

Partizipation Jugendlicher in Peer Involvement-Ansätzen

Erfahrungen aus der Evaluation von sieben Projekten

Unter Peer Involvement werden verschiedene Formen des Lernens unter Peers gefasst. Partizipation ist ein Kernelement dieser Methode. Der Beitrag diskutiert die Frage, was Partizipation in Peer Involvement-Projekten bedeutet und wie diese ermöglicht werden kann. Grundlage sind die Ergebnisse einer Evaluation von sieben Peer Involvement-Projekten zur Förderung von Medienkompetenzen Jugendlicher. Partizipation in Peer Involvement-Projekten erwies sich insgesamt als voraussetzungsreich. Zwei Hauptkenntnisse aus der Evaluation werden dargestellt und diskutiert. Erstens muss Partizipation konzeptuell verankert sein, indem zeitliche Flexibilität eingeplant wird und der Ausbildung und dem Coaching von Peer Educators/Tutors ein großer Stellenwert eingeräumt wird. Zweitens ist eine machtreflektierte Interaktion zwischen Erwachsenen und Jugendlichen notwendig. Der Beitrag führt diese Erkenntnisse aus und diskutiert diese.

Peer involvement means learning from and with peers. Participation is a core element in this method. The aim of this paper is to discuss the implications of participation in peer involvement projects and to show how participation can be translated into action. Two main findings are presented and discussed based on an evaluation of seven projects which used peer involvement to improve the media literacy of adolescents. First, participation has to be anchored conceptually by enabling temporal flexibility and by emphasizing the training and coaching of peer educators/tutors. Second, the interactions between adults and young people need to be constantly examined with regard to power structures.

1. Einleitung

Im Beitrag werden Ergebnisse aus der Evaluation von sieben Projekten diskutiert, welche beabsichtigten, mit der Methode des Peer Involvements die Medienkompetenzen von Jugendlichen zu fördern. Peer Involvement zielt auf die Wissensvermittlung durch Peers (gleichrangige Personen). Ausgangspunkt des Beitrags ist die Beobachtung, dass in etlichen der evaluierten Projekte die beteiligten Jugendlichen über eher geringe Handlungsspielräume verfügten beziehungsweise dass die vorhandenen Handlungsspielräume nicht ihren Bedürfnissen entsprachen. Der Beitrag geht den Fragen nach, was Partizipation in Peer Involvement-Projekten bedeutet und wie diese ermöglicht werden kann.

In Kapitel 2 des Beitrags wird Peer Involvement definiert und beschrieben. Der partizipative Anspruch von Peer Involvement wird diskutiert und zum Schluss kurz auf notwendige Rahmenbedingungen eingegangen. Kapitel 3 stellt den Kontext der Evaluation dar, beschreibt die evaluierten Projekte und das Evaluationsdesign. Im Weiteren werden projektinterne und projektinterne Rahmenbedingungen erläutert, welche sich für die Analyse als zentral erwiesen. Kapitel 4 diskutiert ausgewählte Ergebnisse mit Blick auf die Frage, welche Bedingungen notwendig sind, damit Jugendliche sich in einer Weise aktiv beteiligen können, die sie als selbstbestimmt erleben. Im Zentrum steht die Frage, welche Handlungsspielräume Peer Educators/Tutors brauchen und wie diese geschaffen werden können. Der Schwerpunkt der Diskussion liegt erstens auf der Frage, wie sich Partizipation auf konzeptioneller Ebene niederschlagen soll und zweitens auf der Frage, auf welche Weise eine Interaktion zwischen Erwachsenen und Jugendlichen gestaltet werden kann, um die Partizipation von Jugendlichen zu fördern. Abschließend werden in Kapitel 6 die Ergebnisse zusammengefasst und zu einem Fazit verdichtet.

2. Peer Involvement: Zugänge, Annahmen, Erwartungen

Unter dem subsummierenden Begriff Peer Involvement werden unterschiedliche pädagogische Ansätze des Lernens bzw. der Kompetenzbildung unter nicht-professionellen Peers gefasst (Appel, 2001: 19; Kern-Scheffeld, 2005; Mathie & Ford, 1998: 203; Shiner, 1999). Synonym werden die Begriffe peer-to-peer und peer-assisted learning verwendet (vgl. Demmler, Heinemann, Schubert & Wagner, 2012, Topping & Ehly, 1998; ausführlich: Kempen, 2007: 23). Der Begriff Peer, auf den sich Peer Involvement bezieht, meint eine Ähnlichkeit – „others like us“ (Robins, 1994; zitiert nach Shiner, 1999: 557) –, wobei die Dimensionen dieser Ähnlichkeit unbestimmt sind. Peerness meint eine hohe Ähnlichkeit zwischen Menschen und somit einen vergleichbaren Status zwischen Individuen (Demmler et al., 2012). Der Ansatz von Peer Involvement beruht auf der Annahme, dass eine hohe Ähnlichkeit zwischen den Beteiligten eine vertrauensvolle Zusammenarbeit ermöglicht und somit Bildungsprozesse unter Gleichgestellten besonders anschlussfähig sind (Topping & Ehly, 1998). Peer Involvement wird vorwiegend bei Kindern und Jugendlichen eingesetzt. Die folgenden Ausführungen beziehen sich deswegen auf Peer Involvement mit den Zielgruppen Kinder und Jugendliche.

Idealtypisch beruht Peer Involvement auf freiwilligem, informellem Lernen. Gleichgestellte verfolgen in autonomen Handlungs- und Erfahrungsräumen kooperativ und kollaborativ ein spezifisches Bildungsziel (Heyer, 2010: 415, Topping & Ehly, 1998: 9). Die Verantwortung für den Bildungsprozess liegt dabei zu einem großen Teil bei den direkt Beteiligten. Auseinandersetzungen mit Gleichgestellten ermöglichen das Üben von Perspektivenübernahme und Empathie, Argumentieren und Kooperieren (Youniss & Smollar, 1985; Heyer, 2010: 413). Gleichgestellte können in einer Auseinandersetzung eher nach-

fragen und geben Einwände nicht voreilig auf. Dadurch werden Argumente in ihrer Logik und Tragweite durchdrungen (Krappmann, 2001: 164 f.).

Die eigene Lebenswelt ist Ausgangspunkt als auch Handlungsraum von Peer Involvement. Idealtypisch geht Peer Involvement von der konkreten Bedürfnislage der Zielgruppe aus, knüpft an deren lebensweltlichen Erfahrungen an und wird in ihrer Lebenswelt durchgeführt (Demmler et al., 2012). Erwartet wird, dass eine hohe Lebensweltnähe motivierend und aktivierend auf die Beteiligten wirkt (Demmler et al., 2012). Stark formalisierte Settings (wie etwa die Schule) erschweren Peer Involvement (Heyer, 2010: 415), in solchen Settings sollte deswegen besonders großes Augenmerk auf Freiwilligkeit und auf Merkmale informellen Lernens wie Alltagsbezug und geringe Strukturierung (z. B. in Bezug auf Lernziele) gelegt werden.

Mit Peer Involvement werden grundsätzlich zwei Ziele verfolgt. Zum einen sollen Sachinformationen vermittelt und zum anderen soll die Persönlichkeitsentwicklung der Teilnehmenden gefördert werden. Indem sie eigene Interessen bestimmen und vertreten, sich aktiv in die Planung einbringen, in der Umsetzung Verantwortung übernehmen sowie Maßnahmen und Auswirkungen hinterfragen, sollen sie einen Zuwachs an Selbstwert und Ich-Stärke erfahren und ihre Kommunikations-, Kritik- und Kooperationsfähigkeit entwickeln (Heyer, 2010: 410, Kempen, 2007: 38).

