

# Online-Artikel



# Medienbildung

**Das Kernziel schulischer Medienbildung ist die Förderung umfassender Medienkompetenz der Schülerinnen und Schüler. Die rasante Entwicklung der Medien im gesellschaftlichen, beruflichen und privaten Leben bringt für Jugendliche weitreichende Chancen und Herausforderungen mit sich. Deshalb wurde Medienbildung zum festen Bestandteil der Lehrpläne verschiedener Kantone. Der Lehrplan 21 baut den Bereich auf allen Stufen der Volksschule weiter aus. Lehrpersonen sollen ihren Unterricht so gestalten, dass Schülerinnen und Schüler eine umfassende Medienkompetenz entwickeln können. Medienbildung in der Schule bezieht sich zum einen auf eine sinnvolle Integration von Medien in den Fachunterricht, zum anderen aber auch auf Medien als Unterrichtsthema. Entsprechend unterscheiden wir zwischen Mediendidaktik und einer Fachdidaktik Medienbildung. Anhand eines Unterrichtsbeispiels wird am Medientrend des Infotainment verdeutlicht, wie mit der Klasse kompetenzorientiert gearbeitet und gelernt werden kann.**

# «Mehr als nur klicken» – Medienkompetenz als Unterrichtsziel

*Flurin Senn-Albrecht, Friederike Tilemann*

## 1 Einleitung

Dieser Beitrag zeigt exemplarisch auf, wie Medienbildungsunterricht kompetenzorientiert geplant, durchgeführt und evaluiert werden kann. Als Unterrichtsthema ist hier das vielschichtige Phänomen des Infotainments gewählt. Dem Unterrichtsbeispiel vorgelagert sind Informationen zum Verständnis dieses Medientrends und zu dessen Relevanz im Bildungsprozess von Jugendlichen.

Um die kompetenzorientierte Unterrichtskonzeption mit ihren Zielen zu verstehen, beginnen wir mit der Klärung von grundlegenden Begriffen und Aspekten der Medienbildung: Welches sind die Aufgaben und Ziele der schulischen Medienbildung? Was bedeutet «Medienkompetenz» konkret, und welche Anforderungen werden an Lehrpersonen gestellt? Der Artikel zeigt auf, was unter «Text» verstanden wird und welche Aussagefunktionen und welchen Einfluss Medien(-inhalte) auf unsere Vorstellung von Wirklichkeit haben. Dieses Wissen bildet die Grundlage für einen medienbildnerischen Unterricht. Medienbildung hat für kompetenzorientierte Lernprozesse viel Potenzial.

## 2 Medienbildung als Aufgabe der Schule

Musik und Film, Onlineportale und Social Media stehen bei Jugendlichen hoch im Kurs, fast jeder und jede verfügt über ein Smartphone und manche über ein Tablet. Sie gehören zum Alltag von Heranwachsenden, die nicht nur intensiv, sondern oft sehr virtuos mit ihnen umgehen – mancher Erwachsene ist beeindruckt von den Fertigkeiten der Jugendlichen im Umgang mit ihren Geräten. Selbstverständlich kommt es beim Medienhandeln der Jugendlichen auch zu problematischen Situationen oder Routinen. Dennoch ist es wichtig und richtig, dass Jugendliche ihre individuellen Begegnungen mit Medien und Medieninhalten haben. Sie müssen den kompetenten Umgang erlernen. Nicht nur im privaten Leben brauchen wir die Medien zur Orientierung, zum Lernen, zur Kommunikation und zur Partizipation. Schülerinnen und Schüler werden Kom-

## Medienkompetenz

petenz im Medienumgang auch in ihrem beruflichen Leben benötigen. Es wird von ihnen eine gezielte, sachgerechte, reflektierte und kritische Verwendung der Medien und ihrer Inhalte erwartet. Kaum ein Beruf ist heute ausführbar, in dem Medienkompetenz nicht vorausgesetzt wird. So ist es nicht erstaunlich, dass Medienkompetenz als vierte Kulturtechnik neben Rechnen, Schreiben und Lesen bezeichnet wird. Medienkompetenz entsteht aber nicht einfach durch die ausgiebige Nutzung der Medien und ihrer Inhalte, sie ist weit mehr als der Umgang mit der Technik und bedarf einer gezielten Thematisierung in pädagogischen Lernsettings. Dies ist der Grund für die Verankerung des Medienkompetenzerwerbs als Unterrichtsziel in den Schweizer Lehrplänen (explizit seit 2000). Mit der Einführung eines weiter ausgebauten Moduls «Medien und Informatik» trägt der Lehrplan 21 der zunehmenden Bedeutung der Medien Rechnung. Neben der Integration der Medienbildung und Informatik in alle Fachbereiche erhalten sie zusätzliche Stundendotationen auf der Primar- und Sekundarstufe. Schülerinnen und Schüler haben ein Anrecht auf Medienbildung und im Lehrplan 21 zudem auf Informatik als eigenständigen Unterrichtsgegenstand. Lehrpersonen aller Fächer sind dadurch berechtigt wie verpflichtet, Medienbildung zu betreiben.

## Medien

### 3 Lernen über Medien – Lernen mit Medien

## Mediendidaktik

Die Aufgabe von Lehrpersonen besteht darin, sich der medienpädagogischen Handlungsfelder bewusst zu sein und sie wirkungsvoll auszufüllen. Häufig beschränkt sich die Thematisierung und der Einsatz von Medien ausschliesslich auf die Mediendidaktik. Mit der Integration von Medien im Unterricht werden die Lernprozesse der Schülerinnen und Schüler bei einem fachbezogenen Unterrichtsthema gezielt unterstützt. In diesem Sinn ist die Mediendidaktik in keiner Weise neu. Das Lernen mit traditionellen Medien wie Lehrbuch, Fotos, Illustrationen, Landkarten, Schulwandbildern und 3-D-Modellen gehört seit Langem zum Unterrichtsalltag. Die Lehrpersonen heute müssen allerdings die Mediendidaktik auf professionelle Füsse stellen und sie kompetenzorientiert und unter Berücksichtigung moderner Medien weiterentwickeln, um sie für die Lehr-, Lern- und Kommunikationsprozesse nutzbar zu machen. Gerade für die kompetenzorientierte Gestaltung von Unterricht bieten die Medien (von der Zeitung über den Audiobeitrag bis zum Blog) nie dagewesene Möglichkeiten. Mit ihnen lassen sich vielfältige, aktuelle und lebensweltbezogene Lernarrangements gestalten, die individuelle Zugänge und Lernwege ermöglichen.

## Fachdidaktik Medienbildung

Zu wenig Berücksichtigung findet oft die Fachdidaktik Medienbildung. Sie nimmt die Medien und ihre Inhalte als eigenständiges Thema in den Blick.

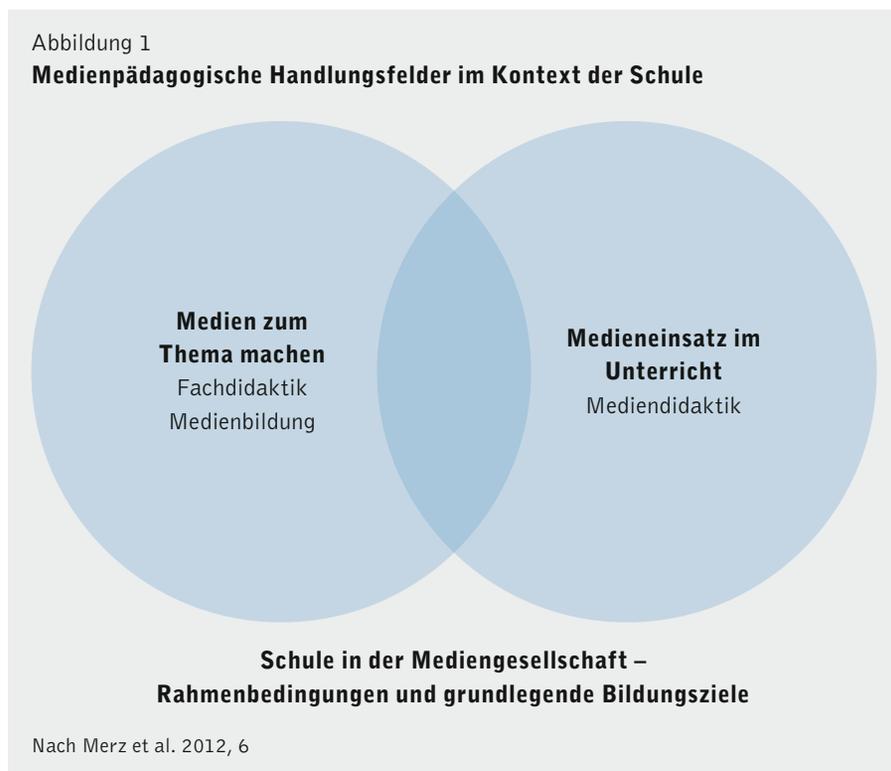
Auch in früheren Zeiten war dies bereits notwendig, wird aber in den letzten Jahrzehnten umso dringender, je rasanter die Medienentwicklung fortschreitet. Schon immer war es wichtig zu erkennen, dass Informationsquellen – seien es Geschichtslehrmittel oder Zeitungen – einen Sachverhalt nicht neutral und objektiv wiedergeben können, so sehr sich die Produzierenden auch darum bemühen.

Bei jeder Medienproduktion stehen Menschen (bewusst oder unbewusst) vor der Aufgabe zu selektieren: Welche Informationen werden aufgenommen und welche weggelassen? Mit welchen Worten, Bildern oder akustischen Elementen wird kommuniziert? Welches Genre (Dokumentation, Feature, Interview, Kommentar usw.) wird gewählt? In den letzten Jahren hat durch Onlineangebote, Social Media und die kommerzielle Durchdringung der Medienwelt aber eine zunehmende Mediatisierung aller Lebensbereiche stattgefunden, die unseren Alltag im privaten, beruflichen und Bildungsbereich tief greifend verändert.

Diese Entwicklung kritisch zu beobachten, sich zu orientieren und das eigene Lernen und Handeln in der Gesellschaft vor diesem Hintergrund sinnvoll auszurichten und zu gestalten, ist Thema und Anliegen der Fachdidaktik Medienbildung.

Um sich mittels Medien Wissen anzueignen, Hintergründe zu recherchieren und Informationen kritisch zu prüfen und einzuordnen, muss jeder Mensch über ein medienkundliches Grundwissen über Medien und ihre Inhalte, ihre Produktionsbedingungen, ihre Selektivität und ihre Beeinflussbarkeit verfügen. Wer nicht weiss, worin sich die Nachricht aus einer Zeitung mit Fachredaktion von einer persönlichen Twittermeldung unterscheidet, wird schnell manipulierbar. Wer nicht gelernt hat, die Medien kritisch zu reflektieren, kann sich nur unzureichend informieren, ist nicht zur Medienkritik fähig und läuft dadurch Gefahr, sich von kurzzeitigen Stimmungen und Manipulationen beeinflussen zu lassen. Die Entwicklung, dass den Usern zunehmend eine auf sie zugeschnittene Auswahl an Informationen geboten wird, die algorithmisch aus ihren per Datensammlung ermittelten «Interessen» zusammengestellt werden, verschärft den Bedarf an wahrer Medienkompetenz. Die Vorselektion durch die Technik (und damit auch das Fehlen anderer Informationen und Meinungen) muss den Mediennutzenden bewusst sein. Nur dann sind sie in der Lage, die Absicht und die Beschränktheit der ihnen zugewiesenen Informationen zu erkennen und nach Bedarf gezielt ergänzende Informationsquellen (z.B. für ihre politische Meinungsbildung) zu recherchieren und konsultieren.

Medienbildung muss sowohl fachdidaktische als auch mediendidaktische Gesichtspunkte berücksichtigen. Die Grafik des Medienpädagogen Thomas Merz verdeutlicht die Eigenständigkeit beider Handlungsfelder der Medienpädagogik im schulischen Kontext.



Merz charakterisiert die Fachdidaktik Medienbildung und die Mediendidaktik für die Schule als zwei verwandte Bereiche, die sich überschneiden. Die Fachdidaktik Medienbildung bezieht sich auf die Medien und ihre Inhalte als eigenständiges Unterrichtsthema, während die Mediendidaktik die Medien als methodisches Werkzeug für den Unterricht in allen Fächern thematisiert.

Überschneidungen gibt es, wenn im fachdidaktischen Medienbildungsunterricht die Medien selbst als methodische Werkzeuge zum Einsatz kommen. Dies ist beispielsweise der Fall, wenn die Klasse medienpraktisch arbeitet, z. B. einen eigenen Hörbeitrag produziert, um sich mit Beeinflussungs- bzw. Manipulationsmöglichkeiten in der politischen Berichterstattung auseinanderzusetzen, oder wenn im Fachunterricht mediale Darstellungen von historischen Begebenheiten kritisch reflektiert werden.

#### **4 Medienkompetenz als Unterrichtsziel**

Ziel medienbildnerischen Unterrichts ist die Medienkompetenz von Schülerinnen und Schülern. Als einer der Ersten bezeichnete Dieter Baacke 1973 die Medien als gleichwertiges, bedeutsames Kommunikationsmittel der Menschen neben der Sprache und der Schrift, sodass der

kompetente Umgang mit Medien neben dem Lesen und Schreiben gelernt werden sollte, um sich am gesellschaftlichen Leben beteiligen zu können. Gerhard Tulodziecki und Bardo Herzig haben die Zieldimension von Medienkompetenz formuliert, wenn sie schreiben: «Kinder und Jugendliche sollen Kenntnisse und Einsichten, Fähigkeiten und Fertigkeiten erwerben, die ihnen ein sachgerechtes und selbstbestimmtes, kreatives und sozial verantwortliches Handeln in einer von Medien stark beeinflussten Welt ermöglichen» (Tulodziecki u. Herzig 2002, 151). Diese Definition liegt auch dem schweizerischen Lehrmittel «Medienkompass» (Ammann et al. 2008 a, b) zugrunde. Als ergänzende Definition sei diejenige von Bernd Schorb angeführt, da bei ihm die ethisch fundierte Bewertung und das kollektive Handeln in der Definition berücksichtigt sowie die Genussdimension der Medien besonders hervorgehoben werden:

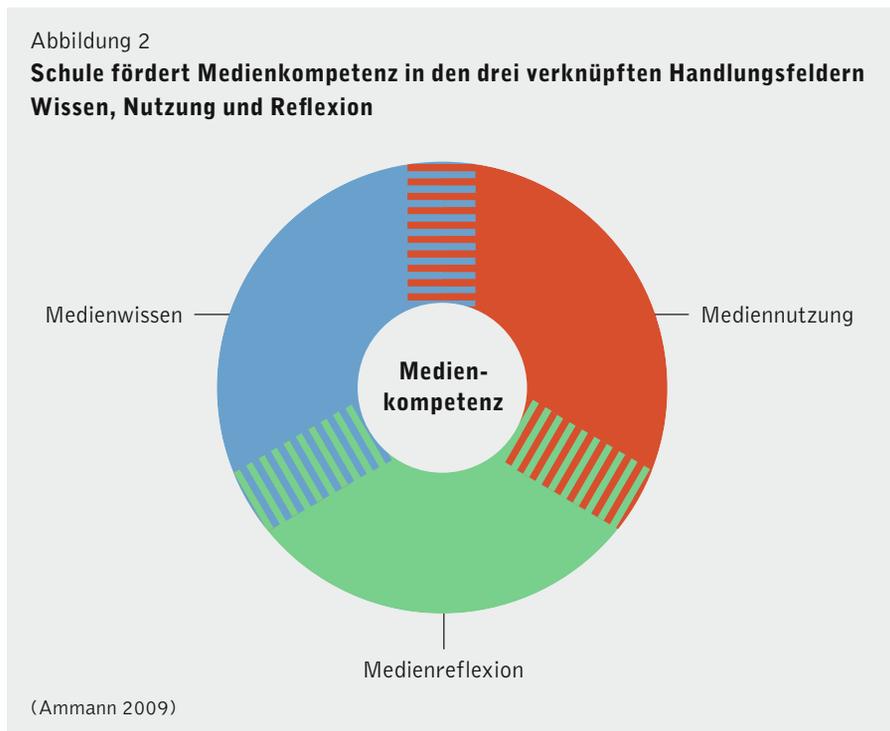
Medienkompetenz ist die Fähigkeit, auf der Basis strukturierten zusammenschauenden Wissens und einer ethisch fundierten Bewertung der medialen Erscheinungsformen und Inhalte sich Medien anzueignen, mit ihnen kritisch, genussvoll und reflexiv umzugehen und sie nach eigenen inhaltlichen und ästhetischen Vorstellungen, in sozialer Verantwortung sowie in kreativem und kollektivem Handeln zu gestalten. (Schorb 2005, 262)

Baacke fasste seine Dimensionen von Medienkompetenz in vier Bereiche (Medienkunde, Medienkritik, Mediennutzung, Mediengestaltung) und differenziert sie jeweils aus. Zahlreiche Autorinnen und Autoren formulierten in den darauffolgenden Jahrzehnten ihre Versionen der Kompetenzdimensionen. Das im Folgenden favorisierte triadische Modell von Daniel Ammann fasst die grundlegenden Dimensionen von Medienkompetenz verständlich zusammen und bietet eine tragfähige Orientierung für die Unterrichtsplanung.

