (Zeller, 2016, S. 803). Die Jugendlichen sind oftmals nicht freiwillig auf den stationären Jugendwohngruppen und somit in gewissen Aspekten von den Sozialpädagog*innen abhängig. Aus diesem Grund sind Schutzkonzepte (vgl. Kapitel 4.2.1) wichtig, um die Jugendlichen vor potenziellen Machtmissbräuchen zu schützen. Gleichzeitig ist die Herausforderung, dass die in den Konzepten enthaltenen Vorgaben die Erfahrungsräume der Jugendlichen nicht zu stark beschränken (Zeller, 2016, S. 803-804). Dabei dürfen die Grenzen der Fachpersonen nicht vergessen werden. Auch sie müssen ernst genommen werden und müssen in die Zusammenarbeit mit den Jugendlichen einfließen (Behnisch, 2015, S. 22). Somit befinden sich die Professionellen der Sozialen Arbeit in einem Spannungsfeld «zwischen Nähe und Distanz, zwischen Hilfe und Kontrolle» (Schmauch, 2010, S. 205).

Besonders zu erwähnen ist die Bezugspersonenarbeit. In den stationären Jugendwohngruppen erhalten alle Jugendlichen eine Bezugsperson. Diese Person legt mit dem Bezugsklienten oder mit der Bezugsklientin Ziele für die weitere Entwicklung fest und gilt als Vertrauensperson für die Thematisierung von intimen Themen (Groh-Mers, 2014, S. 23-24). Es ist zu beachten, dass diese Personen von der Institution sind und es zu einer von aussen bestimmten Zwangsbeziehung zwischen der Fachperson und dem oder der Jugendlichen kommt. Somit ist folglich auch das Vertrauen forciert, was sich herausfordernd auf die Zusammenarbeit auswirkt (Mantey, 2017, S. 345-346).

Abschliessend ist zu erwähnen, dass es in der Begleitung der Jugendlichen in der Auseinandersetzung mit der Sexualität keine evidenzbasierte Zielsetzung gibt. Dies eröffnet den Fachpersonen in der Arbeitsausrichtung viel Interpretationsspielraum. Zusätzlich ist die Sexualität eines von vielen Alltagsthemen. Die Mitarbeitenden müssen selbst abwägen, was sie priorisieren (Behnisch, 2015, S. 21-22).

5 Beantwortung Theoriefrage

In diesem Kapitel wird durch eine Synthese der bisherigen Kapitel die erste Fragestellung beantwortet:

Wie wirkt sich die Auseinandersetzung von Jugendlichen mit ihrer Sexualität auf die Alltagsarbeit von Fachpersonen in stationären Jugendwohngruppen aus?

Sexualität ist ein Thema, das alle Menschen während ihres gesamten Lebens immer wieder begleitet. Sie enthält viele unterschiedliche Aspekte und nimmt Einfluss auf Verhaltensweisen, Emotionslagen, sowie Interaktionen der Personen. Die Auseinandersetzung mit der eigenen Sexualität ist nie abgeschlossen (vgl. Kapitel 2) und ist in der Jugend erhöht. Dafür liegen die Ursachen sowohl im Beginn der Pubertät als auch in den sozialen und persönlichen Anforderungen und Erwartungen, welche in diesem Lebensabschnitt vorkommen (vgl. Kapitel 3). Durch diese Ansprüche bilden sich Entwicklungsaufgaben, welche von den Jugendlichen erfolgreich zu bewältigen sind. Ist dies nicht möglich entstehen Belastungen (vgl. Kapitel 3.1). Der Umgang mit der Sexualität muss somit erlernt werden. Dazu müssen die Jugendlichen Kompetenzen erwerben (vgl. Kapitel 2.1), welche die Entwicklung der sexuellen Handlungsbefähigung (vgl. Kapitel 3.1.1) und der sexuellen Identität (vgl. Kapitel 3.1.2) ermöglichen.

Damit die Entwicklungsaufgaben bewältigt werden können, benötigen die Jugendlichen individuelle und soziale Ressourcen (vgl. Kapitel 3.1). Auf der sozialen Ebene gibt es für die Jugendlichen drei wichtige Sozialisationsinstanzen: die Familie, die Peers und die Schule. Über Handlungs- und Erfahrungsräume nehmen sie Einfluss auf die Auseinandersetzung mit der Sexualität (vgl. Kapitel 3.2).

Bei Jugendlichen, welche auf einer stationären Jugendwohngruppe leben, übernimmt die Wohngruppe oftmals einen Teil des Erziehungsauftrags der Familie (vgl. Kapitel 4.1). Grund dafür ist die Fremdplatzierung der Jugendlichen aufgrund einer Kindeswohlgefährdung (vgl. Kapitel 4), wodurch die Herkunftsfamilie den erzieherischen Auftrag nicht mehr vollständig ausführen kann (vgl. Kapitel 4.1). Somit sollen die Fachpersonen die Jugendlichen innerhalb ihrer Auseinandersetzung mit der eigenen Sexualität unterstützen (vgl. Kapitel 4.1). Dabei erhalten sie von Seiten der Institution Unterstützung. Dies zeigt sich in Form von Rahmenbedingungen, wie Konzepten, Regeln (vgl. Kapitel 4.2.1) und Ressourcen, wie das Team oder der Einbezug externer Fachpersonen (vgl. Kapitel 2.3).

Von den vier unterschiedlichen Ansätzen der Bildungsangebote (vgl. Kapitel 2.2.1-2.2.4), erweist sich der Begriff der sexuellen Bildung am geeignetsten für die vorliegende Arbeit, da so ein allumfassendes Lernen von Sexualität impliziert wird. Die informelle sexuelle Bildung ist besonders interessant für den Wohngruppenalltag, da sie daran anknüpft und die Jugendlichen zu einer kritischen Auseinandersetzung mit Normen und Werten innerhalb der Grenzen des Gegenübers anregt (vgl. Kapitel 2.3). Damit

dies stattfinden kann müssen verschiedene Aspekte gegeben sein, wie eine vertrauensvolle Beziehung zwischen der Fachpersonen und der Klientel, das Ermöglichen von Selbstbestimmung und/oder die Selbstreflexion. Fehlen einzelne Elemente, ist die Umsetzung der informellen sexuellen Bildung erschwert oder gar verhindert. Gleichzeitig nehmen Herausforderungen, wie die asymmetrische Beziehungsstruktur, Einfluss auf den Prozess (vgl. Kapitel 4.2.3).

Die Fachpersonen befinden sich in einem Dilemma, da sie zwischen den Bedürfnissen der Jugendlichen nach Erfahrungsräumen, ihren professionellen Möglichkeiten und dem Schutzaspekt aushandeln müssen. Oftmals kommt es dabei zur Priorisierung der Schutzaspekte und der Prävention (vgl. Kapitel 4.2).

Abschliessend kann gesagt werden, dass sich die Auseinandersetzung der Jugendlichen mit ihrer Sexualität klar auf die Alltagsarbeit der Fachpersonen auswirkt. Die Reaktion ist vielfach präventiv ausgerichtet, obwohl eine Orientierung an der informellen sexuellen Bildung sinnvoll erscheint. Diese Erkenntnisse dienen als Grundlage für die folgende Forschung. Auf dieser Theoriebasis wollen die Autorinnen im Forschungsfeld eruieren, wie der tatsächliche Umgang mit der informellen sexuellen Bildung im Alltag von vier Professionellen der Sozialen Arbeit aussieht.

6 Forschung

Ausgehend von einer qualitativen Forschungsmethode, wurden für die vorliegende Arbeit leitfadengestützte Expert*inneninterviews durchgeführt. Ein Charakteristikum der qualitativen Forschung ist ihr offener Zugang, welcher die Sichtweisen von Personen authentisch erfassen lässt. Somit können Informationen generiert werden, die aufgrund der Standardisierung bei einer quantitativen Forschungsmethode verloren, gehen würden (Mayer, 2013, S. 25-27).

Ziel dieser Forschung ist es folgende Frage auf Basis der vorhergehenden Theorie zu beantworten:

*Wie ist der Umgang von Sozialpädagog*innen mit der informellen sexuellen Bildung in stationären Jugendwohngruppen?*

Folgendes Kapitel beschäftigt sich mit der Darlegung des methodischen Vorgehens. Dabei werden die Forschungsmethode, das Sampling, die Aufbereitung der Daten und das Auswertungsverfahren erläutert.

6.1 Forschungsmethode

Leitfadeninterviews basieren auf einem Leitfaden mit offen formulierten Fragen, welcher als Orientierungshilfe für die interviewführende Person dient, damit keine wesentlichen Aspekte vergessen gehen (Mayer, 2013, S. 37-38). Das Ziel eines Leitfadeninterviews ist dabei die Befragten durch gezielte Fragen zum freien Erzählen zu motivieren (Liebold & Trinczek, 2009, S. 35). Die Autorinnen haben sich für die Verwendung eines Leitfadens entschieden, damit die Ergebnisse besser vergleichbar sind. Das Expert*inneninterview ist eine Form des Leitfadeninterviews, bei der die Befragten als Expert*innen eines bestimmten Handlungsfeldes berichten. Die befragten Personen werden dabei als Repräsentant*innen dieser Gruppe gesehen und nicht als Einzelfälle (Mayer, 2013, S. 37-38).

Der Aufbau des Leitfadens für die Interviews beruht auf den theoretischen Kapiteln (vgl. Kapitel 2 bis 5). Der gesamte Leitfaden wird im Anhang A aufgeführt. Um die Fragestellungen auf Qualität und Verständlichkeit zu überprüfen, wurden diese vor der Durchführung der Interviews an einer aussenstehenden Person getestet.

6.2 Sampling

Da es bei empirischen Untersuchungen nicht möglich ist, alle Bestandteile einer Grundgesamtheit zu erforschen, ist man auf eine Stichprobe (beziehungsweise Sampling) angewiesen. Die Auswahl des Samplings erfolgt so, dass die Ergebnisse der Forschung exemplarisch auf andere Fälle generalisierbar sind (Mayer, 2013, S. 38-39). Somit ist es sinnvoll ein möglichst heterogenes Sampling zu ermitteln.

Für die Festlegung des Samplings haben die Autorinnen mehrere Kriterien definiert, welche sich aus theoretischen Vorüberlegungen ergaben. Sie entschieden sich vier Expert*innen von zwei verschiedenen Institutionen des Kantons Luzern anzufragen, welche in stationären Jugendwohngruppen arbeiten. Die Institutionen wurden zufällig ausgewählt. Die Autorinnen haben sich für vier durchzuführende Interviews entschieden, von denen jeweils zwei Fachpersonen jeder Institution befragt wurden. Um ein möglichst umfangreiches und generalisierbares Sampling zu erhalten, wurde ausserdem nach Geschlecht und Alter ausgewählt. Es sollten zwei Männer und zwei Frauen sein, jeweils unter oder über 35-jährig (vgl. Tabelle 3). Somit liessen sich jeweils eine jüngere und eine ältere Person des jeweiligen Geschlechts finden.

Person	Organisation	Alter	Geschlecht
Person W	A	32 Jahre	Frau
Person X	B	46 Jahre	Mann
Person Y	A	57 Jahre	Frau
Person Z	B	27 Jahre	Mann

Tabelle 3: Sampling Expert*innen (eigene Darstellung)

6.3 Datenaufbereitung

Für drei der vier Interviews wurde vorab ein Raum an der Hochschule für Soziale Arbeit reserviert. Eines der Interviews wurde auf Wunsch der befragten Person vor Ort in der Institution durchgeführt. Unter Einverständnis der Interviewpersonen wurden die vier Interviews aufgenommen, um diese für die Auswertung verschriftlichen zu können. Die Interviews wurden auf Schweizerdeutsch geführt.

Im nächsten Schritt wurden alle Interviews ins Schriftdeutsche übersetzt und transkribiert, wobei versucht wurde die ursprüngliche Satzstellung beizubehalten. Auf Eigenwunsch nach Datenschutz wurden die vier interviewten Personen in den Transkriptionen mit den Buchstaben W, X, Y und Z und die Institutionen mit A und B bezeichnet. Um ein möglichst hohes Mass an Detailliertheit und Genauigkeit zu

erreichen, entschieden sich die Autorinnen gegen eine selektive Transkription und für ein Volltranskript. Dabei wurden Sprechpausen oder sonstige nonverbale Äusserungen nicht kenntlich gemacht, da diese als irrelevant für die Auswertung erachtet wurden (Liebold & Trinczek, 2009, S. 41). Wörter und/oder Ausdrücke, welche nicht übersetzt werden konnten, wurden nach Gehör aufgeschrieben. Transkribiert wurde mit dem von der Hochschule Luzern zur Verfügung gestellten Programm MAXQDA2020.

6.4 Auswertungsverfahren

Nach der Erhebung und Aufbereitung der Daten folgte die abschliessende Auswertung. Dazu wurde die Methode der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2015) angewandt. Um die Transkripte inhaltlich zu analysieren, entschieden sich die Autorinnen für das deduktive Vorgehen (S. 85). Dabei wurden anhand der Theoriekapitel fünf Kategorien gebildet, die relevante Themen für die Untersuchung darstellten. Anschliessend wurden ähnliche Aussagen in den Transkripten mit demselben Code versehen. Die Codes wurden dann übergeordneten Kategorien zugeordnet (vgl. Tabelle 4).

Die Codes- und Kategorienbildung geschah ebenfalls mithilfe des Programms MAXQDA2020. In der folgenden Abbildung sind die Kategorien und die dazugehörigen Codes zusammengefasst.

Kategorien	Codes
Beziehung	Beziehungsarbeit
	Vertrauen
	Bezugspersonenarbeit
Sozialpädagogische Qualifikationen	Reflexionsfähigkeit
	Erfahrungs- und Alltagswissen
	Fachwissen
	Selbstevaluation
	Herausforderungen
Haltung	Institutionelle Haltung
	Teamhaltung
	Sozialpädagogische Haltung
Informelle sexuelle Bildung	Setting
	Vorgehen
	Bedürfnisorientierung
	Evaluation
	Grenzen
	Herausforderungen
Institution	Rahmenbedingungen: Regeln
	Rahmenbedingungen: Konzept
	Ressourcen: externe Begleitung
	Ressourcen: Team
	Evaluation

Tabelle 4: Kategorien und Codes (eigene Darstellung)

7 Darstellung der Ergebnisse

Im folgenden Kapitel werden die Forschungsergebnisse aus den vier Interviews dargestellt. Die Angaben der Fachpersonen, sowie der Praxisorganisationen sind wie erwähnt anonymisiert. Ausschnitte aus den Interviews sind zur besseren Visualisierung mit Gänsefüßchen gekennzeichnet und beidseitig eingezogen. Bei den verwendeten Begriffen der Sexualität (vgl. Kapitel 2) und der informellen sexuellen Bildung (vgl. Kapitel 2.4) beziehen sich die Autorinnen auf die Begriffsdefinitionen in den jeweiligen Kapiteln.

Die Darstellung der Ergebnisse basiert auf den erstellten Kategorien (vgl. Tabelle 4). Somit erfolgt die Unterteilung in fünf Unterkapitel: informelle sexuelle Bildung, sozialpädagogische Qualifikation, Beziehung, Institution und Haltung.

7.1 Informelle sexuelle Bildung

Alltagsnähe

In den Interviews wird die Auseinandersetzung der Jugendlichen mit der eigenen Sexualität als ein wichtiges Bedürfnis eingeschätzt, welches sich immer wieder in der Alltagsarbeit zeigt. Die Jugendlichen befinden sich in einer Phase, in welcher sie mit vielen Themen konfrontiert und dabei auf Unterstützung von aussen angewiesen sind.