Es werden die Rollen der Lernenden (Peers) von jenen der Lehrenden (Peer Tutors/Peer Educators) unterschieden. Es gibt unterschiedliche Grade der Gleichstellung von Peers und Peer Educators/Tutors sowie unterschiedliche Formalisierungsgrade (vgl. Damon, 1984: 338; Shiner, 1999: 559ff.). Bei Peer Tutoring beispielsweise sind die Rollen der Unterrichtenden (Tutors) und der Unterrichteten (Tutees/Peers¹) klar getrennt. Tendenziell sind strukturierte Materialien und Abläufe vorhanden (Topping & Ehly, 1998: 5). Peer Education bezeichnet einen informellen Informations- und Erfahrungsaustausch, ein Ungleichgewicht zwischen Peer Educators und Peers ist nicht erwünscht (Topping & Ehly, 1998: 6f, Neumann-Braun & Kleinschnittger, 2012, Heyer, 2010: 408). Hierzu passt Krappmanns (2001: 164f) Feststellung, dass symmetrisch-reziproke Interaktionen unter Gleichaltrigen insbesondere dann gelingen, wenn der Hauptzweck nicht in der Übermittlung von etabliertem Wissen liegt, sondern wenn gemeinsam Themen entwickelt und Probleme erörtert werden, für die es keine vorab festliegende Lösung gibt.

Peer Educators/Tutors sollen Lernprozesse anregen und begleiten, eine Verbindung zwischen Sachwissen und Peerkultur herstellen, und gleichzeitig den Peers Handlungsspielräume gewähren (Frankham, 1998: 191). Dies setzt inhaltliches und methodisches Wissen voraus. Bei Peer Tutoring liegt ein besonderes Gewicht auf den Inhalten; die Peer Tutors sollten fundiertes Wissen vermitteln können. Weil die Bildungseinheiten vorbereitet werden

¹ In diesem Beitrag wird der Begriff Peer benutzt, weil dieser sowohl im Kontext Peer Tutoring als Peer Education verwendet werden kann.

können, sind vorwiegend methodisch-didaktische Kompetenzen von Leitung und Lenkung notwendig. Peer Educators haben nicht zwingend einen Wissensvorsprung gegenüber den Peers, da es sich um gemeinsame Lernprozesse handelt. Notwendig sind insbesondere methodisch-didaktische Kompetenzen, um gemeinsame Lernprozesse zu initiieren und diese zu begleiten, Lenkung ist eher sekundär (vgl. Heyer, 2010: 408). Die verschiedenen Ansätze von Peer Involvement verlangen von den aktiv involvierten Jugendlichen somit unterschiedliche Kompetenzen. Entsprechend unterschiedlich ist die Art der Vorbereitung und Begleitung durch die Erwachsenen.

Peer Involvement ist keine ressourcenschonende Methode. Peer Involvement-Projekte benötigen eine gute Zeitplanung und ausreichende zeitliche Ressourcen, da Auswahl, Training, Inhaltserstellung, Durchführungsplanung und Nachbetreuung aufwändig sind (Villevoye, Vleeming & Schrijvers, 2003, Lindsey, 1997). Zentral für den Erfolg der Methode ist insbesondere eine intensive Begleitung der Peer Educators und Tutors (Ausbildung, Coaching, Nachbetreuung).

Das Bildungspotenzial von Peergruppen wird auch kritisch diskutiert. In einem von Frankham (1998: 183) evaluierten Projekt betrachteten Jugendliche andere Jugendliche als nur bedingt verlässliche Informationsquelle. In diesem Projekt unterstrichen die Peer Educators ihre eigene Glaubwürdigkeit und ihr Expertenwissen, indem sie eine Vielzahl an Fakten weitergaben, was jedoch die Partizipationsmöglichkeiten für die Peers einschränkte (Frankham, 1998: 188). Grundsätzlich kann problematisch diskutiert werden, dass Peerbeziehungen mit pädagogischen Absichten genutzt werden sollen. So besteht in Peer Involvement ein latenter Widerspruch „zwischen der Selbstzweckhaftigkeit von Peer-Zusammenhängen auf der einen und Ziel- und Zweckorientierungen pädagogischen Handelns auf der anderen Seite“ (Neumann-Braun & Kleinschnittger, 2012: 23).

3. Peer Involvement als Gelegenheit für Partizipation

Partizipation ist ein Kernbegriff für Peer Involvement. Eine verbreitete Definition beschreibt Partizipation als „Beteiligung mit Entscheidungsmacht“ (von Unger 2014: 39) und differenziert diese in Stufen zunehmender Beteiligung und Autonomie: Mitbestimmung, teilweise Entscheidungskompetenz, Entscheidungsmacht und Selbstorganisation (von Unger 2014; Wright/Block/Unger 2010). Autonomie meint somit selbstorganisierte und selbstbestimmte Entscheidungsprozesse.

Obenstehende Definition lässt sich einem „emanzipatorischen“ Diskussionsstrang zuordnen, in dem Menschen als aktiv Gestaltende ihres Lebens betrachtet werden und gefragt wird, „wie Personen befähigt werden können, ihre Rechte einzufordern und wie ihre Entscheidungsfreiheit gestärkt werden kann“ (Betz, Gaiser & Pluto, 2010: 13). Der Begriff der Partizipation wird jedoch keineswegs einheitlich verwendet. In einem weiteren Diskussion-

strang ist Partizipation Mittel zum Zweck, z. B. für eine weitergehende Integration und als Erziehungsmittel. Hierbei werden Individuen als für sich selber verantwortlich betrachtet (diese Ansicht widerspiegelt sich auch zunehmend in sozialstaatlichen Sicherungssystemen und im Arbeitsmarkt). Partizipation steht dann mit der Maxime „Fordern und Fördern“ in Zusammenhang und ist eine Form von „Krisenmanager“, mit der gesellschaftliche Problemstellungen bearbeitet werden können (Betz, Gaiser & Pluto, 2010).

Der Begriff Partizipation hat somit einen Doppelcharakter mit der normativen Vorstellung von Autonomie und Selbstbestimmung einerseits und Integration und Stabilisierung andererseits (Betz, Gaiser & Pluto, 2010: 15). Diese unterschiedlichen Zielvorstellungen verdeutlichen, dass Partizipation ein mehrdeutiger und normativer Begriff ist:

„In den unterschiedlichsten Zusammenhängen hat Partizipation nahezu immer einen instrumentellen Charakter und stellt in der Praxis kaum einen bloßen Wert an sich dar. An der instrumentellen Verwendung wird dann auch besonders deutlich, wie unterschiedliche Partizipationsbegriffe benutzt und wie perspektivenabhängig die Debatten geführt werden.“ (Betz, Gaiser & Pluto, 2010: 14)

In der Diskussion um Peer Involvement wird über Partizipation vorwiegend aus emanzipatorischer Perspektive diskutiert. Betont wird, dass die beteiligten Jugendlichen die Gelegenheit erhalten sollen, sich autonom, kritisch und nonkonformistisch mit gesellschaftlichen und kulturellen Vorgaben auseinanderzusetzen und ihre Lebensumwelt mitzugestalten (Kempen, 2007: 39). Peer Involvement verändert somit das Verhältnis zwischen Erwachsenen und Jugendlichen grundlegend: Inhalte und Abläufe werden gemeinsam initiiert, sobald die Jugendlichen aber die nötigen Kompetenzen erworben haben, wird die Verantwortung in deren Hände gegeben (Heyer, 2010: 408). Die Erwachsenen haben in diesem Bildungsverständnis nicht per se einen Vorsprung an Wissen und Erfahrung. Sie sind vielmehr Fachpersonen, die mit ihren spezifischen Ressourcen (z. B. Geldakquise, Vernetzung, Strukturierung eines Projekts) die Ressourcen der Jugendlichen unterstützen. Dies bedeutet auch, dass Erwachsene nicht unbedingt besser als Jugendliche einschätzen können, welche Themen, Methoden oder Ziele für ein Projekt angemessen und relevant sind. Die Eröffnung möglichst großer Handlungsspielräume im Sinne von Entscheidungsmacht ist nach Hart (1992) denn auch ein zentrales Kriterium für die Beurteilung partizipativer Prozesse. Bei dessen Fehlen handle es sich um Schein-Partizipation und die Peer Educators/Tutors würden für die Zwecke der Verantwortlichen instrumentalisiert, da sie die Botschaften und Anliegen Erwachsener (verdeckt) vermitteln sollten (Kern-Scheffeld, 2005, Frankham, 1998; Neumann-Braun & Kleinschnittger, 2012). Autonome Handlungsspielräume für die Peer Educators/Tutors und Peers bedeuten somit insbesondere, dass alle Beteiligten ihre Interessen einbringen und Ziele und Mittel mitdefinieren können.