#### 4.1 Ammanns triadisches Modell von Medienkompetenz

Daniel Ammann entwickelte auf Grundlage des Studiums verschiedener Medienkompetenzmodelle eine gelungene Zusammenführung der Dimensionen von Medienkompetenz. Sie erlaubt den angehenden Lehrpersonen im Studium und Lehrpersonen der Praxis, ihre medienbildnerische Arbeit mit Schülerinnen und Schülern wissenschaftlich fundiert zu konzipieren und zu reflektieren.

Ammann bezeichnet sein Konzept als das «triadische» Modell von Medienkompetenz, da es drei miteinander verbundene Kompetenzfelder ausschildert: die Dimensionen des Wissens, der Nutzung und der Reflexion. Diese Dimensionen greifen ineinander und bezeichnen die relevanten Aspekte schulischer Medienkompetenzförderung.



Das Modell mit drei Kompetenzfeldern impliziert die gleichwertige Berücksichtigung der drei Dimensionen. Die Kreisform verdeutlicht, dass es bei den Dimensionen weder eine Hierarchie noch eine vorgegebene Reihenfolge gibt, die im Unterricht abgearbeitet werden muss. Dabei sind die Übergänge zwischen den Dimensionen fließend. Im Folgenden soll ein Einblick in die Bedeutung der drei Kompetenzbereiche gegeben werden.

### *Medienwissen*

In dieser Dimension findet sich medienkundliches Orientierungswissen. Denn für «eine kritische Auseinandersetzung mit Medien und deren Funktionen und Wirkungen braucht es klare Begriffe und ein Verständnis grundlegender Konzepte» (Ammann 2009, 8). Konkret ist damit beispielsweise Wissen über Erscheinungsformen von Medien, Produktionsabläufe und Mediensysteme, Kenntnisse über Textsorten und Genres, altersspezifische Besonderheiten der Mediennutzung und Medienwirkung, Gestaltungsregeln, Wissen über die Bedeutung der Medien für die Konstruktion von Wirklichkeit und auch die sachgemäße Handhabung von Geräten gemeint.

### *Mediennutzung*

Die Dimension der Nutzung umfasst die gezielte rezeptive Nutzung ebenso wie die eigene Produktion von Medieninhalten. Es geht darum, Medien und ihre Inhalte bewusst zu verwenden und sie entsprechend den verschiedenen Funktionen zur Information, zur Bildung und Meinungsbildung, zur Kommunikation und Unterhaltung nutzen zu können und mit selbst gestalteten Produkten an gesellschaftlichen Prozessen zu partizipieren. Eigenes Medienhandeln bedeutet, «sich mit anderen auszutauschen, sich kreativ auszudrücken oder unsere Lebenswelt verantwortungsbewusst mitzugestalten» (ebd., 9). Medien sind unverzichtbare «Arbeits- und Denkwerkzeuge für das Lehren und Lernen». Mit ihnen kompetent umzugehen, bedeutet eine «Erweiterung der Alphabetisierung» (ebd.).

### *Medienreflexion*

Medien und ihre Inhalte sind ein Teil unsere Lebenswelt, und sie beeinflussen das Leben der und des Einzelnen und der Gesellschaft. «Medien müssen als massgeblicher Teil der Wirklichkeit erkannt und in ihrer Mittlerfunktion wahrgenommen werden» (ebd.). Medienreflexion heisst zudem, «Gefahren und Potenziale abzuwägen, persönliche Gewohnheiten und Vorlieben zu durchschauen, Motive der Medienzuwendung zu hinterfragen oder Medieneinflüsse kritisch und produktiv aufzuarbeiten» (ebd.). So sind z.B. die Fragen des Einflusses von Medieninhalten (z.B. von Castingshows) auf eigene Wertvorstellungen (von Schönheit und gendertypischen Verhaltensweisen) für Jugendliche ein Reflexionsthema. Ein anderes lohnendes Thema wäre der kritische Blick auf die Bedeutung der Medienangebote für die eigene politische Meinungsbildung.

Das triadische Modell von Ammann hilft der Lehrperson bei der Konzeption medienbildnerischen Unterrichts. Mit ihm kann die Lehrperson gezielt planen und prüfen, bei welchen Dimensionen sie für die vorgeordnete Unterrichtslektion eine Kompetenzerweiterung anstrebt. Im einzelnen Projekt kann der Schwerpunkt z.B. lediglich auf zwei Dimensionen liegen. Die Lehrperson stellt bei der Verwendung dieses Modells aber sicher, dass sie im Laufe ihres Unterrichts (z.B. in einem Halbjahr) die drei Dimensionen ausgewogen berücksichtigt, sodass die Lernenden ihre Medienkompetenz umfassend entwickeln können. Auf diese Weise kann eine Lehrperson beispielsweise mithilfe von Bildanalysen und eigenen Fotomanipulationen die Schülerinnen und Schüler in den Dimensionen Medienwissen und Mediennutzung fördern. Indem sie im Folgeunterricht wiederholt Fragen zur Bildbedeutung (beispielsweise im politischen Kontext) stellt, bleibt die Dimension der Medienreflexion über einen längeren Zeitraum aktiv.

## **5 Lehrpersonen brauchen mehr als Medienkompetenz: medienpädagogische Kompetenz**

Was bedeutet die Aufgabe der Förderung der Schülerinnen und Schüler in ihrer Entwicklung von Medienkompetenz nun für die Lehrperson? Welches Wissen und welche Kompetenzen braucht sie selbst, um Unterrichtsszenarien zu entwerfen, in denen Schülerinnen und Schüler ihre Medienkompetenz gezielt erweitern können?

Die wissenschaftliche Disziplin der Medienpädagogik unterscheidet zwischen der «Medienkompetenz», wie sie oben beispielsweise für Schülerinnen und Schüler formuliert wurde, und der «medienpädagogischen Kompetenz» (Blömeke 2000, 2003, 2005; Aufenanger 1999), über die die Lehrpersonen verfügen muss. Letztere geht weit über alltägliche Medienkompetenz hinaus. Blömeke unterscheidet für die medienpädagogische Kompetenz von Lehrpersonen fünf Dimensionen, die im Folgenden ausschnittsweise wiedergegeben werden:

### **1. Mediendidaktische Kompetenz**

Die Lehrperson hat die Fähigkeit zur reflektierten Verwendung der Medien und ihrer Inhalte im Unterricht. Sie setzt diese zielorientiert für die methodisch-didaktische Gestaltung von Lernumgebungen ein. Dabei schafft sie ansprechende Lernsituationen, die den Schülerinnen und Schülern den Kompetenzaufbau ermöglichen. Sie kennt die Einsatzmöglichkeiten unterschiedlicher Medien, berücksichtigt die individuellen Lernwege der Lernenden und ermöglicht mithilfe des Medieneinsatzes einen aktiven, sozial-kooperativen Lernprozess. Sie arbeitet mit geeigneten Lehr- und Lernformen und entwickelt diese weiter (Blömeke 2003, 157).

### **2. Medienerzieherische Kompetenz**

Die Lehrperson unterstützt die Schülerinnen und Schüler in ihrem Erwerb von Medienkompetenz in allen oben genannten Dimensionen, Sie unterrichtet Medienbildung nach fachdidaktischen Grundsätzen, d.h., sie ist in der Lage, Medien und ihre Inhalte zum Thema des Unterrichts zu machen. Selbstverständlich geht sie dabei auch mediendidaktisch durchdacht vor (ebd., 159).

### **3. Sozialisationsbezogene Kompetenz im Medienzusammenhang**

Schülerinnen und Schüler bringen eine grosse Vielfalt an Erlebnissen und Erfahrungen aus ihrer eigenen Mediensozialisierung mit in den Unterricht. Die Lehrperson verfügt über Fachwissen über das aktuelle, alterstypische Medienhandeln ihrer Schülerinnen und Schüler und interessiert sich für ihre mediengeprägten Lernvoraussetzungen. Dies bezieht sich genauso auf die Bedeutung und Einbindung der Erlebnisse mit Medieninhalten in der Lebenswelt der Jugendlichen als auch auf ihr individuelles Medienwissen bis hin zur Handhabung der Geräte (ebd., 162).

#### 4. Schulentwicklungscompetenz im Medienzusammenhang

Neben der Gestaltung guten Unterrichts gehört zur medienpädagogischen Kompetenz von Lehrpersonen die Fähigkeit, mithilfe geeigneter Medien die Schulentwicklung mitzugestalten. Blömeke bezeichnet die Aufgabe der Lehrperson als die «Wahrnehmung der Bedeutung von Medien und Informationstechnologien für die Professionalität des Lehrerberufes und für die Schulentwicklung» (ebd., 165). Dies bedeutet z.B., das eigene Medienwissen zu systematisieren, zu erweitern und zu teilen, sodass das Team der Lehrpersonen ein gut funktionierendes Wissensmanagement entwickeln kann, das sich wiederum auf die Arbeit im Team und auf die Unterrichtsgestaltung lernförderlich auswirkt.

#### 5. Eigene Medienkompetenz

Um Schülerinnen und Schüler bei ihrer Entwicklung von Medienkompetenz zu unterstützen, muss die Lehrperson über eine wissenschaftlich fundierte eigene Medienkompetenz verfügen (ebd., 172). Diese ist – vergleichbar mit derjenigen der Schülerinnen und Schüler – nicht einmalig abgeschlossen, sondern muss immer überdacht und erweitert werden. Die Lehrperson muss sich dabei selbstkritisch fragen: Wo sind meine eigenen blinden Flecken, wo lasse ich mich von eigenen Vorlieben oder Vorurteilen leiten, und wo handle ich nicht professionell? In diesem Prozess können Kolleginnen und Kollegen aus dem Team der Lehrpersonen ein hilfreiches Gegenüber sein.

Dieses wissenschaftlich fundierte Konzept medienpädagogischer Kompetenz zeigt den hohen Anspruch, den eine Lehrperson erfüllen muss, wenn sie mediengestützte und kompetenzorientierte Lernumgebungen für ihre Schülerinnen und Schüler konzipiert, damit diese ihre Medienkompetenz systematisch aufbauen können. Lehrpersonen brauchen Mut, sich ihren Wissenslücken zu stellen und die eigene Medienkompetenz weiterzuentwickeln. Sie können auch für sich geeignete Lernumgebungen wählen und Weiterbildungen aufsuchen, die durch eine wertschätzende Grundhaltung geprägt sind.

## 6 Medienbildung und Kompetenzorientierung

In der Fachdisziplin der Medienbildung ist der Kompetenzbegriff – wie oben gezeigt – bereits seit Jahrzehnten beheimatet. Daher sind die Aufgaben schulischer Medienbildung und die Anforderungen an einen kompetenzorientierten Unterricht eng miteinander verwoben.

Der kompetenzorientierte Unterricht zeichnet sich nach Müller, Gartmeier und Prenzel (2013, 133–134) durch folgende Merkmale aus: Es

sollen Bezüge zwischen Lerninhalten und realen Problemsituationen bestehen, sodass Schülerinnen und Schüler in aktiver Auseinandersetzung mit dem Lerngegenstand an lebensweltbezogenen Lernaufgaben arbeiten können. Die Lernumgebung soll soziale (kooperative) Lernaktivitäten ermöglichen und die Heterogenität der Lernenden berücksichtigen (vgl. dazu Beitrag Baer im Buch).

Die Medienbildung ist von ihren Inhalten und methodisch-didaktischen Konstruktionen her sehr gut vereinbar mit den Vorstellungen kompetenzorientierten Unterrichts. Im Folgenden seien drei Gründe dafür angeführt:

- Die Medienbildung greift Themen aus der Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler auf. Häufig kennen diese die realen Problemsituationen aus ihrem alltäglichen Medienhandeln und sind interessiert an Hilfestellungen. Aktuelle Ereignisse eignen sich für die medienbildnerische Reflexion im Unterricht
- Die Konzepte und Methoden, mit denen in der Medienbildung gearbeitet wird, sind stark vom Entwickeln eigener Ideen und Lösungsansätze durch die Lernenden geprägt. Nach der Analyse eines Medienphänomens im Unterricht kann in der aktiven Medienarbeit eine Sequenz folgen, in der die Schülerinnen und Schüler nach den erarbeiteten Kriterien selbst ein Medienprodukt gestalten. Hierbei wird die thematische Auseinandersetzung der Lernenden im kooperativen Austausch einer Gruppe zum Ziel. Die erstellten Produkte und Erlebnisse werden anschliessend durch Reflexion zu Erfahrungen verarbeitet, die auf das eigene Denken, Verstehen und Handeln in der Mediengesellschaft transferiert werden.
- Die Heterogenität der Lernenden findet gerade in der Phase der aktiven, handlungsorientierten Auseinandersetzung der Lerngruppe mit dem Unterrichtsgegenstand angemessene Berücksichtigung. Gestaltet eine Gruppe ein eigenes Medienprodukt, so braucht es dabei ein aufeinander eingestimmtes Team von Menschen mit unterschiedlichen Fähigkeiten. Hier können Schülerinnen und Schüler mit heterogenen Voraussetzungen und kognitiven Fähigkeiten gewinnbringend zusammenarbeiten und gleichzeitig individuelle Lernfortschritte machen. So braucht es bei einer Filmproduktion Personen mit strukturierenden Fähigkeiten, kreative Köpfe, Menschen mit Blick für gestalterische Fragen, Teamplayer und konzentrierte Tüftlerinnen und Tüftler, besonders Begabte wie geduldige Ruhepole in der Gruppe, die in anstrengenden Gruppenphasen den Überblick behalten. Medien- und technik-erfahrene Jugendliche werden benötigt und arbeiten erfolgreich mit denen zusammen, die in anderen Themen als den aktuellen Medientrends zu Hause sind. Jede Schülerin und jeder Schüler sollte Erfahrungen in den verschiedenen Arbeitsbereichen der Produktion sammeln

können, dennoch stellt die Bewältigung einer Teilaufgabe für jeden Lernenden eine Herausforderung dar und kann Interesse, Motivation und das Erleben von Selbstwirksamkeit fördern. Selbst wenn das Produkt (z.B. die eigene Reportage oder das Interview) von den Jugendlichen selbst als das Ziel angesehen wird, auf das sie hinarbeiten, so finden entscheidende Lernprozesse gerade im Prozess der Konzeption, Gestaltung und Reflexion sowie den dazugehörigen Transferüberlegungen statt.

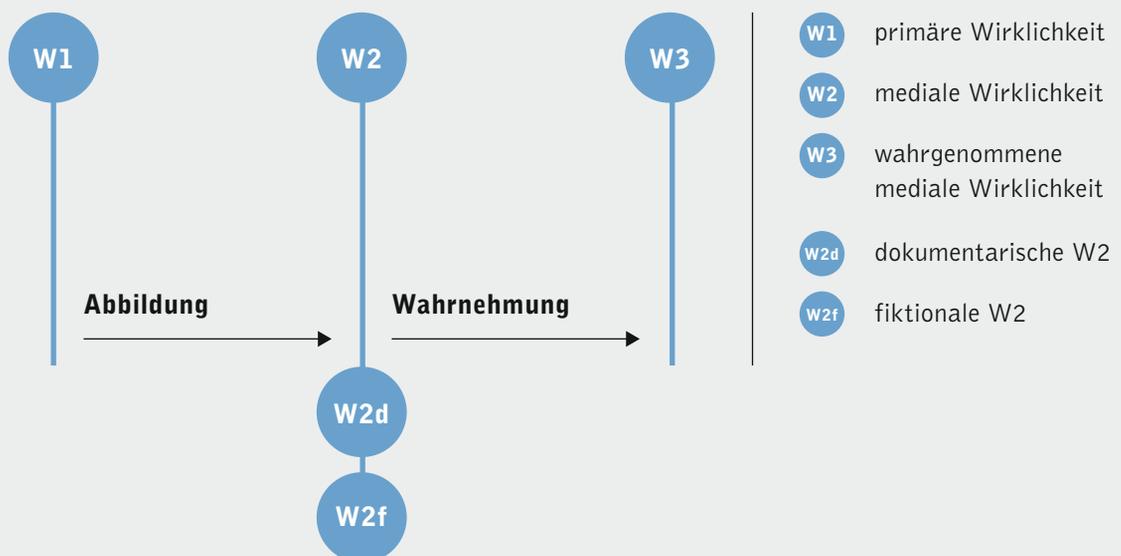
## 7 Medien lesen, beurteilen und gestalten lernen

### 7.1 Wirklichkeit in den Medien

Bei den redaktionell aufbereiteten Medieninhalten handelt es sich um gestaltete Produkte, bei denen die Produzentinnen und Produzenten Informationen auswählen, gewichten, reduzieren, verändern und für die entsprechende Zielgruppe aufbereiten. Die medialen Darstellungen konstituieren somit eine «Wirklichkeit», die ein verzerrtes Abbild der Alltagswirklichkeit darstellt. Christian Doelker spricht aus der Sicht der Medienpädagogik von drei verschiedenen Wirklichkeiten (Doelker 2005, 233):

Abbildung 3

#### Modell der drei Wirklichkeiten



Nach Doelker (2005, 233)

W1 stellt die primäre, sinnlich direkt erfahrbare Wirklichkeit dar. W2 repräsentiert die medial vermittelte Realität und ist ein Abbild der W1. Bei W3 handelt es sich um die von uns als aktiven Rezipientinnen und Rezipienten wahrgenommene und subjektiv verarbeitete mediale Wirklichkeit. Dieser Prozess der Bedeutungszuschreibung wird durch persönliche Faktoren wie das Vorwissen, Haltungen, Erfahrungen und den Kontext, in dem sich der Rezipient respektive die Rezipientin befindet, beeinflusst. Durch diese persönliche Färbung und Umgestaltung der W2 durch den Betrachter oder die Betrachterin ist W3 nicht deckungsgleich mit W2, wie auch W2 durch die verzerrte Abbildung der W1 nur eine bestimmte Annäherung an diese darstellt. Bei der Präsentation der W2 kann es sich um eine dokumentarische Abbildung der W1 oder um eine frei erfundene Realität handeln, weshalb Doelker das Modell mit der dokumentarischen (W2d) und fiktionalen (W2f) medialen Wirklichkeit ergänzt. Beide können Wirklichkeit darstellen, tun dies aber auf unterschiedliche Weise. Dies stellt aus der Sicht der Mediendidaktik eine Herausforderung dar, wenn sie eine gültige Vorstellung von Wirklichkeit vermitteln will. Sowohl beim Prozess der Abbildung als auch bei der Wahrnehmung ergeben sich Verluste, die durch geschicktes Arrangement bei der Abbildung oder durch kognitive Prozesse bei der Wahrnehmung teilweise ausgeglichen werden können.

