

BEITRÄGE ZUR SOZIALEN SICHERHEIT

*Bericht im Rahmen des nationalen Programms
Jugend und Medien*

***Evaluation Projekte Peer Education / Peer Tutoring
zur Förderung von Medienkompetenzen
BAND I: Anlage der Evaluation und Ergebnisse
der übergreifenden Analyse***

Forschungsbericht Nr. 14/15.1



Schweizerische Eidgenossenschaft
Confédération suisse
Confederazione Svizzera
Confederaziun svizra

Eidgenössisches Departement des Innern EDI
Département fédéral de l'intérieur DFI
Bundesamt für Sozialversicherungen BSV
Office fédérale des assurances sociales OFAS



Das Programm «Jugend und Medien»

Das Nationale Programm zur Förderung von Medienkompetenzen wurde vom Bundesrat im Juni 2010 für die Jahre 2011–2015 beschlossen. Ziel des Programms ist es, gemeinsam mit den Medienbranchen einen wirksamen Jugendmedienschutz zu fördern und die verschiedenen Akteure in diesem Bereich zu vernetzen. Tragende Programmpartner sind die Swisscom AG, welche sich seit vielen Jahren im Jugendmedienschutz engagiert, der Verband der Computerspielbranche SIEA (Swiss Interactive Entertainment Association), der die Umsetzung des europaweiten Altersklassifikationssystems PEGI in der Schweiz gewährleistet sowie die Jacobs Foundation, die langjährige Fördererfahrung im Bereich der Kinder- und Jugendentwicklung hat.

Weitere Informationen unter www.jugendundmedien.ch

Die präsentierten Folgerungen und Empfehlungen geben nicht notwendigerweise die Meinung des Bundesamtes für Sozialversicherungen wieder.

Autor/Autorin:

Olivier Steiner, Rahel Heeg
Hochschule für Soziale Arbeit FHNW
Institut Kinder- und Jugendhilfe
Thiersteinallee 57
4053 Basel
Tel. +41 (0) 61 337 27 50 / Fax +41 (0) 61 337 27 95
E-Mail: olivier.steiner@fhnw.ch
Internet: www.fhnw.ch

Auskünfte:

Bundesamt für Sozialversicherungen,
Effingerstrasse 20, CH-3003 Bern

Claudia Paiano, Geschäftsfeld FGG,
Programm Jugend und Medien
Tel. +41 (0) 58 462 90 86
E-Mail: claudia.paiano@bsv.admin.ch

Maria Ritter, Geschäftsfeld MAS
Tel. +41 (0) 58 464 00 09
E-Mail: maria.ritter@bsv.admin.ch

ISSN:

1663-4659 (eBericht)
1663-4640 (Druckversion)

Copyright:

Bundesamt für Sozialversicherungen, CH-3003 Bern
Auszugsweiser Abdruck – ausser für kommerzielle Nutzung – unter Quellenangabe und Zustellung eines Belegexemplares an das Bundesamt für Sozialversicherungen gestattet.

Vertrieb:

BBL, Verkauf Bundespublikationen, CH-3003 Bern
<http://www.bundespublikationen.admin.ch>

Bestellnummer:

318.010.14/15.1d

Evaluation Projekte Peer Education / Peer Tutoring zur Förderung von Medienkompetenzen

BAND I: Anlage der Evaluation und Ergebnisse der übergreifenden Analyse

Juli 2015

Autor und Autorin:

Olivier Steiner

Rahel Heeg

Unter Mitarbeit von:

Claire Balleys

Valentin Schnorr

Ilario Lodi

Manuel Fuchs

Stefan Schnurr

Vorwort der Steuergruppe Jugend und Medien

Den Methoden Peer Education und Peer Tutoring – dem Lernen von Gleichaltrigen – wird ein grosses Potenzial zugesprochen. Gleichaltrige, die sogenannten Peers, haben hinsichtlich der Sensibilisierung von Jugendlichen über die Chancen und Gefahren von digitalen Medien eine höhere Glaubwürdigkeit als Erwachsene. Das Bundesamt für Sozialversicherungen und die Jacobs Foundation haben deshalb vereinbart, das Potenzial dieser Methoden im Rahmen des Programms Jugend und Medien wissenschaftlich zu beleuchten und in der Praxis zu erproben.

In einem ersten Schritt wurde das verfügbare Wissen im Rahmen des 2012 publizierten Forschungsberichts «Das pädagogische Konzept der Peer Education im Rahmen von Medienkompetenzförderung und Jugendschutz» zusammengetragen. Darauf folgte 2013 bis Ende 2014 die Unterstützung von sieben Modellprojekten in den Settings Schule und Offene Jugendarbeit, welche von der Fachhochschule Nordwestschweiz (FHNW) begleitend evaluiert wurden. Mit dem vorliegenden Bericht sind die Evaluationsergebnisse der einzelnen Modellprojekte (Band 2) mit einer zusammenfassenden Analyse (Band 1) nun verfügbar. Für die Schweiz ist der Bericht von hohem Wert, da erstmals basierend auf empirischen Resultaten, Aussagen zur Anwendbarkeit der Methoden Peer Education / Peer Tutoring zur Förderung von Medienkompetenzen von Jugendlichen gemacht werden können.

Die Studie kommt zum Schluss, dass Peer Education und Peer Tutoring zwar viele Potenziale haben, da die Jugendlichen selbst viele Ressourcen einbringen können. Die Evaluation zeigt aber auch deutlich, dass die Konzeption und Umsetzung sehr anspruchsvoll sind und die evaluierten Projekte die Ansprüche nur teilweise erfüllen konnten. Die Herausforderung besteht auf Seiten der involvierten Erwachsenen insbesondere darin, den Jugendlichen genügend Freiräume zur Entwicklung und Umsetzung eigener Inhalte zu gewähren, eine gewisse Unsicherheit auszuhalten, den Handlungsspielraum möglichst weit zu stecken und dennoch als Fachpersonen mit Input und Anleitung kompetente Ansprechpartner zu sein. Ebenso wichtig sind ein möglichst grosszügiger Zeitrahmen, die Klärung der eigenen Absichten und die Einbindung der Jugendlichen in der Konzeptionsphase. Nur so haben letztere die Möglichkeit, sich für das Projekt verantwortlich zu fühlen und ihre Aufgabe glaubwürdig wahrzunehmen. Bei einer raschen Top-Down-Umsetzung droht hingegen die Instrumentalisierung der Jugendlichen.

Damit die intendierten Lernprozesse stattfinden können, müssen die jugendlichen Peer Educators und Peer Tutors die Möglichkeit haben, in eine (ergebnis-)offene Auseinandersetzung mit den Peers zu treten. Motivierend sind Ansätze, die Medienkompetenz als umfassendes Konzept verstehen und sowohl Chancen als auch Risiken thematisieren.

Die Methoden Peer Education/Tutoring können somit zur Förderung von Medienkompetenzen eine wichtige Ergänzung zu den klassischen Sensibilisierungsmassnahmen sein und empfohlen werden, sofern den im Bericht dargelegten Gelingensbedingungen Rechnung getragen wird.

Ludwig Gärtner
Bundesamt für Sozialversicherungen
Leiter Geschäftsfeld Familie, Generationen und Gesellschaft

Avant-propos du groupe de pilotage Jeunes et médias

L'éducation par les pairs et le tutorat par les pairs sont deux approches d'apprentissage prometteuses. Sachant que les jeunes jouissent d'une plus grande crédibilité que les adultes pour sensibiliser les gens de leur âge aux opportunités et aux risques des médias numériques, l'Office fédéral des assurances sociales et la Fondation Jacobs ont décidé d'évaluer le potentiel de ces méthodes dans le cadre du programme Jeunes et médias, en les examinant sous un angle scientifique et pratique.

Dans un premier temps, les connaissances disponibles ont été répertoriées dans un rapport de recherche intitulé « Concept pédagogique de l'éducation par les pairs dans la promotion des compétences médiatiques et la protection des jeunes face aux médias » paru en 2012 (en allemand, avec résumé en français). Ensuite, de 2013 à fin 2014, sept projets modèles menés dans le cadre d'établissements scolaires et de l'animation en milieu ouvert ont été soutenus, puis évalués par la HES de la Suisse du Nord-Ouest. Le présent rapport contient une analyse globale de ces travaux (tome 1) et les résultats de l'évaluation des projets modèles (tome 2). Il est particulièrement précieux pour la Suisse, car il fournit pour la première fois des informations validées empiriquement sur les possibilités d'application de l'éducation et du tutorat par les pairs pour développer les compétences médiatiques des jeunes.

L'étude arrive à la conclusion que ces deux méthodes laissent entrevoir un potentiel important en favorisant l'apport d'expériences personnelles des jeunes. Mais elle montre aussi clairement que la conception et la mise en œuvre de ces approches sont très exigeantes et que les projets évalués n'ont satisfait que partiellement à ces exigences. Le principal défi pour les adultes impliqués dans ces projets consiste à laisser aux jeunes une liberté suffisante pour développer et concrétiser leurs propres idées et à supporter une certaine incertitude pour leur accorder une marge de manœuvre maximale, tout en restant un interlocuteur compétent et un expert à même de leur donner des impulsions et de les guider. Il est tout aussi important de prévoir suffisamment de temps pour définir les intentions du projet et pour inclure les jeunes dès la phase de conception. C'est la condition sine qua non pour que ces derniers se sentent responsables du projet et remplissent leur mission de manière crédible. A l'inverse, les projets conçus et concrétisés rapidement par le haut (approche *top-down*) risquent d'instrumentaliser les jeunes.

Pour que le processus d'apprentissage fonctionne, les jeunes pairs éducateurs et tuteurs doivent pouvoir discuter ouvertement et sans a priori avec les pairs apprenants. Les approches les plus motivantes sont celles qui abordent les compétences médiatiques dans leur aspect global, incluant tant les opportunités que les risques des nouveaux médias.

En ce sens, les méthodes d'éducation et de tutorat par les pairs sont un complément judicieux des mesures de sensibilisation classiques pour développer les compétences médiatiques. Elles peuvent être recommandées pour autant qu'elles prennent en compte les conditions de réussite exposées dans le rapport.

Ludwig Gärtner
Office fédéral des assurances sociales
Responsable du domaine Famille, générations et société

Premessa del gruppo di gestione strategica Giovani e media

All'educazione e al tutoraggio tra pari – ovvero l'apprendimento tra coetanei – viene attribuito un grande potenziale. Nel sensibilizzare i giovani sui rischi e sulle opportunità dei media digitali, i coetanei (i cosiddetti peer) hanno una maggiore credibilità rispetto agli adulti. L'Ufficio federale delle assicurazioni sociali e la Jacobs Foundation hanno dunque voluto analizzare scientificamente, nel quadro del programma nazionale Giovani e media, quali fossero le potenzialità di questi metodi e sperimentarne l'applicazione a livello pratico.

In un primo tempo si è provveduto a riunire tutte le informazioni esistenti in un rapporto di ricerca sull'approccio pedagogico dell'educazione tra pari nell'ambito della promozione delle competenze medialie e della protezione dei giovani, pubblicato nel 2012. In seguito, tra il 2013 e il 2014, sono stati sostenuti sette progetti modello nel settore delle attività giovanili aperte a tutti e in quello scolastico, che sono stati parallelamente valutati dalla Scuola universitaria della Svizzera nordoccidentale (FHNW). Il presente rapporto espone i risultati delle valutazioni dei singoli progetti (volume 2) e ne fa un'analisi riassuntiva (volume 1). Per la Svizzera questo rapporto è molto prezioso, poiché permette per la prima volta di esprimere un giudizio fondato su dati empirici riguardo all'idoneità dell'educazione e del tutoraggio tra pari quali metodi per promuovere le competenze medialie dei giovani.

Pur concludendo che i due metodi hanno grandi potenzialità, grazie alle molte risorse che gli stessi giovani possono mettere a disposizione, lo studio evidenzia che la loro concezione e attuazione sono estremamente impegnative e che i progetti valutati hanno adempiuto solo in parte requisiti. Per gli adulti che vi hanno partecipato, le principali difficoltà sono state quelle di garantire ai giovani sufficienti spazi di libertà per sviluppare e realizzare propri contenuti, di sopportare una certa insicurezza e di ampliare il più possibile il margine di azione, rimanendo al contempo interlocutori competenti in grado di fornire input e impartire istruzioni. Altrettanto importante è il fatto di avere abbastanza tempo per l'attuazione, chiarire le proprie intenzioni e coinvolgere i giovani nella fase di concezione. Solo così questi ultimi avranno la possibilità di sentirsi responsabili per il progetto e di assumere in modo convincente i loro compiti. Attuando rapidamente un approccio dall'alto verso il basso, vi è per contro il rischio che i giovani vengano strumentalizzati.

Affinché i processi di apprendimento auspicati possano avere luogo, i giovani educatori e tutori devono poter instaurare con i pari un dialogo dall'esito aperto. Gli approcci motivanti sono quelli che percepiscono le competenze medialie in modo globale, tematizzando sia le opportunità che i rischi.

Nell'ambito della promozione delle competenze medialie, l'educazione e il tutoraggio tra pari possono dunque essere raccomandati quale importante complemento alle classiche misure di sensibilizzazione, a condizione che i fattori di successo esposti nel rapporto siano presi in considerazione.

Ludwig Gärtner
Ufficio federale delle assicurazioni sociali
Responsabile dell'Ambito Famiglia, generazioni e società

Foreword by the Youth & Media Steering Group

Peer education and peer tutoring are two approaches that are considered to hold great untapped potential, particularly in relation to promoting youth media literacy, because peers would have more credibility value than adults when it comes to explaining the opportunities and risks of digital media to the younger population. The Federal Social Insurance Office and the Jacobs Foundation therefore agreed to commission research projects to explore the potential of these methods, and to put both approaches to the test in practice. These would be carried out within the wider Youth and Media Programme.

The first such research project was “The Concept of Peer Education in Media Skills and the Protection of Young People against Harmful Media Content”. Published in 2012, it surveyed existing knowledge on the subject. This was followed by seven peer education/tutoring projects which were supported by the FSIO and Jacobs Foundation between 2013 and the end of 2014, and evaluated by the University of Applied Sciences of Northwestern Switzerland (FHNW). The present report presents the evaluation findings for each of the seven projects (Volume 2), as well as a summary analysis (Volume 1). The report is particularly valuable for Switzerland as it is the first time that conclusions on the applicability of peer education/tutoring approaches to youth media literacy projects are based on empirical observations.

The study concludes that peer education and peer tutoring hold considerable potential, not least because they can tap into the great many resources that young people themselves can bring to the project table. At the same time, though, it clearly demonstrates that designing and implementing such initiatives is extremely challenging and that the evaluated projects failed to meet all the requirements asked of them. For adult participants one of the main problems they faced was guaranteeing that the young participants were given sufficient latitude to develop and apply their own content. They also found it difficult to strike a balance between tolerating a certain degree of uncertainty and offering as much leeway as possible, while remaining a competent point of contact for the young people and providing their own professional input and guidance. The study also found that if such projects were to succeed, the timeframe had to be generous, project agendas need to be clarified from the outset, and young people should be involved in the design and planning phase. If not, there is a risk that the younger participants will not feel responsible for the project and that they become instrumentalised as a result of a swift, top-down implementation approach.

The realisation of the intended learning processes depends on young peer educators and tutors having the opportunity to engage in an open and impartial way with their peers. Approaches that understand media literacy as a broad-ranging concept and that address both the opportunities and risks of digital media have a particularly motivating effect.

Peer education/tutoring approaches can be an important addition to classic awareness-raising methods and their adoption is recommended provided that any project which does so takes due account of the success factors listed in the present report.

Ludwig Gärtner
Federal Social Insurance Office
Head of Family, Generations and Society

Inhaltsverzeichnis

Tabellenverzeichnis	II
Glossar	II
Zusammenfassung	V
Résumé	XIII
Riassunto	XXI
Summary	XXIX
1 Ausgangslage	1
2 Gegenstand und Zielsetzungen	2
3 Untersuchungsdesign	5
3.1 Konzeptanalyse	5
3.2 Dokumentationsraster	6
3.3 Online-Befragung Peers	7
3.4 Einzelinterviews Projektträger	8
3.5 Einzelinterviews lokale Umsetzungspartner bzw. Coaches/Trainerinnen/Trainer	9
3.6 Gruppen-/Einzelinterviews Peer Educators/Tutors	10
3.7 Gruppeninterviews Peers.....	11
3.8 Videografie/Analyse netzbasierter Kommunikation	12
3.9 Zeitplan der Evaluation und Programmphasen	13
3.10 Reflexion des Evaluationsdesigns	14
4 Theoretische Grundlagen	16
4.1 Grundlegung des Bildungsbegriffs	16
4.2 Grundlegung von Peer Involvement	18
4.3 Kritische Positionen zu Peer Involvement.....	23
4.4 Voraussetzungen und Gelingensbedingungen von Peer Involvement.....	24
4.5 Medienkompetenzen und Medienkompetenzförderung	26
5 Projektübergreifende Synthese und Gesamtanalyse	29
5.1 Empirische Erkenntnisse zu den Methoden Peer Education/Peer Tutoring (Konzept und Umsetzung).....	30
5.1.1 Zentrale Erkenntnisse bezüglich Rahmenbedingungen, Projektplanung und -umsetzung	30
5.1.2 Merkmale von Peer Education/Tutoring: Empirische Erkenntnisse zu Vermittlungsmethoden und Zusammenarbeit	33
5.1.3 Settingspezifische Schlussfolgerungen zum Einsatz von Peer Education/Tutoring.....	41
5.2 Empirische Erkenntnisse zu Medienkompetenzförderung durch Peer Education/Peer Tutoring.....	44
5.2.1 Konzeptualisierung von Medienkompetenzen und Medienkompetenzförderung in den Projekten.....	44
5.2.2 Diskussion der Effekte von Aktivitäten der Medienkompetenzförderung.....	45
5.2.3 Übergreifende Folgerungen bezüglich der Förderung von Medienkompetenzen	48
5.3 Zusammenfassung und Fazit.....	50
5.3.1 Beantwortung der Hauptfragestellung der Evaluation	50
5.3.2 Zusammenfassende Beurteilung: Stolpersteine, Herausforderungen sowie Chancen und Potenziale von Peer Education / Peer Tutoring Ansätzen zur Förderung von Medienkompetenzen Jugendlicher	50
5.3.3 Fazit: Qualitätsmerkmale erfolgreicher Peer Education/Tutoring Ansätze zur Förderung von Medienkompetenzen Jugendlicher	53
5.4 Ausblick: Peer Education / Peer Tutoring und Medienkompetenzförderung in deliberativer Perspektive	55
6 Literatur	56

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1:	Zeitplan der Evaluation	13
Tabelle 2:	Überblick Programm- und Evaluationsphasen in zeitlichem Verlauf	13
Tabelle 3:	Gelingensbedingungen von Peer Involvement Programmen	24
Tabelle 4:	Projektüberblick	29

Glossar

Digitale Medien: Computerbasierte Technologien, die als Medieninfrastruktur oder Medieninhalte unterschiedliche Funktionen wie Kommunikation, Information, Spiel u.a. erfüllen.

Diskursivität: Charakteristik sozialer Kommunikation, die aufgrund offenen Zugangs, gleichberechtigter Teilnahme und Verständigungsorientierung, rationale Diskurse ermöglicht.

Formative Evaluation: Prozesse begleitende und bewertende Evaluation, die den Fokus auf Verfahren legt und aktive Beteiligung der Evaluation an Programm-/Projektdurchführungen im Sinne von Rückkoppelung beinhaltet.

Heuristik: Verfahrens- und Herangehensweise, die mittels Modellen und theoretischen Konzepten empirische Phänomene einordnet und beurteilt.

Lokale Umsetzungspartner: Personen, die Institutionen vertreten, bei welchen Peer Education/Tutoring Anlässe durchgeführt werden (z.B. Jugendarbeitende, Schulleiter und Schulleiterinnen, Lehrpersonen).

Medienkompetenzen: Befähigungen von Individuen und Organisationen, Medien mündig, kritisch und innovativ einsetzen zu können. Medienkompetenzen beinhalten technische, kulturelle, soziale sowie reflexive Kompetenzen.

Peer Education: Jugendliche teilen Informationen, Haltungen oder Verhaltensweisen mit anderen Jugendlichen in informellen Informations- und Erfahrungsaustauschsettings.

Peer Educators/Tutors: Jugendliche, die selektiert und trainiert wurden, Peer Education/Tutoring Anlässe bei Peers durchzuführen.

Peer Involvement: subsummierender Begriff zu unterschiedlichen pädagogischen Ansätzen des Lernens unter nicht-professionellen Peers.

Peer Tutoring: Jugendliche vermitteln anderen Jugendlichen definierte Inhalte. Es bestehen spezifische Rollen einer unterrichtenden Person (Tutor) und einer unterrichteten Person (Tutee).

Peers: 1. Gleichaltrige, Gleichrangige; 2. Jugendliche, welche an Peer Education/Tutoring Anlässe teilnehmen, bzw. welche mediale Inhalte nutzen, die von Peer Educators/Tutors generiert wurden.

präskriptiv: bestimmte Werte, Normen oder Themen festlegend. In Bildungs- oder Präventionsbotschaften bedeutet dies das Fehlen diskursiver Anteile.

Projekträger: Vertreterinnen und Vertreter der Peer Education/Tutoring Projekte, die für die Planung und Durchführung des gesamten Projekts verantwortlich sind und die Koordination mit lokalen Umsetzungspartnern übernehmen.

Setting: 1. Die formale Struktur der Institution, in welcher Peer Education/Tutoring zum Einsatz kommt; 2. Sozio-ökonomische und sozialräumliche Merkmale der Partnerinstitutionen.

Summative Evaluation: Ergebnisebene von Projekten/Programmen beurteilende Evaluation ohne aktive Beteiligung an den Programm-/Projektdurchführungen (Vergleich Soll-Ist Zustand).

Top-Down Projektanlagen: Informations- und Kommunikationsverfahren werden von organisational übergeordneten Institutionen konzipiert und diffundieren (direkt über Machtausübung, bspw. Verträge oder indirekt über Antizipation von Erwartungen) an organisational untergeordnete Institutionen bzw. Subjekte. Bottom-up Verfahren kennzeichnen sich durch Orientierung organisational übergeordneter Institutionen an den Bedürfnissen, Intentionen und Erwartungen von Programmen oder Projekten betroffener Subjekte bzw. Zielgruppen.

TrainerInnen/Coaches: Personen, welche die Vorbereitung und/oder das Coaching der Peer Educators/Tutors und gegebenenfalls der Projektmitarbeiterinnen und -mitarbeiter durchführen.

Zusammenfassung

Ausgangslage: Peer Education/Tutoring zur Förderung von Medienkompetenzen Jugendlicher

Digitale Medien haben in den letzten Jahren den Lebensalltag insbesondere auch Heranwachsender massgeblich geprägt und die Grundlagen der Kommunikation, des Spiels und des Wissenserwerbs nachhaltig verändert. In diesem Zusammenhang sind die Medienkompetenzen Jugendlicher seit einigen Jahren in den Fokus öffentlicher und wissenschaftlicher Diskussion geraten. Medienkompetenzen gelten mithin als zentrale Schlüsselkompetenzen, um digitale Medien produktiv, gemeinschaftsorientiert und genussvoll nutzen und sich vor medienbezogenen Risiken schützen zu können (vgl. Groeben 2002). Medienkompetenzen können als Teilbereich kommunikativer Kompetenzen in vier Dimensionen gegliedert werden: Technische Kompetenzen (bspw. Umgang mit Geräten), kulturelle Kompetenzen (bspw. Orientierungskompetenzen im Internet), soziale Kompetenzen (bspw. reale und virtuelle Beziehungsgestaltung) und reflexive Kompetenzen (bspw. kritische Beurteilung von Medieninhalten) (vgl. Moser 2010: 65). Verschiedene Ansätze der Medienpädagogik verfolgen mit unterschiedlichen Methoden die Zielsetzung, die Medienkompetenzen von Heranwachsenden zu erweitern.

Ausgehend von der Annahme, dass Heranwachsende Thematiken, die sensible oder tabuisierte persönliche Bereiche betreffen, mit Gleichaltrigen offener behandeln und dass Bildungsprozesse unter Gleichgestellten anschlussfähiger gestaltet werden können, wurden seit den 1980er Jahren Peer Tutoring- und Peer Education-Programme in Bildungseinrichtungen und Handlungsfeldern der Sozialen Arbeit implementiert (Topping/Ehly 1998b). 'Klassische' Themenbereiche, die mit diesem Präventions- bzw. Bildungsansatz behandelt wurden, sind bspw. Aids und Sexualität, aber auch Suchmittelkonsum. Die Förderung von Medienkompetenzen durch Peer Education resp. Peer Tutoring stellt ein neueres Themenfeld dar, zu dem zu Programmstart keine wissenschaftlichen Untersuchungen vorlagen.

Unter dem subsummierenden Begriff "Peer Involvement" lassen sich unterschiedliche pädagogische Ansätze des Lernens bzw. der Kompetenzbildung unter nicht-professionellen Peers zusammenfassen (vgl. Appel 2001: 19; Kern-Scheffeld 2005; Mathie/Ford 1998: 203; Shiner 1999). Zentrales Element der Peer Involvement Ansätze ist das kollaborative Lernen unter Gleichgestellten, wobei meist zwischen den Rollen als Lernende (Peers) und Lehrende (Peer Tutors/Peer Educators) unterschieden wird. Peer Involvement Ansätze lassen sich grundsätzlich hinsichtlich des Grads der Gleichstellung und Ähnlichkeit von Peers und Peer Educators/Tutors (Grad der "Peerness") sowie des Grads der Formalisierung der Peer-Kommunikation unterscheiden (vgl. Damon 1984: 338; Shiner 1999: 559ff.):

- *Peer Tutoring* kennzeichnet sich durch ein eher asymmetrisches Verhältnis (bspw. in Bezug auf Alter oder Bildungshintergrund) zwischen Peer Tutors und Peers, welches sich stärker auf eine formelle Informationsvermittlung in einem strukturierten Setting (bspw. Schule) bezieht.
- *Peer Education* kennzeichnet sich durch ein eher symmetrisch angelegtes Verhältnis zwischen Peers und Peer-Educators, welches auf einen informellen Informations- und Erfahrungsaustausch unter Peers in einem formal wenig strukturierten Setting zielt (vgl. Neumann-Braun/Kleinschnittger 2012).

Das Bundesamt für Sozialversicherungen (BSV) wollte im Rahmen des Bundesprogramms „Jugend und Medien“ klären, „in welcher Form, unter welchen Rahmenbedingungen und Voraussetzungen und in welchen Settings Peer Education/Peer Tutoring als erfolgversprechende Methode zur Förderung von Medienkompetenzen eingesetzt werden kann“ (Bundesamt für Sozialversicherungen, 2012a: 3). Das Programm Jugend und Medien unterstützte mit der Jacobs Foundation als Programmpartnerin von 2011 bis Ende 2014 insgesamt sieben Projekte in der Romandie, im Tessin und in der Deutschschweiz.

Gegenstand der Evaluation und Hauptfragestellung

Gegenstand der Evaluation waren sieben Projekte, welche mit unterschiedlichen Ansätzen von Peer Education/Tutoring die Zielsetzung verfolgten, die Medienkompetenzen bei Jugendlichen zu fördern. Drei der sieben Peer Education/Tutoring Projekte waren in der deutschen Schweiz verortet, drei in der Westschweiz und eines im Tessin. Vier Projekte waren im Bereich der Offenen Kinder- und Jugendarbeit, zwei in schulischen Settings, eines an der Schnittstelle zwischen den Settings Schule und Offene Kinder- und Jugendarbeit angesiedelt. In drei Projekten sollte der Transfer von Bildungsinhalten über Onlinemedien stattfinden (bspw. in Form von videografierten Erfahrungsberichten, Web-Radio Streaming, Posts in einem an Jugendliche adressierten Forum). Vier Projekte setzten "offline" unterschiedliche didaktische Mittel ein, bspw. Theateraufführungen, aktive Medienarbeit, Präsentationen durch Jugendliche, Diskussionen in kleinerem und grösserem Rahmen sowie Gamewerkstätten.

Die Hauptfragestellung der Evaluation lautete:

In welchen Settings, mit welchen Projektstrukturen/-verfahren und Zielgruppen erscheint Peer Education/Tutoring geeignet, die Medienkompetenzen bei Jugendlichen zu fördern?

Die Hauptfragestellung berücksichtigt damit bereits die grundlegende Feststellung von Shiner (1999: 560), dass für eine erfolgreiche Umsetzung von Peer Education/Tutoring die Passung zwischen Ansatz (bspw. Peer Tutoring, Peer Education), Zielgruppe (bspw. Alter, Geschlecht, Bildung) und Setting (bspw. Schule oder Offene Kinder- und Jugendarbeit) zentral sei. Im Rahmen einer formativen und summativen Evaluation (vgl. Heiner 2005) wurden die Projekte hinsichtlich Konzept, Vollzug, Output, Outcome und in eingeschränktem Umfang hinsichtlich des Impacts untersucht.

Methodisches Vorgehen

Als heuristischer Rahmen der Evaluation dienten theoretische Überlegungen zu Bildung, Medienkompetenzen und Medienkompetenzförderung sowie theoretische als auch empirische Überlegungen zu zentralen Chancen, Risiken sowie Herausforderungen und Spannungsfeldern der Methoden des Peer Involvements.

Die Evaluation stand vor der Herausforderung, einerseits den unterschiedlichen Projektrealitäten gerecht zu werden und andererseits Daten zu generieren, die soweit vergleichbar waren, dass übergreifende Aussagen zu zentralen Gelingensbedingungen von Peer Education/Tutoring und Medienkompetenzförderung möglich waren. Um eine möglichst hohe Vergleichbarkeit zwischen den unterschiedlichen Projektevaluationen zu gewährleisten, wurden in allen Projekten nach Möglichkeit dieselben Erhebungsinstrumente eingesetzt.

Das Untersuchungsdesign beinhaltete quantitative und qualitative Erhebungsinstrumente. Alle Jugendlichen, welche als Peers teilnahmen, hatten die Möglichkeit, in einer Online-Befragung ihre Einschätzungen zu Fragen der Peerness (Gleichgestelltheit), Beurteilung der Bildungsmethoden, sowie möglicher Verhaltensänderungen abzugeben. Diese Möglichkeit wurde von Jugendlichen aus zwei Projekten genutzt. Vertiefend wurden in allen Projekten qualitative Gruppen-Interviews mit Peers und Peer Educators/Tutors geführt sowie die Projektleitenden und Coaches interviewt. Um die Interaktionsprozesse der Peer Education/Tutoring Anlässe detaillierter zu untersuchen, sollten in den Projekten, bei welchen sich Peer Educators/Tutors und Peers physisch begegneten, Videografierungen stattfinden. In vier Projekten konnten Peer Education/Tutoring Anlässe videografiert werden. Um auch bei Projekten, bei welchen der Wissenstransfer zwischen Peer Educators/Tutors und Peers über Online Plattformen stattfand, Aussagen zu Interaktionen zwischen Peer Educators/Tutors und Peers machen zu können, wurden in zwei weiteren Fällen die netzbasierten Kommunikationen deskriptiv beschrieben.

Insgesamt ist aufgrund der Heterogenität der Projekte eine Vergleichbarkeit der Evaluationsdaten zwischen den Projekten nur beschränkt vorhanden. Dennoch kann die Analyse der vorhandenen Daten relevante Erkenntnisse zu Gelingensbedingungen von Peer Education/Peer Tutoring zur Förderung von Medienkompetenzen bei Jugendlichen in unterschiedlichen Settings erzielen.

Ergebnisse der Konzept- und Umsetzungsanalysen

Konzeptanalysen: Theorieferne, Risiko- und Präventionsorientierung

Die Projektkonzepte waren mehrheitlich umsetzungsorientiert ausgerichtet, mit Fokus auf die Darlegung von Arbeitsschritten und Abläufen. Nur wenige Projekte stellten einen expliziten Theoriebezug her, weswegen die Begrifflichkeiten Medienkompetenzen, Medienkompetenzförderung und Peer Education/Tutoring oftmals nicht klar definiert waren und eher allgemein verwendet wurden. Eine Konsequenz dieser unscharfen Begriffsverwendung war beispielsweise, dass in den Projektkonzepten meist nicht konkretisiert war, was Autonomie und Partizipation von Jugendlichen bedeuten und wie diese in der Umsetzung gewährleistet werden können. Eine weitere Konsequenz kann darin gesehen werden, dass Projektziele und Indikatoren bei den meisten Projekten wenig konkretisiert waren. Ein auffallender Befund im Rahmen der Konzeptanalysen war, dass fast alle Projekte die Mediennutzung von Kindern und Jugendlichen hinsichtlich ihres Gefährdungspotenzials thematisierten und Medienkompetenzförderung damit mehrheitlich als präventiven Schutz vor den Gefahren digitaler Medien verstanden.

Zentrale Erkenntnisse bezüglich Rahmenbedingungen, Projektplanungs- und Rekrutierungsphase

Durch programm- und projektimmanente Organisationslogiken entstanden Top-down Prozesse in den Projektumsetzungen, welche methodologisch begründeten Anforderungen von Peer Education/Tutoring an Handlungsspielräume und Partizipation von Jugendlichen entgegenstanden. Bei der Zusammenarbeit mit lokalen Kooperationspartnern respektive lokalen Umsetzungspartnern erwies sich die Intensität und Verbindlichkeit der Zusammenarbeit als zentrale Gelingensbedingung. Insbesondere Projekte im Setting Offene Jugendarbeit bekundeten z.T. Schwierigkeiten, Jugendliche als Peer Educators/Tutors zu rekrutieren und standen vor der Herausforderung, wie mit den Jugendlichen in begrenztem Zeitraum intensiv inhaltlich gearbeitet werden konnte. Peers konnten über Schulen eher leicht erreicht werden, wobei der damit gesetzte formelle Rahmen allerdings Einschränkungen bezüglich Peerness und Autonomie mit sich brachte.

Zentrale Erkenntnisse bezüglich Peer Education/Tutoring

Peer Education/Tutoring erwies sich als anforderungsreiche Methode. Als bedeutsame und z.T. problematische Themen zeigten sich: Verankerung einer Kultur von Peer Education/Tutoring, Fundiertheit der Wissensinhalte, Lebensweltbezug und Diskursivität der erarbeiteten Bildungsinhalte. Als zentral (und in den Projektumsetzungen als herausfordernd) erwiesen sich Handlungsspielräume für und Partizipation der Peer Educators/Tutors sowie eine intensive Auseinandersetzung der Peer Educators/Tutors und der Peers mit den Inhalten.

Zentrale Erkenntnisse bezüglich der Förderung von Medienkompetenzen

Technische Medienkompetenzen (bspw. Umgang mit Medientechnologien, Userkompetenzen (Hard- und Software), Beherrschen einfacher Programmier- und Navigierschemen, Verstehen von Fachausdrücken): Der Aufbau technischer Medienkompetenzen stand nicht im Fokus der evaluierten Projekte, jedoch wurden teilweise digitale Produkte durch die Jugendlichen erstellt (bspw. Videos, Radiobeiträge, Präsentationen). Die Evaluation zeigt deutlich, dass die gemeinsame aktive und kreative Nutzung digitaler Medien die Motivation und das Engagement der Peers und Peer Educators/Tutors steigerte.

Kulturelle Medienkompetenzen (bspw. Orientierungskompetenzen im Internet, Wissen über mediale Zusammenhänge, kreativ und gestaltend mit Medienkommunikation umgehen können): Der kulturelle Medien-

kompetenzbegriff wurde in den meisten Projekten als Erweiterung von Wissen zum Schutz vor Risiken digitaler Medien verstanden. Entsprechend erwarben die teilnehmenden Jugendlichen insbesondere Faktenwissen zu Risiken digitaler Medien. Es entstanden kaum Bildungsgelegenheiten zu Chancen der Nutzung digitaler Medien, wie beispielsweise Formen innovativer Mediengestaltung oder e-Partizipation. Die beteiligten Peer Educators/Tutors und Peers beurteilten die vermittelten Wissensinhalte dabei mehrheitlich positiv. Einzelne Peer Educators/Tutors kritisierten die präventive und risikoorientierte Ausrichtung des von ihnen genutzten Projekts. Auffallend ist die insgesamt geringe und z.T. diffamierende Beteiligung von Peers an online basierten Diskursen.

Soziale Medienkompetenzen (bspw. virtuelle Beziehungsgestaltung, mediengestützte politische Partizipation): In den evaluierten Projekten wurden insbesondere Themen zu riskanten Beziehungsgestaltungen über Social Networking Plattformen (bspw. Sexting, Cyberbullying) bearbeitet. Kaum diskutiert wurden in den evaluierten Projekten Themen wie aktive (mediengestützte) Beziehungsgestaltung, medienbezogene Formen der Zusammenarbeit sowie (politische) Partizipation.

Reflexive Medienkompetenzen (bspw. Fähigkeit zur kritischen Beurteilung von Medien und der Medienentwicklung, das eigene Mediennutzungsverhalten kritisch beurteilen können, Medieninformationen auf Objektivität und Relevanz beurteilen können): Reflexive Medienkompetenzen stellen ein zentrales Element von Medienkompetenzförderung dar. Die evaluierten Projekte fokussierten meist auf eine Reflexion der Gefahren digitaler Medien, weniger auf eine Steigerung der Reflexivität gegenüber Prozessen der Mediatisierung und den Zusammenhängen mit der eigenen Mediennutzung (vgl. Jörissen/Marotzki 2009: 37). In einigen Projekten wurden Fachpersonen aus dem Bereich Medienpädagogik oder aus medienbezogenen Berufsfeldern (bspw. Journalismus) einbezogen, welche als Reflexionsgrundlage wertvolles Detailwissen einbrachten.

Übergreifende Folgerungen bezüglich der Förderung von Medienkompetenzen

Das *Ausmass der Erreichung von Peers* der evaluierten Projekte war insgesamt geringer als erhofft. In Kontexten Offener Jugendarbeit war die Erreichung von Peers insgesamt gering. Insbesondere beteiligten sich kaum Peers an online geführten Diskussionen. In schulischen Kontexten nahmen in den evaluierten Projekten Peers klassenweise teil, so dass hier aufgrund des formelleren Rahmens die Erreichung der Zielgruppe grösser war.

Das *Ausmass an Medienkompetenzförderung* unterscheidet sich zwischen Peer Educators/Tutors und Peers. Die Peer Educators/Tutors erfuhren einen Zuwachs an Medienkompetenzen, insbesondere wenn sie eine intensive Vorbereitungszeit erlebt hatten. Bei den Peers war der Zuwachs an Medienkompetenzen, soweit dies aufgrund der vorliegenden Daten einschätzbar ist, in den meisten Projekten eher gering. Es ist dabei nur schwierig abschätzbar, in welchem Ausmass die Gründe dafür in den Methoden des Peer Involvements an sich zu sehen sind und in welchem Mass in Problemstellungen der Konzepte und Umsetzungen der jeweiligen Projekte. Insgesamt besteht ein deutlicher Zusammenhang zwischen der zur Verfügung stehenden Zeit und dem Zuwachs an Medienkompetenzen: Je intensiver die Auseinandersetzung mit einem Thema, desto stärker wurden Medienkompetenzen Jugendlicher gefördert.

Zusammenfassende Beurteilung

Im Folgenden werden die evaluierten Projekte Peer Education/Tutoring zur Förderung von Medienkompetenzen Jugendlicher zusammenfassend beurteilt.

Das abschliessende Fazit der Evaluation zu Prozessverläufen, Output und Outcome der Projekte fällt insgesamt eher kritisch aus (wobei für ein abschliessendes Urteil die Entwicklungskontexte der Projekte berücksichtigt werden müssen). Insbesondere Peer Educators/Tutors konnten in einzelnen Projekten von den Angeboten profitieren und erweiterten vor allem Verfügungswissen zu Risiken digitaler Medien. In der Mehrheit der Projekte wurden Peers nur in eingeschränktem Umfang erreicht.

Folgende **Stolpersteine bzw. Herausforderungen** erwiesen sich als zentral:

- *Top-Down Problematik*: Konzepte, Verfahren und Themen wurden in den meisten Fällen institutionell vordefiniert und ohne oder mit nur geringer Beteiligung Jugendlicher implementiert.
- *Mangelnde partizipative Beteiligung und Autonomie Jugendlicher*: Die Projekterfahrungen zeigen, wie voraussetzungsvoll die Partizipation Jugendlicher ist. Der partizipative Einbezug Jugendlicher an der Konzipierung und Umsetzung der Projekte ist insgesamt eher gering. Partizipation und Autonomie Jugendlicher erfordern Sensibilität, Professionalität und Zurücknahme erwachsener Beteiligter.
- *Fokus auf Risiken digitaler Medien, Schutz und Prävention*: Durch den vorherrschenden Präventions- und Risikofokus erweiterten die beteiligten Jugendlichen vor allem Wissen zu Gefahren und kaum zu Chancen innovativer und kooperativ-partizipativer Nutzung digitaler Medien.
- *Mangelnde Erreichung von Peers*: Insgesamt konnten vor allem jugendliche Peer Educators/Tutors Medienkompetenzen erweitern, in eher geringerem Umfang als erwartet konnte die Zielgruppe der Peers erreicht werden. Dies gilt vor allem auch für Online-Settings.
- *Personelle, zeitliche Ressourcen*: In etlichen Projekten war der zeitliche Rahmen für Planung, für die Vorbereitungsarbeit mit Peer Educators/Tutors und für die Umsetzung äusserst knapp bemessen, was negative Konsequenzen bezüglich Verarbeitungstiefe nach sich zog und tendenziell zu einer Schmälerung der partizipativen und autonomen Elemente führte.

Trotz dieser Stolpersteine und Herausforderungen ist der Peer Education/Tutoring Ansatz als vielversprechend zur Förderung von Medienkompetenzen Jugendlicher anzusehen. Folgende Aspekte sind dabei als **Chancen und Potenziale** aufgefallen:

- *Intensive Partizipation Jugendlicher*: Wenn Jugendliche Themen und Verfahren mitbestimmen konnten, so hatte dies einen deutlich motivierenden Effekt, erhöhte die Authentizität der medialen Botschaften und führte tendenziell zu intensiven Diskussionen unter Jugendlichen.
- *Eigenaktive Medienproduktion*: Die Motivation zur Produktion, Verarbeitung und Präsentation von Medieninhalten war durchwegs hoch. Es kann als bedeutsame Qualität von Medienkompetenzförderung angesehen werden, wenn mediale Inhalte durch Jugendliche eigenaktiv und kreativ gestaltet werden.
- *Methodenvielfalt in Training, Coaching und/oder Vermittlung*: Die Projektanlagen beinhalteten eine grosse Vielfalt medialer Anwendungen (Video- und Radiostreams, Blogs, gemeinsames Gamen, Präsentationen, Foren u.a.), womit 1) eine Vielfalt Jugendlicher mit unterschiedlichen Interessenlagen integriert werden konnten; 2) innovative Medienproduktionen entstanden; 3) die beteiligten Jugendlichen (Peer Educators/Tutors als auch Peers) eine hohe Motivation zeigten.
- *Etablierung einer Kultur von Peer Education/Tutoring*: Die Etablierung einer Kultur von Peer Education/Tutoring beinhaltet grundlegende Veränderungen der Rollen im Erziehungsverhältnis von Erwachsenen und Heranwachsenden. Eine solche (breit abgestützte) Kultur erscheint als zentral, um ein Projekt nachhaltig zu implementieren. Wichtig ist hierbei, dass Projektträger und lokale Umsetzungspartner einbezogen werden können.

Qualitätsmerkmale gelingender Medienkompetenzförderung unter Verwendung der Methoden von Peer Education/Tutoring

Insgesamt entscheidet nicht ein konkretes Setting, eine bestimmte Projektstruktur oder Zielgruppe über das Potenzial eines Projekts. Der Erfolg eines Projekts bestimmt sich vielmehr durch eine Vielzahl von Umsetzungsmerkmalen. Im Folgenden wird zusammenfassend ein Überblick über Qualitätsmerkmale von Peer Education/Tutoring zur Förderung von Medienkompetenzen gegeben. Die Merkmale haben Annäherungscharakter – sie sind nicht als ausnahmslos zu erfüllende Voraussetzungen von Peer Education/Tutoring zur Förderung von Medienkompetenzen zu verstehen, sondern vielmehr als optimale Rahmenbedingungen, die unterschiedlich gewichtet in jeweils gegebene Praxiskontexte zu übersetzen sind. Bei der Umsetzung in die

Breite von Peer Education/Tutoring-Projekten zur Förderung von Medienkompetenzen können die Qualitätsmerkmale wichtige Anhaltspunkte für gelingende Umsetzungen in unterschiedlichen Settings, Zielgruppen und Ansätzen geben.

Qualitätsmerkmale auf Planungs-/Konzeptebene

- **Vermeidung von bzw. Sensibilisierung gegenüber Top-down Projektanlagen:** Thematisch möglichst offene Projektkonzepte, welche eine partizipative Beteiligung von Jugendlichen in der Konzept- und Umsetzungsphase vorsehen.
- Formulierung **theoretisch begründeter Verständnisse von Peer Education/Tutoring und Medienkompetenz(-förderung)** in Projektkonzepten. Darauf begründet **Differenzierung von Projektzielen** und Indikatoren bei gleichzeitiger Wahrung thematischer und fachlicher Offenheit sowie Raum für Partizipation und Autonomie von Jugendlichen.
- **Intensive Auseinandersetzung aller Beteiligten** mit Ansätzen des Peer Education/Tutorings und der Medienkompetenz(-förderung) unter Beizug spezialisierter Fachpersonen.