«Doch holen sie sich ja ihre Referenzen und ihre Informationen oder wollen etwas loswerden oder was auch immer. Und wirklich dieser Raum, dass dann, wenn es bei ihnen ein Thema ist, dass dann jemand da ist» (Person Y, Pos. 357-359).

In den Alltagssituationen sprechen die Jugendlichen immer wieder für sie aktuelle Themen rund um die Sexualität an. Aufgrund dessen sehen die Sozialpädagog*innen einen Vorteil in der informellen sexuellen Bildung, da sie die Jugendlichen direkt in ihrem Alltag erreicht. Denn laut den Fachpersonen ist die Umgebung, in der das Bildungsangebot stattfindet, ein entscheidender Einflussfaktor. Dabei gibt es unzählige Möglichkeiten, wie spontane Gruppensituationen mit anderen Jugendlichen (Person Y, Pos. 71-73), Essensituationen (Person W, Pos. 393-396) oder Einzelausflüge mit Mitarbeitenden (Person Z, Pos. 125-128). Die in diesen Sequenzen geäußerten Diskussionen und Beiträge der Jugendlichen, können so zu unmittelbaren und vertieften Gesprächen über diverse Themen führen.

«Für mich persönlich ist jetzt eben noch wichtig, dass einfach das Gesprächssetting so ein bisschen möglichst das informelle Setting hat. Weil ich einfach aus Erfahrung dort gemerkt habe, dass sie viel mehr Informationen nachher dort preisgeben, als wenn man eben nachher sagt: «Ah, du willst über das sprechen? Komm wir gehen in das Zimmer und sind im Eins zu Eins und du kannst erzählen.» Dann wird es meistens nicht so ausgiebig» (Person Z, Pos. 243-249).

Die Jugendlichen im Zentrum

Innerhalb der informellen sexuellen Bildung erachten es alle vier Fachpersonen als essenziell, sich an den Bedürfnissen der Jugendlichen zu orientieren. Um dies zu ermöglichen, sind die Sozialpädagog*innen dazu angehalten, auf die Äusserungen der Jugendlichen einzugehen. Durch diese Offenheit können vermehrt Gespräche mit der Klientel über ihre Themen entstehen. Ebenfalls wird ihnen vermittelt, dass ihre Bedürfnisse gehört werden, sie damit Platz einnehmen können und offene Fragen stellen dürfen.

«Und dass sie merken: «Hey, es ist etwas völlig Normales, was jetzt gerade bei mir abgeht und ich darf darüber reden (. . .) Und eben normal, dass ich ganz viele, ungeklärte Fragen habe.» Und ja, einfach wirklich, dass sie es so auch mehr wahrnehmen können» (Person Z, Pos. 453-456).

Im Gespräch sollten die anwesenden Mitarbeitenden mit den jugendlichen Interessen mitgehen. Dafür gibt es einige Handlungsansätze, wie Rückfragen stellen (Person Y, Pos. 173-174), Verbindungen zu für die Jugendlichen wichtigen Themen schaffen (Person Z, Pos. 284-289) oder das Gespräch für alle anwesenden Personen öffnen (Person X, Pos. 128-130). Dadurch erhalten die Jugendlichen die Möglichkeit vertiefter auf ein Thema einzugehen, die Thematik zu verändern oder sich aus dem Austausch zurückzuziehen.

«Mir am wichtigsten ist imfall das Rückfragen stellen. So ja, ernst nehmen. Gerade Fragen: «Hey, wie hast du das gemeint?» Nicht davon ausgehen, dass ich jetzt gerade schon weiss, was der Jugendliche schon weiss oder eben nicht weiss. Ja wie dort nicht vorschnell irgendwie in ein Urteil oder in ein Handeln reinkommen» (Person W, Pos. 91-95).

Alle vier Sozialpädagog*innen sagen, dass die aktive Gesprächssuche der Jugendlichen bei den Mitarbeitenden phasenweise auftritt. Diesen Umstand ordnen die Fachpersonen den sich verändernden Bedürfnissen im Lebensalltag der Klientel zu. Ebenfalls wurde erwähnt, dass gewisse Jugendliche über einzelne Themen lieber mit ihrer Familie oder mit ihren Peers sprechen.

«Es ist wirklich sehr schwankend. Ich würde sagen vor einem Jahr hat es Wochen gegeben, da ist es zweimal wöchentlich gewesen und nachher ist es ein halbes Jahr wieder fast kein Thema gewesen» (Person Y, Pos. 181-185).

Zwei Sozialpädagog*innen erwähnen, dass sie mit Informationsbroschüren arbeiten, wenn Jugendliche abweisend auf Gespräche reagieren. Sie gehen davon aus, dass die Jugendlichen zwar interessiert, jedoch gleichzeitig schambehaftet oder unsicher mit dem Thema sind. Mithilfe der Hefte versuchen sie einen niederschweligen und ersten Zugang zum Thema zu ermöglichen (Person W, Pos. 403-406, & Person Z, Pos. 128-134).

Erkennen die Fachpersonen Wissenslücken bei den Jugendlichen oder aus ihrer Sichtweise problematische Verhaltensweisen, suchen sie aktiv das Gespräch mit der oder dem Jugendlichen. Bei dieser Vorgehensweise steht die Prävention im Zentrum.

«Wir tun es eigentlich dann aktiv ansprechen, wenn wir ein gewisses sexuelles Risikoverhalten beobachten, Dann ist es etwas wo wir klar/ Zuerst einmal muss man abklären: «Ja wie viel Bescheid weiss sie eigentlich oder er bezüglich Verhütung und all dem?» Und dann tun wir es dann auch aktiv ansprechen» (Person X, Pos. 114-118).

In allen Interviews wird erwähnt, dass es wichtig ist, die Jugendlichen zu befähigen, einen für sie positiven und selbstbestimmten Umgang mit ihrer Sexualität zu entwickeln. Dabei sollen die Jugendlichen eigenständig entscheiden, was sie für sich aus den Gesprächen mitnehmen. Jedoch sagen alle Fachpersonen aus, dass dadurch eine effektive Überprüfung der oben genannten Zielsetzung nicht möglich ist. Es können nur Einschätzungen über beobachtete Verhaltensänderungen oder Abnahmen der Anzahl Gespräche getroffen werden. Dabei bewerten sie es als positiv, wenn die Jugendlichen das Gespräch suchen und ihre Bedürfnisse und Fragen äussern. Dies wird von den Fachpersonen als Offenheit für neue Sichtweisen gewertet.

«Was denn der Jugendliche mit all diesen Sachen, wo wir ihm anbieten und ihnen liefern und aufzeigen und so Sachen schlussendlich macht, (. . .) das kann man nicht kontrollieren. Und das müssen wir auch nicht, weil es ist ein Individuum, wo dann selbstbestimmt soll leben. Und da gehört auch dazu, dass sie selbst bestimmen, was sie mit dem Zeug machen können» (Person X, 211-216).

Grenzen des Alltags

Durch den Alltag ergeben sich für die informelle sexuelle Bildung diverse Grenzen. Wiederum können sich daraus Herausforderungen für die Fachpersonen ergeben, da sie im Widerspruch zu den Bedürfnissen der Jugendlichen stehen können. Damit die Grenzsetzungen für die Jugendlichen verständlich sind, braucht es eine klare Kommunikation von Seiten der Mitarbeitenden. Mögliche Ursachen für die Grenzen liegen bei den Sozialpädagog*innen, bei den Jugendlichen oder in der Institution.

Ein von allen interviewten Personen genanntes Thema ist Nähe und Distanz. Die Fachpersonen treten mit den Jugendlichen zwar in eine offene Diskussion, versuchen diese jedoch klar von ihren privaten Ansichten zu trennen. Dabei ist die Herausforderung dennoch als Referenzperson wahrgenommen zu werden. Ebenfalls haben die Fachpersonen persönliche Grenzen. Die Sozialpädagog*innen sind sich bewusst, dass sie weder die Familie noch die Freunde der Jugendlichen sind. Aus diesem Grund wird bei besonders intimen Themen an externe Fachpersonen oder wenn möglich an die Familie verwiesen.

Die Fachpersonen nehmen in der Thematik eine Tabuisierung wahr. Im Lebensalltag der Jugendlichen bildet die Wohngruppe hingegen nur eine von vielen Instanzen. Somit können unterschiedliche Haltungen aus diversen Lebenswelten aufeinandertreffen. Hierbei liegt die Herausforderung darin, innerhalb des zeitlich begrenzten Aufenthalts auf der Wohngruppe einen Perspektivenwechsel im Sinne einer Enttabuisierung anzuregen.

Drei Personen benennen, dass die Jugendlichen unterschiedliche Vorgeschichten mitbringen. Sind Traumas in Bezug auf Sexualität vorhanden, sei unbedingt an externe Fachpersonen zu verweisen. Ansonsten besteht die Gefahr einer Retraumatisierung, was in der Alltagsarbeit nicht adäquat aufgefangen werden kann (Person Z, Pos. 260-263, Person W, Pos. 263-271 & Person X, Pos. 227-230).

Schlussendlich ist die Auseinandersetzung mit der eigenen Sexualität oftmals eines von vielen Alltagsthemen. Den Interviews nach ist die Priorisierung der einzelnen Bereiche eine Herausforderung.

«Es ist nicht die erste Kernaufgabe, aber es ist auch eine Aufgabe wie unsere Gruppe aktuell zeigt, also ja. (. . .) Es hat gute Chancen relativ vergessen zu gehen im Alltag, wenn nicht von den Jugendlichen her aktiv etwas käme» (Person Y, Pos. 431-433).

7.2 Sozialpädagogische Qualifikation

Persönliche Erfahrungen als Einflussfaktor

Als wichtiger Teil für das Ausüben ihrer professionellen Rolle in der informellen sexuellen Bildung nennen die einzelnen Fachpersonen ihre persönlichen Erfahrungen. Diese prägen einerseits den Umgang mit der informellen sexuellen Bildung und bilden andererseits eine Wissensgrundlage im Bereich der Sexualität.

«Von uns selber als Sozialpädagogen. Also mir scheint es, da sind wir wohl in der professionellen Rolle, aber auch als Menschen gefragt» (Person Y, Pos. 33-34).

Die Erfahrungen fließen unbewusst in die Alltagsarbeit ein und prägen den thematischen Fokus. Damit die Sozialpädagog*innen eine professionelle Arbeit leisten können, sagen sie aus, dass sie zwischen ihrer Rolle als Fachpersonen der Sozialen Arbeit und den Erfahrungen als Privatperson abgleichen müssen. In der Umsetzung bedingt dies mehrere Aspekte, wie die Anerkennung der eigenen Erfahrungen (Person X, Pos. 78-79), die Einsicht in innerhalb der Erziehung begründeten Vorstellungen, welche Themen wo besprochen werden (Person Z, Pos. 158-161) und dem Erkennen von Hemmungen aufgrund der persönlichen Biografie (Person W, Pos. 241-248). Geschieht diese Reflexion, kann laut den Professionellen der Sozialen Arbeit eine qualitative informelle sexuelle Bildung gewährleistet werden.

«Sexualität ist oftmals schambehaftet. Oder in der Erinnerung zumindest schambehaftet. Das finde ich irgendwie sehr wichtig, dass man das einfach überdenkt. Wieso ist das so? Vielleicht auch mal bei sich selbst hinschaut. So ja, gibt es irgendeinen Grund? Also macht der wirklich noch Sinn, dass ich Scham habe das Thema irgendwie anzusprechen» (Person W, Pos. 189-193).

Wissensgrundlagen

In den Interviews schätzen die einzelnen Fachpersonen ihr Wissen zum Thema Sexualität unterschiedlich ein. Die Einschätzungen beruhen dabei auf unterschiedlichen Schwerpunktsetzungen.

«Hey, ich glaube ich weiss einiges und trotzdem irgendwie sehr wenig. (. . .) Also ich glaube es ist vieles einfach so ein bisschen eine grundsätzliche Ahnung. Aber vertieftes Wissen müsste ich absolut vieles irgendwie nachschauen gehen» (Person W. 151-154).

«Vorher vielleicht eine sieben, inzwischen eine acht. AB ist H von Beruf und hat dort auch sehr viel mit Sexualpädagogik zu tun gehabt. Aus dem heraus habe ich das eine oder andere aufgeschnappt. Genau, von dem her eine acht und ohne das würde ich eine sieben» (Person X, Pos. 197-182 & 188-89).

«Ich würde glaube so zwei Skalen machen. Das eine ist so Alltagswissen, persönliche Erfahrungen oder so in meinem Umfeld (. . .), da würde ich so bei einer acht einschätzen. Vom Theoriewissen vielleicht auf einer fünf» (Person Y, Pos. 200-203).

«Basiswissen hätte ich jetzt gesagt. Weil, also ich meine, dort kann man sich extrem vertiefen» (Person Z, Pos. 294-295).

Das Wissen der Fachpersonen zur Sexualität stammt aus drei Bereichen: erstens den biografischen Erfahrungen, welche mit der Rolle als Sozialpädagogin abzugleichen sind, zweitens dem Alltagswissen, welches sich aus der Auseinandersetzung mit den Jugendlichen bildet und drittens dem Fachwissen, welches auf Fachliteratur aus Bereichen wie der Sexualpädagogik basiert.

Das Fachwissen bringt mehrere Herausforderungen mit sich: die vielen Begrifflichkeiten, die sich ständig weiterentwickeln und durch neue ergänzt werden (Person Y, Pos. 203-205), der Theorie-Praxis-Transfer (Person Y, Pos. 151-153), das fehlende Interesse von Seiten der Fachpersonen für eine Auseinandersetzung mit der Fachliteratur (Person W, Pos. 167-171) oder die fehlende Aktualität des Themas der Sexualität im Alltag (Person Z, Pos. 334-336). In drei Interviews wird betont, dass die Fachinformationen aus Eigeninitiative und nicht aus der Ausbildung stammen.

Laufende Selbstreflexion

Die Interviewpersonen sagen aus, dass das eigene Vorgehen im Alltag stets zu reflektieren und bei Bedarf anzupassen ist. Positive wie negative Aspekte sind zu benennen. Der Prozess und die Erkenntnisse der Selbstreflexion sind so weit als möglich transparent gegenüber den Jugendlichen und Mitarbeitenden zu kommunizieren.

«Der wichtigste Punkt finde ich, dass man weiss: Was kann ich? Wo brauche ich Unterstützung? Und wie komme ich diese über?» (Person X, Pos. 319-321).

7.3 Beziehung

Beziehung als Basis

Ob die Jugendlichen auf die Fachpersonen zugehen, ist stark personenabhängig. Aus Sicht der Expert*innen gehen die Jugendlichen auf sie zu, wenn sie die Fachpersonen als glaubwürdig und ihre Antworten als für sich passend einschätzen. Eine von den Jugendlichen als wertschätzend und vertrauensvoll wahrgenommene Beziehung ist somit eine Grundvoraussetzung für das Stattfinden von informeller sexueller Bildung. Ist die Beziehung nicht vorhanden, suchen die Jugendlichen nicht das Gespräch, um ihre Anliegen und Fragestellungen mitzuteilen.

«Wo sicher auch einfacher fällt, weil wie eine gewisse Beziehung da ist. Ich glaube sowieso Beziehung ist das A und O und das trägt irgendwie unsere Arbeit. Und eben ich glaube es fällt einem einfach viel einfacher gewisse Themen einfach anzusprechen» (Person W, Pos. 398-401).