Unsere Erfahrungen aus der primären Wirklichkeit, die medial vermittelten Inhalte und das darauf basierende Wissen beeinflussen unser persönliches Weltbild. Aus der Sicht der schulischen Medienbildung ist es deshalb wichtig, dass wir in der heute stark medial geprägten Lebenswelt bei den Heranwachsenden ein realitätstaugliches Weltbild aufbauen und fördern, das in eine verlässliche Grundlage für ihre Orientierung und aktive Teilhabe an der heutigen Medien- und Informationsgesellschaft bildet. Nach Merz-Abt (2005, 35) wird dies angestrebt durch:

- Förderung von direkten Erfahrungen der W1,
- Förderung von differenzierter Wahrnehmung,
- Vergleiche zwischen eigener Erfahrung und medialer Wirklichkeitsdarstellung,
- Erkennen der Textform zur konkreten Bedeutungserschließung – insbesondere Erkennen von rasch wechselnden Textformen im selben Produkt beziehungsweise Programm.

Die Schülerinnen und Schüler sollen lernen, wo die Unterschiede zwischen der Wahrnehmung in der primären Wirklichkeit und Medienwahrnehmungen liegen. Die Wahrnehmungsschulung soll hierbei beide Formen berücksichtigen und fördern: die Entfaltung der Sinne wie auch die Dekodierung von Medienaussagen und Primärerfahrungen.

## 7.2 Medialphabetisierung als Auftrag der Schule

In der medienbasierten Kommunikation werden Informationen in Bild, Schrift, gesprochenem Wort und Ton übermittelt. Die Medienangebote sind dabei mit einem einzelnen oder mehreren dieser Informationsstränge gestaltet. Schaut man sich den heutigen Medienmarkt an, so ist ein Grossteil der Inhalte in multimedialer Form aufbereitet. Dies gilt auch für viele Informationsquellen, die in der Schule zur Unterstützung von Lehr- und Lernprozessen eingesetzt und produziert werden.

Zur Medienkompetenz der Rezipierenden im umfassenden Sinne zählt die Fähigkeit, die über die Medien vermittelten Informationen im Kontext der damit verbundenen konstruierten medialen Wirklichkeit richtig zu entschlüsseln, einzuordnen und für sich nutzbar zu machen. Aus der Sicht der Medienpädagogik ist es ein zentrales Anliegen, dass die Heranwachsenden über Kompetenzen verfügen, um die Medien – in Anlehnung an die Begrifflichkeit der Verbalsprache – richtig «lesen» (reflexive Auseinandersetzung und kritische Beurteilung) und «schreiben» (handlungsorientierte Eigenproduktion von Medienangeboten) zu können. Die vielfältige Mediensprache verlangt eine Ausweitung des Alphabetisierungsauftrages der Schule. Dies führt zu der Forderung nach erweiterten Kulturtechniken – einer *literacy*, die neben dem Wort auch das Bild und den Ton umfasst. Im Rahmen seines integrativen Ansatzes der Medienpädagogik verweist Doelker auf die entsprechenden Begriffserweiterungen.

**Literacy**

Der Begriff «Text» (von lateinisch «das Zusammengefügte») wird als ein Bild-Wort-Ton-Gefüge aufgefasst. «Lesen» meint sinngemäss auch das Rezipieren und Verarbeiten von audiovisuellen Texten, ebenso ist «Schreiben» um Bild und Ton erweitert. Bei «Literatur» sind auch audiovisuelle fiktionale Darbietungen einbezogen (zum Beispiel Fernsehspiel, Fernsehserien), und Kultur umfasst selbstverständlich auch Medienproduktionen, von Live-Reportagen über Features und Spielfilme bis hin zu Video und Computerkunst. (Doelker 2005, 229)

Abbildung 4

**Erweiterter Textbegriff**

<b>Text</b>					
<b>Bild</b>			<b>Ton</b>		
<b>Bild</b>		<b>Wort</b>		<b>Ton</b>	
		<b>Schrift</b>	<b>Gesprochenes Wort</b>		
<b>Realbild</b>	<b>Generiertes Bild</b>	<b>Alphanumerische Zeichen</b>	<b>Gesprochenes Wort</b>	<b>Musik</b>	<b>Geräusch</b>

(Doelker 2005, 231)

Ausgehend vom erweiterten Textbegriff (vgl. Abb. 4), unterscheidet Doelker zudem Textkategorien. Ist nur das Bild, das Wort oder der Ton präsent, so handelt es sich um einfache, sobald zwei oder alle drei Informationsstränge in Kombination auftreten, um Gesamttex-te. Die über die technischen Formen Bild, Wort und Ton kommunizierten Informationen konstruieren die mediale Wirklichkeit W2. Die Medienangebote weisen jeweils einen bestimmten Wirklichkeitsbezug aus und erfüllen in Form von Textsorten unterschiedliche Aussagefunktionen. Zu den Textsorten zählen gemäss Doelker (2015, 30):

- Dokumentarische Texte: Inhalte basieren auf Fakten (Reportagen oder Nachrichten).
- Fiktionale Texte: Inhalte können sich an wahren Begebenheiten orientieren, müssen dies aber nicht und können frei erfunden sein (Erzählungen, Spielfilme).
- Ludische Texte: Definieren eine Spielwirklichkeit, die nur innerhalb des begrenzten Spielfeldes und nach vorgegebenen Spielregeln stattfindet. Diese Texte können aber potenzielle Bezüge zur Realität aufweisen (Computerspiele).
- Intentionale Texte: Beinhalten eine klar offengelegte Intention (Werbung).

Die Schülerinnen und Schüler brauchen ein auf den erweiterten Textbegriff bezogenes Wissen und eine damit verbundene Lesekompetenz, um die mediale Wirklichkeit von Medienangeboten richtig entschlüsseln und bewerten zu können. Diese «Textkompetenz» ist ein wichtiger Bestandteil der Medienkompetenz im umfassenden Sinne, wie sie im Beitrag Scherrer beschrieben ist.

### 7.3 Grundlegende Aussagefunktionen von Medienangeboten

Medienangebote können im Hinblick auf ihren Inhalt oder auf ihre Form betrachtet werden. Unter dem Begriff der Medianaussage lassen sich die inhaltlichen Aspekte zusammenfassen. Mediendarbietungen haben unterschiedliche publizistische Aussagefunktionen. Sie dienen den Rezipientinnen und Rezipienten zur Information, Unterhaltung, Bildung, Meinungsbildung und Kommunikation. Im Kontext der fortschreitenden Digitalisierung mit den Web-2.0-Angeboten, die im Rahmen des «Mitmach-Internets» den Mediennutzenden Möglichkeiten der Partizipation bieten, bekommt Kommunikation eine besondere Relevanz. Die hier genannten Aussagefunktionen kommen in unterschiedlichen Genres zum Ausdruck (z. B. Nachrichten, Reportage, Kommentar, Krimi, Comic, Musikvideo). Sie können an ein einzelnes Medium gebunden oder medienübergreifend sein.

#### Aussagefunktionen von Medienangeboten

Im konkurrenzbetonten Medienmarkt ist aus ökonomischer Sicht der Medienanbietenden die Aufmerksamkeit des Publikums von zentraler Bedeutung. Wenn wir als Nutzerinnen und Nutzer einem Medienangebot unsere Aufmerksamkeit schenken, unterstützt dies den ökonomischen Erfolg des Medienunternehmens. Unter dieser wachsenden Erfolgsorientierung sind in Mediendarbietungen zunehmend Mischungen der unterschiedlichen Textsorten mit den dazugehörigen Aussagefunktionen vorhanden (*Infotainment*, *Edutainment* oder *Politainment*). Deshalb ist es aus medienpädagogischer Perspektive wichtig, sich vertieft mit den Aussagefunktionen auseinanderzusetzen und ihre genuine Form und Funktion zu kennen. Dieses Wissen bildet eine unverzichtbare Basis, um die Bedeutung und den Nutzen einzelner Medienangebote für sich selbst erkennen, beurteilen und durch reflektierte Anwendung in eigenen Medienprodukten zum Ausdruck bringen zu können.

## 8 Kompetenzorientierung in der schulischen Medienbildung am Beispiel des Infotainments

### *Ein Fallbeispiel*

*Lukas wartet an der Bushaltestelle und regt sich auf. Schon wieder steht in der Gratiszeitung, wie «die Jugend» so denkt. In grossen Lettern prangt über dem Artikel in schriller Farbe «Generation Spass!», darunter folgt ein im Verhältnis zum gedruckten Worttext grosses Bild, das mehrere Jugendliche in städtischer Umgebung beim ausgelassenen Feiern zeigt. Im Beitrag kommen drei Jugendliche zu Wort. Sie legen Wert darauf, immer Spass und viel freie Zeit zu haben, und nur das Nötigste zu lernen, um irgendwie durch die Schule zu kommen. Sie seien stark genuss- und konsumorientiert und eher oberflächlich. Lukas ist zuerst aufgebracht, muss dann aber schmunzeln. Im vergangenen Schuljahr haben sie im Unterricht gelernt, wie Journalistinnen und Journalisten Zeitungsartikel gestalten, damit sie für Lesende möglichst attraktiv wirken. Was er gerade gelesen hat, ist ein typischer Infotainment-Beitrag, der mit reisserischen Aussagen, grossen, emotional aufgeladenen Bildern und ein paar «herausgerissenen» Statements die Leserschaft packen und bestehende Vorurteile bestätigen soll. Woher wollen die wissen, was ihm als Jugendlicher wichtig ist? In seinem Freundeskreis ist es anders. Er und seine Freunde sind durchaus engagiert bei einer Sache dabei, erarbeiten sich mit Ausdauer ihr Können und haben «Biss».*

Das Fallbeispiel von Lukas verdeutlicht das Kernziel des kompetenzorientierten Unterrichts im Rahmen der schulischen Medienbildung. Die Schülerinnen und Schüler sollen fähig sein, das in der Auseinandersetzung mit medienbildnerischen Themen erworbene Wissen und Können später auf verschiedene Kontexte der Medienkommunikation anzuwenden und für sich nutzbar zu machen (z. B. zur eigenen Meinungsbildung).

In diesem Kapitel stehen die Merkmale des kompetenzorientierten, medienbildnerischen Unterrichts im Fokus. Nach einem Einblick zur zukünftigen Positionierung des Gegenstandes im Modullehrplan «Medien und Informatik» des Lehrplans 21 werden die Kriterien von guten Lernaufgaben zur Entwicklung der Medienkompetenz bei den Lernenden dargelegt. Auf der Grundlage einer einführenden Darstellung des Medientrends Infotainment wird anhand eines Unterrichtsbeispiels aufgezeigt, wie kompetenzorientierter medienbildnerischer Unterricht zu gestalten ist, wenn sich Lernaufgaben an den oben genannten Qualitätsmerkmalen orientieren.

## 8.1 Bezug zum Lehrplan 21

Im Lehrplan 21 sind die zu erwerbenden Kompetenzen der Medienbildung im Modullehrplan «Medien und Informatik» ausgedeutert. Das Modul umfasst die beiden Kompetenzbereiche «Medien» und «Informatik» sowie die Anwendungskompetenzen zur Nutzung der Informations- und Kommunikationsmedien. Für den Kompetenzaufbau in den Modulen steht u. a. ein verbindliches Zeitbudget zur Verfügung, wodurch die Aufgaben der schulischen Medienbildung in der Volksschule im Vergleich zur aktuellen Situation stärker verankert werden.

Der Kompetenzbereich Medien umfasst vier Kompetenzen, die das Kernziel des Aufbaus umfassender Medienkompetenz bei den Heranwachsenden unterstützen (vgl. Abb. 5). Mit der zweiten Kompetenz wird auch im Lehrplan 21 auf die Fähigkeit der richtigen Einschätzung und Entschlüsselung der Medienrealität fokussiert. In diesem Zusammenhang werden in den Kompetenzstufen des zweiten und dritten Zyklus explizit das Kennen der grundlegenden Aussagefunktionen und deren Mischformen wie auch die Kenntnisse zu den grundlegenden Charakteristika und Funktionen von Bild, Wort und Ton in der Mediengestaltung erwähnt. Auf der Grundlage dieses Wissens können die Schülerinnen und Schüler die Medienangebote und die damit verbundenen Intentionen der Anbieterinnen und Anbieter besser einschätzen und verstehen.

Abbildung 5

### **Kompetenzen des Modullehrplans Medien und Informatik (Kompetenzen → MI 1–4)**

#### **1 | Medien**

1. Die Schülerinnen und Schüler können sich in der physischen Umwelt sowie in medialen und virtuellen Lebensräumen orientieren und sich darin entsprechend den Gesetzen, Regeln und Wertesystemen verhalten.
2. Die Schülerinnen und Schüler können Medien und Medienbeiträge entschlüsseln, reflektieren und nutzen.
3. Die Schülerinnen und Schüler können Gedanken, Meinungen, Erfahrungen und Wissen in Medienbeiträge umsetzen und unter Einbezug der Gesetze, Regeln und Wertesysteme auch veröffentlichen.
4. Die Schülerinnen und Schüler können Medien interaktiv nutzen sowie mit anderen kommunizieren und kooperieren.

Online unter: <http://vorlage.lehrplan.ch/index.php?nav=200&code=b|10|0&la=yes>  
(Zugriff 17.2.2016)

## 8.2 Lernaufgaben als Bausteine zur Förderung einer umfassenden Medienkompetenz

In den Beiträgen «Lehr- und lerntheoretische Perspektive» und «Allgemeindidaktische Perspektive» des vorliegenden Bandes (vgl. Beiträge Baer und Luthiger im Buch) werden ausführlich die Begrifflichkeit und Bedeutung von Lernaufgaben im kompetenzorientierten Unterricht dargelegt. Im Folgenden wird die Frage nach guten Lernaufgaben zur Förderung einer umfassenden Medienkompetenz im medienbildnerischen Unterricht genauer beleuchtet. Welche Merkmale müssen Lernaufgaben haben, damit die Lernenden Wissensstrukturen und Kompetenzen aufbauen, die wiederum die Entwicklung umfassender Medienkompetenz in Anlehnung an das triadische Modell von Ammann in den Dimensionen Medienwissen, Mediennutzung und Medienreflexion bei den Kindern und Jugendlichen unterstützen?

Damit Lernaufgaben kompetenzorientiertes Lernen ermöglichen, sollen sie nach Blömeke et al. (2006, 337–338) so konzipiert sein, dass sie ...

- exemplarisch ein gesellschaftlich relevantes Thema erschliessen,
- Bedürfnisse der Schülerinnen und Schüler ansprechen und sie anregen, sich mit dem Gegenstand aktiv auseinanderzusetzen,
- authentische Situationen repräsentieren,
- kognitiv herausfordernd sind,
- einen gewissen Neuigkeitswert aufweisen, um den bereichsspezifischen Wissens- und Erfahrungsstand zu erweitern,
- aufgrund der inhaltlichen, methodischen und sprachlichen Anforderungen, die Bewältigung der Problemstellung ermöglichen,
- eine innere Differenzierung aufweisen, um möglichst allen Lernenden gerecht zu werden und
- mehrere Zugänge zur Problemlösung ermöglichen.

Wie Lernaufgaben zur Entwicklung der Medienkompetenz bei den Lernenden konkret gestaltet werden können, wird am folgenden Unterrichtsbeispiel (Abschnitt 8.4) aufgezeigt.