Qualitätsmerkmale auf Umsetzungsebene: Methode des Peer Education/Tutorings

- Breite **Vernetzung und verbindliche Zusammenarbeit mit externen Projektpartnern**, um ein gemeinsames Verständnis von Peer Education/Tutoring zu schaffen ("Kultur der Peer Education/des Peer Tutorings") sowie die Rekrutierung von Peer Educators/Tutors und Peers zu ermöglichen.
- **Transparente Information** über die Projektanlage und die Rolle der Jugendlichen bei der Rekrutierung von Peer Educators/Tutors und Peers. **Partizipativer Einbezug und Ermöglichung von Aktivitäten** (bspw. der Mediengestaltung) der Jugendlichen, um Identifikation mit Projekt zu erhöhen.
- *Zentrale Gelingensbedingungen von Peer Tutoring:* **Glaubwürdigkeit, Handlungssicherheit und Handlungsspielräume** der Peer Tutors sowie Handlungsspielräume für Peers. Hoher **Lebenswelt- und Alltagsbezug** von Jugendlichen sowie genügend zeitliche Ressourcen.
- *Zentrale Gelingensbedingungen von Peer Education:* **Etablierung einer Kultur von Peer Education** (offene, respektvolle und hierarchiefreie Kommunikationskultur), **Handlungsspielräume und partizipative Verfahren** für Peer Educators und Peers, Ergebnisoffenheit der Bildungsprozesse, hohe Intensität der Interaktion zwischen Peer Educators und Peers, Authentizität und Diskursivität der Inhalte, Vorbereitung der Peer Educators bezüglich methodischer Fragen (Rollenübernahme).
- Erkenntnisse bezüglich *Zusammenarbeit Erwachsene – Jugendliche:* Zentrale Bedeutung kommt dem kommunikativen Rahmen zwischen erwachsenen und jugendlichen Beteiligten zu. **Partizipation benötigt eine selbstkritische, reflexive Distanz** der erwachsenen Projektbeteiligten und konzeptuelle Grundlagen. **Verantwortungsübergabe an Jugendliche und Freiräume:** Die Abwesenheit Erwachsener an Peer Education/Tutoring-Anlässen ist ein Ausdruck von Handlungsspielräumen der Peer Educators/Tutors und unterstreicht deren Expertentum.
- Erkenntnisse bezüglich *Zusammenarbeit Jugendliche – Jugendliche:* Die **Herstellung von Peerness (Gleichrangigkeit)** ist eine wichtige Gelingensbedingung. Damit das Einbringen persönlicher Erfahrungen möglich ist, muss gewährleistet sein, dass mit allen Beiträgen wertschätzend umgegangen wird. Bestehende Gruppendynamiken sind dabei zu beachten.
- Spezifika von *Peer Education/Tutoring im Kontext Offener Jugendarbeit:* **Einbettung des Projekts in den Sozialraum und gute Vernetzung** erleichtert Rekrutierung Jugendlicher. Es besteht ein Spannungsverhältnis zwischen **notwendiger Intensität der Auseinandersetzung und beschränkten zeitlichen Ressourcen**(bereitschaften) der Jugendlichen. Die Motivation zur Teilnahme kann durch **mediengestaltende Angebote** gesteigert werden.

- Spezifika von *Peer Education/Tutoring in schulischen Kontexten*: Bei Peer Tutoring im Kontext Schule ist grundsätzlich eine **gute Passung zu schulischen Wissensvermittlungslogiken** gegeben. Peer Education in Schulen zu implementieren kann sich aufgrund unterschiedlicher Kulturen als schwieriger erweisen, **zentral ist hier ein hohes Commitment** der Schulen. Zu beachten sind Auswirkungen fehlender Freiwilligkeit.
- Spezifika von *Peer Education/Tutoring im virtuellen Raum*: das selbsttätige, lebensweltlich bezogene und diskursive Interesse Jugendlicher bildet sich im virtuellen Raum unmittelbar ab. Zentral sind deshalb **diskursiv angelegte Bildungsbotschaften** und eine wertschätzende Kommunikationskultur. Ideal wäre die **Einbindung der Aktivitäten in eine bestehende virtuelle Community** mit bestehender Netiquette (allgemein akzeptierte Verhaltensregeln).

Qualitätsmerkmale auf Zielebene: Förderung von Medienkompetenzen

- Zentrale Gelingensbedingung von Peer Education/Tutoring Projekten zur Förderung von Medienkompetenzen ist, dass sich die beteiligten **Erwachsenen und Jugendlichen digitale Medien aneignen**, d.h. sich digitale Medien und Wissen darüber durch **intensive Auseinandersetzung** zu eigen machen. Zentrale Ziele sind dabei, **für Jugendliche Gelegenheiten zu gesellschaftlicher Partizipation** sowie **eigenverantwortlicher und kreativer Gestaltung des Lebensumfelds** zu schaffen.
- Die explizite **Berücksichtigung sowohl von Chancen als auch Risiken** digitaler Medien ermöglicht umfassende Prozesse der Medienbildung, innerhalb derer Befähigungen zur Selbst- und Mitbestimmung sowie Solidarität ausgebildet werden können.
- *Technische Medienkompetenzen*: Die Förderung technischer Medienkompetenzen über ein **aktives mediengestalterisches Handeln** ist für Jugendliche attraktiv.
- *Kulturelle Medienkompetenzen*: Neben der Vermittlung von **fachlich und sachlich fundiertem Wissen** ist für die Erweiterung kultureller Medienkompetenzen auf eine **lebensweltorientierte, altersadäquate sowie diskursive Anlage der Kommunikationsangebote und den partizipativen, bedürfnisorientierten Einbezug** von Peer Educators/Tutors und Peers zu achten.
- *Soziale Medienkompetenzen*: Die Förderung sozialer Medienkompetenzen erfordert grundlegend die Förderung sozialer, d.h. kommunikativer Kompetenzen, die die Beteiligung an Diskursen ermöglichen. Es sollten neben Risiken auch **Chancen mediatisierter Handlungen für die aktive Beziehungsgestaltung, Kollaboration, (politische) Partizipation und Solidarität** berücksichtigt werden.
- *Reflexive Medienkompetenzen*: Die Auseinandersetzung mit Bedingungskontexten der Mediennutzung, mit **Fragen der Mediatisierung sozialer Strukturen im Zusammenhang mit der eigenen Mediennutzung** ist anspruchsvoll und benötigt **Zeit, Engagement, komplexes Wissen und diskursive Räume**. Hierbei erscheint es zentral, Jugendlichen **autonome Bildungsgelegenheiten** zur Verfügung zu stellen und darüber hinaus diese aktiv zu unterstützen und fachlich fundiert zu begleiten.

Fazit

Peer Education/Tutoring Ansätze sind in hohem Masse anforderungsreiche Bildungsmethoden, die für eine gelingende Umsetzung und Entfaltung nachhaltiger Wirkungen bei den Zielgruppen spezifische Voraussetzungen erfordern. Peer Involvement Ansätze sind damit keine "billigen" Methoden mit hoher Multiplikatorwirkung bei wenig Aufwand.

In erster Linie sind für gelingende Peer Involvement Prozesse genügend zeitliche und personelle Ressourcen einzusetzen. Auf personeller Ebene ist insbesondere eine eingehende Auseinandersetzung der Projektträger mit den Ansätzen des Peer Involvements zu leisten. Peer Education/Tutoring bedeutet im Kern, Jugendlichen Autonomie über Bildungsprozesse zuzugestehen, im Vertrauen, dass sich diese mit geeigneter fachlicher Unterstützung eigenaktiv in Peer Gruppen bilden. Alle Erwachsenen, welche mit Jugendlichen in einem Peer

Involvement-Projekt zusammenarbeiten, benötigen eine hohe Sensibilität und Reflektiertheit in Bezug auf ihre eigene Rolle. Dies ist eine zentrale Voraussetzung, um Partizipation und Autonomie Jugendlicher in allen Phasen des Projekts zu gewährleisten. Als förderlich erweist sich ausserdem der Einbezug von Fachpersonen und eine gute Einbettung in lokale bzw. regionale Strukturen. Auf zeitlicher Ebene ist speziell auf grosszügige Phasen zu achten, in denen Jugendliche eigene Bezüge zu der Thematik digitaler Medien herstellen und selbstverantwortete Bildungsbotschaften generieren.

Peer Involvement Ansätze eröffnen gerade im Hinblick auf die Thematik digitaler Medien viele Potenziale, da Jugendliche als "digital natives" Expertinnen und Experten ihrer digitalen Alltagskultur sind und viele Ressourcen einbringen können. Dazu gehört insbesondere auch, digitale Medien als Instrumente der Gestaltung des Lebensumfeldes, der Kollaboration und Partizipation zu nutzen. Hierin liegen bedeutende Potenziale von Peer Education/Tutoring zur Förderung von Medienkompetenzen Jugendlicher.

Die Förderung von Medienkompetenzen und die Ermöglichung von offenen, diskursiven und auf Autonomie angelegten Bildungsräumen beinhalten letztlich dieselben Zielsetzungen mündiger, kritischer und engagierter Heranwachsender. Medien bieten hierzu im Wortsinn des Begriffs – *medias* – vermittelnde Potenziale, die in zukünftigen Konzepten des Peer Involvements zur Förderung von Medienkompetenzen Jugendlicher erschlossen werden sollten.

Résumé

Contexte : l'éducation et le tutorat par les pairs comme approches pour développer les compétences médiatiques des jeunes

Ces dernières années, les médias numériques ont pris une place considérable dans la vie de tous les jours, notamment dans celle des jeunes, entraînant un changement durable des principes de la communication, du jeu et de l'acquisition des connaissances. Il n'est donc pas étonnant que les compétences médiatiques des jeunes soient depuis quelques années un sujet de discussion central dans le débat public et scientifique. Les compétences médiatiques sont indispensables pour utiliser les médias numériques de manière productive, adaptée à la société et plaisante, tout en se protégeant des risques liés à cette forme de communication (cf. Groeben, 2002). Appartenant au domaine des compétences communicationnelles, les compétences médiatiques recouvrent quatre dimensions : compétence technique (par ex. utilisation des appareils), compétence culturelle (par ex. capacité à s'orienter sur Internet), compétence sociale (par ex. gestion des relations réelles et dans le domaine virtuel) et compétence réflexive (par ex. appréciation critique des contenus) (cf. Moser, 2010: 65). Le développement des compétences médiatiques des jeunes est un objectif poursuivi par diverses approches dans le domaine de la pédagogie des médias.

Dans les années 1980, des programmes d'éducation et de tutorat par les pairs ont été introduits dans les établissements de formation et dans le travail social, suivant l'idée que les jeunes seraient plus facilement prêts à aborder des questions personnelles sensibles ou taboues avec des gens du même âge et que les processus d'apprentissage par les pairs étaient susceptibles de remporter une plus grande adhésion chez les jeunes (cf. Topping & Ehly, 1998b). Les questions liées au sida, à la sexualité ou à la consommation de drogues font notamment partie des thèmes « classiques » abordés selon cette approche de prévention et d'apprentissage. Le développement des compétences médiatiques par l'éducation ou le tutorat par les pairs est une approche relativement récente et qui n'avait encore jamais fait l'objet d'études scientifiques.

Le terme générique d'« engagement entre pairs » (Peer Involvement) recouvre plusieurs approches pédagogiques de transmission des connaissances et de développement des compétences par l'engagement de pairs non professionnels (cf. Appel, 2001: 19 ; Kern-Scheffeld, 2005 ; Mathie & Ford, 1998: 203 ; Shiner, 1999). L'apprentissage collaboratif entre pairs est un élément central de ces approches, qui reposent généralement sur une division des rôles entre apprenants et formateurs (pairs éducateurs ou tuteurs). Les approches se différencient en fonction du degré de parité et de similitude (*peeriness level*) entre pairs apprenants et pairs éducateurs ou tuteurs et d'après le degré de formalisme de la communication entre pairs (cf. Damon, 1984: 338 ; Shiner, 1999: 559ss.):

- *Le tutorat par les pairs* se démarque par l'établissement d'un rapport relativement asymétrique entre le pair tuteur et les pairs apprenants (par ex. quant à l'âge ou au niveau de formation) et se traduit plutôt par une transmission formelle d'informations dans un cadre structuré (par ex. l'école).
- *L'éducation par les pairs* se base quant à elle sur une relation plus symétrique entre les pairs apprenants et le pair éducateur, avec un échange informel d'informations et d'expériences entre pairs dans un contexte moins structuré (cf. Neumann-Braun & Kleinschnittger, 2012).

Dans le cadre du programme national Jeunes et médias, l'Office fédéral des assurances sociales (OFAS) a voulu clarifier les conditions de base et les exigences nécessaires pour assurer l'efficacité des approches d'engagement entre pairs dans la pratique (cf. Office fédéral des assurances sociales, 2012a: 3). De 2011 à fin 2014, le programme Jeunes et médias a soutenu sept projets en Suisse romande, au Tessin et en Suisse alémanique, avec l'appui de la Fondation Jacobs.

Objet de l'évaluation et question principale

L'évaluation a porté sur ces sept projets visant, par différentes approches d'éducation et de tutorat par les pairs, à développer les compétences médiatiques chez les jeunes. Trois projets ont été réalisés en Suisse romande, trois en Suisse alémanique et un au Tessin. Quatre projets ont été mis en œuvre dans le cadre de l'animation en milieu ouvert, deux autres à l'école et le dernier dans ces deux contextes à la fois. Trois projets utilisaient les médias en ligne pour transmettre les contenus didactiques (par ex. témoignages vidéo, web radio en streaming, publication sur un forum réservé aux jeunes). Les quatre autres projets n'utilisaient pas de médias en ligne, mais d'autres méthodes didactiques, comme des représentations théâtrales, un travail de communication actif, des présentations par les jeunes, des discussions en petits ou grands groupes ou des ateliers de jeu vidéo.

L'évaluation devait répondre à la question suivante :

Dans quel cadre, avec quelles structures et procédures et pour quels groupes cibles l'éducation et le tutorat par les pairs favorisent-ils le développement des compétences médiatiques chez les jeunes ?

Cette question s'appuyait sur le constat de Shiner (1999: 560) selon lequel l'efficacité des programmes d'éducation et de tutorat par les pairs passe avant tout par un bon ajustement entre l'approche choisie (tutorat, éducation par les pairs, etc.), le groupe cible (par ex. âge, sexe, niveau de formation) et le contexte de mise en œuvre (école, animation en milieu ouvert, etc.). Les projets ont été analysés dans le cadre d'une évaluation formative et sommative (cf. Heiner, 2005) qui a porté sur les aspects suivants : conception, mise en œuvre, résultats, atteinte des objectifs et, dans une moindre mesure, impact.

Méthode utilisée

L'évaluation a débuté par une phase heuristique, qui a permis de mener des réflexions théoriques sur la formation, les compétences médiatiques et leur développement ainsi que des observations empiriques sur les principaux risques, opportunités, défis et difficultés des méthodes d'engagement entre pairs.

Deux défis se présentaient aux évaluateurs : il fallait d'une part s'adapter aux différents projets et, d'autre part, élaborer des données suffisamment comparables entre elles pour en tirer des conclusions générales sur les principales conditions de réussite des projets d'éducation et de tutorat par les pairs en termes de développement des compétences médiatiques. Pour garantir au mieux la comparabilité des différents projets, les mêmes instruments d'analyse ont été utilisés dans la mesure du possible pour toutes les évaluations.

Ces instruments étaient de nature quantitative et qualitative. Tous les jeunes ayant participé aux programmes en tant que pairs ont eu la possibilité de répondre à un questionnaire en ligne pour donner leur avis sur des questions touchant la parité (*peerness*), les méthodes d'éducation et les éventuelles modifications de comportement. Seuls les participants à deux projets ont utilisé cette opportunité. En sus, des entretiens qualitatifs de groupe ont été menés auprès des pairs apprenants et des pairs éducateurs ou tuteurs de tous les programmes, et les responsables des projets ainsi que les coachs ont également été interrogés. Des vidéos ont été réalisées pour étudier plus en détail les processus d'interaction dans les programmes d'éducation ou de tutorat par les pairs dans lesquels les pairs éducateurs ou tuteurs et les pairs apprenants se rencontraient physiquement. Quatre projets étaient concernés. Afin d'étendre cette analyse des interactions aux projets dans lesquels le transfert de connaissances entre pairs apprenants et pairs éducateurs ou tuteurs passait par une plateforme en ligne, les évaluateurs ont décrit les communications virtuelles réalisées dans deux autres cas..

En fin de compte, vu l'hétérogénéité des projets, les données d'évaluation ne sont que partiellement comparables. Elles fournissent malgré tout des indications pertinentes sur les conditions de réussite de l'éducation et du tutorat par les pairs en termes de développement des compétences médiatiques des jeunes dans différents contextes.

Résultats de l'analyse de la conception et de la mise en œuvre des projets

Analyse de la conception : bases théoriques limitées et accent sur la diminution des risques et la prévention

Les bases conceptuelles des projets analysés étaient majoritairement axées sur la mise en œuvre, avec une description détaillée des étapes de travail et du déroulement du programme. Rares sont les projets qui s'appuyaient sur une base théorique, si bien que les notions de compétences médiatiques, de développement des compétences médiatiques, d'éducation et de tutorat par les pairs n'étaient souvent pas clairement définies et plutôt utilisées dans un sens général. Par conséquent, la plupart des bases conceptuelles ne précisaient pas ce qu'il fallait entendre par autonomie et participation des jeunes ni comment garantir le respect de ces deux principes dans la mise en œuvre. En outre, dans la plupart des cas, les objectifs et les indicateurs de réussite n'étaient pas clairement définis. L'analyse de la conception a notamment mis en lumière que presque tous les projets étaient orientés sur les risques liés à l'utilisation des médias pour les enfants et les jeunes : le développement des compétences médiatiques était donc généralement perçu comme une action préventive de protection contre les dangers des médias numériques.

Principaux résultats concernant les conditions de base et les phases de planification et de recrutement

L'analyse des logiques d'organisation intrinsèques des programmes et des projets a montré que les projets étaient conçus par le haut puis concrétisés sur le terrain (approche *top-down*), ce qui est contraire aux exigences méthodologiques de l'éducation et du tutorat par les pairs en termes de marge de manœuvre et de participation des jeunes. Pour ce qui est de la coopération avec les partenaires locaux, l'intensité et le caractère obligatoire de la collaboration se sont révélés deux conditions de réussite essentielles. Les projets menés en particulier dans le cadre de l'animation jeunesse en milieu ouvert ont parfois été confrontés à des difficultés pour recruter des pairs éducateurs ou tuteurs et ont dû relever le défi de coordonner des ressources temporelles limitées et un programme de travail intensif. Il s'est en revanche avéré plus facile de recruter des jeunes dans le contexte scolaire, bien que ce cadre formel ait également montré des limites en termes de parité et d'autonomie.

Principaux résultats concernant l'éducation et le tutorat par les pairs

L'éducation et le tutorat par les pairs sont des méthodes exigeantes. L'évaluation a mis en évidence plusieurs problématiques importantes : ancrage d'une culture d'éducation ou de tutorat par les pairs, solidité scientifique des contenus transmis, relation au monde environnant et transmission discursive des contenus. La marge de manœuvre laissée aux pairs éducateurs et tuteurs, leur degré d'implication et l'intensité des discussions menées avec les pairs apprenants sur les contenus sont des éléments centraux (et des défis majeurs dans la mise en œuvre des projets).

Principaux résultats concernant le développement des compétences médiatiques

Compétences techniques (par ex. utilisation des technologies médiatiques, gestion des logiciels et du matériel, maîtrise des principes simples de programmation et de navigation, compréhension des termes techniques) : même si aucun des projets analysés ne se concentrait sur le développement des compétences techniques, les jeunes ont été amenés parfois à produire eux-mêmes des contenus médiatiques (vidéos, émissions de radio, présentations, etc.). L'évaluation a clairement montré que l'utilisation commune et créative des médias numériques augmentait la motivation et l'engagement des pairs apprenants, éducateurs et tuteurs.

Compétences culturelles (par ex. capacité à s'orienter sur le web, connaissance des contextes médiatiques, utilisation créative et bien organisée de la communication médiatique) : cette notion était comprise dans la plupart des projets comme la capacité de se protéger contre les risques liés aux médias numériques. Par conséquent, les jeunes participants ont reçu essentiellement des connaissances factuelles sur ces risques. Seules quelques approches tablaient sur les opportunités d'apprentissage offertes par exemple par les nouvelles méthodes d'utilisation des médias ou par la participation en ligne. Selon les pairs éducateurs ou tuteurs

et les pairs apprenants, les contenus transmis étaient plutôt positifs. Certains ont toutefois critiqué l'approche suivie dans leur projet, préventive et axée sur les risques. Il est frappant de remarquer que les pairs participaient relativement peu aux discussions en ligne et qu'ils y tenaient parfois des propos diffamatoires.

Compétences sociales (par ex. gestion des relations dans le domaine virtuel, participation politique par les médias) : les projets évalués travaillaient surtout sur des thèmes liés aux situations à risque pouvant se présenter sur les réseaux sociaux (par ex. sexting, cyberharcèlement). Par contre, ils se sont très peu penchés sur des questions telles que la gestion active des relations (en recourant aux médias), les formes de collaboration basées sur les médias ou la participation (politique).

Compétences réflexives (par ex. capacité à apprécier de manière critique les médias et leur évolution, son propre comportement d'utilisation ainsi que l'objectivité et la pertinence des informations transmises par les médias) : ces compétences sont centrales dans le développement des compétences médiatiques. Les projets analysés proposaient essentiellement une réflexion sur les risques liés aux médias numériques, délaissant quelque peu la question des processus de médiatisation et de l'utilisation personnelle des médias (cf. Jörissen & Marotzki, 2009: 37). Certains projets intégraient des professionnels de la pédagogie des médias ou issus de professions en lien avec les médias (par ex. journalistes) dont les contributions étaient très précieuses comme base de réflexion.

Conclusions générales pour le développement des compétences médiatiques

Le nombre de pairs touchés par les projets analysés s'est révélé globalement plus faible que prévu. Peu de jeunes ont participé aux projets menés dans le domaine de l'animation jeunesse en milieu ouvert. La participation des jeunes a été particulièrement faible dans les discussions en ligne. Les projets mis en œuvre dans les écoles ont permis de toucher plus de jeunes, grâce à leur cadre plus formel et à la participation par classes entières.

Les résultats observés en termes de *développement des compétences médiatiques* ne sont pas les mêmes pour les pairs éducateurs ou tuteurs et pour les pairs apprenants. Les évaluateurs ont remarqué chez les premiers une amélioration des compétences médiatiques, d'autant plus marquée s'ils avaient suivi une phase de préparation. Par contre, pour les seconds, les données recueillies n'indiquent pas de progrès importants. Il est difficile de déterminer dans quelle mesure ce résultat est dû aux méthodes d'engagement entre pairs utilisées ou à des problèmes dans la conception et la mise en œuvre des projets. Un lien évident existe entre le temps à disposition et le renforcement des compétences : plus les programmes passaient de temps sur un thème, plus les compétences médiatiques des jeunes dans ce domaine se sont améliorées.

Résumé de l'évaluation

Nous présentons ci-après un résumé de l'évaluation des projets analysés et de leur effet sur le développement des compétences médiatiques des jeunes.

Les conclusions finales de l'évaluation portant sur les processus, les résultats (outputs) et l'atteinte des objectifs (outcomes) des projets sont plutôt critiques (même si, pour établir un jugement définitif, il faudrait tenir compte du contexte dans lequel s'inscrit le projet). Ce sont essentiellement les pairs éducateurs ou tuteurs qui ont pu profiter des offres dans certains projets pour améliorer leurs connaissances des risques liés aux médias numériques. La majorité des projets ont eu de la peine à atteindre les pairs.

Voici les principaux **écueils ou défis** rencontrés :

- *Problématique de l'approche par le haut (top-down)* : la conception du projet, les méthodes de travail et les thématiques traitées étaient dans la plupart des cas définies à l'avance sur le plan institutionnel et concrétisées en impliquant très peu, voire pas du tout, les jeunes.
- *Implication et autonomie des jeunes insuffisantes* : l'expérience réalisée avec les projets montre que la participation des jeunes se heurte à de nombreux écueils. L'implication des jeunes dans les phases

de conception et de mise en œuvre des projets était relativement limitée. Pour favoriser la participation et l'autonomie des jeunes, les adultes doivent faire preuve de sensibilité et de professionnalisme, et savoir s'effacer.

- *Focalisation sur les risques liés à l'utilisation des médias numériques, sur la protection et la prévention*: en se focalisant principalement sur les risques et la prévention, les programmes ont surtout transmis aux jeunes des connaissances sur les dangers et très peu sur les opportunités liées à l'utilisation collaborative et participative des nouveaux médias numériques.
- *Effet insuffisant sur les pairs apprenants* : de manière générale, ce sont surtout les compétences médiatiques des pairs éducateurs et tuteurs qui se sont améliorées, alors que celles des groupes cibles ont progressé moins qu'espéré. Cette observation est particulièrement vraie pour les offres en ligne.
- *Ressources humaines et temporelles* : dans bon nombre de projets, le temps prévu pour la planification, les travaux préparatoires avec les pairs éducateurs ou tuteurs et la mise en œuvre était particulièrement court, ce qui a eu des conséquences négatives sur le degré d'élaboration du programme et, tendanciellement, sur la participation et l'autonomie des participants.

Malgré ces écueils et ces défis, l'éducation et le tutorat par les pairs peuvent être considérés comme des approches prometteuses pour le développement des compétences médiatiques. L'évaluation a en effet mis en évidence toute une série **d'opportunités et de potentiels** :

- *Participation intense des jeunes* : lorsque les jeunes ont pu influencer sur les thématiques abordées et les méthodes utilisées, ils étaient clairement plus motivés, plus sincères et avaient tendance à mener des discussions plus poussées entre eux.
- *Production active de contenus médiatiques* : la motivation pour produire, gérer et présenter des contenus médiatiques était très élevée dans les projets évalués. On peut considérer la production active et créative de contenus médiatiques comme une qualité importante du développement des compétences médiatiques.
- *Diversité des méthodes d'entraînement, de coaching et de transmission des contenus* : les projets évalués utilisaient un grand nombre d'applications médiatiques différentes (vidéo, radio, blogs, jeux de groupe, présentations, forums, etc.). Cela a permis 1) d'intégrer un grand nombre de jeunes ayant des intérêts en tout genre, 2) de produire des contenus médiatiques innovants, et 3) de motiver les jeunes (pairs éducateurs ou tuteurs et pairs apprenants).
- *Développement d'une culture d'éducation ou de tutorat par les pairs* : une telle culture implique un changement fondamental du rôle des adultes et des adolescents dans le domaine de l'éducation. Elle paraît essentielle (pour autant qu'elle soit solidement ancrée) pour la mise en œuvre d'un projet sur la durée. Il est très important que les responsables de projet et les partenaires locaux s'impliquent en ce sens.

Développement des compétences médiatiques par l'éducation et le tutorat par les pairs : critères de qualité

De manière générale, ce n'est ni le contexte, ni la structure du programme, ni le groupe cible qui déterminent le potentiel d'un projet. Le succès d'une approche dépend plutôt d'un certain nombre de caractéristiques ayant trait à la mise en œuvre. Nous présentons ici un bref aperçu des critères de qualité qui font de l'édu-

cation et du tutorat par les pairs une approche efficace pour le développement des compétences médiatiques. Ces critères doivent être pris comme des pistes : ils ne représentent pas des conditions à remplir cumulativement pour assurer l'efficacité de ces programmes en termes de développement des compétences médiatiques, mais représentent plutôt des éléments à moduler pour créer des bases optimales en fonction du contexte. Dans l'idée d'un développement de ces approches à plus large échelle, ces critères de qualité peuvent se révéler des points de repère importants pour adapter la mise en œuvre des programmes en fonction du contexte, des groupes cibles et des approches.

Critères de qualité pour la conception et la planification

- **Abandon des approches par le haut (top-down) et sensibilisation à cette problématique** : choisir les approches les plus ouvertes possible du point de vue thématique et qui intègrent activement les jeunes dans la phase de conception et de mise en œuvre.
- **Elaboration d'une définition théorique de l'éducation ou du tutorat par les pairs ainsi que des compétences médiatiques (et de leur développement)** dans les bases conceptuelles du programme. Cette définition permettra de **différencier les objectifs du projet** et les indicateurs de réussite, tout en préservant une certaine ouverture sur les plans thématique et méthodologique ainsi qu'une marge de manœuvre et d'autonomie pour les jeunes.
- Favoriser un **vaste échange d'opinions entre toutes les parties intéressées** sur les approches d'éducation ou de tutorat par les pairs et sur la question des compétences médiatiques (et de leur développement), avec la participation de professionnels qualifiés.

Critères de qualité au niveau de la mise en œuvre

- **Constitution d'un vaste réseau et collaboration indispensable avec les partenaires externes** afin d'arriver à une compréhension commune de l'éducation et du tutorat par les pairs (création d'une « culture d'éducation ou de tutorat par les pairs ») et de permettre le recrutement de pairs éducateurs ou tuteurs et de pairs apprenants.
- **Transparence de l'information** quant aux structures du projet et aux rôles des jeunes dans la phase de recrutement des pairs éducateurs ou tuteurs et des pairs apprenants. **Implication active des jeunes et encouragement à la participation** (par ex. activités concernant l'utilisation des médias), afin de renforcer l'identification avec le projet.
- Principales *conditions de réussite du tutorat par les pairs* : **crédibilité, assurance et marge de manœuvre** des pairs tuteurs, ainsi que marge de manœuvre laissée aux pairs apprenants. Existence d'un **lien étroit avec le monde environnant et la vie quotidienne** des jeunes, et ressources temporelles suffisantes.
- Principales *conditions de réussite de l'éducation par les pairs* : **développement d'une culture de l'éducation par les pairs** (culture de communication basée sur l'ouverture à l'autre, le respect et l'absence de hiérarchie), **marge de manœuvre et processus participatifs** pour les pairs éducateurs et les pairs apprenants, transparence des résultats concernant les processus d'apprentissage, intensité de l'interaction entre pairs éducateurs et pairs apprenants, authenticité et discursivité dans la transmission des contenus, préparation des pairs éducateurs sur les questions méthodologiques (capacité à assumer leur rôle).

- Résultats concernant la *collaboration entre jeunes et adultes* : la communication entre les participants jeunes et adultes revêt une importance centrale. **Pour favoriser la participation des jeunes, les adultes doivent faire preuve d'autocritique et prendre la distance qui s'impose.** La participation doit aussi reposer sur des bases théoriques. **Transfert de responsabilités aux jeunes et création d'espaces libres** : l'absence d'adultes dans les programmes d'éducation ou de tutorat par les pairs est un signe de liberté laissée aux pairs éducateurs ou tuteurs, dont on reconnaît l'expertise.
- Résultats concernant la *collaboration entre jeunes* : **l'établissement de la parité (peeriness)** est une condition de réussite importante. Afin de favoriser l'apport d'expériences personnelles, toutes les contributions doivent être traitées avec le même respect. Il convient à cet égard de veiller aux dynamiques de groupe.
- Spécificités de *l'éducation et du tutorat par les pairs dans le contexte de l'animation jeunesse en milieu ouvert* : **l'intégration du projet dans l'espace social et un bon réseautage** facilitent le recrutement des jeunes. **L'intensité nécessaire de la discussion** se heurte aux **ressources temporelles limitées** des jeunes (manque de disponibilité). Les **offres utilisant des supports médiatiques** peuvent stimuler l'envie de participation des jeunes.
- Spécificités de *l'éducation et du tutorat par les pairs dans le contexte scolaire* : le tutorat par les pairs est généralement **bien adapté aux logiques d'éducation scolaire**. Il peut s'avérer plus difficile de mettre en œuvre l'éducation par les pairs en raison des différences de cultures. Dans ce cas la réussite **dépend beaucoup du niveau d'engagement** des écoles. Il est important de veiller au caractère facultatif du projet, l'obligation pouvant amener des conséquences négatives.
- Spécificités de *l'éducation et du tutorat par les pairs dans le contexte virtuel* : l'intérêt des jeunes, influencé par leur propre action, leur langage et le lien au monde qui les entoure, se reflète immédiatement dans l'espace virtuel. C'est pourquoi les **messages éducatifs inscrits dans un discours** et le développement d'une culture de communication respectueuse sont deux éléments essentiels. Dans l'idéal, **les activités devraient être intégrées dans une communauté virtuelle préexistante** ayant déjà sa propre nétiquette (règles de comportement reconnues par la communauté).

Critères de qualité concernant l'objectif de développement des compétences médiatiques

- Une condition essentielle pour que les projets d'éducation et de tutorat par les pairs soient efficaces en termes de développement des compétences médiatiques consiste à faire en sorte que les **participants, les adultes comme les jeunes, s'approprient les médias numériques**, à savoir qu'ils utilisent ces moyens et apprennent à les connaître par le biais d'un **travail intensif**. Dans ce cadre, il importe notamment d'offrir **aux jeunes des opportunités de participation sociale** et de favoriser **une gestion responsable et créative de leur environnement de vie**.
- La **prise en compte explicite tant des opportunités que des risques** liés à l'utilisation des médias numériques permet de mettre en place des processus complets de formation aux médias qui favorisent le développement d'aptitudes en matière d'autodétermination, de responsabilité et de solidarité.
- *Compétences techniques* : le développement des compétences techniques par **l'utilisation active et créative des médias** est une méthode captivante pour les jeunes.
- *Compétences culturelles* : outre la transmission **de connaissances spécialisées et concrètes**, il faut également veiller à mettre en place **des offres de communication adaptées au cadre de vie et à l'âge**

des jeunes, et basées sur une approche discursive. Il est également important de veiller, pour les pairs éducateurs ou tuteurs et les pairs apprenants, à une **implication participative et axée sur les besoins.**

- *Compétences sociales* : le développement des compétences sociales dans les médias nécessite avant tout l'encouragement des compétences de communication, qui permettent de participer à une discussion. Outre les risques, il faut également tenir compte des **opportunités offertes par les médias numériques en matière d'établissement de relations, de collaboration, de participation (politique) et de solidarité.**
- *Compétences réflexives* : l'étude des contextes dans lesquels les médias sont utilisés et des **questions liées à la médiatisation des structures sociales** en lien avec **son utilisation personnelle des médias** est une étape exigeante qui nécessite **du temps, de l'engagement, des connaissances complexes et des espaces de discursivité sociale.** Il apparaît essentiel, dans ce cadre, d'assurer aux jeunes des **opportunités d'apprentissage autonome** qu'il faut encourager activement et accompagner à l'aide d'un suivi professionnel.

Conclusion

Les approches d'éducation ou de tutorat par les pairs sont des méthodes pédagogiques très exigeantes qui, pour être efficaces et déployer des effets à long terme sur les groupes cibles, requièrent des conditions spécifiques. Il ne s'agit donc pas de méthodes « économiques » produisant un effet boule de neige à peu de frais.

Ces approches nécessitent avant tout des ressources suffisantes en temps et en personnel. Sur le plan des ressources humaines, il faut notamment que le responsable du projet connaisse en profondeur les approches d'engagement entre pairs (Peer Involvement). Au fond, l'éducation et le tutorat par les pairs signifie accorder de l'autonomie aux jeunes sur les processus éducatifs en leur faisant confiance, afin qu'ils se forment activement par eux-mêmes au sein de groupes de pairs, moyennant un soutien professionnel adéquat. Tous les adultes qui collaborent avec des jeunes dans le cadre de ces projets doivent être particulièrement sensibles et conscients de leur rôle. Cette condition est essentielle pour garantir la participation et l'autonomie des jeunes dans toutes les phases du projet. La participation de professionnels et une bonne intégration du projet dans les structures locales ou régionales sont aussi des éléments utiles. Au niveau de la planification temporelle, il faut veiller à prévoir des plages suffisamment généreuses pour que les jeunes puissent élaborer leur propre rapport à la thématique des médias numériques et créer leurs propres contenus éducatifs.

Les approches d'engagement entre pairs laissent entrevoir un potentiel important en lien avec les médias numériques. En effet, les « natifs du numérique » sont des experts en matière de culture numérique, qu'ils vivent au quotidien, et peuvent déployer de nombreuses ressources. Parmi ces ressources figurent notamment l'utilisation des médias numériques comme outils d'organisation de leur cadre de vie, de collaboration ou de participation. A cet égard, l'éducation et le tutorat par les pairs recèlent un important potentiel pour le développement des compétences médiatiques.

Le développement des compétences médiatiques et la création d'espaces d'apprentissage ouverts, basés sur des méthodes discursives et encourageant l'autonomie ont au fond la même finalité, à savoir former des adolescents responsables, engagés et à l'esprit critique. Les médias présentent donc un potentiel en matière de transmission de l'information qui devrait être exploité à l'avenir dans la conception des programmes d'engagement entre pairs visant le développement des compétences médiatiques.

Riassunto

Situazione attuale: educazione e tutoraggio tra pari per promuovere le competenze medialità dei giovani

Negli ultimi anni i media digitali hanno segnato indelebilmente la vita quotidiana, in particolare quella degli adolescenti, modificando durevolmente le basi della comunicazione, del gioco e dell'acquisizione delle conoscenze. Da alcuni anni le competenze medialità dei giovani hanno così assunto un ruolo di primo piano nelle discussioni dell'opinione pubblica e del mondo scientifico. Le competenze medialità sono essenziali per utilizzare i media digitali in modo produttivo, piacevole e rispettoso della collettività e proteggersi dai rischi che ne derivano (v. Groeben, 2002). In quanto parte integrante delle competenze comunicative, le competenze medialità possono essere suddivise in quattro dimensioni: la dimensione tecnica (p. es. manipolazione degli apparecchi), la dimensione culturale (p. es. come orientarsi in Internet), la dimensione sociale (p. es. gestione dei rapporti reali e virtuali) e la dimensione riflessiva (p. es. senso critico nei confronti dei contenuti medialità) (v. Moser, 2010: 65). I diversi approcci della pedagogia mediale, ciascuno con un metodo distinto, hanno l'obiettivo di ampliare le competenze medialità degli adolescenti.

Partendo dall'ipotesi che per gli adolescenti sia più facile trattare temi sensibili o tabù riguardanti la sfera personale con i coetanei e che i processi formativi tra pari vengano più facilmente accettati, a partire dagli anni Ottanta negli istituti di formazione e in diverse aree d'intervento dell'animazione sociale sono stati realizzati programmi per promuovere il tutoraggio tra pari (*peer tutoring*) e l'educazione tra pari (*peer education*) (Topping & Ehly, 1998b). Tra gli ambiti tematici «classici» trattati con questo approccio preventivo e formativo vi sono per esempio l'AIDS e la sessualità, ma anche il consumo di stupefacenti. Poiché la promozione delle competenze medialità tramite l'educazione e il tutoraggio tra pari è un ambito tematico nuovo, il programma è stato avviato senza studi scientifici di riferimento.

Il concetto generale del «*peer involvement*», ovvero il coinvolgimento dei pari, include diversi approcci pedagogici per l'apprendimento e lo sviluppo delle competenze tra pari non professionisti (v. Appel, 2001: 19; Kern-Scheffeld, 2005; Mathie & Ford, 1998: 203; Shiner, 1999). L'elemento centrale del coinvolgimento dei pari è l'apprendimento collaborativo tra coetanei, nel quale si distinguono due ruoli, ossia quello di allievo (*peer*) e quello di insegnante (*peer educator/peer tutor*). In quest'ambito, i diversi approcci si distinguono in funzione del grado di parità e di similitudine tra allievi e insegnanti («*peerness*») e del grado di formalizzazione della comunicazione tra pari (v. Damon, 1984: 338; Shiner, 1999: 559 segg.):

- Il tutoraggio tra pari si contraddistingue per un rapporto piuttosto asimmetrico (per età o livello di formazione) tra tutori e pari, dove le informazioni vengono trasmesse essenzialmente in modo formale in un contesto strutturato (p. es. la scuola).
- L'educazione tra pari si contraddistingue per un rapporto piuttosto simmetrico tra educatori e pari, dove le informazioni e le esperienze vengono scambiate in un contesto meno strutturato dal punto di vista formale (v. Neumann-Braun & Kleinschnittger, 2012).

Nel quadro del programma nazionale Giovani e media, l'Ufficio federale delle assicurazioni sociali (UFAS) ha voluto chiarire «in che forma, a quali condizioni e in quali contesti gli approcci dell'educazione e del tutoraggio tra pari promettono buoni risultati nella promozione delle competenze medialità» (Bundesamt für Sozialversicherungen, 2012a: 3). Tra il 2011 e il 2014, in collaborazione con la Jacobs Foundation, il programma Giovani e media ha sostenuto complessivamente sette progetti nella Svizzera romanda, in Ticino e nella Svizzera tedesca.

Oggetto e domanda principale della valutazione

La valutazione ha avuto per oggetto sette progetti che miravano a promuovere le competenze mediali dei giovani, ciascuno seguendo un diverso approccio di educazione o tutoraggio tra pari. Tre di questi progetti sono stati realizzati nella Svizzera tedesca, tre nella Svizzera romanda e uno in Ticino. Quattro progetti si sono svolti nel settore delle attività aperte a tutti i bambini e i giovani, due in ambito scolastico e un altro ancora a metà tra i due. Tre progetti prevedevano la diffusione di contenuti formativi tramite media online (p. es. sotto forma di video con racconti di esperienze, di programmi radio in streaming, di post pubblicati su forum destinati ai giovani). Quattro progetti impiegavano invece diversi strumenti didattici «offline», come p. es. rappresentazioni teatrali, relazioni attive con i media, presentazioni da parte di giovani, discussioni in una cerchia ristretta o più ampia nonché laboratori di videogiochi.

La domanda principale della valutazione era:

in quali contesti, con quali strutture o procedure progettuali e per quali gruppi target l'educazione e il tutoraggio tra pari sembrano indicati per promuovere le competenze mediali dei giovani?

La domanda principale tiene dunque già conto della constatazione fondamentale di Shiner (1999: 560), ovvero che l'educazione e il tutoraggio tra pari funzionano soltanto se l'approccio scelto è adeguato al gruppo target (p. es. in funzione di età, sesso e formazione) e al contesto (p. es. scuola o attività aperte a tutti i bambini e i giovani). Nel quadro di una valutazione formativa e sommativa (v. Heiner, 2005) i progetti sono stati analizzati sul piano concettuale, dell'esecuzione, dei risultati (*output*), del raggiungimento degli obiettivi (*outcome*) e, in misura limitata, dell'impatto (*impact*).

Metodo

I criteri euristici della valutazione sono stati definiti in base a considerazioni teoriche riguardo a formazione, competenze mediali e promozione delle competenze mediali nonché a considerazioni teoriche ed empiriche su opportunità, rischi, sfide e situazioni di conflitto dei metodi di coinvolgimento dei pari.

Per la valutazione la difficoltà era quella di tener conto adeguatamente delle realtà dei singoli progetti, generando nel contempo dati sufficientemente comparabili che permettessero di formulare affermazioni generali sui principali fattori di successo dell'educazione e del tutoraggio tra pari nonché della promozione delle competenze mediali. Per garantire la migliore comparabilità possibile tra le valutazioni dei diversi progetti, si è cercato, per quanto possibile, di utilizzare sempre gli stessi strumenti di rilevazione.

L'impostazione dell'analisi prevedeva strumenti di rilevazione sia quantitativi che qualitativi. Tutti i giovani che hanno assunto il ruolo di pari hanno avuto l'opportunità di partecipare a un'inchiesta online per esprimere un giudizio su questioni legate al grado di parità, ai metodi di formazione e a possibili cambiamenti di comportamento. Questa possibilità è stata utilizzata da giovani coinvolti in due dei sette progetti. In tutti i progetti sono state condotte interviste di gruppo approfondite con i pari nonché con gli educatori e i tutori tra pari; inoltre sono stati intervistati anche i responsabili di progetto e i coach. Per studiare in modo più dettagliato i processi d'interazione nel quadro dell'educazione e del tutoraggio tra pari, nei progetti in cui gli educatori/i tutori e i pari s'incontravano di persona era previsto che alcuni degli incontri fossero filmati. Tali riprese hanno potuto essere realizzate nel quadro di quattro progetti. Per potersi esprimere anche in merito ai progetti in cui il trasferimento delle conoscenze tra educatori/tutori e pari avveniva attraverso piattaforme online, in due casi le comunicazioni scambiate in rete sono state descritte in modo analitico.

Complessivamente, vista l'eterogeneità dei progetti, i dati emersi dalle loro valutazioni sono solo parzialmente comparabili. Nonostante ciò, l'analisi dei dati disponibili può fornire risultati significativi sui fattori di successo dell'educazione e del tutoraggio tra pari nell'ambito della promozione delle competenze mediali dei giovani in diversi contesti.

Analisi dei piani concettuali e di attuazione: risultati

Analisi dei piani concettuali: scarso fondamento teorico, approcci incentrati sui rischi e sulla prevenzione

Dal punto di vista concettuale, la maggioranza dei progetti era incentrata sull'attuazione e più in particolare sulla presentazione delle diverse fasi di lavoro e di svolgimento del programma. Solo pochi di essi hanno fatto esplicitamente riferimento a fondamenti teorici, ragion per cui spesso le nozioni di competenze medialità, promozione delle competenze medialità ed educazione/tutoraggio tra pari non erano definite chiaramente ed erano utilizzate in modo piuttosto generale. La conseguenza della scarsa precisione nell'utilizzazione di queste nozioni è stata che per esempio i piani progettuali non specificavano concretamente quale fosse il significato di autonomia e partecipazione dei giovani e come queste potessero essere garantite nella fase di attuazione. Inoltre, la maggior parte dei piani non concretizzava veramente gli obiettivi e gli indicatori dei progetti. L'analisi dei piani concettuali ha evidenziato che quasi tutti i progetti si sono concentrati sui possibili rischi dell'uso dei media da parte dei bambini e dei giovani ed hanno inteso la promozione delle competenze medialità quale prevenzione dei rischi dei media digitali.

Principali risultati relativi alle condizioni quadro e alle fasi di pianificazione del progetto e di reclutamento

Le logiche organizzative intrinseche dei programmi e dei progetti hanno generato processi di attuazione diretti dall'alto verso il basso (approccio top-down), che contrastavano con le esigenze metodologiche proprie all'educazione e al tutoraggio tra pari, ossia una determinata libertà di azione e di partecipazione da parte dei giovani. Per quanto riguarda la collaborazione con i partner locali, l'intensità e il carattere vincolante della cooperazione si sono rivelati un fattore fondamentale per il successo dei progetti. Soprattutto nell'ambito delle attività giovanili aperte a tutti si sono avute difficoltà nel reclutare gli educatori/i tutori tra pari e si è dovuto trovare una soluzione per riuscire a trasmettere ai giovani una mole importante di informazioni in un lasso di tempo limitato. Il reclutamento di giovani in ambito scolastico è risultato invece più facile, anche se il quadro formale del contesto ha posto alcuni limiti in termini di grado di parità e di autonomia.

