

Evaluation von Peer-Education und Peer-Tutoring zur Förderung von Medienkompetenzen

Das nationale Programm Jugend und Medien unterstützte sieben Projekte, die mit unterschiedlichen Ansätzen Peer-Education/-Tutoring einsetzten, um die Medienkompetenzen bei Jugendlichen zu fördern. Die Ergebnisse der begleitenden Evaluation zeigen, dass die Konzeption und Umsetzung von Peer-Involvement-Methoden anspruchsvoll sowie zeit- und ressourcenintensiv sind. Die Beteiligung Jugendlicher an solchermaßen gestalteten Bildungsprozessen erscheint aber zur Förderung von Medienkompetenzen dennoch vielversprechend.

Olivier Steiner, Rahel Heeg, Claire Balleys, Ilario Lodi, Valentin Schnorr

Fachhochschule Nordwestschweiz

Jugend, digitale Medien und Peer-Involvement-Ansätze

Digitale Medien haben den Lebensalltag Heranwachsender in den letzten Jahren zunehmend geprägt und die Grundlagen der Kommunikation, des Spiels und des Wissenserwerbs nachhaltig verändert. Jährlich wiederholte Nutzungsstudien zeigen die zunehmende Durchdringung der Alltagswelt von Kindern und Jugendlichen mit digitalen Medien. In der ersten JIM-Studie (Jugend, Internet und Medien) aus dem Jahr 1998 verfügten acht Prozent der befragten 12- bis 19-Jährigen in Deutschland über ein eigenes Mobiltelefon, im Jahr 2014 waren es 97 Prozent.¹ In der Schweiz besaßen im Jahr 2013 98 Prozent der 12- bis 19-jährigen Jugendlichen ein Mobiltelefon, davon fast alle ein Smartphone.²

Vor dem Hintergrund der sogenannten Mediatisierung der Alltagswelt sind die Medienkompetenzen Jugendlicher seit einigen Jahren in den Fokus öffentlicher und wissenschaftlicher Diskussionen geraten. Zunehmend

gelten Medienkompetenzen als zentrale Schlüsselfähigkeiten, um digitale Medien produktiv und kooperativ nutzen und sich vor medienbezogenen Risiken schützen zu können. Medienkompetenzen können in unterschiedlichen Dimensionen verortet werden: technische Kompetenzen (z.B. Umgang mit Geräten), kulturelle Kompetenzen (z.B. Orientierungskompetenz im Internet), soziale Kompetenzen (z.B. reale und virtuelle Beziehungsgestaltung) und reflexive Kompetenzen (z.B. kritische Beurteilung von Medieninhalten).³

Von hoher Bedeutung für die Nutzung digitaler Medien im Jugendalter ist die Peer-Group, d.h. die Gruppe der Gleichaltrigen. Untersuchungen zeigen, dass die Form und das Ausmass der Mediennutzung stark vom Mediennutzungsstil der jeweiligen Peer-Group abhängig sind. Mit der Verbreitung von Social Media pflegen Jugendliche ihre sozialen Beziehungen sowohl direkt als auch mediatisiert, wobei die Alltagskommunikation im fluiden Wechsel von on- und offline stattfindet. Zudem informieren sich Jugendliche insbesondere bei Gleichaltrigen über Fragen zu digitalen Medien. Digitale Medien und insbesondere Social Media nehmen damit wichtige Funktionen für die Herstellung von Autonomie im Jugendalter ein und stellen eine bedeutende Ressource in Sozialisationsprozessen dar.