Damit sich die Beziehung herausbilden kann, sind positive Einflussfaktoren auf die Gesprächsgestaltung entscheidend. In der Kommunikation sind mehrere Punkte wichtig: auf die Gesprächsangebote der Jugendlichen einzugehen (Person Z, Pos. 101-102), im Gespräch mit ihrem Thema mitzugehen, ohne es zu fest von aussen einzugrenzen (Person Y, Pos. 137-139), Rückfragen zu stellen (Person W, Pos. 91-92), Informationen zur Verfügung zu stellen (Person X, Pos. 11-114) und transparent zu kommunizieren, wenn man zu einem Thema nichts weiss. Dann aber anschliessend mit den Jugendlichen zusammen die Antwort zu recherchieren (Person W, Pos. 328-332).

«Ja, gibt sehr spannende Gespräch, einfach wenn man es zulässt, halt. Und wenn man nachfragt, dann merkt man dann schnell, ob die Jugendlichen einfach haben wollen provozieren. Weil wenn man dann nachher nachfragt: «Aha. Wie ist das? Wie machst denn du das?» Dann sind dann viele gerade relativ perplex und ziehen das wieder so ein bisschen zurück oder sonst kommt dann wirklich so ein bisschen ein Gespräch in Gang» (Person Z, Pos. 101-106).

Die Bezugspersonenarbeit wird als eine besondere Art der Beziehung wahrgenommen. Durch die regelmässigen Bezugspersonengespräche haben die Jugendlichen nach Ansicht der Fachpersonen ein tieferes Vertrauen zu ihnen. Gleichzeitig wissen die Bezugspersonen aufgrund der Gespräche mehr über die Anliegen der Jugendlichen und können bessere Unterstützungsmöglichkeiten anbieten.

«(. . .) oder eben dann Bezugspersonen, wo die Beziehung ja schon auch je nach dem tiefer angegliedert ist oder schon mehr Gespräche stattgefunden haben» (Person Y, Pos. 192-193).

Vertrauen als Grundlage

Als Hauptgrundlage der Beziehung wurde in den Interviews das Vertrauen der Klient*innen zu den Fachpersonen genannt. Besteht das Vertrauen in die Fachperson und in ihre Offenheit gegenüber dem Thema Sexualität, suchen die Jugendlichen vermehrt den Kontakt, um in einen Austausch zu treten. Das Vertrauen in die Glaubwürdigkeit und Verlässlichkeit der Professionellen der Sozialen Arbeit bestärkt die Jugendlichen positive wie negative Aspekte ihrer Erfahrungen mit der eigenen Sexualität mitzuteilen. Sie sind dabei in ihrem Erleben ernst zu nehmen und in den Erzählungen und Fragen nicht abzuwerten. Geschieht dies nicht, sagen die Fachpersonen, dass die Jugendlichen das Vertrauen zu den Sozialpädagog*innen aufgrund der für sie negativen Erfahrung abwerten. In Folge minimieren sich die Kontaktaufnahmen der Jugendlichen und der Austausch findet weniger statt. Dies ist durch eine offene Haltung der Fachpersonen zu verhindern.

«Wenn die Jugendlichen offen gegenüber uns sind ist das ja auch ein Zeichen, dass Vertrauen da ist. Und dass das extrem schade wäre, das Vertrauen so ein bisschen wieder abzuwerten indem man sagt: «Hey, aber jetzt da nicht.» Oder, weil nachher findet es vielleicht nicht mehr statt, wenn man es jetzt hier unterbindet» (Person Z., Pos. 163-168).

7.4 Institution

Vorsichtsmassnahmen

In zwei der vier Interviews gingen die Fachpersonen auf die geltenden Regeln innerhalb der Institution ein. Die Regelungen übernehmen die Funktionen einer Vorsichtsmassnahme im Sinne der Prävention (Person X, Pos. 7-8) und der Gewährleistung eines rücksichtsvollen Gruppenlebens (Person Z, Pos. 388-390). Dabei stimmen die institutionellen Vorgaben nicht immer mit der persönlichen Haltung der Sozialpädagog*innen überein (Person Z, Pos. 157-158).

Erwähnte Regeln sind, dass die Türe offenbleiben muss, wenn sich Jugendliche gemeinsam auf dem Zimmer befinden (Person Z, Pos. 383-386) oder Kleiderregeln, welche sich vor allem auf weibliche Jugendliche beziehen (Person X, Pos. 29-31). Einer Interviewperson nach werden die Regeln von den Jugendlichen gut angenommen (Person X, Pos. 390-392).

Die Vorgaben werden laut ihnen jedoch nur auf Teamebene evaluiert und wenn möglich angepasst (Person Z, Pos. 446-470 & Person X, Pos. 251-252). Eine Auswertung auf Institutionsebene wurde nicht erwähnt.

«Früher ist es tatsächlich so gewesen, dass sie die Türe nicht haben abschliessen dürfen. In der Zwischenzeit haben wir gemerkt, irgendwie haben sie ein Anrecht auf Privatsphäre und Intimsphäre» (Person X, Pos. 12-15).

Konzeptionelle Rahmung

In allen Institutionen ist ein spezifisches Konzept in Bezug auf Sexualität vorhanden. Die Ausarbeitung der Konzepte wird als ausführlich bezeichnet. Die Erarbeitung geschieht durch eine feste Gruppe von Mitarbeitenden, es bestehe jedoch die Möglichkeit für alle Angestellten mitzuwirken. Ebenfalls können jederzeit Rückmeldungen zum Konzept gemacht werden. In den Interviews wurde keine offizielle Evaluation des Konzeptes erwähnt.

«Und auf institutioneller Ebene gibt es auch Konzepte, wo zusammen erarbeitet worden sind. Ja, also es ist auch konzeptionell verankert. Sexuelle Gesundheit heisst es bei uns, so als Übertitel» (Person X, Pos. 271-274).

Die Auseinandersetzung mit dem Konzept geschieht beim Stellenantritt. Das Ziel ist, dass die neuen Mitarbeiter*innen einen thematischen Überblick erhalten und wissen, wo die Informationen zum Thema abgelegt sind. Danach geschieht der Miteinbezug des Konzepts als Orientierung für Richtlinien oder Haltungen im Alltag bei zwei Personen punktuell und bei den restlichen Personen gar nicht. Die vereinzelte Auseinandersetzung findet jedoch erst statt, wenn das Thema im Alltag mit den Jugendlichen eine hohe Aktualität einnimmt (Person W, Pos. 360-362 & Person X, Pos. 285-289).

«Ja insofern glaube ich schon, dass das alles gelesen wird. Die Frage ist wieviel Präsenz, dass es noch im Alltag hat» (Person W, Pos. 352-353).

Ressourcenvielfalt

Das Team wird in den Interviews als klare Ressource für die informelle sexuelle Bildung benannt. Findet eine Auseinandersetzung mit dem Thema innerhalb des Teams statt, wird dies als förderlich für die Alltagsarbeit bewertet. Dabei wird das Team als Ressource unterschiedlich genutzt: Zur Klärung von individuellen Unsicherheiten (Person Z, Pos. 332-324), als Sensibilisierung der Mitarbeitenden für die hohe Aktualität des Themas bei einzelnen Jugendlichen (Person X, Pos. 152-154), als Gefäss zur gemeinsamen Haltungsbildung (Person Y, Pos. 380-384) und zum Einholen von Erfahrungswerten in Bezug auf die Nutzung der informellen sexuellen Bildung von Seiten der Jugendlichen (Person Y, Pos. 101-102). Ebenfalls dient das Team dazu, Wohngruppenprozesse im Umgang mit Sexualität zu evaluieren und bei Bedarf anzupassen.

«Ja und aber auch für jeden auch ein Stückweit eine Horizonterweiterung auch ist. Also ebenso Diskussionen» (Person Y, Pos. 382-383).

«Wir sind ständig daran so ein bisschen die Sachen zu hinterfragen. Unsere Abläufe, unsere Prozesse. Bei jetzt auch so Fragen wie: «Was ist natürlich? Was sind ihre Bedürfnisse? Und was ist von unserer Seite aus okay?» Und so weiter. Und ja, dass wir Sachen ansprechen auch im Team» (Person Z, Pos. 466-470).

Gleichzeitig benennen die Fachpersonen die einzelnen Teammitglieder als wichtige Ressource. Fehlt einem oder einer Professionellen der Sozialen Arbeit innerhalb eines Gespräches das Alltags- und/oder Fachwissen, besteht die Möglichkeit auf andere Mitarbeitende zu verweisen. Dadurch kann die Wissensweitergabe an die Jugendlichen gewährleistet werden. Die individuellen Erfahrungen werden dabei als klaren Vorteil bewertet.

«Dann habe ich einige Mitarbeiterinnen um mich herum, wo natürlich aus eigener Erfahrung viel besser Bescheid wissen als ich» (Person Z, Pos. 192-193).

Damit das Team zu einer Ressource werden kann, stellen die jeweiligen Organisationen unterschiedliche Gefässe zur Verfügung. Alle Institutionen haben Teamsitzungen, Fallbesprechungen und Supervisionen. An den Teamsitzungen wird auf den Alltag bezogen das Vorgehen reflektiert und neue Handlungsmöglichkeiten entwickelt. Die Fallbesprechung und Supervision werden als Möglichkeit der externen Qualitätsüberprüfung der Alltagsarbeit wahrgenommen.

«(. . .) In verschiedenen Gefässen. Das kann die Teamsitzung sein, eine Supervision, Praxisberatung, Fallbesprechung» (Person X, Pos. 252-253).

Alle Fachpersonen nutzen den Einbezug von externen Fachpersonen. Dabei kamen vor allem zwei Gründe hervor: um das Fachwissen rund um die Sexualität zu erweitern (Person X, Pos. 321-324 & Person Y, Pos. 331-333) oder als Beratungsinstanz für die Jugendlichen (Person W, Pos. 121-123 & Person Z, Pos. 438-441). Bei allen Sozialpädagog*innen wird von Seiten der Institution der Einbezug oder die Weiterleitung an externe Fachpersonen unterstützt.

«Das ist sicher etwas, wo A zur Verfügung stellt, dass man sich problemlos während den Arbeitszeiten informieren kann. Man kann jederzeit auch bei einer Fachstelle persönlich vorbei. (. . .) Die Wichtigkeit von dem Austausch wird sehr hoch gewichtet» (Person W, Pos. 376-381).

7.5 Haltung

Sozialpädagogischer Auftrag

Alle Expert*innen schätzen ihre Haltung in der Begleitung der Jugendlichen in Bezug auf die Auseinandersetzung mit der Sexualität als sehr offen ein. Ihrer Ansicht nach verlangt die Thematik von ihnen als Fachpersonen eine offene Haltung, da sie im Alltag der Jugendlichen eine wiederkehrende und erhöhte Bedeutung einnimmt. Aus diesem Grund sollen die Jugendlichen den Raum erhalten, in welchem sie über ihre Anliegen sprechen können, ohne dass sie sogleich von den Sozialpädagog*innen eingegrenzt werden.

«Ja, Ich glaube eine gewisse Offenheit und das finde ich in dieser Thematik eben auch wichtig. Also ja, weil niemand wünscht sich genau so oder so oder so zu sein» (Person Y, Pos. 269-271).

Weiter kam in den Interviews die Haltung zum Ausdruck, dass die Befähigung der Jugendlichen zu einem selbstbestimmten Umgang mit ihrer Sexualität als Teil des sozialpädagogischen Auftrags betrachtet wird. Dabei werden unterschiedliche Fokusse innerhalb der Zielsetzung verfolgt. Diese sind: die Vermittlung eines gesunden Bildes und die Entwicklung eines positiven Umgangs mit der eigenen Sexualität (Person Z, Pos. 16-17), das Aufbrechen von vorhandenen Rollenbildern und Strukturen (Person W, Pos. 183-186), die Begleitung der Jugendlichen in ihrem Prozess (Person Y, Pos. 54-55) und die präventive Wissensvermittlung (Person X, Pos. 116-117). Im Hintergrund steht dabei der Gedanke, die Jugendlichen so weit als möglich in ihrer Selbstbestimmung zu fördern.

«Der Körper gehört mir. Zu wissen, wo sind meine eigenen Grenzen. Auch zu wissen, was ist wie okay und was ist echt nicht okay. Und so das sehr selbstbestärkende auch. (. . .) du darfst wie auch sagen: «Stopp». Und du musst nicht alles okay finden, nur weil das andere okay finden» (Person W, Pos. 176-180).

Teamhaltung

In den Interviews zeigt sich, dass die Haltung der Teams auf den stationären Jugendwohngruppen als offen und unterstützend wahrgenommen wird. Die Haltung wird dabei gemeinsam von allen Teammitgliedern entwickelt. Dabei kann die Teamhaltung entweder vollständig mit der eigenen Haltung übereinstimmen (Person Z, Pos. 466) oder Raum für individuelle Herangehensweisen lassen (Person Y, Pos. 371). Ein transparenter Umgang und eine aktive Auseinandersetzung mit den Themen der Jugendlichen innerhalb des Teams wirkt sich positiv auf die Handlungsweisen im Alltag aus.

«Ich glaube wir machen es im Moment sehr gut. Wir reden über solche Themen, sind transparent. (. . .) Im natürlichen Umgang mit Sexualität auf unserer Gruppe, da habe ich Respekt. Da gebe ich eine zehn» (Person Z., Pos. 482-488).

Institutionelle Haltung

Bei drei Interviews wird die Haltung der Institution als offen eingeschätzt. Die Offenheit entsteht dadurch, dass sich die Mitarbeitenden bei Fragestellungen an die Leitungspersonen wenden können, diese sie ernstnimmt und in der Bearbeitung der Thematik unterstützt. Es kam jedoch auch zum Ausdruck, dass eine der beiden Organisationen keinen aktiven Umgang mit dem Thema der Sexualität pflegt, sondern die Fachpersonen in einer Holschuld sind (Person Y, Pos. 421-422). Bei der anderen Institution zeigt sich die Haltung innerhalb der Konzepte und nicht in der konkreten Alltagsarbeit (Person X, Pos. 287-288).

«Auch weil ich nicht das Gefühl habe, dass es irgendwelche Tabuthemen gibt, wo man nicht ansprechen sollte. Oder wo man vielleicht sogar innere Hemmungen hat das anzusprechen, weil man nicht genau weiss, was mit dem Thema gemacht wird. Das gibt es nicht» (Person X, Pos. 277-280).

8 Diskussion der Ergebnisse

In diesem Kapitel werden die Forschungsergebnisse (vgl. Kapitel 7) mit den theoretischen Bezügen (vgl. Kapitel 2, 3 & 4) verknüpft. Dazu werden sie interpretiert und zur Diskussion gestellt.

Wie das vorherige Kapitel basiert die Strukturierung der Diskussion ebenfalls auf den erstellten Kategorien (vgl. Tabelle 4). Somit erfolgt die Unterteilung in fünf Unterkapitel: informelle sexuelle Bildung, sozialpädagogische Qualifikation, Beziehung, Institution und Haltung.

8.1 Informelle sexuelle Bildung

Vorteile des Alltags

Da der Prozess des informellen Lernens meist zufällig und situationsbezogen geschieht (vgl. Kapitel 2.3.3), kann dieser nicht an fixe Vorgaben angeknüpft werden (vgl. Kapitel 2.4). Die Fachpersonen sehen einen Vorteil in ihrer Rolle als Sozialpädagog*innen, da sie direkt im Alltag der Jugendlichen sind und flexibel auf ihre Thematiken reagieren können.

«Das sind die wichtigen Zeitfenster, weil sie ja dann gerade schon eine Äusserung machen, dort wie auch einzusteigen» (Person W, Pos. 52-54).