## 8.3 Infotainment – ein journalistischer Trend aus medienpädagogischer Sicht

Infotainment ist ein Medientrend, der sich in den vergangenen Jahrzehnten in der Medienkommunikation etabliert hat. Der Ursprung liegt in der Einführung des kommerziellen Fernsehens im deutschsprachigen Raum in den 1980er-Jahren. Aus dem privat organisierten Fernsehen hat sich der journalistische Trend schnell in verschiedenen Mediensparten verbreitet. Der Begriff hat zwei Bezugspunkte, Information und Entertainment (Unterhaltung), und stellt somit eine Vermischung der beiden Aussagefunktionen dar. Infotainment steht für alle möglichen Formate, bei denen

auf der Angebotsseite Informationen mit unterhaltenden Elementen angereichert werden (durch Themenauswahl wie auch durch optische und sprachliche Gestaltungsmittel), um so die Attraktivität des Inhalts zu steigern und die Aufmerksamkeit der Konsumentinnen und Konsumenten zu sichern (Bonfadelli, Jarren und Siegert 2005, 317–318). Zu diesen stilistischen Mitteln zählen nach Schöbi und Mosimann:

Abbildung 6

### Unterhaltende Elemente von Infotainment-Angeboten

Emotionalisierung	Durch den Einsatz von Bildern, bestimmten Kameraeinstellungen und -perspektiven, Begleitmusik oder Off-Stimmen <sup>1</sup> werden die Gefühle der Rezipientinnen und Rezipienten angesprochen.
Personalisierung	Sachverhalte werden an Einzelpersonen (häufig zusammen mit dem Einsatz der Storyform) gezeigt, Beiträge werden auf Einzelpersonen ausgerichtet.
Auslösen persönlicher Betroffenheit	Die Botschaft des Medienangebotes ist emotionalisierend gestaltet, damit sie beim Publikum Aufmerksamkeit und Betroffenheit auslöst.
Dramaturgie	Aufbau und Struktur des Medienangebotes folgen bestimmten Regeln und Gesichtspunkten, um Spannung zu erzeugen, ein eigenes «Markenzeichen» zu schaffen. Die Rezipierenden wissen, was sie erwartet.
Storyform statt Statements	Informationen und Sachverhalte sollen in Form einer Geschichte spannender, interessanter und vielleicht auch verständlicher dargelegt werden.
Spontaneität	Im Verlauf von audiovisuellen Angeboten werden auflockernde Elemente eingebunden, um die Zuschauerinnen und Zuschauer spontan und überraschend in der Aufmerksamkeit zu treffen (z. B. Liveschaltungen).
Kreativität	Bei der Gestaltung des Angebotes werden die Möglichkeiten von Bild, Wort und Ton ausgeschöpft, um die Aufmerksamkeit beim Publikum zu steigern.
Visualisierung statt Verbalisierung	Mit prägnanten Bildern soll die Gesamtaussage des Textes spannender, emotionaler und unterhaltender gestaltet werden. Die Visualisierung ist häufig an die Storyform gekoppelt.
Kontraste	Die Darstellung von Gegensätzen und kontrastiven Positionen schaffen Spannung und Emotionalität.

Nach Schöbi und Mosimann (1996, 12, 18–23)

In der Regel werden in Infotainment-Angeboten mehrere dieser Stilmittel eingesetzt und miteinander kombiniert. Gerade durch diese Vielschichtigkeit ist es wichtig, dass sich die Schülerinnen und Schüler im medienbildnerischen Unterricht explizit mit den einzelnen Elementen genauer auseinandersetzen, damit sie die verwischten Abgrenzungen zwischen Information und Unterhaltung besser erkennen und einschätzen können.

<sup>1</sup> Nachträglich produzierte, gesprochene Worttexte, die in das Medienangebot integriert und nicht wie beim Originalton live mitgeschnitten werden.

## Prosument/-in

Bezogen auf den Kommunikationsprozess, sind wir aktive Nutzerinnen und Nutzer von Medienangeboten. Was die Rezipientin respektive der Rezipient für sich als Information und als Unterhaltung wahrnimmt, ist subjektiv geprägt, nicht zuletzt deshalb, weil die Medienzuwendung von persönlichen Bedürfnissen und Erwartungen beeinflusst ist. Doelker spricht in diesem Zusammenhang in Analogie zum Kunstwort Infotainment vom Prosumenten (aus Produzent und Konsument), der in der aktiven Wahrnehmung «eine Mischung von Information und Unterhaltung nach eigenem Gusto produziert, die mitunter völlig von den intendierten Wirkungen abweicht» (Doelker 2005, 57).

Beim wenig reflektierten Umgang mit Infotainment-Angeboten kann sich bei den Rezipierenden das Phänomen der «Informiertheitsillusion» einstellen. Dies ist dann der Fall, wenn sich jemand aufgrund des genutzten Informationsangebotes gut informiert fühlt, aufgrund der wenig differenzierten Darstellung der Inhalte aber tatsächlich nur sehr oberflächlich informiert ist. Verschiedene Studien belegen, dass ein Teil der Kinder und Jugendlichen Infotainment als authentische Information sieht, die ihnen zur Orientierung bei der Identitätsentwicklung und beim Aufbau von Weltanschauungen und Menschenbildern dient. Aus medienpädagogischer Sicht sind deshalb Aufbau und Förderung von Kompetenzen nötig, welche die Heranwachsenden in der Wahrnehmung und Entschlüsselung der Infotainment-Angebote unterstützen. Nach Lauber wird diese Form des reflektierten Medienumgangs durch «Hintergrundwissen zur Themenwahl, der Machart und den Produktionskontexten von Infotainment» (Lauber 2005, 170) begünstigt.

## 8.4 Infotainment im Unterricht thematisieren

### 8.4.1 *Integrative und fächerübergreifende Verortung des Themas «Infotainment»*

Da viele Themen und Anliegen der schulischen Medienbildung integrativ und fächerübergreifend vermittelt werden, stellt sich bei der Unterrichtsplanung die Frage des Fächerbezugs. Das Thema «Infotainment» hat eine natürliche Affinität zu den Sprachfächern (insbesondere Deutsch), da diese die kommunikativen Fähigkeiten wie auch den Umgang mit unterschiedlichen Texten schulen. In den Fächern Geschichte und Geografie ist die Förderung des kompetenten Umgangs mit Quellen (sprich Medien) aus ihrer genuinen Fachperspektive ein zentrales Anliegen. Die kritische Auseinandersetzung mit Medienangeboten und ihren Aufgaben und Leistungen aus medienbildnerischer Sicht ist in diesem thematischen Kontext sehr gut anschlussfähig. Bei der handlungsorientierten Gestaltung von Infotainment-Angeboten in Bild, Wort und Ton sind ebenfalls Bezüge zu den musischen Fächern gegeben. Damit die fächerübergreifende und integrative Konzeption des medienbildnerischen Unterrichts erfolgreich

umgesetzt werden kann, ist die Zusammenarbeit und Absprache unter den Lehrpersonen im Team zugleich Herausforderung wie auch unabdingbare Voraussetzung.

#### 8.4.2 Beschreibung der Unterrichtssequenz

In der folgenden Unterrichtssequenz setzen sich die Schülerinnen und Schüler in einem ersten Schritt mit den grundlegenden Mediaussagen von Medienangeboten und deren Mischformen auseinander. Darauf aufbauend, wird das Phänomen Infotainment als Textsorte mit vermischten Aussagefunktionen kriterienorientiert bearbeitet. Die Jugendlichen lernen die unterhaltenden Elemente von Infotainment-Angeboten kennen, und sie lernen, diese von der sachlichen Informationsdarstellung zu unterscheiden. Im letzten Schritt werden die erarbeiteten Inhalte in Form von eigenproduzierten Infotainment-Angeboten gefestigt und vertieft.

Die dadurch erworbenen Kompetenzen sollen die Jugendlichen befähigen, die grundlegenden Mediaussagen in Medienbeiträgen trennscharf zu erkennen und die dahinterstehende Intention der Aufmerksamkeitssteigerung bei den Rezipientinnen und Rezipienten durch die Anreicherung der Information mit unterhaltenden Elementen kritisch wahrzunehmen.

##### *Phase 1: Aussagefunktionen der Medien*

Als Einstieg präsentiert die Lehrperson den Schülerinnen und Schülern eine aktuelle Auswahl von Medienangeboten, welche die Aussagefunktionen Information, Unterhaltung, Bildung und Meinungsbildung illustrieren. Die Formate sollen einen Bezug zur Lebenswelt der Heranwachsenden aufweisen und ihnen nach Möglichkeit bekannt sein. Die Angebote werden anhand der folgenden Fragen diskutiert:

- Welche Hauptaussage haben die einzelnen Beiträge?
- Wie sind sie gestaltet? Was fällt mir dabei besonders auf?
- Welchen Nutzen kann ich daraus ziehen?

Im Anschluss an die Diskussion hält die Lehrperson die grundlegenden Aussagefunktionen und deren Charakteristika zusammenfassend fest.

Die Schülerinnen und Schüler vertiefen die neu erworbenen Kenntnisse in einer inhaltsanalytischen Auseinandersetzung mit einem Printprodukt. In Gruppen suchen sie in einer aktuellen Ausgabe einer Gratiszeitung einzelne Artikel, die den verschiedenen Mediaussagen entsprechen, und stellen sich diese gegenseitig vor. Die Lernenden begründen, weshalb der Artikel ihrer Meinung nach die genannten Aussagefunktionen abdeckt. In dieser Auseinandersetzung wird schnell deutlich, dass in redaktionellen Beiträgen oftmals mehrere Aussagefunktionen in Mischformen vorkommen und die Jugendlichen den Medienangeboten individuelle Bedeutungen zuschreiben.

*Phase 2: Infotainment – eine beliebte Mischform, die Aufmerksamkeit schafft*

Anknüpfend an die Inhaltsanalyse der Gratiszeitung, führt die Lehrperson in den Begriff des Infotainments ein und zeigt dessen Intention, durch die Anreicherung der Information mit unterhaltenden Elementen die Aufmerksamkeit zu steigern. Zur Verdeutlichung werden zwei unterschiedliche Presseartikel (z. B. eine Nachricht und ein Meinungsbericht) zu einem aktuellen Geschehnis (z. B. syrische Flüchtlinge in Europa) mit folgendem Auftrag analysiert:

«Betrachtet in Gruppen die beiden Presseartikel und haltet zu den folgenden Fragen eure Antworten schriftlich fest:

- Was ist die Hauptaussage der beiden Beiträge?
- Worüber werden wir als Leserinnen und Leser informiert – was wird ausgespart?
- Wie versuchen die Journalistinnen und Journalisten, den Beitrag für uns attraktiv zu gestalten?
- Was ist an den Beiträgen informativ, was dient der Unterhaltung?
- Welcher Artikel informiert uns besser und warum?»

Es empfiehlt sich, die Analysefragen als Protokollvorlage zu gestalten, auf der die einzelnen Fragen aufgeführt sind und die Lernenden ihre Antworten festhalten. Im Austausch werden die Ergebnisse von den Gruppen vorgestellt und gesammelt. Bei der Unterscheidung von Information und Unterhaltung werden die unterhaltenden Elemente (Emotionalisierung, Personalisierung usw.) auf der Wort- und Bildebene anhand der oben erwähnten Kriterien nach Schöbi und Mosimann kategorisiert und unter Rückbezug auf die analysierten Beispiele verdeutlicht und ergänzt.

Zur Vertiefung der Infotainment-Elemente schauen sich die Schülerinnen und Schüler in Partnerarbeit nun zwei bis drei durch die Lehrperson ausgewählte audiovisuelle Nachrichtenbeiträge zum gleichen Thema an. Die Jugendlichen fokussieren dabei auf einzelne Unterhaltungselemente, um zu erfahren, wie diese in unterschiedlichen Angeboten eingesetzt sind und welche Wirkungen ausgelöst werden.

*Phase 3: Infotainment selbst gemacht!*

In der handlungsorientierten Auseinandersetzung werden abschliessend die erworbenen Kenntnisse zum Thema «Infotainment» in eigenen Medienprodukten angewandt und umgesetzt. Die Schülerinnen und Schüler schlüpfen in die Rolle von Journalistinnen und Journalisten und erhalten den Auftrag, zu einem vorgegebenen Thema (z. B. «Die Jugend von heute») einen Zeitungsartikel in Wort und Bild zu gestalten, der den Charakteristika des Infotainments möglichst gut entspricht. Der Artikel muss zudem die Strukturelemente Titel, Lead und Haupttext enthalten. Die

Lehrperson führt detailliert in den Auftrag ein und erläutert die Kriterien zur Beurteilung der Endprodukte. Die Lernenden stellen einander die Gruppenergebnisse vor und bewerten diese in reflexiver Haltung entlang derselben Kriterien (Selbst- und Fremdbeurteilung).

Abbildung 7

### Mögliche Bewertungskriterien für die Infotainment-Beiträge und den Arbeitsprozess

#### Bewertungskriterien für die Endprodukte

Die Schülerinnen und Schüler können ...	++	+	-	--
das vorgegebene Thema im Zeitungsartikel für den Leser/die Leserin nachvollziehbar umsetzen.				
im Medienbeitrag wichtige Informationen zum Thema unterhaltend darstellen.				
(mindestens drei) Unterhaltungselemente als Stilmittel in Wort und Bild zur Steigerung der Attraktivität anwenden.				
den Artikel mit den Strukturelementen (Titel, Lead, Haupttext, Bildlegende) gestalten.				
den Text formal korrekt verfassen.				

#### Bewertungskriterien für den Arbeitsprozess

Die Schülerinnen und Schüler können ...	++	+	-	--
in der Gruppe zusammenarbeiten und sich gegenseitig unterstützen.				
im Team die verschiedenen Arbeiten untereinander aufteilen und für die zugewiesenen Aufgaben Verantwortung übernehmen.				
die Aufgaben in der zur Verfügung stehenden Zeit erledigen.				

#### 8.4.3 Kompetenzorientierung in der dargestellten Unterrichtssequenz

Die beschriebene Unterrichtssequenz zeigt verschiedene Merkmale des kompetenzorientierten Unterrichts im Rahmen der schulischen Medienbildung, die sich in der Erarbeitung der Lernaufgaben herauskristallisieren. Die aufbauende Auseinandersetzung mit dem Medientrend Infotainment anhand unterschiedlicher Medienangebote bezieht sich exemplarisch auf ein gesellschaftlich relevantes Thema. Durch den Einsatz von aktuellen Medienbeiträgen, die einen Bezug zur Lebenswelt der Jugendlichen aufweisen, stellt die Bearbeitung des vielschichtigen Gegenstandes ein aktivierendes, emotional motivierendes und herausforderndes Lernangebot dar, das die Bedürfnisse der Schülerinnen und Schüler anspricht. Die Aufgaben ermöglichen eine Bearbeitung auf differenten Anspruchsniveaus und bieten verschiedene Zugänge zur Problemlösung. Mit der Erarbeitung

**Kognitive  
Aktivierung**

von Problemstellungen in unterschiedlichen Sozialformen wird zudem kooperatives Lernen realisiert und die Förderung von sozialen Kompetenzen unterstützt.

Die Kompetenzen, die in der aktiven Auseinandersetzung mit den grundlegenden Medienaussagen und ihrer Wirkung aufgebaut und gefördert werden, unterstützen zudem die Entwicklung der umfassenden Medienkompetenz der Schülerinnen und Schüler. Die Verortung der Teilkompetenzen in den drei Dimensionen des triadischen Modells zur Medienkompetenzförderung soll dies zusammenfassend verdeutlichen.

Abbildung 8

**Verortung der Teilkompetenzen in den Dimensionen des triadischen Modells (Ammann 2009) der Medienkompetenzförderung**

Medienwissen	<ul style="list-style-type: none"> <li>• grundlegende Aussagefunktionen der Medien kennen</li> <li>• Mischformen von Aussagefunktionen kennen</li> <li>• charakteristische Merkmale von Infotainment-Angeboten kennen</li> <li>• mediensprachliche Ausgestaltung charakteristischer Merkmale von Infotainment in Bild, Wort und Ton kennen</li> <li>• Chancen und Probleme von Infotainment-Beiträgen kennen (z. B. Verständlichkeit vs. Informiertheitsillusion und emotionale Vereinnahmung)</li> </ul>
Mediennutzung	<ul style="list-style-type: none"> <li>• verschiedene Aussagefunktionen in Medienangeboten erkennen und in eigenen Produkten anwenden</li> <li>• Information und Unterhaltung in Infotainment-Angeboten unterscheiden</li> <li>• Infotainment-Elemente in verschiedenen Textsorten und Genres erkennen und in selbst produzierten Beiträgen anwenden</li> <li>• vielfältige Quellen zur sachgerechten Information nutzen</li> </ul>
Medienreflexion	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Intention hinter Infotainment-Beiträgen erkennen und kritisch einschätzen</li> <li>• unterschiedliche Wirkung von Infotainment-Angeboten auf das Individuum erkennen und für persönliche Anliegen verwenden (z. B. Meinungsbildung)</li> <li>• eigene Mediennutzung reflektieren (Vorlieben, Herausforderungen, Ansprüche)</li> </ul>

*8.4.4 Beurteilung im kompetenzorientierten Unterricht der schulischen Medienbildung*

Der Aufbau von Kompetenzen ist ein Prozess, bei dem Wissen, Können und Haltungen in einem komplexen Gefüge miteinander in Beziehung stehen. Unter diesem Gesichtspunkt wird klar, dass Kompetenzen kriterienorientiert sowohl summativ als auch formativ beurteilt werden sollen. Dabei steht die förderorientierte Haltung im Vordergrund. Neben der Beurteilung durch die Lehrperson ist auch die Selbsteinschätzung zum Kompetenzerwerb durch die Schülerinnen und Schüler wichtig. Die Beurteilung soll stets transparent und nachvollziehbar sein, damit das Bewusstsein für das Lernen als fortwährenden Prozess auch aus der Perspektive der Qualifizierung unterstützt wird.