Hieran erscheinen pädagogische Ansätze des Peer-Involvements anschlussfähig, welche seit den 1980er-Jahren in Bildungseinrichtungen und Handlungsfeldern der Sozialen Arbeit eingesetzt werden. Diese gehen von der Annahme aus, dass Heranwachsende sensible und persönliche Thematiken mit Gleichaltrigen offener behandeln als mit Erwachsenen und dass solche Bildungsprozesse deshalb anschlussfähiger an die Lebenswirklichkeiten der Jugendlichen sein können. Unter dem Oberbegriff des Peer-Involvement lassen sich unterschiedliche pädagogische Ansätze des Lernens bzw. der Kompetenzbildung unter Peers zusammenfassen. Zentrales Element der Peer-Involvement-Ansätze ist das kollaborative Lernen unter Gleichgestellten, wobei meist zwischen den Rollen als Lernende (Peers) und Lehrende (Peer-Tutors/-Educators) unterschieden wird. Peer-Involvement-Ansätze werden in Bezug auf den Grad der Ähnlichkeit von Peers und Peer-Educators oder -Tutors (Grad der *Peer-ness*), den Grad der Formalisierung der Peer-Kommunikation und des Settings voneinander abgegrenzt:⁴

- **Peer-Tutoring** zielt tendenziell auf eine formellere Informationsvermittlung in einem strukturierten Setting (z.B. in der Schule). Die Methode ist oft durch einen geringeren Grad der Ähnlichkeit zwischen Peer-Tutors

1 Lit. MPFS

2 Lit. Willemsen und Lit. JAMES

3 Lit. Moser

4 Lit. Damon, Lit. Neumann-Braun

und Peers (z.B. in Bezug auf das Vorwissen zum Thema, auf Alter oder Bildungshintergrund) gekennzeichnet.

- **Peer-Education** zielt auf einen informelleren Informations- und Erfahrungsaustausch unter Peers in einem formal wenig strukturierten Setting (z.B. in der Offenen Jugendarbeit). Peer-Education ist durch einen eher höheren Grad der Ähnlichkeit von Peers und Peer-Educators gekennzeichnet.

Die Rolle Erwachsener im Peer-Involvement besteht in der organisatorischen Hauptverantwortung und insbesondere darin, die Peer-Educators und -Tutors inhaltlich und methodisch auf deren Aufgabe vorzubereiten. Die Erwachsenen stehen in dieser Funktion als Anleitende oder Coaches vor der Herausforderung, den Jugendlichen unterstützend und beratend zur Seite zu stehen, ohne dabei Vorgaben festzulegen, welche den Entscheidungsraum der Jugendlichen unnötig verringern. Je geringer

der Spielraum Jugendlicher, desto grösser ist die Gefahr ihrer Instrumentalisierung für die Ziele der Erwachsenen.⁵