Durch die Begleitung im Alltag kann die informelle sexuelle Bildung die Themen der Jugendlichen auffangen und das Vorgehen der Fachpersonen kann dementsprechend an die Bedürfnisse der Jugendlichen angepasst werden (vgl. Kapitel 2.3.3). Ausserdem kann sich die Alltagsnähe positiv auf die Qualität der Beziehung zwischen den Fachpersonen und den Jugendlichen auswirken (vgl. Kapitel 4.2.3).

Als ein weiterer Vorteil des sozialpädagogischen Alltags wird von den interviewten Personen die Teamarbeit erwähnt. Denn anders als im Familiensystem stehen den Jugendlichen verschiedene Personen zur Verfügung mit unterschiedlichen Biografien und Erfahrungen, welche für die Jugendlichen eine Ressource darstellen können. Zusätzlich zu den verschiedenen Ansichten, welche die Teamkultur prägen, wirkt sich der regelmässige Austausch zwischen den Teammitgliedern positiv auf die Alltagsarbeit mit den Jugendlichen aus. In Teamsitzungen und/oder Supervisionen können die Fachpersonen ihre Unsicherheiten besprechen, reflektieren und gemeinsam Ziele festlegen (vgl. Kapitel 4.2.1).

«An der nächsten Teamsitzung, wenn spezielle Themen aufkommen, greifen wir das auf und diskutieren zu siebt darüber»(Person Z, Pos. 238-241).

Optimales Setting

Laut den Interviews findet informelle sexuelle Bildung jeweils im Einzel- oder im Gruppensetting statt. Gruppensettings, wie beispielsweise Essenssituationen, bieten den Jugendlichen die Möglichkeit sich untereinander zu vergleichen und einen gemeinsamen Erfahrungsraum zu öffnen. In einem Interview erzählt eine Person, dass es eine Zeit lang fast bei jeder Tischsituation ein Gespräch über Sexualität gegeben hat (Person W, Pos. 305-308). Dieser Austausch mit Gleichaltrigen dient den Jugendlichen als Orientierung und wirkt sich positiv auf ihre Entwicklung aus (vgl. Kapitel 3.2).

Neben den Peers stellen die Fachpersonen eine weitere wichtige Sozialisationsinstanz dar (ebd.), denn sie übernehmen einen Teil der Begleitung von der Familie und somit auch die Unterstützung bei den Entwicklungsaufgaben, welche die Auseinandersetzung mit der eigenen Sexualität beinhalten (vgl. Kapitel 4.1). Sie vermitteln den Jugendlichen Werte und Normen und stellen sich als Ansprechpartner*innen zur Verfügung (vgl. Kapitel 3.2). Um den Bedürfnissen der Jugendlichen gerecht zu werden (vgl. Kapitel 2.4) sehen die Autorinnen Gruppensettings daher nur situationsbedingt geeignet. Denn die Jugendliche stellen eine heterogene Gruppe (vgl. Kapitel 3) mit verschiedenen Sexualitäten dar, welche somit unterschiedliche Bedürfnisse aufweisen. Um also die Anpassung der informellen sexuellen Bildung an die Interessen der Jugendlichen zu gewährleisten, sind Einzelgespräche ebenso essenziell (vgl. Kapitel 2.2.4).

Einzel- sowie Gruppensettings weisen eine unterschiedliche Funktion auf, welche je nach Situation oder beabsichtigte Wirkung bedeutend sein kann. Daher sollte das Setting aus Sicht der Fachpersonen jeweils bewusst gewählt und eingesetzt werden.

Fehlende Kompetenzen

In den Interviews wurde deutlich, dass das Abwägen zwischen Nähe und Distanz eine Herausforderung für die Fachpersonen darstellt. Tatsächlich ist es ihre Aufgabe stets zwischen den Bedürfnissen der Jugendlichen, den geltenden institutionellen Regeln und den Möglichkeiten im Rahmen ihrer Rolle als Sozialpädagog*innen abzuwägen (vgl. Kapitel 4.2). Hinzu kommen ausserdem ihre eigenen sowie die persönlichen Grenzen der Jugendlichen, welche ebenfalls zu beachten sind (vgl. 4.2.3). Die daraus folgende Unsicherheit führt dazu, dass Jugendliche mit ihren besonders intimen Themen von den Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen oftmals weiterverwiesen werden. Die interviewten Personen berichten von verschiedenen Ansprechpersonen, an welche sie Jugendliche weiterverweisen würden, beispielsweise an ein Teammitglied oder an eine Fachstelle (Person Z, Pos. 427-430, Person X, Pos. 234-238). Nach dem Berufskodex ist es jedoch die Aufgabe der Fachpersonen sich mit diesem Spannungsfeld auseinanderzusetzen und die Jugendlichen in ihrer Entwicklung zu fördern (vgl. Kapitel 1.3).

Die alltägliche Unterstützung im Bewältigungsprozess der Entwicklungsaufgaben ist in Hinsicht auf die sexuelle Identität und sexuelle Handlungsbefähigung von sozialpädagogischen Fachpersonen zu gewährleisten (vgl. Kapitel 3.1); Wie auch die Förderung der sexuellen Kompetenzen auf der kognitiven, emotionalen und der Haltungsebene (vgl. Tabelle 2). Eine der interviewten Personen schilderte jedoch, dass, wenn sie nicht weiterwüsste, sie dies den Jugendlichen transparent kommunizieren und sich selbst informieren und/oder sich vernetzen würde, statt die Jugendlichen weiter zu verweisen (Person W, Pos. 134-147). Speziell zu beachten sind Themen, welche den Aufgaben- und Kompetenzbereich der Sozialpädagogik übersteigen, wie beispielsweise traumatische Erlebnisse. Für solche Themen ist die Weiterverweisung an eine therapeutische Begleitung essenziell (vgl. Kapitel 4.2.3).

Folglich vermuten die Autorinnen, dass die Weiterverweisung von Jugendlichen an Fachpersonen oftmals mit fehlenden Kompetenzen seitens der Sozialpädagog*innen zu tun hat. Dies bestätigt die Aussage einer interviewten Person, welche von vorhandenen Wissenslücken berichtet.

«Es ist nicht die erste Kernaufgabe, aber es ist auch eine Aufgabe wie unsere Gruppe aktuell zeigt, also ja. (. . .) Es hat gute Chancen relativ vergessen zu gehen im Alltag, wenn nicht von den Jugendlichen her aktiv etwas käme» (Person Y, Pos. 431-433).

Fehlende Qualifikationen wirken sich negativ auf die Entwicklung der Jugendlichen aus, da wesentliche Erfahrungs- sowie Gesprächsräume eingeschränkt werden (vgl. Kapitel 4.2.3). Somit sollten entsprechende Kompetenzen bei den Fachpersonen gestärkt werden. Diese könnten mittels Supervisionen verbessert werden, welche durch die Institution bereitgestellt werden (vgl. Kapitel 4.2.2).

Priorisierung der Sexualität

Wie bereits erwähnt, kann den Interviews entnommen werden, dass die Auseinandersetzung mit der Sexualität in stationären Jugendwohngruppen keine Kernaufgabe darstellt und daher von den Fachpersonen oftmals nicht priorisiert wird. Dass Sexualität einen starken Einfluss auf die Identitäts- und Persönlichkeitsentwicklung der Jugendlichen nimmt (vgl. Kapitel 2) wird daher in der Praxis unterschätzt.

Die Herausbildung einer sexuellen Identität und sexuellen Handlungsbefähigung stellen für Jugendliche wichtige Schritte dar und gehören zur Entwicklungsaufgabe der Bindung. Nur wenn entsprechende Fähigkeiten innerhalb der Aufgabe entwickelt wurden, zählt der Schritt als bewältigt und die Entwicklung kann mit der nächsten Aufgabe fortgesetzt werden. Kann eine Aufgabe nicht bewältigt werden, führt dies bei den Jugendlichen zu einer Belastung und Störung der weiteren Entwicklung. Die Jugendlichen können bei der Bewältigung der Entwicklungsaufgaben gestärkt werden (vgl. Kapitel 3.1). Diese

Aufgabe ist bei der Platzierung in einer stationären Jugendwohngruppe von den Fachpersonen zu übernehmen. Das Ziel bei einer Fremdplatzierung ist nämlich die Sicherung und Förderung von Entwicklungschancen (vgl. Kapitel 4). Bei allen interviewten Fachpersonen zeigte sich, dass sich eine darauf fokussierte Gestaltung der informellen sexuellen Bildung positiv auf die Jugendlichen auswirkte. So erwähnte eine interviewte Person ein Beispiel von einem Jugendlichen mit Migrationshintergrund, der durch die Unterstützung der Sozialpädagog*innen einen erfolgreichen Entwicklungsprozess durchmachte.

«Vom Anfang von «iih Homosexualität» und so wirklich als Tabuthemen für ihn von seiner Kultur her, wie offen er nachher am Schluss von seiner Heimkarriere in dem Sinne auf (. . .) zugegangen ist. Also es ist wirklich ein schöner Prozess zu sehen gewesen» (Person Y, Pos. 51-54).

Um eine möglichst professionelle Arbeit zu gewährleisten, stehen Fachpersonen im regelmässigen Austausch mit den Teammitgliedern. An wöchentlichen Teamsitzungen werden die aktuellen Themen der Jugendlichen besprochen (vgl. Kapitel 4.2.2). Aus den Interviews kann hingegen entnommen werden, dass Sexualität nicht ein Teil der regelmässig besprochenen Themen ist, sondern nur je nach Aktualität bei einzelnen Jugendlichen Platz bekommt. Jedoch wäre aufgrund der Wichtigkeit der Thematik aus Sicht der Autorinnen eine regelmässige Besprechung von Sexualität in Teamsitzungen sinnvoll.

Verschiedene Dimensionen

Die sexuelle Identität besteht aus dem Körper, der Psyche, der eigenen Rolle und dem Begehren (vgl. Kapitel 3.1.1). Folglich sind bei der informellen sexuellen Bildung alle Elemente zu berücksichtigen. Damit sich Jugendliche erfolgreich mit ihrer Sexualität auseinandersetzen können, müssen sie verschiedene Kompetenzen von verschiedenen Dimensionen erwerben (vgl. Tabelle 1), welche ihnen den Zugang zu den vier Elementen ihrer sexuellen Identität ermöglichen (vgl. Kapitel 3.1.1). Es kann davon ausgegangen werden, dass die verschiedenen Aspekte bei der informellen sexuellen Bildung zu beachten, von den interviewten Fachpersonen als Herausforderung wahrgenommen wird. Aufgrund der Individualität und Komplexität der Thematik Sexualität sowie der Heterogenität von Jugendgruppen ist dies keine leichte Aufgabe (vgl. Kapitel 3). Folglich setzen Fachpersonen im Alltag den Fokus mehrheitlich auf den Schutzaspekt (vgl. Kapitel 4.2).

8.2 Sozialpädagogische Qualifikation

In Verantwortung

In den Interviews zeigte sich, dass für das Stattfinden einer qualitativ hochwertigen informellen sexuellen Bildung eine laufende Auseinandersetzung mit der eigenen Person als wichtig erachtet wird. Damit dies gewährleistet werden kann, nennen die Fachpersonen drei Grundlagen: Wissen über Sexualität, Reflexion der privaten Erfahrungen und der Rolle als Fachperson, Reflexion der Vorgehensweisen und eine darauf basierende Anpassung dieser. Diese Qualifikationen ermöglichen es den Fachpersonen ihre Alltagsarbeit auf die unterschiedlichen Bedürfnislagen der Jugendlichen anzupassen (vgl. Kapitel 3.1). Sie lernen ausserdem ihre sozialpädagogischen Möglichkeiten kennen und anzupassen. Dadurch findet eine Anerkennung der professionellen Verantwortung, welche die Mitarbeitenden für den Entwicklungsprozess der Jugendlichen haben, statt (vgl. Kapitel 4.2).

Die Fachpersonen benennen jedoch eine hohe Eigenverantwortung sich diese Aspekte bewusst zu machen und anzueignen. Aufgrund der hohen Breite und Dichte des Themenbereichs Sexualität bildet sich durch wahrgenommene Selbstverantwortung die Herausforderung den Fokus auf wichtige Aspekte zu setzen. Findet keine oder eine geringe Auseinandersetzung mit den eigenen Kompetenzen statt, wirkt sich dies hinderlich auf die Gestaltung der informellen sexuellen Bildung aus (vgl. Kapitel 4.1). Damit dies nicht geschieht ist das Mitwirken der Organisation in diesem Prozess wichtig. Dies entlastet einzelne Fachpersonen und nimmt gleichzeitig alle Mitarbeitenden in die Verantwortung sich mit ihren Kompetenzen auseinanderzusetzen, welche für die informelle sexuelle Bildung benötigt werden (vgl. Kapitel 4.2.3). Bei den interviewten Fachpersonen findet dies punktuell bereits statt, muss jedoch von ihnen initiiert werden. Somit ist es aus Sicht der Autorinnen wichtig, dass die Institutionen sich der Verantwortung gegenüber ihren Angestellten in diesem Prozess bewusst sind und ihnen eigenständig Ressourcen und/oder Räume zur Bearbeitung zur Verfügung stellen. Dies würde sich entlastend auf die Fachpersonen auswirken und zeitgleich ihre Kompetenzen stärken.

Persönliche Wahrnehmung

Die Fachpersonen beeinflussen mit ihren Handlungsweisen den Umgang der Jugendlichen mit ihrer Sexualität (vgl. Kapitel 4.1). Ihre Wahrnehmung der Jugendlichen prägt das Vorgehen (vgl. Kapitel 3.1). Laut den Interviews ist diese Sichtweise durch die eigenen Erfahrungen und Werte geprägt. Diese sind zu reflektieren und mit der Rolle als Sozialpädagog*in abzugleichen. Dadurch wird eine wertige informelle sexuelle Bildung gewährleistet. Zusätzlich nehmen die Fachpersonen durch die Reflexion ihre Grenzen besser wahr, wodurch sie diese den Jugendlichen gegenüber besser vermitteln können. Aufgrund dessen lernen die Jugendlichen die Grenzen ihres Gegenübers kennen und zu achten. Diese

Lernerfahrungen dienen als Grundlage für die Selbstbestimmung in der Sexualität, da dort der Respekt und die Annahme der Grenzen des Gegenübers essenziell sind (vgl. Kapitel 2.2.4).

Aus Sicht der Autorinnen soll die persönliche Wahrnehmung und Reflexion in den Teamsitzungen und im Austausch unter den Mitarbeitenden thematisiert werden. Dadurch können vorhandene Schamgrenzen abgebaut werden, was sich wiederum auf den Alltag der Jugendlichen auswirkt. Über den offenen Umgang der Fachpersonen wird den Jugendlichen vermittelt, dass dies ein Thema ist, welches Platz einnehmen darf. Dadurch können die Jugendlichen die Sozialpädagog*innen als Ansprechpersonen wahrnehmen, was sie bei der Bewältigung ihrer Entwicklungsaufgaben unterstützt (vgl. Kapitel 3.1.2).

Wenig Fachwissen

AvenirSocial (2010) betont, dass es zu den Handlungsmaximen der Fachpersonen gehört, nicht nur ihre Handlungs-, sondern auch ihre Wissenskompetenzen weiterzuentwickeln (S. 11). Das zur Verfügung gestellte Wissen der Sozialpädagog*innen ermöglicht den Jugendlichen eine kritische Auseinandersetzung mit der persönlichen Sexualität (vgl. Kapitel 2.1). Bei den interviewten Personen setzt sich das vorhandene Wissen aus Alltags-, Erfahrungs- und Fachwissen zusammen. Diese breite Wissensverortung wird benötigt, damit auf die situations- und themenabhängigen Bedürfnisse der Jugendlichen eingegangen werden kann (vgl. Kapitel 4.2.3). Gleichzeitig lösen die vielen sich laufend entwickelnden Begriffe bei den Fachpersonen eine Herausforderung aus, da es eine stetige Auseinandersetzung fordert, welche im Alltag nicht immer gewährleistet werden kann.