**Kriterienorientierte Beurteilung, formative Beurteilung, summative Beurteilung**

## 9 Fazit

Die Entwicklung, Verbreitung und Bedeutung der Medien und ihrer Angebote hat in unserem Lebensalltag in den letzten Jahren stark zugenommen und wird auch zukünftig weiterwachsen. Damit wir im Sinne von mündigen und aufgeklärten Bürgerinnen und Bürgern aktiv an der Medien- und Informationsgesellschaft teilhaben können, hat sich die Aufgabe der Lehrperson ebenfalls entsprechend erweitert. Um Schülerinnen und Schüler umfassend und gezielt bei der Entwicklung ihrer Medienkompetenz zu unterstützen, benötigt jede Lehrperson medienpädagogische Kompetenz. Aus ihrem Wissen und Können heraus erkennt sie den Bedarf und die Voraussetzungen ihrer Lernenden. Diese Informationen nutzt sie zur Konzeption und Durchführung von kompetenzorientiertem, medienbildnerischem Unterricht. Die zu bearbeitenden Unterrichtsthemen entwickelt sie auf der Grundlage des Lehrplans, des aktuellen Geschehens und des Vorwissens ihrer Schülerinnen und Schüler. Im kompetenzorientierten Unterricht in der Medienbildung erarbeiten und entwickeln die Lernenden anhand von Lernaufgaben in aktiver Auseinandersetzung mit dem Gegenstand spezifisches Wissen und Können wie auch wertorientierte Haltungen, die sie zu einem reflektiert-kritischen und handlungsorientierten Umgang mit den Medien und deren Inhalten in unterschiedlichen Kontexten ihres Lebensalltags befähigen.

## Weiterdenken

- **Im Beitrag wurde das Konzept der medienpädagogischen Kompetenz der Lehrperson erläutert. Überlegen Sie sich für die fünf Kompetenzdimensionen konkrete Kompetenzen, die aus Ihrer Sicht für Ihre Berufspraxis wichtig sind. Wie haben Sie diese aufgebaut und entwickelt, bzw. wie können Sie diese noch erwerben?**
- **Beobachten Sie über einen festgelegten Zeitraum (z. B. eine Woche) Ihr eigenes Mediennutzungsverhalten: Welche Medien nutzen Sie wann und in welcher Funktion? Notieren Sie sich innerhalb der Woche Ihre Beobachtungen. Resümieren Sie dann für sich selbst: Wann nutzen Sie mit welcher Gewichtung Medien zur Information, zur Kommunikation, zur (Meinungs-)Bildung und zur Unterhaltung? Seien Sie ehrlich zu sich: Wo gelingt Ihnen Ihre Mediennutzung optimal, wann und in welchen Situationen erliegen Sie vielleicht medialen «Versuchungen» und haben eigentlich andere Ansprüche an sich? Wie kann Ihnen die Selbstreflexion helfen, das medienbezogene Verhalten Ihrer Schülerinnen und Schüler besser zu verstehen und zu begleiten?**
- **Formulieren Sie zu einem medienbildnerischen Thema eine Lernaufgabe, die sich an den im Artikel beschriebenen Kriterien orientiert, und überlegen Sie sich, wie Sie die damit verbundenen Kompetenzen beurteilen.**

## Literatur

- Ammann, D. 2009. «Mit Medien unterwegs – Medienkompetenz als Unterrichtsziel.» In *Dossier Medienkompetenz: Aktiver Unterricht rund um die Medien*, hrsg. v. der Stadt Zürich, 8–9. Zürich: Schulamt der Stadt Zürich, Abt. Lehren und Lernen. Online unter: [www.stadt-zuerich.ch/dossier-medienkompetenz](http://www.stadt-zuerich.ch/dossier-medienkompetenz) (Zugriff 14.2.2016).
- Ammann, D., U. Ingold, F. Senn, S. Spiess und F. Tilemann. 2008a. *Medienkompass 1: Medien und ICT für die Primarstufe. 4. bis 6. Schuljahr*. Schulbuch und Kommentar für Lehrpersonen. Zürich: Lehrmittelverlag des Kantons Zürich.
- Ammann, D., U. Ingold, F. Senn, S. Spiess und F. Tilemann. 2008b. *Medienkompass 2: Medien und ICT für die Sekundarstufe. 7. bis 9. Schuljahr*. Schulbuch und Kommentar für Lehrpersonen. Zürich: Lehrmittelverlag des Kantons Zürich.
- Aufenanger, S. 1999. «Medienpädagogische Projekte – Zielstellungen und Aufgaben.» In *Handbuch Medien: Medienkompetenz – Modelle und Projekte*, hrsg. v. D. Baacke et al., 94–97. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- Baacke, D. 1973. *Kommunikation und Kompetenz. Grundlegung einer Didaktik der Kommunikation und ihrer Medien*. München: Juventa.
- Blömeke, S. 2000. *Medienpädagogische Kompetenz: Theoretische und empirische Fundierung eines zentralen Elementes der Lehrerbildung*. München: kopaed.
- Blömeke, S. 2003. «Neue Medien in der Lehrerbildung. Zu angemessenen (und unangemessenen) Zielen und Inhalten des Lehramtsstudiums.» *MedienPädagogik*, 11. Jan., 1–29. Online unter: [www.medienpaed.com/2003/#bloemeke0301](http://www.medienpaed.com/2003/#bloemeke0301) (Zugriff 27.2.2016).
- Blömeke, S. 2005. «Medienpädagogische Kompetenz: Theoretische Grundlagen und erste Befunde.» In *Kompetenzdiagnostik – Theorien und Methoden zur Erfassung und Bewertung von beruflichen Kompetenzen*, hrsg. v. A. Frey, R. S. Jäger und U. Renold, 76–97. Landau: Empirische Pädagogik.
- Blömeke, S., J. Risse, C. Müller, D. Eichler und W. Schulz. 2006. «Analyse der Qualität von Aufgaben aus didaktischer und fachlicher Sicht: Ein allgemeines Modell und seine exemplarische Umsetzung im Unterrichtsfach Mathematik.» *Unterrichtswissenschaft* 34 (4): 330–357.
- Bonfadelli, H., O. Jarren und G. Siegert. 2005. *Einführung in die Publizistikwissenschaft*. 2. Aufl. Bern: Haupt (UTB).
- Doelker, C. 2005. *Media in media: Texte zur Medienpädagogik*. Zürich: Verlag Pestalozzianum.
- Doelker, C. 2015. *Bild-Bildung: Grundzüge einer Semiotik des Visuellen*. Elsau: Alataverlag.
- Lauber, A. 2005. «Infotainment.» In *Grundbegriffe Medienpädagogik*, hrsg. v. J. Hüther und B. Schorb, 164–170, 4. Aufl. München: kopaed.
- Merz, T., H. Moser, W. Scheuble, F. Senn und F. Tilemann. 2012. *Unterricht planen in der Mediengesellschaft: Medien kompetent nutzen, reflektieren, produzieren*. Zürich: Pädagogische Hochschule Zürich.
- Merz-Abt, T. 2005. *Medienbildung in der Volksschule: Grundlagen und konkrete Umsetzung*. Zürich: Verlag Pestalozzianum.
- Müller, K., M. Gartmeier und M. Prenzel. 2013. «Kompetenzorientierter Unterricht im Kontext nationaler Bildungsstandards.» *Bildung und Erziehung* 66 (2): 127–144.
- Schöbi, K. und H. Mosimann. 1996. *Infotainment – Gratwanderung zwischen Information und Unterhaltung*. Luzern: Kantonaler Lehrmittelverlag.
- Schorb, B. 2005. «Medienkompetenz.» In *Grundbegriffe Medienpädagogik*, hrsg. v. J. Hüther und B. Schorb, 257–262. 4. Aufl. München: kopaed.
- Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK), Hrsg. 2015. *Lehrplan 21, Grundlagen*. Online unter: [http://projekt.lehrplan.ch/lehrplan/V5/ablage/FS1E\\_Grundlagen.pdf](http://projekt.lehrplan.ch/lehrplan/V5/ablage/FS1E_Grundlagen.pdf) (Zugriff 12.2.2016).
- Tulodziecki, G. und B. Herzig. 2002. *Computer & Internet im Unterricht: Medienpädagogische Grundlagen und Beispiele*. Berlin: Cornelsen Scriptor.



# Sexualpädagogik

**Wie handle ich, wenn mein Freund fragt: «Willst du mit mir schlafen», und ich noch nicht dazu bereit bin? Kann die Schule einen Beitrag dafür leisten, dass Schülerinnen und Schüler sexuell kompetent werden?**

**Der folgende Beitrag zeigt anhand von didaktischen Schritten auf, wie sexualitätsbezogene Themen und die damit verbundenen Kompetenzen so aufbereitet werden können, dass nicht nur Wissen vermittelt, sondern Lernprozesse auf der konkreten Handlungsebene von Jugendlichen – unter Berücksichtigung ihrer Lebenswelten – ausgelöst werden. Im ersten Teil werden das Thema «Sexualität» und der sexualkundliche Unterricht theoretisch verortet. Konkrete Unterrichtsbeispiele verdeutlichen danach eine mögliche Umsetzung von kompetenzorientiertem Unterricht. Überlegungen zur Beurteilung von Kompetenz und Performanz im Kontext von Sexualität sowie ein Fazit schliessen den Beitrag ab.**

# Die Sache mit dem Sex und der Liebe – Sexualkundlichen Unterricht kompetenzorientiert umsetzen

*Lukas Geiser*

## 1 Sexualitätsbezogene Themenfelder und der damit verbundene Kompetenzerwerb

«Wie kann ich das Thema ›Sexualität‹ kompetenzorientiert vermitteln? Sexualität ist so individuell und persönlich, dass sie in der Schule doch kein Thema sein kann.» Die gestellte Frage und die Antwort einer Lehrperson verdeutlichen, dass sexualitätsbezogene Fragestellungen sowohl mit Unsicherheiten bezüglich ihrer Thematisierung im Unterricht als auch mit Fragen zur Zielsetzung einhergehen.

Gerade für Jugendliche in der Pubertät sind Sexualität und die damit verbundenen Themen wichtige Aspekte des Erwachsenwerdens. Viele Unsicherheiten, Fragen und Bedürfnisse tauchen auf. Unabhängig von sexualerzieherischen Massnahmen in Familie oder Schule findet die sexuelle Sozialisation statt. Zum Beispiel durch positiv oder negativ erlebte alltägliche Erlebnisse in der Peergruppe, unbedachte Selbstverständlichkeiten oder mediale Einflüsse, die mit Irritationen bezüglich der eigenen sexuellen Identität einhergehen. Die Schule kann durch den sexuellen Unterricht die Jugendlichen in ihrer sexuellen Sozialisation begleiten und mit intentional gelenkten Lernprozessen unterstützen. In Lehrplänen der verschiedenen Kantone werden die damit verbundenen Themen sehr unterschiedlich beschrieben, wobei die Beschreibungen wenig mit Kompetenzorientierung zu tun haben. Im Lehrplan 21 sind, wie in anderen Fächern, auch Kompetenzen bezüglich sexualitätsbezogener Themen formuliert. Diese Kompetenzen sind im Lehrplan 21 nicht nur im Fachbereich «Natur, Mensch, Gesellschaft» (NMG) – und darin insbesondere in den inhaltlichen Perspektiven «Natur und Technik» (NT) sowie «Ethik, Religion, Gemeinschaft» (ERG) –, sondern auch in anderen Fachbereichen sowie als überfachliche Kompetenzen formuliert. Eine adressatengerechte Thematisierung und Bearbeitung dieser sexualitätsbezogenen Kompetenzen in der Schule setzt eine Auseinandersetzung mit sexualpädagogischen Hintergründen voraus.

Im Folgenden werden nun Aspekte und Themen beschrieben, die für die Gestaltung von sexuellen Unterricht wichtig sind. Anschliessend zeigen zwei Beispiele, wie kompetenzorientierter Unterricht für die Sekundarstufe 1 umgesetzt werden kann.

**Sexuelle  
Sozialisation**

**Sexualkundlicher  
Unterricht**

### 1.1 Sexualpädagogisches Verständnis

#### Sexualpädagogik

Laut Sielert (2015, 13) ist Sexualpädagogik «wie jede andere pädagogische Disziplin ein ›Kind ihrer Zeit‹, das heisst sowohl im praktischen Vollzug als auch in der theoretischen Begründung von gesellschaftlichen Rahmenbedingungen und Herausforderungen geprägt». So hat sich die Ausrichtung der Sexualpädagogik in den vergangenen Jahrzehnten ständig verändert. Deshalb wird ein stetiges Reflektieren über Werte und Normen eminent wichtig. Das Bewusstsein, nach welchen Massstäben ich als Lehrperson unterrichte und welche Haltung ich einnehme, ist eine grundlegende Voraussetzung, um professionell zu unterrichten. Im aktuellen Diskurs ist einerseits von sexueller Bildung die Rede. Dabei ist gemäss Sielert (2015, 12) von einem «lebenslangen Prozess der Selbstanpassung sexueller Identität in der Auseinandersetzung des Menschen auszugehen, den die Pädagogik zwar intentional, letztlich aber nur beratend begleiten kann». Andererseits wird nach Kunz und Weiser (2012) von menschenrechtsbasierter Sexualpädagogik gesprochen. Diese thematisiert über «reine Wissensvermittlung hinausgehend auch normative Vorstellungen von gemeinsamem Zusammenleben. Sie wirkt bewusstseinsbildend und gibt eine Orientierung zum gesellschaftlichen ›Common sense‹ – beispielsweise dem Recht auf Gleichberechtigung der Geschlechter, der sexuellen Selbstbestimmung, der selbstbestimmten Wahl und der Form von Partnerschaften oder dem Schutz der psychischen, physischen und sexuellen Integrität – und vermittelt diese sexuellen Rechte als für alle in gleicher Weise gültig» (Kunz u. Weiser 2012 6). Als weitere Grundlage für eine professionelle Sexualpädagogik wird von folgender Definition der sexuellen Gesundheit ausgegangen:

#### Sexuelle Bildung

Sexuelle Gesundheit ist der Zustand körperlichen, emotionalen, geistigen und sozialen Wohlbefindens bezogen auf die Sexualität und bedeutet nicht nur die Abwesenheit von Krankheit, Funktionsstörungen oder Schwäche. Sexuelle Gesundheit erfordert sowohl eine positive, respektvolle Herangehensweise an Sexualität und sexuelle Beziehungen als auch die Möglichkeit für lustvolle und sichere sexuelle Erfahrungen, frei von Unterdrückung, Diskriminierung und Gewalt. Wenn sexuelle Gesundheit erreicht und bewahrt werden soll, müssen die sexuellen Rechte aller Menschen anerkannt, geschützt und eingehalten werden. (WHO u. BZgA 2011, 19)

#### Gesundheitskompetenz

Sexualkundlicher Unterricht wird dadurch zu einem Teilaspekt der Gesundheitsförderung und leistet einen Beitrag zur Gesundheitskompetenz. Durch das von der WHO differenzierte Verständnis von Sexualität wird deutlich, dass ...

- zu einer Wissensvermittlung zu Themen wie Verhütung, sexuelle Gewalt oder HIV auch eine Auseinandersetzung mit rechtlichen, gesell-

schaftlichen, sozialen sowie persönlichen Aspekten bezüglich Sexualität gehört.

- von einem Begleitungsprozess im Jugendalter und nicht von Werteübertragung durch die Lehrperson gesprochen werden muss.
- in Vorbereitung von sexualkundlichem Unterricht der Diskurs zum gesellschaftlichen «Common sense» geführt wird.
- auf die Einflüsse, die zur sexuellen Sozialisation von Jugendlichen beitragen, geachtet werden muss.
- sexualitätsbejahend unterrichtet werden sollte, um den Bedürfnissen der Heranwachsenden gerecht zu werden.

## 1.2 Relevante Themen für den Unterricht

Bei der Auswahl sexualkundlicher Themen für den Unterricht gilt es, den Bedarf sowie die Bedürfnisse zu berücksichtigen. Lehrpläne, Planungshilfen (Volksschulamt des Kantons Zürich 2014) und Standards (WHO u. BZgA 2011) zeigen auf, welche Themenfelder in Verknüpfung mit Kompetenzen bearbeitet werden sollten (Bedarf). Dabei stützen wir uns auf entwicklungspsychologische Erkenntnisse sowie auf gesellschaftlich relevante Themen wie z.B. HIV/Aids oder sexuelle Gewalt ab. Beeinflusst von den entwicklungsbedingten Veränderungen, den medialen und sozialen Einflüssen, ist es zudem wichtig, die Bedürfnisse der Jugendlichen sowie deren Lebenswelten im Auge zu behalten. Dass sich diese teilweise von den Vorgaben der Lehrpläne, Planungshilfen und Standards unterscheiden, verdeutlicht eine von der Fakultät für Psychologie der Universität Basel durchgeführte Befragung von 1479 Jugendlichen aus dem Jahre 2008 (vgl. Abb.1).