Principali risultati relativi all'educazione e al tutoraggio tra pari

L'educazione e il tutoraggio tra pari sono metodi impegnativi. La valutazione ha permesso di individuare diversi problemi di rilievo, come l'instaurazione di una cultura dell'educazione e del tutoraggio tra pari, la fondatezza delle conoscenze trasmesse, il loro legame con la realtà quotidiana e la trasmissione discorsiva dei contenuti. Fra gli aspetti fondamentali (e più impegnativi in fase di attuazione) vi sono la libertà di azione lasciata agli educatori e ai tutori tra pari, il loro coinvolgimento e l'intensità delle loro discussioni con i pari sui contenuti.

Principali risultati relativi alla promozione delle competenze medialità

Competenze tecniche (p. es. sapere utilizzare le tecnologie medialità, avere competenze quale utente di hardware e software, padroneggiare semplici schemi di programmazione e navigazione, capire i termini tecnici): anche se i progetti analizzati non avevano posto l'accento sullo sviluppo delle competenze tecniche, in certi casi i giovani hanno prodotto contenuti mediatici sotto forma di video, contributi radiofonici e presentazioni. La valutazione mostra chiaramente che l'utilizzo comune e creativo dei media digitali ha aumentato la motivazione e l'impegno dei pari e degli educatori/tutori tra pari.

Competenze culturali (p. es. sapersi orientare in Internet, conoscere le interrelazioni medialità, essere in grado di utilizzare la comunicazione mediale in modo creativo e produttivo): nella maggior parte dei progetti la nozione di competenze culturali è intesa quale ampliamento delle conoscenze al fine di proteggersi meglio dai rischi dei media digitali. I giovani che vi hanno partecipato hanno pertanto acquisito soprattutto conoscenze fattuali su questi rischi. Rare invece sono state le occasioni per imparare qualcosa sulle opportunità offerte dai media digitali, p. es. grazie a forme innovative di creazione di contenuti medialità o di partecipazione online. Gli educatori e i tutori tra pari nonché gli stessi pari valutano positivamente le conoscenze trasmesse. Alcuni degli educatori/tutori, tuttavia, criticano il fatto che il loro progetto ha seguito un approccio incentrato

sulla prevenzione e sui rischi. Un constatazione interessante è che i giovani, in generale, hanno partecipato poco alle discussioni online, esprimendo a volte opinioni diffamatorie.

Competenze sociali (p. es. gestire i rapporti virtuali, partecipare alla vita politica tramite i media): i progetti analizzati hanno trattato in particolare i rischi che si possono incorrere sulle piattaforme di social network (p. es. sexting, cyberbullismo), tralasciando invece quasi completamente temi quali la gestione attiva (tramite i media) dei rapporti, le forme di collaborazione basate sui media e la partecipazione (politica).

Competenze riflessive (p. es. guardare con occhio critico i media e la loro evoluzione, sapere valutare in modo critico il proprio comportamento di utente nonché l'obiettività e la rilevanza delle informazioni mediali): la trasmissione di queste competenze è un aspetto centrale della promozione delle competenze mediali. I progetti analizzati erano più incentrati sulla riflessione riguardo ai rischi dei media digitali che sul miglioramento della capacità di valutare in modo critico i processi di mediatizzazione e le correlazioni esistenti con il proprio utilizzo dei media (v. Jörissen & Marotzki, 2009: 37). Ad alcuni progetti hanno partecipato specialisti di pedagogia mediale o di settori professionali legati ai media (p. es. giornalisti), che hanno fornito spunti di riflessione molto preziosi.

Conclusioni generali sulla promozione delle competenze mediali

La *partecipazione dei pari* ai progetti analizzati è stata inferiore alle aspettative. Nell'ambito delle attività giovanili aperte a tutti la partecipazione complessiva è risultata bassa, in particolar modo per quanto riguarda le discussioni online. In ambito scolastico, grazie al quadro più formale, i progetti analizzati hanno coinvolto classi intere raggiungendo così un numero più elevato di pari.

I *risultati in termini di promozione delle competenze mediali* variano in funzione degli attori. In generale le competenze mediali degli educatori e dei tutori tra pari sono aumentate, in particolare se hanno potuto beneficiare di una preparazione intensiva. Per quanto riguarda i pari, invece, stando ai dati raccolti la promozione ha ottenuto risultati piuttosto scarsi nella maggior parte dei progetti. È difficile stabilire in che misura questo sia dovuto ai metodi utilizzati per il coinvolgimento dei pari o a problemi di concezione e di attuazione dei progetti. Complessivamente si può affermare che vi è un nesso evidente tra il tempo a disposizione e l'acquisizione delle competenze: più tempo si dedica a un determinato tema, più le relative competenze mediali dei giovani migliorano.

Valutazione riassuntiva

Qui di seguito presentiamo una valutazione riassuntiva dei progetti di educazione e tutoraggio tra pari analizzati tesi a promuovere le competenze mediali dei giovani.

Riguardo ai processi, ai risultati e al raggiungimento degli obiettivi dei progetti, le conclusioni finali della valutazione sono globalmente piuttosto critiche (anche se per un giudizio definitivo occorrerebbe prendere in considerazione il contesto in cui i progetti si sono svolti). Sono soprattutto gli educatori e i tutori tra pari che, in alcuni progetti, hanno potuto trarre vantaggio dalle offerte e migliorare in particolare le proprie conoscenze sui rischi dei media digitali. La maggioranza dei progetti, tuttavia, è riuscita a raggiungere solo una quantità limitata di pari.

I principali **ostacoli e sfide** constatati sono:

- *La problematica dell'approccio dall'alto verso il basso (top-down)*: nella maggioranza dei casi, la concezione del progetto, la procedura e i temi trattati sono stati definiti a monte a livello istituzionale e implementati con una partecipazione limitata o nulla da parte dei giovani.
- *La mancanza di coinvolgimento partecipativo e di autonomia dei giovani*: le esperienze maturate nell'ambito dei progetti mostrano che la partecipazione dei giovani richiede la presenza di numerosi presupposti. In generale, è piuttosto raro che i giovani vengano coinvolti nelle fasi di concezione e di

attuazione dei progetti. Per promuovere la partecipazione e l'autonomia dei giovani, gli adulti devono dar prova di sensibilità e professionalità e sapersi tenere in disparte.

- *La focalizzazione sui rischi dei media digitali, sulla protezione e sulla prevenzione:* poiché l'accento è stato posto essenzialmente sulla prevenzione e sui rischi, i giovani hanno migliorato soprattutto le conoscenze sui pericoli insiti nei nuovi media digitali, ma poco o niente sulle opportunità offerte dal loro utilizzo innovativo e cooperativo-partecipativo.
- *Lo scarso raggiungimento dei pari:* complessivamente, sono soprattutto gli educatori e i tutori tra pari ad aver ampliato le loro competenze mediali, mentre il grado di raggiungimento del gruppo target (i pari) è stato inferiore alle attese. Questo vale in particolar modo per le offerte online.
- *Le risorse umane e temporali:* in numerosi progetti, il tempo previsto per la pianificazione, la fase di preparazione con gli educatori e i tutori tra pari e l'attuazione è stato estremamente limitato, il che ha avuto conseguenze negative sulla profondità dell'elaborazione delle informazioni e tendenzialmente sulle componenti partecipative e autonome dei progetti.

Nonostante questi ostacoli e sfide, l'educazione e il tutoraggio tra pari vanno visti come un approccio promettente per la promozione delle competenze mediali dei giovani. La valutazione ha infatti messo in evidenza diverse **opportunità e potenzialità**, tra cui:

- *La forte partecipazione dei giovani:* quando hanno potuto partecipare alle decisioni in merito ai temi da trattare e alle procedure da applicare, i giovani erano nettamente più motivati, i messaggi mediali più autentici e le discussioni tendenzialmente più intense.
- *La produzione attiva di contenuti mediali propri:* nei progetti analizzati, la motivazione a produrre, elaborare e presentare contenuti mediali era sempre molto elevata. La produzione spontanea e creativa di contenuti di questo tipo può essere ritenuta una qualità molto importante della promozione delle competenze mediali.
- *La varietà dei metodi di training, coaching e/o trasmissione delle conoscenze:* nei progetti analizzati è stata impiegata una grande varietà di applicazioni mediali (streaming audio e video, blog, videogiochi di gruppo, presentazioni, forum ecc.) che ha permesso 1) d'integrare numerosi giovani con interessi diversi, 2) di produrre contenuti mediali innovativi e 3) di suscitare una forte motivazione nei giovani coinvolti (sia tra gli educatori e i tutori tra pari che tra i pari stessi).
- *Lo sviluppo di una cultura dell'educazione e del tutoraggio tra pari:* sviluppare una tale cultura necessita un cambiamento fondamentale dei ruoli nei rapporti educativi tra adulti e adolescenti. Per garantire la continuità di un progetto è indispensabile che la cultura dell'educazione e del tutoraggio tra pari venga ampiamente accettata. Per ottenere buoni risultati è importante coinvolgere in tal senso i responsabili di progetto e i partner incaricati dell'attuazione a livello locale.

Criteri di qualità per la promozione delle competenze mediali con i metodi dell'educazione e del tutoraggio tra pari

In generale, il successo di un progetto non dipende dal contesto in cui esso è realizzato, dalla sua struttura o dal gruppo target, ma piuttosto da una moltitudine di fattori legati all'attuazione. Qui di seguito viene presentata una sintesi dei criteri di qualità che fanno dell'educazione e del tutoraggio tra pari un valido strumento per promuovere le competenze mediali. Questi criteri non sono condizioni da adempiere integralmente per ottenere buoni risultati, ma vanno intesi piuttosto come condizioni quadro ottimali da calibrare e

concretizzare in funzione dei contesti. I criteri di qualità possono fornire importanti punti di riferimento per garantire il successo dell'attuazione di progetti di educazione e di tutoraggio tra pari in vari contesti e con gruppi target e approcci differenti.

Criteri di qualità a livello concettuale e di pianificazione

- **Rinuncia agli approcci dall'alto verso il basso e sensibilizzazione per il problema:** i progetti devono essere il più possibile aperti dal punto di vista tematico e prevedere la partecipazione attiva dei giovani nelle fasi di concezione e di attuazione.
- Definizione, basata su fondamenti teorici, dei **concetti di educazione e tutoraggio tra pari e di competenze mediali e promozione delle competenze mediali** nei piani concettuali dei progetti. In base a tali definizioni si potranno **differenziare gli obiettivi di progetto** e gli indicatori, preservando nel contempo l'apertura a livello tematico e tecnico nonché lo spazio necessario affinché i giovani possano partecipare e agire in modo autonomo.
- **Intenso scambio di opinioni fra tutti i partecipanti** in merito agli approcci di educazione e tutoraggio tra pari e alle competenze mediali (e alla loro promozione), con il coinvolgimento di specialisti.

Criteri di qualità a livello di attuazione:

- Istituzione di una **vasta rete di contatti e di una collaborazione vincolante con partner esterni**, per giungere a una comprensione comune dell'educazione e del tutoraggio tra pari (instaurazione di una «cultura dell'educazione e del tutoraggio tra pari») e favorire il reclutamento di educatori e tutori di pari.
- **Trasparenza dell'informazione** in merito alla concezione del progetto e al ruolo dei giovani nella fase di reclutamento degli educatori e dei tutori tra pari. **Coinvolgimento partecipativo e possibilità di svolgere attività** (p. es. produzione di contenuti mediali), per aumentare l'identificazione con il progetto.
- Principali *fattori di successo del tutoraggio tra pari*: **credibilità, sicurezza d'azione e libertà d'azione** per i tutori tra pari e libertà d'azione per i pari. **Forte legame dei giovani con la realtà e la vita quotidiana** e risorse temporali sufficienti.
- Principali *fattori di successo dell'educazione tra pari*: **instaurazione di una cultura dell'educazione tra pari** (una cultura della comunicazione aperta, rispettosa degli altri e priva di rapporti gerarchici), **libertà di azione e possibilità di partecipazione** per gli educatori tra pari e i pari, processi formativi dall'esito aperto, elevato grado d'interazione tra gli educatori tra pari e i pari, autenticità e discorsività dei contenuti, preparazione degli educatori tra pari sulle questioni metodologiche (in vista dell'assunzione del ruolo).
- Risultati relativi alla *collaborazione tra adulti e giovani*: la comunicazione tra i partecipanti adulti e quelli giovani svolge un ruolo fondamentale. **Per promuovere la partecipazione dei giovani, gli adulti devono mantenere una certa distanza, adottando un atteggiamento autocritico e riflessivo.** La partecipazione dei giovani deve inoltre fondarsi su basi concettuali. **Trasferimento di responsabilità ai giovani e creazione di spazi di libertà:** l'assenza di adulti nei programmi di educazione e tutoraggio tra pari significa lasciare spazi di libertà agli educatori e ai tutori tra pari e riconoscere la loro competenza.

- Risultati concernenti la *collaborazione tra i giovani*: **l'instaurazione di rapporti paritari (peerness)** è un importante fattore di successo. Per far sì che i partecipanti siano disposti a condividere le loro esperienze personali, tutti i contributi devono essere considerati con rispetto. In questo contesto vanno considerate le dinamiche di gruppo esistenti.
- Specificità *dell'educazione e del tutoraggio tra pari nell'ambito delle attività giovanili aperte a tutti*: **l'inserimento del progetto nello spazio sociale e una buona rete di contatti** agevolano il reclutamento dei giovani. La sua attuazione è condizionata dal conflitto tra due elementi opposti, ovvero la **necessità di occuparsi intensamente di un dato tema e la scarsa disponibilità di risorse temporali** dei giovani (o la loro scarsa volontà di metterne a disposizione). La motivazione a partecipare al progetto può essere promossa offrendo ai giovani **la possibilità di produrre contenuti mediali**.
- Specificità *dell'educazione e del tutoraggio tra pari in ambito scolastico*: in linea di massima, il tutoraggio tra pari **si adegua bene alle logiche applicate dalle scuole per la trasmissione delle conoscenze**. Attuare l'educazione tra pari può invece risultare più difficile a causa della diversità delle culture e in questi casi l'esito del progetto **dipende essenzialmente dal grado di impegno** delle scuole. Occorre inoltre considerare le conseguenze dell'obbligatorietà della partecipazione.
- Specificità *dell'educazione e del tutoraggio tra pari nello spazio virtuale*: l'interesse dei giovani, caratterizzato dalla volontà di agire in prima persona e discutere riferendosi al proprio mondo di vita, si riproduce direttamente nello spazio virtuale. È dunque fondamentale elaborare **messaggi formativi di natura discorsiva** e instaurare una cultura della comunicazione rispettosa. L'ideale sarebbe **integrare le attività in una comunità virtuale esistente** che disponga già di una propria «netiquette» (ossia di regole comportamentali riconosciute dai membri).

Criteri di qualità per gli obiettivi: promozione delle competenze mediali

- Uno dei principali fattori di successo dei progetti di educazione e tutoraggio tra pari nell'ambito della promozione delle competenze mediali è che **tutti i partecipanti (giovani e adulti) si «appropriano» dei media digitali**, ossia imparino a utilizzarli e a conoscerli **lavorando intensamente con essi**. L'obiettivo principale è offrire ai **giovani l'opportunità di partecipare alla vita sociale** e di dare forma **al proprio contesto di vita in modo responsabile e creativo**.
- Il fatto di **prendere in considerazione esplicitamente sia le opportunità che i rischi** dei media digitali permette di istituire processi globali di formazione ai media che consentono di sviluppare le capacità di autodeterminazione e co-decisione e il senso di solidarietà.
- *Competenze mediali di tipo tecnico*: la promozione delle competenze tecniche attraverso **la produzione attiva di contenuti mediali** suscita l'interesse dei giovani.
- *Competenze mediali di tipo culturale*: oltre a trasmettere **conoscenze fondate sia dal punto di vista tecnico che materiale**, per ampliare le competenze mediali di tipo culturale è necessario proporre ai giovani **offerte di comunicazione adeguate al loro contesto di vita e alla loro età, secondo un approccio discorsivo, e coinvolgere attivamente** gli educatori, i tutori e i pari prestando attenzione alle loro esigenze.

- *Competenze mediali di tipo sociale:* la promozione delle competenze mediali di tipo sociale richiede essenzialmente la promozione delle competenze comunicative che permettono di partecipare a discussioni. Oltre ai rischi, si dovrebbero considerare anche **le opportunità che i media digitali offrono per la gestione attiva dei rapporti, la collaborazione, la partecipazione (politica) e la solidarietà.**
- *Competenze mediali di tipo riflessivo:* l'analisi dei contesti in cui i media vengono utilizzati e **delle questioni legate alla mediatizzazione delle strutture sociali in relazione con l'utilizzo individuale dei media** è un compito difficile che richiede **tempo, impegno, conoscenze complesse e spazi di discussione.** È pertanto fondamentale dare ai giovani **occasioni di apprendimento autonomo**, sostenendoli attivamente in questo processo e offrendo loro un supporto professionale.

Conclusioni

Gli approcci di educazione e di tutoraggio tra pari sono metodi di formazione molto impegnativi che per essere applicati in modo efficace ed espletare effetti a lungo termine sui gruppi target richiedono l'adempimento di condizioni specifiche. Gli approcci basati sul coinvolgimento dei pari non sono dunque metodi «economici» con un forte effetto moltiplicatore a basso costo.

Affinché questi processi abbiano successo occorre innanzitutto disporre di sufficienti risorse di tempo e di personale. Sul piano del personale, è importante che i responsabili dei progetti abbiano una profonda conoscenza degli approcci basati sul coinvolgimento dei pari. In sostanza, educazione e tutoraggio tra pari significano lasciare ai giovani una certa autonomia, confidando sul fatto che, con un sostegno tecnico appropriato, riusciranno a formarsi attivamente all'interno di gruppi di pari. Gli adulti che collaborano con giovani nel quadro di progetti basati sul coinvolgimento dei pari devono dar prova di grande sensibilità e coscienza del proprio ruolo. Questa è una premessa indispensabile se si vuole garantire la partecipazione e l'autonomia dei giovani in tutte le fasi del progetto. Un altro elemento in grado di facilitare il raggiungimento dei risultati auspicati è la partecipazione di specialisti e una buona integrazione del progetto nelle strutture locali e regionali. Sul piano temporale bisogna soprattutto prevedere spazi sufficientemente ampi in cui i giovani possano instaurare un proprio rapporto con i media digitali e generare propri messaggi formativi.

Gli approcci basati sul coinvolgimento dei pari hanno grandi potenzialità proprio nell'ambito dei media digitali, dato che i giovani – essendo nativi digitali – sono veri e propri esperti riguardo alla propria cultura digitale quotidiana e hanno numerose risorse da condividere. Essi possono utilizzare in particolare i media digitali quali strumento di collaborazione o partecipazione oppure per dare forma al proprio contesto di vita. Queste possibilità offerte dall'educazione e dal tutoraggio tra pari racchiudono un potenziale considerevole per la promozione delle competenze mediali.

La promozione delle competenze mediali e l'istituzione di spazi formativi aperti, fondati su approcci discorsivi e improntati all'autonomia perseguono in fin dei conti gli stessi obiettivi, ossia fare degli adolescenti persone responsabili, impegnate e critiche. I media offrono dunque, in senso etimologico, grandi potenzialità di trasmissione delle conoscenze, che andranno sfruttate in futuro nella concezione dei programmi di coinvolgimento dei pari volti a promuovere le competenze mediali.

Summary

Background: Using peer education/tutoring to improve young people's media literacy

The advent of digital media has transformed everyday life, particularly the lives of young people, revolutionising how they communicate, play and learn. As a result, public and scientific debate in recent years has increasingly turned its attention to children's and adolescent's media literacy. This is an essential skill that equips individuals not only to use digital media in a productive, community-oriented and enjoyable way, but also to protect themselves from the risks associated with digital media use (cf. Groeben, 2002). Media literacy, which itself is part of a wider set of communication skills, can be sub-divided into four sub-skills: technical (e.g. ability to operate electronic devices); cultural (e.g. ability to navigate the internet), social (e.g. ability to establish relationships in the real and virtual worlds), and reflexive (e.g. ability to view media content critically) (cf. Moser, 2010: 65). The media education community deploys many different methods and approaches to improve adolescents' media literacy.

Education providers and a number of social work fields began introducing peer tutoring and peer education programmes in the 1980s (Topping & Ehly, 1998b). This trend was based on the assumption that young people are more likely to deal with sensitive or taboo personal life issues in a more open manner with people of the same age, and that peer learning processes can be designed in a more connective way. This peer-led prevention and/or educational approach has long addressed «classic» issues like AIDS, sexuality and substance use. In contrast, media literacy improvement is a relative newcomer and, as such, had been subject to little scientific study when the federal «Youth and Media» programme began.

Educational approaches to knowledge and skills acquisition between non-professional peers fall under the umbrella term of «peer involvement» (cf. Appel, 2001: 19; Kern-Scheffeld, 2005; Mathie & Ford, 1998: 203; Shiner, 1999). One of the key features of this approach is collaborative learning among peers, where the tutee (peer) and tutor (peer tutor/peer educator) are assigned particular roles. These approaches also make a clear distinction in terms of «peerness» (degree of similarity between tutee and tutor), and the extent to which peer communication is formalised (cf. Damon, 1984: 338; Shiner, 1999: 559ff.):

- *Peer tutoring* is characterised by a rather asymmetric relationship (e.g. in terms of age or education) between peer tutors and peer learners, and focuses more on the formal dissemination of information within a structured setting (e.g. school).
- *Peer education* is characterised by a rather symmetric relationship between peer learners and peer educators, and focuses on informal exchanges of information and experiences between peers within a formal yet less structured setting (cf. Neumann-Braun & Kleinschnittger, 2012).

As part of the nationwide «Youth and Media» Programme, the Federal Social Insurance Office (FSIO) sought to identify the general framework and preconditions for the successful use of peer education and peer tutoring approaches in practice (Federal Social Insurance Office, 2012a: 3). Together with the Jacobs Foundation, the programme supported a total of seven such projects in French-speaking, Italian-speaking and German-speaking Switzerland, between 2011 and 2014.

Object of the evaluation and main research question

The subject of the present evaluation were seven projects which use a peer education/tutoring approach to improve adolescents' media literacy. Three of the seven peer education/tutoring projects were in German-speaking Switzerland, a further three in French-speaking Switzerland, and one in Italian-speaking Ticino. Four were carried out in a youth work setting, two in a school setting, and one at the interface between the school and youth work settings. Three projects dealt with the online transmission of learning content (e.g. vlogs, web radio streaming, posts on a forum targeted specifically at adolescents etc.). Four projects deployed a

variety of «offline» teaching resources, including plays, active media work, presentations by the adolescents themselves, small- and large-group discussions, and gaming workshops.

The central question the evaluation sought to answer was as follows:

What are the settings, project structures/processes and target audiences which appear to help peer education/tutoring projects achieve their declared aim of improving young people's media literacy?

This question reflects the salient observation made by Shiner (1999: 560), in which he observed that the success of peer education/tutoring initiatives depends on a good fit between the chosen approach (e.g. peer tutoring, peer education), the target audience (in terms of age, gender, education etc.) and the setting (e.g. in school or as part of youth work activities). A formative and summative assessment (cf. Heiner, 2005) examined the concepts underpinning each of the seven projects, how they were implemented, what output they generated, what outcomes they produced and, albeit to a lesser extent, the impact that they had.

Methodology

The heuristic framework of the evaluation draws on theoretical considerations on education, media literacy and media literacy development, coupled with theoretical and empirical considerations on the key opportunities, risks, challenges and points of conflict for peer involvement approaches.

The evaluation was faced with the challenge of taking due account of the different project realities and generating sufficiently comparable data to draw comprehensive conclusions on the key factors for the success of peer education/tutoring and media literacy development initiatives. To this end, the same set of tools were used, wherever possible, to evaluate each of the seven projects.

Both quantitative and qualitative instruments were used during the evaluation process. All young people who participated as peers had the opportunity to complete an online questionnaire and express their opinion on peerness-related questions, learning methods, and possible changes in behaviour. Peers from two of the seven projects made use of this opportunity. In-depth qualitative group interviews were carried out among peers and peer educators/tutors from all seven projects; project leaders and coaches were interviewed on a one-to-one basis. In order to study the interaction process during education/tutoring events in much greater detail, videos were made of four projects in which peer educators/tutors and peers physically met. A descriptive report on net-based communication was compiled for two projects in which the transfer of knowledge between peer educators/tutors and peers occurred via online platforms. This made it possible to draw conclusions on peer educator-peer interaction.

The heterogeneous nature of the seven projects limited data comparability. Nonetheless, it was still possible to analyse the available data set for possible indicators of the conditions that peer education/peer tutoring projects across a range of settings need to satisfy if they are to successfully improve adolescents' media literacy skills.

Findings of the concept and implementation analyses

Analysis of non-theory-based, risk-based, prevention-based project concepts

Most of the seven projects were practice-oriented in design and clearly set out each implementation phase and flows. Few projects were explicitly theory-based, which meant that the definition of media literacy, media literacy development and peer education/tutoring was often fuzzy, and the terms were applied in a rather general way. As a result, the majority of the concepts did not specify what autonomy and participation actually meant in practice, or how the projects would achieve this during the implementation phase. A further consequence of this lack of clarity was that the objectives and indicators set by the majority of the projects were rather vague. Furthermore, one of the more striking findings of the analysis is that almost all seven

projects addressed the use of media by children and young people in terms of its risk potential, thus viewing media literacy development more as a preventive tool.

Main findings: General conditions, project planning phase and recruitment phase

The organisational cultures intrinsic to the programme and the projects led to a top-down implementation approach. As a result, the requirements that the project methodology placed on the peer education/tutoring process compromised the young people's freedom of action and participation. The analysis also found that one of the keys to success was intensive and committed collaboration with local cooperation and implementation partners. Projects carried out in youth-work settings found it particularly difficult to recruit young people as peer educators/tutors, and to find ways of working intensively with young people on the subject in the limited time available to them. School-based projects found it slightly easier to reach peers, although the formal nature of the setting limited peerness and autonomy somewhat.

Main findings: Peer education/tutoring

Peer education/tutoring approach appears to be a highly-demanding approach. Central and, in some cases problematic issues were: establishing a lasting culture of peer education/tutoring; ensuring knowledge soundness; guaranteeing the practical relevance and discursivity of the learning content. The analysis found that the freedom of action and participation of peer educators/tutors were essential (although these were difficult goals to meet in practice). The intensive and joint engagement of peer educators/tutors and peers with the subject matter was likewise found to be extremely important.

Main findings: media literacy development

Technical skills (e.g. using media technologies, user skills – hard- and software -, mastering simple programming and navigation procedures, understanding technical terminology): none of the seven projects focused on equipping young people with technical skills, although in some projects the young people involved created digital products (e.g. videos, radio reports, presentations). The evaluation clearly shows that peers and peer educators/tutors displayed greater commitment and were more motivated when the project entailed the shared, creative and active use of digital media.

Cultural skills (e.g. internet navigation skills, knowledge of media connections, ability to use media communication creatively and constructively): Most projects understood «cultural skills» as a way of firming up existing knowledge on ways to protect oneself from the risks associated with digital media use. Correspondingly, the factual knowledge acquired by the participating adolescents centred around the potential dangers of digital media use. Little time was given over to setting out the opportunities, such as innovative media design and e-participation, which digital media could offer. Most of the peer educators/tutors and peers who were surveyed were satisfied with the knowledge dispensed during the project. However, a number of peer educators/tutors criticised the preventive and risk-based focus of their given project. A particularly interesting finding was that the participating peers made little and, in some cases, defamatory contributions to online-based discussions.

Social skills (e.g. establishing relationships in the virtual world, media-based political participation): All seven projects focused primarily on topics related to the consequences of forming risky relationships on social networking platforms (e.g. sexting, cyberbullying). There was also little discussion on other issues, such as the active shaping of relationships (using media technology tools), media-related forms of collaboration and (political) participation.

Reflexive skills (e.g. ability to view media and media developments critically, ability to critically evaluate one's own media use, ability to assess the objectivity and relevance of media information): These are key to improving media literacy. All seven projects focused primarily on the risks posed by digital media, and devoted few energies to promoting a more reflexive approach to mediatization processes and how these link in to

personal media use (cf. Jörissen & Marotzki, 2009: 37). Several projects brought in media education experts/practitioners and media professionals (e.g. journalists) professionals, who shared their valuable insider knowledge of the subject and, in doing so, provided participants with a basis for reflection.

General conclusions on media literacy development

The seven projects did not reach peers as much as expected. Participant numbers were particularly low for projects implemented in youth-work settings, and few peers took part in online discussions. In school-based projects, whole classes participated, which meant that the more formal setting made it possible to reach a larger number of peers.

The *improvement rates in terms of media literacy* varied between peer educators/tutors and peers. Peer educators/tutors saw a rise in their level of media literacy, particularly if they had enjoyed a period of intensive preparation beforehand. Based on the available data, it would appear that improvement rates among peers were overall relatively low. It is very difficult to determine the extent to which this was due to the peer involvement techniques used by the projects, or to problems with the design and implementation of the projects. Generally speaking, a clear link emerges between time available and improvement rates: the more intensive the engagement with the subject, the more adolescents' media literacy improved.

Project assessment overview

This section provides a summary of the evaluation findings on the seven peer education/tutoring projects aimed at improving adolescents' media literacy.

Overall, the evaluation is rather critical of the projects' processes, outputs and outcomes (although to reach a definitive conclusion, it would be necessary to factor in the context in which the projects were developed). For example, peer educators/tutors in certain projects benefited from the learning opportunities on offer and were able, above all, to improve their instrumental knowledge of digital media risks. Most projects had an extremely limited reach to their target audience (peers).

The following **obstacles and challenges appeared to be determining factors**:

- Top-down problem: In most cases, concepts, procedures and subject matter were institutionally pre-defined, and few young people, if any, contributed to the implementation process.
- Little participatory involvement and autonomy among adolescents: Based on the experiences of the seven projects, it would appear that youth participation is contingent on a raft of preconditions being met. The participatory involvement of young people in the project design and implementation processes was generally rather low. Their participation and autonomy is predicated on sensitivity, professionalism and the withdrawal of adult participants.
- Focus on the risks of digital media, protection and prevention: The overriding focus on prevention and risk meant that those adolescents who did take part acquired a better understanding of the dangers rather than the opportunities of innovative and cooperative-participatory digital media use.
- Poor target audience reach: Generally speaking, it was mostly young peer educators/tutors who saw an improvement in their media literacy. The projects, particularly those based online, reached fewer peers than expected.
- Time resources: Several projects allowed too little time for planning and preparatory work with the peer educators/tutors. The schedule for the implementation phase was also extremely tight. As a result, the depth of processing was compromised, and the participatory and autonomous elements of the projects were generally curtailed.

These hurdles and challenges notwithstanding, peer education/tutoring is a promising approach to media literacy improvement among young people. It offers the following **opportunities and potential**:

- *Intensive youth participation*: When the young people were able to help shape both the subject matter of a project and the processes involved, their motivation was boosted considerably, the authenticity of the media messages rose, and the participating adolescents tended to embark on intensive discussions.
- *Proactive media production*: Overall, the motivation to produce, refine and present media content was high. The quality of media literacy acquisition can be considered high when young people produced their own creative and constructive media content.
- *Training, coaching and/teaching techniques*: The seven projects used a wide variety of media applications (video and radio streams, blogs, joint gaming, presentations, online forums etc.). Thanks to this diversity: 1) projects were able to integrate young people with differing interests; 2) innovative media products were created; 3) the participating adolescents (peer educators/tutors and peers) were highly motivated.
- *Establishing a culture of peer education/tutoring*: This requires a fundamental re-think of the roles that adults and adolescents adopt in the **learning** relationship. Such a (broad-based) culture appears key to the effective implementation of such projects. A further important consideration is the involvement of project sponsors and local implementation partners.

Quality indicators for the success of peer education/tutoring initiatives to improve media literacy

Generally speaking, the potential success of a project is not so much determined by the setting in which it is implemented, by its structure or by the group it hopes to reach, but rather by how it is implemented. This section provides an overview of the quality indicators for peer education/tutoring initiatives to improve media literacy. Owing to their approximative nature, these indicators should not be viewed as a set of requirements that these initiatives must satisfy in their entirety, but rather as the best possible implementation conditions, which can be weighted differently depending on the given practical setting. Quality indicators can also provide valuable benchmarks for the successful implementation of peer-led media literacy projects in different settings, target groups or approaches.

Quality indicators for the planning/project design phases

- **Avoid or bear in mind top-down projects**: When developing the project idea, the subject matter should be as open-ended as possible, as this will facilitate the participatory involvement of young people in the design and implementation processes.
- When developing the project idea, draw on existing theory to formulate **the definition of peer education/tutoring and media literacy (improvement)** that the project will apply. Based on this, it is possible to generate differentiated project aims, while retaining some thematic, subject-specific openness as well as a certain scope for autonomy
- **Intensive engagement of all participants** with peer education/tutoring and media literacy (improvement) approaches, with assistance from specialists in the relevant fields.

Quality indicators for the implementation phase: Peer education/tutoring methods

- **Wide network and committed involvement of external project partners** with a view to reaching a shared understanding of peer education/tutoring («culture of peer education/peer tutoring»), and to facilitating the recruitment of peer educators/tutors and peers.

- **Transparent information** about the project and the role that the young people will play throughout the peer educator/tutor and peer recruitment processes. **Participatory involvement of young people and proposal of activities** (e.g. media design) to strengthen their identification with the project.
- *Key factors for the success of peer tutoring:* **credibility, certainty of action and room for manoeuvre** as regards peer tutors; leeway afforded to the peers. **Relevance to young people’s everyday life and their environment**, allocation of sufficient time.
- *Key factors for the success of peer education:* **establishing a peer education** culture (open, respectful and non-hierarchical communication culture); **room for manoeuvre and participatory processes** for peer educators and peers; no predisposition towards any particular outcome or result of the learning processes; intensive interaction between peer educators and peers; authentic and discursive learning content; prepping peer educators on the methodological details (role-taking).
- Findings in relation to *adult – adolescent cooperation:* Of major importance is the framework in which communication between adult and adolescent participants takes place. **Participation requires a self-critical, reflexive distance** on the part of the adult and in terms of the conceptual foundations. **Delegation of responsibilities to adolescents and provision of scope:** The absence of adults at peer education/tutoring events reflects the fact that peer educators/tutors are free to act autonomously, and is tangible recognition of their expertise.
- Findings in relation to *adolescent – adolescent cooperation:* **Peerness** is a key success factor. To ensure that participants are able to bring their personal experiences to bear, it is vital that all contributions are dealt with in an appreciative way. Attention should be paid to the prevailing group dynamic.
- Findings *specifically in relation to peer education/tutoring in a youth-work setting:* **Weaving the project into the existing social fabric and a well-developed network** makes it easier to recruit young people. A degree of tension exists between **guaranteeing intensive engagement with the subject matter and the time that adolescents are able to devote to this**. Young people’s motivation can be improved through involvement in **media production events and activities**.
- Findings *specifically in relation to school-based peer education/tutoring:* An important factor for success here is **a good fit with the school’s own approach to the transfer of learning**. School-based peer education can be more difficult to implement due to the presence of multiple cultures, so **a high level of commitment** on the schools’ part is vital. Attention should be paid to the impact of forced participation.
- Findings *specifically in relation to peer education/tutoring in the virtual world:* Given that young people transfer their self-acting, real-world and discursive interests to the virtual world, the key here is the production of **discursive learning messages** and the adoption of a communication culture with positive reinforcement at its core. Ideally, **activities would be integrated in an existing virtual community** and would respect the prevailing netiquette.

Quality indicators in relation to goals: media literacy develop

- A key factor in the success of peer education/tutoring projects to improve media literacy is **the appropriation of digital media by the adult and adolescent participants**, i.e. taking ownership of digital media and knowledge through **intensive engagement with the subject**. The main aims here are to

create **social participation opportunities for young people** as well as **opportunities for them to shape their social environment independently and creatively**.

- The explicit **consideration of both the opportunities and the risks** of digital media will facilitate the development of comprehensive media literacy processes within which self- and co-determination capacities can be built, and a culture of solidarity grows.
- *Technical skills*: An **active and creative media-based approach** appeals to adolescents.
- *Cultural skills*: In addition to the acquisition of **technical and factual knowledge**, cultural skills need to extend to **real life-oriented, age-appropriate and discursive communication choices and the participatory, needs-based inclusion** of peer educators/tutors and peers.
- *Social skills*: Improving social skills in relation to digital media use implies improving general communication skills, a prerequisite for participating in discussions. Consideration should be given to not only the risks but also the **opportunities of mediated action as regards the proactive forging of relationships, collaboration, (political) participation and solidarity**.
- *Reflexive skills*: Engagement with the conditions of media use, and **issues surrounding the mediatisation of social structures which link in to one's personal media use** are challenging and require **time, commitment, complex knowledge and discursive space**. It is therefore key that young people have access to **autonomous learning opportunities**, which are actively supported and professionally supervised.

Conclusion

Peer education/tutoring approaches are exceedingly challenging forms of educational techniques, whose successful implementation and lasting impact on the target audience is contingent on the fulfilment of a raft of preconditions. Peer involvement approaches are by no means «cheap» solutions that generate a substantial multiplier with very little effort.

First and foremost, peer involvement processes cannot succeed if they are afforded insufficient time and personal resources. In particular, it is key that the project sponsors fully familiarise themselves with peer involvement approaches. Peer education/tutoring essentially means affording young people autonomy in learning processes, trusting that these are proactively created within peer groups and with appropriate professional support. All adults who work with adolescents in peer involvement projects need to be highly sensitive and reflective when performing their role. This is key to guaranteeing the participation and autonomy of adolescents throughout the entire project. Also, it would be beneficial to involve professionals and specialists and to embed the project in local/regional structures. It is important that the project allows ample time so that young people are able to connect with the subject and to generate their own learning messages.

Peer involvement approaches have great potential in relation to digital media because, as digital natives, young people are experts in everyday digital culture and are thus able to mobilise a great deal of resources. It is also important to see digital media as instruments which can be used to shape one's own living environment, to collaborate and to participate. This is where peer education/tutoring holds huge potential in terms of media literacy improvement.

Ultimately, media literacy improvement and the provision of open, discursive and autonomy-based learning spaces share the same goals, namely equipping adolescents to be mature, critical and engaged. Future peer involvement projects to improve media literacy should harness the potential of media to as an instrument for conveying information and knowledge.

1 Ausgangslage

Das Bundesamt für Sozialversicherungen (BSV) förderte im Rahmen des Bundesprogramms Jugendmedienschutz und Medienkompetenzen (Jugend und Medien) die Entwicklung und Umsetzung von Modellen der Peer Education zur Vermittlung von Medienkompetenzen. Mit der Förderung von ausgewählten Projekten sollte geklärt werden, „in welcher Form, unter welchen Rahmenbedingungen und Voraussetzungen und in welchen Settings Peer Education/Peer Tutoring als erfolgversprechende Methode zur Förderung von Medienkompetenzen eingesetzt werden kann“ (Bundesamt für Sozialversicherungen, 2012a: 3).

Im Rahmen der Projektförderung wurden acht Projekte ausgewählt. Mit einem Projekt wurde die Zusammenarbeit beendet, da sich in der Konkretisierungsphase Ende 2012 zeigte, dass die Umsetzung nicht den Kriterien von Peer Education/Tutoring entsprach. Von 2011 bis Ende 2014 wurden somit sieben Projekte in unterschiedlichen Settings und mit verschiedenen methodischen Zugängen und Altersgruppen unterstützt. Die ausgewählten Projekte befanden sich bei Gesuchseinreichung teilweise noch in der Phase der Konzeptentwicklung, andere wiesen bereits ein ausgearbeitetes Konzept vor. Bei der Auswahl der Projekte wurden alle drei Sprachregionen in den Settings Schule und Offene Jugendarbeit berücksichtigt. Projekte sollten idealerweise zweistufig aufgebaut sein, indem das Konzept an einer Pilotgruppe getestet und nachfolgend angepasst wurde.

Im Rahmen der Umsetzung der Projekte wurden die Angebote durch eine wissenschaftliche Evaluation hinsichtlich Konzept, Vollzug, Output und Outcome und Impact begleitet. Der Fokus der Evaluation sollte neben der summativen Evaluation auch auf den während der Projektumsetzungen stattfindenden Prozessen liegen. Dem formativen Aspekt wurde unter anderem mit drei Austauschtreffen zwischen allen Projektträgern, den Evaluierenden und dem BSV sowie mit Evaluationsbesprechungen durch die Evaluierenden, die Projektträger und das BSV Rechnung getragen. Es sollten übertragbare bzw. verallgemeinerbare Resultate zur Frage geliefert werden, "unter welchen Rahmenbedingungen und Voraussetzungen und in welchen Settings Peer Education/Tutoring als erfolgversprechende Methode zur Förderung von Medienkompetenzen eingesetzt werden kann." (Bundesamt für Sozialversicherungen 2012b: 3)

Die Ergebnisse der wissenschaftlichen Evaluation der sieben Projekte finden sich in Band II. Im hier vorliegenden Band I wird das Evaluationsdesign vorgestellt und eine projektübergreifende Gesamtanalyse vorgestellt.

2 Gegenstand und Zielsetzungen

Digitale Medien durchdringen in zunehmendem Mass die moderne Alltagswelt und alle gesellschaftlichen Lebensbereiche.¹ Mit den Kommunikationstechnologien des Web 2.0 konstruiert mittlerweile ein Grossteil der Heranwachsenden informelle Erfahrungsräume, die zugleich wichtige Funktionen für die Identitätsarbeit (vgl. Hartung/Schorb 2007) wie auch für den Aufbau und Pflege des Beziehungsnetzwerks einnehmen (vgl. boyd 2010; Pirker 2009; Willemse/Waller/Süss 2010). Medienkompetenzen werden in zunehmendem Mass als zentrale Schlüsselkompetenzen zur nutzbringenden und sinnstiftenden Aneignung digitaler Medien durch Heranwachsende angesehen. Die Förderung von Medienkompetenzen ist dadurch zu einem der zentralen Ziele der Medienpädagogik avanciert (Gapski 2001: 16). Medienkompetenzen können als Teil kommunikativer Kompetenzen in vier Dimensionen gegliedert werden: Technische Kompetenzen (bspw. Umgang mit Geräten), Nutzungskompetenzen (bspw. Orientierungskompetenzen im Internet), soziale Kompetenzen (bspw. reale und virtuelle Beziehungsgestaltung) und reflexive Kompetenzen (bspw. kritische Beurteilung einzelner Medieninhalte) (vgl. Gapski 2006; Groeben 2002; Moser 2010: 65).²

Gegenstand der Evaluation sind sieben Projekte, die mit unterschiedlichen Ansätzen des Lernens unter Gleichaltrigen die Medienkompetenzen bei 13- bis 21-jährigen Jugendlichen und jungen Erwachsenen fördern möchten. Der Auftraggeber unterstützt im Rahmen der Projekte die methodischen Zugänge der Peer Education und des Peer Tutorings. Unter dem subsummierenden Begriff "Peer Involvement" lassen sich unterschiedliche pädagogische Ansätze des Lernens bzw. der Kompetenzbildung unter nicht-professionellen Peers (Gleichgestellten) zusammenfassen (vgl. Appel 2001: 19; Kern-Scheffeld 2005; Mathie/Ford 1998: 203; Shiner 1999).

Peer Involvement Ansätze lassen sich grundsätzlich hinsichtlich dem Grad der Gleichstellung von Peers und Peer Educator unterscheiden (Grad der "Peerness") (vgl. Damon 1984: 338; Shiner 1999: 559ff.):

- *Peer Tutoring* kennzeichnet sich durch ein eher asymmetrisches Verhältnis (bspw. in Bezug auf Alter oder Bildungshintergrund) zwischen Peer Educator und Peers, welches stärker auf die formelle Informationsvermittlung in einem strukturierten Setting (bspw. Schule) zielt.
- *Peer Education* kennzeichnet sich durch ein eher symmetrisch angelegtes Verhältnis zwischen Peers und Peer-Educator, welches auf einen informellen Informations- und Erfahrungsaustausch unter Peers in einem formal wenig strukturierten Setting zielt. (vgl. Neumann-Braun/Kleinschnittger 2012)

Shiner (1999: 560) beschreibt als eine der zentralen Gelingensbedingungen von Peer Education die Notwendigkeit, ein angemessenes Passungsverhältnis zwischen Projektzugang, Setting und Zielgruppen zu finden. Daraus leitet sich die zentrale Fragestellung der Evaluation wie folgt ab:

In welchen Settings, mit welchen Projektstrukturen/-verfahren und Zielgruppen erscheint Peer Education/Tutoring geeignet, die Medienkompetenzen bei Jugendlichen zu fördern?

¹ Anstelle des Begriffs "neue Medien" für computerbasierte Medientechnologien wird an dieser Stelle von digitalen Medien gesprochen, da diese Technologien nicht mehr als neu angesehen werden können, bzw. eine Charakterisierung aufgrund technologischer Merkmale derjenigen einer chronologisch-historischen vorgezogen wird. Fassler (1997: 117) definiert digitale Medien als die "...computerbasierten und -verstärkten Medienbereiche netztechnischer und elektronisch-räumlicher Konsumtion, Information und Kommunikation."

² Das Konstrukt Medienkompetenz wird von verschiedenen AutorInnen theoretisch unterschiedlich angelegt (vgl. Kap. 4.5). Für vorliegende Studie wird Medienkompetenz in Anlehnung an das begriffliche Verständnis, wie es im Programm "Nationales Programm Jugendmedienschutz und Medienkompetenzen" formuliert ist, verwendet (vgl. Bundesamt für Sozialversicherungen 2010: 8).