Auch zwischen Peer Educators/Tutors und Peers ist die Übergabe von Verantwortung voraussetzungsvoll. Je stärker die Peers die Prozesse mitbestim-

men können, umso weniger vorhersehbar sind diese für die Peer Educators/Tutors. Eine Übergabe von Kontrolle an die Lernenden ist für Peer Educators/Tutors zusätzlich anspruchsvoll, da ihnen damit die Möglichkeit genommen wird, über ein großes Faktenwissen Autorität zu erlangen (Frankham, 1998: 188).

Es kann nicht vorausgesetzt werden, dass Jugendliche per se über die Fähigkeiten für eine partizipative Mitarbeit und ein kooperatives Miteinander verfügen (Heyer 2010: 419, Betz, Gaiser & Pluto, 2010). Somit sind Lerngelegenheiten und Reflexionsmöglichkeiten zu Aspekten wie Übernahme von Verantwortung und Umgang mit der eigenen Motivation notwendig (Moser, 2010: 232).

4. Beschreibung der Evaluation und des methodischen Vorgehens

4.1 Kontext

Die hier diskutierten Ergebnisse stammen aus einer Evaluation von sieben Peer Education/Tutoring Projekten aus den deutschen, französischen und italienischen Sprachgebieten der Schweiz. Die Projekte wurden im Rahmen des Bundesprogramms „Jugend und Medien“ durch das Schweizerische Bundesamt für Sozialversicherungen und die Jacobs Foundation als Programmpartnerin von 2011 bis 2014 finanziell unterstützt.

4.2 Kurzbeschreibung der evaluierten Projekte

Die sieben Projekte verfolgten mit unterschiedlichen Ansätzen von Peer Education/Tutoring die Zielsetzung, die Medienkompetenzen bei Jugendlichen zu fördern. Drei Peer Education/Tutoring Projekte waren in der deutschsprachigen Schweiz verortet, drei in der französischsprachigen und ein Projekt in der italienischsprachigen Schweiz. Tabelle 1 gibt einen Überblick über die evaluierten Projekte und deren Setting.

Sechs von sieben Projekten waren eigens für das Programm neu entwickelt worden. Dies bedeutete, dass die Projektideen gleichzeitig zum ersten Mal umgesetzt und evaluiert wurden. Einige Projekte wurden während der Umsetzung stark und zum Teil mehrfach inhaltlich verändert, da erhebliche Umsetzungsschwierigkeiten auftraten. Der Entwicklungsaspekt der Projekte bedeutete für die Evaluation eine methodische Herausforderung und erforderte hohe Flexibilität. Zugleich erhielt die Evaluation dadurch Einblick in die Suchprozesse der Projekte und damit in die Bedingungen der Generierung und Umsetzung von Peer Involvement Ansätzen.

Tabelle 1: Kurzbeschreibung der evaluierten Projekte

Name	Kurzcharakterisierung des Projekts	Setting
A	Mehrstündige Präventionsveranstaltungen für Schulklassen, durchgeführt von Teilnehmenden eines Motivationssemesters	Peer Tutors wurden im Rahmen des Motivationssemesters vorbereitet, Vermittlung an Schulklassen
B	Erarbeitung von Theaterstücken im Rahmen von Projektwochen, öffentliche Aufführung und Diskussion	Kontext Offene Jugendarbeit
C	Erstellen von Videos, in welchen Jugendlichen über ihre Erfahrungen mit digitalen Medien berichten, Kommentarmöglichkeiten auf einer virtuellen Plattform	Zu Beginn im Kontext Offene Jugendarbeit angesiedelt. Während der Umsetzung auch Durchführungen an Schulen.
D	Erarbeitung von Webradio-Beiträgen im Rahmen einer Projektwoche, öffentliche Podiumsdiskussionen	Kontext Offene Jugendarbeit
E	Gemeinsames Computerspielen und anschließende Diskussion durch Peer Educators und Peers	Kontext Offene Jugendarbeit
F	Erstellen von Medienprodukten (u. a. Ton, Text, Videos, Prezi) in Schulen, in welchen Jugendlichen über ihre Erfahrungen mit digitalen Medien berichten, Kommentarmöglichkeiten auf einer virtuellen Plattform	Kontext Schule/Offene Jugendarbeit
G	Diskussionsrunden von Schulklassen mit Peer Educators	Kontext Schule

4.3 Evaluationsdesign

Das Untersuchungsdesign beinhaltete quantitative und qualitative Erhebungsinstrumente. Alle Jugendlichen, welche als Peers teilnahmen, hatten die Möglichkeit, an einer Online-Befragung teilzunehmen. Vertiefend wurden qualitative Gruppen-Interviews mit Peers und Peer Educators/Tutors geführt sowie die Projektleitenden und Coaches interviewt. In vier Projekten wurden Peer Education/Tutoring-Anlässe videografiert. In zwei Projekten, bei welchen der Wissenstransfer zwischen Peer Educators/Tutors und Peers über Online Plattformen stattfand, wurden die netzbasierten Kommunikationen ausgewertet. Die quantitativen Daten wurden deskriptiv ausgewertet. Die Interviews und Gruppendiskussionen wurden transkribiert, von den Videoaufzeichnungen wurden Verlaufsprotokolle verfasst. Das qualitative Datenmaterial wurde angelehnt an Mayrings (2015) inhaltsanalytische Methode der induktiven Kategorienbildung ausgewertet.

Die Evaluation verfügte über formative und summative Elemente (vgl. Heiner, 2005). Formative Elemente beinhalteten beispielsweise mehrere Treffen aller

Projektverantwortlicher und der Evaluierenden, sowie die Möglichkeit, die Ergebnisse der Konzeptevaluation bei der Projektumsetzung zu berücksichtigen. Ausführliche Informationen zum Design und die übergreifenden Schlussfolgerungen finden sich in Steiner & Heeg (2015). Die Ergebnisse der Einzelevaluationen finden sich in Heeg, Steiner, Balleys, Lodi & Schnorr (2015).

4.4 Erwähnenswerte Rahmenbedingungen der evaluierten Projekte

Projektexterne und -interne Rahmenbedingungen können als wesentliche Kontextfaktoren für die Planung und Umsetzung von Partizipation und damit für eine Kultur von Peer Involvement angesehen werden. Projektexterne Rahmenbedingungen haben teilweise einen umfassenden Charakter (bspw. aktuelle Diskurse zu Mediennutzung). An dieser Stelle können diese nicht in vollem Umfang dargestellt werden. Ausgewählte Rahmenbedingungen, welche sich als bedeutsam für die Projektverläufe und -ergebnisse erwiesen, werden kurz angeführt.

4.4.1 Projektexterne Rahmenbedingungen

Projektexterne Rahmenbedingungen waren insbesondere auf den Ebenen gesellschaftlicher Diskurse sowie des Programms „Jugend und Medien“ wirksam:

1) Die öffentlichen und akademischen Diskurse zu Jugendmedienschutz und zu Medienkompetenz können als eine Rahmung der Programmausschreibung angesehen werden. Beide Diskurse sind normativ besetzt und in hohem Masse defizitorientiert, sie benennen fast ausschließlich Risiken der Mediennutzung durch Heranwachsende (vgl. Marks & Wiebke, 2013: 7; Neumann-Braun & Kleinschnittger, 2012: 18; Spreen, 2012). Innerhalb dieses Diskursrahmens positionierten sich die Projekte. Der in den meisten Projektkonzepten festgestellte defizit- und gefahrenorientierte Blick auf Mediennutzung Jugendlicher war somit für die Projektbeteiligten naheliegend und auf Basis der dominanten Diskurse leichter zu begründen.