Design, Erhebungsmethoden und Fragestellung der Evaluation

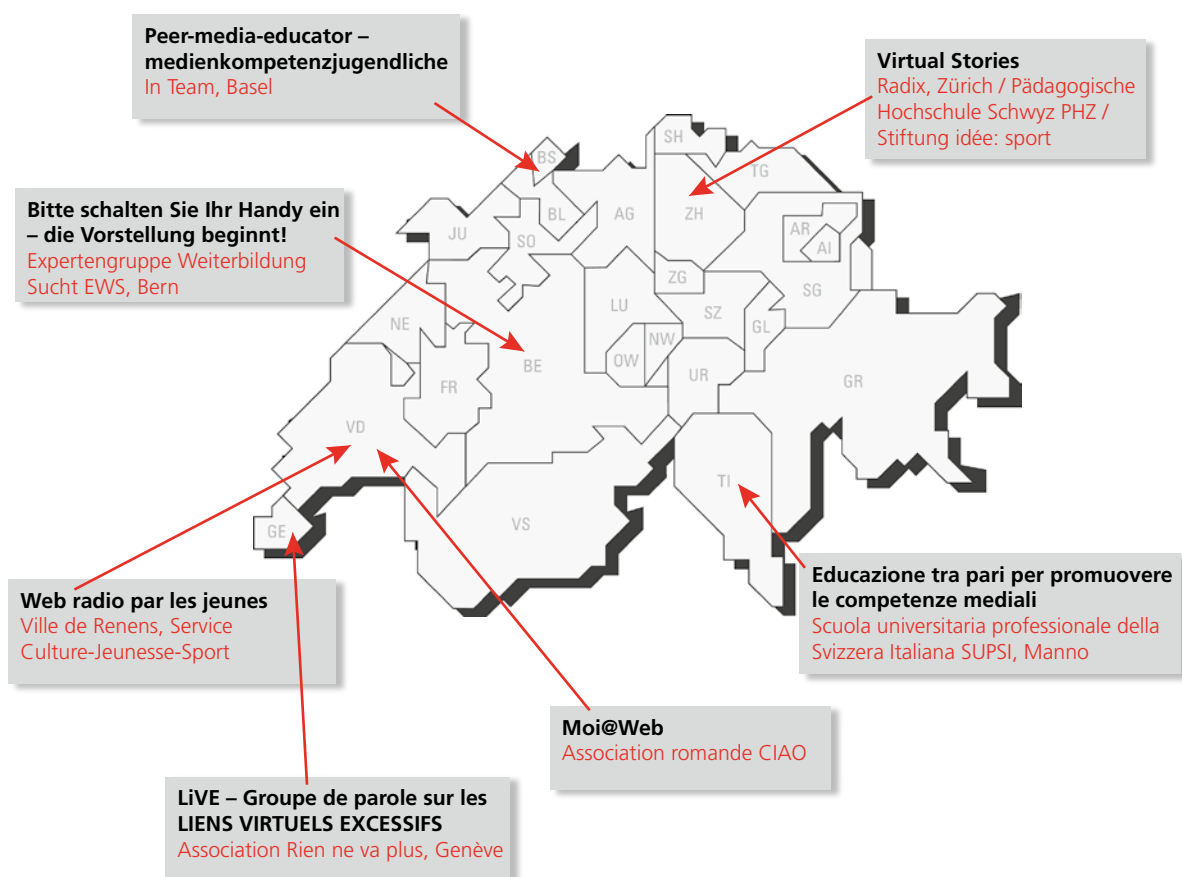
Das Bundesamt für Sozialversicherungen (BSV) wollte im Rahmen des nationalen Programms Jugend und Medien die Rahmenbedingungen und Voraussetzungen klären, die «für eine erfolgreiche Anwendung des Peer-Education-Ansatzes in der Praxis erforderlich sind».⁶ Das Programm unterstützte mit der Jacobs Foundation als Programmpartnerin von 2011 bis Ende 2014 insgesamt sieben Peer-Educa-

5 Lit. Frankham

6 Lit. Bundesamt für Sozialversicherungen

Modellprojekte Peer-Education/Peer-Tutoring

G1



Quelle: BSV

tion- bzw. Peer-Tutoring-Projekte, die das BSV durch die Fachhochschule Nordwestschweiz, Hochschule für Soziale Arbeit evaluieren liess.

Drei der sieben Projekte waren in der deutschen Schweiz verortet, drei in der Westschweiz und eines im Tessin (vgl. Grafik G1). Vier Projekte waren im Bereich der offenen Jugendarbeit, zwei in schulischen Settings und eines an der Schnittstelle zwischen Schule und offener Jugendarbeit angesiedelt. In drei Projekten fand der Transfer von Bildungsinhalten über Onlinemedien statt (z.B. videografierte Erfahrungsberichte, Web-Radio-Streaming, Mitteilungen in einem an Jugendliche adressierten Forum). Vier Projekte setzten offline unterschiedliche didaktische Mittel ein, wie Theateraufführungen, aktive Medienarbeit, Präsentationen durch Jugendliche, Diskussionen in kleinerem und grösserem Rahmen sowie Gamewerkstätten.

In einer formativen und summativen Evaluation wurden die Projekte hinsichtlich Konzept, Output (konkrete Ergebnisse), Outcome (direkter Nutzen für die Zielgruppen) und in eingeschränktem Umfang hinsichtlich des Impacts (intendierte und unbeabsichtigte Wirkungen) untersucht. Die Hauptfragestellung der Evaluation lautete: In welchen Settings, mit welchen Projektstrukturen/-verfahren und Zielgruppen erscheint Peer-Education/-Tutoring geeignet, die Medienkompetenzen bei Jugendlichen und jungen Erwachsenen zu fördern?