### Themenfeld

Abbildung 1

**Bereiche mit offenen Fragen, differenziert nach Geschlecht der Jugendlichen (Prozentangaben: Mehrfachantworten möglich)**

Bereiche mit offenen Fragen	Mädchen	Jungen	Total
Sexuelle Praktiken	37	32	34
Zärtlichkeit und Liebe	23	27	24
Geschlechtskrankheiten	25	21	24
Sexuelle Gewalt	22	13	19
Schwangerschaftsabbruch	23	11	19
Verhütung	18	12	16
Zyklus der Frau	18	12	16
Ejakulation	10	15	12
anderes	4	3	3

Bodmer (2009, 33)

**Didaktische Analyse**

Die aktuellen Fragestellungen der Jugendlichen geben darüber Auskunft, welche Themen im Jugendalter im Vordergrund stehen und bearbeitet werden können. Aus dieser Bedarfs- und Bedürfnisanalyse können folgende Themenfelder abgeleitet werden: Beziehung und Partnerschaft, Körper und Sexualverhalten, Sexualität und Gesellschaft, sexuelle Identität/Diversität/Vielfalt, sexuell reproduktive Gesundheit, sexuelle Gesundheit, sexuelle Gewalt. Diese allgemein gefassten Themenfelder zeigen das grosse Themenspektrum auf. Wie ausführlich und mit welchen Subthemen im sexualkundlichen Unterricht gearbeitet wird, hängt von der didaktischen Analyse ab, die sich unter anderem auch mit den fachlichen und überfachlichen Kompetenzen befassen muss. Der in Anlehnung an Schütz und Kimmich (2001, 12) dargestellte Themenkreis (vgl. Abb. 2) stellt ein sinnvolles Gesamtkonzept dar, das sich sehr gut für die Festlegung von Themenfeldern für den sexualkundlichen Unterricht eignet. Dieser systematische Aufbau ist in einen Beziehungsaspekt und in einen individuellen Aspekt unterteilt und orientiert sich am Lebenslauf

Abbildung 2

**Themenkreis zu sexualitätsbezogenen Themenfeldern und überfachlichen Kompetenzen**



In Anlehnung an Schütz und Kimmich (2001, 12)

des Menschen. Auch wenn sich die beiden Aspekte unterscheiden, bestehen teilweise in den Themenfeldern Überschneidungen (z.B. bei sexueller Orientierung, Verliebtsein, Sexualität und Medien usw.). Wenn man von überfachlichen Kompetenzen wie personalen oder sozialen Kompetenzen ausgeht, wird deutlich, dass sexualkundliche Inhalte im jeweiligen Thema auch individuell miteinbezogen werden können.

So werden Themen, die in den Fächern «Natur und Technik» oder «Ethik, Religionen, Gemeinschaft» Unterrichtsgegenstand sind, mit überfachlichen Kompetenzen verbunden. Deshalb muss nicht überall, wo Sexualpädagogik drin ist, auch Sexualpädagogik draufstehen. In einigen Fällen, wie beispielsweise bei der Förderung des Selbstwertgefühls, der Reflexion sozialer Beziehungen oder der Thematisierung der Menschenrechte, wird das Thema mitlaufen. Das Etikettieren – «Jetzt machen wir sexualkundlichen Unterricht» – ergibt dann Sinn, wenn darauf abgezielt wird, dass die Lernenden sich bewusst mit dem Thema «Sexualität» auseinandersetzen. Der Lehrperson und den Schülerinnen und Schülern sollten jedoch die Zusammenhänge der verschiedenen Kompetenzbereiche klar sein. Durch die Zuordnung der Kompetenzen und Kompetenzstufen aus dem Lehrplan 21 zu den einzelnen Themenfeldern des Themenkreises werden diese Zusammenhänge sichtbar. Es entsteht Klarheit darüber, welchen Auftrag die Schule in Bezug auf sexualkundlichen Unterricht hat und welche Themen in der Schule weniger aufgenommen werden müssen.

Aus sexualpädagogischer Sicht ist es zentral, dass Themen bearbeitet werden, mit denen sich Schüler und Schülerinnen auf dem Weg zum Erwachsenwerden beschäftigen. Jedoch gilt es, die Intimität der Schülerinnen und Schüler zu respektieren und keine idealtypischen Verhaltenskodex zu vermitteln.

## **2 Wenn Werte und Normen mitspielen ... Personale und soziale Kompetenzen**

«An die Stelle der Kontrolle durch elterliche und gesellschaftliche Verbote ist die Eigenverantwortung Jugendlicher für ihre sexuellen Handlungen getreten.» (Schmidt 2014, 92). Nach Schmidt geht eine gesellschaftliche und individuelle Veränderung mit Normierungen bezüglich Sexualität einher. Erwünschtem sozialem Verhalten – und damit verbunden den sozialen und personalen Kompetenzen – gehen immer vorgegebene Werte und Normen voraus. Wer gibt nun vor, welche Werte und Normen gelten? Der gesellschaftliche Konsens dafür wird in verschiedenen natio-

**Menschenrechte**  
**Sexuelle Rechte**

nalen und internationalen gesetzlichen Grundlagen und Vereinbarungen wie z.B. der Bundesverfassung,<sup>1</sup> den Menschenrechten<sup>2</sup> oder den sexuellen Rechten<sup>3</sup> festgelegt. Die Orientierung an diesen Grundlagen ist für die Sexualpädagogik sinnvoll, da sich professionelles sexualpädagogisches Handeln nicht von persönlichen Wert- und Moralvorstellungen der Lehrperson leiten lassen darf. Mit dieser Haltung bleibt auch der Grundsatz erhalten, dass «die Schule – trotz aller Spielräume für ganzheitliche, personale Beziehungen – eine primär auf kognitives Lernen bezogene Aufklärungsinstanz bleibt, und [...] auf diese Weise vor allem informative und reflexive Aspekte abdecken [kann]» (Glück, zit. in Sielert 2015, 28). Trotz dieses Grundsatzes werden Lehrpersonen öfter von den Schülern und Schülerinnen herausgefordert, eine eigene Position zu sexualitätsbezogenen Themen preiszugeben. Gleichzeitig ist das soziale Verhalten in der Interaktion der Lehrperson mit Schülern und Schülerinnen von persönlichen Werten und Normen, die auch aufgrund der Lebensbiografie entstanden sind, determiniert. Insofern ist eine stetige Reflexion der Lehrperson notwendig.

Folgende Fragen können dazu hilfreich sein:

- Welche Normen und Werte wurden mir zur Sexualität vermittelt, welche davon sind mir heute noch wichtig?
- Wie hat sich meine Einstellung zu Sexualität und Beziehungen in den Jahren verändert?
- Wie leicht/schwer fällt es mir, andere Einstellungen zu tolerieren?
- Was bin ich bereit, im Unterricht über mich mitzuteilen, und was auf keinen Fall?
- Welche Lebensentwürfe bereiten mir Mühe und weshalb?

Gerade in Bezug auf Sexualität polarisieren verschiedene Lebensentwürfe. In einer Schulklasse mit unterschiedlichen kulturellen Hintergründen wird dies beim Thema «Sexualität» spürbar. Es gilt, die verschiedenen Vorstellungen von Geschlechterrollen, Partnerschaft und Sexualverhalten mit den Lernenden zu diskutieren, sie zum Reflektieren anzuregen, ihnen aber auch die rechtlichen Rahmenbedingungen in unserer Gesellschaft und Grundsätze im gemeinschaftlichen und partnerschaftlichen Umgang miteinander zu vermitteln. Soziale und personale Kompetenzen, wie sie im Lehrplan 21 beschrieben sind, schaffen einen allgemeinen Ori-

<sup>1</sup> Vgl. Bundesverfassung: 2. Titel: Grundrechte, Bürgerrechte und Sozialziele, 1. Kapitel: Grundrechte, Art. 7 Menschenwürde, Art. 8 Rechtsgleichheit.

<sup>2</sup> Online unter: [www.humanrights.ch](http://www.humanrights.ch) (Zugriff 19.2.2016).

<sup>3</sup> Die sexuellen Rechte sind Menschenrechte und in der Deklaration der sexuellen Rechte der *International Planned Parenthood Federation* (IPPF) festgehalten.

entierungsrahmen. So kann der Kompetenzbeschrieb «Die Schüler und Schülerinnen können sich in die Lage einer anderen Person versetzen und sich darüber klarwerden, was diese Person denkt und fühlt» (EDK 2015, 15) als Beispiel herangezogen werden. Dabei ist es sinnvoll, den konkreten Bezug zur Sexualität herzustellen und diesen zu thematisieren. Die Schule kann dadurch einen Beitrag zu einem verantwortungsvollen und selbstbestimmten Handeln der Jugendlichen leisten.

### 3 Das Spannungsfeld von Ressourcen, Kompetenzen und Performanz

#### 3.1 Von der Ressource zur Kompetenz

Wenn wir von sexueller Bildung (vgl. Kapitel 1.1) sprechen, drängt sich die Frage auf, was sich Menschen in Bezug auf Sexualität aneignen sollen? Welche Kompetenzen sind für eine «gesunde» Sexualität notwendig. Es wäre vermessen, dies absolut und normativ zu definieren, weil Sexualität mit subjektiven Erfahrungsräumen, Werten und Normsystemen behaftet ist. Kompetenzen, die unter das Thema «Sexualität» subsumiert werden können, sind sehr komplex, da sie nicht nur aus Fachwissen bestehen, sondern oft aus einer Kombination von Fachwissen, Selbstkompetenz und sozialem Handeln. Das folgende Beispiel aus dem Lehrplan 21 zeigt diese Komplexität auf: «Die Schülerinnen und Schüler lernen zunehmend Mitverantwortung für ihr Wohlbefinden und ihre Gesundheit zu übernehmen. Dafür erwerben sie Wissen über den menschlichen Körper, dessen Funktionsweise und über verschiedenste Faktoren, die Wohlbefinden und Gesundheit beeinflussen.» (EDK 2015, 19). Beispielsweise bedeutet Wissen über Verhütungsmittel noch lange nicht, dass Jugendliche diese verantwortungsvoll anwenden und dadurch Mitverantwortung für ihre Gesundheit übernehmen können. Dazu braucht es neben dem Wissen auch Fertigkeiten und Fähigkeiten. Gemäss Furrer (2009, 35–39) sind Wissen, Fertigkeiten und Fähigkeiten als Ressourcen zu verstehen, die Kompetenz ausmachen. Hinzu kommen Ressourcen des Umfeldes. Durch die Komplexität der Kompetenzen sowie die Schwierigkeit, Performanz zu überprüfen, entsteht ein Spannungsfeld. Wie sollte kontrolliert werden können, ob die Schülerinnen und Schüler die Verhütungsmittel verantwortungsvoll anwenden, wenn dies ja in die ganz persönliche und intime Lebenswelt des Menschen gehört?

Das Aufteilen der Kompetenzen in Ressourcen hilft einerseits der Lehrperson, Lerninhalte in Teilaspekte zu gliedern und diese dann, aufeinander aufbauend, im Unterricht auf die Kompetenzen auszurichten. Andererseits ermöglicht die Differenzierung der Kompetenzen in Ressourcen den Schülerinnen und Schülern konkrete Denk- und Handlungsmöglich-

**Ressourcen  
des Umfeldes  
Performanz**

keiten. Anhand allgemeiner Themenfelder lässt sich der Weg von der Ressource zur Performanz exemplarisch aufzeigen. In der folgenden Tabelle werden zur Verdeutlichung Aspekte des sexuellen Lernens beispielhaft auf die verschiedenen Ressourcen aufgliedert:

Abbildung 3

**Ressourcenraster mit beispielhaften Ressourcen**

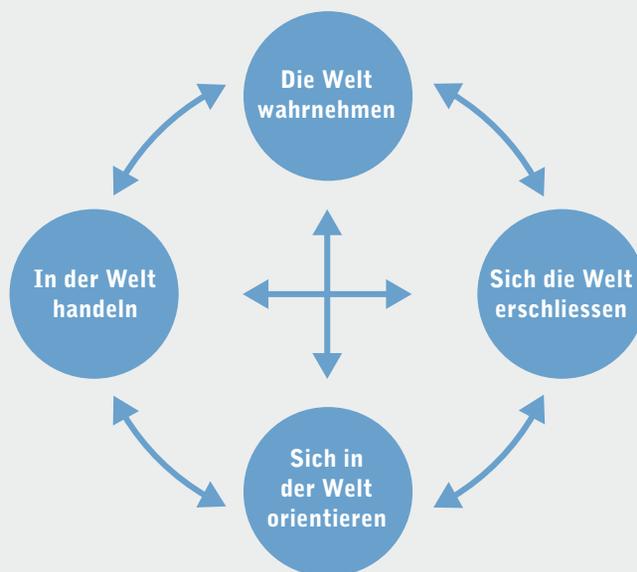
Wissen	Wissen über humanbiologische Vorgänge wie z. B. die Menstruation, Ejakulation, Befruchtung, sexuell übertragbare Infektionen, gesetzliche Rahmenbedingungen, verschiedene kulturelle Regeln usw.
Fertigkeiten	Handhabung von Verhütungsmitteln, zielgerichtetes und respektvolles Anmachen/ Flirten, bewusstes Steuern des eigenen sexuellen Verlangens und der sexuellen Reaktion usw.
Fähigkeiten	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Kognitive Fähigkeiten wie Wahrnehmung, Wahrnehmungsdifferenzierung, Aufmerksamkeit, Entscheidungsfähigkeit, Beharrlichkeit usw.</li> <li>• Emotionale Fähigkeiten wie Begeisterungsfähigkeit, Empathiefähigkeit, Frustrationstoleranz usw.</li> <li>• Physiologische Fähigkeiten wie Entspannung und Anspannung, Erektionsfähigkeit usw.</li> </ul>
Ressourcen des Umfeldes	Zugang zu Verhütungsmitteln, Zugang zu Beratungsstellen, soziales Umfeld (Familie, Freunde, Betreuungspersonen, Lehrpersonen), das für Gespräche und Unterstützung zur Verfügung steht

Die Kompetenz bezüglich Sexualität und Partnerschaft besteht nun darin, dass Jugendliche in einer bestimmten Situation die zur Bewältigung notwendigen Ressourcen abrufen und einsetzen können (z. B. das Benutzen von Kondomen bei einem ungeplanten Date; sich an die rechtlichen Rahmenbedingungen zu halten, wenn Pornografie auf Mobilephones herumgezeigt wird; «Nein» zu sagen, wenn Sex eingefordert wird und man selber nicht möchte).

Zur Klärung können die im Lehrplan 21 erläuterten Handlungsaspekte (vgl. Abb. 4) beigezogen werden. Diese Handlungsaspekte, die miteinander verknüpft sind und sich permanent abwechseln, treffen auch auf die Thematik der Sexualität zu. «Wenn Kinder und Jugendliche der Welt begegnen und sich mit ihr auseinandersetzen, nehmen sie neue Phänomene, Sachen und Situationen wahr, erschliessen sich diese und ordnen sie in ihre Vorstellungen zur Welt ein. Dabei gewinnen sie zunehmend Orientierung in der Welt und erlangen Handlungsfähigkeit.» (EDK 2015, 2). Sexualitätsbezogene Themen können hier eingeordnet werden.

Am Beispiel der Pubertät zeigt sich, dass Kinder und Jugendliche bei sich und anderen Menschen Veränderungen wahrnehmen. Sie suchen nach adäquaten Handlungs- und Erklärungsmustern, um die Pubertät zu meistern. Wenn es nun darum geht, dass sie sich entsprechende Ressour-

Abbildung 4

**Handlungsaspekte aus dem Fachbereichslehrplan Natur, Mensch, Gesellschaft**

(EDK 2015, 2)

cen und darauf aufbauende Kompetenzen aneignen können, dann helfen uns die Taxonomiestufen, die im kognitiven Bereich Komplexitätszunahmen anzeigen. Wenn die von Bloom und Mitautoren (1956) erstellten und von Reusser (2014, 329–330) weiterentwickelten sechs Komplexitätsstufen «einfaches Erinnern und Können», «Verstehen», «Anwenden», «Analysieren», «Urteilen» und «Entwickeln» in die Unterrichtsvorbereitung miteinbezogen werden, kann dem Entwicklungsstand der Schülerinnen und Schüler Rechnung getragen werden. Wie folgend in den Praxisbeispielen sichtbar wird, können Lernjobs, in denen sich Schülerinnen und Schüler selbstständig und selbsttätig mit dem Lerninhalt auseinandersetzen und diesen Prozess reflektieren und auswerten, an dieses Modell angepasst werden.

#### 4 Beispiele für die Praxis

Für die Planung und Umsetzung von kompetenzorientiertem sexualkundlichem Unterricht ist das folgende dreistufige Vorgehen sinnvoll: Zuerst wird eine typische Situation aus dem Alltag der Jugendlichen ausgewählt und beschrieben (Vorüberlegungen). Anschliessend werden die zu erwerbenden Kompetenzen und die Ressourcen (z.B. Wissen, Fertigkeiten) für den Kompetenzaufbau geklärt (kompetenzorientiertes Vorbereiten). Zum

Schluss werden Ressourcen so formuliert, dass sie von den Schülerinnen und Schülern bearbeitet werden können (ressourcenorientiertes Unterrichten). Die folgenden Ausführungen verdeutlichen diese Schritte.

a) *Vorüberlegungen*

Vorüberlegungen dienen dazu, sexualekundlich relevante Fragestellungen und Situationen aus der Lebenswelt der Jugendlichen herauszuarbeiten. Es gilt in einem ersten Schritt, darüber nachzudenken, welche Themen die Schülerinnen und Schüler beschäftigen, welche sie untereinander verhandeln, aber auch, mit welchen Handlungsaspekten sich die Lernenden befassen sollen. Dabei ist es wichtig, die soziokulturelle Zusammensetzung/Heterogenität der Schulklasse, das Klassenklima, die Vorerfahrungen der Schülerinnen und Schüler, das unterschiedliche Alter und Geschlecht usw. zu berücksichtigen. Das Ziel dieses ersten Schrittes ist, eine für alle Schülerinnen und Schüler relevante Fragestellung oder ein konkretes Beispiel, das vielen vertraut ist, einzubeziehen.

b) *Kompetenzorientiertes Vorbereiten*

Bei diesem Schritt werden die verschiedenen Kompetenzbeschreibungen aus dem Lehrplan 21, die sich auf die Thematik, die Fragestellungen oder Beispiele beziehen, zusammengetragen. Die angepeilten Kompetenzen setzen sich, wie in Abschnitt 3.1 bereits erwähnt, aus fachlichen und überfachlichen Kompetenzen zusammen.