Ihr Wissen im Bereich des Alltags- und Erfahrungswissen schätzen die Fachpersonen als gut ein. Im Gegensatz dazu wird das Fachwissen als weniger ausgeprägt wahrgenommen. Die Aneignung von Fachwissen findet vor allem statt, wenn es eine gewisse Aktualität im Alltag einnimmt. Dies zeigt sich am Beispiel einer Fachperson. Auf ihrer Wohngruppe lebt eine jugendliche Person, welche sich stark mit ihrer sexuellen Identität auseinandersetzt. Dadurch kam es zum Kontakt mit Fachstellen und die beteiligten Personen bildeten sich in diesem Themenbereich weiter. Aufgrund dessen schätzt die Fachperson ihr Wissen in diesem Bereich als hoch ein (Person Y, Pos. 134-142). Die thematische Auseinandersetzung der Sozialpädagog*innen ist somit von der aktuellen Auseinandersetzung der Jugendlichen abhängig (vgl. Kapitel 3.1). Somit entstehen bei neuen Themen punktuelle Unsicherheiten, da sich die Fachpersonen noch kein vertieftes Wissen angeeignet haben. Alle interviewten Personen betonen, dass in solchen Situationen externe Fachpersonen miteinbezogen werden, um die benötigten Informationen zu erhalten. Aufgrund des diversen Themas und der anderen vorhandenen Themen im Alltag sehen sie dies als einzige praxisnahe Lösung.

8.3 Beziehung

Vertrauen und Offenheit

Aus den Interviews konnte entnommen werden, dass es von der Fachperson abhängig ist, ob die Jugendlichen auf diese zugehen oder nicht. Aus Sicht der Soziopädagog*innen ist das Geschlecht der Fachperson, das Interesse der Mitarbeitenden, sowie die Qualität der Beziehung relevant. Um offen über Sexualität sprechen zu können, braucht es Vertrauen zwischen Fachperson und Jugendliche*r (vgl. Kapitel 4.2.3). Dies wird auch von den interviewten Personen bestätigt. Durch die vertrauensbasierte Beziehung erleben sie die Jugendlichen in der Kommunikation offener und sie suchen vermehrt die Gespräche mit ihnen.

Weiter wird in den Interviews die Bezugspersonenarbeit als positiv für die informelle sexuelle Bildung wahrgenommen, da es sich, um tiefere Beziehungen handelt und regelmässige Gespräche stattfinden. Zu beachten ist jedoch, dass dies nicht immer der Fall sein kann, weil es sich dabei um eine Zwangsbeziehung handelt, welche von der Institution bestimmt wurde. Dies bedeutet also nicht, dass die Jugendlichen am meisten Vertrauen zu ihrer Bezugsperson haben (vgl. Kapitel 4.2.3). So fällt der Entscheid der Jugendlichen individuell aus, welche Fachperson als Ansprechperson genutzt wird. Eine interviewte Person sagt beispielsweise aus, dass sie als sehr offen (Person W, Pos. 59) eingeschätzt wird und die Jugendlichen der Wohngruppe sie somit mit dem Thema Sexualität verbinden (Person W, Pos. 61). Offenheit dem Thema gegenüber wurde von allen befragten Fachpersonen als wichtig gesehen.

Mitgehen

Jugendliche erachten ausserdem die Mitbestimmung innerhalb der Gespräche als wichtig. Das Bedürfnis der Mitbestimmung stellt für die Jugendlichen eine wichtige Entwicklungsaufgabe dar und ermöglicht ihnen eigene Werte und Normen zu entwickeln (vgl. Kapitel 3.1). Mit dem Angebot an die Jugendlichen bei Gesprächen der informellen sexuellen Bildung mitbestimmen zu können, handeln Fachpersonen nach dem Grundsatz der Partizipation und fördern somit deren aktive Teilhabe am gesellschaftlichen Leben (vgl. Kapitel 1.3). Als förderlicher Handlungsansatz wurde in den Interviews das Rückfragen stellen besonders erwähnt. Damit wird der Fokus auf die jugendliche Person gelegt (vgl. Kapitel 2.3). Ebenfalls ein wichtiger Punkt, der bei der Gesprächsführung zu beachten ist und mehrmals erwähnt wurde, ist es mit den Jugendlichen und ihren Themen mitzugehen. Die informelle sexuelle Bildung soll an den Erfahrungen der Jugendlichen anknüpfen und sich an deren Bedürfnissen orientieren, ohne zu viele Grenzen zu setzen (vgl. Kapitel 2.4). Die Fachpersonen sehen keine grossen Einschränkungen in den zu besprechenden Thematiken, nennen jedoch auch Aspekte, welche sie thematisch

nicht bearbeiten würden. Denn das Vorgehen muss sich immer im Rahmen der vorgegebenen Regeln sowie Strukturen der Institution orientieren (vgl. Kapitel 4.2.1) und nur soweit es die persönlichen Grenzen zulassen (vgl. 4.2.3). Dabei müssen die Erfahrungen der Jugendlichen anerkannt und ihre Interessen ernst genommen werden (vgl. Kapitel 2.4), nach dem Grundsatz der Integration, der aussagt, dass die Bedürfnisse und die soziale Umwelt zu berücksichtigen sind (vgl. Kapitel 1.3). Die Fachpersonen versuchen jeweils durch die Augen der Jugendlichen zu schauen, um ihre Angebote an deren Bedürfnissen anzupassen und somit die Chance zu erhöhen, dass die Angebote gebraucht und angenommen werden. Dies wirkt sich positiv auf die Beziehung aus und fördert eine offene Kommunikation über Sexualität zwischen Jugendliche*r und Sozialpädagog*in (vgl. Kapitel 4.2.3).

8.4 Institution

Ort der informellen sexuellen Bildung

Die Institution nimmt über die Ausgestaltung der Ressourcen und Rahmenbedingungen Einfluss auf die Sexualitätsentwicklung der Jugendlichen (vgl. Kapitel 4.2). Sie bildet dadurch den alltäglichen Erfahrungsraum für die Jugendlichen, in welchem die informelle sexuelle Bildung stattfinden kann (vgl. Kap 2.4). In den Interviews zeigt sich, dass die Organisationen versuchen diesen Ort aktiv zu gestalten. Ihr Vorgehen ist dabei geprägt von den gesellschaftlichen Vorstellungen, dem Schutzauftrag und der institutionellen Haltung. Zusätzlich müssen sie sich an die Vorgaben der KOSEG und des Gesundheits- und Sozialdepartements halten, wodurch nicht alle Aspekte frei angepasst werden können, was zu einem verstärkten präventiven Fokus führen kann (vgl. Kapitel 4). Innerhalb der Interviews wurden solche Tendenzen ebenfalls erwähnt, die sich in Form von Regeln oder Richtlinien nach aussen zeigen.

Für die Auseinandersetzung mit der Sexualität sollte die Lebenswelt der Jugendlichen möglichst nah an ihrer vorherigen Umwelt anknüpfen (vgl. Kapitel 2.2.4). Da die Jugendlichen fremdplatziert sind und die Institution mit den Fachpersonen nicht mit dem Familiensystem zu vergleichen ist, kann dem nicht gerecht werden (vgl. Kapitel 4.1). Die Mitarbeitenden können versuchen über verhältnisorientierte Massnahmen Rahmenbedingungen zu schaffen, welche den Jugendlichen eine ausserfamiliäre Auseinandersetzung ermöglicht (vgl. Kapitel 3.1). Dies geschieht laut den interviewten Fachpersonen auf Teamebene, wo Veränderungsprozesse in der Gestaltung des Erfahrungsraums in Form von Evaluationsprozessen passieren. Der Einbezug von Mitarbeitenden in den institutionellen Gestaltungsprozess des Orts der informellen sexuellen Bildung geschieht nur sehr punktuell.

Einfluss der Institution auf die Arbeit der Fachpersonen

Die beschriebene Wirkung der Institution auf die Erfahrungsräume der Jugendlichen prägt die Arbeit der Sozialpädagog*innen. In den Interviews zeigen sich drei Einflussfaktoren: die Konzepte, die internen Regeln und die zur Verfügung gestellten Ressourcen.

Die Konzepte dienen dazu für den Umgang mit dem Thema der Sexualität gewisse Werte und Normen vorzugeben und den Fachpersonen als Orientierungsgrundlage zu dienen (vgl. Kapitel 4.2.1). In der Praxis zeigt sich jedoch, dass die Konzepte bei Stellenantritt einmalig durchgelesen wurden und danach punktuell, bis gar nicht genutzt werden. Dadurch sind die Inhalte der Richtlinien auch kaum bekannt. Die Ursache dafür konnten die Fachpersonen nicht benennen.

Die Regeln verfolgen das Ziel Aspekte unter den beteiligten Personen abzugleichen, das Zusammenleben unter den Jugendlichen zu gestalten und eine klare Haltung für die Alltagsarbeit zu vermitteln (vgl. Kapitel 4.2.1). Diese Regelungen sind von den Mitarbeitenden im Alltag gegenüber den Jugendlichen zu vertreten und durchzusetzen. Weichen diese von den Bedürfnissen der Jugendlichen ab und sind aus Sicht der Fachpersonen nicht mehr zeitgemäss, werden die Regeln angepasst. Geschieht dies nicht, fühlen sich die Jugendlichen in ihren Erfahrungs- und Austauschräumen begrenzt, was sich die informelle sexuelle Bildung einschränkt (vgl. Kapitel 2.4). Gleichzeitig finden die Fachpersonen die Evaluation und Anpassung der Regeln wichtig, da dadurch ein Teamprozess angeregt wird. Allfällige Unsicherheiten oder andere Ansichten können ausdiskutiert werden und führen zu einer erlebten verbesserten Sicherheit in der Alltagsarbeit.

Als besonders wichtig sehen die Fachpersonen die institutionellen Ressourcen, wozu sie das eigene Team und den Einbezug von externen Fachpersonen zählen. Sie dienen der internen und externen Überprüfung der Arbeitsqualität und als Unterstützungsmöglichkeit bei Unsicherheiten. Durch die Nutzung dieser Ressourcen können vorhandene Hemmungen und Tabus im Umgang mit der Sexualität mithilfe der Thematisierung abgebaut werden (vgl. Kapitel 4.2.3). Diese Stärkung der Professionellen der Sozialen Arbeit in ihrer Fachlichkeit, wirkt sich auf die Gesprächsführung in der informellen sexuellen Bildung aus. Sie gehen in Folge sicherer auf die Kommunikationsversuche der Jugendlichen ein, gestalten die Gespräche gezielter und werden von den Jugendlichen als offener wahrgenommen.

Eingeschränkte Partizipation

Aufgrund des Einflusses der Institution auf die Alltagsarbeit der Fachpersonen ist aus Sicht der Autorinnen von Bedeutung, dass die Mitarbeitenden in die Prozesse miteinbezogen werden (vgl. Kapitel 4.2). Bei den interviewten Personen geschieht dies, wenn sie aktiv auf die verantwortlichen Personen

zugehen und ihren Bedarf melden. Dies fordert von den Fachpersonen eine hohe Eigenverantwortung. Auch hier sehen die Autorinnen die Organisationen in der Verantwortung alle Mitarbeitenden in die Prozesse einzubeziehen. Dies würde zu einer Handlungssicherheit bei den Fachpersonen führen, da sie sich mit der Institution und ihren Vorgaben identifizieren und/oder ihnen die Überlegungen klarer sind (vgl. Kapitel 4.2.3).

Ebenfalls wäre es wichtig, dass die Jugendlichen an den Prozessen partizipieren können. Aktuell nehmen die Fachpersonen den Bedarf der Jugendlichen wahr und reagieren darauf in ihrem Ermessen. Dieser Umstand stärkt die Abhängigkeit der Jugendlichen von den Fachpersonen (vgl. Kapitel 4.2.3). Den Jugendlichen wird von den Fachpersonen vermittelt, welche Themen angehört werden und was als nicht relevant eingestuft wird. Dadurch ist die Auseinandersetzung mit den Wert- und Normvorstellungen gemindert (vgl. 3.2.1), was zu einer erlebten Tabuisierung einzelner Themen führen kann (vgl. Kapitel 4.2.1). Die Sozialpädagog*innen versuchen dem entgegenzuwirken, indem sie den Jugendlichen die Rahmenbedingungen transparent erklären. Laut einer Interviewperson nehmen die Jugendlichen die Vorgaben gut auf (Person X, Pos. 390-392). Hierfür fehlt jedoch die Validierung durch die Jugendlichen, wodurch diese Aussage kritisch aufzunehmen ist.

8.5 Haltung

Haltung als Einflussfaktor

AvenirSocial (2010) sieht es aufgrund der diversen Thematiken und Herausforderungen im Arbeitsalltag als Aufgabe der Professionellen der Sozialen Arbeit dem Gegenüber eine offene Haltung zu zeigen (S. 7). Da die Sexualität durch viele unterschiedliche Aspekte geprägt ist und sich somit bei jeder Person anders äussert, ist es auch in diesem Bereich wichtig offen mit den entstehenden Prozessen umzugehen (vgl. Kapitel 2). In den Interviews beschreiben alle Fachpersonen ihre Haltung gegenüber der daraus entstehenden informellen sexuellen Bildung als offen. Dies wirkt sich wiederum auf ihre Arbeitsweise aus, welche partizipativer ausgestaltet ist. Aus ihrer Sicht ermöglicht dies den Jugendlichen freier von ihren Anliegen zu berichten, ohne darin beschränkt zu werden. Sie vermitteln den Jugendlichen dadurch Werte und Normen, welche diese dann für sich einordnen und anpassen können (vgl. Kapitel 2.1).

Die Haltung drückt sich bei den Fachpersonen in der Umschreibung ihres Fokus im Umgang mit der informellen sexuellen Bildung aus. Dabei zeigt sich ein Spektrum, welches von allumfassenden und handlungsbefähigenden Sichtweisen in der Begleitung (Person W, Pos. 183-186) bis zu eher präventiv orientierten Ansätzen (Person X, Pos. 116-117) reicht. Alle Fachpersonen sehen sich in einem

laufenden Entwicklungsprozess. Dies ist die Basis, auf der die sexuelle Bildung im Alltag stattfinden kann, da über diesen Prozess bisherige Vorgehensweisen überdenkt und angepasst werden (vgl. Kapitel 4.2.3).

In diesem Zusammenhang ist auch das Team zu nennen. Dieses erleben die Sozialpädagog*innen als wichtige Ressource für diesen Entwicklungsprozess. Nutzen die Fachpersonen diese Ressourcen zur Aushandlung der Haltungen, hat dies positive Auswirkungen auf die Kommunikation und Arbeit mit den Jugendlichen (vgl. Kapitel 4.2.2). Durch die abgestimmte Haltungsbasis bilden die Mitarbeitenden eine Ressource, da sie damit den Jugendlichen vermitteln, dass ihre Themen Platz einnehmen dürfen (vgl. Kapitel 3.2).

Persönliche Grenzen

Die interviewten Fachpersonen betonen, dass ihre offene Haltung gegenüber den Jugendlichen das Ziel verfolgt sie nicht direkt von aussen in ihrer Auseinandersetzung einzugrenzen. Dabei ist die Herausforderung dies zu gewährleisten und dennoch für die persönlichen Grenzen einzustehen (vgl. Kapitel 4.2.3). Im Prozess der Befähigung der Jugendlichen zu einer selbstbestimmten Gestaltung der eigenen Sexualität ist es essenziell, dass diese lernen auf die Grenzen des Gegenübers einzugehen und diese zu respektieren (vgl. Kapitel 2.2.4). Aus Sicht der Autorinnen kann bereits die Grenzvermittlung im Gespräch zwischen Sozialpädagog*innen und Jugendlichen eine erste Lernerfahrung dafür bieten. Dadurch erfahren die Jugendlichen, dass alle Personen persönliche Grenzen haben, welche zu berücksichtigen sind.