Settings meint in diesem Zusammenhang: 1. Die formale Struktur der Institution, in welcher Peer Education/Tutoring zum Einsatz kommt (lokale Umsetzungspartner: bspw. Schule/ausserschulische Jugendarbeit/kombinierte Partnerinstitutionen); 2. Sozio-ökonomische und sozialräumliche Merkmale der Partnerinstitutionen;

Projektstrukturen/-verfahren meint in diesem Zusammenhang: 1. Konzeptuell-methodische Ausrichtung des Peer Education/Tutoring Ansatzes (Art des Peer Involvements); 2. Projektorganisation (Zugangswege und Zugangsvoraussetzungen der Teilnehmenden; Partizipativer Einbezug der Peer Educators/Tutors, Medienspezifische und pädagogische Kompetenzen der Projektträger und Trainees, Einbau von reflexiven und (selbst-)evaluativen Momenten; Verhältnis von Konzepttreue und Flexibilität); 3. Peer Education/Tutoring Durchführungsmodalitäten (Durchführungsdauer, -häufigkeit, -anlässe);

Zielgruppen meint in diesem Zusammenhang Peers und Peer Educators/Tutors hinsichtlich der Merkmale: 1. Alter; 2. Geschlecht; 3. Sozio-ökonomische, milieuspezifische und sozialräumliche Lebenslage; 4. Jugendkulturelle Vergemeinschaftungsweisen und habituelle Peer Kommunikation.

Die oben angeführten Begriffsdefinitionen markieren zugleich die wesentlichen Untersuchungsdimensionen des Evaluationskonzepts, welche im Sinne einer "realistic evaluation"³ sowohl theoretisch als auch empirisch beschrieben und in ihren *wechselseitigen Wirkungszusammenhängen* im Hinblick auf den Projektoutput - outcome und -impact analysiert werden (vgl. Jackson/Kolla 2012; Pawson/Tilley 2011). Aus der Hauptfragestellung lassen sich folgende Unterfragestellungen ableiten:

Welches Projekt oder welche Projekte erscheinen geeignet, die Medienkompetenzen von Jugendlichen durch Peer Education/Tutoring zu fördern?

Welche Projektziele wurden formuliert und erscheinen diese vor dem Hintergrund des bestehenden Wissens zu Peer Education/Tutoring und zu Medienkompetenzen als sinnvoll?

Konnten die formulierten Projektziele erreicht werden? Ergaben sich unerwartete Ergebnisse?

Konnten unbekannte Formen von Peer Education/Tutoring identifiziert werden?

Insgesamt sollten für die Projekte folgende Fragen zu Output, Outcome und Impact beantwortet werden:

- *Output*: In welchem Umfang und in welcher zeitlichen Staffelung wurden die Programme durchgeführt? Wie sind evtl. Abweichungen vom Konzept zu erklären?
- *Outcome*: Welche unerwarteten Ereignisse bzw. Projektentwicklungen gab es? Welche Übereinstimmungen und Unterschiede zu anerkannten Peer Education/Tutoring Konzepten lassen sich feststellen?
- *Outcome*: In welchem Ausmass konnten die Zielsetzungen des Projekts bei den Zielgruppen realisiert werden? (insbesondere hinsichtlich der Förderung von Medienkompetenzen in vier Dimensionen, vgl. Kap. 3)
- *Impact*: Lassen sich in Berücksichtigung der Evaluationsergebnisse Aussagen darüber machen, inwieweit und in welcher Weise die Projekte einen Beitrag zur Nachhaltigkeit der Medienkompetenzförderung im Anwendungssetting zu leisten vermögen? Inwieweit findet eine strukturelle Verankerung der Peer Education/Tutoring bei den lokalen Umsetzungspartnern der evaluierten Projekte statt? (vgl. Appel 2001: 244; Ziersch/Gaffney/Tomlinson 2000)

³ Die Problemstellung der realistic evaluation ist nicht die oftmals generalisierende und unterschiedliche Kausalitätsbedingungen unterschlagende Frage "What works?" sondern "What works for whom in what circumstances and in what respects, and how?" (Pawson/Tilley 2011: 21)

Die Evaluation kann nur in beschränktem Umfang Aussagen zum Impact der Projekte formulieren, da die Evaluation die Projekte nur in einem zeitlich eingeschränkten Umfang untersucht hat. Biographische Prozesse des Erwerbs und der Erweiterung von Medienkompetenzen sind allerdings multifaktoriell bedingte und in Lebensverläufen verortete Bildungsprozesse, die in einer zeitlich und methodisch beschränkten Evaluation nur ansatzweise zu beobachten sind (vgl. Kap. 4.1). Zudem sind nur in zwei Projekten eine Mindestanzahl von Teilnahmen an der Online-Befragung von Peers zu verzeichnen, welche als Instrument, das zeitlich etwa einen Monat nach einem Peer Education/Tutoring Anlass angesetzt war, ansatzweise die Nachhaltigkeit der Medienkompetenzförderung auch im Sinne eines veränderten Mediennutzungsverhaltens erheben sollte.

Resümierend aus den Erfahrungen aus allen Projekten sollte abgeleitet werden,

- was wichtige Voraussetzungen/Bedingungen sind, dass positive Resultate der Projekte bei der Übertragung in die Breite (in vergleichbaren Settings) Bestand haben und worauf bei der Umsetzung in die Breite zu achten ist;
- welche Faktoren sich im Vergleich der verschiedenen Peer-Education-Projekte als generelle Erfolgsbedingungen verallgemeinern lassen.

Im Rahmen einer formativen und summativen Evaluation werden die Projekte hinsichtlich Konzept und Vollzug untersucht (vgl. Heiner 2005).⁴ Neben dem hauptsächlichen Fokus auf die summative Evaluation findet auch eine formative, begleitende Evaluation statt. Im Folgenden sind die in den einzelnen Evaluationsteilen bedeutsamen Fragestellungen in Berücksichtigung bestehender theoretischer und empirischer Studien zu Peer Involvement Programmen aufgeführt.

⁴ Mit summativer Evaluation ist die Überprüfung der Ergebnisse eines Programms nach deren Durchführung gemeint. Unter formativer Evaluation wird die fortlaufende Bewertung und Verbesserung von Prozessen verstanden.

3 Untersuchungsdesign

Zur Beantwortung der Fragestellungen wurde ein multimethodisches Vorgehen gewählt, welches einerseits unterschiedliche Perspektiven, d.h. die Sicht der lokalen Umsetzungspartner, der Projektträger, Coaches bzw. Trainerinnen und Trainer, der Peer Educators/Tutors und der Peers, berücksichtigt und andererseits relevante statistische Daten und Dokumente (Konzepte; Dokumente aus Selbstevaluationen) in die Analyse integriert. Die in den verschiedenen Untersuchungsteilen erhobenen Daten wurden zur Beantwortung der Hauptfragestellungen trianguliert.

Das Untersuchungsdesign beinhaltet induktive und deduktive Elemente. In induktiver Weise wurde dargestellt, welche Verständnisse von Peer Involvement in den Projekten entwickelt wurden, welche Ziele die Projektverantwortlichen erreichen wollten, und ob und wie sie diese erreichten bzw. nicht erreichten. Das induktive Element zielte auf die deskriptive Beschreibung und Untersuchung der internen Kohärenz der Konzepte und der Umsetzungen. Die Beurteilung der vorgefundenen Projektkonzeptionen und -umsetzungen geschah in deduktiver Weise mit Rückgriff auf bestehende Literatur und daraus ableitbaren Gelingensbedingungen, welche als heuristischer Rahmen diente (vgl. Kap. 4).

Im Folgenden sind die einzelnen Untersuchungsschritte im Überblick skizziert:

- Analyse der Konzepte der Projekte;
- Darstellung der Aktivitäten der Projekte während der Umsetzungsphase anhand eines Dokumentationsrasters;
- Quantitative Online-Befragung der Peers;
- Leitfadengestützte Interviews der Projektträger der Projekte gegen Ende der Evaluationszeit;
- Leitfadengestützte Interviews der Trainerinnen/Trainer/Coaches der Projekte gegen Ende der Evaluationszeit;
- Leitfadengestützte Gruppen-/oder Einzelinterviews mit Peer Educators/Tutors der Projekte;
- In jedem Projekt leitfadengestütztes Gruppeninterview einer Gruppe von Peers im Anschluss an einen Peer Education/Tutoring-Anlass resp. Analyse einer Online-Diskussion, falls kein direkter Kontakt zwischen Peer Educators/Tutors und Peers stattfindet;
- In jedem Projekt Videoaufzeichnung eines Peer Education/Tutoring-Anlasses (falls möglich) und dessen Analyse; bei Online-Interaktionen eine Analyse netzbasierter Kommunikation.

Im Folgenden werden die Untersuchungsschritte im Detail dargestellt.

3.1 Konzeptanalyse

Zielsetzung: Der Konzeptanalyse wurden Dokumente der Projekte zugrunde gelegt, die über die Zielsetzung des Projekts sowie über grundlegende theoretische und konzeptionelle Bestandteile der Programmdurchführung informieren. Insbesondere sind dies die Konzepte der Projekte, teilweise wurden auch Grobkonzepte bzw. Antragsstellungen und weitere Dokumente berücksichtigt. Geprüft wurden die interne Konsistenz, der Explikationsgrad und die theoretische Begründung von Zielen, Methoden und Verfahren, ihre Angemessenheit im Hinblick auf die formulierten Ziele sowie ihre Kompatibilität mit anerkannten Standards vergleichbarer Peer Involvement Ansätze.

Gegen Ende der Projektumsetzungen wurden die überarbeiteten Konzepte einer Re-Analyse unterzogen, um Belege für Lern- bzw. Anpassungsfähigkeit der Projekte festzustellen. Wesentliche inhaltliche Änderungen wurden für den Schlussbericht kommentiert.

Sample: N=7 (Einbezogen wurden die Konzepte der Projekte und die überarbeiteten Konzepte).

Methoden: Die Konzeptanalyse unterscheidet einen analytischen und einen inhaltlichen Teil. Im Rahmen der *analytischen Konzeptanalyse* wurden die im Konzept des Programms formulierten Ziele, Methoden, organisatorischen Verfahren und Ressourcenverwendungen auf ihren Grad an Explikation, Vollständigkeit, Konsistenz geprüft und zueinander in Beziehung gesetzt. Die Konzeptanalyse zielte auf die deskriptive Beschreibung und Untersuchung der internen Kohärenz der Konzepte. Im Rahmen der *inhaltlichen Konzeptanalyse* wurde wissenschaftliche Literatur zu Peer Education/Tutoring im Hinblick auf die Eruiierung von Standards aufgearbeitet.

Fragestellungen

- Inwieweit berücksichtigt das Konzept des Projekts die (bisher) bekannten Anforderungen ("state of the art") an Peer Education und Peer Tutoring?
- Welche Übereinstimmungen und Unterschiede zu anerkannten Peer Education/Tutoring Konzepten lassen sich feststellen?
- Inwieweit orientiert sich die gewählte Methode des Peer Involvements am gegebenen Setting und der gegebenen Zielgruppe? (vgl. Gould/Lomax 1993: 237; Walker/Avis 1999: 574)
- Wie realistisch und klar sind die Zielsetzungen, im Hinblick auf eingesetzte Methode, vorhandene Ressourcen, Setting und Zielgruppe formuliert? (vgl. Walker/Avis 1999: 574)
- In welchem Masse finden sich zum einen operationalisier- und messbare Ziele, zum anderen hinreichend offen formulierte Ziele, die relative Gestaltungsräume für die Peer Educators/Tutors und Peers bieten? (vgl. Appel 2001: 242; Backes/Schönbach 2002: 1)
- Über welche Instrumente der Qualitätssicherung und Evaluation verfügen die Projekte? Wie erfolgen Anpassungen des Konzepts während des Durchführungszeitraums auf Grundlage der Ergebnisse aus der Anwendung von Instrumenten Qualitätssicherung und Evaluation (Belege für Lernfähigkeit)?

3.2 Dokumentationsraster

Zielsetzung: Das Dokumentationsraster war als Mittel zur Evaluation als auch zur Selbstevaluation vorgesehen. Es gab einen Überblick über alle geplanten und durchgeführten Aktivitäten. Es wurden der Umfang und die zeitliche Staffelung von Vorbereitung-, Durchführungs- und Nachbearbeitungsaufgaben dokumentiert. Zudem konnten die jeweiligen Zielsetzungen von Anlässen mit den Umsetzungsrealitäten und den daraus abgeleiteten Folgerungen in Beziehung gesetzt und systematisch ausgewertet werden.

Sample: N=7

Methoden: Die Projektträger erfassten ihre Aktivitäten laufend mit einem Dokumentationsraster in folgenden Dimensionen: Anlass; Beteiligte; Anzahl Peer Educators/Tutors; Anzahl Peers; geplante Inhalte, Methoden, Ziele; Bemerkungen zur Durchführung; Folgerungen, geplante Anpassungen.

Für die Erfassung wurden Excel-Formulare erstellt. Ein Pretest des Dokumentationsrasters fand durch einzelne Projektträger statt.

Auswertung: Die Erfassungsraster wurden für die Evaluation deskriptiv statistisch und inhaltsanalytisch ausgewertet. Für den Schlussbericht wurden Überblicksdarstellungen und Dokumentationen der einzelnen Projektentwicklungen aufbereitet.

Fragestellungen

- In welchem Umfang und in welcher zeitlichen Staffelung wurden die Programme durchgeführt? Wie sind evtl. Abweichungen vom Konzept zu erklären?
- Welche unerwarteten Ereignisse bzw. Projektentwicklungen gab es?
- In welchem Ausmass konnten die Zielsetzungen des Projekts bei den Zielgruppen realisiert werden?
- Welche Hindernisse, Problemstellungen und Konflikte erfahren die Peer Educators/Tutors? (Appel 2001: 102)
- Erhebung von Peer Education/Tutoring Durchführungsmodalitäten (Durchführungsdauer, -häufigkeit, -anlässe) als Teil der Projektstruktur

3.3 Online-Befragung Peers

Zielsetzung: Erhebung von Einschätzungen der Peers zu den Peer Educators/Tutors (Peerness, Kompetenz, Glaubwürdigkeit), zu den Peer Education/Tutoring Anlässen (Partizipation, Kollaboration) und zum wahrgenommenen Nutzen der Anlässe hinsichtlich der Förderung von Medienkompetenzen (Lerneffekte, Verhaltensänderung). Erhebung von Einschätzungen zum eigenen Bedarf an Erweiterung von Medienkompetenzen bzw. Medienkompetenzförderung.

Sample: Grundgesamtheit: alle an einem der Projekte teilnehmenden Peers. Im Rahmen der fünf Projekte, welche solche Treffen beinhalteten, nahmen insgesamt knapp über 1100 Peers an einem Anlass teil. Dazu, wie viele Jugendliche online erreicht wurden, lassen sich keine belastbaren Aussagen machen. An der Online-Befragung nahmen 108 Jugendliche aus drei Projekten (81, 18 und 9 Personen) teil. Dies entspricht einer Teilnahmequote von 14% resp. 25% der Peers der ersten beiden Projekte.⁵

Methoden: Online-Fragebogen mit Desktop und Mobiler Variante, der ab März 2013 bis Ende 2014 erreichbar war.⁶ Die Peer-Educators teilten nach jeder Durchführung eines Peer Education/Tutoring Anlasses den beteiligten Peers die URL einer Internetseite (www.pedu.ch) mit, auf welcher eine kurze Befragung erreichbar war. Der Fragebogen enthielt offene und geschlossene Fragen. Die Online Befragung hatte den Vorteil, dass der zeitliche und organisatorische Aufwand für die Peer Educators/Tutors minimal gehalten war sowie keine mit hohem Organisationsaufwand verbundenen Rückläufe von Papierfragebogen anfielen.

Die Fragestellungen dieses Erhebungsteils überschritten sich in Teilen mit jenen der Gruppeninterviews (Kap. 4.7). Die Online-Befragung war als quantitatives Instrument auf eine breite Erhebung grundlegender Fragen wie Akzeptanz, Peerness und Lerneffekte gerichtet, die neben deskriptiven Auswertungen insbesondere auf ihren Zusammenhang mit personalen (z.B. Alter, Geschlecht) und sozial-strukturellen (z.B. Bildung) Variablen der Zielgruppe hin untersucht wurden. Die Gruppeninterviews legten den Fokus stärker auf die Analyse grundlegender Fragen zu Gelingens- und Misslingensbedingungen von Peer Education/Tutoring-Anlässen insbesondere im Hinblick auf die Rekonstruktion der Dynamik von Peerinteraktionen.

Pretest durch die FHNW, zwei Jugendliche (private Rekrutierung).

⁵ Über die Grundgesamtheit des 3. Projekts (moi@web) lassen sich keine Aussagen treffen.

⁶ Zum Einsatz kam eine webbasierte Softwarelösung des Anbieters Globalpark EFS. Siehe <http://www.globalpark.de>.

Auswertung: Die Daten der Online-Befragung wurden für die Evaluation auf Ebene der Projekte deskriptiv statistisch und inhaltsanalytisch ausgewertet.

Fragestellungen

- Wie schätzen die Peers ihren Informations-, Kommunikations- und Kompetenzbedarf in Bezug auf Medienkompetenz ein?
- Wie schätzen die Peers die Glaubwürdigkeit und Kompetenz (Präsentations- und Sachkompetenz) der Peer Educators/Tutors ein? Wie hoch ist die Akzeptanz der Peer Educators/Tutors bei den Peers?
- In welchem Ausmass konnten die Zielsetzungen des Projekts bei den Zielgruppen realisiert werden? (insbesondere hinsichtlich der Förderung von Medienkompetenzen in vier Dimensionen, vgl. Kap. 3)
- In welchem Ausmass werden in Peer Education/Tutoring Interaktionen die theoretischen Prämissen erfolgreicher Peer-Kommunikation eingelöst? (Offener Diskurs, Diskurs unter Gleichgestellten, Kooperatives Lernen)
- Welche Effekte zeigen sich auf Peerebene im Anschluss an die Interaktionen zwischen Peer Educators/Tutors und Peers? (Anschlusskommunikationen, Aufnahme eigenständiger Aktivitäten)

3.4 Einzelinterviews Projektträger

Zielsetzung: Erhebung von Einschätzungen der Projektträger zur Projekt- und Umsetzungswirklichkeit in Bezug auf Planung (konzeptuelle Ziele und Methoden) sowie Beurteilung der Projektträger zu dem Projektprozess im Hinblick auf Gelingens- und Misslingsbedingungen. Erhebung der Einschätzungen und Beurteilungen der Projektträger auf Ebene Peer Educators/Tutors (Selektion, Training, Coaching und Evaluation, partizipative Anteile des Projekts), auf Ebene Peers (Zielgruppenerreichung, Motivation von Peers) und auf Ebene Vernetzung (Kooperation mit lokalen Umsetzungspartnern, fach-politische Vernetzung).

Sample: N=7

Methoden: Die Leitfadeninterviews mit den Projektträgern wurden face-to-face gegen Ende der Laufzeit der Projekte durchgeführt.

Auswertung: Die Interviews wurden inhaltlich transkribiert und inhaltsanalytisch ausgewertet (vgl. Mayring 2009).

Fragestellungen

- Wie sind die Prozesse der Auswahl und Beauftragung von Peer Educators/Tutors gestaltet und organisiert? Inwieweit berücksichtigt die Organisation der Rekrutierungsprozesse kulturelle und soziale Merkmale des Settings und der Zielgruppe(n) (Kontextsensitivität)? (vgl. Backett-Milburn/Wilson 2000: 88)
- Wie wird die Beteiligung der Peer Educators/Tutors an der konzeptuellen Entwicklung, der inhaltlichen Ausgestaltung, Durchführung und Anpassung des Projekts sichergestellt? Findet eine realistische Einschätzung der Möglichkeiten Jugendlicher, selbstbestimmt produktiv sein zu können, statt?
- Welche Antworten finden die Modelle auf die widersprüchliche Anforderung, die Peer Educators/Tutors einerseits zu unterstützen und anzuleiten und ihnen andererseits Freiräume für eigensinniges und ‚authentisches‘ Handeln in peer-settings zu eröffnen? (vgl. Appel 2001: 244)

- In welcher Weise werden durch die Trainings erlangtes Wissen und erworbene Kompetenzen der Peer Educators/Tutors geprüft, bevor sie Peer Education/Tutoring anbieten? (vgl. Walker/Avis 1999)
- Wie werden die Peers erreicht (Bekanntmachung, Motivierung)? Welche Herausforderungen stellen sich den Projekten, Peers zu gewinnen?
- Welche Formen des Trainings und des Supports erhalten die für die Einführung der Peer Educators/Tutors zuständigen Trainer/Coaches und wie schätzen sie diese ein (hinsichtlich: Wissensvermittlung, Kompetenzerwerb, Coaching/Beratungsfähigkeiten)?
- Welche Formen der Kooperation finden mit lokalen Umsetzungspartnern und weiteren Vernetzungspartnern statt? Wo zeigen sich Schwierigkeiten in der Zusammenarbeit mit lokalen Umsetzungspartnern, was sind die Gründe dafür und wie werden die Schwierigkeiten bearbeitet? Inwiefern tragen die gemäss Konzept vorgesehenen Formen der Kooperation dazu bei, eine breite Projektunterstützung und gegebenenfalls Nachhaltigkeit zu erlangen? (Walker/Avis 1999)
- Inwieweit findet eine strukturelle Verankerung der Peer Education/Tutoring bei den lokalen Umsetzungspartnern der evaluierten Projekte statt? (vgl. Appel 2001: 244; Ziersch/Gaffney/Tomlinson 2000)
- Wie wird sichergestellt, dass das Programm bei Bedarf an Kontextbedingungen und laufende Entwicklungen angepasst wird, um seine Ziele zu erreichen? Wie gehen die Projektträger mit Hindernissen, Konflikten und einem möglichen Rollenwandel der Peer Educators/Tutors um? (Backett-Milburn/Wilson 2000: 89)

3.5 Einzelinterviews lokale Umsetzungspartner bzw. Coaches/Trainerinnen/Trainer

Zielsetzung: Leitfadeninterviews wurden mit lokalen Umsetzungspartner oder den Trainerinnen/Trainer/Coaches je nach Projektumsetzungsrealität geführt. Es wurden jene erwachsenen Bezugspersonen interviewt, welche am engsten mit den Peer Educators/Tutors zusammenarbeiteten. Ziele der Interviews war die Erhebung von Einschätzungen der Trainerinnen/Trainer/Coaches zu Fragen des Trainings und Evaluation der Peer Educators/Tutors sowie der Partizipation und Autonomie der Peer Educators/Tutors in diesen Prozessschritten. Zudem wurden Einschätzungen zur Qualifizierung und des Supports der Trainerinnen/Trainer/Coaches erhoben. Vertreterinnen und Vertreter der lokalen Umsetzungspartner wurden insbesondere im Hinblick auf ihre Erwartungen an das Projekt, ihre Erfahrungen bezüglich der Kooperation mit Projekten, sowie der Einschätzungen zur Verankerung der Projekte in den Trägerinstitutionen (Nachhaltigkeit) befragt.

Sample: N=5 (bei einem Projekt war der interviewte Projektträger gleichzeitig Coach; bei zwei Projekten wurde ein gemeinsames Interview mit Projektträger und lokalem Umsetzungspartner/Coach geführt, da die Projektträger in diesen Projekten auch Funktionen eines Coachs übernahmen).

Methoden: Die Leitfadeninterviews mit den lokalen Umsetzungspartnern resp. Coaches/Trainerinnen/Trainer wurden face-to-face gegen Ende der Laufzeit der Projekte durchgeführt.

Auswertung: Die Interviews wurden inhaltlich transkribiert und inhaltsanalytisch ausgewertet (vgl. Mayring 2009).

Fragestellungen

- Welches sind die Erwartungen und Einstellungen der Verantwortlichen der lokalen Umsetzungspartner gegenüber dem Peer Education/Tutoring Projekt?

- Welche Formen und welches Ausmass von Kooperation und Unterstützung werden von Seiten der lokalen Umsetzungspartner geleistet und wie wirkt sich dies auf die Projektwirklichkeit aus?
- Inwieweit findet eine strukturelle Verankerung der Peer Education/Tutoring in den Organisationen der lokalen Umsetzungspartner statt?
- Wie wird die Beteiligung der Peer Educators/Tutors an der konzeptuellen Entwicklung, der inhaltlichen Ausgestaltung, Durchführung und Anpassung des Projekts sichergestellt? Findet eine realistische Einschätzung der Möglichkeiten Jugendlicher, selbstbestimmt produktiv sein zu können, statt?
- Welche Antworten finden die Modelle auf die widersprüchliche Anforderung, die Peer Educators/Tutors einerseits zu unterstützen und anzuleiten und ihnen andererseits Freiräume für eigensinniges und ‚authentisches‘ Handeln in peer-settings zu eröffnen? (vgl. Appel 2001: 244)
- In welcher Weise werden durch die Trainings erlangtes Wissen und erworbene Kompetenzen der Peer Educators/Tutors geprüft, bevor sie Peer Education/Tutoring anbieten? (vgl. Walker/Avis 1999)
- Welche Formen des Trainings und des Supports erhalten die für die Einführung der Peer Educators/Tutors zuständigen Trainer und wie schätzen sie diese ein (hinsichtlich: Wissensvermittlung, Kompetenzerwerb, Coaching/Beratungsfähigkeiten)?

3.6 Gruppen-/Einzelinterviews Peer Educators/Tutors

Zielsetzung: Die Leitfadeninterviews mit Peer Educators bzw. Peer Tutors erhoben Einschätzungen zu Fragen der Teilnahmemotivation, Partizipation in verschiedenen Prozessschritten des Projekts sowie zum Training. Zudem wurden Erfahrungen der Peer Educators/Tutors in Peer Education/Tutoring Anlässen im Hinblick auf erlebte Autonomie, Gelingens-/Mislingensbedingungen didaktischer Stile, Kollaboration mit Peers sowie Herausforderungen bzw. Hindernisse in der Ausübung der Peer Educators/Tutors-Rolle erhoben.

Sample: N=22 (im Rahmen von 7 Gruppeninterviews à 2 bis 7 Personen)

Methoden: Wenn in Projekten die Möglichkeit bestand, mit mehreren Peer Educators/Tutors Interviews zu führen, wurden Gruppeninterviews durchgeführt. Die Gruppen-/Einzelinterviews mit den Peer Educators/Tutors wurden als Leitfadeninterviews face-to-face durchgeführt und fanden im Anschluss an eine Veranstaltung statt, um die Erhebung möglichst detaillierter Erinnerungen, Reflexionen und Einschätzungen zur Veranstaltung zu erlauben.

Auswertung: Die Interviews wurden inhaltlich transkribiert, kodiert und inhaltsanalytisch ausgewertet (vgl. Mayring 2009).

Fragestellungen

- Was ist die Motivation der Peer Educators/Tutors, die Rolle einzunehmen? Wie überzeugt sind die Peer Educators/Tutors von den in den Trainings vermittelten Inhalten und der gewählten Methode? (Frankham 1998: 185)
- Welche Formen des Trainings und der Begleitung erhalten die Peer Educators/Tutors und wie schätzen sie diese ein? (Training der Beratungs- und didaktischen Fähigkeiten, Support, Supervision, Unterstützung bei Programmentwicklung, bei öffentlichem Auftritt) (vgl.: Gould/Lomax 1993: 236; Lindsey 1997: 188ff.)
- Wie schätzen die Peer Educators/Tutors die Trainings und die Peer Education/Tutoring Durchführungen für sich ein, hinsichtlich: Wissenserwerb, Kommunikations-/Präsentationskompetenzen, Selbstwirksamkeit?

- Welche Möglichkeiten haben die Peer Educators/Tutors, die Projektwirklichkeit aktiv mitzugestalten (Konzepte, Trainings, Peer Education/Tutoring Durchführungen)? Wie schätzen die Peer Educators/Tutors ihre Möglichkeiten einer partizipativen Mitgestaltung ein? (Appel 2001: 243ff.)
- Wie gestalten sich die Durchführungen der Peer Education/Tutoring Anlässe? Hinsichtlich: Autonomie der Peer Educators/Tutors, didaktischer bzw. kommunikativer Stil der Peer Educators/Tutors, Rollenverhältnis zwischen Peers und Peer Educator ("Peerness")? (Appel 2001; Shiner 1999)
- Welche Hindernisse, Problemstellungen und Konflikte erfahren die Peer Educators/Tutors? Wenn es zu Dropouts oder Trainingsabsenzen kommt, was sind die Gründe dafür? (Appel 2001: 102)

3.7 Gruppeninterviews Peers

Zielsetzung: Die strukturierten Gruppeninterviews mit Peers erhoben insbesondere Einschätzungen zur Eignung, Qualifikation und Glaubwürdigkeit der Peer Educators/Tutors sowie Beurteilungen zu den Peer Education/Tutoring Anlässen im Hinblick auf Gelingens-/Misslingensbedingungen der Peer Interaktionen für die Bearbeitung der Thematik der Medienkompetenzen bzw. der Medienkompetenzförderung.

Sample: N=7 (in zwei Projekten waren keine Interviews mit Peers möglich, in zwei Projekten wurden zwei Interviews durchgeführt)

Methoden: Pro Projekt war ein strukturiertes Gruppeninterview mit bis zu sechs Peers geplant, die eine Veranstaltung besucht hatten oder sich mit den virtuell präsentierten Inhalten beschäftigt hatten. Die Interviews fanden wenn möglich zwei bis drei Wochen nach einer Veranstaltung statt, um die Erhebung möglichst detaillierter Erinnerungen, Reflexionen und Einschätzungen zur Veranstaltung als auch von Verhaltens- und Einstellungsänderungen zu erlauben.

Gruppeninterviews zielen auf die intersubjektive Rekonstruktion und Untersuchung der dialogischen Verarbeitung sozialer Wirklichkeit bzw. Erfahrungen und ermöglichen somit, unterschiedliche Wahrnehmungen und Anschlusskommunikationen zu den Durchführungen zu erheben. Gerade im Hinblick auf die herausragende Bedeutung der *Peerinteraktion* für den Einsatz von Interventionsverfahren wie Peer Education/Tutoring ist die Methode des Gruppeninterviews geeignet, Interaktionsdynamiken und Prozesse der Wissensverarbeitung unter Peers nachzuzeichnen (Flick 2006: 178).

Die Fragestellungen dieses Erhebungsteils überschneiden sich in Teilen mit jenen der Online-Befragung (Kap. 4.3). Die Online-Befragung ist als quantitatives Instrument allerdings auf eine breite Erhebung grundlegender Fragen wie Akzeptanz, Peerness und Lerneffekte gerichtet, die neben deskriptiven Auswertungen insbesondere auf ihren Zusammenhang mit personalen (z.B. Alter, Geschlecht) und sozial-strukturellen (z.B. Bildung) Variablen der Zielgruppe hin untersucht wurden. Die Gruppeninterviews legten den Fokus stärker auf die Analyse grundlegender Fragen zu Gelingens- und Misslingensbedingungen von Peer Education/Tutoring Anlässen insbesondere im Hinblick auf die Rekonstruktion der Dynamik von Peerinteraktionen.

Auswertung: Die Gruppeninterviews wurden inhaltlich transkribiert und inhaltsanalytisch ausgewertet (vgl. Mayring 2009).

Fragestellungen

- Wie schätzen die Peers die Glaubwürdigkeit und Kompetenz (Präsentations- und Sachkompetenz) der Peer Educators/Tutors ein? Wie hoch ist die Akzeptanz der Peer Educators/Tutors bei den Peers?
- In welchem Ausmass werden in Peer Education/Tutoring Interaktionen die theoretischen Prämissen erfolgreicher Peerkommunikation eingelöst? (Offener Diskurs, Diskurs unter Gleichgestellten, Kooperatives Lernen) (vgl. Damon 1984: 337)

- Welche Effekte zeigen sich auf Peerebene im Anschluss an die Interaktionen zwischen Peer Educators/Tutors und Peers? (Anschlusskommunikationen, Aufnahme eigenständiger Aktivitäten)
- In welchem Ausmass konnten die Zielsetzungen des Projekts bei den Zielgruppen realisiert werden? (insbesondere hinsichtlich der Förderung von Medienkompetenzen in vier Dimensionen)

3.8 Videografie/Analyse netzbasierter Kommunikation

Zielsetzung: Die videogestützte Analyse einer laufenden Durchführungspraxis untersuchte didaktische Verfahren und interaktionale Prozesse der Peer Education/Tutoring Veranstaltung im praktischen Vollzug eingehender. Fanden Kontakte zwischen Peers und Peer Educators/Tutors auf Online-Plattformen statt, sollten interaktionale Prozesse anhand von Analysen netzbasierter Kommunikation erarbeitet werden.

Sample: N=7 (4 Videografieanalysen, 3 Deskriptionen netzbasierter Kommunikation)

Methoden: Pro Projekt sollte, falls möglich, eine Peer Education/Tutoring- Veranstaltung *videografiert* werden. Voraussetzung war die Zustimmung aller Beteiligten und ein Durchführungssetting, welches eine Videoaufzeichnung ermöglichte (face-to-face Veranstaltung). Die Videoaufzeichnung wurde der Methode der nicht-teilnehmenden Beobachtung vorgezogen, da das Durchführungssetting des Peer Education/Tutoring Ansatzes die *Abwesenheit von Erwachsenen* und die dadurch erst ermöglichte unbefangene und offene Diskussion unter Peers als konzeptionelle Voraussetzung beinhaltet (Frankham 1998: 191).

Bei Projekten mit einer mehrheitlich auf webgestützte Vermittlungsprozesse von Peer Education/Tutoring abzielenden Konzeption war vorgesehen, eine *inhaltsanalytische Analysen netzbasierter Kommunikation* der auf Online-Plattformen hinterlassenen Kommentare durchzuführen. Da online allerdings kaum Kommunikationen stattfanden, bzw. es sich jeweils um kleine Datenmengen handelte, wurden die vorliegenden Protokolle netzbasierter Kommunikationen deskriptiv beschrieben, jedoch nicht weiter kategorisiert.

Auswertung: Die Videoaufzeichnungen wurden kodiert und interaktionsanalytisch ausgewertet (vgl. Knoblauch et al. 2009). Deskriptive Darstellung netzbasierter Kommunikationen.

Fragestellungen

- Wie gestalten sich die Durchführungen der Peer Education/Tutoring Anlässe? Hinsichtlich: Autonomie der Peer Educators/Tutors, didaktischer bzw. kommunikativer Stil der Peer Educators/Tutors, Rollenverhältnis zwischen Peers und Peer Educator ("Peerness")? (Appel 2001; Shiner 1999)
- Wie schätzen die Peers die Glaubwürdigkeit und Kompetenz (Präsentations- und Sachkompetenz) der Peer Educators/Tutors ein? Wie hoch ist die Akzeptanz der Peer Educators/Tutors bei den Peers?
- In welchem Ausmass werden in Peer Education/Tutoring Interaktionen die theoretischen Prämissen erfolgreicher Peerkommunikation eingelöst? (Offener Diskurs, Diskurs unter Gleichgestellten, Kooperatives Lernen) (vgl. Damon 1984: 337)

3.9 Zeitplan der Evaluation und Programmphasen

Tabelle 1 gibt einen Überblick über den Evaluationszeitraum.

Tabelle 1: Zeitplan der Evaluation

	2012	2013				2014				2015
	4. Quartal	1. Quartal	2. Quartal	3. Quartal	4. Quartal	1. Quartal	2. Quartal	3. Quartal	4. Quartal	1. Quartal
Organisation Feldzugang, Dokumente	■									
Detailliertes Untersuchungsdesign		■								
Entwicklung der Instrumente		■	■							
Konzeptevaluation										
Literatursichtung "Heuristischer Rahmen"		■	■	■						
Konzeptanalyse		■	■	■						
Vollzugsevaluation										
Dokumentationsraster		■								
Online Peerfragebogen			■	■	■	■	■	■		
Videoaufzeichnungen			■	■	■	■	■	■		
Gruppeninterviews Peers			■	■	■	■	■	■		
Leitfadeninterviews Peer Educators			■	■	■	■	■	■		
Leitfadeninterviews Projektkoordination								■	■	
Leitfadeninterviews Trägerinstitution								■	■	
Re-Analyse der überarbeiteten Konzepte								■	■	
Zusammenführung der Ergebnisse										
Synthese der Ergebnisse									■	■
Entwurf Schlussbericht										■
Schlussbericht										■

Tabelle 2 gibt einen Überblick über die Evaluationschritte im Kontext der Programmphasen.

Tabelle 2: Überblick Programm- und Evaluationsphasen in zeitlichem Verlauf

Programm- und Evaluationsphasen	Verantwortliche	Bemerkungen
1.a) Vergabe Evaluationsauftrag	Eingabe Evaluationsdesign: Evaluierende Auftragsvergabe: BSV	
1.b) Auswahl geförderte Projekte	Eingabe Konzeptidee: Projektverantwortliche Auswahl Projektförderungen: BSV	
(über die Programmdauer verteilt): insgesamt 3 Austauschtreffen	BSV Projektträger Evaluierende	Erfahrungsaustausch aller beteiligter Verantwortlichen
2. Erarbeitung Konzepte	Projektverantwortliche	

Programm- und Evaluationsphasen	Verantwortliche	Bemerkungen
3. Analyse der Konzepte	Evaluierende	<p>Analyse der Konzepte</p> <p>Zustellung der Konzeptanalysen an Projektverantwortliche</p> <p>Berücksichtigung der Ergebnisse durch Projektverantwortliche bei der Umsetzung (Phase 4) und bei der Überarbeitung des Konzepts (Phase 7)</p> <p>Zustellung der Konzeptanalyse an Projektträger</p>
4. Umsetzung	Projektverantwortliche	<p>Unter Berücksichtigung der Ergebnisse der Konzeptanalyse</p> <p>Bei einigen Projekten ergaben sich während der Umsetzungsphase konzeptuelle Änderungen zum evaluierten Konzept.</p>
5. Umsetzungsanalyse	Evaluierende	<p>Analyse der Erhebungsdaten zur Umsetzung</p> <p>Vergleich Umsetzung und Konzept (ausgenommen die Projekte mit grundlegenden konzeptuellen Veränderungen)</p> <p>Zustellung der Umsetzungsanalyse an Projektträger und Validierungsgespräche mit Projektverantwortlichen</p>
6. Überarbeitung Konzept	Projektverantwortliche	<p>Auf der Grundlage der Ergebnisse der Konzept- und der Umsetzungs-evaluation</p> <p>(in manchen Projekten hat das Schlussdokument die Form einer Selbstevaluation oder einer Praxisanleitung)</p>
7. Re-Analyse überarbeitetes Konzept	Evaluierende	<p>Bei überarbeiteten Konzept: Vergleich mit den Empfehlungen aus Konzeptanalyse und Umsetzungsanalyse</p> <p>Bei Dokumenten mit anderem Charakter (Selbstevaluation, Praxisanleitung): deskriptive Beschreibung des Dokuments</p>

3.10 Reflexion des Evaluationsdesigns

Die Evaluation von Projekten mit unterschiedlichen methodischen Ansätzen, in unterschiedlichen Settings und Projektstrukturen stellt für eine Evaluation in mehrfacher Hinsicht eine Herausforderung dar. Als zentrale Herausforderung erwies sich, mit einem aus Gründen der Vergleichbarkeit für alle Projekte gleichartigen Evaluationsdesign zugleich den einzelnen Projektrealitäten gerecht zu werden. Zwei geplante Erhebungsschritte erwiesen sich als besonders herausfordernd. Erstens liess sich das quantitative Befragungsinstrument (Online-Befragung der Peers) im schulischen Kontext im Rahmen von Klassenbefragungen eher unkompliziert implementieren, in Settings der Offenen Jugendarbeit nahmen hingegen keine Jugendlichen teil. So sind quantitative Daten, die ansatzweise Rückschlüsse auf den Impact der Projekte zulassen, ausschliesslich

in Schulsettings vorhanden. Zweitens konnte eine Videografierung nicht in allen Projekten durchgeführt werden, und auch die in Online-Settings geplante Analyse netzbasierter Kommunikation war nur eingeschränkt möglich, da nur wenige Kommentare von Jugendlichen vorlagen. Die Evaluation stand hierbei vor der grundsätzlichen Schwierigkeit, dass in offenen Settings, insbesondere wenn Peer Involvement auch online hätte stattfinden sollen, die Beobachtbarkeit der Interaktionen zwischen Peer Educators und Peers grundsätzlich herabgesetzt oder nicht gegeben war (aus methodischen Gründen und aus Gründen mangelnder Beteiligung von Peers an online Diskursen). Insofern besteht eine mögliche Problematik dieser Evaluation, dass der Impact der Projekte in offenen Settings unterschätzt sein könnte.

Infolge der Gewichtung des formativen Aspekts der Evaluation steht die Feststellung des Impacts nicht im Zentrum der vorliegenden Untersuchung. Die Beurteilung des möglichen Impacts der Projekte in Bezug auf die Förderung von Medienkompetenzen ist zudem erschwert, da 1) das Konstrukt Medienkompetenzen mehrdimensional und in die durch sozio-ökonomische Kontexte gestaltete Lebenslage Heranwachsender eingebettet ist (vgl. Kap. 4.5), 2) zeitlich befristete Projekte nur Impulse in biografischen Prozessen der Bildung von Medienkompetenzen setzen können, 3) die zeitlich befristete Evaluation den Impact der Medienkompetenzförderung nur in beschränkter zeitlicher Reichweite beurteilen kann, und 4) in einigen Projekten nur wenige Peers erreicht werden konnten, bzw. Peers in nur geringem Umfang an Diskursen (insbesondere auf Online-Plattformen) teilnahmen und damit die Datengrundlage bei dieser Erhebungsgruppe eingeschränkt war. Der Fokus dieser Evaluation lag deswegen von vornherein auf dem Prozess und nicht auf einer langfristigen Wirkungsmessung.

Das Design der Evaluation fokussierte auf die Interaktionen von Peer Educators/Tutors und Peers während (on- und offline) Anlässen. Die vorbereitende Phase des Trainings von Peer Educators/Tutors bzw. der Erarbeitung von medialen Produkten durch Peer Educators/Tutors wurde nicht direkt beobachtet und floss nur im Rahmen der Interviews mit Peer Educators/Tutors sowie Projektträgern in die Evaluation ein. Bei einigen Projekten stellte allerdings die Trainingsphase bzw. die Phase der Produkterarbeitung mit Peer Educators/Tutors eine zentrale Projektaktivität dar und nahm (im Vergleich mit dem Umfang der Peer Education/Tutoring-Peer Interaktionen) einen zentralen Stellenwert ein. Das Evaluationsdesign definierte insofern den Moment des Bildungsprozesses unter Jugendlichen als zentral für eine Einschätzung des Projekts. Damit verbunden ist implizit die Forderung, dass durch Peer Involvement Projekte Peer Educators/Tutors *und* Peers profitieren sollen, und dass deswegen die Erfahrungen beider Gruppen in gleichem Masse relevant sind für eine Beurteilung der Aktivitäten. Hier ist auf die Feststellung von Frankham (1998: 190) zu verweisen, dass in Peer Involvement Aktivitäten oftmals insbesondere Peer Educators/Tutors bspw. durch intensives Training Bildungsgewinne erzielen, Peers hingegen oftmals in viel geringerem Umfang.

Eine grundsätzliche Herausforderung stellte für die Evaluation der Umstand dar, dass es sich meist um Projekte handelte, deren Strukturen und Verfahren erst im Aufbau begriffen waren. Insofern bilden die Projektevaluationen oftmals einen spezifischen Moment der Projektentwicklung ab, der diese gewissermassen als statische Projektanlagen erscheinen lässt. In einigen Projekten fanden intensive Suchprozesse statt, die nur teilweise in den Re-Analysen der überarbeiteten Projektkonzepte abgebildet werden konnten.

4 Theoretische Grundlagen

Im Folgenden werden theoretische Konzeptionen zum Bildungsbegriff, zur Bedeutung von Peergruppen für Sozialisations- und Bildungsprozesse, zu theoretisch-empirischen Grundlagen von Peer Involvement Ansätzen und Medienkompetenzen bzw. Medienkompetenzförderung diskutiert. Die Erarbeitung theoretischer Grundlagen diente für das Evaluationsprojekt als heuristischer Rahmen, um die Ergebnisse der Evaluationschritte sowohl projektspezifisch, als auch projektübergreifend interpretieren und im Hinblick auf theoretische und empirische Literatur einordnen zu können.

Den Darstellungen zu theoretischen Grundlagen und Grundannahmen von Peer Involvement Ansätzen sowie von Medienkompetenzen und Medienpädagogik folgen jeweils verdichtet (gerahmt) Leitsätze, die Chancen, Risiken sowie Herausforderungen und Spannungsfelder benennen. Hierbei handelt es sich nicht um verallgemeinerbare Standards gelingender Peer Involvement Programme bzw. Aktivitäten zur Förderung von Medienkompetenzen, sondern vielmehr um die Charakterisierung zentraler Herausforderungen und Chancen von Peer Involvement Ansätzen zur Förderung von Medienkompetenzen.

4.1 Grundlegung des Bildungsbegriffs

Der Bildungsbegriff unterliegt in modernen Gesellschaften einem dynamischen definitorischen Wandel und trägt entsprechend ein breites Spektrum an Bedeutungen in sich. Ein klassisches Bildungsverständnis versteht Bildung als Erweiterung von Wissen insbesondere sachlicher bzw. fachlicher Art, welches vor allem in formalisierten Ausbildungsinstitutionen (bspw. Schule, Lehrausbildungen etc.) vermittelt wird. Neuere Bildungsdiskurse erweiterten die Konzeption von Bildung – u.a. im Rückgriff auf Wilhelm von Humboldt – und fassen unter Bildung Prozesse, welche die Entwicklung des ganzen Menschen umfassen (vgl. Marotzki 1990). Diese Ansätze betonen die Autonomie des Subjekts gegen eine Funktionalisierung des Einzelnen unter einem übergeordneten Bildungsdiktat. Mündigkeit und moralische Autonomie wurden im Rückgriff auf Humboldt seit dem zweiten Weltkrieg als vordringlichste Bildungsziele definiert, die das Subjekt dazu befähigen sollen, ein selbstverantwortliches Selbst- und Weltverhältnis aufzubauen (Adorno 1971; Jörissen/Marotzki 2009: 11f.; Klafki 2007). Insbesondere angesichts zeitdiagnostisch festgestellter gesellschaftlicher Entwicklungstrends der Individualisierung und Pluralisierung und der damit einhergehenden "Krisenanfälligkeit der Individuallagen" (Marotzki 1990: 27) wird Bildungsprozessen ein zentraler Stellenwert für die Orientierungsbefähigung in kontingenten (d.h. unbestimmten) individuellen, aber auch gesellschaftlichen Lagen zugemessen. Darüber hinaus wird in Überschreitung eines ausschliesslich auf das Subjekt bezogenen Bildungsverständnisses auf eine Befähigung verwiesen, die als "geschichtsfähiges Handeln" (ebd. 30) bezeichnet wird. Hiermit ist gemeint, dass Subjekte nicht nur befähigt werden sollen, ein selbstverantwortliches, mündiges Selbst- und Weltverhältnis aufzubauen, sondern auch, an einer öffentlichen Diskussion über alternative Wege der Moderne teilzunehmen. Damit ist ein Aspekt der partizipativen Mitgestaltung gesellschaftlicher Realität angesprochen, der gerade für die Ansätze des Peer Involvements anschlussfähig erscheint.