Die unterschiedlichen Projektverortungen, Settings und eingesetzten Methoden stellten für eine vergleichende Evaluation eine grosse Herausforderung dar. Die Evaluation sollte einerseits den unterschiedlichen Projektrealitäten gerecht werden und andererseits übergreifende Aussagen zu zentralen Gelingensbedingungen von Peer-Education/-Tutoring und Medienkompetenzförderung ermöglichen.

Das Untersuchungsdesign beinhaltete quantitative und qualitative Erhebungsinstrumente, die nach Möglichkeit in allen Projekten gleichermaßen eingesetzt wurden: Die Projektkonzepte und deren Überarbeitungen wurden zu Beginn und vor Abschluss der Evaluation einer Analyse unterzogen. Es wurden qualitative Gruppeninterviews mit Peers, Peer-Educators und Peer-Tutors geführt und auch die Projektleitenden und Coaches befragt. Alle Peers hatten die Möglichkeit, ihre Einschätzungen zum Projekt in einer Onlineumfrage abzugeben. Um die Interaktionsprozesse der Peer-Education- und Peer-Tutoring-Anlässe detaillierter zu untersuchen, wurden in den Projekten, in denen sich die Akteure physisch begegneten, Videografierungen durchgeführt. In Projekten, bei welchen der Wissenstransfer zwischen Peer-Educators/-Tutors und Peers über Onlineplattformen stattfand, wurde die Onlinekommunikation deskriptiv dargestellt.

Ergebnisse: In welchem Ausmass konnten die Medienkompetenzen gefördert werden?

Im Folgenden soll erstens diskutiert werden, in welchem Ausmass Peers erreicht wurden (Erreichungsgrad) und zweitens wird der Frage nachgegangen, wie sich die Medienkompetenzen tatsächlich fördern liessen (Ausmass an Medienkompetenzförderung).

Insgesamt konnten mit den evaluierten Projekten weniger Peers erreicht werden als erhofft. Im Kontext der offenen Jugendarbeit war der Erreichungsgrad insgesamt gering. Insbesondere beteiligten sich kaum Peers an online geführten Diskussionen. Im schulischen Kontext nahmen die Jugendlichen klassenweise an den Projekten teil, sodass die Zielgruppe aufgrund des formelleren Rahmens besser erreicht wurde.

Zwischen den Peer-Educators/-Tutors und den Peers fand sich ein unterschiedliches *Ausmass an Medienkompetenzförderung*. Während die Peer-Educators/-Tutors vor allem unter der Voraussetzung einer intensiven Einführung einen Zuwachs an Medienkompetenzen erfuhren, war dieser bei den Peers in den meisten Projekten eher gering. Dabei lässt sich nur schwer abschätzen, inwieweit die Gründe dafür in den Methoden des Peer-Involvements an sich zu suchen sind und inwiefern in der Konzeptionierung oder Umsetzung 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 die Medienkompetenzen der Jugendlichen gefördert. Die zentralen Befunde der Evaluation werden nachfolgend entlang der Dimensionen der Medienkompetenzen und mit Beispielen entsprechender Fähigkeiten dargestellt:

- **Technische Medienkompetenzen** (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, doch teilweise erstellten die Jugendlichen digitale Produkte (Videos, Radiobeiträge, Präsentationen). Die Evaluation zeigt deutlich, dass die gemeinsame aktive und kreative Nutzung digitaler Medien die Motivation und das Engagement der Peers sowie der Peer-Educators/-Tutors steigerte.
- **Kulturelle Medienkompetenzen** (Orientierungskompetenzen im Internet, Wissen über mediale Zusammenhänge, kreativer und gestaltender Umgang mit Medienkommunikation): Kulturelle Medienkompetenzen wurden 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 digitaler Medien, wie beispielsweise Formen innovativer Mediengestaltung oder e-Partizipation. Die beteiligten Jugendlichen beurteilten die vermittelten Wissensinhalte mehrheitlich positiv, vereinzelt wurde die präventive und risikoorientierte Ausrichtung der Projekte kritisiert.