2) Die Projektverträge mit dem Auftraggeber enthielten Zielvereinbarungen bezüglich des Projektoutputs. Es wurde beispielsweise festgelegt, wie viele Peer Involvement-Anlässe durchgeführt werden sollten. Die Projektverantwortlichen waren somit in hohem Maß verpflichtet, ihr Projekt gemäß der ursprünglichen Planung umzusetzen und dabei einen vertraglich festgelegten Output zu erreichen. Projektanpassungen aufgrund der Rückmeldungen und Wünsche Jugendlicher waren begründungspflichtig und störten potenziell den geplanten Ablauf.

4.2.2 Projektinterne Rahmenbedingungen

Als zentrale projektinterne Rahmenbedingung für die partizipativen Gelegenheiten in den Projekten erwies sich der Zeitrahmen für die Arbeit mit Peer

Educators/Tutors und den Peers. Der zeitliche Rahmen für Vorbereitung und Begleitung von Peer Educators/Tutors war in den verschiedenen Projekten sehr unterschiedlich bemessen. In manchen Projekten war dafür keine Zeit eingeplant, im Projekt A mit dem großzügigsten Zeitrahmen wurden insgesamt 40 Schulungs- und Begleitsitzungen mit den Peer Tutors durchgeführt. Auch die Art und das Ausmaß, wie die Peers eingebunden wurden, unterschieden sich zwischen den Projekten erheblich. In manchen Projekten beschäftigten sich die Peers gemeinsam mit Peer Educators/Tutors mehrere Stunden lang mit den Themen, in anderen Projekten beschränkte sich die Teilnahme der Peers darauf, dass sie sich eine Radiosendung anhörten oder ein Video von einigen Minuten betrachteten.

Für das Ausmaß der zur Verfügung stehenden Zeit spielte das Setting (Bsp. Schule, Offene Kinder- und Jugendarbeit) eine zentrale Rolle. Je offener das Setting (bspw. Offene Kinder- und Jugendarbeit), je unverbindlicher und niederschwelliger die Teilnahme von Jugendlichen (als Peers und als Peer Educators/Tutors), desto kleiner waren tendenziell die Zeitgefäße für Vorbereitung und für die Interaktion zwischen den Jugendlichen.

5. Ergebnisse: Bedingungen für die Entwicklung einer Kultur des Peer Involvements

Im Folgenden wird ein Überblick über ausgewählte Ergebnisse der Evaluation gegeben.² Die Ergebnisse wurden mit Blick auf die Frage aufbereitet, welche Bedingungen notwendig sind, damit sich eine Kultur von Peer Involvement etablieren kann. Im Zentrum steht die Frage, welche Handlungsspielräume Peer Educators/Tutors benötigen und wie diese geschaffen werden können. Dabei wird auf die konzeptuelle Verankerung von Partizipation und auf die Interaktion zwischen Erwachsenen und aktiv beteiligten Jugendlichen (Peer Educators/Tutors) fokussiert, da diese sich als zentral für das Ausmaß an Handlungsspielräumen der beteiligten Jugendlichen erwiesen. Die Interaktion zwischen Peer Educators/Tutors und Peers wird deshalb an dieser Stelle nicht als eigenständiges Thema diskutiert.

Kapitel 5.1 thematisiert die grundlegenden konzeptuellen und planerischen Aufgaben, welche im Rahmen von Peer Involvement Lernprozesse ermöglichen. Darauf aufbauend werden in Kapitel 5.2 Voraussetzungen und Bedingungen für eine machtreflektierte Interaktion zwischen Projektverantwortlichen und Jugendlichen beschrieben.

² Französisch- und italienischsprachige Zitate wurden durch die Autorenschaft auf Deutsch übersetzt.

5.1 Konzeptuelle Verankerung von Partizipation

Im Folgenden werden zentrale Elemente beschrieben, welche notwendig sind, damit Jugendliche über Handlungsspielräume verfügen und diese nutzen können. Bezugspunkt ist der in Kapitel 3 dargestellte Diskussionsstrang zu Partizipation zur Förderung von Autonomie und Selbstbestimmung.

5.1.1 Planung von Freiräumen und Flexibilität

Peer Involvement basiert auf Verantwortungsübergabe an die Peer Educators/Tutors und damit einem hohen Maß an Autonomie der Peer Educators/Tutors. Projektziele sollten deswegen mit allen Beteiligten gemeinsam entwickelt werden, die Herangehensweise sollte der Offenheit verpflichtet sein, die Rahmung durchlässig bleiben (Demmler et al., 2012). Die Autonomie Jugendlicher muss konzeptuell geplant und verankert werden. In den meisten evaluierten Projekten fand wenig Auseinandersetzung mit konzeptuellen Fragen zu Peer Involvement statt. Aufgrund dieses Mangels macht es den Anschein, als ob für viele Projektverantwortliche das partizipative Element selbsterklärend war und sie voraussetzten, dass sich die Jugendlichen bereitwillig einbringen würden. Entsprechend war in vielen Projektkonzepten das eigene Verständnis von Peer Involvement und von Partizipation nicht konkretisiert. Es fehlten oft Überlegungen dazu, wie Partizipation Jugendlicher bei der Umsetzung gewährleistet und Fehlentwicklungen erkannt werden können. Insgesamt legten die Projektverantwortlichen in unterschiedlichem Ausmaß Wert darauf, Verantwortung an die Peer Educators/Tutors zu übergeben.

Ein unbedachter Umgang mit diesen Fragen erwies sich als problematisch. So zeigten sich in mehreren Projekten Elemente, die vorgängig nicht geplant waren oder deren Effekte nicht reflektiert wurden. In Projekt D trat beispielsweise ein technischer Mitarbeiter in direkter Art und Weise auf und schwächte damit das partizipative Element. In Projekt E übernahm die projektverantwortliche Person in Interaktionssequenzen zwischen Peer Educators und Peers wiederholt das Wort und schmälerte auf diese Weise die Autorenschaft und die Autorität der Peer Educators. In Projekt F entwickelten Schüler und Schülerinnen im Unterricht Medienprodukte für andere Jugendliche, die benotet wurden. Die Produkte wurden somit für ein doppeltes Publikum geschaffen, für die bewertende Lehrperson als auch für Jugendliche, wobei diese Problematik von den Projektverantwortlichen nicht reflektiert wurde. Es kann vermutet werden, dass die Lehrperson als bewertende Instanz den Jugendlichen bei der Produkterstellung gegenwärtig war.

Die Ergebnisse der Evaluation zeigen, dass partizipative Elemente vollständig und detailliert hinsichtlich ihrer Möglichkeiten und Konsequenzen überdacht werden müssen und dass alle Beteiligten sich intensiv mit Fragen zu Partizipation und Autonomie beschäftigen müssen. Notwendig ist die Entwicklung einer breit abgestützten Kultur von Peer Involvement. Die Projektverantwortliche des Projekts A formulierte dies folgendermaßen:

„Peer Education als Philosophie, oder als Methode, die muss leben, und die muss gelebt werden, und man muss viel Zeit haben, sich damit auseinanderzusetzen, was bedeutet das, was sind die Forderungen, was bringt das eigentlich.“

In den evaluierten Projekten war eine offene Herangehensweise aufgrund der projektexternen Rahmenbedingungen nur bedingt möglich und die Projektkonzepte und Projektziele wurden ohne Einbezug Jugendlicher erstellt. Bei der Festlegung von Themen und Methoden trafen die Projektverantwortlichen aus diesem Grund Vorannahmen. Die Evaluation zeigt, dass diese frühen (ohne Mitwirkung Jugendlicher) getroffenen Richtungsentscheidungen nur teilweise den Bedürfnissen Jugendlicher entsprachen und die Sichtweisen der Jugendlichen kaum antizipiert werden konnten.