Klafki (2007: 52) verortet in seiner einflussreichen Grundlegung des Bildungsbegriffs drei Grundfähigkeiten, die von Subjekten selbsttätig erarbeitet und verantwortet werden sollen:

- 1) Die Befähigung zur Selbstbestimmung des Subjekts über seine sozialen Beziehungen und Sinndeutungen;
- 2) Die Befähigung zur Mitbestimmung, verstanden sowohl als Anspruch, Möglichkeit und Verantwortung für die Gestaltung der kulturellen, gesellschaftlichen und politischen Verhältnisse;
- 3) Die Befähigung zur Solidarität, bei welcher nicht ausschliesslich eigene Interessen verfolgt werden, sondern auch derjenigen, deren Selbst- und Mitbestimmung beeinträchtigt ist.

Selbstbestimmung, Mitbestimmung und Solidarität können damit als grundlegende Befähigungen angesehen werden, welche in Bildungsprozessen erworben werden können. Entsprechend können die methodischen Verfahren von Peer Education/Tutoring mit Bezug auf das Bildungsziel "Medienkompetenzen" daraufhin überprüft werden, inwieweit Bildungsgelegenheiten geschaffen werden, welche den Erwerb dieser grundlegenden Befähigungen ermöglichen.

Zwei Wissensformen: Verfügungs- und Orientierungswissen

Mittelstrass (2001: 75f.) unterscheidet die zwei Wissensformen des Verfügungs- und des Orientierungswissens. Unter Verfügungswissen werden Wissensformen verstanden, welche Zweck-Mittel-Relationen beschreiben, ohne diese auf ihre Sinnhaftigkeit zu befragen. Darunter fallen instrumentelles Wissen (Kenntnis grundlegender Begriffe und Verfahren) und fachliches Können (Beherrschung fachlicher Methoden). Verfügungswissen ist das positive Wissen darüber, wie etwas beschaffen ist und funktioniert. Orientierungswissen ist ein Wissen um gerechtfertigte Zwecke und Ziele, um Einsichten, die für Subjekte, soziale Gruppen und Gesellschaften orientierenden Charakter haben. Orientierungswissen ist regulatives Wissen dazu, wie etwas sein und funktionieren soll. Mittelstrass diagnostiziert in modernen Gesellschaften ein potenziertes Anwachsen des Verfügungswissens und einen Mangel an Orientierungswissen, was problematische Folgen für Individuen und Gesellschaften wie bspw. Sinnkrisen (Anomie) und Radikalisierungen nach sich ziehe. Die Unterscheidung von Verfügungs- und Orientierungswissen ist für die Beurteilung von Aktivitäten der Medienkompetenzförderung in hohem Masse anschlussfähig. Medienkompetenzförderung, so lässt sich argumentieren, umfasst beides: die Vermittlung von belastbarem Fakten- und Anwendungswissen (Verfügungswissen) und die Vermittlung von Wissen, das die sinnhafte Orientierung der Subjekte und "geschichtsfähiges Handeln" ermöglicht (Orientierungswissen). Orientierungswissen geht mit Bezugnahme auf Klafki auf grundlegende Befähigungen der Selbstbestimmung, Mitbestimmung und Solidarität zurück, da diese Wissensform durch Subjekte und soziale Gruppen erst in und aufgrund der Aneignung dieser Befähigungen erarbeitet und erworben werden kann. Ähnlich argumentieren Jörissen und Marotzki (2009: 38f.), welche den Erwerb von Orientierungswissen als strukturelle Ermöglichung von Prozessen der Partizipation, Reflexivität und Artikulation verstehen. Dabei wird der reflexiven Artikulationsfähigkeit in diskursiven, partizipativen Interaktionen ein zentraler Stellenwert für Bildungsprozesse eingeräumt. Im Hinblick auf die Konzeption von Medienbildung bedeutet dies, dass Subjekte (mediatisierte und nichtmediatisierte) Bildungsgelegenheiten erhalten, in welchen sie sich partizipativ, diskursiv und reflexiv artikulieren können. Artikulationen sind dabei von Medialität nicht zu trennen, d.h. in einer mediatisierten Gesellschaft finden Artikulationen immer auch mittels digitaler Medien statt. Jörissen und Marotzki formulieren entsprechend einen *positiven* Medienbildungsbegriff: "Aus Sicht der Medienbildung gilt es mithin, die reflexiven Potenziale von medialen Räumen einerseits und medialen Ausdrucksformen andererseits im Hinblick auf die ... Orientierungsleistungen und -dimensionen analytisch zu erkennen und ihren Bildungswert einzuschätzen." (ebd. 39)

In Bezug auf die Beschreibung von Effekten der Medienbildung, bzw. der Medienkompetenzförderung gilt es entsprechend sowohl die Erweiterung von Verfügungswissen, als auch von Orientierungswissen zu untersuchen. Die für die Evaluation verwendete Definition von Medienkompetenzen in den vier Dimensionen der technischen, kulturellen, sozialen und reflexiven Kompetenzen (vgl. Kap. 4.5) erweist sich anschlussfähig zu der Unterscheidung von Verfügungs- und Orientierungswissen, indem bspw. technische und kulturelle Medienkompetenzen eher Anteile von Verfügungswissen und soziale sowie reflexive Medienkompetenzen eher Anteile von Orientierungswissen beinhalten. Wichtig erscheint darüber hinaus bei der Beurteilung von Aktivitäten der Medienkompetenzförderung, das übergreifende Bildungsziel eines mündigen, autonomen Subjekts im Blick zu behalten (vgl.: Demmler et al. 2012).

4.2 Grundlegung von Peer Involvement

Definition verschiedener Formen von Peer Involvement

Konzepte des Peer Involvements umfassen eine Vielzahl unterschiedlicher Ansätze und Zugänge, welche (teil-)autonome Lernprozesse bei spezifischen Zielgruppen intendieren. Neumann-Braun und Kleinschnittger sehen die Gemeinsamkeit der Peer Involvement Ansätze im Einsatz von "gleichaltrigen Jugendlichen bzw. jugendlichen Gleichaltrigengruppen (Peers) als pädagogisches «Instrument» innerhalb der Peer Group" (Neumann-Braun/Kleinschnittger 2012: 232; vgl. Neumann-Braun et al. 2012: 9). Kern-Scheffeld (2005: 4) beschreibt Peer Involvement als "kommunalkommunikative Prävention durch Laienmultiplikatoren, die ihrer Zielgruppe selbst angehören" und legt damit den Fokus auf den sozialräumlichen und präventiven Aspekt dieser Durchführungsform. Synonym zu Peer Involvement wird oftmals der Begriff peer-to-peer verwendet.

Es werden unter anderem folgende Peer Involvement Formen unterschieden (Appel 2001; Neumann-Braun/Kleinschnittger 2012):

- Peer Education: Jugendliche teilen Informationen, Haltungen oder Verhaltensweisen mit anderen Jugendlichen in informellen Informations- und Erfahrungsaustauschsettings; mitwirkende Erwachsene sollen stützen und begleiten, jedoch nicht bevormunden. Peer Education kann definiert werden als "sharing our experiences and learning from others like us" (Robins 1994; zitiert nach Shiner 1999: 557). Die pädagogischen Zielsetzungen gehen meist über eine bloße Wissensvermittlung hinaus, häufig fühlen sich Vertreter von Peer-Education-Ansätzen dem Gedanken von Empowerment eng verbunden (Appel 2001: 21).
- Peer Tutoring: Es werden definierte Inhalte vermittelt. Peer-Tutoring charakterisiert sich durch die Übernahme spezifischer Rollen einer unterrichtenden Person (Tutor) und einer unterrichteten Person (Tutee).
- Peer Mediation: Mediation durch Gleichaltrige.
- Peer Counseling: Jugendliche unterstützen andere Jugendliche bei der Bewältigung von persönlichen und sozialen Problemen.
- Peer (Aktions-)Projekte: Praxisorientierte sowie häufig relativ kurzlebige Aktivitätsangebote von Jugendlichen an eine gleichaltrige Adressatengruppe (Kontext: Theater-Projekte in Bildungseinrichtungen u.ä.).

Verständnis und Definition von "Peer" und "Peerness"

Der Begriff "Peer" ist theoretisch unscharf. Er bezieht sich auf eine Ähnlichkeit – "others like us" (Robins 1994: 2; zitiert nach Shiner 1999: 557) –, wobei die Dimensionen dieser Ähnlichkeit jedoch unbestimmt sind. Er kann enge Freunde, Kolleginnen und Kollegen oder auch Fremde bezeichnen, welche gerade am gleichen Ort die gleiche Tätigkeit ausüben und als Gleiche wahrgenommen werden. Entsprechend fasst der Begriff "Peergruppe" eine Fülle unterschiedlicher sozialer Netzwerke wie Cliques, Crowds oder Geflechte, welche sich in Grösse und Dichte unterscheiden (Appel 2001: 38).

Unter "Peerness" wird ein vergleichbarer Rang oder Status bzw. eine hohe Ähnlichkeit verstanden (Demmler et al. 2012). Es herrscht keine Einigkeit darüber, welche Dimensionen dabei einbezogen werden. So werden unter dem Stichwort Peerness unterschiedliche Dimensionen sozialer Ähnlichkeit zwischen Peer Educators/Tutors und Peers gefasst:

- gleiches oder ähnliches Alter;
- gleiches Geschlecht;

- (mehr oder weniger starke) persönliche soziale Beziehung (Freunde, Kollegen, relative Fremde);
- Zugehörigkeit zu demselben oder einem ähnlichen sozialen Milieu (z.B. Bildungshintergrund, sozialer Status).

In Peer Involvement Ansätzen wird oftmals das Alter als massgebliches Kriterium für die Herstellung von Peerness betont. Aus Sicht Erwachsener bilden Jugendliche bereits aufgrund ihrer Altersgleichheit eine eigene gesellschaftliche Gruppe. Das Alter hat jedoch laut Shiner (1999) keinen "Master" Status als übergeordnetes Merkmal für die Herstellung von Peerness. So wurden in Evaluationen von Peer Education Programmen insbesondere in Konflikten weitere Dimensionen wie kulturelle Zugehörigkeit, sexuelle Orientierung, Schicht- bzw. Milieuzugehörigkeit und Gender für die (Nicht-)Herstellung von Peerness situationswirksam (Shiner 1999: 558). Dass über die Herstellung von Peerness ein lernförderliches soziales Setting geschaffen wird, beruht demnach auf einem komplexen Zusammenspiel unterschiedlicher personaler und sozialer Faktoren, wie bspw. Alter, Geschlecht, Beziehungen, kulturelle und sozio-ökonomische Determinanten.

Überlegungen zur Bedeutung von Gleichaltrigen im Jugendalter und Ableitungen für Peer Involvement

Neben Familie und Schule wird in Theorien zur Sozialisation Heranwachsender den Gleichaltrigen (Peers) hohe Bedeutung für die Entwicklung von Einstellungen und Verhalten beigemessen (vgl. Scherr 2009: 133). Dies wird zum einen auf eine zunehmende Zahl von altershomogenen Gruppen in der Kindheit und Jugend zurückgeführt, insbesondere in formalen Bildungssystemen, zum anderen auf die 'Freisetzung' Jugendlicher, d.h. eine zunehmende Autonomie von familiärer Einbindung seit der Industrialisierung (Buchholz 2000: 88; Scherr 2009: 71f.). Peergruppen weisen eine vom Erwachsenen-Kind-Verhältnis abweichende Beziehungsstruktur auf. Das Sozialleben Jugendlicher verläuft im Übergang von der primären zur sekundären Sozialisation zunehmend eigenständiger, z.T. in Form von Jugend(sub-)kulturen und Jugendszenen (Hitzler/Bucher/Niederbacher 2001; Hurrelmann/Ulich 1991: 356).

Nach Oerter und Dreher (1998: 370) kommen Peergruppen im Jugendalter folgende spezifische Entwicklungsfunktionen für die Heranwachsenden zu:

- Die Peergruppe vermittelt Geborgenheit, Sicherheit, Orientierung und Stabilisierung;
- die Peergruppe bietet einen sozialen Freiraum für (neue) Handlungsmuster, die ausserhalb der Gruppe z.T. mit zu hohem Risiko (z.B. Sanktionen) behaftet sind;
- die Peergruppe unterstützt bei der Ablösung vom Elternhaus;
- die Peergruppe trägt zur Identitätsfindung bei, indem sie Lebensstile und Rollenmuster anbietet.

Peergruppen wird damit ein hoher Stellenwert für die Herausbildung von sozialer und personaler Identität sowie der Erprobung neuer Verhaltens- bzw. Handlungsmuster zugemessen. Mit der Vermittlung von Geborgenheit und ihrer Funktion für die Orientierung erhalten Peergruppen zudem eine wichtige Funktion für die Ablösung vom Elternhaus und Entwicklung von Autonomie. Allerdings können sich auch Gruppendynamiken entwickeln, die einen hohen Konformitätsdruck in Richtung devianter oder auch sozial konformer Verhaltensweisen ausüben (vgl.: Heitmeyer 1998: 348). Dieser Konformitätsdruck ist am höchsten in der mittleren Adoleszenz und nimmt anschliessend langsam ab (Appel 2001: 39). Problematisch können in Peergruppen bspw. Labeling-Prozesse und Stigmatisierungen aus dem sozialen Umfeld, sowie Selbststigmatisierungen wirken (Ecarius/Hössl/Berg 2012: 175).

Appel (2001) beschreibt als für den Peer Education/Tutoring Ansatz zentrale Aspekte der Peer Beziehungen den *Peer-Status*, die *Peergruppe* (hier verstanden als Clique) und die *Freundschaftsbeziehung*:

(1) *Peergruppe (Clique)*: "Die Peergruppe stellt unmittelbare Lernumgebung und möglicher Moderator des Lernerfolgs für Peer-Educators dar, da die Schulung derselben in Gruppen erfolgt." (Appel 2001: 35f.) Die

Peergruppen zugeschriebene hohe Bedeutung für die Identitätsentwicklung, Erlangung von Autonomie sowie neuer Verhaltens- und Handlungsmuster von Heranwachsenden versuchen Peer Involvement Ansätze nutzbar zu machen. Allerdings weist Appel (ebd: 38ff.) darauf hin, dass eine vereinfachende Perspektive auf die zentrale Bedeutung der Peergruppe für die Entwicklung Heranwachsender wesentliche andere Einflüsse auf die Identitätsentwicklung und Lebensführung ausblende. Weitere bedeutsame (und damit für Peer Involvement Ansätze zu berücksichtigende) Einflüsse auf die Identitätsentwicklung und Lebensführung von Heranwachsenden sind beispielsweise Familien (insbes. Eltern), Geschlecht, Ethnizität, Milieuzugehörigkeit und Erfahrung (vgl. Foot/Howe 1998: 39; Shiner 1999). Insbesondere die Einflüsse von Eltern und Gleichaltrigen scheinen sich zu überlappen und gegenseitig zu verstärken, da Jugendliche meist Gleichaltrige als Bezugsgruppe wählen, die über ein ähnliches Wertesystem wie die Eltern verfügen (Appel 2001: 42).

Peergruppen haben einen wesentlichen Einfluss auf die Identitätsentwicklung und Lebensführung Heranwachsender, jedoch sind weitere soziale und personale Faktoren relevant.

(2) *Peer Status*: "Der Peer-Status kann als ein mögliches Auswahlkriterium für Peer-Educators dienen. Peer-Educators sollten idealerweise einen ähnlichen Status aufweisen wie die Peers und gleichzeitig von den Gleichaltrigen anerkannt werden." (Appel 2001: 35) Um die Akzeptanz des Peer Educators/Tutors als Träger einer Vorbildrolle in einer Peergruppe zu gewährleisten, liegt es nahe, vor allem populäre, als sozial integriert wahrgenommene Peers für die Rolle des Peer Educators/Tutors zu rekrutieren. Allerdings wird darauf hingewiesen, dass eine zu grosse Differenz bspw. der Fähigkeiten zwischen Peer Educators/Tutors und Peers ihre Modellfunktion und Akzeptanz innerhalb der Peergruppe behindern kann (Topping/Ehly 1998a: 11). Zudem kann auch ein intensives Training der Peer Educators/Tutors zu einem Verlust der Peerness (Gleichrangigkeit) und entsprechend geringerer Akzeptanz durch Peers führen (vgl.: Brack/Millard/Shah 2008: 566).

Peer Educators/Tutors sollten einerseits einen ähnlichen Status haben wie die Peers, andererseits als Vorbilder anerkannt werden und die dafür notwendigen Fähigkeiten aufweisen.

(3) *Freundschaften*: Lockere, unverbindliche Peergruppenbeziehungen verlieren mit zunehmendem Alter der Jugendlichen an Bedeutung zugunsten von engen Freundschaftsbeziehungen. Die in Studien festgestellten entwicklungsfördernden und stabilisierenden Funktionen von Peergruppen gelten in verstärktem Mass für Freundschaftsbeziehungen, die sich durch Reziprozität, Ko-Konstruktion und konsensuelle Validierung kennzeichnen. Es ist deswegen "davon auszugehen, dass innerhalb von Freundschaftsbeziehungen Präventionsbotschaften leichter vermittelt werden können, als bei eher unpersönlichen Bekanntschaften" (Appel 2001: 36). Um die Funktionen von Freundschaftsbeziehungen für Peer Involvement zu nutzen, müssten diese in existierenden, informellen Peergruppen stattfinden, was nach Appel (2001: 39f.) allerdings selten der Fall ist, da mit hohem Aufwand verbunden. Grundsätzliche Bedenken gegenüber Peer Involvement insbesondere in informellen Settings formuliert Frankham (1998: 190) mit dem Argument, dass in Freundschaften ein Expertenstatus und 'besseres Wissen' des Partners gerade nicht erwünscht seien.

Die hohen Beeinflussungschancen in nicht-formalen persönlichen Peerbeziehungen stehen in einem Spannungsfeld mit Wissensunterschieden zwischen Peer Educators/Tutors und Peers.

Lerntheoretische Grundlegungen von Peer Involvement

Theoretisch wurden Peer Involvement-Ansätze ursprünglich durch verhaltenspsychologische und primärpräventive Ansätze begründet, neuerdings stärker durch kognitionspsychologische (insb. hinsichtlich der Wissensvermittlung) und sekundärpräventive Zugänge. Im Folgenden wird ein kurzer Überblick über einige wichtige theoretische Bezugspunkte von Peer Involvement gegeben. Eine ausführliche Darstellung und Diskussion verschiedener lerntheoretischer Ansätze findet sich Appel (2001).

Eine für Peer Involvement-Ansätze bedeutsame theoretische Überlegung stammt von Bandura. Laut Bandura können Menschen stellvertretend am Modell lernen: Wenn ich jemanden etwas erfolgreich tun sehe, und wenn ich diese Person als mir ähnlich erlebe, so steigen meine Selbstwirksamkeitserwartungen – ich traue mir zu, dies auch tun zu können. Insbesondere ein Rollenmodell, welches Identifikation und Nähe ermöglicht, besitzt nach Bandura (1986) das Potenzial, eigene Fähigkeitszuschreibungen zu verändern. Das stellvertretende Lernen am Modell wird hierbei als bedeutsame Quelle für den Aufbau von Selbstwirksamkeitserwartungen angesehen, wobei angenommen wird, dass "Modelle, die als ähnlich wahrgenommen werden, noch stärker als Experten zu stellvertretenden Erfolgserfahrungen beitragen und damit die Selbstwirksamkeitserwartung steigern." (Appel 2001: 241f.)

Peer Education/Tutoring ermöglicht das Modelllernen (insbesondere bei hoher wahrgenommener sozialer Ähnlichkeit zwischen Peer Educators/Tutors und Peers).

Aus (Neo-)Piaget'scher Sicht findet Lernen im Kindesalter insbesondere durch die Äquilibration (d.h. Gleichgewichtsregulierung) kognitiver und sozialer Konflikte aufgrund unterschiedlicher, sprachlich geäußelter Standpunkte in Peergruppen statt. Aus dieser theoretischen Perspektive ermöglicht eine Gleichrangigkeit der Beteiligten in einer Lernsituation eine intensive kommunikative Aushandlung unterschiedlicher, aber anschlussfähiger Weltansichten (Appel 2001).

Vygotsky vertrat dem gegenüber die Auffassung, dass Kinder am meisten von einer strukturierten Anleitung von Personen profitieren, welche einen Entwicklungsschritt bereits durchlaufen haben. Das können Erwachsene sein oder Kinder/Jugendliche, welche in ihrer Entwicklung dem lernenden Kind/Jugendlichen einen Schritt voraus sind (Appel 2001; Topping/Ehly 1998a: 12). Auch Lindsey (1997: 187) kritisiert die lerntheoretische Annahme, dass Jugendliche prinzipiell lieber von Gleichaltrigen lernen würden als von Erwachsenen. So zeigte eine Evaluation, dass Peers bei komplexen und fachspezifischen Thematiken (hier: AIDS) Peer Educators/Tutors als nicht glaubwürdig einschätzten. Es kann angenommen werden, dass bei der Thematik Medienkompetenzen diese Schwierigkeiten in geringerem Mass auftreten.

In symmetrischen Beziehungen findet Lernen über Aushandlungsprozesse und die Auseinandersetzung mit verschiedenen Standpunkten statt. In asymmetrischen Beziehungen findet Lernen über die Teilhabe am Wissen anderer statt. Hierbei ist eine hohe Glaubwürdigkeit entscheidend.

Neuere, die kognitionspsychologischen Modelle weiterentwickelnde Ansätze diskutieren kollaboratives Lernen insbesondere im Hinblick auf Problemlösungen. Aus dieser Perspektive zeichnen sich lernförderliche Ansätze durch eine dialogische Interaktion sowie eine methodische Vielfalt der Vermittlung aus: "Successful learning outcomes are correlated with rich interaction Interactions need to be managed to ensure that dialogue takes as many forms as possible. This may involve the pooling of information, agreements, questioning, clarification and elaboration, and giving feedback; it may also involve conflict and argument, disagreements, challenging, and defending. Probably a mix of these interaction types is desirable for maximum benefit." (Foot/Howe 1998: 41)

Insbesondere eine intensive Interaktion in kollaborativen Lernarrangements und eine Vielfalt der Vermittlungsmethoden scheinen lernförderlich zu sein.

Theoretische Begründung von Peer Involvement als partizipatorische Demokratiebildung

Eine aktuelle Begründung von Peer Involvement bezieht sich auf Überlegungen zu Partizipation und Demokratiebildung. Peer-to-Peer-Aktivitäten verfolgen demnach auch emanzipatorische Ziele und wollen Heranwachsende zu einer autonomen und kritischen Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen und kulturellen Gegebenheiten oder Vorgaben ermutigen. "Damit beabsichtigen Peer-Involvement-Ansätze Empowerment,

spricht sie wollen dazu ermutigen, selbst Kontrolle über die Gestaltung der eigenen Lebensumwelt zu gewinnen." (Demmler et al. 2012: 11) Peer Involvement Ansätze verändern erziehungsethisch die sozialen Rollen, indem sie eine Alternative zum Expertenstatus von erwachsenen Lehrenden schaffen.

Partizipation ist ein zentraler normativer Bezugspunkt deliberativer Demokratietheorie und bedeutet nach Schmid (2008: 236) die "...politische Beteiligung möglichst vieler über möglichst vieles, und zwar im Sinne von Teilnehmen, Teilhaben, Seinen-Teil-Geben und innerer Anteilnahme am Schicksal eines Gemeinwesens." Partizipation wird dabei als ein fundamentales Recht der Mitglieder einer Gesellschaft in den diese betreffenden Bereichen verstanden. Wagner und Brüggem (2012: 29) sehen partizipative Prozesse als gesellschaftspolitisch relevantes Lernfeld. Partizipation als "Beteiligung mit Entscheidungsmacht" (von Unger 2014: 39) kann in einem Stufenmodell der Partizipation weiter in Formen zunehmender Beteiligung und Autonomie differenziert werden: Mitbestimmung, teilweise Entscheidungskompetenz, Entscheidungsmacht und Selbstorganisation (von Unger 2014; Wright/Block/Unger 2010). Selbstorganisation im Sinne von vollständiger Autonomie geht dabei insofern über Partizipation hinaus, als dass Entscheidungsprozesse bspw. in Peer Involvement Settings nicht mehr in Teilung mit der Entscheidungsverantwortung Erwachsener stattfinden, sondern in Selbstbestimmung und Selbstverwaltung erfolgen. Die Eröffnung möglichst grosser autonomer Handlungsspielräume im Sinne von Entscheidungsmacht muss nach Hart (1992) zentrales Kriterium für die Beurteilung partizipativer Prozesse sein, da es sich ansonsten um Schein-Partizipation handle. Wagner und Brüggem (2012: 29) betonen die Wichtigkeit (und Herausforderung), Partizipation normativ zu fundieren und aktuelle mediale Rahmenbedingungen zu berücksichtigen. Partizipation stellt damit (auch mit Bezug auf den in Kapitel 4.1 erörterten Bildungsbegriff) eine zentrale Komponente von Peer Education/Tutoring dar (vgl. hierzu die in Kapitel 4.3 dargestellte Gefahr der Instrumentalisierung Jugendlicher durch Peer Involvement Ansätze).

Peer Education/Tutoring ermöglicht durch einen partizipativen und autonomen Einbezug Jugendlicher eine kritische Auseinandersetzung dieser mit kulturellen Zusammenhängen, fördert Empowerment und stellt damit ein gesellschaftspolitisch relevantes Lernumfeld dar.

Ziele und Methoden von Peer Involvement

Festzuhalten ist, dass es eine Vielzahl von Peer Involvement Ansätzen und Modellen gibt, die unterschiedliche Zielsetzungen verfolgen und in verschiedenen Settings als adäquat angesehen werden. Grundsätzlich können eher formale von eher informellen Settings unterschieden werden, Ziele können eher kognitiv- oder verhaltensorientiert sein, und es können unterschiedliche Konzeptualisierungen bezüglich Peerness vorliegen.

Shiner (1999: 559) kategorisiert Peer Involvement Ansätze im Hinblick darauf, wie die Rolle der Peer Educators definiert wird. Diese Rollendefinition erklärt sich laut Shiner insbesondere durch folgende zwei Dimensionen (vgl. Damon 1984: 338):

- *Peer Development*: In welchem Mass liegt der Fokus auf einer persönlichen Entwicklung der Peer Educators/Tutors? Eine Betonung dieser Dimension geht einher mit intensiver Arbeit in kleinen Gruppen, mit der Betonung von Empowerment und ‚ownership‘ der Peer Educators/Tutors und deren zentralen Einbindung bei Entscheidungen, mit einem Fokus auf Unterstützung und Kompetenzförderung.
- *Peer Delivery*: In welchem Mass liegt der Fokus auf Wissensvermittlung an Peers?⁷

Shiner zufolge leitet die Betonung von Peer Development nicht zwingend die Betonung von Peer Delivery ein und umgekehrt. Auch kann die Orientierung an diesen zwei Ebenen sich bei einem Projekt im Zeitverlauf

⁷ Shiner nennt dies „Wissensvermittlung in formalen Settings“, wobei er „formale Settings“ benutzt, um diese Vermittlungsform von informellem Austausch unter Freunden abzugrenzen.

verändern. Peer Involvement Programme sollten beide Dimensionen berücksichtigen (Arbeit mit Peer Educators/Tutors, Weitergabe an Peers) sowie offen für eine mögliche Verschiebung des Fokus während des Projektverlaufs sein. Es braucht in anderen Worten Überlegungen dazu, in welcher Weise Peer Educators/Tutors gefördert werden, in welcher Weise Peers gefördert werden und wie das Verhältnis dieser beiden Ebenen zueinander ist. Grundsätzlich ist nicht eine Verteilmethode der anderen vorzuziehen, sondern es sollte ein "fit", d.h. ein Passungsverhältnis zwischen Ansatz, Setting und Zielgruppe angestrebt werden (ebd. 560).

Peer Involvement beinhaltet sowohl die Förderung von Peer Educators/Tutors (Peer Development) als auch die Förderung von Peers (Peer Delivery). Grundlegend für Peer Involvement Programme ist es, ein Passungsverhältnis zwischen Ansatz, Setting und Zielgruppe zu finden.

4.3 Kritische Positionen zu Peer Involvement

Gegenüber den Ansätzen des Peer Involvements werden grundsätzliche Bedenken und kritische Positionen formuliert, die im Wesentlichen monieren, Kinder und Jugendliche würden für Präventionsziele der Erwachsenen bzw. Experten instrumentalisiert (Appel 2001: 102). Zudem finde mit diesen Ansätzen eine Pädagogisierung bisher für Professionelle unzugänglicher Bereiche des Soziallebens von Heranwachsenden statt. Dabei würden jedoch strukturelle Benachteiligungen ausgeblendet und durch einen Fokus auf individuelles Verhalten Problemlagen individualisiert (ebd. 191). Frankham sieht angesichts dieser Bedenken die zentrale Aufgabe von Peer Involvement Ansätzen darin, Heranwachsenden Chancen zur autonomen Programmgestaltung zu bieten: "The question is, does peer education genuinely put young people in control of both the content and processes of learning or are young people being 'facilitated' only to ape the adults who are really still in charge?" (Frankham 1998: 192) Um die Chance zur Mitgestaltung des Angebots und wirkliches "Empowerment" zu ermöglichen, ist nach Appel (2001: 242) eine konzeptuelle Offenheit der Zielformulierung und Erfolgskriterien notwendig (vgl. Demmler et al. 2012).

Frankham (1998: 190) kritisiert an Peer Education/Tutoring Programmen, dass die stärksten Lerneffekte bei Peer Educators/Tutors nachgewiesen werden, und dass vor allem diese an Selbstbewusstsein gewinnen, sowie Fähigkeiten wie bspw. Präsentationstechniken erwerben. Da Peer Educators/Tutors oftmals "high-flyers" seien, also bereits mit hohem sozialen, kulturellem und ökonomischen Kapital ausgestattet, stellt sich nach Frankham das Problem, dass diese Programme die (Wissens-)Kluft zwischen Peer Educators/Tutors und Peers noch vergrößern (vgl. im Hinblick auf die Wissensklufthypothese der Mediennutzungsforschung: Bonfadelli 2007). Frankham weist, in den Begrifflichkeiten von Shiner gesprochen, auf ein Ungleichgewicht zwischen Peer Development und Peer Delivery in vielen Programmen hin. Interessant ist vor diesem Hintergrund die Frage, in welchem Ausmass sozioökonomisch benachteiligte Jugendliche von einem Einsatz als Peer Educators/Tutors profitieren können. Bisher existieren dazu kaum Forschungsbefunde.

Partizipation, relative Autonomie der beteiligten Heranwachsenden sowie Offenheit der konzeptuellen Ziele vermindern Risiko der Instrumentalisierung und Kolonialisierung der Lebenswelten Heranwachsender. Ein Risiko von Peer Education/Tutoring besteht darin, dass bereits bevorteilte Peer Educators/Tutors zusätzliches Wissen erwerben und sich die Wissenskluft zwischen Peer Educators/Tutors und Peers vergrößert.

4.4 Voraussetzungen und Gelingensbedingungen von Peer Involvement

Im Folgenden wird in Tabelle 3 ein Überblick über Voraussetzungen und Gelingensbedingungen von Peer Involvement Durchführungen gegeben, welche in der berücksichtigten Literatur aufgrund theoretisch-konzeptueller Überlegungen oder aufgrund von Ergebnissen aus Evaluationsstudien diskutiert werden.

Tabelle 3: Gelingensbedingungen von Peer Involvement Programmen

Kategorie	Voraussetzung/Gelingensbedingung
<i>STRUKTUR</i>	
Design & Konzept	<p>Orientierung des Projektdesigns an: 1. Zielgruppe; 2. den thematischen Bezügen des Projekts; 3. den finanziellen und personellen Ressourcen; 4. dem Zeitrahmen und 5. dem Setting (Schule, Offene Jugendarbeit (OJA) etc.). Diese bedingen das Design, es gibt kein richtiges oder falsches Design.</p> <p>Angemessenheit des Designs (bspw. nicht 20 Wochen Training für Peer Educators, die dann informell in OJA arbeiten).</p> <p>Klare Formulierung von Absichten, Zielen und Methoden des Projekts (objektivierbar, messbar, realistisch). Qualitative und/oder quantitative Methoden zur Überprüfung der Ziele (Shiner 1999; Walker/Avis 1999).</p> <p>Projektziele sollen mit allen Beteiligten gemeinsam entwickelt werden, die Herangehensweise soll der Offenheit verpflichtet sein, die Rahmung durchlässig bleiben (Demmler et al. 2012).</p>
Zielgruppen: Peers & Peer Educators/Tutors	<p>Bewusstsein für Problematik, dass sich infolge Selektion und Training von Peer Educators/Tutors mit höherem sozialen Status die Wissensklüfte zu Peers noch vertiefen können (Frankham 1998). Formulierung von Förderungszielen sowohl für Peer Educators/Tutors als auch für Peers (Shiner 1999).</p> <p>Hohe Bedeutung der Motivation der Zielgruppen, an dem Projekt teilzunehmen (Villevoye/Vleeming/Schrijvers 2003).</p> <p>Bewusstsein für die Bedeutung von Peerness und die Problematik, wenn "high flyer" als Peer Educators/Tutors eingesetzt werden (Frankham 1998).</p> <p>Die Rollenübernahmen und -erwartungen sollen klar formuliert sein (Demmler et al. 2012; Villevoye et al. 2003: 28).</p>
Projektmitarbeiterinnen /-mitarbeiter	<p>Peer Education ist ein komplexer Prozess, der eine hohe Befähigung der Projektmitarbeiterinnen /-mitarbeiter erfordert. Initiierung, Management und Gewährleistung nachhaltiger Qualität des Projekts benötigen entsprechende Kompetenzen (Walker/Avis 1999). Ideal ist eine Begleitung der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter durch externe Beratungspersonen (Demmler et al. 2012).</p>
Organisation	<p>Peer Education/Tutoring Projekte benötigen eine gute Zeitplanung, bzw. genug zeitliche Ressourcen (Villevoye et al. 2003). Auswahl, Training, Inhaltserstellung, Durchführungsplanung, Nachbetreuung benötigen viel Zeit.</p> <p>Finanzielle und personelle Ressourcen sind notwendig. Peer Education/Tutoring ist keine "billige" Methode. (Lindsey 1997)</p>
Kontexte	<p>Zentral für Peer Education/Tutoring-Programme ist die Berücksichtigung von institutionellen und sozialen Kontexten, in welchen das Programm stattfindet (Walker/Avis 1999; Ziersch et al. 2000).</p>

	Die Grenzen des Programms zu erkennen ist wichtig und komplex. Es ist zu fragen, wie Empowerment im Kontext der Möglichkeiten/Ressourcen aussehen kann (Walker/Avis 1999).
PROZESS	
Lebensweltrelevanz/ Sozialraumorientierung	Ausgangspunkt soll ein Bedarf der Jugendlichen sein. Die beteiligten Jugendlichen müssen sich in den Themen und Methoden wiedererkennen. Die Lebenswelt der Jugendlichen ist Ausgangspunkt und Handlungsraum. Sozialräume der Jugendlichen müssen Beachtung finden (reale Räume als auch Medienräume). Vertraute Strukturen sollen wenn möglich einbezogen und genutzt werden (Demmler et al. 2012)
Involvierung	Ein hoher Grad an Partizipation der Beteiligten ist zentral und fördert die Identifikation mit dem Projekt (Demmler et al. 2012; Villevoe et al. 2003) Dies beinhaltet Transparenz bezüglich Zielen und Prozessen (Demmler et al. 2012). Ein hohes Mass an Autonomie der Peer Educators/Tutors ist wichtig. Dies beinhaltet Verantwortungsübergabe an die Jugendlichen. Bei Kontroversen sollen die Erwachsenen die Souveränität der Jugendlichen beachten. (Demmler et al. 2012) Vermeiden einer expertokratischen didaktischen Struktur der One-Way-Vermittlung zwischen Erwachsenen und Peer Educators/Tutors (Frankham 1998). Ownership : Wenn Peer Educators/Tutors das Gefühl haben, es ist ihr Programm, sehen sie das Engagement als "Verdienst" an (Shiner 1999).
Zusammenarbeit/Rollen	Die Rollenübernahmen und -erwartungen sollen klar formuliert sein (Demmler et al. 2012; Villevoe et al. 2003: 28). Abgrenzungsfragen zwischen Projektmanager, Peer Educators/Tutors und Peers sind zu klären (Walker/Avis 1999).
Training, Coaching	Peer Educators/Tutors brauchen intensive Begleitung : Support, Supervision, Unterstützung bei Programmentwicklung, bei öffentlichem Auftritt, Coaching der Beratungs- und didaktischen Fähigkeiten. (Lindsey 1997). Support wichtig, da z.T. in längeren Trainings auch tiefgreifende Auseinandersetzungen, Persönlichkeitsveränderungen etc. Oftmals wird notwendiger Umfang an Training unterschätzt (Walker/Avis 1999).
Evaluation	Wissen und Fähigkeiten der Peer Educators/Tutors müssen intensiv evaluiert werden, bevor sie Peer Education anbieten (Lindsey 1997).
Interaktion Peers-Peer Educators/Tutors	Wahrgenommene Glaubwürdigkeit/Autorität ist ein zentraler Faktor bei der Beeinflussung von Wissen, Einstellungen, Verhaltensänderung (Expertise und Vertrauenswürdigkeit sind zentrale Komponenten) (Lindsey 1997: 188). Autorität verringert jedoch Peerness (vgl. Frankham 1998). Vermeiden einer expertokratischen didaktischen Struktur der One-Way-Vermittlung zwischen Peer Educators/Tutors und Peers (Frankham 1998).
Nachhaltigkeit	Breite Trägerschaft : Shared ownership, verhindert Kommunikationsprobleme, schafft Arbeitsmöglichkeiten und potenzielle finanzielle Unterstützung. Hohe Bedeutung, 'Schwung' ("maintaining momentum") in der Initiative zu erhalten (Ziersch et al. 2000: 452).

4.5 Medienkompetenzen und Medienkompetenzförderung

"Medienkompetenz" ist im Zuge der den modernen Alltag durchdringenden digitalen Medien in den letzten Jahren zu einer vieldiskutierten Begrifflichkeit avanciert. Ausgehend von Baacke (2007) wird Medienkompetenz in medienpädagogischen Diskursen meist als Teilaspekt kommunikativer Kompetenz von Subjekten verstanden und der Fokus damit auf spezifische vorhandene bzw. nicht vorhandene Befähigungen von Individuen gelegt (vgl. Habermas 1997a). Medienkompetenz als Teilaspekt von kommunikativer Kompetenz beinhaltet für Subjekte "die Fähigkeit zu selbstbestimmter, reflexiv orientierter Kommunikation, die Aneignungsfähigkeit und Handlungskompetenz in sich einschliesst" (Theunert 1999: 51). Gapski (2001: 208) plädiert demgegenüber für einen analytisch offenen, systemisch orientierten Begriff von Medienkompetenz, welcher nicht nur Individuen, sondern auch Organisationen, Unternehmen und die Gesellschaft einschliesst. Der Kompetenzbegriff ist aus dieser Perspektive kritisch auf Vereinnahmungen von allein auf spezifische Leistungen der Subjekte fokussierten Systemen und Diskursen zu befragen (vgl. Livingstone/Bober 2006: 3f.). Gapski (2006) plädiert zudem für eine Verwendung des Begriffs Medienkompetenzen im Plural, um damit die Vielschichtigkeit und Vieldeutigkeit des Konstrukts zu unterstreichen, bzw. sich von medial-öffentlichen, z.T. vereinseitigenden Diskursen um *die* Medienkompetenz als singuläres Konstrukt abzuheben: "Die Vielfalt und Vielzahl unterschiedlicher sozialer Praktiken der Mediennutzung erschwert es, von *der* Medienkompetenz zu sprechen." (ebd.: 27)

"Medienkompetenzen" als Antwort auf Herausforderungen medientechnologischer Durchdringung des Alltags sind sowohl individuelle wie auch organisationale (e.g. Institutionen, Wirtschaft, Politik) Befähigungen, durch digitale Medien selbstbestimmt und reflexiv orientiert zu kommunizieren.

Vor dem Hintergrund forcierter medientechnologischer Entwicklungen zeichnen sich in den letzten Jahrzehnten zwei zentrale Diskurslinien ab. Beide stellen in unterschiedlicher Weise die Notwendigkeit heraus, angesichts eines wachsenden Spannungsverhältnisses zwischen handelndem Subjekt und zu handhabender Technik Medienkompetenzen auszubilden (Gapski 2001: 152). Einerseits werden Medienkompetenzen insbesondere in medienwirtschaftlich orientierten Diskursen instrumentell-qualifizierend definiert (beispielsweise im Hinblick auf Massnahmen, welche für die Integration ins Erwerbsleben qualifizieren), andererseits in medienpädagogischen und kulturkritischen Diskursen normativ-emanzipatorisch verstanden (beispielsweise im Hinblick auf die Herausbildung einer mündigen Mediennutzung). Insgesamt zeigt sich nach Gapski in den Diskussionen zu Medienkompetenzen eine Annäherung von Bildungs- und Wirtschaftssystem, indem beide Systeme Medienkompetenzen funktionslogisch als Produktionsfaktor und Wettbewerbsvorteil definieren (Gapski 2001: 156). Im Hinblick auf die Bedeutung eines umfassenden Bildungsverständnisses (vgl. Kap. 4.1) und des partizipativen Einbezugs Jugendlicher als Form demokratischer Bildung und Teilhabe (vgl. Kap. 4.2) folgt die Evaluation einem normativ-emanzipatorischen Medienkompetenzbegriff.

"Medienkompetenzen" werden zum einen instrumentell-qualifizierend, zum anderen normativ-emanzipatorisch diskutiert. Problematisch ist eine funktionslogische Überformung des Medienkompetenzbegriffs, welcher die emanzipatorischen Anteile ausblendet. In normativ-emanzipatorischer Fassung beinhalten Medienkompetenzen wichtige Befähigungen für eine mündige Mediennutzung, umfassende Bildungsprozesse und Partizipation als Form demokratischer Bildung und Teilhabe.

Digitale Medien als Kulturtechniken, die unter anderem Kommunikation, Wissenserwerb und Organisation des Alltags ermöglichen, fordern entsprechende Befähigungen bzw. Kompetenzen von Subjekten und sozialen Systemen ein, um diese Kulturtechniken aneignen und produktiv nutzen zu können (vgl. Herzig et al. 2010). Moser (2010: 65) unterscheidet ausgehend vom Modell der kommunikativen Kompetenz vier Dimensionen von Medienkompetenzen:

(1) *Technische Medienkompetenzen* sind insbesondere Befähigungen, die das praktische Handeln im Alltag mit (digitalen) Medien ermöglichen. Moser (ebd.) fasst ferner darunter auch das Verstehen von Fachausdrücken. Als Beispiele für technische Medienkompetenzen nennt Moser (ebd.): Wartungs- und Installationsarbeiten vornehmen können, Userkompetenzen (Hard- und Software), Beherrschen einfacher Programmier- und Navigierschemen, Verstehen von Fachausdrücken.

(2) *Kulturelle Medienkompetenzen* umfassen Kenntnisse über die jeweiligen kulturellen Codes der Medien, d.h. Wissen über ästhetische und gesellschaftliche mediale Ausdrucksformen. Kulturelle Medienkompetenzen stellen Handlungsfähigkeit im Alltag her und beinhalten damit auch Befähigungen zu innovativer medialer Praxis (ebd.: 66). Moser (ebd.: 65) nennt beispielhaft folgende Fähigkeiten: Offenheit und Neugier für digitale Medien, Nutzung literaler, auditiver und bildsprachlicher Informationen, Orientierungskompetenzen (bspw. zielgerichtete Navigation in einem Browser zur effizienten Suche von Inhalten), multikulturelle Kompetenz (sich in globalisierten virtuellen Räumen bewegen), kreativ und gestaltend mit Medienkommunikation umgehen zu können.

(3) *Soziale Medienkompetenzen* bezeichnen Befähigungen, kommunikativ und kooperativ selbstorganisiert unter Verwendung von digitalen Medien zu handeln. Moser (ebd.) nennt beispielhaft folgende Befähigungen: Sich kompetent in mediatisierten Beziehungs- und Kommunikationsformen verhalten zu können, sich in amalgamierten realen und virtuellen Beziehungsformen zurechtzufinden sowie sich auf neue Formen der Arbeitsorganisation einstellen zu können. Im Rückgriff auf ein umfassendes Bildungskonzept (vgl. Kap. 4.1) sind zudem Befähigungen zur (politischen) Partizipation und sozialer Verantwortung bzw. Solidarität zu nennen.

(4) *Reflexive Medienkompetenzen*. Reflexive Medienkompetenzen gelten als zentrale Zielkategorie vieler medienpädagogischer Ansätze (Gapski 2001), da diese, historisch in der Tradition der kritischen Theorie, die reflexiv-kritische Distanznahme und aktive (Wieder-)Aneignung kapitalistisch geprägter Medienformen als grundlegende Voraussetzungen für die Bildung autonomer Subjektivität ansehen (Dubiel 1992; Horkheimer/Adorno 2001). Moser (2010: 65) nennt als Beispiele reflexiver Medienkompetenzen die Fähigkeit zur kritischen Beurteilung von Medien und der Medienentwicklung, das eigene Mediennutzungsverhalten kritisch beurteilen zu können und Medieninformationen auf Objektivität und Relevanz beurteilen zu können. Ein weiterer wichtiger Aspekt betrifft das Verständnis der Funktionsweisen von Mediensystemen (bspw. Zusammenhänge zwischen persönlichen Informationen im Internet und Werbung).