- **Soziale Medienkompetenzen** (virtuelle Beziehungsgestaltung, mediengestützte politische Partizipation): Die untersuchten Projekte behandelten insbesondere die riskante Beziehungsgestaltung über Social-Networking-Plattformen wie Sexting oder Cyberbullying. Kaum diskutiert wurden die konstruktive (mediengestützte) Beziehungsgestaltung, medienbezogene Formen der Zusammenarbeit sowie die (politische) Partizipation.
- **Reflexive Medienkompetenzen** (Fähigkeit zur kritischen Beurteilung von Medien und der Medienentwicklung, Fähigkeit zur kritischen Einschätzung des eigenen Mediennutzungsverhaltens sowie der Objektivität und Relevanz von Medieninformationen): 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 der eigenen Mediennutzung. In einigen Projekten wurden Fachpersonen aus dem Bereich Medienpädagogik oder aus medienbezogenen Berufsfeldern wie dem Journalismus einbezogen, welche als Reflexionsgrundlage wertvolles Detailwissen einbrachten.

Potenziale und Stolpersteine

Das abschliessende Fazit der Evaluation zu Prozessverläufen, Output und Outcome der Projekte fällt insgesamt eher kritisch aus, wobei berücksichtigt werden muss, dass die Mehrheit der Projekte neu konzipiert worden war und während des Evaluationszeitraums zum Teil grundlegend verändert wurde. Vom Angebot einzelner Projekte vermochten insbesondere Peer-Educators/-Tutors zu profitieren und so vor allem ihr Faktenwissen zu digitalen Medien zu erweitern. Die Peers wurden in der Mehrheit der Projekte nur in eingeschränktem Umfang erreicht.

Insgesamt stellte sich die Peer-Education bzw. das Peer-Tutoring als anforderungsreiche Methode heraus. Folgende Stolpersteine bzw. Herausforderungen erwiesen sich als zentral:

- **Top-down-Problematik:** Durch programm- und projektimmanente Organisationslogiken entstanden bei der Projektumsetzung Top-down-Prozesse, welche den Anforderungen des untersuchten Peer-Ansatzes an Handlungsspielräume und Partizipation von Jugendlichen entgegenstanden. Konzepte, Verfahren und Themen wurden mehrheitlich institutionell vordefiniert und ohne oder mit nur geringer Beteiligung der Jugendlichen implementiert.
- **Mangelnde Partizipation und Autonomie Jugendlicher:** Eine zielgruppengerechte Partizipation und Autonomie der Jugendlichen in einem (eng) definierten Projektrahmen setzt voraus, dass sich die erwachsenen Beteiligten zurücknehmen und den Jugendlichen ein möglichst grosses Mass an Autonomie und aktiver Beteiligung in der Projektgestaltung einräumen. Insgesamt wurden die Jugendlichen kaum in die Konzipierung



Quelle: ClipDealer

und Umsetzung der Projekte einbezogen, ohne dass dies die Intention der Erwachsenen gewesen sein muss. Eine Ursache besteht mitunter darin, dass in den Projektkonzepten meist nicht konkretisiert war, was Autonomie und Partizipation von Jugendlichen bedeuten und wie diese in der Umsetzung (z.B. Themen und Projektziele entwickeln) gewährleistet werden können.