Insbesondere bei der (normativ besetzten) Themenwahl zeigten sich spezifische Herausforderungen. In den meisten Projektkonzepten wurden die Gefahren von Mediennutzung betont. Im Folgenden ein Ausschnitt des Konzepts von Projekt C:

„Das Thema „Jugend und neue Medien“ ist sehr aktuell. Im Jahr 2010 nutzten 100 % der 15 – 24 Jährigen in der Schweiz das Internet regelmäßig. Das bedeutet, dass neue Medien heute für die Jugend allgegenwärtig und fast permanent verfügbar sind. Sie tragen zu einer sozialen Integration und zu einem Wissensgewinn bei, bergen aber auch Gefahren des Missbrauchs und des unkontrollierten Gebrauchs, derer sich vorwiegend die jungen Nutzer und Nutzerinnen gar nicht oder kaum bewusst sind. [...] Es muss uns ein Anliegen sein, die heranwachsenden Generationen auf die Risiken dieser neuen Kommunikationsformen aufmerksam zu machen und sie darin zu schulen, diese zu erkennen und richtig einzuschätzen. Die Jugend soll einen mündigen Umgang mit diesen Technologien pflegen und ihr Wissen kompetent weitergeben können.“

Wohl werden in diesem Konzeptbescrieb sowohl Chancen als auch Risiken digitaler Medien erwähnt. Allerdings wird das Projekt stärker über die Risiken begründet und wird auf Risiken von Mediennutzung ausführlicher eingegangen als auf Chancen. So wird ein „mündiger Umgang mit Technologien“ mit dem Wissen zu Risiken neuer Kommunikationsformen verknüpft. Solch (subtile) Gewichtungen wirkten in den Projekten als machtvollere Rahmensetzungen. Die Peer Educators/Tutors orientierten sich bei der Entwicklung ihrer Ideen an diesen Setzungen. Insbesondere in Projekt D konnten sich die interviewten Peer Educators mit den resultierenden Themen nicht identifizieren:

„Nur schon den Begriff Prävention zu hören, da weiß man, dass man uns sagen wird, pass auf. Darum funktioniert das nicht.“

Auch die Entscheidungen bezüglich Methoden und Zugänge entsprachen nur teilweise den Bedürfnissen Jugendlicher. So lag beispielsweise den webbasierten Projekten die Annahme zugrunde, dass Jugendliche häufig online seien und deswegen das Internet ein erfolgsversprechender Zugangsweg zu Jugendlichen sei. Diese Annahme erwies sich als zu allgemein. Erstens nutzen

Jugendliche vorwiegend in ihrer Peer Gruppe etablierte digitale Plattformen (Balleys, 2015). Die Projekte, welche neue Plattformen entwickelten oder von Jugendlichen wenig frequentierte Plattformen nutzten, erhielten entsprechend wenig Aufmerksamkeit. Jugendliche hören beispielsweise viel Musik, aber sie tun dies über Plattformen, über die sie selber die Musikwahl steuern (Willemse, Waller, Genner, Suter, Oppliger, Huber & Süss, 2014), entsprechend wurden über Internetradio nur wenige Jugendliche erreicht. Dies bestätigt die Annahme von Demmler et al. (2012), dass nach Möglichkeit vertraute mediale Umgebungen einbezogen und genutzt werden sollen.

Zweitens orientieren sich Jugendliche an eigenen Narrativen und visuellen Codes (Ritter, 2010). Projekt F nutzte ein stark frequentiertes Peer Beratungs-Forum, jedoch hatten die für das Projekt entwickelten und im Forum präsentierten Inhalte einen lehrhaften Charakter im Gegensatz zu den ergebnisoffenen und diskursiven Formen des Austausches im Beratungs-Forum. Die lehrhaften Inhalte stießen im Vergleich mit den diskursiv entwickelten Inhalten auf wenig Interesse. Die evaluierten webbasierten Projekte strau-chelten somit darüber, dass die Zugangswege und Formen in der konkreten Umsetzung nicht den jugendlichen Nutzungsweisen entsprachen.

Die Zusammenarbeit Jugendlicher mit Erwachsenen bei zentralen Entscheidungen bedingt somit (zeitliche) Spielräume für partizipative Entscheidungsfindungsprozesse entweder in der Konzeptions- oder der Durchführungsphase. Bei einem eng getakteten Zeitplan müssen die Erwachsenen mehr Vorarbeiten übernehmen und Vorentscheidungen treffen. Die Jugendlichen haben dadurch verringerte Möglichkeiten, Entscheidungen (mit-) zu treffen und Verantwortung zu übernehmen. Wenn Jugendliche Themen und Verfahren mitbestimmen konnten, so hatte dies einen motivierenden Effekt, erhöhte die Intensität der Auseinandersetzung mit den Thematiken und die Authentizität der medialen Botschaften.

Als eine positive Folge erleichtern partizipative Entscheidungsfindungsprozesse den Aufbau einer vertrauensvollen und offenen Interaktionskultur (vgl. Kapitel 5.2).

Trotz aller Bemühungen, Freiräume zu schaffen und flexibel vorzugehen, bleibt ein (prinzipiell nicht auflösbares) Spannungsfeld zwischen zielorientierter Planung und der Gewährung von Handlungsspielräumen bestehen. In Projekt B zeigte sich dies besonders deutlich. Eine Gruppe Jugendlicher entwickelte ein Theaterstück, entschied sich dann aber gegen eine öffentliche Aufführung. Die Jugendlichen forderten damit den Freiraum ein, die Ziele und den Output des Projekts mitzugestalten. Sie realisierten somit Partizipation und Autonomie in hohem Maß, jedoch wurde dadurch das Peer Involvement Setting aufgelöst, da keine weiteren Jugendlichen über eine Theateraufführung erreicht werden konnten.

5.1.2 Ausbildung und Coaching von Peer Educators/Tutors

Peer Involvement Projekte wollen Lernprozesse anstoßen. Hierfür ist die wahrgenommene Expertise, Vertrauenswürdigkeit und Glaubwürdigkeit der

Peer Educators/Tutors zentral. Peer Educators/Tutors brauchen deswegen intensive Begleitung und Unterstützung, damit sie die entsprechenden didaktischen Fähigkeiten aufbauen können (Lindsey, 1997: 188). Der notwendige Umfang an Training wird oft unterschätzt (Walker & Avis, 1999). Die Ausbildung und Begleitung der Peer Educators/Tutors in Bezug auf Rolle, auf Themen und Methoden erwies sich in der Evaluation als zentrale Voraussetzung, damit einerseits die Peer Educators/Tutors die Verantwortung für die Lernprozesse übernehmen konnten und damit andererseits die Projektverantwortlichen den Peer Educators/Tutors vertrauensvoll und zuversichtlich Verantwortung übergeben konnten. Die projektverantwortliche Person in Projekt A, welches eine lange Ausbildungsphase hatte, sagte dazu:

„Ihr seid bei uns Peer Educators, und wir trauen euch das zu, wir vertrauen euch komplett, dass ihr das macht, und wir bieten euch alles, was möglich ist, um das hinkommen zu können. [...] Es gelingt nicht, wenn man Pseudovertrauen gibt, mach du das, aber ich kontrolliere alles.“

Diese Person verknüpfte somit das Vertrauen in die Kompetenzen der Jugendlichen (und indirekt damit die Kompetenzen selber) an die Bedingung, dass die Jugendlichen bestmöglichen Support und Begleitung der Jugendlichen erhielten.

In den evaluierten Projekten waren zwei verschiedene Verständnisse zur Rolle der Peer Educators/Tutors und entsprechend den dafür notwendigen Befähigungen vertreten. Die hauptsächliche Aufgabe der Peer Educators/Tutors wurde entweder darin gesehen, 1) eine Auseinandersetzung mit Wissensbeständen oder 2) einen Austausch über Erfahrungen anzuregen.