Nach dem normativ-emanzipatorischen Medienkompetenzbegriff besteht eine übergeordnete Zielorientierung in der Erweiterung und Verbindung der verschiedenen Teilkompetenzen zu Zwecken der "Selbstbestimmung" und "sozialen Verantwortung" (vgl. Gapski 2001: 79 und Kap. 4.1). Medienkompetenzförderung soll sich entsprechend nicht darin erschöpfen, Jugendliche lediglich im technischen Umgang mit den digitalen Medien zu qualifizieren und sie für die Arbeitswelt kompetent zu machen, sondern sich auf die gesellschaftlichen Dimensionen und Auswirkungen digitaler Medien beziehen (Demmler et al. 2012: 4).

"Medienkompetenzen" beinhalten u.a. technische, kulturelle, soziale sowie reflexive Kompetenzen, die in medienpädagogischer Perspektive auf das Ziel der Herausbildung von Selbstbestimmung und sozialer Verantwortung gerichtet sind.

Nach Sutter (2010: 188ff.) führt die Veralltäglicung von Online-Technologien zu tiefgreifenden Umgestaltungen von Sozialisationsprozessen. Die unidirektionale Informationsdistribution der klassischen Massenmedien weist trotz Selektionsmöglichkeiten und Interpretationsspielräumen für Rezipientinnen und Rezipienten deutlich fremdsozialisatorischen Charakter auf. Die Verbreitung von Social Media dagegen ermöglicht – potenziell – vielfältige medienvermittelte Eingriffs- und Gestaltungsmöglichkeiten der Nutzerinnen und Nutzer, was die Anteile der medienvermittelten Selbstsozialisation (Selbstorganisation, Selbstregulierung und Ei-

genkonstruktivität) vergrößert. Der Medienwandel hin zu vermehrter Interaktivität hat Sutter zufolge entsprechend Auswirkungen auf Prozesse und Bedingungen des Erwerbs von Medienkompetenzen, welche die Medienpädagogik angemessen reflektieren muss (vgl. Cleppien/Kutscher 2004: 89). So ist in Prozessen der Medienselbstsozialisation nicht nur eine Zunahme der Eigenständigkeit des Medienerwerbs, sondern insbesondere auch eine Zunahme des sozialen Umgangs mit Medien in Gleichaltrigengruppen (bspw. auf Social Networking Plattformen) zu beobachten (Sutter/Charlton 2002: 144). Weiter gilt es dabei zu beachten, dass in ungesteuerten Prozessen der Medienaneignung sich auch Formen sozialer Ungleichheit reproduzieren können. So nutzen sozio-ökonomisch benachteiligte Heranwachsende digitale Medien tendenziell weniger zur Erweiterung kultureller und sozialer Kapitalien, sondern stärker konsumistisch-exzessiv. Dadurch können sich existierende Benachteiligungen verstetigen oder verschärfen (Klein 2010; Kutscher/Otto 2004).

Medienkompetenzen werden zunehmend in informellen Prozessen der Selbstsozialisation, insbesondere im sozialen Umgang in Gleichaltrigengruppen erworben. Medienpädagogische Zugänge bedürfen deshalb einer Reflexion der Bedeutung von Selbstsozialisation in Gleichaltrigengruppen. In Prozessen der Medienselbstsozialisation kann sich soziale Ungleichheit reproduzieren und verschärfen.

5 Projektübergreifende Synthese und Gesamtanalyse

Im Folgenden werden die Ergebnisse der Projektanalysen vergleichend diskutiert. Die verschiedenen Projekterfahrungen wurden verdichtet und auf verallgemeinerbare Schlussfolgerungen hin verglichen. Die gewonnenen Erkenntnisse über die Auswirkungen von Rahmenbedingungen und über verschiedene methodische Umsetzungsformen von Peer Involvement werden in Form von ‚lessons learned‘ dargestellt.

Wichtig ist hierbei der Hinweis, dass es sich bei den Projektevaluationen um Momentaufnahmen handelt, welche einen Ausschnitt aus den Projektwirklichkeiten beleuchten. Insbesondere hinsichtlich der Frage nach dem Impact der Projekte ist anzumerken, dass längerfristige biografische Veränderungen der Medienkompetenzen Jugendlicher nicht erfasst werden konnten (vgl. dazu ausführlich Kap. 3.10).

Die sieben evaluierten Projekte unterscheiden sich stark bezüglich Setting (Schule, Offene Jugendarbeit), Differenzierungsgrad der Konzepte, Methoden (Peer Education/Tutoring bzw. unterschiedliche Verständnisse der Methoden), didaktischen Verfahren (u.a. On-/Offline) und Einbettungen in institutionelle Kontexte. Durch diese Unterschiedlichkeit konnten durch die Evaluationen einerseits vielfältige Einblicke in unterschiedliche Verständnisse von Medienkompetenzen und von Peer Involvement erlangt werden, andererseits erschwerten die unterschiedlichen Ausgangslagen der Projekte Vergleiche und die Ableitung von verallgemeinerbaren Schlussfolgerungen.

Kapitel 5.6 stellt empirische Ergebnisse auf der Ebene Peer Education/Tutoring vor. Kapitel 5.7 fragt nach der Art und dem Ausmass der erreichten Medienkompetenzförderung. In Kapitel 0 werden Gelingensbedingungen von Medienkompetenzförderung durch Peer Education/Tutoring in Form von Qualitätsmerkmalen angeführt und in Kapitel 5.9 ein Ausblick gegeben.

Tabelle 4 gibt einen kurzen Überblick über alle evaluierten Projekte. Weitere Informationen zu den einzelnen Projekten in Form von Factsheets finden sich unter <http://www.jugendundmedien.ch/de/nationales-programm/peer-education/modellprojekte.html>. Die einzelnen Projektevaluationen inkl. ausführlicher Charakterisierungen der Projekte finden sich in Band II.

Tabelle 4: Projektüberblick

Projektname (Organisation)	Charakterisierung	Setting
"peer-media-educator" (InTeam, Basel)	Mehrstündige Präventionsveranstaltungen für Schulklassen, durchgeführt von Teilnehmenden eines Motivationssemesters	Peer Educators/Tutors werden im Rahmen des Motivationssemesters vorbereitet, Vermittlung an Schulklassen
"Peer-Group-Education als mediales Theaterprodukt" (Expertengruppe Weiterbildung Sucht, Bern)	Erarbeitung eines Theaterstücks im Rahmen einer Projektwoche, öffentliche Auf-führung und Diskussion	Theaterprojekt im Kontext Offene Jugendarbeit
"Virtual Stories" (Radix, Zürich, Stiftung IdéeSport, Pädagogische Hochschule Schwyz)	Erstellen von Videos, in welchen Jugendlichen über ihre Erfahrungen mit digitalen Medien berichten, Kommentarmöglichkeiten auf der virtuellen Plattform von feel-ok.ch (Radix)	Zu Beginn im Kontext Offene Jugendarbeit angesiedelt. Während der Umsetzung auch Durchführungen an Schulen. Gegen Projektende konzeptuell ausschliesslich für Schulen vorgesehen.

"Web radio par les jeunes" (Secteur Jeunesse de Renens, Renens)	Erarbeitung von Webradio-Beiträgen im Rahmen einer Projektwoche, öffentliche Podiumsdiskussionen	Kontext Offene Jugendarbeit
"LIVE" (Association Rien ne va plus, Genève)	Gemeinsames Computerspielen und anschließende Diskussion durch Peer Educators und Peers	Kontext Offene Jugendarbeit
"Moi@Web" (Association CIAO, Lausanne)	Erstellen von Medienprodukten (u.a. Ton, Text, Videos, Prezis) in Schulen, in welchen Jugendlichen über ihre Erfahrungen mit digitalen Medien berichten, Kommentarmöglichkeiten	Kontext Schule / Offene Jugendarbeit
"Educazione tra pari per promuovere le competenze mediiali" (Scuola universitaria professionale della Svizzera italiana), Manno	Offene Diskussionsrunden in Schulen	Peer Education im Schulsetting

5.1 Empirische Erkenntnisse zu den Methoden Peer Education/Peer Tutoring (Konzept und Umsetzung)

Im Folgenden werden zentrale Erkenntnisse der vergleichenden Analyse zu Konzepten und Umsetzung der methodischen Zugänge von Peer Education und Peer Tutoring dargestellt. In Kapitel 5.6.1 werden übergreifende Befunde zu Rahmenbedingungen der Projekte sowie zu Projektplanung und -umsetzung diskutiert. In Kapitel 5.6.2 werden zentrale Merkmale von Peer Education/Tutoring wie Vermittlungsmethoden, didaktische Elemente und Kooperationsformen vergleichend diskutiert. In Kapitel 5.6.3 werden settingspezifische Schlussfolgerungen zum Einsatz von Peer Education und Peer Tutoring gezogen.

5.1.1 Zentrale Erkenntnisse bezüglich Rahmenbedingungen, Projektplanung und -umsetzung

Spannungsverhältnis zwischen Top-down Logik und Grundsätzen von Peer Education/Tutoring

Eine zentrale Rahmenbedingung aller evaluierten Projekte war die finanzielle Förderung im Rahmen des nationalen Programms Jugend und Medien. Im Rahmen dieser finanziellen Förderung waren die Projektträger wohl offen in ihrer inhaltlichen Ausrichtung, sie verpflichteten sich jedoch auf definierte Arbeitsschritte und Umsetzungsformen (Einreichung von Konzepten, Umsetzung in definierten Zeiträumen, Festlegung von Mindestanzahl Umsetzungen, Bereitschaft zur Teilnahme an der Evaluation u.ä.). Mit dem Prozess der Gesuch-eingabe fand somit eine Top-Down Vorstrukturierung statt, welche die frühe Einbindung von Jugendlichen erschwerte. Aufgrund dieser Top-down Logik führten die Erwartungen und Bedingungen der Finanzierer gegenüber den Projektträgern direkt oder indirekt zu Erwartungen gegenüber den beteiligten Jugendlichen. Dies zeitigte bei manchen Projekten deutlich empirische Auswirkungen. So äusserten beispielsweise zwei Projektträger, sie hätten ihr Projekt präventiv ausgerichtet, weil sie dies als Bedingung in der Ausschreibung verstanden hätten. Bei manchen Projekten kam während der Interviews zum Ausdruck, dass sie aufgrund der Verpflichtung auf eine bestimmte Anzahl Durchführungen unter Druck standen, wenn ihre Ideen sich nicht wie erhofft umsetzen liessen. Um festgelegte Ziele (bspw. Publikation von Medienprodukten) dennoch erreichen zu können, wurde z.T. die Rolle der Erwachsenen in Umsetzungsprozessen massgeblich erweitert.

Es ist zu vermuten, dass sich dies indirekt auf die Arbeit mit den Jugendlichen, insbesondere hinsichtlich der Gewährung autonomer Handlungsräume, auswirkte.

Auffällig ist auch, dass in der Projektkonzeptionsphase die Bedürfnisse der Jugendlichen bezüglich Peer Involvement und Medienkompetenzförderung kaum eruiert wurden. So lassen sich manche Schwierigkeiten in der Projektumsetzung auch darauf zurückführen, dass Annahmen der Projektträger zu den Bedürfnissen Jugendlicher nicht zutrafen. Auch dies lässt sich vermutlich teilweise aus der Top-down Logik erklären, durch welche die Einbindung von Jugendlichen bei konzeptuellen Entscheidungen erschwert wurde. In einigen Projekten bestand entsprechend ein deutliches Spannungsverhältnis zwischen den programm- und projektimmanenten Organisationslogiken und den methodologisch begründeten Anforderungen von Peer Education/Tutoring. Abläufe und Vorgehensweisen wurden detailliert geplant, es gab jedoch meist keine konzeptuellen Überlegungen, was Autonomie und Partizipation von Jugendlichen (als Merkmale des Peer Involvements) bedeuten und wie sie in der Umsetzung gewährleistet werden können (vgl.: Frankham 1998; Villevoe et al. 2003). Ohne diese Konkretisierungen, so zeigte sich in einigen Projektumsetzungen, besteht die Gefahr, dass autonome Handlungsräume Jugendlicher beschnitten werden und Jugendliche zu Ausführenden der Vorstellungen Erwachsener werden (ohne dass dies notwendigerweise die Intention der Erwachsenen war). Dieser Problematik kann begegnet werden, indem einerseits konzeptuell die Prinzipien Autonomie und Partizipation berücksichtigt und andererseits Jugendliche in der Konzeptphase einbezogen werden.

Nur in wenigen Projekten wurden autonome Handlungsspielräume für die beteiligten Jugendlichen konzeptuell verankert und in der Durchsetzung durchgehend beachtet (bspw. bei der Themensetzung und der Durchführung von Peer Education/Tutoring Anlässen). Dies führte bei den meisten Projekten tendenziell zu einer präskriptiven Überformung des Peer Education/Tutoring Settings durch die Intentionen der Erwachsenen. Präskriptiv meint hier, dass normative Setzungen durch Erwachsene erfolgen, beispielsweise indem Sexting a priori als unangemessenes, riskantes und zu vermeidendes Verhalten beurteilt wird. Das präventive Ziel besteht infolgedessen ausschliesslich darin, Jugendliche über die Risiken von Sexting zu informieren. In diesem Fall steht die Beurteilung von Sexting nicht mehr zur Diskussion, und die beteiligten Jugendlichen können eventuell anderslautende Einschätzungen nicht mehr einbringen. Es kann vermutet werden, dass die teilweise geringe Anschlussfähigkeit der durch die Peer Educators/Tutors erarbeiteten medialen Produkte bei Peers darin begründet ist (vgl. Kap. 5.7.1). Auffallend ist, dass bei Projekten, welche partizipative Verfahren und autonome Themengestaltung explizit konzeptuell festgelegt hatten, die Identifikation der Peer Educators/Tutors mit dem Projekt deutlich gegeben war und die Beurteilungen der Peers zu den Peer Education/Tutoring Anlässen mehrheitlich positiv ausfielen.

Top-down Verfahren der Implementation von Peer Education/Tutoring Projekten können die Handlungsspielräume der beteiligten Jugendlichen beschneiden, wenn diese nicht konzeptuell verankert werden und bei der Umsetzung durchgehend besondere Beachtung erhalten.

Diskursive Auseinandersetzung mit breiter Basis an Wissensbestandteilen und Erfahrungen

Die Konzept- und Umsetzungsanalysen zeigen, dass eine breite Basis an eingebrachten Erfahrungen und Wissensbestandteilen und eine selbstreflexive Auseinandersetzung (insbesondere auch der erwachsenen Projektbeteiligten) mit Thematik (digitale Medien) und Methode (Peer Involvement) die sachliche und fachliche Differenziertheit eines Projekts erhöhen. Die Qualität der Auseinandersetzung war in denjenigen Projekten besonders hoch, in denen Fachpersonen mit Methodenwissen und solche mit thematischem Fachwissen involviert waren und eng zusammenarbeiteten, und in denen die Peer Educators/Tutors als Experten und Expertinnen ihrer Lebenswelt und ihre Sichtweisen aktiv und gleichrangig einbezogen wurden. Eine hohe Diskursivität widerspiegelte sich in der Differenziertheit der Wissensbestandteile und Haltungen der Projektbeteiligten.

Eine diskursive Auseinandersetzung mit vielfältigen Erfahrungen und Wissensbestandteilen ermöglicht ein differenziertes Wissen und differenzierte Haltungen der Projektbeteiligten.

Verbindliche Zusammenarbeit mit externen Projektpartnern

In allen evaluierten Projekten, welche mit externen Projektpartnern zusammenarbeiteten, hatte die Art dieser Zusammenarbeit einen hohen Einfluss auf den Projektverlauf. Die übergreifende Analyse verdeutlicht, dass es für eine gelingende Zusammenarbeit mit externen Projektpartnern ein geteiltes Verständnis von Peer Education/Tutoring und dessen Bedeutung im konkreten Setting und ein hohes Interesse der Projektpartner am und Engagement für das Projekt braucht. Die Zusammenarbeit mit externen Projektpartnern wird insbesondere dann zu einem Schlüsselement des Gelingens, wenn diese in die Rekrutierung von Peer Educators/Tutors oder von Peers involviert sind. Die Zusammenarbeit gestaltete sich z.T. schwierig, wenn keine verbindlichen Regelungen bezüglich Rollen und Aufgabenbereichen getroffen wurden.

Die Zusammenarbeit mit externen Projektpartnern hat eine hohe Bedeutung für den Projektverlauf. Zentrale Elemente sind ein hohes Interesse des Projektpartners am Projekt, ein geteiltes Verständnis von Peer Education/Tutoring und verbindliche Regelungen bezüglich Rollen und Aufgabenbereichen.

Ansprache von Zielgruppen: Rekrutierung von Peer Educators/Tutors und von Peers

Aufgrund der grossen Unterschiede in den Projekterfahrungen bezüglich der Ansprache von Zielgruppen lassen sich kaum verallgemeinerbare Schlussfolgerungen ziehen. Im Folgenden werden die unterschiedlichen Herangehensweisen und die Reaktionen der Jugendlichen darauf dargestellt.

Allgemeine Erkenntnisse

Die Projekterfahrungen zeigen, dass sowohl für Peer Educators/Tutors als auch für Peers eine transparente Information über die Projektanlage und ihre eigene Rolle wichtig ist. Wichtig für das Ausmass des Engagements scheint für die Jugendlichen ausserdem die Identifikation mit dem Projekt zu sein, was wiederum mit dem Ausmass an Partizipation zusammenhängt (vgl. Kapitel 5.6.2). Ein punktueller Einsatz von Jugendlichen verringert tendenziell die Identifikationsmöglichkeiten.

Erfahrungen bezüglich Rekrutierung von Peer Educators/Tutors

In einem evaluierten Projekt mit Bezug auf das Setting Schule rekrutierten sich die Peer Tutors über ein Förderangebot bezüglich Berufsfindung. Das Engagement als Peer Tutor war mit diesem Förderangebot gekoppelt, dieses war für die interviewten Peer Tutors die massgebliche Motivation für die Teilnahme. Im anderen Projekt im schulischen Kontext wurden interessierte Jugendliche in mehreren Treffen über das Projekt und die Rolle der Peer Educators informiert. Es fanden sich auf diesem Weg mehrere Jugendliche. Als wenig aussichtstreich erwies sich der Versuch, "Top down" über den Kontakt zur Volksschuldirektion Zugang zu Schulen zu erhalten, um mit Schulklassen eine längere Zusammenarbeit mit Projektcharakter einzugehen. Projekte im Setting Offene Jugendarbeit bekundeten z.T. Schwierigkeiten, Jugendliche als Peer Educators/Tutors zu rekrutieren.

Ein zentrales Argument für ein Engagement als Peer Educator/Tutor scheint für die Jugendlichen die Attraktivität der konkreten Aktivität zu sein (Radio machen, Theaterspielen, Computerspiele spielen und darüber sprechen). In einigen evaluierten Projekten waren die konkreten Aktivitäten für die befragten Peer Educators/Tutors der zentrale Motivator, die methodische und thematische Einbindung (Peer Involvement und Medienkompetenzen) hingegen eher unwichtig. In unverbindlichen Kontexten konnten jedoch zum Teil trotz attraktiver Aktivitäten Peer Educators/Tutors nur schwierig rekrutiert werden. Als hilfreich erwies sich hier eine breite Werbung für die Projekte, damit potenziell interessierte Jugendliche auch tatsächlich vom Projekt Kenntnis erhielten.

In anderen Projekten war ein wichtiger Motivator für ein Engagement als Peer Educator/Tutor das partizipative Element der Projekte. Die Hauptmotivation dieser Jugendlichen bezog sich direkt auf die Methode Peer Involvement und die darin angelegten Handlungsspielräume. Das Interesse dieser Jugendlichen wurde dadurch geweckt, dass sich ihr Engagement positiv auswirken konnte und sie ihre eigene Sichtweise einbringen konnten. Diese Jugendlichen hatten das Bedürfnis, sich mit dem Projekt identifizieren zu können.

Erfahrungen bezüglich Rekrutierung von Peers

Die Rekrutierung von Peers über Schulen war bei den evaluierten Projekten im schulischen Setting dann einfach, wenn sich der zeitliche Aufwand für die Schulen in engen Grenzen hielt. Insgesamt lag die zu überwindende Hürde bei der Zustimmung der Lehrperson und/oder der Schulleitung. Wenn diese Zustimmung vorlag, nahmen in den beiden evaluierten Projekten in schulischen Kontexten jugendliche Peers klassenweise teil. Die Entscheidung für oder gegen eine Teilnahme lag damit nicht bei den einzelnen Jugendlichen, sondern bei den Lehrpersonen. Dieser formelle Rahmen schränkt jedoch Peerness und Freiwilligkeit ein (vgl. Kap. 5.6.3).

In der Offenen Jugendarbeit war die Ansprache von Peers bei allen Projekten schwierig und aufwändig und die Resonanz geringer als erhofft. Rekrutierungsschwierigkeiten traten auch bei Projekten auf, welche aktuelle und relevante Themen aufgriffen und von den Teilnehmenden als attraktiv eingestuft wurden (bspw. Ausprobieren von Videogames und darüber diskutieren). In Kontexten Offener Jugendarbeit scheint eine gute Einbindung des Projekts in lokale Kontexte sowie eine intensive Bekanntmachung zentral zu sein. Möglicherweise ist eine thematische Fokussierung auf ein konkretes Thema hilfreich bei der Rekrutierung von Peers, weil damit die angefragten Jugendlichen einen direkteren Lebensweltbezug herstellen können. Damit diese Themensetzung nicht präskriptiv durch Erwachsene erfolgt und die Relevanz und der Lebensweltbezug für Jugendliche gewährleistet sind, empfiehlt es sich, Jugendliche bereits in der konzeptuellen Phase eines Projekts einzubinden.

Die Vorgehensweisen und Schwierigkeiten bei der Rekrutierung von Peer Educators/Tutors und von Peers unterscheiden sich je nach Setting und nach Projekt. Bei der Zusammenarbeit mit Schulen ist die Zustimmung der Lehrpersonen und Schulleitungen die zentrale Herausforderung. Diese ist umso schwieriger zu erreichen, je grösser die zeitliche Investition für die Schulen ist. In unverbindlichen Kontexten erwies sich die Rekrutierung von Jugendlichen tendenziell als aufwändig und die Teilnahmebereitschaft als schwierig vorauszusehen. Als zentrale Gelingensbedingungen erwiesen sich Transparenz bezüglich Rollen sowie die Möglichkeit für die Jugendlichen, sich in relevanter Weise einzubringen und damit verbunden sich mit dem Projekt zu identifizieren.

5.1.2 Merkmale von Peer Education/Tutoring: Empirische Erkenntnisse zu Vermittlungsmethoden und Zusammenarbeit

In Kapitel 4 wurden die Begriffe Peer Involvement und Peer Education/Tutoring vor dem Hintergrund der bestehenden Literatur diskutiert und daraus zentrale Gelingensbedingungen abgeleitet. Dieses Vorwissen diente als heuristischer Rahmen für die Beurteilung der Projekte.

Alle evaluierten Projekte orientierten sich an Peer Education und/oder Peer Tutoring. Im Folgenden werden deswegen nur noch diese beiden Formen von Peer Involvement diskutiert. Im Rahmen der Evaluationen liessen sich Peer Education und Peer Tutoring nicht klar voneinander trennen, sondern diese traten in vielfältigen Kombinationen auf. Um jedoch Aussagen zu diesen beiden Formen machen zu können, wurden die empirisch heterogenen und vielfältigen Projekterfahrungen auf idealtypische Endpunkte verdichtet.

Im Folgenden werden die empirischen Formen von Peer Involvement vor dem Hintergrund des heuristischen Rahmens kommentiert.

Projekterfahrungen zu Peer Tutoring

In manchen Projekten lag der Schwerpunkt auf der Weitergabe eines Wissenskorpus, welcher in der Vorbereitungsphase definiert und ausgearbeitet wurde. Dieses Bildungsverständnis korrespondiert mit der Definition von Peer Tutoring. In diesen Fällen haben die Peer Tutors einen Wissensvorsprung und lassen die Peers an diesem Wissen teilhaben. Die Anlässe werden im Voraus relativ detailliert geplant resp. es werden ausformulierte Botschaften erarbeitet, welche über digitale Medien verbreitet werden. Es handelt sich damit im Kern um Wissenserarbeitung und -vermittlung. Eines der evaluierten Projekte entsprach dieser Form von Peer Involvement in hohem Masse. Dieses Projekt verfügte über eine ausserordentlich lange Vorbereitungs- und Trainingsphase. Die folgenden Schlussfolgerungen beziehen sich in hohem Mass auf dessen Erfahrungen von Peer Tutoring. Die Projekte, in welchen Interaktionen zwischen Peer Educators/Tutors online stattfinden sollten, hatten sich konzeptuell an Peer Education orientiert. Da jedoch eine Interaktion zwischen Peer Educators/Tutors und Peers online kaum zustande kam, fungierten die formulierten Inputs durch die Peer Educators/Tutors faktisch als Peer Tutoring Botschaften. Die Erfahrungen aus diesen Projektkontexten fließen ebenfalls in die nachfolgenden Schlussfolgerungen ein:

Fundiertheit der Wissensinhalte

Die Wissensinhalte wurden bei einzelnen Projekten in der Vorbereitungsphase sorgfältig und differenziert entwickelt. Die Projekterfahrungen zeigen, dass dabei zentral ist, dass sich die Peer Tutors mit ihrem Alltagswissen und ihren Erfahrungen in einer Art und Weise auseinandersetzen können, dass sie daraus neue Erkenntnisse gewinnen. In dieser Phase können erwachsene Beteiligte durch Rückfragen, Feedbacks, Anregungen dazu beitragen, dass Peer Tutors ein differenziertes Wissen entwickeln, ohne dass deren Handlungsspielräume eingeschränkt werden, wie die Erfahrungen aus einzelnen Projekten aufzeigten. Feedbackschleifen bewährten sich, durch welche die Wissensinhalte diskursiv weiterentwickelt wurden.

Wenn der Zeitrahmen für die Beschäftigung der Peer Tutors mit den interessierenden Themen eng begrenzt war (beispielsweise bei der Arbeit in Projektwochen), stand eine gewünschte Klarheit der Bildungsaussagen tendenziell in einem Spannungsverhältnis mit Partizipation/Autonomie (s.u.). Projektverantwortliche oder Coaches können die Inhalte und die Art ihrer Aufbereitung stärker steuern, um in der begrenzten Zeit zu Ergebnissen zu gelangen, welche ihren Erwartungen bspw. bezüglich Differenziertheit entsprechen. Dadurch werden jedoch die Handlungsspielräume der Jugendlichen eingeschränkt.

In den evaluierten online orientierten Projekten waren die Inputs der Peer Educators/Tutors ursprünglich nicht als abschliessende Kommentare zu einem Thema gedacht, sondern als Diskussionsauftakte. Vermutlich auch infolge des präskriptiven, nicht-diskursiven Charakters der Inhalte entwickelten sich allerdings kaum Interaktionen auf den online Plattformen (vgl. Kap. 5.7.1). Dabei zeigte sich in diesen Inputs (bedingt durch die gesamte Projektanlage und die Ziele der Inputs) eine eher wenig intensive und wenig selbstreflexive thematische Auseinandersetzung der Peer Tutors mit den zugrundeliegenden Thematiken und daraus folgend eher wenig differenzierte und wenig fundierte Wissensinhalte.

Glaubwürdigkeit der Peer Tutors

Die Rolle von Peer Tutors als Gleichaltrige, welche Wissen vermitteln, bedingt Glaubwürdigkeit und (inhaltliche) Autorität der Peer Tutors. Die Projekterfahrungen zeigen, dass diese aus einem fundierten Fachwissen und einer Bezugnahme auf Alltagserfahrungen Jugendlicher resultieren. Die Glaubwürdigkeit der Peer Tutors ist damit ein Ergebnis der Differenziertheit ihres Fachwissens und gleichzeitig des Ausmasses an Alltagsbezug und Lebensweltorientierung dieses Fachwissens.

Handlungssicherheit der Peer Tutors

Da sowohl die Wissensinhalte als auch der Ablauf einer Peer Involvement Interaktion intensiv und wenn gewünscht detailliert entwickelt werden können, verfügen die Peer Tutors tendenziell über eine hohe Handlungssicherheit. In dem evaluierten Projekt im Kontext Schule schätzten die Peer Tutors, dass sie die Inhalte mit Fachpersonen diskutieren konnten und mehrfach Feedbacks zu ihren Ideen erhielten. Die daraus entstandene Handlungssicherheit empfanden sie als wichtige Bedingung für ihre Aufgabe.

Handlungsspielräume für Peer Tutors

Als heikel erwies sich, wenn lokale Umsetzungspartner und Coaches konkrete Vorstellungen über die zu distribuierenden Inhalte hatten. Hier erhielten die Peer Tutors in ihrem eigenen Empfinden teilweise zu wenige Handlungsspielräume bei der Erarbeitung des Wissenskorpus, so dass sie sich für die Zwecke der Erwachsenen instrumentalisiert fühlten. Insofern sind konzeptuelle Überlegungen notwendig, wie die Peer Tutors in der Vorbereitungsphase an der Auswahl bzw. Erarbeitung der Wissensinhalte beteiligt werden. Eine Bedingung dafür, dass die Autonomie der Peer Tutors gewährleistet ist, sind zum einen ausreichend Zeit für eine intensive eigene Auseinandersetzung der Peer Tutors mit den Inhalten und eine die inhaltlichen Schlussfolgerungen bewusst wenig steuernde Haltung der begleitenden Erwachsenen, welche sich als Gesprächspartner und Impulsgeber verstehen. Bewährt hat sich in den evaluierten Projekten eine intensive gemeinsame diskursive Auseinandersetzung aller Beteiligten mit den Wissensinhalten. Wenn wenig Zeit für die Vorbereitungsphase zur Verfügung stand, konnten hohe Handlungsspielräume der Peer Tutors auf Kosten der Differenziertheit der Wissensaussagen gehen.

Eine Interaktion zwischen Jugendlichen in einer ‚erwachsenenfreien Zone‘ wurde nur von wenigen Projekten umgesetzt. Mehrheitlich waren bei Anlässen Erwachsene anwesend (teilweise ohne sich zu beteiligen, teilweise aktiv steuernd). Es kann vermutet werden, dass die Anwesenheit Erwachsener die freie Meinungsäußerung Jugendlicher erschwert und tendenziell sozial erwünschte Aussagen gemacht werden. Auch bei Online-Interaktionen wirkten Erwachsene im Hintergrund regulierend, indem beispielsweise Beiträge erst nach einer inhaltlichen Prüfung freigeschaltet wurden.

Handlungsspielräume für Peers

Als zentral erwies sich, dass die Peers in der Veranstaltung partizipativ einbezogen werden und die Peer Tutors nicht durchgehend eine expertokratische didaktische Struktur wählen (vgl. Frankham 1998). Hierbei zeigte sich wiederum der *Zeitfaktor* als entscheidend: Eine diskursive Erarbeitung von Wissensinhalten und die Diskussion verschiedener Erfahrungen benötigt mehr Zeit als eine expertokratische Wissensvermittlung.

Lebensweltbezug, Alltagsbezug

Die Auseinandersetzung der Peers als auch der Peer Tutors mit den Wissensinhalten war intensiver, wenn sie ihre eigenen Erfahrungen und ihr Alltagswissen einbringen konnten. Dieser Zugang ist entsprechend vielversprechender als eine ausschliesslich abstrakte Auseinandersetzung mit einem Thema.

Zeit

Insgesamt erleichterten grosszügig kalkulierte Zeitgefässe für alle Teilschritte, insbesondere für die Vorbereitung der Peer Tutors und die Interaktion zwischen Peer Tutors und Peers, die Erarbeitung fundierter Wissensinhalte, Eröffnung von Handlungsspielräumen und die Gewährleistung eines Lebenswelt- und Alltagsbezugs.

Peer Tutoring bietet das Potenzial inhaltlich fundierter Aussagen, einer hohen Handlungssicherheit der Peer Tutors und – als Folge – einer hohen Glaubwürdigkeit der Peer Tutors. Gelingensbedingungen sind Handlungsspielräume für Peer Tutors und Peers sowie ein hoher Lebenswelt- und Alltagsbezug. Als zentraler moderierender Faktor erweist sich ein genügend grosser Zeitrahmen.

Projekterfahrungen zu Peer Education

Einige Projekte setzten beim Erfahrungs- und Alltagswissen von Jugendlichen an, welches diese miteinander teilen sollten. Bildung wird hierbei nicht als Erwerb eines definierten Wissensbestands verstanden, vielmehr als ergebnisoffene Auseinandersetzung mit einem – mehr oder weniger eng fokussierten – Thema. Es handelt sich dabei um Bildung im Sinne von informellem Lernen und betont den Charakter der Aneignung. Dieses Bildungsverständnis korrespondiert mit dem Konzept von Peer Education. Die Peer Educators haben keinen oder einen geringen Wissensvorsprung, teilweise sind die Rollen Peer Educator und Peer analytisch nur schwierig voneinander abzugrenzen. Es handelt sich weniger um Wissensvermittlung als vielmehr um gemeinsamen Wissenserwerb, der Bildungsprozess entsteht in der Interaktion zwischen Peer Educators und Peers. Aus den Projekterfahrungen lassen sich folgende Schlussfolgerungen ziehen:

Zentrale Bedeutung einer Kultur von Peer Education

Die (im Vergleich mit Peer Tutoring Projekten) stärkere Prozess- und Ergebnisoffenheit erwies sich in den evaluierten Projekten in mehrerer Hinsicht als herausfordernd und bedarf einer Kultur von Peer Education. Als zentrale Prinzipien einer solchen Kultur der Peer Education zeigten sich in den evaluierten Projekten beispielsweise eine offene, respektvolle Kommunikationskultur; eine hohe Ernsthaftigkeit aller Beteiligten in der Auseinandersetzung mit den Thematiken; ein Wunsch, neue Sichtweisen zu entwickeln und ein hierarchiefreier resp. -sensibler Umgang. Eine solche Kultur von Peer Education sollte, so eine Schlussfolgerung aus den unterschiedlichen Projektumsetzungen, konzeptionell verankert sein und alle direkt Beteiligten und Kooperationspartner sollten sich auf diese Kultur verständigen.

Handlungsspielräume für Peer Educators und Peers und Ergebnisoffenheit

Hauptziel eines Peer Education Projekts ist die Herstellung von diskursiven Räumen für Jugendliche. Die Rolle Erwachsener bei selbstgesteuerten Bildungsprozessen von Jugendlichen liegt darin, den Jugendlichen Reflektionsräume zur Verfügung zu stellen, sie zu begleiten und zu unterstützen, jedoch nicht zu instruieren. Erwachsene Projektbeteiligte können sich – wenn der Kontext dies erlaubt und sinnvoll erscheinen lässt – mit ihrem Wissen, ihren Erfahrungen und Werten einbringen und so die Auseinandersetzung der Jugendlichen bereichern. Als zentral zeigte sich in den evaluierten Projekten eine die Inhalte und die Ergebnisse bewusst nicht steuernde Haltung der begleitenden Erwachsenen, welche sich als hierarchiegleiche Gesprächspartner in einem partizipativen Prozess verstehen. Die Prozesse sollten insofern ergebnisoffen gestaltet werden.

Die Projekterfahrungen zeigen nachdrücklich, dass die Schaffung von Handlungsspielräumen und partizipativer Verfahren herausfordernd ist und beispielsweise auch – unbeabsichtigt – über die Steuerung des Projektrahmens, über Verfahren und Abläufe eingeschränkt sein kann. Den Möglichkeitsraum einschränken kann beispielsweise eine präventions- und defizitorientierte Haltung der erwachsenen Projektbeteiligten. Als beschränkend erwiesen sich auch die vorgängige Definition von Produkten (bspw. ein Video herzustellen) und komplexe Abläufe mit vielen Beteiligten und damit verbunden einem hohen Koordinationsaufwand.

Eine Interaktion zwischen Jugendlichen in einer ‚erwachsenenfreien Zone‘ wurde nur von wenigen Projekten umgesetzt. Mehrheitlich waren bei Anlässen Erwachsene anwesend (teilweise ohne sich zu beteiligen, teilweise aktiv steuernd). Es kann vermutet werden, dass die Anwesenheit Erwachsener die freie Meinungsäußerung Jugendlicher erschwert und tendenziell sozial erwünschte Aussagen gemacht werden. Auch bei

Online-Interaktionen wirkten Erwachsene im Hintergrund regulierend, indem beispielsweise Beiträge erst nach einer inhaltlichen Prüfung freigeschaltet wurden.

Intensität der Interaktion zwischen Peer Educators und Peers

Eine Grundannahme informeller Bildungssettings besteht darin, dass Jugendliche durch die Auseinandersetzung mit dem Erfahrungs- und Alltagswissen anderer Jugendlicher neue Erkenntnisse gewinnen. Dies entsteht, so die Schlussfolgerung aus den evaluierten Projekten, nicht zwangsläufig. Die Ergebnisse lassen vermuten, dass ein Zusammenhang zwischen der Qualität der Bildungsgelegenheiten und der Intensität der Interaktion besteht: Je intensiver die Diskussion unter den Jugendlichen, desto höher ist die Wahrscheinlichkeit, dass die Beteiligten ihr eigenes Vorwissen und ihre eigenen Erfahrungen kritisch hinterfragen und dadurch neue Erkenntnisse gewinnen (vgl. Damon 1984: 336f.: "The most developmentally beneficial interactions are those in which a conflict of ideas is embedded in a context of peer cooperation"). Damit eine intensive Diskussion entstehen kann, müssen die Teilnehmenden darauf vertrauen können, dass mit ihren Beiträgen wertschätzend umgegangen wird. Hier erweist sich wieder die hohe Bedeutung einer geteilten Kultur von Peer Education. In den evaluierten Projekten, welche das informelle Lernen anregen wollten, kann dies als ein Stolperstein angesehen werden. Die Interaktion zwischen Peer Educators und Peers kam oftmals nicht oder nur in geringem Umfang zustande, insbesondere in Online-Settings.

Authentizität und Diskursivität

Die Ergebnisse der online orientierten Projekte weisen auf eine ausgeprägte Sensibilität Jugendlicher bezüglich der Authentizität von Inhalten und bezüglich Diskursivität hin. In einem Projekt wurde das – diskursiv angelegte – Hauptforum rege genutzt, ein Unterforum mit stark präskriptiven Aussagen zum Thema digitale Medien hingegen kaum. Im Hauptforum bitten Jugendliche andere Jugendliche um Rat zu lebensweltlichen Themen, alle Beteiligten tragen aus ihrem Erfahrungswissen zu einer kooperativen Wissensbildung bei. Im Unterforum des Peer Education Projekts gaben Jugendliche in medialen Produkten anderen Jugendlichen Ratschläge ohne diskursive Anregung. Diese Form der Kommunikation fand bei den jugendlichen Nutzerinnen und Nutzer der Plattform wenig Anklang. In einem weiteren Online-Projekt wurden die präskriptiven Geschichten Jugendlicher über mehrere Anonymisierungsschritte verfremdet. Auch diese Geschichten riefen kaum Reaktionen im Sinne reflexiv und diskursiv angelegter Kommunikationsbeiträge hervor. In Peer Education Kontexten scheinen demnach präskriptive, nicht-diskursive Präventionsbotschaften als nicht authentisch wahrgenommen zu werden. Vermutlich können die Möglichkeiten von Peer Education besser ausgeschöpft werden, wenn Diskursräume geschaffen werden, aber diese (mit Ausnahme der Gewährleistung von Mindeststandards respektvoller Kommunikation) nicht weiter reguliert werden.

Vorbereitung

Sobald das Konzept voneinander abgrenzbare Rollen von Peer Educators und Peers vorsieht, sind die Vorbereitung und das Coaching der Peer Educators zentral, insbesondere bezüglich methodischer Fragen. Dies ist umso wichtiger, als dass informelle Bildungsprozesse für die Beteiligten durch ihre Ergebnisoffenheit herausfordernd sind.

Peer Education basiert auf einer offenen, respektvollen, hierarchiefreien Kommunikationskultur. Das Ziel sollte die Schaffung von diskursiven Räumen für Jugendliche sein. Eine intensive Interaktion zwischen Peer Educators und Peers scheint eine zentrale Gelingensbedingung zu sein, diese kann durch diskursive Gesprächsangebote und Authentizität entstehen. Zentrale Momente sind Handlungsspielräume für die beteiligten Jugendlichen.

Empirische Erkenntnisse bezüglich Zusammenarbeit Erwachsene – Jugendliche

Als entscheidend erwies sich eine ergebnisoffene und reflektierende Auseinandersetzung mit Themen zu digitalen Medien. Die Jugendlichen sollen die Gelegenheit erhalten, ihre eigenen Haltungen und Erfahrungen einzubringen, auch wenn diese nicht ‚politisch korrekt‘ sind. Dazu benötigen sie die Gewissheit einer Diskussionskultur, in welcher Machtunterschiede und Normen reflektiert werden. Dies wiederum setzt voraus, dass Erwachsene die eigenen Normen und Werte, Erfahrungen und das eigene Wissen kritisch hinterfragen und als Gesprächsimpulse betrachten. Eine selbstkritische reflexive Distanz der Erwachsenen ermöglicht somit eine Interaktion, in welcher Statusfragen in den Hintergrund rücken und Rollen, Inhalte, Ziele und Methoden ausgehandelt werden können. Auf diese Weise wird ausserdem vermieden, Jugendliche zu instrumentalisieren. Dieser Aspekt ist nicht nur zentral in Bezug auf die emotionale Haltung der Jugendlichen gegenüber den erwachsenen Projektmitarbeitenden, sondern beeinflusst auch in hohem Masse die Glaubwürdigkeit der Botschaften der Peer Educators/Tutors. Zentrale Gelingensbedingung in der Zusammenarbeit zwischen Erwachsenen und Jugendlichen ist demnach die Frage, wann und wie Jugendliche in einer Interaktion mit Erwachsenen ihre eigene Sichtweisen einbringen, autonome Schlussfolgerungen treffen und auf diese Weise selbstgesteuert medienbezogene Bildungsbotschaften erarbeiten können, welche auf der eigenen Erfahrungswelt basieren. Das Ausmass von Handlungsspielräumen beteiligter Jugendlicher drückt sich auch in der Abwesenheit respektive Anwesenheit Erwachsener an Peer Education/Tutoring-Anlässen aus. Wenn Erwachsene anwesend sind, so mindert dies die Entscheidungsfreiräume als auch das Expertentum von Peer Educators/Tutors bereits durch die Möglichkeit der Erwachsenen, steuernd einzugreifen. Zudem ist zu erwarten, dass bei Anwesenheit Erwachsener die Jugendlichen eher sozial erwünscht interagieren.

Die Projekterfahrungen zeigen, dass auf diesen Aspekt besonderes Augenmerk gelegt werden sollte. Der kommunikative Rahmen zwischen erwachsenen und jugendlichen Beteiligten erwies sich als zentrales konzeptionelles Moment. Zu beachten ist hierbei, dass Jugendliche es nicht unbedingt gewohnt sind, Themen und Methoden selber zu wählen. Sie akzeptieren die Vorschläge und (diskreten) Richtungsentscheidungen der erwachsenen Projektmitarbeitenden bezüglich Themen, Rollen, Methoden oftmals und thematisieren ein Unbehagen diesbezüglich nicht unbedingt offen (in einem Projekt formulierten Jugendliche ihre Kritik am Projektrahmen erst nachträglich im Rahmen der Evaluation, obwohl während des Projektverlaufs Feedbackmöglichkeiten vorhanden gewesen wären). Es braucht deswegen von Seiten der erwachsenen Projektmitarbeitenden Reflexionsräume zu Bedingungen informeller Bildung, eine kontinuierliche kritische Selbstreflexion zur eigenen Rolle und klare konzeptuelle Grundlegungen bezüglich partizipativer Zusammenarbeit mit Peer Educators/Tutors.

Zentrale Gelingensbedingung für die Zusammenarbeit zwischen Erwachsenen und Jugendlichen ist eine hierarchiefreie resp. hierarchiesensible Kommunikation. Dafür sind eine selbstkritische, reflexive Distanz der Erwachsenen und konzeptuelle Grundlegungen bezüglich partizipativer Zusammenarbeit notwendig. Rollen, Inhalte, Ziele und Methoden sollen mit jugendlichen Projektbeteiligten ausgehandelt werden.

Empirische Erkenntnisse bezüglich Zusammenarbeit zwischen Jugendlichen

Interaktion Peer Educators/Tutors und Peers: Was bedeutet Peerness?

Der Begriff Peerness erweist sich auch empirisch als unscharf, da mehrdimensional (vgl. Kapitel 4.2). Typischerweise orientierten sich die Projekte an *einer* Vergleichsdimension, beispielsweise einem ähnlichen Alter von Peer Educators/Tutors und Peers oder ähnlichen Interessenslagen (bspw. Videospiele spielen).

In den Projektanalysen zeigte sich, dass erstens Peerness keine feststehende Grösse ist. Unterschiede im Alter, beim Bildungshintergrund, im Fachwissen zu Themen digitaler Medien bildeten sich in den Interaktio-

nen dynamisch ab, je nachdem, wie stark die Vergleichsdimensionen handlungsrelevant waren. Peer Educators/Tutors stellten anhand von Markern von Gleichheit Peerness her. Wichtige Marker waren beispielsweise eine jugendtypische Sprache und ein betont lockeres Auftreten.

Eine gewisse Statusungleichheit wurde zweitens nicht unbedingt als störend empfunden, teilweise – insbesondere in formalen Peer Tutoring Settings – von Peer Educators/Tutors und Peers positiv beurteilt, da die Rolle der Peer Tutors als Anleitende und Wissensvermittelnde damit gut vereinbar war. Auch wurden eine soziale Distanz (Herkunft aus verschiedenen Milieus) und ein Wissensunterschied zwischen Peer Educators/Tutors und Peers in den evaluierten Projekten nicht als störend empfunden, obwohl beides die Ähnlichkeit und Gleichrangigkeit senken kann.⁸

In einem Projekt war die Peerness der Peer Educators aus Sicht der Peers nicht gegeben. Gründe hierfür scheinen ein grosser Altersunterschied und ein unklarer Projektrahmen zu sein (den Peers war nicht klar, dass es sich um einen Bildungsanlass handelte).