- **Fokus auf Risiken digitaler Medien, Schutz und Prävention:** Fast alle Projekte thematisierten ausschliesslich das Gefährdungspotenzial, das von den digitalen Medien ausgeht. Medienkompetenzförderung wurde damit mehrheitlich als Präventions- und Schutzmassnahme verstanden. Dadurch erweiterten die beteiligten Kinder und Jugendlichen vor allem ihr Wissen über die Gefahren digitaler Medien und kaum zu den Chancen, wie eine innovativ gestalterische und kooperativ partizipative Nutzung. Damit blieben relevante Erfahrungsebenen der Jugendlichen ausgeblendet, für welche die digitalen Medien ein zentraler und mehrheitlich positiv konnotierter Bestandteil ihrer (sozialen) Alltagswelt ist.
- **Mangelnde Reichweite bei Peers:** Peers wurden insgesamt in geringerem Umfang als erwartet erreicht. Dies gilt insbesondere für das Setting Offene Jugendarbeit und für Onlinesettings. Gründe für die schwache Teilnahme von Peers an der Onlinekommunikation könnten die präventive Aussageform («Du sollst», «Du sollst nicht») und die fehlende Authentizität der online zur Diskussion gestellten Medienprodukte sein. In schulischen Settings (über die Teilnahme ganzer Schulklassen) konnten Peers eher erreicht werden, wobei der formelle Rahmen Einschränkungen bezüglich Peerness und Autonomie mit sich brachte.
- **Personelle, zeitliche Ressourcen:** In etlichen Projekten war der zeitliche Rahmen für Planung, Vorbereitung und Umsetzung knapp bemessen, was die Verarbeitungstiefe der Bildungsinhalte durch die Peer-Educators/-Tutors und Peers verringerte und tendenziell zu einer Schmälerung der partizipativen und autonomen Elemente führte. Insbesondere im Setting Offene Jugendarbeit standen oft nur knappe Zeitfenster für die Arbeit mit den Jugendlichen zur Verfügung. Bei der Zusammenarbeit mit lokalen Kooperationspartnern respektive lokalen Umsetzungspartnern erwiesen sich die Intensität und die Verbindlichkeit der Zusammenarbeit von Projektverantwortlichen und lokalen Kooperations- und Umsetzungspartnern als zentrale Gelingensbedingungen.

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

- **Etablierung einer Kultur von Peer-Education bzw. Peer-Tutoring:** Wenn Schritte in Richtung einer Kultur

von Peer-Education/-Tutoring unternommen wurden, so beinhaltete diese grundlegende Veränderungen der Rollen zwischen Erwachsenen und Heranwachsenden. Eine enge Zusammenarbeit von Jugendlichen und Erwachsenen unter den Bedingungen von Gleichrangigkeit und Gleichwertigkeit führte zu intensiven Aushandlungsprozessen zwischen den Beteiligten und damit verbunden zu einer höheren Identifikation der Jugendlichen mit den Projekthaltungen und -zielen. Die Etablierung einer solchen Kultur kann erst gelingen, wenn sowohl die lokalen Kooperationspartner als auch die Schulen den Rollenwandel unterstützen.

- **Partizipation Jugendlicher:** Ein zentrales Element einer Kultur der Peer-Education bzw. des Peer-Tutorings ist die Partizipation Jugendlicher. Wenn Jugendliche Themen und Verfahren in der Projektumsetzung mitbestimmen konnten, hatte dies einen deutlich motivierenden Effekt, erhöhte die Authentizität der medialen, an die Peers vermittelten Botschaften und führte zu intensiven Diskussionen untereinander.
- **Methodenvielfalt in Training, Coaching und/oder Vermittlung:** Die Projektanlagen beinhalteten ein

Weiterführende Literatur

MPFS, *JIM-Studie 2014. Jugend, Information, (Multi-)Media*. Basisstudie zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger in Deutschland, Stuttgart 2014

Willemse, Isabel et al., *JAMES. Jugend, Aktivitäten, Medien*. Erhebung Schweiz, Zürich 2014

Bundesamt für Sozialversicherungen, Ausschreibung: *Evaluation der Modellprojekte Peer-Education/Peer-Tutoring zur Förderung von Medienkompetenzen*, Bern 2012

Neumann-Braun, Klaus und Vanessa Kleinschnittger, «Peer Education und Medienkompetenzförderung», in *Soziale Sicherheit CHSS*, 4/2012, S. 231–235

Moser, Heinz, «Die Medienkompetenz und die «neue» erziehungswissenschaftliche Kompetenzdiskussion», in *Jahrbuch Medienpädagogik 8. Medienkompetenz und Web 2.0*, hg. von Bardo Herzig et al., Wiesbaden 2010, S. 59–79

Frankham, Jo, «Peer Education: the unauthorised version», in *British Educational Research Journal* 24, Nr. 2 1998, S. 179–193

Damon, William, «Peer education: The untapped potential», in *Journal of Applied Developmental Psychology* 5, Nr. 4 1984, S. 331–343

vielfältiges mediales Instrumentarium (Video- und Radiostreams, Blogs, gemeinsames Gamen, Präsentationen, Foren u. a.), wodurch Jugendliche mit unterschiedlichen Interessenlagen integriert werden konnten, innovative Medienproduktionen entstanden und dadurch die beteiligten Jugendlichen (Peer-Educators/-Tutors, aber auch Peers) eine hohe Motivation zeigten.