Zu 1): In den evaluierten Projekten mit der Ausrichtung, sich mit Wissen zu beschäftigen, zeigte sich eine Spannweite von mehrmonatigen intensiven Vorbereitungsphasen bis zum Fehlen der Auseinandersetzung mit der Rolle von Peer Educators/Tutors.

Im Vergleich dieser Projekte lassen sich zwei Kernaufgaben mit Blick auf die Unterstützung und Vorbereitung von Peer Educators/Tutors identifizieren. Als zentral erwies sich erstens, dass die Peer Educators/Tutors durch die Beschäftigung mit den Thematiken eine eigene Haltung entwickelten und dass die vermittelten Inhalte in Bezug zu ihren lebensweltlichen Erfahrungen standen. In einigen Projekten geschah dies nur bedingt, die Peer Educators/Tutors gaben ‚klassische‘, d. h. aus Erwachsenenperspektive formulierte, Präventionsbotschaften weiter. Dies stieß bei den Peers kaum auf Interesse. Die Arbeit an Themen wurde dann als authentisch und gewinnbringend erlebt, wenn die Auseinandersetzung mit den Themen ergebnisoffen geschah und viel Zeit für die Entwicklung eigenständiger Botschaften vorhanden war.

Zweitens benötigen Peer Educators/Tutors methodisches Rüstzeug. Das Lehren von Inhalten resp. die Moderation von Lernprozessen ist höchst anspruchsvoll und sollte erlernt und geübt werden können, insbesondere weil eine expertokratische, didaktisch frontale Struktur der Vermittlung zwischen Peer Educators/Tutors und Peers vermieden werden sollte (Frankham, 1998).

Methodische Fragen wurden mit den Peer Educators/Tutors in den evaluierten Projekten mehrheitlich kaum diskutiert. In einem Projekt stand dafür viel Zeit zur Verfügung, hier fühlten sich die Peer Educators/Tutors sehr gut auf ihre Aufgabe vorbereitet.

Zu 2): In anderen Projekten sollte über das Teilen von eigenen Erlebnissen und Erfahrungen eine Auseinandersetzung zu digitalen Medien angeregt werden, beispielsweise über Theateraufführungen oder das Teilen von Videos, in welchen (anonymisiert) von eigenen Erlebnissen erzählt wurde. Hier fanden keine Trainings im engeren Sinn statt, weil auf Erfahrungsaustausch statt auf Wissensvorsprünge gesetzt wurde. Die projektverantwortliche Person von Projekt C sagte dazu:

„Ein Peer Educator wird ja oft gesehen als jemand, der einen Kompetenzvorsprung hat vor denen, die er bilden will, das ist bei uns gar nicht unbedingt der Fall, sondern die Jugendlichen haben einen Erfahrungsvorsprung in einem ganz kleinen Bereich“.

In den evaluierten Projekten mit dieser Ausrichtung setzten sich die Peer Educators kaum mit der methodischen Frage auseinander, wie ein Erfahrungsaustausch angeregt und geleitet werden kann. Die Ergebnisse waren insgesamt ernüchternd. Neben Herausforderungen bezüglich des Settings (u. a. geringe Nutzung der Online-Plattformen, vgl. Kapitel 5.1.1) liegt eine Ursache für die unbefriedigenden Ergebnisse wohl auch in der ungenügenden Vorbereitung der Peer Educators/Tutors auf ihre Aufgabe, eine Auseinandersetzung anzuregen und zu moderieren.

Insgesamt weisen die Projektevaluationen darauf hin, dass die zur Verfügung stehende Zeit für die Auseinandersetzung Jugendlicher mit den Bildungsthemen eine nicht unerhebliche Rolle für das Gelingen eines Projekts spielt. Großzügige Zeitgefäße für Ausbildung und Begleitung bieten Gelegenheiten für vielfältige Anregungen und für Freiräume in der Auseinandersetzung mit diesen Anregungen. Training und Coaching der Peer Educators/Tutors sind somit eine Bildungsgelegenheit und bieten den Peer Educators/Tutors die Möglichkeit, eigene Positionen zu entwickeln und sind somit eine wichtige Vorbedingung für Partizipation.³

5.2 Machtreflektierte Interaktion zwischen Erwachsenen und Jugendlichen

Während im vorherigen Kapitel einzelne planerische Elemente diskutiert wurden, steht im Folgenden der Interaktionsprozess zwischen Erwachsenen und Peer Educators/Tutors während der Umsetzungsphase im Mittelpunkt.

³ Für das Gelingen des Projekts benötigen auch die Peers ausreichend Zeit, um sich intensiv mit Themen auseinanderzusetzen zu können und eigene Positionen entwickeln zu können. Da im vorliegenden Beitrag der Fokus auf der Interaktion Erwachsene – Jugendliche liegt, wird dieser Aspekt nicht weiter vertieft.

Als zentrale Voraussetzung für gelungene Partizipation erwies sich die Etablierung eines machtsreflektierten kommunikativen Rahmens. Das Ziel eines Diskursraums, in welchem Machtverhältnisse reflektiert werden und thematisierbar sind, entspricht Habermas' Vorstellungen einer herrschaftsfreien Kommunikation, in welcher Aussagen begründet werden und kritisierbar sind (Habermas, 2009). Ein machtsreflektierter kommunikativer Rahmen ist eine wichtige Voraussetzung dafür, dass sich die Jugendlichen mit ihren Sichtweisen aktiv in den Prozess einbringen, dass die Freiräume ihren Bedürfnissen entsprechen und dass sie sich mit den Produkten identifizieren können. In einem Peer Involvement-Projekt gehört demnach auch der Prozess der Partizipation selbst zu den Zielen eines partizipativen Projekts. Dies wird laut Moser (2010: 232) oft zu wenig beachtet.

Machtsensible Interaktionen zwischen Erwachsenen und Jugendlichen und ergebnisoffene Formen der Aushandlung entstehen nicht von selbst und ohne weiteres, wie die Erfahrungen in den evaluierten Projekten zeigen. Beispielsweise kritisierten die befragten Peer Educators/Tutors des Projekts D im Interview der Evaluation, sie hätten bei der Themenwahl und bei methodischen Fragen nur geringe Spielräume gehabt. Sie äußerten diese Kritik gegenüber den Projektverantwortlichen nicht direkt, entsprechend überrascht waren diese von der durch die Evaluation offenbarte Kritik. In deren Wahrnehmung hatten die Jugendlichen die Themen selbst erarbeitet und bestand außerdem jederzeit die Möglichkeit, Kritik zu äußern. Erwachsene können demnach nicht davon ausgehen, dass sich Jugendliche widersetzen, wenn sie sich instrumentalisiert fühlen, da sie, geprägt durch eine grundlegende Machtasymmetrie in traditionell ungleichen Erziehungsverhältnissen, Kritik oder eine anderslautende Meinung nicht unbedingt äußern (Krappmann, 2001).

Im Vergleich der verschiedenen Projekte ließen sich mehrere Elemente identifizieren, welche ein offenes und machtsensibles Verhältnis zwischen Erwachsenen und jugendlichen Peer Educators/Tutors kennzeichnen. Im Folgenden werden anhand von Interviewzitatenelemente einer machtsensiblen Interaktion dargestellt. Abschließend werden kurz die Bedingungen dargestellt, welche für eine solche Interaktionsform notwendig sind.

In einer machtsensiblen Interaktion erhalten die Diskussionsbeiträge ihre Wichtigkeit nicht aufgrund des Status der Diskussionsteilnehmenden. Dadurch wird die Begegnung als auf ähnlicher Augenhöhe erlebt. Zwei Jugendliche aus Projekt A formulierten:

„Wir stehen praktisch alle auf einer Ebene, das heißt, wir haben nicht irgendwie so eine Schüler-Lehrer-Beziehung, sondern eher wie Arbeitskollegen, oder ich würde auch sagen familiär. Es ist wirklich so, dass man praktisch alles sagen kann, außer ja, natürlich die Schmerzgrenze, wenn man respektlos wird.“

„In der Lehre musste ich den Chef immer mit Herr ansprechen, und ich musste immer aufpassen beim Reden, und seit ich hier bin, kann ich einfach normal reden, also ganz normal.“

In einer machtsensiblen Interaktion können sich Jugendliche authentisch einbringen, sie wagen es, Jugendsprache zu benutzen und sozial nicht erwünschte Meinungen zu äußern.