Insgesamt ist Peerness demnach nicht ein Gebot möglichst grosser, sondern der für ein Peer Involvement Setting gerade noch notwendigen Ähnlichkeit. Hauptkriterium von Peerness war in den evaluierten Projekten aus Sicht Jugendlicher das Alter.

Peerness definiert sich aus Sicht Jugendlicher insbesondere über eine relative altersmässige Ähnlichkeit und einen ‚jugendtypischen‘ Habitus. Bei Peer Tutoring wird ein gewisser Statusunterschied (Peer Tutors sind älter und haben mehr Vorwissen) als Voraussetzung für die Zumessung von Autorität und Glaubwürdigkeit positiv beurteilt.

Interaktion der Peers untereinander: Gruppendynamiken und Statusunterschiede

Zur Interaktion der Peers untereinander liegen nicht aus allen Projekten Daten vor. In einem evaluierten Projekt ergab sich eine intensive Interaktion der Peers untereinander, in welcher auch Konflikte ausgetragen wurden. In Online-Projekten lassen sich ausserdem Schlussfolgerungen aus der Art der Beiträge der Peers ziehen.

Die vorliegenden Daten zeigen nachdrücklich auf, dass Peerinteraktionen kein statusfreier Raum sind. In der erwähnten beobachteten Peer Interaktion wurde die selbstoffenbarende Aussage eines Jugendlichen von anderen Jugendlichen gegen diesen verwendet. Das Prestige und der soziale Rückhalt Jugendlicher in einer Gruppe bilden sich demnach in den Gruppeninteraktionen ab, bei bestehenden Gruppen (mit einer bestehenden Hierarchie) in besonderem Mass. Des Weiteren wird in einer bestehenden Gruppe alles, was Jugendliche über sich offenbaren, über die Peer Involvement Situation hinaus erinnert. Es gilt das Risiko zu bedenken, dass selbstoffenbarende Aussagen zu tabuisierten Themen in der Gruppe zu längerfristigen unkontrollierbaren Entwicklungen führen könnten.

Unter diesen Umständen muss kritisch daran erinnert werden, dass die teilnehmenden Jugendlichen darauf vertrauen können müssen, dass mit ihren Beiträgen wertschätzend umgegangen wird. In dem erwähnten Projekt beschränkte sich der Kontakt zwischen Peer Educators/Tutors und Peers auf ein Treffen. Unter diesen Rahmenbedingungen kann nicht zwangsläufig davon ausgegangen werden, dass zentrale Prinzipien einer Kultur von Peer Education (respektvolle Kommunikation, Ernsthaftigkeit in der Auseinandersetzung mit den

⁸ Dass Jugendliche mit eher geringem Bildungsniveau als Peer Tutors mit jugendlichen Peers mit eher höherem Bildungsniveau interagierten, war nur in einem der evaluierten Projekte der Fall. In diesem Fall wurde dieser Unterschied nicht als störend empfunden. Aus diesem einen Fall können keine Aussagen darüber gemacht werden, ob bestimmte Bedingungen gegeben sein müssen, damit statusniedrigere Peer Educators eine hohe Akzeptanz von statushöheren Peers erhalten.

Thematiken, Offenheit für neue Sichtweisen, hierarchiesensibler Umgang miteinander) von allen Beteiligten geteilt werden.

Die Beschäftigung mit den eigenen Vorerfahrungen ist damit einerseits zentral für eine nachhaltige Verankerung von Wissensbestandteilen. Andererseits machen sich Jugendliche durch Selbstoffenbarungen auch angreifbar. Im Kontext des Themas digitale Medien ist insbesondere zu beachten, dass ‚Opfererfahrungen‘ als Schwäche und als persönliches Fehlverhalten betrachtet werden können. Diese Form der Opferbeschuldigung trat z.T. auch in Online-Projekten auf. Hier wurde eine Steuerung resp. Zensurierung der Interaktionen als notwendig erachtet, da Kommentare oft persönlich diffamierend formuliert waren.

Gruppendynamiken und Prestigeunterschiede sind auch in Peer Involvement Situationen vorhanden. Diese können Selbstoffenbarungen erschweren.

Bildungsprozesse und Bildungsergebnisse – abschliessende Bemerkungen

In der Begrifflichkeit ‚Peer Education/Tutoring‘ ist ein potenzielles Spannungsfeld angelegt. Der Begriff ‚Peer‘ betont die autonomen, ungesteuerten Erfahrungsräume Jugendlicher („Jugendliche unter sich“). Der Begriff ‚Education/Tutoring‘ legt in einem klassischen Bildungsverständnis den Schwerpunkt auf einen Zuwachs an Wissen oder Können (vgl. Kapitel 4.1). Nach diesem Bildungsverständnis dienen die Bildungsergebnisse als Massstab für die Beurteilung der Bildungsgelegenheit und des Bildungsprozesses. Während demnach der Fokus auf den Begriff ‚Peer‘ nahelegt, den beteiligten Jugendlichen möglichst viel Autonomie zu gewähren, legt der Begriff ‚Education‘ eine stärker konzeptuelle Steuerung nahe, weil dadurch die Ergebnisse besser kontrolliert werden können. In der Formulierung "Peer Education zur Förderung von Medienkompetenzen" zeigt sich hierzu eine implizite Gewichtung: Peer Education erscheint als Mittel zum Zweck der Förderung von Medienkompetenzen.

Dieses dem Ansatz immanente Spannungsfeld zeigte sich bei mehreren evaluierten Projekten, als von Jugendlichen Wissensinhalte transportiert wurden, welche von den erwachsenen Projektmitarbeitenden als undifferenziert, diffamierend oder inhaltlich falsch beurteilt wurden. In einem solchen Fall können die erwachsenen Beteiligten entweder diese Aussagen zensurieren oder kommentieren (und damit in die autonomen Lernsettings eingreifen) oder die Autonomie der beteiligten Jugendlichen respektieren und damit in Kauf nehmen, dass der edukative Anspruch des Projekts verringert wird, weil unangemessene Lerninhalte transportiert werden. Der Umstand, dass in den meisten Projekten Erwachsene an Peer Education/Tutoring Settings anwesend waren, weist auf eine damit verbundene Herausforderung hin. Offenbar ist es schwierig, einen Bildungsprozess zu initiieren und als verantwortliche Erwachsene in entscheidenden Phasen nicht anwesend zu sein, weil dadurch sowohl über die konkrete Interaktion zwischen Peer Educators/Tutors als auch über die Bildungsergebnisse keine eigenen Einschätzungen getroffen werden können.

Ein Ansatzpunkt für einen konstruktiven Umgang mit diesem Spannungsverhältnis liegt in der Art und Weise des Bildungsanspruchs eines Projekts, so eine mögliche Schlussfolgerung aus den verschiedenen Projekterfahrungen. Das Bildungsergebnis sollte aus Gründen der notwendigen Ergebnisoffenheit nicht als Massstab für ein Peer Involvement Projekt dienen. Als sinnvoller Massstab erweist sich vielmehr die Frage, welche Intensität der Auseinandersetzung ermöglicht wurde, in anderen Worten, welche Bildungsprozesse ermöglicht statt welche Bildungsergebnisse erzielt wurden. Wichtige Aspekte sind hierbei: ein aktiver Einbezug der und Auseinandersetzung mit eigenen Erfahrungen und eigenem Alltagswissen aller beteiligter Jugendlicher (Peer Educators/Tutors und Peers), ein diskursiver und partizipativer Charakter der Vorbereitungsphase (falls eine solche vorhanden ist), und ein diskursiver und partizipativer Charakter der Bildungsanlässe von Peer Education/Tutoring.

5.1.3 Settingspezifische Schlussfolgerungen zum Einsatz von Peer Education/Tutoring

Ergänzend zu den allgemeinen Ausführungen zu Peer Education/Tutoring sollen im Folgenden einige settingspezifische Beobachtungen und Schlussfolgerungen dargestellt werden. Diese Settings sind nicht als trennscharfe und einheitliche Kategorien zu verstehen, da ein Projekt bspw. in mehreren Settings verortet sein kann (beispielsweise wenn eine Projektphase in Schulen stattfindet, eine weitere jedoch online).

Spezifika von Peer Education/Tutoring im Kontext Offener Jugendarbeit

Die Offene Jugendarbeit charakterisiert sich durch die Arbeitsprinzipien Offenheit, Freiwilligkeit, Partizipation sowie Lebenswelt- und Sozialraumorientierung (Sturzenhecker/Richter 2010). Dieses Setting beinhaltet für die darin angesiedelten Projekte sowohl Chancen als auch Risiken:

Zentrale Bedeutung der Einbettung in Sozialraum

Ein Projekt, welches direkt von der örtlichen Jugendarbeit initiiert wurde, hatte wenig Schwierigkeiten, Jugendliche zu einer Teilnahme zu motivieren, da die Jugendarbeitenden in engem Kontakt mit einer grösseren Zahl an Jugendlichen standen und bereits ein Vertrauensverhältnis bestand. Bei Projekten, die überregional in Kooperation mit lokalen Jugendarbeitseinrichtungen angelegt waren, erwies sich die Intensität dieser Kooperation als entscheidend (vgl. Kapitel 5.6.1).

Herausforderungen bezüglich Intensität der Auseinandersetzung

Da der Besuch von Angeboten der Offenen Jugendarbeit keinen Verpflichtungscharakter hat, ergaben sich daraus Beschränkungen in zeitlicher Hinsicht. Die zeitliche Verpflichtung sollte sowohl für Peer Educators/Tutors als auch für Peers überblickbar sein. Dies führte zu Kompromissen bezüglich der Intensität der Vorbereitung und Begleitung der Peer Educators/Tutors, aber auch bezüglich der Intensität der Interaktion zwischen Peer Educators/Tutors und Peers. Bei einer geringen Intensität an Vorbereitung der Peer Educators/Tutors geben diese ihre Alltagserfahrungen eher unreflektiert weiter, da sie nicht reflexiv angeleitet Kompetenzen aufbauen und diese weitergeben. Bei einer geringen Intensität der Interaktion zwischen Peer Educators/Tutors und Peers sinkt die Wahrscheinlichkeit, dass in der Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Sichtweisen die eigene Meinung irritiert und ggf. revidiert wird.

Kreative Angebote fördern Teilnahmemotivation

Durch die Freiwilligkeit der Teilnahme ist die Teilnahmemotivation das entscheidende Kriterium für den Erfolg bei der Rekrutierung von Jugendlichen. Als attraktiv erwiesen sich sowohl für Peer Educators als auch Peers die Möglichkeit, kreativ, eigenständig und konkret selber etwas zu entwickeln (Radiobeiträge gestalten, Theaterspielen, Videospiele spielen). Als eher wenig attraktiv erwies sich der Konsum von Präventionsbotschaften.

In offenen Kontexten war die Teilnahmemotivation höher und die thematische Auseinandersetzung intensiver, wenn sich die Jugendlichen explizit für dieses Projekt interessierten. In themenfremden Kontexten ein Peer Involvement Projekt zur Förderung von Medienkompetenzen zu implementieren, funktionierte nur schlecht.

Spezifika von Peer Education/Tutoring in schulischen Kontexten

Schulische Kontexte beinhalteten für die darin angesiedelten Projekte sowohl Chancen als auch Risiken. Folgende Aspekte sind besonders hervorzuheben:

Akzeptanz/Zusammenarbeit von Seiten Schulen

Im evaluierten Peer Tutoring Projekt im Kontext Schule bestand eine gute Passung zwischen dem Peer Tutoring-Ansatz und schulischen Wissensvermittlungslogiken. Bei einem Peer Tutoring-Projekt werden zwischen Schule und Projekt klar definierte Leistungen ausgetauscht, welche für beide Seiten Vorteile haben: Die Peer Tutors bringen in den Schulen Bildungsinhalte ein, die Schulen ermöglichen im Gegenzug den Zugang zu Peers. Die Schulen erwerben Lerninhalte extern im Rahmen einer Auftragsvergabe zwischen Anbietern und Abnehmern von Bildungsinhalten. Durch die hohe Strukturierung von Peer Tutoring können formale Abläufe, Zeitfenster und benötigte Ressourcen vorausgeplant werden, was für Schulen wesentlich für die Akzeptanz einer Intervention ist. Damit ein solcher Einkauf von Lerninhalten für die Schulen attraktiv ist, brauchen die Anbieter von Bildungsinhalten ein hohes Renommee (die Schulen müssen sich auf die hohe Qualität der Bildungsinhalte verlassen können).

Die Passung zwischen dem Peer Education-Ansatz und schulischen Wissensvermittlungslogiken erwies sich als geringer. Jugendlichen Freiräume für die eigentätige Erarbeitung von Bildungsinhalten zu gewähren, ohne dass Erwachsene darin Einblick haben oder diese steuern können, bedeutet für Schulen einen Paradigmenwechsel. Dieser Paradigmenwechsel bedingt im Kern einen Schulentwicklungsprozess und eine intensive Kooperation zwischen Projektanbietern und Schulen. Ein solcher kultureller Wandel setzt ein hohes Commitment der Schulen voraus. Dieser Ansatz beinhaltet dadurch auch Entwicklungschancen für das Setting Schule.

Akzeptanz/Zusammenarbeit von Seiten Jugendlicher

Im Kontext Schule ist zu betonen, dass Peers nicht unbedingt freiwillig am Projekt teilnehmen. In den beiden evaluierten Projekten nahmen die Jugendlichen klassenweise an Veranstaltungen teil, sie konnten sich somit nicht selber dafür oder dagegen entscheiden. Trotz der eingeschränkten Freiwilligkeit hatten die beiden evaluierten Projekte bei den Peers eine hohe Akzeptanz. Die in diesen Settings befragten Jugendlichen störten sich daran nicht, da sie im Kontext Schule offenbar keine Freiwilligkeit erwarteten. Aus fachlicher Sicht ist dennoch anzumerken, dass ein hoher Verpflichtungsgrad die Bereitschaft Jugendlicher zu aktiver Teilnahme senken kann.

Insbesondere ist bei der Arbeit mit Schulklassen zu beachten, dass es sich bei Klassen um ein über mehrere Jahre stabiles soziales System von individuellen Zwangsbeziehungen handelt, in welchem eine ausgeprägte Hierarchie bestehen kann. Dies ist insbesondere relevant, wenn in einem halbfreiwilligen oder unfreiwilligen Kontext eigene Erfahrungen thematisiert werden und dabei intime oder tabuisierte Themen angesprochen werden (vgl. in Kapitel 5.6.2 die Ausführungen zur Zusammenarbeit zwischen Jugendlichen).

Im evaluierten Peer Tutoring Projekt schätzten die befragten Jugendlichen die strukturierte Vermittlung definierter Wissensinhalte, kombiniert mit eigentätigen Elementen. Auch diesbezüglich rahmt der schulische Kontext vermutlich die Erwartungen der Jugendlichen. Auch wenn der Eigensinn und die Selbsttätigkeit, die das Setting zulässt, verglichen mit weniger strukturierten Settings eingeschränkt waren, wurden diese *im Rahmen des schulischen Kontextes* von den Jugendlichen positiv beurteilt.

Im evaluierten Peer Education Projekt waren die Beurteilungen der Peers heterogen. Einige sagten aus, sie hätten nicht viel Neues gelernt. Möglicherweise zeigt sich auch hier der Erwartungsrahmen, der sich auf den schulischen Kontext bezieht, dass aus der Beschäftigung mit einem Thema neues Wissen zu entstehen hat.

Spezifika von Peer Education/Tutoring im virtuellen Raum

Der virtuelle Raum bietet für Peer Education/Tutoring Projekte zur Förderung von Medienkompetenzen Chancen und Herausforderungen. Einige sollen im Folgenden diskutiert werden.

In allen evaluierten Projekten von Peer Education/Tutoring im virtuellen Raum erstellten die Peer Educators/Tutors mediale Produkte (bspw. eine Botschaft, einen Erfahrungsbericht), welche als Gedankenanstoss

dienen sollten. In den evaluierten Projekten waren die Inhalte dieser Produkte an einer Präventionslogik orientiert: Informieren über Gefahren im digitalen Raum und Verhaltensvorschläge weitergeben (vgl. Kap. 5.7). In der Analyse ist es deswegen nur bedingt möglich, zu unterscheiden, welchen Einfluss die vorherrschende Präventionslogik und welchen Einfluss die spezifischen Herausforderungen des digitalen Raums auf den Outcome der evaluierten Projekte hatten.

Wenig Interesse an präskriptiven Inhalten

Über das Internet kann im Prinzip jedes Individuum angesprochen werden, de facto jedoch werden nur jene Individuen erreicht, welche über ein Angebot informiert sind (Zugang) und sich dafür interessieren (Motivation). Die evaluierten Projekte im virtuellen Raum hatten insgesamt eine eher geringe Resonanz (Anzahl Aufrufe, Zahl der Kommentare). Auch der Zugang über bei Jugendlichen gut etablierten Onlineportalen bedeutete nicht zwangsläufig eine hohe Aufmerksamkeit. Insofern bildet sich bei Projekten im virtuellen Raum das selbsttätige Interesse Jugendlicher unmittelbar ab.

Der grosse Einfluss dieses selbsttätigen Interesses zeigt sich bei einem evaluierten Projekt, welches in einem bestehenden, intensiv genutzten Forum für Jugendliche ein Unterforum zu Medienkompetenzen anlegte. Das Hauptforum wurde rege genutzt, im Gegensatz zum Unterforum. Der Unterschied liegt vermutlich darin, dass das Hauptforum diskursiv und alltagsweltlich angelegt ist, das Unterforum stärker auf die präskriptive Weitergabe von durch Jugendliche entwickelten Verhaltensanweisungen zielte.

Insgesamt stiessen die evaluierten Angebote, welche Präventionsbotschaften vermitteln wollten, auf wenig Interesse bei Peers.

Intensität der Auseinandersetzung mit Themen

In Projekten in face-to-face-Settings zeigte sich ein Zusammenhang zwischen der Intensität der Interaktion und der Wahrscheinlichkeit, dass das Vorwissen und die eigenen Erfahrungen kritisch hinterfragt und dadurch neue Erkenntnisse gewonnen wurden. Sowohl in online als auch offline Kontexten lässt sich die Intensität eines Diskurses an der Heterogenität der eingebrachten Erfahrungen/Wissensinhalte, aber auch an der Verständigungsorientierung und Ernsthaftigkeit messen. In den evaluierten Projekten entstand nach diesen Kriterien nur in wenigen Momenten intensive Interaktion. Dies schliesst selbstverständlich nicht aus, dass Jugendliche durch die präsentierten Inhalte angeregt wurden, neues Wissen erwerben oder ihr Verhalten änderten, ohne dass sie bspw. auf online Plattformen aktiv wurden.

Für die geringe aktive virtuelle Beteiligung der Peers sind verschiedene Ursachen denkbar:

- Der Kern der medialen Produkte waren Verhaltensanweisungen, z.T. in Form von Geschichten und Erfahrungen, was jugendliche Nutzer und Nutzerinnen nicht zum Dialog und Austausch auffordert. Es handelt sich vielmehr um Lösungsangebote als um Diskursangebote. Möglicherweise wurden die von den Peer Educators/Tutors entwickelten medialen Produkte durch ihre Präventionsorientierung und damit ihren explizit pädagogischen Charakter auch als wenig authentisch wahrgenommen (vgl. Kap. 5.7.1).
- Ein Einflussfaktor ist das gewählte Medium resp. die gewählte Plattform (in den evaluierten Projekten: Online-Radiosendungen mit Kommentarmöglichkeit, Videofilme mit Kommentarmöglichkeit). Kommentarplattformen fordern dazu auf, die eigene Meinung (oft pointiert zugespitzt) zu äussern, sie sind nur bedingt für Diskussionen geeignet bzw. werden nur in geringem Umfang als solche genutzt.

Herausforderung der Etablierung einer wertschätzenden Kommunikationskultur

Interaktionen im virtuellen Raum haben einen eigenen Charakter. Sie bilden eine hohe Heterogenität der Aussagen ab, extreme Meinungen sind überrepräsentiert, eine Konsensbildung erschwert (Brönnimann

1997). Für offene und intensive Interaktionen braucht es deswegen eine (Selbst)-Regulation bezüglich Umgangsformen. In den evaluierten Projekten wurde diese Regulation durch Erwachsene vorgenommen, indem sie Kommentare auf ihre Angemessenheit hin überprüften. In virtuellen Communities entwickeln sich oftmals mit der Zeit Formen von Selbstregulation. Peer Education, verstanden als gemeinsamer Wissenserwerb, wäre vermutlich idealerweise in eine bestehende virtuelle Community mit bestehender Netiquette (allgemein akzeptierten Verhaltensregeln) eingebunden.

5.2 Empirische Erkenntnisse zu Medienkompetenzförderung durch Peer Education/Peer Tutoring

Im Folgenden werden Ergebnisse der vergleichenden Analyse zu den Begriffsverständnissen und Effekten der Medienkompetenzförderung der Projekte diskutiert. In Kap. 5.7.1 werden grundsätzliche Perspektiven der Projekte auf die thematischen Komplexe Medienkompetenzen und Medienkompetenzförderung dargestellt und kritisch kommentiert. In Kap. 5.7.2 werden Befunde zur Frage, ob und in welchem Umfang durch den Einsatz von Peer Education/Tutoring in den Projekten die Medienkompetenzen von Jugendlichen gefördert wurden, diskutiert. In Kap. 5.7.3 werden übergreifende Folgerungen bezüglich der Förderung von Medienkompetenzen bei Peers in Bezugnahme auf den in Kap. 4 vorgestellten heuristischen Rahmen vorgestellt.

Einschränkend ist anzumerken, dass die Evaluation den Impact, d.h. die nachhaltigen Effekte sowohl bei Peer Educators/Tutors als auch bei Peers, im Bereich der Förderung von Medienkompetenzen nur ansatzweise aufzeigen kann (vgl. Kap. 3.10).

5.2.1 Konzeptualisierung von Medienkompetenzen und Medienkompetenzförderung in den Projekten

Die übergreifende Konzeptanalyse lässt erkennen, dass in den meisten Projekten das Verständnis von Medienkompetenzen und Medienkompetenzförderung nur vage expliziert ist und sich meist auf unerwünschte oder problematisierte Nutzungsformen digitaler Medien bezieht, die durch Präventionsmassnahmen des Projekts verhindert werden sollen. In fast allen Projekten überwiegt eine deutliche Risikoperspektive auf die Nutzung digitaler Medien durch Heranwachsende, indem Themen wie Sexting, Cyberbullying, exzessives Computerspielen u.a. behandelt werden. Eine positive Bestimmung von Medienkompetenzförderung, welche bspw. innovative Mediengestaltung, medienbezogene Wissenschliessung und mediengestützte Kooperationsformen beinhaltet, fehlt in den meisten Fällen. Die Gründe für die überwiegend problematisierende Thematisierung digitaler Medien sind vielfältig. Erstens ist der öffentlich-mediale Diskurs gegenüber der Nutzung digitaler Medien durch Heranwachsende vorwiegend ein Risikodiskurs (vgl. Marks/Wiebke 2013: 7; Neumann-Braun/Kleinschnittger 2012: 18; Spreen 2012). Dadurch sind präventiv ausgerichtete Ansätze vermutlich naheliegender, leichter zu begründen und zu finanzieren als Ansätze, welche sich an Ressourcen und Chancen bezüglich der Nutzung digitaler Medien ausrichten. Zweitens brachten sowohl Erwachsene als auch Jugendliche zu Beginn der Projekte – explizit oder implizit – digitale Medien problematisierende Erwartungshaltungen ein. In einzelnen Fällen scheint es zudem zu einem Prozess der Themenschliessung gekommen zu sein: Nachdem zu Projektbeginn das Themenspektrum breiter gefasst war und auch positive Aspekte digitaler Medien berücksichtigt wurden, fand im Verlauf der Projektumsetzung eine Fokussierung auf problematische Aspekte digitaler Medien statt.

In einem Projekt kritisierten Jugendliche im Rahmen der Evaluation den präventiven Charakter und die Risikoperspektive auf digitale Medien und forderten die Berücksichtigung positiver Umgangsweisen mit digitalen Medien ein. Hingegen wurde in anderen Projekten die Risiko- und Präventionsorientierung von den beteiligten Jugendlichen nicht problematisiert. Ein auf Risiken digitaler Medien orientiertes Präventionsprojekt

kann erfolgreich und glaubwürdig umgesetzt werden, wie das Beispiel eines von Peer Educators/Tutors und Peers sehr gut beurteilten Projekts zeigt. Dabei wurden Bildungsinhalte allerdings partizipativ und autonom, d.h. in intensiver Auseinandersetzung mit eigenen Erfahrungs- und Wissenshintergründen, erarbeitet. Hingegen war bei einem evaluierten Projekt, welches explizit auf Chancen und Genussaspekte von Mediennutzung fokussierte, die lebensweltliche Anschlussfähigkeit bei jugendlichen Peers zwar in hohem Masse gegeben, dennoch erreichte das Projekt die gesetzten Ziele der Durchführung mehrerer Peer Education Anlässe mangels Teilnahmereitschaft von Peers nicht. Hierbei wird evident, dass neben der thematischen Ausrichtung insbesondere auch die Rahmenbedingungen eines Projekts (wie bspw. Vernetzung, Bekanntmachung etc., vgl. Kap. 5.6.1) wesentlichen Anteil an der Motivierung und dem Engagement von Jugendlichen haben.

Übergreifend ist festzustellen, dass die Präventions- und Risikoorientierung bei fast allen Projekten zu stark präskriptiven Aussagen, d.h. Präventionsbotschaften ohne diskursiven Anteil führten. Die Aussagen hatten mehrheitlich den Charakter "Du sollst" / "Du sollst nicht" und beinhalteten direkte Handlungs- oder Unterlassungsanweisungen an die Peers. Damit war der Anregungs-, bzw. Aufforderungsgehalt für eine aktive Diskursteilnahme eher gering, was vermutlich die z.T. geringe Teilnahmereitschaft insbesondere an Online-Diskursen der Peers erklären kann (vgl. vergleichbare Befunde bei Hastall 2012). Dies erstaunt nicht, ist doch das Hauptnutzungsmotiv für Jugendliche bei der Nutzung von Social Networking Plattformen die Kommunikation und Beziehungspflege (Friedrichs/Sander 2010: 32). Eigenmotivierte Online-Diskurse unter Peers können sich danach insbesondere dann entfalten, wenn die Kommunikationsbeiträge der Peers zu ergebnisoffenen Diskussionen auffordern und authentischen Charakter haben.

Weiter bedeutet eine Einschränkung der Medienkompetenzförderung auf Aspekte der Risiken von Mediennutzung und die Orientierung des medialen Handelns an einer Vermeidungshaltung, dass Leerstellen in der Bearbeitung von Fragen aktiver Mediennutzung bestehen bleiben, bspw. in Bezug auf innovative Mediengestaltung, mediatisierte Kooperation und (politische) Partizipation. Die Berücksichtigung von Chancen digitaler Medien ermöglicht umfassende Prozesse der Medienbildung, innerhalb derer Befähigungen zur Selbst- und Mitbestimmung sowie Solidarität ausgebildet werden können (vgl. Kap. 4.1).

5.2.2 Diskussion der Effekte von Aktivitäten der Medienkompetenzförderung

Da in den meisten Projekten keine Indikatoren zur Bestimmung der Effekte von Medienkompetenzförderung formuliert wurden, griff die Evaluation auf den in Kapitel 4 beschriebenen heuristischen Rahmen des Konstrukts Medienkompetenzen zurück. Dies ermöglichte einen Vergleich der Projekte in Bezug auf die Förderung von Medienkompetenzen bei Peer Educators/Tutors und Peers. Wie in Kapitel 5.7 einleitend beschrieben, unterliegt die Erfassung von Effekten der Medienkompetenzförderung allerdings unterschiedlich begründeten Einschränkungen (vgl. dazu ausführlicher Kap. 3.10).

Im Folgenden sollen einige auffallende Befunde erörtert und daran theseförmig Gelingensbedingungen zur Förderung von Medienkompetenzen angeschlossen werden.

- 1) *Technische Medienkompetenzen* (bspw. Umgang mit Medientechnologien, Userkompetenzen (Hard- und Software), Beherrschen einfacher Programmier- und Navigierschemen, Verstehen von Fachausdrücken): Die Förderung technischer Medienkompetenzen war in den evaluierten Projekten kein explizites Projektziel. Insbesondere die Peer Educators/Tutors entwickelten ihre technischen Medienkompetenzen in einigen Projekten im Rahmen ihrer Vorbereitung ‚nebenher‘, indem sie die Bildungsinhalte mithilfe verschiedener medialer Techniken erarbeiteten. In zwei Projekten wurden digitale Medien im Kontakt zwischen Peer Educators/Tutors und Peers methodisch intendiert eingesetzt (Erstellen einer Fotogeschichte auf der Grundlage von Smartphone-Fotos; gemeinsames Gamen). In beiden Projekten beurteilten Peers und Peer Educators/Tutors diese Elemente ausgesprochen positiv. Dies lässt die Schlussfolgerung zu, dass die gemeinsame aktive und kreative Nutzung digitaler Medien an Bildungsanlässen

des Peer Involvements die Motivation und das Engagement der teilnehmenden Peers und Peer Educators/Tutors steigern können. Insgesamt wurden demnach bei einigen Projekten die technischen Medienkompetenzen der Peer Educators/Tutors aktiv einbezogen und gefördert. Eine Förderung technischer Medienkompetenzen bei den Peers ist bei manchen Projekten in Teilbereichen in eher geringem Umfang festzustellen. Wenn die Förderung technischer Medienkompetenzen explizit als ein Projektziel auf konzeptueller Ebene formuliert wird, so kann das Potenzial vermutlich noch zielgerichteter ausgeschöpft werden und es kann vermieden werden, technische Medienkompetenzen in einer reinen Zweck-Mittel Relation nebensächlich und funktionslogisch zu behandeln.

Der Einsatz digitaler Medien und medialer Techniken bewährt sich sowohl in der Vorbereitung von Peer Educators/Tutors als auch an Bildungsanlässen für Peers und ist für Jugendliche attraktiv. Die Förderung technischer Medienkompetenzen über das aktive Handeln ist damit vielversprechend.

- 2) *Kulturelle Medienkompetenzen* (bspw. Orientierungskompetenzen im Internet, Wissen über mediale Zusammenhänge, kreativ und gestaltend mit Medienkommunikation umgehen können): Wesentliche Zielsetzungen der meisten Projekte war es, das Wissen von Jugendlichen über Risiken der Nutzung digitaler Medien zu steigern. Die Wissensvermittlung bzw. der Erfahrungsaustausch zielten beispielsweise auf Fragen des Umgangs mit persönlichen Daten (insbesondere bildlichen Selbstdarstellungen), Sexting, Cybermobbing, Onlinesucht, Missbrauch von und Stress durch digitale Medien, Kreditkartenmissbrauch u.a. In einigen Projekten wurden zu diesen Themen differenzierte Wissensinhalte von Peer Educators/Tutors an Peers vermittelt resp. durch Peer Educators/Tutors und Peers erarbeitet. Der kulturelle Medienkompetenzbegriff wurde in den meisten Projekten als Erweiterung von Wissen zum Schutz vor Risiken digitaler Medien verstanden. Seltener thematisiert wurden kulturelle Medienkompetenzen im Zusammenhang mit Chancen digitaler Medien. In einem Projekt wurde der Fokus explizit auf Chancen, die sich durch eine reflexive Auseinandersetzung mit Computerspielen ergeben, gesetzt. Grundsätzlich beurteilten die beteiligten Peer Educators/Tutors und Peers die vermittelten Wissensinhalte mehrheitlich positiv (von Peers liegen Einschätzungen aus face-to-face-Settings vor, zu virtuellen Settings lassen sich keine Schlussfolgerungen ziehen). Einige Peer Educators/Tutors betonten die Bedeutung und Notwendigkeit der Wissensvermittlung zu Risiken digitaler Medien. Einzelne Peer Educators/Tutors kritisierten die präventive und risikoorientierte Ausrichtung des von ihnen genutzten Projekts, da sie ihre lebensweltliche Alltagserfahrung nicht einbringen konnten. Kritisch wurden Bildungsinhalte beurteilt, wenn diese als nicht altersadäquat erschienen, bzw. die eigene Auseinandersetzung mit der Thematik bereits stattgefunden hatte. Die Ergebnisse der Evaluation der Projekte mit face-to-face-Kontakten zwischen Peer Educators/Tutors und Peers zeigen, dass das medienbezogene Wissen im Sinne kultureller Medienkompetenzen erweitert wurde, wenn sich Jugendliche diskursiv und eigenaktiv mit neuem Wissen und mit ihren eigenen Erfahrungen und Wissensbestandteilen intensiv auseinandersetzten. Von den evaluierten Projekten entweder mit einer zeitlich eng begrenzten face-to-face-Interaktion oder mit Online-Interaktion konnten keine Einschätzungen von Peers eingeholt werden, weswegen Einschätzungen zur Förderung kultureller Medienkompetenzen nur indirekt aus dem vorliegenden "edukativen Material" und aus den (fehlenden) Beiträgen der Peers abgeleitet werden kann. Die ausbleibenden oder oftmals diffamierenden Kommentare von Peers gegenüber den Online-Inhalten weisen darauf hin, dass virtuelle Bildungssettings spezifische Gelingensbedingungen erfordern (vgl. Kap. 5.6.3). Hierzu gehört vermutlich insbesondere ein Ansatz, welcher nicht-präskriptive, diskursive und natürliche virtuelle Kommunikationssettings nutzt. Wichtig erscheint zudem eine Begleitung Jugendlicher durch medienpädagogische Fachpersonen, um – in partizipativen Verfahren – die Generierung von Bildungsinhalten zu ermöglichen, die sachlich und fachlich fundiert sind.

Die Erweiterung kultureller Medienkompetenzen kann insbesondere in Bildungssettings erwartet werden, die lebensweltorientiert und altersadäquat eine nicht-präskriptive, diskursive Bearbeitung sowohl von Chancen und Risiken digitaler Medien ermöglichen. Die Begleitung durch medienpädagogische Fachpersonen ermöglicht die Erstellung von sachlich und fachlich fundierten Bildungsinhalten.

- 3) *Soziale Medienkompetenzen* (bspw. virtuelle Beziehungsgestaltung, mediengestützte politische Partizipation): Die Förderung sozialer Medienkompetenzen beinhaltet die Förderung kommunikativer Kompetenzen, welche eine Beteiligung an Diskursen ermöglichen (vgl. Davies/Gangadharan 2009). In den evaluierten Projekten wurden insbesondere Themen zu riskanten Beziehungsgestaltungen über Social Networking Plattformen (bspw. Sexting, Cyberbullying) bearbeitet. In einem Projekt setzten sich die Peer Educators/Tutors intensiv mit diesen Thematiken auseinander und diskutierten neben Verhaltensregeln auch allgemein und kritisch über Fragen der Kommunikation und Beziehungsgestaltung auf Social Networking Plattformen. In mehreren Projekten wurden den Peers deutlich präskriptive Präventionsbotschaften präsentiert, die auf Vermeidungshandeln gegenüber medienvermittelten Kommunikationsformen abzielten. In einem Fall führte die unbegleitete Erarbeitung von Bildungsinhalten zu Cyberbullying zu einer Rechtfertigung der Täterperspektive. Zentral scheint auch hier der Einbezug der Erfahrungen der Jugendlichen, damit diese allgemeine Verhaltensregeln in Bezug zu ihrer Lebenswirklichkeit stellen können. Findet diese Auseinandersetzung mit partizipativem Einbezug der Jugendlichen statt, werden bereits durch die methodische Ausgestaltung des Bildungssettings Gelegenheiten geschaffen, soziale Medienkompetenzen zu erwerben. Kaum bearbeitet wurden in den evaluierten Projekten Themen wie aktive (mediengestützte) Beziehungsgestaltung, medienbezogene Formen der Kollaboration, (politische) Partizipation und Solidarität (vgl. Kap. 4.1 und 4.5).

Mit Blick auf die Förderung sozialer Medienkompetenzen ist eine diskursive Bearbeitung der Themen zentral, in welcher die Heterogenität der Erfahrungshintergründe einbezogen wird. Neben der Aufklärung über die Vermeidung von Risiken in der Beziehungsgestaltung sollten Chancen mediatisierter Handlungen für die aktive (mediengestützte) Beziehungsgestaltung, Kollaboration, (politische) Partizipation und Solidarität berücksichtigt werden.

- 4) *Reflexive Medienkompetenzen* (bspw. Fähigkeit zur kritischen Beurteilung von Medien und der Medienentwicklung, das eigene Mediennutzungsverhalten kritisch beurteilen können, Medieninformationen auf Objektivität und Relevanz beurteilen können): Die Erweiterung reflexiver Medienkompetenzen bedeutet grundlegend den Erwerb von Orientierungswissen und die Befähigung zu reflexiver Artikulation (auch in mediatisierten Räumen) – aus Sicht einer umfassenden Medienbildung sind deshalb reflexive Potenziale medialer Räume zu erkennen und nutzbar zu machen (vgl. Jörissen/Marotzki 2009: 39). Die evaluierten Projekte fokussierten meist auf eine Reflexion über die Gefahren digitaler Medien, weniger auf eine Steigerung der Reflexivität gegenüber Prozessen der Mediatisierung und den Zusammenhängen mit der eigenen Mediennutzung (vgl. Jörissen/Marotzki 2009: 37). Reflexive Medienkompetenzen beinhalten die Fähigkeit, eine eigenständige und begründete Haltung gegenüber digitalen Medien zu entwickeln. Deswegen ist hierbei eine eigenaktive Auseinandersetzung zentral. Eine Aufgabe eines Peer Education/Tutoring Projekts kann hierbei darin gesehen werden, Reflexionsräume zu schaffen. Dafür sind als wichtige Rahmenbedingung zeitliche Ressourcen und Offenheit für eine diskursive und selbstgesteuerte Bearbeitung der Thematiken notwendig, so die Erfahrungen aus den evaluierten Projekten. Die Qualität dieser Reflexionsräume leitet sich einerseits aus dem Ausmass an Autonomie und andererseits aus der Intensität und Verständigungsorientierung der Diskurse ab. Eine erste wichtige Funktion erwachsener Projektbeteiligter ist hierbei ein machtsensibles, aktives Sich-einbringen, ohne den Jugendlichen inhaltliche Schlussfolgerungen vorzugeben. Eine andere mögliche Funktion besteht darin,

Jugendlichen anregende, fachlich fundierte Bildungsgelegenheiten zur Verfügung zu stellen, ohne dass Erwachsene diese inhaltlich mitgestalten. Als problematisch erwies sich eine geringe diskursive Auseinandersetzung der Peer Educators/Tutors mit den Thematiken. Dies führte teilweise zu unterkomplexen oder sachlich falschen Wissensinhalten. Als zweite vorteilhafte Rahmenbedingung erwies sich der Einbezug von Fachpersonen aus dem Bereich Medienpädagogik oder aus medienbezogenen Berufsfeldern (bspw. Journalisten) bei der Vorbereitung der Peer Educators/Tutors. Dies führte zu einem deutlichen Wissenszuwachs kritisch-reflexiver Art bei Peer Educators/Tutors. Die Erweiterung kritisch-reflexiver Medienkompetenzen ist demnach ein ressourcenintensiver Prozess, der an eigene Medienerfahrungen, Haltungen und Einstellungen anknüpfen und durch sensible, die Autonomie Jugendlicher wahrende Begleitung Erwachsener (vgl. Kap. 5.6.2) unterstützt werden muss.

Eine diskursive Herangehensweise, bei welcher Peer Educators/Tutors und Peers sich intensiv mit einer Thematik auseinandersetzen, scheint die kritische Reflexivität gegenüber digitalen Medien erfolgreicher zu erweitern als eine reine Informationsstrategie mit präskriptiv formulierten Botschaften. Dies zeigen insbesondere die Ergebnisse zum Einsatz von Online-Plattformen: Die geringe diskursive Beteiligung und die häufig diffamierenden Kommentare von Peers weisen darauf hin, dass präskriptive Informationsstrategien nur geringe Resonanz bei jugendlichen Zielgruppen erzeugen.

Reflexive Medienkompetenzen stellen ein zentrales Element von Medienkompetenzförderung dar. Die Auseinandersetzung mit Bedingungskontexten der Mediennutzung, mit Fragen der Mediation sozialer Strukturen im Zusammenhang mit der eigenen Mediennutzung ist anspruchsvoll und benötigt Zeit, Engagement, komplexes Wissen und diskursive Räume. Hierbei erscheint es zentral, Jugendlichen autonome Bildungsgelegenheiten zur Verfügung zu stellen und darüber hinaus diese aktiv zu unterstützen und fachlich fundiert zu begleiten.

5.2.3 Übergreifende Folgerungen bezüglich der Förderung von Medienkompetenzen

Die Erwartung, dass über Peer Education/Tutoring Ansätze Medienkompetenzen von Jugendlichen breit gefördert werden können, weil viele unterschiedliche Jugendliche (auch auf informellen Wegen und online) erreicht werden, hat sich bei vorliegend untersuchten Projekten eher nicht erfüllt. In schulischen Kontexten wurden Peers erreicht und konnte intensiv mit ihnen zusammengearbeitet werden. In Kontexten Offener Jugendarbeit und Online war die Beteiligung von Peers insgesamt gering. Über Online-Plattformen beteiligten sich die Peers kaum diskursiv.

Eine differenzierte Beurteilung des Potenzials unterschiedlicher Settings zur Förderung von Medienkompetenzen bei Peers muss berücksichtigen, dass die Datenlage über die verschiedenen Settings variiert. Bei hoch strukturierten Peer Tutoring Ansätzen liegen mehr, bei weniger strukturierten Peer Education Ansätzen weniger Daten von Peers vor. Die Gründe liegen zu einem erheblichen Teil im Gegenstand selbst: da bei wenig strukturierten, offenen Peer Education Ansätzen, insbesondere bei virtuellen Interaktionen, das Engagement von Peers freiwillig sowie zeitlich z.T. nicht klar umgrenzt ist, können gerade quantitative Erhebungsinstrumente deshalb auf wenig Resonanz bei Peers stossen. Hier liegen vor allem "Momentaufnahmen" auf der Basis qualitativer Daten vor.

Darüber hinaus sind Bildungsprozesse grundsätzlich hinsichtlich ihrer Gewichtung des Erwerbs von Verfügungs- oder Orientierungswissen zu unterscheiden (vgl. zu den Begriffen Verfügungs- und Orientierungswissen Kap. 4.1). Auf Verfügungswissen bezogene Bildungsprozesse kennzeichnen sich durch die Erweiterung von sachlichen Wissensbeständen, auf Orientierungswissen bezogene Bildungsprozesse zielen auf die Transformation von Selbst- und Weltreferenzen. Gerade auf den Erwerb von Orientierungswissen zielende Bildungsprozesse sind im Verlauf der biografischen Einordnung von Wissensbeständen als sinnstiftende Leistung des Subjekts zu verorten. Bildungsprozesse in Peer Education/Tutoring Settings, die mitunter stärker

auf die Erarbeitung von Orientierungswissen zielen, sind allerdings in einer zeitlich und methodisch beschränkten Evaluation nur eingeschränkt beobachtbar. Insofern kann die Evaluation nur eingeschränkt Aussagen dazu machen, inwiefern die Aktivitäten der einzelnen Projekte einen Beitrag zu einer Steigerung der Reflexivität und sinnstiftenden Biografisierung der Peers im Sinne einer umfassenden Medienbildung geleistet haben (Impact, vgl. auch Kap. 3.10). Zumindest zum Zeitpunkt der Erhebungen hat in den evaluierten Projekten die Erweiterung von medienbezogenem Orientierungswissen im Sinne einer umfassenden Medienbildung in eher begrenztem Umfang stattgefunden.

Zusammengefasst kann die Schlussfolgerung gezogen werden, dass durch die Projekte insbesondere kulturelle und (eingeschränkt) soziale Medienkompetenzen mit Fokus auf die Befähigung des Erkennens und Bewertens von Risiken digitaler Medien gefördert wurden. In welchem Umfang dies erfolgt ist, kann in quantitativer und qualitativer Hinsicht betrachtet werden:

- 1) *Quantitative Reichweite der Medienkompetenzförderung im Sinne der Erreichung von Peers*: Die Reichweite der Projekte bezüglich der Erreichung von Peers unterscheidet sich stark nach Setting. Projekte, welche im Schulsetting angesiedelt waren, konnten besonders dann eine grössere Anzahl Peers erreichen, wenn bereits ein etabliertes, formalisiertes Dienstleistungsverhältnis zwischen den Projektpartnern bestand. Projekte, welche im Setting Offene Jugendarbeit angesiedelt waren, bekundeten z.T. grosse Schwierigkeiten, Peers zu erreichen oder betrieben dafür einen hohen Aufwand (vgl. ausführlicher Kap. 5.6.3). Bildungsinhalte, die online zur Verfügung gestellt wurden, verzeichneten z.T. einige tausend Aufrufe, eine diskursive Beteiligung von Peers fand dabei allerdings kaum statt. Die quantitative Reichweite der Erreichung von Peers zur Förderung von Medienkompetenzen ist damit über alle Projekte gesehen eher gering.
- 2) *Qualitative Reichweite der Medienkompetenzförderung im Sinne der Erweiterung von Verfügungs- und Orientierungswissen bei Jugendlichen*: In den vorliegend evaluierten Projekten ist ein deutlicher Fokus auf die Vermittlung von Verfügungswissen zu erkennen. Gerade bei Projekten im Schulsetting konnten einige Jugendliche von einem differenzierten Angebot an Verfügungswissen im Sinne kultureller und sozialer Medienkompetenzen profitieren. Bildungsgelegenheiten zum Erwerb von Orientierungswissen im Sinne einer Transformation von Welt- und Selbstverhältnissen sind nur vereinzelt zu beobachten. Folgt man der Zeitdiagnose Mittelstrass' (2001), dass in der Moderne ein Mangel an Orientierungswissen und ein Überschuss an Verfügungswissen besteht, sollten Strategien der Medienkompetenzförderung insbesondere auch die Erweiterung von Orientierungswissen beinhalten. Es gilt also auch in jenen Projekten, die bspw. im Schulsetting viele Peers erreicht haben oder in virtuellen Settings (potenziell) viele jugendliche Nutzerinnen und Nutzer erreichen können, kritisch nach Gelegenheiten zum Erwerb Orientierungswissen zu fragen.