Unklare institutionelle Haltung

In den Interviews wurde die institutionelle Haltung von sehr offen bis nicht spürbar beschrieben. Die Fachpersonen fühlen sich bei Unsicherheiten im Umgang mit der Auseinandersetzung der Jugendlichen mit ihrer Sexualität von der Organisation unterstützt, dafür müssen sie sich jedoch an die Institution wenden. Die Haltung der Institution zeigt sich auch in der Gestaltung der Rahmenbedingungen (vgl. Kapitel 4.2). Da der Fokus der Interviews auf dem Umgang und somit der Haltung der Sozialpädagog*innen zur informellen Bildung lag, wurde nicht auf die als ungenau wahrgenommene Beschreibung der institutionellen Haltung eingegangen. Die Interviewpartner*innen fühlen sich jedoch nicht in ihrer Gestaltung der informellen sexuellen Bildung eingeschränkt. Daraus kann geschlossen werden, dass ihnen die vorhandenen Vorgaben Orientierung bieten und die Haltung dadurch genügend zum Tragen kommt (vgl. Kapitel 4.2.1). Oder das Team übernimmt die Sicherheits- und Orientierungsfunktion in der Haltungsentwicklung (vgl. Kapitel 4.2.2).

9 Beantwortung Forschungsfrage

Die Diskussion der Forschungsergebnisse dient als Grundlage für die Beantwortung der zu Beginn gestellten Forschungsfrage:

*Wie ist der Umgang von Sozialpädagog*innen mit der informellen sexuellen Bildung in stationären Jugendwohngruppen?*

Informelle sexuelle Bildung geschieht auf den Wohngruppen über Gespräche. Diese finden entweder in Einzel- oder Gruppensituationen statt. Durch die Einzelgespräche entsteht ein offener Austausch zwischen der Fachperson und der oder dem Jugendlichen. Über die Kommunikation in der Gruppe werden die Peers integriert, wodurch die Jugendlichen ihre Erfahrungen untereinander abgleichen können. Welches Setting gewählt wird, entscheiden die Jugendlichen meistens selbst, indem sie eine Kontaktaufnahme initiieren, es kann jedoch auch bewusst von den Sozialpädagog*innen gewählt werden. Somit wird bei der gesamten Gestaltung der informellen Bildung versucht die Bedürfnisse der Jugendlichen ins Zentrum zu stellen, dies gelingt jedoch nicht immer. Des Weiteren werden innerhalb der Kommunikation gezielte Rückfragen gestellt, wodurch der Fokus wiederum auf den Jugendlichen und ihren Inhalten liegt. Ebenfalls können die Jugendlichen das Gespräch mitgestalten. Als entscheidend wird dabei eine als vertrauensvoll wahrgenommene Beziehung gesehen. Dies wird über eine transparente und offene Kommunikation erreicht. Ebenfalls ist das Wissen der Fachpersonen ein wichtiger Aspekt. Bei der Durchführung der Bildungsangebote werden vor allem Alltags- und Erfahrungswissen genutzt. Das Fachwissen ist insbesondere bei Themen mit hoher Aktualität ausgeprägt, dies gründet auf der hohen Themenvielfalt der Jugendlichen.

Im Umgang mit der informellen sexuellen Bildung verfolgen die Sozialpädagog*innen mehrere Ziele. Diese sind insbesondere die Sicherung und Förderung der Jugendlichen bei ihren Entwicklungsaufgaben, die Vermittlung von Werten und Normen und die Anregung zur Auseinandersetzung mit der eigenen Sexualität.

Die hohe Diversität in der Gruppenzusammensetzung der Jugendlichen verlangt von den Fachpersonen einen individualisierten und flexiblen Umgang mit den jeweiligen Themen. Durch eine offene Haltung gegenüber den sich ergebenden Auseinandersetzungen wird versucht die Flexibilität aufrechtzuerhalten. Gleichzeitig führt die Themendifferenzierung zu einer wahrgenommenen Komplexität in der Gestaltung der informellen sexuellen Bildung. Aufgrund dessen müssen die Fachpersonen ihre sozialpädagogischen Möglichkeiten und Grenzen, welche im Alltag vorhanden sind, kennen und einsetzen können. Das Erkennen des eigenen Handlungsspielraums und der persönlichen Grenzen geschieht

über den Prozess der Selbstreflexion. Hierbei findet ein Abgleich zwischen den persönlichen Erfahrungen und der professionellen Rolle statt, welche dann wiederum in die Alltagsarbeit integriert werden. Diese Auseinandersetzung ermöglicht wiederum einen offeneren Umgang mit den Jugendlichen bei ihren Themen, wodurch sie vermehrt als Ansprechperson wahrgenommen werden.

Bei Unsicherheiten im Umgang mit der informellen sexuellen Bildung nutzen die Fachpersonen Supervisionen, Fachberatungen, Teammitglieder oder externe Fachpersonen. Durch den dort stattfindenden Wissenstransfer und der offenen Kommunikationskultur werden Schamgrenzen abgebaut, wodurch ein höheres Sicherheitsgefühl entsteht. Dies wirkt sich wiederum positiv auf die Gesprächsführung mit den Jugendlichen aus, da diese offener und gezielter stattfinden kann. Oftmals werden die Jugendlichen jedoch bei Unsicherheiten an externe Fachstellen verwiesen, was die Kompetenzbildung bei den Fachpersonen verhindert und zu einer Tabuisierung der Sexualität bei den Jugendlichen führt. Bei traumatisierten Jugendlichen nutzen die Sozialpädagog*innen Therapeut*innen. Die Aufarbeitung von Traumata überschreitet die sozialpädagogischen Kompetenzen im Bereich der informellen sexuellen Bildung.

Neben den persönlichen Aspekten wird der Umgang mit der informellen sexuellen Bildung vom Team, von der Institution und vom politischen System beeinflusst. Sie setzen dabei klare Grenzen oder stellen Ressourcen zur Verfügung. Dabei stehen die unterschiedlichen Bereiche ebenfalls in einer Wechselwirkung zueinander. Die Partizipationsmöglichkeiten der Sozialpädagog*innen sind jedoch eingeschränkt, da sie auf der institutionellen Ebene nur punktuell möglich sind. Somit sind die Fachpersonen angehalten die Vorgaben umzusetzen und diese gegenüber den Jugendlichen zu erklären, können aber selbst nur bedingt Einfluss darauf nehmen. Bei der Durchführung der informellen sexuellen Bildung sind die Professionellen der Sozialen Arbeit somit durch die übergeordneten Ebenen beeinflusst. Einzig auf der persönlichen Ebene und der Teamebene ist es möglich einzelne Rahmenbedingungen anzupassen. Die folgende Abbildung 5 zeigt die Gesamtheit der Einflussfaktoren auf.

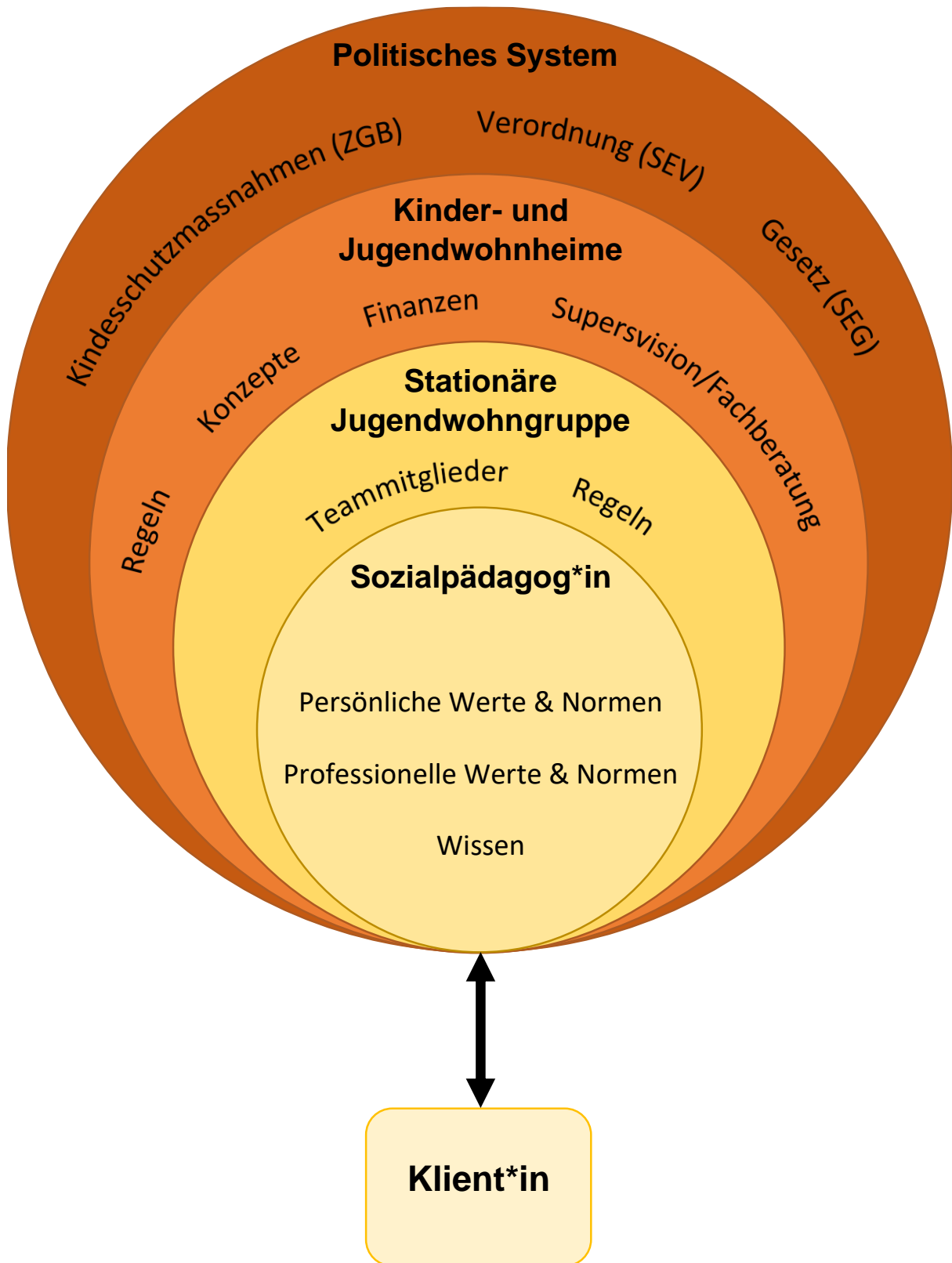


Abbildung 5: Einflussfaktoren auf die informelle sexuelle Bildung (eigene Darstellung)

10 Handlungsbedarf für die Soziale Arbeit

Basierend auf den Erkenntnissen aus den Forschungsergebnissen wird in diesem Kapitel der Handlungsbedarf für die Praxis der Sozialen Arbeit hergeleitet. Dieser basiert auf den Handlungsprinzipien der Sozialen Arbeit nach AvenirSocial (2010) (S. 10-12).

Ethisches Handeln

Fachpersonen der Sozialen Arbeit gestalten ihr Handeln nach theoretischen und methodischen Kriterien und reflektieren diese stets aufgrund der professionellen Grundsätze. Der Austausch mit Teamkolleginnen und -kollegen dient ihnen dazu ihr Handeln regelmässig einer fachlichen Qualitätskontrolle zu unterziehen. Mit der Weitergabe der daraus resultierenden Erkenntnisse tragen sie zu der Weiterentwicklung der Sozialen Arbeit bei (ebd., S. 10-11).

Folglich sollte aufgrund der Wichtigkeit der Thematik die Förderung der sexuellen Entwicklung von Jugendlichen über die informelle sexuelle Bildung als eine Kernaufgabe des sozialpädagogischen Auftrages wahrgenommen werden. So bekäme das Thema in Jugendwohngruppen mehr Raum, wodurch es regelmässig an Teamsitzungen besprochen würde, was eine wiederkehrende Evaluation begünstigte. Ausserdem würde dies den offenen Austausch unter den Fachpersonen über Sexualität begünstigen, was zu einer Weiterentwicklung des Umgangs mit Sexualität führen würde. Zusätzlich könnte eine Reflexion des eigenen Handelns sowie ein gegenseitiges Lernen angeregt werden, wodurch die fachlichen Kompetenzen gestärkt werden. Diese Fachkompetenzen führen zu mehr Handlungssicherheit und der Entlastung der Sozialpädagog*innen in ihrem Alltag. Darüber hinaus wirkt sich ein offener Austausch im Team positiv auf die Jugendlichen aus, weil die Vermittlung von Offenheit zu einer Enttabuisierung führt.

Eigene Person

Fachpersonen der Sozialen Arbeit gehen würdevoll mit sich selbst um, damit sie ihre Klientel ebenfalls mit Respekt begegnen können. Sie bemühen sich ausserdem darum, ihre Kompetenzen stets weiterzuentwickeln und nehmen bei Bedarf externe Hilfe in Anspruch (ebd., S. 11).

Demzufolge sollten Sozialpädagog*innen ihre persönlichen Grenzen im Umgang mit Sexualität kennen und diese den Jugendlichen gegenüber klar mitteilen, beispielsweise wenn ihnen ein Thema zu persönlich ist. Somit lernen die Jugendlichen die Grenzen des Gegenübers wahrzunehmen und zu respektieren. Gleichzeitig setzen sie sich mit ihren eigenen Grenzen auseinander und lernen diese zu kommunizieren. Jedoch ist darauf zu achten die Themen der Jugendlichen innerhalb der

Rahmenbedingungen nicht zu stark von aussen einzugrenzen. Weiter sollten sich die Fachpersonen und die Institutionen um Fachinputs oder Weiterbildungen bemühen, um die Wissens- und Handlungskompetenzen zu stärken und Handlungsunsicherheiten zu mindern. Bei Themen, welche ihre Kompetenzen übersteigen, sollten sie sich an externe Fachpersonen wenden.

Arbeit mit der Klientel

Fachpersonen der Sozialen Arbeit wägen stets zwischen empathischer Zuwendung und Abgrenzung gegenüber der Klientel ab. Des Weiteren achten sie sich auf einen fachlichen und sorgfältigen Umgang mit der Klientel und ihren Themen. Ihre professionelle Tätigkeit ist fortlaufend zu dokumentieren (AvenirSocial, 2010, S. 12).

Um also offene Gespräche über Sexualität führen zu können, müssen die Sozialpädagog*innen eine vertrauensbasierte Beziehung zu den Jugendlichen aufbauen. Dies wird erreicht, indem sie den Jugendlichen mit Interesse und Akzeptanz entgegengetreten und Rückfragen zu für sie wichtigen Themen stellen. Im Rahmen ihrer Möglichkeiten setzen die Fachpersonen den Fokus auf die Bedürfnisse und Themen der Jugendlichen. Dabei müssen sie sich ihrer professionellen Rolle bewusst sein und die professionellen Grenzen bewahren. Dazu kommt, dass die Fachpersonen ihr Handeln zu dokumentieren haben, denn nur so kann die informelle sexuelle Bildung adäquat besprochen und evaluiert werden.