Ein reflektierter Umgang mit Machtunterschieden bedeutet demnach, dass verschiedene Perspektiven und Sichtweisen eingebracht werden können und die ‚richtigen‘ Haltungen oder Aussagen nicht zum Voraus vorgegeben sind. Bei Kontroversen beachten die Erwachsenen die Souveränität der Jugendlichen (Demmler et al., 2012). Eine Jugendliche aus Projekt A nannte dafür das Beispiel von Sexting (unter Sexting wird ein Austausch von medialen Inhalten mit sexueller Konnotation verstanden, vgl. Ringrose, Gill, Livingstone & Harvey, 2012):

[Eine Jugendliche:] „Wenn jetzt ein Typ oben ohne ist und den Körper [dazu] hat, dann gefällt es mir, dann gefällt es mir, und ich glaube, da sind wir auch ganz ehrlich gewesen.“

[Die projektverantwortliche Person in diesem Projekt:] „Ich will möglichst wenig über sie überstülpen. [...]. Es ist klar, dass wir Erwachsene sind, die andere Sachen wichtig finden. Das ist mir sehr bewusst. [...] Und die Jugendlichen sagten dann, sie finden eh, die Erwachsenen machen Dinge sowieso immer etwas schlimmer als sie sind, oder sie übertreiben es auch ein wenig, [...] weil die Erwachsenen sich halt immer Sorgen machen.“

Laut der Interviewaussagen der Projektbeteiligten etablierte sich in diesem Projekt eine weitgehend urteilsfreie Diskussionskultur, in der alle Beteiligten ihre Erfahrungen und Ansichten äußern konnten, diese ergebnisoffen diskutiert und Positionen in ausführlichen Diskussionen gemeinsam entwickelt wurden. Die oben erwähnte projektverantwortliche Person beschrieb ihr Vorgehen folgendermaßen:

„Sie sollen zu etwas kommen, indem sie Sachen hören, erleben, sich mit Sachen auseinandersetzen [...]. Ich habe es als sehr konstruktiv erlebt, immer wieder die Diskussionen, oder auch mal sagen, ich sehe das so und so, und wie findet ihr das eigentlich, oder wie seht ihr das ganz genau, oder wieso sagst du das ganz genau?“

Die Jugendlichen sollten sich also eine eigene, authentische und differenzierte Meinung bilden, was durch ständiges Nachfragen nach Einschätzungen und Begründungen und damit das Anstoßen von Reflexionsprozessen ermöglicht wurde.

Ein mögliches ethisches Dilemma für Projektverantwortliche besteht dabei darin, dass ein ergebnisoffenes Vorgehen zu Resultaten führen kann, welche nicht ihren Vorstellungen entsprechen, beispielsweise wenn Positionen vertreten werden, die sie als sachlich falsch oder fachlich problematisch einschätzen. Dieses ethische Dilemma zeigt sich bei der Thematik digitaler Medien angesichts des vorherrschenden Risikodiskurses mit besonderer Schärfe. Vermutlich gestaltet sich Ergebnisoffenheit in der Interaktion zwischen Jugend-

lichen und Erwachsenen umso schwieriger, je stärker „richtige“ und „falsche“ Einstellungen und Verhaltensweisen vordefiniert sind. Nicht zuletzt verweist dieses ethische Dilemma wiederum auf die Notwendigkeit von ausreichenden Zeitgefäßen für eine intensive Auseinandersetzung der Peer Educators/Tutors mit den Thematiken. Vermutlich wurden in den evaluierten Projekten auch deswegen fehlerhafte oder unvollständige Informationen in Umlauf gebracht, weil das Ziel der Informationsweitergabe höher gewichtet wurde als die Entwicklung der dafür notwendigen Kompetenzen und eigenständigen kritischen Haltungen.

Abschließend ist festzuhalten, dass in einer machtreflektierten Interaktion Ziele und Abläufe gemeinsam diskutiert werden müssen. Es braucht somit großzügige Zeitgefäße für partizipative Aushandlungen. Die Verantwortlichen sind außerdem aufgefordert, ihr eigenes Verständnis von Partizipation auszuformulieren, auf Prozessebene zu konkretisieren und Reflexionsverfahren des partizipativen Prozesses festzulegen.

6. Fazit

Peer Involvement versteht sich als partizipative Methode, durch welche Jugendliche sich mit gesellschaftlichen und kulturellen Normen und Wissensbeständen auseinandersetzen und ihre Lebensumwelt mitgestalten können (Kempen, 2007: 39). Partizipation wird in den Diskussionen zu Peer Involvement als „Beteiligung mit Entscheidungsmacht“ (von Unger 2014: 39) verstanden. Partizipation hat aus dieser Perspektive den emanzipativen Anspruch, dass Menschen ihr Leben aktiv gestalten können (Betz, Gaiser & Pluto, 2010: 13).

Gelingendes Peer Involvement ermöglicht es Jugendlichen, sich intensiv und eigenaktiv mit Themen auseinanderzusetzen. Der Ansatz ist im Besonderen in Themenbereichen wie digitalen Medien empfehlenswert, in denen sich die Lebenswelten und Perspektiven von Jugendlichen und Erwachsenen unterscheiden. Ein emanzipierender, autonomer Bildungsprozess ermöglicht hierbei, dass Jugendliche ihr lebensweltliches Wissen einbringen können. Dies erhöht die Wahrscheinlichkeit, dass die Themen und Resultate von Jugendlichen als relevant eingeschätzt werden. Die Evaluationsergebnisse unterstreichen somit Krappmanns (2001) Aussage, dass Lernen unter Peers insbesondere dann gelingt, wenn nicht etabliertes Wissen vermittelt wird, sondern wenn gemeinsam Themen entwickelt und Probleme erörtert werden. Die Förderung von Medienkompetenzen und die Ermöglichung von offenen, diskursiven und auf Autonomie angelegten Bildungsräumen beinhalten letztlich dieselben Zielsetzungen mündiger, kritischer und engagierter Heranwachsender.

Die Projekterfahrungen zeigten, dass eine weitgehende Partizipation Jugendlicher in einem vordefinierten Projekt voraussetzungsreich ist. In der Planungsphase müssen Freiräume eingeplant werden (insbesondere durch großzügige

Zeitraumen), um partizipative Aushandlungsprozesse in der Umsetzungsphase zu ermöglichen. Voraussetzung dafür ist, dass auch die Projektverantwortlichen über genügend Freiräume verfügen und nicht durch ungenügende (Zeit-)Ressourcen und enge Zieldefinitionen eingeschränkt sind. Eine umfangreiche Ausbildung und Begleitung der Peer Educators und Tutors ist ein weiteres konzeptuelles Schlüsselement und eine Voraussetzung dafür, dass die beteiligten Jugendlichen eine eigenständige Haltung zu Themen und Methoden entwickeln und Peer Involvement Anlässe eigenverantwortlich durchführen können. In der Umsetzungsphase benötigen alle Erwachsenen, welche mit Jugendlichen in einem Peer Involvement-Projekt zusammenarbeiten, eine hohe Sensibilität und Reflektiertheit in Bezug auf Machtaspekte. Peer Education/Tutoring Ansätze sind somit in hohem Maße anforderungsreiche Bildungsmethoden, die für eine gelingende Umsetzung und Entfaltung nachhaltiger Wirkungen bei den Zielgruppen eine hohe Achtsamkeit mit Blick auf Machtaspekte und genügend zeitliche und personelle Ressourcen benötigen. Damit die Potenziale von Peer Involvement zum Tragen kommen, ist die Etablierung einer umfassenden Kultur des Peer Involvements notwendig.