Veränderung des Medienverhaltens bei der Zielgruppe Peers

Die Erhebung einer Veränderung des Verhaltens von Peers in Bezug auf die Nutzung digitaler Medien sollte durch die Online-Befragung der Peers nach einem Zeitraum von drei Wochen bis einem Monat nach dem Peer Education/Tutoring Anlass erfolgen. Aus unterschiedlichen Gründen liegen nur von zwei Projekten verwertbare Daten aus der Online-Befragung vor (vgl. zur Reflexion des Evaluationsdesigns Kap. 3.10). In diesen beiden Projekten, welche beide im Setting Schule angesiedelt waren, bejahte ein Teil der befragten Schülerinnen und Schüler eine Verhaltensänderung in der Nutzung digitaler Medien aufgrund des Peer Education/Tutoring Anlasses. Die Evaluation kann keine Aussagen dazu machen, wie umfangreich und nachhaltig die Verhaltensänderung bei den Peers ist.

5.3 Zusammenfassung und Fazit

5.3.1 Beantwortung der Hauptfragestellung der Evaluation

Im Folgenden wird zusammenfassend ein Überblick über die Beantwortung der Hauptfragestellung gegeben:

In welchen Settings, mit welchen Projektstrukturen/-verfahren und Zielgruppen erscheint Peer Education/Tutoring geeignet, die Medienkompetenzen bei Jugendlichen zu fördern?

Insgesamt entscheidet nicht ein konkretes Setting, eine bestimmte Projektstruktur oder Zielgruppe über das Potenzial eines Projekts. Der Erfolg eines Projekts ist vielmehr durch eine Vielzahl von Umsetzungsmerkmalen bestimmt. Aus diesem Grund lässt sich nicht per se ein bestimmtes der evaluierten Projekte als besonders geeignet zur Förderung von Medienkompetenzen Jugendlicher bezeichnen, da bei einer Umsetzung an einem anderen Standort bzw. in einem anderen Kontext ein ähnlich positiver Verlauf nicht gewährleistet ist, wenn die Gelingensbedingungen nicht in vergleichbarer Weise gegeben sind. Kapitel 5.8.2 nennt deshalb zentrale generelle Erfolgsbedingungen sowie Stolpersteine und Herausforderungen, welche sich in allen evaluierten Projekten zeigten. Darauf aufbauend gibt Kapitel 5.8.3 einen Überblick zu Qualitätsmerkmalen, die zu einer gelingenden Umsetzung von Peer Education / Peer Tutoring Ansätzen beitragen.

Der Output, Outcome und Impact der Projekte wurde für die Einzelprojekte erhoben und diskutiert (vgl. Band II). Eine übergreifende Diskussion erscheint aufgrund der in hohem Masse unterschiedlichen Projektanlagen und Umsetzungskontexte nicht sinnvoll. Auch die Diskussion der Projektziele und die Beurteilung ihrer Erreichung werden projektbezogen in Band II dargestellt.

Zu Fragen der Voraussetzungen und Bedingungen einer Übertragung in die Breite lassen sich aufgrund der vorliegenden Daten keine gesicherten Aussagen bezüglich einzelner Projekte machen. Übergreifend kann die Evaluation allerdings Gelingensbedingungen von Peer Education/Peer Tutoring Ansätzen zur Förderung von Medienkompetenzen Jugendlicher formulieren, die bei einer Umsetzung der bestehenden Projektanlagen in die Breite zu berücksichtigen sind (vgl. Kap. 5.8.3).

5.3.2 Zusammenfassende Beurteilung: Stolpersteine, Herausforderungen sowie Chancen und Potenziale von Peer Education / Peer Tutoring Ansätzen zur Förderung von Medienkompetenzen Jugendlicher

Im Folgenden werden die evaluierten Projekte Peer Education/Tutoring zur Förderung von Medienkompetenzen Jugendlicher zusammenfassend beurteilt. Grundsätzlich ist dabei der Entwicklungsaspekt der Projekte zu berücksichtigen. Die meisten Projekte wurden von Grund auf neu konzipiert und waren bisher in den betreffenden Settings und Projektstrukturen noch nicht verankert. Teilweise beinhalteten sie grundsätzlich neue Herangehensweisen, Methoden und Umsetzungsschritte. Insofern sind einige der Projektumsetzungen als kontinuierliche Such- und Anpassungsprozesse anzusehen. Das Gelingen eines Projekts kann und sollte unter diesen Umständen nicht ausschliesslich aus der Zielerreichung (Soll-Ist Vergleich) abgeleitet werden. Die Projekte sind entsprechend in ihrer Funktion als Pilotversuche zu beurteilen, in welchen Erfahrungen mit der Methode des Peer Education/Tutorings zur Förderung von Medienkompetenzen Jugendlicher gesammelt wurden und Wissen über diese neuen Bildungskontexte generiert wurde.

Das abschliessende Fazit der Evaluation zu Output, Outcome und Impact der Projekte fällt insgesamt eher kritisch aus (wobei für ein abschliessendes Urteil die Entwicklungskontexte berücksichtigt werden müssen).

Insbesondere Peer Educators/Tutors konnten in einzelnen Projekten von den Angeboten profitieren und erweiterten vor allem Verfügungswissen zu Risiken digitaler Medien. In der Mehrheit der Projekte wurden Peers nur in eingeschränktem Umfang erreicht, womit insgesamt die Reichweite bei der Zielgruppe Peers als eher gering einzuschätzen ist (Ausnahmen sind hierbei zwei Projekte im schulischen Kontext und eine Theateraufführung vor einer gesamten Schule). Insbesondere in Online Settings beteiligten sich Peers nur in geringem Umfang auf den zur Verfügung gestellten Kommentierungs- und Austauschplattformen.

Folgende **Stolpersteine bzw. Herausforderungen** erwiesen sich als zentral, da mehrere Projekte sie aus konzeptionellen, strukturellen und kontextuellen Gründen nicht oder nur eingeschränkt bewältigen konnten:

- *Top-Down Problematik*: Konzepte, Verfahren und Themen wurden in den meisten Fällen institutionell vordefiniert und ohne oder mit nur geringer Beteiligung Jugendlicher implementiert. Bedürfniserhebungen und Beteiligung von Jugendlichen während der Konzeptualisierung wurden kaum eingesetzt.
- *Mangelnde partizipative Beteiligung und Autonomie Jugendlicher*: Der ideelle Kern von Peer Education/Tutoring besteht in der intensiven Beteiligung Jugendlicher an Bildungsprozessen und der Ermöglichung autonomer Handlungs- und Erfahrungsräume, um eine Instrumentalisierung Jugendlicher durch Methoden des Peer Education/Tutorings zu vermeiden (vgl. Kap. 4.2 und 4.3). Die Projekterfahrungen zeigen, wie voraussetzungsvoll die Partizipation Jugendlicher ist. Um zu vermeiden, dass sich die Peer Educators/Tutors instrumentalisiert werden, müssen die allgemeinen Begriffe Beteiligung und Autonomie innerhalb der Projektanlage konkretisiert und operationalisiert werden. Insgesamt erfordert die Partizipation und Autonomie Jugendlicher in Bildungsprozessen Sensibilität, Professionalität und Zurücknahme erwachsener Beteiligter. Verwirklichte Autonomie bei Peer Education/Tutoring Anlässen erfordert bspw. auch die Abwesenheit Erwachsener.
- *Fokus auf Risiken digitaler Medien, Schutz und Prävention*: Der öffentliche Diskurs um die Mediennutzung Jugendlicher ist mehrheitlich auf Risiken und Schutzaspekte orientiert. Diese Orientierung zeigte sich auch in der Mehrheit der evaluierten Projekte. Die Botschaften zeichneten sich durch einen deutlich präventiv-präskriptiven Charakter aus, indem die Regeln für richtige und falsche Aussagen und Handlungsweisen vordefiniert waren. Hierin liegt vermutlich u.a. ein Grund für die mangelnde Beteiligung von Peers in Online Settings, da die entwickelten Botschaften wenig authentisch wirkten. Es ist ausserdem anzumerken, dass durch den Präventions- und Risikofokus die beteiligten Jugendlichen vor allem ihr Wissen zu Gefahren digitaler Medien und kaum zu Chancen innovativer und kooperativ-partizipativer Nutzung digitaler Medien erweiterten. Damit besteht eine deutliche Leerstelle in der Förderung von Medienkompetenzen als aktive Befähigungen, die auf Ziele der Mündigkeit und des bürgerschaftlichen Engagements Jugendlicher gerichtet sind.
- *Mangelnde Erreichung von Peers*: Insgesamt konnten vor allem jugendliche Peer Educators/Tutors Medienkompetenzen erweitern, in eher geringerem Umfang als erwartet konnte die Zielgruppe der Peers erreicht werden. Dies gilt vor allem auch für Online-Settings.
- *Personelle, zeitliche Ressourcen*: In etlichen Projekten war der zeitliche Rahmen für Planung, für die Vorbereitungsarbeit mit Peer Educators/Tutors und für die Umsetzung äusserst knapp bemessen, was negative Konsequenzen bezüglich Verarbeitungstiefe hatte und tendenziell zu einer Schmälerung der partizipativen und autonomen Elemente führte.

Trotz dieser Stolpersteine und Herausforderungen ist der Peer Education/Tutoring Ansatz als vielversprechend zur Förderung von Medienkompetenzen Jugendlicher anzusehen. Heranwachsende entwickeln Medienkompetenzen insbesondere in ihrer alltäglichen Mediennutzung und dabei in enger Auseinandersetzung mit Peers. Ansätze des Peer Education/Tutorings beinhalten damit die Chance, Formen der Selbstsozialisation in Peergruppen zu fördern und damit Gelegenheiten für eine kritische, mündige und innovative Aneignung digitaler Medien für Jugendliche zu ermöglichen. In den vorliegenden Projekten haben vor allem die Peer Educators/Tutors von diesem Potential an Peer Education/Tutoring profitiert und weniger die Peers.

Folgende Aspekte sind dabei als **Chancen und Potenziale** aufgefallen:

- *Intensive Partizipation Jugendlicher*: Wenn Jugendliche Themen und Verfahren mitbestimmen konnten, so hatte dies einen deutlich motivierenden Effekt, erhöhte die Authentizität der medialen Botschaften und führte tendenziell zu intensiven Diskussionen unter Jugendlichen. Die Partizipation Jugendlicher ist damit ein zentrales Moment der Verbindung von Peer Education/Tutoring und Medienkompetenzförderung. Wenn sich Jugendliche partizipativ einbringen können, üben sie ausserdem die Befähigungen zur Selbst- und Mitbestimmung. Eine enge partizipative Einbindung der beteiligten Jugendlichen (Peer Educators/Tutors als auch Peers) geht tendenziell mit einer höheren diskursiven Auseinandersetzung einher und erhöht die Verarbeitungstiefe. Peer Education/Tutoring kann somit über die Erweiterung von Verfügungswissen (wie funktioniert etwas?) hinaus Gelegenheiten zur partizipativen Herstellung von Orientierungswissen bieten (was ist der Sinn darin?)
- *Eigenaktive Medienproduktion*: Peer Educators/Tutors hatten in verschiedenen Projekten die Möglichkeit, digitale Medien aktiv zu verwenden und zu gestalten. Die Motivation zur Produktion, Verarbeitung und Präsentation von Medieninhalten war dabei durchwegs hoch. Es kann als bedeutsame Qualität von Medienkompetenzförderung angesehen werden, wenn mediale Inhalte durch Jugendliche eigenaktiv und kreativ gestaltet werden. Unter Einbezug virtueller Plattformen können solche digitale Inhalte potenziell eine grosse Reichweite unter Jugendlichen entfalten.
- *Methodenvielfalt in Training, Coaching und/oder Vermittlung*: Die Projektanlagen beinhalteten eine Vielfalt an Methoden in Training, Coaching und/oder Vermittlung. Dadurch ergab sich eine grosse Vielfalt genutzter medialer Anwendungen (Video- und Radiostreams, Blogs, gemeinsames Gamen, Präsentationen, Foren u.a.). Aus den Erfahrungen lassen sich Schlüsse auf unterschiedlichen Ebenen ziehen: 1) je nach eingesetzter Methode werden andere Jugendliche angesprochen – über eine breite Methodenvielfalt *über verschiedene Projekte* hinweg kann somit eine grössere Vielfalt Jugendlicher mit unterschiedlichen Interessenlagen integriert werden als durch mehrere Projekte mit ähnlichen Methoden; 2) Methoden unter Einsatz digitaler Medien (Film gestalten, Blog führen) führten oftmals zu innovativen Ergebnissen; 3) die beteiligten Jugendlichen (Peer Educators/Tutors als auch Peers) schätzten es sehr, mit digitalen Medien produzieren und gestalten zu können. Gerade auch die innovative Verbindung von on-/und offline Settings erwies sich als erfolgreich und ist für zukünftige Peer Education/Tutoring Projekte konzeptionell weiter auszuarbeiten.
- *Etablierung einer Kultur von Peer Education/Tutoring*: Die Auseinandersetzung mit der Frage, was Peer Education/Tutoring konkret bedeutet und welche Herausforderungen sich bei der Umsetzung stellen, erwies sich als zeit- und reflexionsintensiv. Die Etablierung einer Kultur von Peer Education/ Tutoring beinhaltet grundlegende Veränderungen der Rollen im Erziehungsverhältnis von Erwachsenen und Heranwachsenden. Die dabei entstehenden Fragen zu Bildungsansprüchen, Verantwortung und Legitimität sind komplex und bedürfen professioneller Reflexion. In den Projekten, welche sich ausführlich mit diesen Fragen beschäftigten, zeigte sich, wie gewinnbringend diese Auseinandersetzung für die Entwicklung einer Kultur von Peer Education/Tutoring sein kann. Eine solche (breit abgestützte) Kultur erscheint als zentral, um ein Projekt nachhaltig zu implementieren. Wichtig ist hierbei, dass Projektträger und lokale Umsetzungspartner einbezogen werden können.

5.3.3 Fazit: Qualitätsmerkmale erfolgreicher Peer Education/Tutoring Ansätze zur Förderung von Medienkompetenzen Jugendlicher

Insgesamt entscheidet nicht ein konkretes Setting, eine bestimmte Projektstruktur oder Zielgruppe über das Potenzial eines Projekts. Der Erfolg eines Projekts bestimmt sich vielmehr durch eine Vielzahl von Umsetzungsmerkmalen. Im Folgenden wird zusammenfassend ein Überblick über Qualitätsmerkmale von Peer Education/Tutoring zur Förderung von Medienkompetenzen gegeben. Sie bündeln die Erfahrungen aus den evaluierten Projekten und sollen im Überblick über zentrale Faktoren als Anregung dienen. Die Merkmale haben Annäherungscharakter – sie sind nicht als ausnahmslos zu erfüllende Voraussetzungen von Peer Education/Tutoring zur Förderung von Medienkompetenzen zu verstehen, sondern vielmehr als optimale Rahmenbedingungen, die unterschiedlich gewichtet in jeweils gegebene Praxiskontexte zu übersetzen sind. Die Qualitätsmerkmale gründen sowohl auf theoretischen Konzepten der Bildung, des Peer Education/Tutorings und der Medienkompetenzförderung (vgl. Kap. 4) als auch auf den empirischen Erkenntnissen aus den Projekt-evaluationen und der übergreifenden Synthese (vgl. Band II sowie Band I, Kap. 5.6 und 5.7). Bei der Umsetzung in die Breite von Peer Education/Tutoring-Projekten zur Förderung von Medienkompetenzen können die Qualitätsmerkmale wichtige Anhaltspunkte für gelingende Umsetzungen in unterschiedlichen Settings, Zielgruppen und Ansätzen geben.

Qualitätsmerkmale auf Planungs-/Konzeptebene

- **Vermeidung von bzw. Sensibilisierung gegenüber Top-down Projektanlagen:** Thematisch möglichst offene Projektkonzepte, die partizipative Beteiligung von Jugendlichen in der Konzept- und Umsetzungsphase vorsehen.
- Formulierung **theoretisch begründeter Verständnisse von Peer Education/Tutoring und Medienkompetenz(-förderung)** in Projektkonzepten. Darauf begründet **Differenzierung von Projektzielen** und Indikatoren bei gleichzeitiger Wahrung thematischer und fachlicher Offenheit sowie Raum für Partizipation und Autonomie von Jugendlichen.
- **Intensive Auseinandersetzung aller Beteiligten** mit Ansätzen des Peer Education/Tutorings und der Medienkompetenz(-förderung) unter Beizug spezialisierter Fachpersonen.

Qualitätsmerkmale auf Umsetzungsebene: Methode des Peer Education/Tutorings

- Breite **Vernetzung und verbindliche Zusammenarbeit mit externen Projektpartnern**, um ein gemeinsames Verständnis von Peer Education/Tutoring zu schaffen ("Kultur der Peer Education/des Peer Tutorings") sowie die Rekrutierung von Peer Educators/Tutors und Peers zu ermöglichen.
- **Transparente Information** über die Projektanlage und die Rolle der Jugendlichen bei der Rekrutierung von Peer Educators/Tutors und Peers. **Partizipativer Einbezug und Ermöglichung von Aktivitäten** (bspw. der Mediengestaltung) der Jugendlichen, um Identifikation mit Projekt zu erhöhen.
- *Zentrale Gelingensbedingungen von Peer Tutoring:* **Glaubwürdigkeit, Handlungssicherheit und Handlungsspielräume** der Peer Tutors sowie Handlungsspielräume für Peers. Hoher **Lebenswelt- und Alltagsbezug** von Jugendlichen sowie genügend zeitliche Ressourcen.
- *Zentrale Gelingensbedingungen von Peer Education:* **Etablierung einer Kultur von Peer Education** (offene, respektvolle und hierarchiefreie Kommunikationskultur), **Handlungsspielräume und partizipative Verfahren** für Peer Educators und Peers, Ergebnisoffenheit der Bildungsprozesse, hohe Intensität der Interaktion zwischen Peer Educators und Peers, Authentizität und Diskursivität der Inhalte, Vorbereitung der Peer Educators bezüglich methodischer Fragen (Rollenübernahme).

- Erkenntnisse bezüglich *Zusammenarbeit Erwachsene – Jugendliche*: Zentrale Bedeutung kommt dem kommunikativen Rahmen zwischen erwachsenen und jugendlichen Beteiligten zu. **Partizipation benötigt eine selbstkritische, reflexive Distanz** der erwachsenen Projektbeteiligten und konzeptuelle Grundlagen. **Verantwortungsübergabe an Jugendliche und Freiräume**: Die Abwesenheit Erwachsener an Peer Education/Tutoring-Anlässen ist ein Ausdruck von Handlungsspielräumen der Peer Educators/Tutors und unterstreicht deren Expertentum.
- Erkenntnisse bezüglich *Zusammenarbeit Jugendliche – Jugendliche*: Die **Herstellung von Peerness (Gleichrangigkeit)** ist eine wichtige Gelingensbedingung. Damit das Einbringen persönlicher Erfahrungen möglich ist, muss gewährleistet sein, dass mit allen Beiträgen wertschätzend umgegangen wird. Bestehende Gruppendynamiken sind dabei zu beachten.
- Spezifika von *Peer Education/Tutoring im Kontext Offener Jugendarbeit*: **Einbettung des Projekts in den Sozialraum und gute Vernetzung** erleichtert Rekrutierung Jugendlicher. Es besteht ein Spannungsverhältnis zwischen **notwendiger Intensität der Auseinandersetzung und beschränkten zeitlichen Ressourcen**(bereitschaften) der Jugendlichen. Die Motivation zur Teilnahme kann durch **mediengestaltende Angebote** gesteigert werden.
- Spezifika von *Peer Education/Tutoring in schulischen Kontexten*: Bei Peer Tutoring im Kontext Schule ist grundsätzlich eine **gute Passung zu schulischen Wissensvermittlungslogiken** gegeben. Peer Education in Schulen zu implementieren kann sich aufgrund unterschiedlicher Kulturen als schwieriger erweisen, **zentral ist hier ein hohes Commitment** der Schulen. Zu beachten sind Auswirkungen fehlender Freiwilligkeit.
- Spezifika von *Peer Education/Tutoring im virtuellen Raum*: das selbsttätige, lebensweltlich bezogene und diskursive Interesse Jugendlicher bildet sich im virtuellen Raum unmittelbar ab. Zentral sind deshalb **diskursiv angelegte Bildungsbotschaften** und eine wertschätzende Kommunikationskultur. Ideal wäre die **Einbindung der Aktivitäten in eine bestehende virtuelle Community** mit bestehender Netiquette (allgemein akzeptierte Verhaltensregeln).

Qualitätsmerkmale auf Zielebene: Förderung von Medienkompetenzen

- Zentrale Gelingensbedingung von Peer Education/Tutoring Projekten zur Förderung von Medienkompetenzen ist, dass sich die beteiligten **Erwachsenen und Jugendlichen digitale Medien aneignen**, d.h. sich digitale Medien und Wissen darüber durch **intensive Auseinandersetzung** zu eigen machen. Zentrale Ziele sind dabei, **für Jugendliche Gelegenheiten zu gesellschaftlicher Partizipation** sowie **eigenverantwortlicher und kreativer Gestaltung des Lebensumfelds** zu schaffen.
- Die explizite **Berücksichtigung sowohl von Chancen als auch Risiken** digitaler Medien ermöglicht umfassende Prozesse der Medienbildung, innerhalb derer Befähigungen zur Selbst- und Mitbestimmung sowie Solidarität ausgebildet werden können.
- *Technische Medienkompetenzen*: Die Förderung technischer Medienkompetenzen über ein **aktives mediengestalterisches Handeln** ist für Jugendliche attraktiv.
- *Kulturelle Medienkompetenzen*: Neben der Vermittlung von **fachlich und sachlich fundiertem Wissen** ist für die Erweiterung kultureller Medienkompetenzen auf eine **lebensweltorientierte, altersadäquate sowie diskursive Anlage der Kommunikationsangebote und den partizipativen, bedürfnisorientierten Einbezug** von Peer Educators/Tutors und Peers zu achten.
- *Soziale Medienkompetenzen*: Die Förderung sozialer Medienkompetenzen erfordert grundlegend die Förderung sozialer, d.h. kommunikativer Kompetenzen, die die Beteiligung an Diskursen ermöglichen. Es sollten neben Risiken auch **Chancen mediatisierter Handlungen für die aktive Beziehungsgestaltung, Kollaboration, (politische) Partizipation und Solidarität** berücksichtigt werden.

- *Reflexive Medienkompetenzen*: Die Auseinandersetzung mit Bedingungskontexten der Mediennutzung, mit **Fragen der Mediatisierung sozialer Strukturen im Zusammenhang mit der eigenen Medienutzung** ist anspruchsvoll und benötigt **Zeit, Engagement, komplexes Wissen und diskursive Räume**. Hierbei erscheint es zentral, Jugendlichen **autonome Bildungsgelegenheiten** zur Verfügung zu stellen und darüber hinaus diese aktiv zu unterstützen und fachlich fundiert zu begleiten.

5.4 Ausblick: Peer Education / Peer Tutoring und Medienkompetenzförderung in deliberativer Perspektive

Handlungsansätze des Peer Education/Tutorings und Konstrukte der Medienkompetenz(-förderung) beinhalten in demokratie- und bildungstheoretischer Perspektive eine grundlegende Gemeinsamkeit: Beide Ansätze bzw. Konstrukte verweisen auf die inhärente Zielsetzung eines mündigen, d.h. selbstbestimmten und kritischen, an demokratischen Werten und für das Gemeinwesen engagierten Individuums (vgl. Baacke 2007; Demmler et al. 2012). Medienkompetenzen befähigen – in Bezugnahme auf die kommunikative Kompetenz nach Jürgen Habermas (1997b) – zur Individuierung in Mündigkeit und demokratischer Sozialität (vgl. Demmler et al. 2012). Der Peer Education/Tutoring Ansatz verfolgt letztlich das gleiche Ziel, wenn er nicht als verdeckte Instrumentalisierung von Jugendlichen zur Verbreitung von präskriptiven Präventionsbotschaften Erwachsener gefasst werden soll (vgl. die diesbezüglichen Ausführungen in Kap. 4.3 und Frankham (1998)). Insofern kann die These formuliert werden, dass in einem Peer Education/Tutoring Setting Formen der selbsttätigen thematischen und praktischen Auseinandersetzung unter Peers und Peer Educators/Tutors gegeben sein müssen, um Gelegenheiten zu schaffen, Medienkompetenzen in allen Dimensionen umfassend bilden zu können.

Daraus lässt sich ableiten, dass die Förderung von Medienkompetenzen und die Ermöglichung von offenen, diskursiven und auf Autonomie angelegten Bildungsräumen letztlich nicht nur dieselben Zielsetzungen eines mündigen, kritischen und engagierten Individuums beinhalten, sondern in der gegenwärtig mediatisierten Alltagswelt grundlegende Bedingungen gelingender Identitätsbildung und sozialer Integration sind (vgl. boyd 2007). Hierin liegen grosse Potenziale von Peer Education/Tutoring zur Förderung von Medienkompetenzen. Aufgrund der beschriebenen strukturellen Hindernisse und konzeptueller Engführungen der Mehrheit der Projekte konnten diese allerdings nur in Ansätzen entwickelt werden. Die Evaluation sieht übergeordnet als zentrale Gelingensbedingungen von Peer Education/Tutoring Projekten zur Förderung von Medienkompetenzen die Aneignung digitaler Medien sowohl durch Fachpersonen als auch durch Jugendliche zu Zielen gesellschaftlicher Partizipation und eigenverantwortlicher, kreativer Gestaltung des Lebensumfelds (vgl. boyd 2005; Göttlich 2006; Lüpke/Neumann 2010; Lutz/Rösch/Seitz 2012). Hierin liegen noch weithin ungenutzte Potenziale (vgl. Damon 1984) von Peer Education/Tutoring Ansätzen, die in Konsequenz weitgehende Partizipation und Autonomie Jugendlicher in diskursiv angelegten Bildungsgelegenheiten bedeuten. Hierdurch wird Bildung nicht nur als Reproduktion von Wissen, sondern grundlegender als Transformation von Selbst- und Weltbezügen verstanden (Jörissen/Marotzki 2009; Jörissen/Marotzki 2010). Ein solcherart begründetes Bildungsverständnis bedingt allerdings eine eigenaktive, profunde Auseinandersetzung mit biografischen und sozio-strukturellen/kulturellen Kontexten, in welche das eigene Medienhandeln eingelagert ist. Die Aneignung von Medienkompetenzen bedeutet in diesem Sinne konstruktive Identitätsarbeit, Sinnstiftung und soziale Integration in kontinuierlicher Auseinandersetzung mit Selbst- und Weltbezügen (vgl.: Groeben 2002: 165ff.; Steiner 2013). Wird der Bildungsauftrag Erwachsener gegenüber Jugendlichen in einer zunehmend mediatisierten Alltagskultur solcherart verstanden, wären damit nicht mehr nur Risiken digitaler Medien Ausgangspunkt der gemeinsamen Auseinandersetzung, sondern insbesondere auch die Frage, wie diese in jeder Hinsicht hoch potenziellen Technologien zu Zwecken der Erhaltung und Erweiterung einer deliberativen Kultur eingesetzt werden können (vgl. Davies/Gangadharan 2009; Habermas 1992).

6 Literatur

- Adorno, Theodor W. (1971). *Erziehung zur Mündigkeit – Vorträge und Gespräche mit Hellmut Becker 1959 bis 1969* Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Appel, Elke (2001). *Auswirkungen eines Peer-Education-Programms auf Multiplikatoren und Adressaten – eine Evaluationsstudie*. Inauguraldissertation am Fachbereich Erziehungs- und Unterrichtswissenschaften der Freien Universität Berlin
- Baacke, Dieter (2007). *Medienpädagogik*. Tübingen: Max Niemeyer Verlag.
- Backes, Herbert/Schönbach, Karin (2002). *Trainingskonzepte*. In: *Peer Education – Ein Handbuch für die Praxis; Basisinformationen, Trainingskonzepte*. Köln: Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung.
- Backett-Milburn, Kathryn/Wilson, Sheila (2000). *Understanding peer education: insights from a process evaluation*. In: *Health Education Research*. 15. Jg. (1). S. 85-96.
- Bandura, Albert (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. NJ: Prentice Hall: Englewood Cliffs.
- Bonfadelli, H. (2007). *Die Wissenskluft-Perspektive. Theoretische Perspektive, methodische Umsetzung, empirischer Ertrag*. In: Schenk, Michael (Hg.). *Medienwirkungsforschung*. Tübingen: Mohr Siebeck. S. 615-647.
- boyd, danah (2005). *Sociable Technology and Democracy*. In: Lebkowsky, Jon/Ratcliffe, Mitch (Hg.). *Extreme Democracy*. Raleigh, North Carolina: Lulu. S. 198-209.
- boyd, danah (2007). *Why Youth (Heart) Social Network Sites: The Role of Networked Publics in Teenage Social Life*. In: Buckingham, David (Hg.). *Youth, Identity, and Digital Media*: MIT Press. S. 119-142.
- boyd, danah (2010). *Friendship*. In: Ito, Mizuko/Baumer, Sonja/Bittanti, Matteo, et al. (Hg.). *Hanging out, messing around, and geeking out : kids living and learning with new media*. Cambridge, Mass.: MIT Press. S. 79-115.
- Brack, Amy Badura/Millard, Michele/Shah, Kinjal (2008). *Are Peer Educators Really Peers?* In: *Journal of American College Health*. 56. Jg. (5). S. 566-568.
- Brönnimann, Christoph (1997). *Interaktion im Cyberspace – Eine neue Form des öffentlich-privaten Austauschs: Welchen Beitrag leistet Goffmans Interaktionstheorie bei der Analyse neuer Interaktionsformen?* Unveröffentlichtes Manuskript. Zürich.
- Buchholz, Werner (2000) (Hg.). *Kindheit und Jugend in der Neuzeit, 1500-1900*. Stuttgart: Franz Steiner Verlag.
- Bundesamt für Sozialversicherungen (2010). *Nationales Programm Jugendmedienschutz und Medienkompetenzen*. Bern: Bundesamt für Sozialversicherungen (BSV).
- Bundesamt für Sozialversicherungen (2012a). *Ausschreibung: Evaluation der Modellprojekte Peer Education / Peer Tutoring zur Förderung von Medienkompetenzen*. Bern: Bundesamt für Sozialversicherungen (BSV).
- Bundesamt für Sozialversicherungen (2012b). *Factsheet Modellprojekte Peer Education*. Bern: Bundesamt für Sozialversicherungen (BSV).
- Cleppien, Georg/Kutscher, Nadia (2004). *Digital Inequality und Qualität von Online-Bildung*. In: Otto, Hans-Uwe/Kutscher, Nadia (Hg.). *Informelle Bildung Online. Perspektiven für Bildung, Jugendarbeit und Medienpädagogik*. Weinheim und München: Juventa. S. 80-96.
- Damon, William (1984). *Peer education: The untapped potential*. In: *Journal of Applied Developmental Psychology*. 5. Jg. (4). S. 331-343
- Davies, Todd/Gangadharan, Seeta Pena (2009) (Hg.). *Online Deliberation: Design, Research, and Practice*. Stanford: Center for the Study of Language and Information, Stanford University (CSLI).

- Demmler, Kathrin/Heinemann, Kerstin/Schubert, Gisela/Wagner, Ulrike (2012). Expertise: Peer-to-Peer-Konzepte in der medienpädagogischen Arbeit. München: JFF – Institut für Medienpädagogik in Forschung und Praxis.
- Dubiel, Helmut (1992). Kritische Theorie der Gesellschaft. Eine einführende Rekonstruktion von den Anfängen im Horkheimer-Kreis bis Habermas. Weinheim: Juventa.
- Ecarius, Jutta/Hössl, Stefan E./Berg, Alena (2012). Peergroup – Ressource oder biographische Gefährdung? In: Ecarius, J./Eulenbach, M. (Hg.). Jugend und Differenz. Wiesbaden: Springer Fachmedien. S. 161-181.
- Fassler, Manfred (1997). Was ist Kommunikation? Stuttgart: UTB.
- Flick, Uwe (2006). Qualitative Sozialforschung. Reinbek b. Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Foot, Hugh/Howe, Christine (1998). The psychoeducational Basis of Peer-Assisted Learning. In: Topping, Keith/Ehly, Stewart (Hg.). Peer-assisted learning. Mahwah (N.J.) etc.: Lawrence Erlbaum. S. 27-43.
- Frankham, Jo (1998). Peer Education: the unauthorised version. In: British Educational Research Journal. 24. Jg. (2). S. 179-193.
- Friedrichs, Henrike/Sander, Uwe (2010). Die Verschränkung von Jugendkulturen und digitalen Medienwelten. In: Hugger, Kai-Uwe (Hg.). Digitale Jugendkulturen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 23-36.
- Gapski, Harald (2001). Medienkompetenz : eine Bestandsaufnahme und Vorüberlegungen zu einem systemtheoretischen Rahmenkonzept. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.
- Gapski, Harald (2006). Medienkompetenzen messen? : Verfahren und Reflexionen zur Erfassung von Schlüsselkompetenzen. Düsseldorf: kopaed.
- Göttlich, Udo (2006). Die Kreativität des Handelns in der Medienaneignung. Zur handlungstheoretischen Kritik der Wirkungs- und Rezeptionsforschung. Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft.
- Gould, Jeffrey M./Lomax, Anne R. (1993). The Evolution of Peer Education: Where do We Go from Here? In: Journal of American College Health. 41. Jg. (6). S. 235-240.
- Groeben, Norbert (2002). Medienkompetenz : Voraussetzungen, Dimensionen, Funktionen. Weinheim: Juventa-Verl.
- Habermas, Jürgen (1992). Faktizität und Geltung – Beiträge zur Diskurstheorie des Rechts und des demokratischen Rechtsstaats. Berlin: Suhrkamp.
- Habermas, Jürgen (1997a). Theorie des kommunikativen Handelns (Band 1). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Habermas, Jürgen (1997b). Theorie des kommunikativen Handelns (Band 2). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Hart, R. (1992). Children's Participation from Tokenism to Citizenship. Florence: UNICEF Innocenti Research Centre.
- Hartung, Anja/Schorb, Bernd (2007). Projekt Identität. Medien in Prozessen der Selbstfindung Jugendlicher. In: Computer+Unterricht. (68). S. 6-10.
- Hastall, M. R. (2012). Abwehrreaktionen auf Gesundheitsappelle. Forschungsstand und Praxisempfehlungen. In: Hoffmann, S./Mai, R./Schwarz, U. (Hg.). Angewandtes Gesundheitsmarketing. Wiesbaden: Springer Gabler. S. 281-296.
- Heiner, Maja (2005). Evaluation. In: Otto, Hans-Uwe/Thiersch, Hans (Hg.). Handbuch Sozialarbeit Sozialpädagogik. München: Ernst Reinhardt Verlag. S. 481-507.
- Heitmeyer, Wilhelm (1998). Gewalt. Schattenseiten der Individualisierung bei Jugendlichen aus unterschiedlichen Milieus. Weinheim: Juventa.
- Herzig, Bardo/Meister, Dorothee M./Moser, Heinz/Niesyto, Horst (2010). Jahrbuch Medienpädagogik 8 Medienkompetenz und Web 2.0. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / GWV Fachverlage GmbH Wiesbaden.

- Hitzler, Ronald/Bucher, Thomas/Niederbacher, Arne (2001). *Leben in Szenen. Formen jugendlicher Vergemeinschaftung heute*. Leverkusen: Leske + Budrich.
- Horkheimer, Max/Adorno, Theodor Wiesengrund (2001). *Dialektik der Aufklärung: Philosophische Fragmente*. Frankfurt a.M.: Fischer.
- Hurrelmann, Klaus/Ulich, Dieter (1991). *Neues Handbuch der Sozialisationsforschung*. Weinheim ; Basel: Beltz.
- Jackson, Suzanne F./Kolla, Gillian (2012). A New Realistic Evaluation Analysis Method. In: *American Journal of Evaluation*. 33. Jg. (3). S. 339-349.
- Jörissen, Benjamin/Marotzki, Winfried (2009). *Medienbildung – Eine Einführung*. Bad Heilbrunn: UTB.
- Jörissen, Benjamin/Marotzki, Winfried (2010). *Medienbildung in der digitalen Jugendkultur*. In: Hugger, Kai-Uwe (Hg.). *Digitale Jugendkulturen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / GWV Fachverlage GmbH Wiesbaden. S. 103-117.
- Kern-Scheffeld, Walter (2005). *Peer Education und Suchtprävention*. In: *Suchtmagazin*. (5). S. 3-10.
- Klafki, Wolfgang (2007). *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik – Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik*. Weinheim/Basel: Beltz.
- Klein, Alexandra (2010). *Bin ich schon drin oder was? Partizipation im Internet*. In: Cleppien, Georg/Lerche, Ulrike (Hg.). *Soziale Arbeit und Medien*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 165-176.
- Knoblauch, Hubert/Schnettler, Bernt/Raab, Jürgen/Soeffner, Hans Georg (2009). *Video analysis: methodology and methods : qualitative audiovisual data analysis in sociology*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Kutscher, Nadia/Otto, Hans-Uwe (2004). *Soziale Differenzen und informelle Bildung im virtuellen Raum*. In: Otto, Hans-Uwe/Kutscher, Nadia (Hg.). *Informelle Bildung Online. Perspektiven für Bildung, Jugendarbeit und Medienpädagogik*. Weinheim und München: Juventa. S. 7-22.
- Lindsey, Billie J. (1997). *Peer Education: A Viewpoint and Critique*. In: *Journal of American College Health*. 45. Jg. (4). S. 187-189.
- Livingstone, Sonia/Bober, Magdalena (2006). *Regulating the internet at home: Contrasting the perspectives of children and parents*. In: *Digital generations: Children, young people, and new media*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Publishers; US. S. 93-113.
- Lüpke, Marcus/Neumann, Ulf (2010). *Gewaltprävention 2.0 digitale Herausforderungen*. Marburg: Schüren.
- Lutz, Klaus/Rösch, Eike/Seitz, Daniel (2012) (Hg.). *Partizipation und Engagement im Netz. Neue Chancen für Demokratie und Medienpädagogik*. München: kopaed.
- Marks, Erich/Wiebke, Steffen (2013) (Hg.). *Neue Medienwelten – Herausforderungen für die Kriminalprävention? Ausgewählte Beiträge des 16. Deutschen Präventionstages*. Mönchengladbach: Forum Verlag Godesberg GmbH.
- Marotzki, Winfried (1990). *Entwurf einer strukturalen Bildungstheorie. Biographietheoretische Auslegung von Bildungsprozessen in hochkomplexen Gesellschaften*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Mathie, Elspeth/Ford, Nick (1998). *Peer Education For Health*. In: Topping, Keith/Ehly, Stewart (Hg.). *Peer-assisted learning*. Mahwah (N.J.) etc.: Lawrence Erlbaum. S. 203-218.
- Mayring, Philipp (2009). *Qualitative Inhaltsanalyse*. In: Flick, Uwe/von Kardorff, Ernst/Steinke, Ines (Hg.). *Qualitative Forschung – Ein Handbuch*. 7. Auflage Aufl. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Mittelstrass, Jürgen (2001). *Wissen und Grenzen. Philosophische Studien*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Moser, Heinz (2010). *Die Medienkompetenz und die 'neue' erziehungswissenschaftliche Komeptenzdiskussion*. In: Herzig, Bardo/Meister, Dorothee M./Moser, Heinz/Niesyto, Horst (Hg.). *Jahrbuch Medienpädagogik 8. Medienkomeptenz und Web 2.0*. Wiesbaden: Vs Verlag. S. 59-79.
- Neumann-Braun, Klaus/Kleinschnittger, Vanessa (2012). *Peer Education und Medienkompetenzförderung*. In: *Soziale Sicherheit CHSS*. (4). S. 231-235.

- Neumann-Braun, Klaus/Kleinschnittger, Vanessa/Baumgärtner, Michael/Klug, Daniel/Preite, Alessandro/Preite, Luca (2012). Das pädagogische Konzept der Peer Education im Rahmen von Medienkompetenzförderung und Jugendmedienschutz. Expertise im Auftrag des BSV. Bern: Bundesamt für Sozialversicherungen. URL: http://www.jeunesetmedias.ch/fileadmin/user_upload/Fachwissen/15_12d_eBericht_Peer_Education.pdf.
- Oerter, Rolf/Dreher, Eva (1998). Jugendalter. In: Oerter, Rolf/Montada, Leo (Hg.). Entwicklungspsychologie. Weinheim: Psychologie Verlags Union. S. 310-395.
- Pawson, Ray/Tilley, Nick (2011). Realistic evaluation. London: Sage.
- Pirker, Bettina (2009). Medien.Technik.Raum. Technikkonstruierte Räume als interkulturelle Spielplätze der Identität. In: Tully, Claus (Hg.). Multilokalität und Vernetzung. Beiträge zur technikbasierten Gestaltung jugendlicher Sozialräume. Weinheim und München: Juventa. S. 91-100.
- Robins, A. (1994). Sharing our experiences and learning from others like us: peer education for drugs prevention. London: Home Office Prevention Initiative.
- Scherr, Albert (2009). Jugendsoziologie : Einführung in Grundlagen und Theorien. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Schmid, Manfred (2008). Demokratietheorien. Eine Einführung. Wiesbaden: VS Verlag.
- Shiner, Michael (1999). Defining peer education. In: Journal of Adolescence. 22. Jg. (4). S. 555-566.
- Spreen, Dierk (2012). Jugend und gewalthaltige Massenkultur. Zur Soziologie der Unterhaltung und der Sozialisationsfunktion der Medien. In: Herrmann, Jörg/Metelmann, Jörg/Schwandt, Hans-Gerd (Hg.). Wissen sie, was sie tun? Zur filmischen Inszenierung jugendlicher Gewalt. Marburg: Schüren. S. 16-48.
- Steiner, Olivier (2013). Soziale Arbeit und kritische Medientheorie. Web 2.0 Kommunikationstechnologien als hybrider Diskursraum in Systemen und Lebenswelten. In: Steiner, Olivier/Goldoni, Marc (Hg.). Kinder- und Jugendarbeit 2.0. Grundlagen, Konzepte und Praxis medienbezogener Sozialer Arbeit. Weinheim: Juventa.
- Sturzenhecker, Benedikt/Richter, Elisabeth (2010). Die Kinder- und Jugendarbeit. In: Thole, Werner (Hg.). Grundriss Soziale Arbeit. Wiesbaden: VS Verlag. S. 469-475.
- Sutter, Tilmann (2010). Medienanalyse und Medienkritik. Forschungsfelder einer konstruktivistischen Soziologie der Medien. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Sutter, Tilmann/Charlton, M. (2002). Medienkompetenz – einige Anmerkungen zum Komptentenzbegriff. In: Groeben, Norbert/Hurrelmann, Bettina (Hg.). Medienkompetenz : Voraussetzungen, Dimensionen, Funktionen. Weinheim: Juventa-Verl. S. 129-147.
- Theunert, Helga (1999). Medienkompetenz: Eine pädagogische und altersspezifisch zu fassende Handlungsdimension. In: Schell, Fred/Stolzenburg, Elke/Theunert, Helga (Hg.). Medienkompetenz. Grundlagen und pädagogisches Handeln. München: KoPäd Verlag. S. 50-59.
- Topping, Keith/Ehly, Stewart (1998a). Introduction to Peer-Assisted Learning. In: Topping, Keith/Ehly, Stewart (Hg.). Peer-assisted learning. Mahwah (N.J.) etc.: Lawrence Erlbaum. S. 1-23.
- Topping, Keith/Ehly, Stewart (1998b). Peer-assisted learning. Mahwah (N.J.) etc.: Lawrence Erlbaum.
- 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: Julius Center for Health Sciences and Primary Care.
- von Unger, Hella (2014). Partizipative Forschung: Einführung in die Forschungspraxis. Wiesbaden: Springer VS.
- Wagner, Ulrike/Brüggen, Niels (2012). Von Alibi-Veranstaltungen und "Everyday Makers". In: Lutz, Klaus/Rösch, Eike/Seitz, Daniel (Hg.). Partizipation und Engagement im Netz. Neue Chancen für Demokratie und Medienpädagogik Bd. Schriftenreihe Schriften zur Medienpädagogik, Band 47. München: kopaed. S. 21-42.

- Walker, Sali Ann/Avis, Melanie (1999). Common reasons why peer education fails. In: *Journal of Adolescence*. 22. Jg. (4). S. 573-577.
- Willemse, Isabel/Waller, Gregor/Süss, Daniel (2010). JAMES. Jugend, Aktivitäten, Medien. Erhebung Schweiz. ZHAW Zürcher Hochschule für Angewandte Wissenschaften. Departement Angewandte Psychologie. URL: http://www.psychologie.zhaw.ch/fileadmin/user_upload/psychologie/Downloads/Forschung/James/Ergebnisbericht_JAMES_2010_de.pdf.
- Wright, Michael T./Block, Martina/Unger, Hella von (2010). Partizipation der Zielgruppe in der Gesundheitsförderung und Prävention. In: Wright, Michael T. (Hg.). *Partizipative Qualitätsentwicklung in der Gesundheitsförderung und Prävention*. Bern: Huber. S. 35-52.
- Ziersch, A./Gaffney, J./Tomlinson, D. R. (2000). STI prevention and the male sex industry in London: evaluating a pilot peer education programme. In: *Sex Transm Infect*. 76. Jg. (6). S. 447-453.

**Weitere Forschungs- und Expertenberichte aus der Reihe
«Beiträge zur Sozialen Sicherheit»**

<http://www.bsv.admin.ch/praxis/forschung/publikationen/index.html?lang=de>

**Autres rapports de recherche et expertises de la série
«Aspects de la sécurité sociale»**

<http://www.bsv.admin.ch/praxis/forschung/publikationen/index.html?lang=fr>

**Altri rapporti di ricerca e perizie della collana
«Aspetti della sicurezza sociale»**

<http://www.bsv.admin.ch/praxis/forschung/publikationen/index.html?lang=it>

**Further research reports and expertises in the series
«Beiträge zur Sozialen Sicherheit»**

<http://www.bsv.admin.ch/praxis/forschung/publikationen/index.html?lang=en>