Organisation

Fachpersonen der Sozialen Arbeit handeln im Sinne des Berufskodexes und setzen sich für die Umsetzung der Prinzipien in ihrer Institution ein. Sie stehen im Austausch mit der Institution und engagieren sich für dessen qualitative Weiterentwicklung (ebd., S. 12).

Demzufolge ist die Umsetzung der informellen sexuellen Bildung regelmässig auf der institutionellen Ebene zu evaluieren. Somit können vorhandene Rahmenbedingungen stets aktualisiert und angepasst werden. Die Mitarbeiter*innen sind in diesen Prozessen zu beteiligen. Die Sozialpädagog*innen übernehmen in ihrer alltäglichen Arbeit mit den Jugendlichen eine hohe Eigenverantwortung, welche durch die Unterstützung und Partizipation auf institutioneller Ebene abgebaut werden kann. Folglich führt dies zu einer Entlastung und Kompetenzstärkung der Fachpersonen und wirkt sich förderlich auf die Arbeit mit den Jugendlichen aus. Beispielweise könnten regelmässige Gesprächssettings stattfinden, bei denen ein Austausch zwischen Sozialpädagog*innen von verschiedenen Teams und der Leitung der Institution erfolgt. Diese Förderung partizipativer Möglichkeiten der Mitarbeitenden seitens der Institution führt zu einer Weiterentwicklung in der Methodik und mehr Handlungssicherheit in der Praxis.

Die vorliegende Forschungsarbeit hat aufgezeigt, dass in der Umsetzung der informellen sexuellen Bildung in stationären Jugendwohngruppen ein erhöhter Handlungsbedarf vorhanden ist. In der Praxis stellt die Umsetzung für die Fachpersonen eine Herausforderung dar. Neben dem Abgleich zwischen ihren persönlichen und professionellen Werten und Normen, werden die Sozialpädagog*innen des Weiteren von ihrem Team, von der Institution und nicht zuletzt vom politischen System beeinflusst (vgl. Abbildung 5). Um die Herausforderung bewältigen zu können, braucht es demzufolge mehr fachliche Kompetenzen und genügend Ressourcen. Die Institutionen können ihre Mitarbeitenden unterstützen, indem sie mit Fachinputs und Weiterbildungen ihre Kompetenz stärken und ihnen dafür genügend Mittel zur Verfügung stellen. Ebenfalls sollten sie mehr Partizipationsmöglichkeiten auf institutioneller Ebene erhalten. Die Sozialpädagog*innen werden somit in ihrem Arbeitsalltag entlastet und können gleichzeitig Einfluss auf institutionellen Vorgaben nehmen. Auf der Teamebene sollte eine bessere Dokumentation sowie ein regelmässigerer Austausch über Sexualität stattfinden und somit evidenzbasierte Evaluationen sowie eine Offenheit in der Thematik ermöglicht werden. Die Fachpersonen sollten regelmässig ihre eigenen Werte und Grenzen reflektieren und untereinander abgleichen. Im Kontakt mit den Jugendlichen sollten sie ausserdem, im Rahmen der vorhandenen Grenzen, auf offene und vertrauensbasierte Beziehungen hinarbeiten und in den Gesprächen auf die Bedürfnisse und Erfahrungen der Jugendlichen eingehen. Abschliessend kann gesagt werden, dass das Thema Sexualität auf allen Ebenen mit einer grösseren Offenheit zu behandeln ist.

11 Persönliches Fazit

Die Entwicklung der eigenen Sexualität stellt für Jugendliche eine wichtige Aufgabe dar. Deren Unterstützung sollte demzufolge Teil des sozialpädagogischen Kernauftrages in stationären Jugendwohngruppen sein. Die Autorinnen und die interviewten Fachpersonen sind sich dabei einig, dass bei der Umsetzung der informellen sexuellen Bildung aktuell noch viel Luft nach oben vorhanden ist. Die Autorinnen anerkennen jedoch auch die Herausforderung zwischen den vielen unterschiedlichen Themen, auch ausserhalb der Sexualität, zu priorisieren. Im Rahmen der vorliegenden Forschungsarbeit wurde ebenfalls deutlich, dass bei den Sozialpädagog*innen eine grosse Eigenverantwortung besteht, welche besser von den Institutionen getragen werden könnte. Zudem ist ein erhöhter Bedarf an Weiterbildungen vorhanden, welche fehlende Fachkompetenzen bei den Fachpersonen beseitigen würde. Folglich sehen die Autorinnen das politische System und die Kinder- und Jugendheime als Institutionen in der Verantwortung.

Nebst des in dieser Arbeit erforschten Umgangs der Sozialpädagog*innen mit der informellen sexuellen Bildung, wäre es zudem interessant eine einheitliche Analyse durchzuführen, welche die Sichtweisen aller Beteiligten miteinbeziehen würde. Die Perspektive der Jugendlichen sowie der Institutionsleitung wäre in Anbetracht des aktuell fehlenden empirischen Zugangs wissenswert zu erforschen. Ebenfalls interessant wäre einen Vergleich zwischen unterschiedlichen Kantonen zu ziehen.

Zum Abschluss dieser Arbeit möchten wir nochmals unseren Interviewpartner*innen mit ihren Wünschen für den weiteren Umgang mit dem Thema das Wort übergeben:

«Ich würde mir wünschen, dass das Thema möglichst unverkrampft angeschaut wird und dass Fachpersonen (. . .) ihre persönlichen Ängste vielleicht können ablegen, etwas Falsches zu sagen» (Person W, Pos. 445-449).

«(. . .), dass es in der Ausbildung auch angemessen behandelt wird» (Person X, Pos. 342-343).

«Für mich persönlich: Begrifflichkeiten. Zu was für Informationen haben die Jugendlichen im Moment Zugang, wo informieren sie sich. So ein bisschen auf den gleichen Stand bringen und das nicht von ihnen zu erfahren, sondern von Externen, sag ich einmal» (Person Y, Pos. 467-470).

«Ich glaube dann wäre mein Wunsch (. . .), dass [Sexualität] so ein bisschen als natürliches, alltägliches Thema anerkannt wird und eine Enttabuisierung stattfindet. Dass man sich nicht schämt über das zu reden» (Person Z, Pos. 569-570).

12 Literaturverzeichnis

- AvenirSocial [AvenirSocial]. (2010). *Berufskodex Soziale Arbeit Schweiz – Ein Argumentarium für die Praxis der Professionellen* [Broschüre]. Autor.
- Beck, Mirja & Henningsen, Anja (2018). Sexualität lernen? Eine Annäherung aus der Perspektive Jugendlicher und pädagogischer Fachkräfte. *Zeitschrift für Sexualforschung*, 31 (2), 134-151. <https://doi.org/10.1055/a-0627-2044>
- Behnisch, Michael (2015). Alltag in der Jugendhilfe. Anmerkungen zum Umgang mit Sexualität als fachliche Herausforderung. *Sozial Extra*, 39 (6), 20-22. <https://doi.org/10.1007/s12054-015-0093-6>
- Bildungs- und Kulturdepartement [BKD]. (2016a). *Körperfunktionen verstehen*. <https://lu.lehrplan.ch/index.php?code=a|6|2|7|0|3>
- Bildungs- und Kulturdepartement [BKD]. (2016b). *Fachbereich Natur, Mensch, Gesellschaft (NMG)*. <https://lu.lehrplan.ch/index.php?code=b|6|5>
- Bodmer, Nancy M. (2013). *Psychologie der Jugendsexualität. Theorie, Fakten, Interventionen*. Verlag Hans Huber.
- Bundesamt für Gesundheit [BAG]. (2018). *Sexualaufklärung*. <https://www.bag.admin.ch/bag/de/home/gesund-leben/gesundheitsfoerderung-und-praevention/praevention-fuer-kinder-und-jugendliche/sexualaufklaerung.html>
- Bundesgesetz über das Jugendstrafrecht vom 20. Juni 2003 (SR. 311.1).
- Bundesverfassung der Schweizerischen Eidgenossenschaft vom 18. April 1999 (SR 101).
- Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung [BZgA]. (2020). *Pressemitteilung. Erste Ergebnisse der neuen Befragungswelle BZgA-Studie «Jugendsexualität»*. https://www.bzga.de/fileadmin/user_upload/PDF/pressemitteilungen/2020/20_12_03_PM_BZgA_Neue-Befragungswelle-Studie-Jugendsexualitaet.pdf
- Brückner, Margrit (2017). Brüche und Kontinuitäten. Verhältnisse zwischen Liebe / Sexualität und Sozialer Arbeit. In Alexandra Klein & Elisabeth Tuidier (Hrsg.), *Sexualität und Soziale Arbeit* (S. 37-56). Schneider Verlag Hohengehren.

- Debus, Katharina (2017). Nicht-diskriminierende Sexualpädagogik. In Albert Scherr, Aladin El-Mafaalani & Gökçen Yüksel (Hrsg.), *Handbuch Diskriminierung* (S. 811-834). Springer VS.
- Dienststelle Soziales und Gesellschaft [DISG]. (2010). *Wegleitung für die Prävention und das Vorgehen bei sexueller Ausbeutung von Kindern, Jugendlichen und jungen Erwachsenen in Einrichtungen*. https://disg.lu.ch/-/media/DISG/Dokumente/Themen/Kinderschutz/se_wegleitung_definitiv_2.pdf?la=de-CH
- Düx, Wiebken & Sass, Erich (2005). Lernen in informellen Kontexten. Lernpotenziale in Settings des freiwilligen Engagements. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaften*, 8 (3), 394-411. <https://doi.org/10.1007/s11618-005-0147-9>
- Ecarius, Jutta (2012). 'Generationenordnung' der Jugendphase. Zum Wandel von Jugendkonzeptionen und gegenwärtigen Sozialisationskontexten. In Jutta Ecarius & Marcel Eulenbach (Hrsg.), *Jugend und Differenz: Aktuelle Debatten der Jugendforschung* (S. 27-50). Springer VS.
- Ecarius, Jutta, Eulenbach, Marcel, Fuchs, Thorsten & Walgenbach, Katharina (2011). *Jugend und Sozialisation*. VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Eidgenössische Kommission für Familienfragen [EKFF]. (ohne Datum). *Familie Definition*. Gefunden am 30. Dezember 2021 unter <https://ekff.admin.ch/die-ekff/familie-definition>
- Eidgenössische Kommission für Kinder- und Jugendfragen [EKKJ]. (Hrsg.). (2009). *Jugendsexualität im Wandel der Zeit. Veränderungen, Einflüsse, Perspektiven*. Autorin. https://ekkj.admin.ch/fileadmin/user_upload/ekkj/02publikationen/Berichte/d_09_rap_Jugendsexualitaet.pdf
- Eschenbeck, Heike & Knauf, Rhea-Katharina (2018). Entwicklungsaufgaben und ihre Bewältigung. In Arnold Lohaus (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie des Jugendalters* (S. 23-50). Springer
- Gesetz über soziale Einrichtungen vom 19. März 2007 (SRL 894).
- Göppel, Rolf (2019). *Das Jugendalter. Theorien, Perspektiven, Deutungsmuster*. W. Kohlhammer.
- Götsch, Monika (2014). *Sozialisation heteronormativen Wissens. Wie Jugendliche Sexualität und Geschlecht erzählen*. Budrich UniPress.

- Groh-Mers, Tanja (2014). Möglichkeiten und Grenzen sexualpädagogischen Handelns in der stationären Jugendhilfe. Oder: Wie gehe ich als PädagogIn mit dem Gehörten und Erlebten um und wie kann ich meine Grenzen und die Grenzen der Kinder und Jugendlichen wahren?. *Unsere Jugend*, 67 (1), 22-31. <http://dx.doi.org/10.2378/uj2015.art04d>
- Günder, Richard (2011). *Praxis und Methoden der Heimerziehung. Entwicklungen, Veränderungen und Perspektiven der stationären Erziehungshilfe* (4. überarb. und ergänzte Aufl.). Lambertus Verlag.
- Harring, Marius, Witte, Matthias D. & Burger, Timo (2018). Informelles Lernen – Eine Einführung. In Marius Harring, Matthias D. Witte & Timo Burger (Hrsg.), *Handbuch informelles Lernen. Interdisziplinäre und internationale Perspektiven* (2. Aufl., S. 12-25). Beltz Juventa.
- Helfferrich, Cornelia & Kavemann, Barbara (2016). «Kein Sex im Kinderheim?» Prävention sexueller Gewalt in der stationären Jugendhilfe. *Sozialmagazin*, 41 (8), 52-60. https://content-select.com/media/moz_viewer/578f23b0-cce8-4706-98cc-199eb0dd2d03/language:de
- Hurrelmann, Klaus (2012). Kindheit, Jugend und Gesellschaft. Identität in Zeiten des schnellen sozialen Umbruchs – soziologische Perspektiven. In Hilarion G. Petzold (Hrsg.), *Identität* (S. 57-75). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hurrelmann, Klaus & Bauer, Ullrich (2018). *Einführung in die Sozialisationstheorie. Das Modell der produktiven Realitätsverarbeitung* (12. Aufl.). Beltz Verlag.
- Hurrelmann, Klaus & Quenzel, Gudrun (2016). *Lebensphase Jugend. Eine Einführung in die sozialwissenschaftliche Jugendforschung* (13. überarb. Aufl.). Beltz Juventa.
- Kastirke, Nicole & Kotthaus, Jochem (2014). Jugendliche Sexualität und sexuelle Identität. In Jörg Hagedorn (Hrsg.), *Jugend, Schule und Identität* (S. 265-280). Springer VS.
- Kinderheim Hubelmatt (2015). *Sexualpädagogisches Konzept Kinderheim Hubelmatt*. Autor. <http://docplayer.org/42434506-Sexualpaedagogisches-konzept-kinderheim-hubelmatt.html>
- Klein, Alexandra (2017). Verwahrlosung und Pornografie: Pädagogische und mediale Problematisierungen jugendlicher Sexualität. In Alexandra Klein & Elisabeth Tuidler (Hrsg.), *Sexualität und Soziale Arbeit* (S. 83-100). Schneider Verlag Hohengehren.
- Klein, Alexandra & Tuidler, Elisabeth (2017). Sexualität und Soziale Arbeit. In Alexandra Klein & Elisabeth Tuidler (Hrsg.), *Sexualität und Soziale Arbeit* (S. 3–17). Schneider Verlag Hohengehren.

- Kluge, Norbert (2013). Sexuelle Bildung: Erziehungswissenschaftliche Grundlegung. In Renate-Berlinke Schmidt & Uwe Sielert (Hrsg.), *Handbuch Sexualpädagogik und sexuelle Bildung* (2. erw. und überarb. Aufl., S. 116-124). Beltz Juventa.
- Konrad, Kerstin & König, Johanna (2018). Biopsychologische Veränderungen. In Arnold Lohaus (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie des Jugendalters* (S. 1-22). Springer.
- Lautmann, Rüdiger (2017). Handeln im Feld der Sexualitäten – zwischen Normierung und Vielfalt. In Alexandra Klein & Elisabeth Tuidler (Hrsg.), *Sexualität und Soziale Arbeit* (S. 246-267). Schneider Verlag Hohengehren.
- Liebold, Renate & Trinczek, Rainer (2009). Experteninterview. In Stefan Kühn, Petra Strodtholz & Andreas Taffertshofer (Hrsg.), *Handbuch Methoden der Organisationsforschung. Quantitative und Qualitative Methoden* (S. 32-56). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Linke, Torsten (2015). *Sexualität und Familie. Möglichkeiten sexueller Bildung im Rahmen erzieherischer Hilfen*. Psychosozial-Verlag.
- Linke, Torsten (2020). *Sexuelle Bildung in der Kinder- und Jugendhilfe. Die Bedeutung von Vertrauenskonzepten Jugendlicher für das Sprechen über Sexualität in pädagogischen Kontexten*. Psychosozial Verlag.
- Limita – Fachstelle zur Prävention sexueller Ausbeutung (ohne Datum). *Schutzkonzepte*. Gefunden am 05. Dezember 2021 unter <https://limita.ch/schutzkonzepte/#bausteine>
- Loebbert, Michael (2016). *Wie Supervision gelingt. Supervision als Coaching für helfende Berufe*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-13106-7>
- Luedtke, Jens (2018). Jugend. In Johannes Kopp & Anja Steinbach (Hrsg.), *Grundbegriffe der Soziologie* (12. Aufl., S. 205-211). Springer VS.
- Lust und Frust – Fachstelle für Sexualpädagogik und Beratung (ohne Datum). *Sexuelle Identität*. Gefunden am 28. Dezember 2021 unter <https://www.lustundfrust.ch/jugendliche/sexuelle-identitaet>
- Mangold, Katharina (2016). Jugendliche. In Wolfgang Schröer, Norbert Struck & Mechthild Wolff (Hrsg.), *Handbuch Kinder- und Jugendhilfe* (2. überarb. Aufl., S. 101-134). Beltz Juventa.