**Learning outcomes**

Der zweite Schritt besteht darin, aus diesen Kompetenzen *learning outcomes* zu definieren, die sich den verschiedenen Ressourcen wie Wissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten zuordnen lassen. Diese Ressourcen sind somit ein Teil der gewählten Kompetenz.

**Handlungsorientierung**

Damit kompetenzorientierte Aufgaben anwendungs- und handlungsorientiert werden, braucht es für die Umsetzung passende Methoden. Bereits beim Vorbereiten ist darauf zu achten, dass problembasierte Fragestellungen von den Schülerinnen und Schülern lösungsorientiert bearbeitet und auch geübt werden können. Weiter sind methodische Grundlagen/Aspekte wie «Bezüge zwischen Lerninhalten und realen Problemsituationen», «aktive Auseinandersetzung mit dem Lerngegenstand», «soziale Lernaktivitäten» sowie «Adaptivität für die Heterogenität der Lernenden» wichtige Leitplanken für die Umsetzung (Müller, Gartmeier u. Prenzel 2013, 133–134). Diese methodischen Aspekte werden auch von Weidinger, Kostenwein und Dörfler (2007, 9–11) im Kontext der Sexualpädagogik erläutert. Sie postulieren, es sei kein reines biologisches Wissen zu vermitteln, sondern es gehe vielmehr darum, sich auf die konkrete Handlungsebene der Jugendlichen unter Berücksichtigung von deren Lebenswelten

zu beziehen und respektvoll mit der Individualität der Jugendlichen umzugehen. Des Weiteren soll kein Bedrohungsszenario gezeichnet, sondern auf die tatsächliche Betroffenheitsebene respektive auf reale Problemsituationen fokussiert werden. Bei den im Kapitel 4.1 folgenden beiden exemplarischen Beispielen «Pubertät» und «Sexting» (vgl. Kap. 4.1) können die Lesenden überprüfen, inwieweit diese methodischen Aspekte überzeugend berücksichtigt werden.

c) *Ressourcenorientiertes Unterrichten*

Der dritte Schritt – das ressourcenorientierte Unterrichten – ist durch vier Phasen geprägt. Bei der ersten Phase, «Orientierung», werden den Schülerinnen und Schülern als Erstes Informationen zum Lerngegenstand gegeben. Anschliessend werden in der zweiten Phase, «Ressourcen erfassen», das vorhandene Wissen und die Erfahrungen der Schülerinnen und Schüler zusammengetragen. Durch eine aktive Auseinandersetzung mit Lerninhalten werden in der dritten Phase die «Ressourcen erarbeitet». Die «Reflexion» über die erarbeiteten Inhalte findet abschliessend statt.

Bei den folgenden beiden Praxisbeispielen werden nun die Vorüberlegungen, kompetenzorientiertes Vorbereiten sowie ressourcenorientiertes Unterrichten exemplarisch dargestellt.

#### 4.1 Exemplarisches Thema: Die Pubertät

a) *Vorüberlegungen*

Die Pubertät ist ein wichtiger Teil der Jugendjahre, und alle Jugendlichen, unabhängig von ihrer Herkunft, durchlaufen diese Lebensphase. Selbstzweifel, Stress und hormonelle Veränderungen bringen das Leben von Jugendlichen durcheinander. Ein lebensnahes Beispiel ist eine gute Basis, um das Thema in der Schule anzugehen. Als Situation können wir folgende Fallbeschreibung verwenden:

*S. ist 14 Jahre alt. Das Erwachsenwerden ist für ihn eine grosse Herausforderung. Alle anderen Jungs erzählen von ihren Erfahrungen mit Mädchen und sind um einiges grösser als er. Er weiss wenig über die Pubertät und hat mit den Eltern viel Streit. Sein Ziel ist es, ein beliebter Mann zu werden, der bei Frauen gut ankommt.*

b) *Kompetenzorientiert vorbereiten*

Die in verschiedenen Fächern auffindbaren Kompetenzbeschriebe aus dem Lehrplan 21 werden für das Thema «Pubertät» und die erwähnte Situation herangezogen:

Abbildung 5

**Kompetenzbeschriebe aus dem Lehrplan 21**

Fächerbezogene Kompetenzen aus dem Lehrplan 21:

- NMG 1.5 Die Schülerinnen und Schüler können Wachstum und Entwicklung des menschlichen Körpers wahrnehmen und verstehen.
- h kennen psychische Veränderungen in der Pubertät (z. B. verstärkte Scham und Befangenheit, veränderte Einstellung zum eigenen Körper, erwachendes sexuelles Interesse) und wissen, dass diese zur normalen Entwicklung gehören.
- NT 7.1 Die Schülerinnen und Schüler können Aspekte der Anatomie und Physiologie des Körpers erklären.
- ERG 5.1 Die Schüler und Schülerinnen können Träume und Sehnsüchte wahrnehmen, Vorstellungen ihrer Zukunft äussern und ihre Umsetzbarkeit reflektieren.

Überfachliche Kompetenzen aus dem Lehrplan 21 (Selbstreflexion, Selbstständigkeit und Eigenständigkeit)

Die Schülerinnen und Schüler

- können eigene Gefühle wahrnehmen und situationsangemessen ausdrücken.
- können auf ihre Stärken zurückgreifen und diese gezielt einsetzen.
- können sich in neuen, ungewohnten Situationen zurechtfinden.
- können sich in die Lage einer anderen Person versetzen und sich darüber klarwerden, was diese Person denkt und fühlt.

Für den Kompetenzaufbau können folgende Ressourcen in Form von *learning outcomes* festgelegt werden:

Abbildung 6

**Ressourcenraster zum Thema «Pubertät»**

Wissen	Die Schülerinnen und Schüler ... <ul style="list-style-type: none"> <li>• können die körperlichen Veränderungen während der Pubertät erklären.</li> <li>• können Menstruation und Samenerguss als Zeichen der Geschlechtsreife/des Erwachsenwerdens einordnen.</li> <li>• können die Geschlechtsorgane von Frau und Mann und deren Funktionen differenziert benennen und erklären.</li> <li>• erfahren, dass die körperliche Lust ein Bedürfnis des Menschen ist.</li> </ul>
Fertigkeiten	Die Schülerinnen und Schüler ... <ul style="list-style-type: none"> <li>• können einen eigenen Standpunkt einnehmen und vertreten, auch wenn dieser im Gegensatz zu vorherrschenden Meinungen/Erwartungen steht.</li> <li>• können auf ihre Stärken zurückgreifen und diese gezielt einsetzen.</li> </ul>

Fähigkeiten	Die Schülerinnen und Schüler ... <ul style="list-style-type: none"> <li>• erkennen, dass die körperlichen Veränderungen Verunsicherungen auslösen, diese jedoch zur Entwicklung gehören.</li> <li>• können eigene Gefühle wahrnehmen und der Situation angemessen ausdrücken.</li> <li>• können Menschen in ihren Gemeinsamkeiten und Differenzen wahrnehmen und verstehen.</li> </ul>
Ressourcen des Umfeldes	Diese werden bei dieser Thematik nicht berücksichtigt.

### c) Ressourcenorientiert unterrichten

#### 1. Orientierung

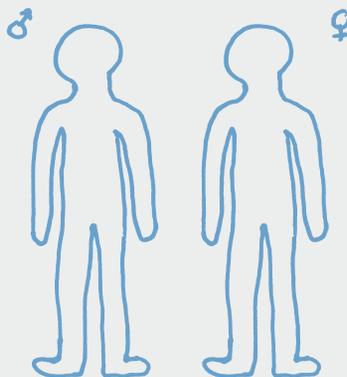
Zuerst werden Informationen über den Lerngegenstand gegeben. Zum Beispiel: «Wir werden in den nächsten Lektionen über die Pubertät sprechen. Dabei geht es nicht nur um die körperlichen Veränderungen, sondern auch um positive und negative Gefühle, die euch in der Pubertät begleiten. Natürlich wollen wir auch zusammen diskutieren, wie ihr auf eure Stärken zurückgreifen und Neues dazulernen könnt, um die Pubertät gut zu meistern.» Allenfalls könnte das Fallbeispiel aus den Vorüberlegungen erzählt werden.

#### 2. Ressourcen erfassen

Übung: Was weiss ich über die Pubertät?

Auf A2-Blättern sind zwei Körperumrisse gezeichnet (vgl. Abb. 7). Die Schülerinnen und Schüler erhalten in geschlechtergetrennten Kleingruppen den Auftrag, alles, was sie bezüglich Veränderungsprozess in der Pubertät kennen, aufzuzeichnen und zu beschriften. Danach werden die Kunstwerke in der Klasse gewürdigt, vorgestellt und ergänzt.

Abbildung 7  
**Körperumrisse**



### 3. Ressourcen erarbeiten

Methodisch eignet sich ein Werkstattunterricht besonders gut für den Wissenserwerb. Dabei können die oben aufgeführten *learning outcomes* nun gebraucht werden, um Lernjobs einer Werkstatt zu erstellen. Dabei steht primär der Wissenserwerb im Zentrum. Je nach Lernjob ist es möglich, auch Fähigkeiten und Fertigkeiten zu berücksichtigen und in den Fokus zu stellen.

Beispiele von Lernjobs zu Wissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten:

- Lernjob A: Tampons, Binden und Menstruationstassen
- Lernjob B: Was ist Akne, und was kann ich dagegen tun?
- Lernjob C: Menstruation und Samenerguss
- Lernjob D: Pubertät früher und heute
- Lernjob E: Wachstumsschmerzen; was steckt dahinter?
- Lernjob F: Was machst du, wenn ...? (Sammlung von guten Tipps)

Die folgende von Valtl (1998, 38) beschriebene Übung «Ich bin liebenswert» eignet sich zur Förderung der Fähigkeiten und Fertigkeiten. Dabei wird der Fokus auf die überfachlichen Kompetenzen gelegt.

Ablauf:

- Die Schüler und Schülerinnen sitzen im Kreis. Jede/r stellt sich mit einem Satz vor, indem sie/er eine seiner/ihrer positiven Eigenschaften erwähnt, die mit demselben Buchstaben beginnt wie der eigene Name, also z. B. «Ich bin die mutige Martina», «Ich bin der ausdauernde Ali».
- Zwei (bis vier) Schriftführer/innen schreiben alle genannten Eigenschaften auf je ein grosses Blatt. Wenn sich alle Schülerinnen und Schüler vorgestellt haben, können noch weitere positive Eigenschaften gesammelt werden.
- Es werden so viele Gruppen wie Schriftführer/innen gebildet. Die Gruppen zerschneiden die Listen mit den Eigenschaften so, dass jede Eigenschaft auf einem eigenen Zettel steht. Dann werden diese auf einem Plakatbogen nach folgenden drei Möglichkeiten geordnet, und zwar entweder:
  - Zuordnung zu den vier Ecken (wobei auch eine Einordnung zwischen zwei oder mehreren Ecken möglich ist): a) musisch/sportlich, b) sozial, c) handwerklich, d) intellektuell/«Köpfchen».
  - oder a) in der Freizeit, b) in der Schule, c) in der Familie, d) für mich persönlich.
  - oder: Reihung nach der Wichtigkeit der Eigenschaften oder danach, was die positivsten Eigenschaften sind (entlang einer senkrechten Achse).

- Diskussion der Ergebnisse der Gruppenarbeit, vor allem der Unterschiede in den Anordnungen.
- Abschluss: Die Schülerinnen und Schüler stellen sich noch einmal vor, indem sie drei Eigenschaften auswählen (aus den schon genannten sowie neue Eigenschaften), die sie in der nächsten Zeit noch weiterentwickeln wollen, also z.B.: «Ich bin Erkan. Ich bin stark, kann gut rechnen und bin hilfsbereit.» «Ich bin Sabine. Ich bin flink, bin gut in Judo und kann gut Aufsätze schreiben.»

#### 4. Reflexion

Die Schülerinnen und Schüler nehmen eine Expertenrolle in der Art von «Dr. Sommer»<sup>4</sup> ein und entwickeln Antworten auf Problemsituationen. Anhand einer Geschichte können die Schülerinnen und Schüler Lösungsvorschläge in Gruppen bearbeiten. Die Lösungen werden in der Klasse besprochen. Metakognitive Fragen erlauben es, dass sich die Schülerinnen und Schüler eigene Gedanken zur Thematik machen und dadurch mögliche Handlungsansätze für ihr eigenes Leben anwenden können.

#### Metakognition

Die Geschichte aus den Vorüberlegungen von Kapitel 4.1 kann für diesen Schritt verwendet werden. Nach dem Lesen der Geschichte eignen sich folgende Fragestellungen für die Reflexion:

- Ist Erwachsenwerden eine Herausforderung?
- Wenn ja, weshalb?
- Welche Gedanken machst du dir über die Pubertät?
- Wie würdet ihr in der Situation von S. vorgehen?
- Welche Gefühle lösen Streit mit den Eltern aus?
- Was ist ein beliebter Mann/eine beliebte Frau? Weshalb gibt es dieses Gefühl, dass dies wichtig ist?
- Welche Tipps geben wir S.?
- Wie kann er diese Tipps umsetzen?
- ...

Fazit zum Unterrichtsbeispiel Pubertät:

An diesem Beispiel ist zu erkennen, wie sich die in Abbildung 5 dargestellten fachlichen und überfachlichen Kompetenzbeschreibungen ergänzen. Durch diese Ergänzung wird das Fachwissen mit Fähigkeiten, Fertigkeiten und der Reflexion verknüpft. Es wird nicht nur biologisches Wissen

<sup>4</sup> Dr. Sommer ist eine aus der deutschen Jugendzeitschrift «Bravo» stammende Rubrik zum Thema «Sexualität und Sexualaufklärung», in der jemand mit diesem Pseudonym eingesandte Fragen von Jugendlichen beantwortet. Die Rubrik wird seit über fünfzig Jahren erfolgreich in der Zeitschrift veröffentlicht und ist heute auch als Internetseite verfügbar.

vermittelt, sondern die Vorgehensweise bezieht sich auf die konkrete Handlungsebene der Jugendlichen und berücksichtigt deren Lebenswelten. Zudem wird respektvoll mit der Individualität der Jugendlichen umgegangen. Die klare Differenzierung der Kompetenzbeschreibungen anhand der Ressourcen «Wissen», «Fähigkeiten» und «Fertigkeiten» führt dazu, dass die methodische Gestaltung auf die verschiedenen Aspekte der Pubertät fokussiert umgesetzt werden kann.

## 4.2 Exemplarisches Thema: Sexting

### Sexting

#### a) Vorüberlegungen

Pornografie, Sexting und Onlineflirting sind brisante und relevante Themen aus der Lebenswelt der Jugendlichen. Das Thema ist komplex, weil es neben den eigentlichen Inhalten auch um Themen wie Mobbing, Nötigung und Kinderpornografie usw. geht. Mädchen und Jungen sind von dieser Thematik unterschiedlich betroffen. Diesem Umstand soll durch den Einbezug von verschiedenen geschlechtsspezifischen Perspektiven Rechnung getragen werden. Die folgende Geschichte kann sowohl für die Sicht der Mädchen als auch für jene der Jungen eingesetzt werden:

*«Paula und Tom sind 14 Jahre alt und sehr ineinander verliebt. Sie kennen sich schon länger und haben Vertrauen zueinander aufgebaut. Als Zeichen ihrer Liebe schickt Paula Tom zu seinem Geburtstag einen erotischen Geburtstagsgruss. Sie hängt auch ein Foto aus ihren letzten Ferien an, das Paula nackt am Strand zeigt. Leider hält die Liebe nicht, und Paula macht nach sechs Monaten Beziehung Schluss mit Tom. Tom ist darüber traurig und verletzt, aber auch wütend. In einem Moment der Wut auf seine Ex-Freundin schickt er das Bild kurzerhand seinen Freunden weiter. Bald kennt die ganze Schule das Nacktfoto von Paula» (Geiser u. Voss 2013, 79).*

#### b) Kompetenzorientiert vorbereiten

Die folgenden in verschiedenen Fachbereichen sowie in den überfachlichen Kompetenzen auffindbaren Kompetenzbeschreibungen aus dem Lehrplan 21 werden für das Thema «Sexting» und die erwähnte Situation herangezogen:

Abbildung 8

**Kompetenzbeschriebe aus dem Lehrplan 21**

Fächerbezogene Kompetenzen aus dem Lehrplan 21:

- MI.1.1 Die Schülerinnen und Schüler können sich in der physischen Umwelt sowie in medialen und virtuellen Lebensräumen orientieren und sich darin entsprechend den Gesetzen, Regeln und Wertesystemen verhalten.
- c Sie können Folgen medialer und virtueller Handlungen erkennen und benennen (z. B. Identitätsbildung, Beziehungspflege, Cybermobbing).
  - e Sie können Chancen und Risiken der Mediennutzung benennen und Konsequenzen für das eigene Verhalten ziehen (z. B. Vernetzung, Kommunikation, Cybermobbing, Schuldenfalle, Suchtpotenzial).
- ERG.5.3 Die Schülerinnen und Schüler können Beziehungen, Liebe und Sexualität reflektieren und ihre Verantwortung einschätzen.
- c Sie kennen ihre Rechte im Umgang mit Sexualität und respektieren die Rechte anderer.