- **Eigenaktive Medienproduktion:** Die Motivation der Jugendlichen 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.

Zentrale Qualitätsmerkmale von Peer-Education/-Tutoring zur Förderung von Medienkompetenzen

Aufgrund der übergreifenden Ergebnisse der Evaluation lassen sich folgende Qualitätsmerkmale identifizieren:

- 1. Bottom-up statt Top-down:** Die Projektkonzepte sollten thematisch offen sein und die Partizipation Jugendlicher sowohl in der Konzept- als auch der Umsetzungsphase vorsehen (partizipative Entwicklung von Zielen und Rollen). Autonomie und Partizipation sind zentrale Gelingensbedingungen von Peer-Education/-Tutoring. Mit einem Bottom-up-Vorgehen ist zudem ein höherer Bezug zur Lebenswelt der beteiligten Jugendlichen gegeben. Damit kann der in Peer-Involvement-Ansätzen angelegte Gefahr der Instrumentalisierung Jugendlicher entgegengewirkt werden.
- 2. Etablierung einer Kultur von Peer-Education/-Tutoring:** Eine nachhaltige, breit abgestützte Implementation von Peer-Education/-Tutoring setzt grundlegende Veränderungen im Erziehungsverhältnis zwischen Erwachsenen und Heranwachsenden voraus. Notwendig ist hierfür eine intensive Auseinandersetzung aller Beteiligten sowohl mit Peer-Education und Peer-Tutoring als auch mit Medienkompetenz(-förderung), idealerweise unter Einbindung spezialisierter Fachpersonen. Dies ermöglicht die Formulierung theoretisch begründeter Ansätze bereits in der Konzeptphase und sichert die fachliche Qualität des Projekts. Wichtig ist hierbei, dass Projektträger und lokale Umsetzungspartner einbezogen werden.
- 3. Bildungsbotschaften als Dialoganstoss formulieren:** Die Informationsvermittlung an Jugendliche über soziale Netzwerkdienste kann nur in deren Kommunikationslogik in der Form von Dialogen – als Wissens- und Erfahrungsaustausch unter Peers – funktionieren.

Schlussbericht

Steiner Olivier, Rahel Heeg; Evaluation Projekte Peer-Education/Peer-Tutoring zur Förderung von Medienkompetenz, Basel (in Vorb.)

Präventionsbotschaften im Stile von «du sollst», «du sollst nicht» finden bei Jugendlichen dagegen kaum Resonanz.

- 4. Aktive Medienarbeit einsetzen:** Methoden aktiver Medienarbeit beteiligen Jugendliche, nutzen und fördern deren Mediennutzungskompetenzen und erschliessen vorhandene Ressourcen. Sie wirken motivierend und ermöglichen die Erstellung von Bildungsinhalten, die anschlussfähig an die angesprochenen Peer-Gruppen sind.

- 5. Chancen digitaler Medien berücksichtigen:** Umfassende Medienbildung, die zur Selbst- und Mitbestimmung befähigt, muss auch die Chancen digitaler Medien berücksichtigen. Hierin liegen noch weiter zu entwickelnde Potenziale der Medienkompetenzförderung durch die Methoden des Peer-Involvements.

Prof. Dr. Olivier Steiner, Hochschule für Soziale Arbeit, Institut Kinder und Jugendhilfe, Fachhochschule Nordwestschweiz
E-Mail: olivier.steiner@fhnw.ch

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

Dr. Claire Balley, Département des sciences sociales, Université de Fribourg
E-Mail: claire.balleys@unifr.ch

Ilario Lodi, Associazione Pro Juventute Svizzera italiana
E-Mail: ilario.lodi@projuventute-ti.ch

Valentin Schnorr, lic. phil. I, Hochschule für Soziale Arbeit, Fachhochschule Nordwestschweiz
E-Mail: valentin.schnorr@fhnw.ch