Literatur

- Appel, E. (2001): Auswirkungen eines Peer-Education-Programms auf Multiplikatoren und Adressaten – eine Evaluationsstudie. Berlin.
- Balleys, C. (2015): Grandir entre adolescents. A l'école et sur Internet. Lausanne.
- Betz, T./Gaiser, W./Pluto, L. (2010): Partizipation von Kindern und Jugendlichen. In: Betz, T./W. Gaiser/L. Pluto (Hrsg.): Partizipation von Kindern und Jugendlichen : Forschungsergebnisse, Bewertungen, Handlungsmöglichkeiten. Schwalbach (Ts.), S. 11-31.
- Damon, W. (1984): Peer education: The untapped potential. In: Journal of Applied Developmental Psychology 5 S. 331-343.
- Demmler, K./Heinemann, K./Schubert, G./Wagner, U. (2012): Expertise: Peer-to-Peer-Konzepte in der medienpädagogischen Arbeit. München.
- Frankham, J. (1998): Peer Education: the unauthorised version. In: British Educational Research Journal 24 S. 179-193.
- Habermas, J. (2009): Theorie des kommunikativen Handelns. Frankfurt am Main.
- Heeg, R./Steiner, O./Balleys, C./Lodi, I./Schnorr, V. (2015): Evaluation Projekte Peer Education/Peer Tutoring zur Förderung von Medienkompetenzen. BAND II: Detaillierte Ergebnisse zu den Modellprojekten und Anhänge. Bern.
- Heiner, M. (2005): Evaluation. In: Otto, H.-U./H. Thiersch (Hrsg.): Handbuch Sozialarbeit Sozialpädagogik. München, S. 481-507.
- Heyer, R. (2010): Peer-Education – Ziele, Möglichkeiten und Grenzen. In: Harring, M./O. Böhm-Kasper/C. Rohlf/C. Palentien (Hrsg.): Freundschaften, Cliques und Jugendkulturen. Weinheim, S. 407-421.
- Kempen, D. (2007): Aufklärung von Gleich zu Gleich: peer-education in der Suchtprävention. Marburg.
- Kern-Scheffeld, W. (2005): Peer Education und Suchtprävention. In: Suchtmagazin S. 3-10.
- Krappmann, L. (2001): Die Sozialwelt der Kinder und ihre Moralentwicklung. In: Edelstein, W./F. Oser/P. Schuster (Hrsg.): Moralische Erziehung in der Schule: Entwicklungspsychologie und pädagogische Praxis. Weinheim, S. 155-174.

- Lindsey, B. J. (1997): Peer Education: A Viewpoint and Critique. In: *Journal of American College Health* 45 S. 187-189.
- Marks, E./Wiebke, S. (Hrsg.) (2013): *Neue Medienwelten – Herausforderungen für die Kriminalprävention? Ausgewählte Beiträge des 16. Deutschen Präventionstages*. Mönchengladbach.
- Mathie, E./Ford, N. (1998): Peer Education For Health. In: Topping, K./S. Ehly (Hrsg.): *Peer-assisted learning*. Mahwah (N.J.) etc., S. 203-218.
- Mayring, P. (2015): *Qualitative Inhaltsanalyse : Grundlagen und Techniken*. Weinheim.
- Moser, S. (2010): *Beteiligt sein: Partizipation aus der Sicht von Jugendlichen*. Wiesbaden.
- Neumann-Braun, K./Kleinschnittger, V. (2012): Peer Education und Medienkompetenzförderung. In: *Soziale Sicherheit CHSS* S. 231-235.
- Ringrose, J./Gill, R./Livingstone, S./Harvey, L. (2012): *A qualitative study of children, young people and «sexting»*. London.
- Ritter, C. (2010): *Magische Ambivalenz: Visualität und Identität im transkulturellen Raum*. Zürich.
- Robins, A. (1994): *Sharing our experiences and learning from others like us: peer education for drugs prevention*. London.
- Shiner, M. (1999): *Defining peer education*. In: *Journal of Adolescence* 22 S. 555-566.
- Spreen, D. (2012): *Jugend und gewalthaltige Massenkultur. Zur Soziologie der Unterhaltung und der Sozialisationsfunktion der Medien*. In: Herrmann, J./J. Metelmann/H.-G. Schwandt (Hrsg.): *Wissen sie, was sie tun? Zur filmischen Inszenierung jugendlicher Gewalt*. Marburg, S. 16-48.
- Steiner, O./Heeg, R. (2015): *Evaluation Projekte Peer Education/Peer Tutoring zur Förderung von Medienkompetenzen. BAND I: Anlage der Evaluation und Ergebnisse der übergreifenden Analyse*. Bern.
- Topping, K./Ehly, S. (1998): *Peer-assisted learning*. Mahwah (N.J.).
- Villevoe, J./Vleeming, C. J./Schrijvers, A. J. P. (2003): *Evaluation of European peer education programmes for youngsters in out-of-school situations in the field of prevention of addiction and abuse of alcohol, drugs and other addictive resources*. Utrecht.
- Walker, S. A./Avis, M. (1999): *Common reasons why peer education fails*. In: *Journal of Adolescence* 22 S. 573-577.
- Willemse, I./Waller, G./Genner, S./Suter, L./Oppliger, S./Huber, A.-L./Süss, D. (2014): *JAMES – Jugend, Aktivitäten, Medien – Erhebung Schweiz*. Zürich.
- Youniss, J./Smollar, J. (1985): *Adolescent relations with mothers, fathers, and friends*. Chicago.

Rahel Heeg, Jg. 1974, Dr. phil., wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut Kinder- und Jugendhilfe der Hochschule für Soziale Arbeit FHNW. Arbeitsschwerpunkte: Sozialisation Jugendlicher, Qualitative Sozialforschung.
 Letzte wichtige Veröffentlichung: Baier, F./Heeg, R.: *Praxis und Evaluation von Schulsozialarbeit. Sekundäranalysen von Forschungsdaten aus der Schweiz*. Wiesbaden 2011.

Olivier Steiner, Jg. 1970, Prof. Dr., ist Dozent am Institut Kinder- und Jugendhilfe der Hochschule für Soziale Arbeit FHNW. Arbeitsschwerpunkte: Digitale Medien und Soziale Arbeit, Mediensozialisation, Medienpädagogik.
 Letzte wichtige Veröffentlichung: Steiner, O.: *Widersprüche der Mediatisierung Sozialer Arbeit*. In: Kutscher, N./Ley T./Seelmeyer U. (Hrsg.). *Mediatisierung (in) der Sozialen Arbeit*. Hohengehren 2015.

Claire Balleys, Jg. 1978, Dr. rer. soc., Postdoktorandin am Département de communication sociale et publique, Université du Québec à Montréal, Canada. Arbeitsschwerpunkte: jugendliche Sozialisation, Verwaltung der Privatsphäre Online und Offline.
 Letzte wichtige Veröffentlichung: Balleys, C. (2015). *Grandir entre adolescents. A l'école et sur Internet*. Lausanne.

Anschrift der AutorInnen:

Dr. Rahel Heeg, Fachhochschule Nordwestschweiz, Hochschule für Soziale Arbeit, Institut Kinder- und Jugendhilfe, Thiersteinallee 57, CH-4053 Basel, Schweiz
 E-Mail: rahel.heeg@fhnw.ch

Prof. Dr. Olivier Steiner, Fachhochschule Nordwestschweiz, Hochschule für Soziale Arbeit, Institut Kinder- und Jugendhilfe, Thiersteinallee 57, CH-4053 Basel, Schweiz
 E-Mail: oliver.steiner@fhnw.ch

Claire Balleys, Département de communication sociale et publique, Université du Québec à Montréal
 Case postale 8888, succursale Centre-ville, Montréal (Québec) H3C 3P8, Canada
 E-Mail: claire.balleys@unifr.ch

Eingereicht am: 8.2.2016

Überarbeitung eingereicht am: 7.6.2016

Angenommen am: 9.6.2016