- Mantey, Dominik (2015). Sexualpädagogik in der Heimerziehung? «Ja gerne, aber ich entscheide selbst!». Einblick in die Sicht von Jugendlichen. *Sozialmagazin*, 40 (2), 70-79. https://content-select.com/media/moz_viewer/54d216f9-4200-4dfa-a345-0f31b0dd2d03/language:de
- Mantey, Dominik (2017). *Sexualerziehung in Wohngruppen der stationären Erziehungshilfe aus Sicht der Jugendlichen*. Beltz Juventa.
- Mantey, Dominik (2020). Sexualerziehung in Jugendwohngruppen. Beteiligungsorientierte Unterstützung der sexuellen Entwicklung von Jugendlichen in der Heimerziehung. *Sozial Extra*, 44 (5), 310-314. <https://doi.org/10.1007/s12054-020-00319-x>
- Mayer, Horst Otto (2013). *Interview und schriftliche Befragung. Grundlagen und Methoden empirischer Sozialforschung* (6. überarb. Aufl.). Oldenbourg Verlag.
- Mayring, Philipp (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken* (12. überarb. Aufl.). Beltz Verlag.
- Merkel, Johannes (2005). *Gebildete Kindheit. Wie die Selbstbildung von Kindern gefördert wird. Handbuch der Bildungsarbeit im Elementarbereich*. Edition lumière.
- Mienert, Malte (2008). *Total Diffus. Erwachsenwerden in der jugendlichen Gesellschaft*. VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Müller, Mario (2017). Heimerziehung und Sexualität: Professionstheoretische Überlegungen zum Umgang mit Nähe und Distanz. In Alexandra Klein & Elisabeth Tuidor (Hrsg.), *Sexualität und Soziale Arbeit* (S. 207-229). Schneider Verlag Hohengehren.
- Piller, Edith Maud & Schnurr, Stefan (2013). Forschung zur schweizerischen Kinder- und Jugendhilfe – eine Einleitung. In Edith Maud Piller & Stefan Schnurr (Hrsg.), *Kinder- und Jugendhilfe in der Schweiz* (S. 7-19). Springer VS.
- Recher, Alecs (2019). *Sexuelle und reproduktive Gesundheit und diesbezügliche Rechte. Eine Bestandsaufnahme zum Recht der UNO, des Europarates und der Schweiz* (2. Aufl.). https://www.sexuelle-gesundheit.ch/assets/docs/2019_Sexuelle-und-reproduktive-Gesundheit-und-Rechte.pdf
- Rosch, Daniel & Hauri, Andrea (2018). Zivilrechtlicher Kinderschutz. In Daniel Rosch, Christiana Fountoulakis & Christoph Heck (Hrsg.), *Handbuch Kindes- und Erwachsenenschutz* (2. akt. Aufl., S. 442-480). Haupt Verlag.

Ruckstuhl, Brigitte & Ryter, Elisabeth (2018). *Zwischen Verbot, Befreiung und Optimierung. Sexualität und Reproduktion in der Schweiz seit 1750*. Interact Verlag.

Schank, Michael (2015). Die Praxis und Notwendigkeit der Vernetzung in der sexuellen Bildung. *Sozialmagazin*, 40 (2), 80-86. https://content-select.com/media/moz_viewer/54d216fa-9998-4bd2-b24a-0f31b0dd2d03/language:de

Schmauch, Ulrike (2010). Nähe, Distanz und Grenzen in psychosozialen und pädagogischen Berufen. Ein Beitrag zur aktuellen Debatte über Kindesmissbrauch. *Zeitschrift für Sexualforschung*, 23 (3), 194-219. <https://doi.org/10.1055/s-0030-1262583>

Schmid, Marc & Lang, Birgit (2013). Überlegungen zum traumapädagogischen Umgang mit Regeln. In Birgit Lang, Claudia Schirmer, Thomas Lang, Ingeborg Andrae de Hair, Thomas Wahle, Jacob Bausum, Wilma Weiss & Marc Schmid (Hrsg.), *Traumapädagogische Standards in der stationären Kinder- und Jugendhilfe* (S. 280-308). Beltz Juventa.

Schmidt, Renate-Berenike & Sielert, Uwe (Hrsg.). (2012). *Sexualpädagogik in beruflichen Handlungsfeldern*. Bildungsverlag EINS.

Schröder, Wolfgang (2016). Jugend. In Wolfgang Schröder, Norbert Struck & Mechthild Wolff (Hrsg.), *Handbuch Kinder- und Jugendhilfe* (2. überarb. Aufl., S. 82-100). Beltz Juventa.

Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren [EDK]. (2020). *Schule und Bildung in der Schweiz*. <https://www.edk.ch/de/bildungssystem/beschreibung>

Schweizerisches Gesundheitsobservatorium [OBSAN]. (Hrsg.). (2020). *Gesundheit in der Schweiz – Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene. Nationaler Gesundheitsbericht 2020*. Hogrefe Verlag. https://www.obsan.admin.ch/sites/default/files/gesundheitsbericht_2020.pdf

Schweizerisches Strafgesetzbuch vom 21. Dezember 1937 (SR 311.0).

Schweizerisches Zivilgesetzbuch vom 10. Dezember 1907 (SR 210).

Sexuelle Gesundheit Schweiz [SGCH]. (ohne Datum a). *Anziehung und Sexualität*. Gefunden am 29. Dezember 2021 unter <https://www.sexuelle-gesundheit.ch/themen/sexualitaet-und-sexuelle-orientierung>

Sexuelle Gesundheit Schweiz [SGCH]. (ohne Datum b). *Sexualaufklärung*. Gefunden am 13. Dezember 2021 unter <https://www.sexuelle-gesundheit.ch/themen/sexualaufklaerung>

- Sielert, Uwe (2013). Sexualpädagogik und Sexualerziehung in Theorie und Praxis. In Renate-Berenike Schmidt & Uwe Sielert (Hrsg.), *Handbuch Sexualpädagogik und sexuelle Bildung* (2. erw. und überarb. Aufl., S. 41-54). Beltz Juventa.
- Sielert, Uwe (2015). *Einführung in die Sexualpädagogik*. Beltz Verlag.
- Sielert, Uwe (2017). Sprache, intime Kommunikation und Sexualkultur in der Sozialen Arbeit. In Alexandra Klein & Elisabeth Tuidler (Hrsg.), *Sexualität und Soziale Arbeit* (S. 207-229). Schneider Verlag Hohengehren.
- Sielert, Uwe & Schmidt, Renate-Berenike (2013). Einleitung: Eine Profession kommt in die Jahre.... In Renate-Berenike Schmidt & Uwe Sielert (Hrsg.), *Handbuch Sexualpädagogik und sexuelle Bildung* (2. erw. und überarb. Aufl., S. 11-22). Beltz Juventa.
- Staats, Martin (2019). *Problem – Jugend – Sexualität. Die Wahrnehmung von Jugendsexualität durch Fachkräfte in der Heimerziehung*. Beltz Juventa.
- Stecklina, Gerd (2017). Sexualität und Jugendhilfe. In Alexandra Klein & Elisabeth Tuidler (Hrsg.), *Sexualität und Soziale Arbeit* (S. 191–206). Schneider Verlag Hohengehren.
- Tuidler, Elisabeth (2016). Sexualität. In Wolfgang Schröer, Norbert Struck & Mechthild Wolff (Hrsg.), *Handbuch Kinder- und Jugendhilfe* (2. überarb. Aufl., S. 538-556). Beltz Juventa
- Valtl, Karlheinz (2013). Sexuelle Bildung: Neues Paradigma einer Sexualpädagogik für alle Lebensalter. In Schmidt Renate-Berenike & Sielert Uwe (Hrsg.), *Handbuch Sexualpädagogik und sexuelle Bildung* (2. erw. und überarb. Aufl., S. 125-140). Beltz Juventa.
- Verordnung zum Gesetz über soziale Einrichtungen vom 11. Dezember 2007 (SRL 894b).
- Vierhaus, Marc & Wendt, Eva-Verena (2018). Sozialbeziehungen zu Gleichaltrigen. In Arnold Lohaus (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie des Jugendalters* (S. 139-167). Springer.
- Voll, Peter & Jud, Andreas (2013). Mangement by diffusion? Zum Umgang mit Risiken im zivilrechtlichen Kinderschutz. In Edith Maud Piller & Stefan Schnurr (Hrsg.), *Kinder- und Jugendhilfe in der Schweiz* (S. 23-52). Springer VS.
- Weller, Konrad (2013). Sexualitätsbezogene Ausbildung im Hochschulstudium – das Mersburger Beispiel. In Renate-Berenike Schmidt & Uwe Sielert (Hrsg.), *Handbuch Sexualpädagogik und sexuelle Bildung* (2. erw. und überarb. Aufl., S. 768-778). Beltz Juventa.

Wendt, Peter-Ulrich (2017). *Lehrbuch Methoden der Sozialen Arbeit* (2. überarb. Aufl.). Beltz Juventa.

Wicki, Werner (2015). *Entwicklungspsychologie* (2. überarb. Aufl.). Ernst Reinhardt Verlag.

Winkler, Michael (2006). Bildung mag zwar die Antwort sein – das Problem aber ist Erziehung. Drei Thesen. *Zeitschrift für Sozialpädagogik*, 4 (2), 182-201.

Wirtz, Markus A. (Hrsg.). (2020). *Dorsch. Lexikon der Psychologie* (19. überarb. Aufl.). Hogrefe.

Wrede, Birgitta (2000). Was ist Sexualität? Sexualität als Natur, als Kultur und als Diskursprodukt. In Christiane Schmerl, Stefanie Soine, Marlene Stein-Hilbers & Birgitta Wrede (Hrsg.), *Sexuelle Szenen* (S. 25-43). VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Zeller, Maren (2016). Stationäre Erziehungshilfen. In Wolfgang Schröer, Norbert Struck & Mechthild Wolff (Hrsg.), *Handbuch Kinder- und Jugendhilfe* (2. überarb. Aufl., S. 792-812). Beltz Juventa.

13 Anhang

A Fragebogen Leitfadeninterviews

Leitfaden Fragebogen «Informelle Sexuelle Bildung»

Einleitung

- Dank für Teilnahme
- Leitfadeninterview mit dem Thema: «Umgang von Sozialpädagog*innen mit der informellen sexuellen Bildung in stationären Jugendwohngruppen»
- Fokus liegt auf dem Professionellen Umgang mit der Thematik
- Sie müssen nur Fragen beantworten, die sie beantworten möchten. Dürfen uns auch mitteilen, wenn sie dazu nichts sagen möchten (Privatsphäre).
- Interview wird aufgenommen für die Auswertung, Notizen mit Stichwörtern
- Angaben können auf Wunsch anonymisiert werden
- Alltagsbeispiele werde komplett anonymisiert und angepasst
- Dauer: 1 - 1.5 Stunden

Einstieg:

Was kommt Ihnen zum Thema Sexualität, Intimität und Liebesbeziehungen auf der Wohngruppe in den Sinn?

Begriffsklärung

Definition zum Durchlesen geben

Gibt es einen Aspekt den Sie innerhalb dieser Definition noch als wichtig erachten?

Alltag

Welche Bedeutung hat für Sie die informelle sexuelle Bildung in ihrem beruflichen Alltag mit den Jugendlichen?

- Können Sie ein Beispiel nennen?

Was würde die Jugendlichen sagen, wie offen Sie mit dem Thema Sexualität, Intimität und Liebesbeziehungen umgehen?

- Wie häufig kommt es vor, dass Jugendliche mit solchen Themen auf Sie zukommen? Wieso? Ein Jugendlicher kommt nach der Schule zu Ihnen und stellt eine Frage im Bereich der Sexualität, Intimität oder Liebesbeziehung. Wie gehen Sie dabei vor?

- Was würden Sie tun, wenn Sie nicht weiterwissen?
- Auf was achten Sie besonders, wenn Sie mit den Jugendlichen über solche intimen Themen sprechen?
- Wie überprüfen Sie die Wirksamkeit der sexuellen Bildung, welche im Alltag stattfindet?

Auf einer Skala von 1-10: Wie viel wissen Sie über sexualpädagogische Themen? Weshalb?

- Inwiefern war Sexualität, Intimität und Liebesbeziehungen wichtig in ihrer Ausbildung?

Persönliches (Nähe-Distanz)

Welche Themen im Bereich der Sexualität, Intimität und Liebesbeziehung erachten Sie als wichtig?

- Wo sehen Sie Grenzen im Umgang mit der Thematik?
- Wo liegen Ihre persönlichen Grenzen?
- An welche Stelle können Sie die Jugendlichen weiterverweisen, wenn Sie Ihre Grenzen erreicht haben?
- Welche Vorteile sehen Sie in der informellen sexuellen Bildung?

Team

Wie nehmen Sie die Haltung ihres Teams gegenüber alltäglichen intimen Themen wahr?

- Wie zufrieden sind Sie auf einer Skala von 1-10 mit dem Umgang? Wieso?

Institution

Wie nehmen Sie die Haltung der Institution gegenüber alltäglichen intimen Themen wahr?

- Wie zufrieden sind Sie auf einer Skala von 1-10 mit dem Umgang? Wieso?

Haben Sie sich mit dem Konzept der Sexualpädagogik, welches in ihrer Institution vorhanden ist, auseinandergesetzt?

- Wenn ja, warum?
- Wenn nein, warum nicht?

Welche Ressourcen stellt Ihnen die Institution zur Verfügung, um das Thema der informellen Sexuellen Bildung im Alltag bearbeiten zu können?

Abschlussfrage

Wenn Sie einen Wunsch zum Thema informelle sexuelle Bildung hätten, was würden Sie sich wünschen?

Personendaten

- Alter?
- Geschlecht?

Abschluss

Dank und eine kleine Aufmerksamkeit

- ⇒ Möchten Sie die Arbeit nach Abschluss erhalten?

B Darstellung informelle sexuelle Bildung für die Interviews



⁽¹⁾ Witte, Matthias D., Burger, Timo, **Sexologie**, Maritus (2018), *Handbuch informelles Lernen: interdisziplinäre und internationale Perspektiven*, Weinheim: Beltz Juventa.
⁽²⁾ Linke, Torsten (2020), *Sexuelle Bildung in der Kinder- und Jugendhilfe*, Psychosozial-Verlag.
⁽³⁾ Schmidt, Renate-Berenike, **Sexlet**, Uwe (2013), *Handbuch Sexualpädagogik und sexuelle Bildung*, Weinheim: Beltz Juventa.