Überfachliche Kompetenzen aus dem Lehrplan 21:

Personale Kompetenzen (Selbstreflexion, Selbstständigkeit und Eigenständigkeit)

- Die Schülerinnen und Schüler können eigene Gefühle wahrnehmen und situationsangemessen ausdrücken.

Soziale Kompetenzen (Dialog- und Kooperationsfähigkeit, Konfliktfähigkeit und Umgang mit Vielfalt)

- Die Schülerinnen und Schüler können sich in die Lage einer anderen Person versetzen und sich darüber klarwerden, was diese Person denkt und fühlt.

Für den Kompetenzaufbau können folgende Ressourcen in Form von *learning outcomes* festgelegt werden:

Abbildung 9

**Ressourcenraster zum Thema «Sexting»**

Wissen	Die Schülerinnen und Schüler ... <ul style="list-style-type: none"> <li>• können die Begriffe «Sexting», «Nötigung» und Cybermobbing erklären.</li> <li>• kennen die rechtlichen Rahmenbedingungen bezüglich Weitergabe von Nacktbildern.</li> <li>• kennen Chancen und Risiken von Sexting.</li> </ul>
Fertigkeiten	Die Schülerinnen und Schüler ... <ul style="list-style-type: none"> <li>• können eigene Gefühle wie Wut, Trauer oder Frustration situationsangemessen ausdrücken und respektvoll damit umgehen.</li> <li>• können sich gegen eine unerwünschte Aufforderung nach einem Nacktbild zur Wehr setzen.</li> </ul>
Fähigkeiten	Die Schülerinnen und Schüler ... <ul style="list-style-type: none"> <li>• können eigene Gefühle wahrnehmen.</li> <li>• können sich in die Lage einer anderen Person versetzen.</li> <li>• können Folgen von missbräuchlichem Umgang mit Sexting erkennen und benennen.</li> </ul>
Ressourcen des Umfeldes	Den Schülerinnen und Schülern stehen für Gespräche und rechtliche Schritte Anlaufstellen zur Verfügung.

c) *Ressourcenorientiert unterrichten*

1. *Orientierung*

Bei diesem Beispiel gilt es, den Schülerinnen und Schülern zuerst transparent zu machen, dass es bei diesem Lerngegenstand nicht nur um Sexting, sondern um viele andere Faktoren wie Nötigung, Kinderpornografie, Cybermobbing und erotische Selbstdarstellung, geht. Dadurch erhalten sie einen Überblick, was sie erwartet.

2. *Ressourcen erfassen*

**Vorwissen**

Um das Vorwissen und die Erfahrungen der Schülerinnen und Schüler sichtbar zu machen, eignen sich folgende zwei Übungen:

Übung: Was weiss ich ...

Auf grossen Karten werden die Begriffe «Sexting», «Nötigung», «Kinderpornografie», «Cybermobbing» und «erotische Selbstdarstellung» aufgehängt. Die Schülerinnen und Schüler notieren ihr Wissen zu den Begriffen auf kleine Karten und hängen diese zu den Begriffen. Gemeinsam können nun die Begriffserklärungen besprochen und ergänzt werden.

Übung: Privat – öffentlich

Für die Weiterarbeit muss eine Auswahl an Bildern von mehr und weniger freizügig gekleideten Mädchen und Jungen gesucht und ausgedruckt werden. Die Schüler und Schülerinnen sehen sich die Auswahl nun in Kleingruppen an und teilen diese anschliessend in zwei Kategorien ein: «privat – streng geheim» und «öffentlich – auch im Internet okay». Im Plenum wird über die Einteilung diskutiert.

3. *Ressourcen erarbeiten*

Die Auseinandersetzung mit den Fähigkeiten, die vorwiegend den überfachlichen Kompetenzen zugeordnet werden können, steht nun im Zentrum (z.B.: Sich in die Lage einer anderen Person zu versetzen). Zu Beginn geht es um die Wahrnehmung der eigenen Gefühle und derjenigen der anderen. In einem zweiten Schritt folgt die Auseinandersetzung mit Handlungsmöglichkeiten und -absichten bezüglich der verschiedenen Situationen. Dazu eignen sich folgende zwei von Geiser und Voss (2013, 79) beschriebenen Übungen:

Übung: Was denken andere?

Es wird ein Bild eines Mädchens (Paula) und eines Jungen (Paul) aus der Kategorie «privat – streng geheim» ausgewählt. In Kleingruppen soll über die Frage diskutiert werden, was folgende Personen wohl zu

dem Bild sagen würden: zukünftiger Chef, Eltern, fester Freund/feste Freundin der abgebildeten Person, Kollegin/Kollege aus der Klasse, mit der die Abgebildete seit Wochen Stress hat, Lehrperson. Die Überlegungen werden in Sprechblasen, die um das Bild angeordnet werden, hineingeschrieben.

Die Lehrperson begleitet die Schülerinnen und Schüler durch die Gruppenarbeit und leitet den Plenumsteil. Dabei regt sie kritisches Denken der Teilnehmenden an und bringt gegebenenfalls weitere Überlegungen ein.

Übung: Was soll ich machen?

Die Teilnehmenden erhalten und lesen Paulas und Pauls Geschichte. Anhand von Leitfragen werden diese in Kleingruppen vertieft diskutiert und die Überlegungen anschliessend im Plenum zusammengetragen.

Abbildung 10

### Geschichten von Paul und Paula

Pauls Geschichte:

Paul und Astrid sind 14 Jahre alt und sehr verliebt, sie kennen sich schon länger und haben in ihrer Zeit viel gemeinsames Vertrauen zueinander aufbauen können. Als Zeichen ihrer Liebe schickt Paul Astrid zu ihrem Geburtstag einen erotischen Geburtstagsgruss. Diesem hängt er auch ein Foto an, das ihn nackt am Strand in ihren letzten Ferien zeigt. Leider hat die Liebe nicht gehalten, und Paul macht nach sechs Monaten Beziehung Schluss mit Astrid. Astrid ist darüber traurig und verletzt, aber auch wütend. In einem Moment der Wut auf ihren Ex schickt sie das Bild kurzerhand ihren Freundinnen weiter. Bald kennt die ganze Schule das Bild.

Paulas Geschichte:

Paula und Tom sind 14 Jahre alt und sehr verliebt, sie kennen sich schon länger und haben in ihrer Zeit viel gemeinsames Vertrauen zueinander aufbauen können. Als Zeichen ihrer Liebe schickt Paula Tom zu seinem Geburtstag einen erotischen Geburtstagsgruss. Diesem hängt sie auch ein Foto an, das sie nackt am Strand in ihren letzten Ferien zeigt. Leider hat die Liebe nicht gehalten, und Paula macht nach sechs Monaten Beziehung Schluss mit Tom. Tom ist darüber traurig und verletzt, aber auch wütend. In einem Moment der Wut auf seine Ex schickt er das Bild kurzerhand seinen Freunden weiter. Bald kennt die ganze Schule das Bild.

(Geiser u. Voss 2013, 79)

Beispiele für Leitfragen:

- Wie geht es Paul/Paula wohl nach diesem Vorfall?
- Was könnte er/sie jetzt tun?
- Hat Paula/Paul mit dem erotischen Geburtstagsgruss leichtsinnig gehandelt?
- Hätte der Vorfall verhindert werden können? Wenn ja, wie?
- Hat sich Tom/Astrid mit dem Versenden strafbar gemacht? Was sagt das Gesetz?
- Wer alles trägt (Mit-)Verantwortung in dieser Situation?

- Was sollte jetzt getan werden (von Tom/Astrid, Freunden, Mitschülerinnen, Eltern, Schule)?
- An wen kann sich Paul/Paula wenden, wenn er/sie Hilfe braucht (Polizei, Beratungsstellen usw.)?
- Wie könnte die Situation eventuell verbessert oder wiedergutmacht werden?

#### 4. *Reflexion*

Bei der Reflexion steht der Austausch/die Diskussion der Schülerinnen und Schüler über Handlungsabsichten bezüglich des Umgangs mit Nacktbildern im Zentrum. Dadurch werden die im Vorfeld erarbeiteten Inhalte mit dem eigenen Verhalten und eigenen Einstellungen in Verbindung gebracht. In dieser Reflexion erstellen die Schülerinnen und Schüler einen gemeinsamen Verhaltenskodex, wie sie sich im Falle von Sexting verhalten wollen. Dieser gemeinsam erarbeitete Verhaltenskodex wird anschliessend im Schulzimmer aufgehängt.

#### *Fazit zum Beispiel Sexting*

Die Komplexität der Problemsituation ist beim Thema «Sexting» gross. Sichtbar wird bei diesem Beispiel, wie Fachkompetenzen sehr stark mit den überfachlichen Kompetenzen einhergehen. Zudem stehen die Erfahrungen und Verhaltensweisen der Jugendlichen im Zentrum des Kompetenzaufbaus. Das Einüben von Handlungen ist aus ethischen und rechtlichen Gründen (Nacktbilder können in der Schule nicht gezeigt werden) sehr schwierig zu gestalten und gehört nicht zum Kompetenzaufbau. Vielmehr geht es darum, dass die Schülerinnen und Schüler nicht nur Fachwissen erhalten, sondern auch Handlungsabsichten entwerfen und eine Haltung bezüglich Umgang mit erotischen Bildern erarbeiten.

Das bewusste Verbinden von «Wissen», «Können» und hier auch «Wollen» – also der Absicht und der Motivation, sich wirklich korrekt zu verhalten – sind im Kontext der Kompetenzorientierung neue Herangehensweisen für die Sexualpädagogik.

## **5 Beurteilung von Kompetenz und Performanz im Kontext von Sexualität**

Sexualitätsbezogenes Wissen kann wie jedes andere Wissen geprüft und beurteilt werden. Es gilt jedoch anzumerken, dass gerade bei sexuellen Themen das Nichterfüllen von Leistungen grosse Scham bei den Schülerinnen und Schülern auslösen kann. Deshalb sind alternative Lernkontrollen sinnvoller. Die Beurteilung von Fähigkeiten und Fertigkeiten ist schwieriger zu handhaben. Die Überprüfung, inwieweit Schülerinnen

und Schüler erworbene Kompetenzen bezüglich Sexualität auch umsetzen können, ist aufgrund folgender Aspekte schwierig bis unmöglich:

- Den affektiv-emotionalen Bereich sowie subjektives und individuelles Sexualverhalten normativ zu beurteilen, ist unmöglich.
- Das «richtige» Sexualverhalten gibt es nicht, und es besteht die Gefahr, dass den Schülerinnen und Schülern Überzeugungen und Wertvorstellungen aufgezwungen werden.
- Die Mehrheit der Jugendlichen haben noch keine sexuellen Erfahrungen. Es gibt Jugendliche, die in der Sekundarstufe sexuell aktiv sind und ihr «erstes Mal» erleben. Andere versuchen sich in den ersten Annäherungsversuchen oder haben noch überhaupt kein Interesse an Beziehung und Partnerschaft. In der körperlichen, seelischen und kognitiven Entwicklung unterscheiden sich die Jugendlichen sehr stark. Aufgrund dieser unterschiedlichen Erfahrungen, Lebenswelten und kulturellen Hintergründe ist eine Beurteilung schwierig und wenig sinnvoll.

Es ist somit nicht die Aufgabe der Schule, die Schüler als sexuell kompetent zu beurteilen, sondern ihnen Instrumente in die Hand zu geben, wie sie selber ihre Handlung reflektieren und Kompetenz überprüfen können. Dazu gehören insbesondere in der Sekundarstufe I die metakognitiven Fähigkeiten.

## 6 Fazit

Kompetenzorientierung ist in der Sexualpädagogik nicht absolut neu. Durch die Auftrennung und Verfeinerung der fachlichen und überfachlichen Kompetenzen in *learning outcomes* und das Fokussieren auf Ressourcen werden Lernschritte konkreter planbar. Explizit in Bezug auf Sexualität sind die vier Schritte «Orientierung», «Ressourcen erfassen», «Ressourcen erarbeiten» und «Reflexion» innerhalb des Unterrichts eminent wichtig. So wird, wie von Weidinger, Kostenwein und Dörfler (2007, 9–11) erläutert, nicht nur Wissen vermittelt, sondern die Lernprozesse werden auf die konkrete Handlungsebene der Jugendlichen unter Berücksichtigung ihrer Lebenswelten bezogen. Genauso werden nicht eigene moralische Werte der Lehrperson in den Vordergrund gestellt, sondern die moralischen Ansprüche und Vorstellungen der Jugendlichen.

### **Weiterdenken**

- **Die Themen «Pubertät» und «Sexting» wurden oben behandelt. Entscheiden Sie sich für ein weiteres Themenfeld der Sexualität und formulieren Sie Ressourcen, die den entsprechenden Kompetenzbeschrieben zugeordnet werden können.**
- **Welche Ressourcen empfinden Sie persönlich als wichtige Voraussetzung, um in Beziehung und Sexualität «erfolgreich» zu sein?**
- **Wo liegen die Grenzen bei der Umsetzung von Kompetenzen bezüglich Sexualität?**
- **Wie ist es möglich, Lernarrangements und Lernkontrollen zu entwickeln, welche die Schülerinnen und Schüler nicht blossstellen?**

## Literatur

- Bloom, B. S., M. D. Engelhart, E. J. Furst, W. H. Hill und D. R. Krathwohl. 1956. *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals. Handbook I: Cognitive domain*. New York: David McKay Company (deutsch: 1976. *Taxonomie von Lernzielen im kognitiven Bereich*. Weinheim: Beltz).
- Bodmer, N. 2009. «Jugendsexualität heute: Studie zu Verhaltensweisen, Einstellungen und Wissen.» In *Jugendsexualität im Wandel der Zeit*, hrsg. v. EKKJ, 29–45. Bern: EKKJ.
- Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK), Hrsg. 2015. *Lehrplan 21, Grundlagen*. Online unter: [http://projekt.lehrplan.ch/lehrplan/V5/ablage/FS1E\\_Grundlagen.pdf](http://projekt.lehrplan.ch/lehrplan/V5/ablage/FS1E_Grundlagen.pdf) (Zugriff 12.2.2016).
- Furrer, H. 2009. *Das Berner Modell. Ein Instrument für eine kompetenzorientierte Didaktik*. Bern: hep.
- Geiser, L. und A. Voss, Hrsg. 2013. *Erste Liebe, Freundschaft und Sexualität*. 9 Portraitfilme und 3 Themenfilme mit Begleitbuch mit Lektionsvorschlägen und Hintergrundinformationen. Bern: hep.
- Kunz, D. und S. Weiser. 2012. *Menschenrechtsbasierte Sexualpädagogik mit Jugendlichen*. Online unter: [http://www.profamilia.de/fileadmin/publikationen/Fachpublikationen/BV\\_Jetzt\\_erst\\_RECHT\\_2012.pdf](http://www.profamilia.de/fileadmin/publikationen/Fachpublikationen/BV_Jetzt_erst_RECHT_2012.pdf) (Zugriff 23.8.2015).
- Müller, K., M. Gartmeier und M. Prenzel. 2013. «Kompetenzorientierter Unterricht im Kontext nationaler Bildungsstandards.» *Bildung und Erziehung* 66 (2): 127–144.
- Reusser, K. 2014. «Kompetenzorientierung als Leitbegriff der Didaktik.» *Beiträge zur Lehrerbildung* 32 (3): 325–339.
- Schmidt, G. 2014. *Das neue DER DIE DAS*. Über die Modernisierung des Sexuellen. Giessen: Psycho-sozial-Verlag.
- Schütz, E. und T. Kimmich. 2001. *Körper und Sexualität: Entdecken, verstehen, sinnlich vermitteln*. Zürich: Pro Juventute.
- Sielert, U. 2015. *Grundlagen der Sexualpädagogik*. 2. Auflage. Weinheim: Beltz.
- Valtl, K. 1998. *Sexualpädagogik in der Schule*. Didaktische Analysen und Materialien für die Praxis. Weinheim: Beltz.
- Volksschulamt des Kantons Zürich, Hrsg. 2014. *Gesundheitsförderung und Prävention in der Volksschule des Kantons Zürich, Planungshilfen für den Unterricht, Sekundarstufe*. Zürich: Bildungsdirektion Kanton Zürich.
- Weidinger, B., W. Kostenwein und D. Dörfler. 2007. *Sexualität im Beratungsgespräch mit Jugendlichen*. Wien: Springer.
- WHO Regionalbüro für Europa und BZgA, Hrsg. 2011. *Standards für Sexuaufklärung in Europa*. Köln: Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung.

