

BEITRÄGE ZUR SOZIALEN SICHERHEIT

*Bericht im Rahmen des nationalen Programms
Jugend und Medien*

Das pädagogische Konzept der Peer Education im Rahmen von Medienkompetenzförderung und Jugendmedienschutz

Forschungsbericht Nr. 15/12



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



**JACOBS
FOUNDATION**

Our Promise to Youth



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 europäischen Altersklassifikationssystems PEGI in der Schweiz gewährleistet sowie die Jacobs Foundation, welche den vorliegenden Bericht sowie die Umsetzung und Evaluation von Modellprojekten im Bereich Peer Education finanziert.

Weitere Informationen unter www.jugendundmedien.ch

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

- Autoren/Autorinnen:** Klaus Neumann-Braun, Vanessa Kleinschnittger sowie Michael Baumgärtner, Daniel Klug, Alessandro Preite, Luca Preite
Institut für Medienwissenschaft der Universität Basel
Holbeinstrasse 12
4051 Basel
Tel. +41 (0) 61 267 08 70 / Fax +41 (0) 61 267 08 90
E-mail: K.Neumann-Braun@unibas.ch
Internet: <http://mewi.unibas.ch>
- Auskünfte:** Bundesamt für Sozialversicherungen
Geschäftsfeld Familie, Generationen und Gesellschaft
Programm Jugend und Medien
Claudia Paiano
Wissenschaftliche Mitarbeiterin
Effingerstrasse 20
3003 Bern
Tel. +41 (0) 31 322 90 86
E-mail: claudia.paiano@bsv.admin.ch
- ISSN:** 1663-4659
- 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, Vertrieb Publikationen, CH - 3003 Bern
<http://www.bundespublikationen.admin.ch>
- Bestellnummer:** 318.010.15/12d

Das pädagogische Konzept der Peer Education im Rahmen von Medienkompetenzförderung und Jugendmedienschutz

Expertise im Auftrag des BSV (VW11_0069 IA 1659055)

AutorInnen:

Klaus Neumann-Braun und Vanessa Kleinschnittger
sowie Michael Baumgärtner, Daniel Klug, Alessandro Preite und Luca Preite
Institut für Medienwissenschaft der Universität Basel

Stand: 10.04.2012

Vorwort des Bundesamtes für Sozialversicherungen

Nebst den traditionellen Sozialisationsinstanzen Elternhaus und Schule findet die Sozialisation von Jugendlichen auch durch Gleichaltrige statt. Die Aufklärungsarbeit durch Kinder und Jugendliche selbst, die so genannte Peer Education, spielt auch für die Vermittlung von Medienkompetenzen eine bedeutsame Rolle: Digitale Medien gehören für Kinder und Jugendliche heute selbstverständlich zum Alltag und sie sind es sich gewohnt, durch interaktive Anwendungen aktiv an der Gestaltung ihrer Lebenswelt zu partizipieren. Es stellt sich daher die Frage, inwiefern das Potenzial dieser informellen Lernprozesse innerhalb der Peer Group gezielt für die Prävention in Schule und Jugendarbeit genutzt werden kann.

Der vorliegende Bericht wurde erstellt, um das pädagogischen Konzept von Peer Education in Hinblick auf die Förderung von Medienkompetenzen näher zu beleuchten. Er liefert auf der Basis einer Literatursichtung sowie Gesprächen mit Experten eine wertvolle Systematisierung und Einordnung des Konzepts Peer Education. So können bei der Erziehung von Heranwachsenden unter dem Dachbegriff „Peer Involvement“ verschiedene pädagogische Ansätze unterschieden werden: Peer Education, Peer Mediation, Peer Counseling, Peer (Aktions)-Projekte sowie Peer Tutoring. Dabei wird Peer Education als eigenständiger methodischer Arbeitsansatz verstanden, der die Weitergabe von Wissen von Jugendlichen an Jugendliche in Sinne eines informellen Informations- und Erfahrungsaustauschs unter Gleichaltrigen bezeichnet. Expertinnen aus verschiedenen Berufsfeldern sprechen Peer Education ein grosses Potenzial zu. Die Praktiker attestieren Jugendlichen ein hohes Sachwissen im Bereich der digitalen Medien und sind überzeugt, dass sie ihre Erfahrungen glaubwürdig an Gleichaltrige weitervermitteln können.

Der theoretischen Analyse folgt nun die Erprobung der Methode in der Praxis. Seit Herbst 2012 werden verschiedene Modellprojekte in den Settings Schule und ausserschulische Jugendarbeit umgesetzt. Damit sollen die Anwendbarkeit und Einsatzmöglichkeiten von Peer Education überprüft und das so generierte Erfahrungswissen interessierten Fachpersonen zur Verfügung gestellt werden. Das Vorhaben „Peer Education“ wird im Rahmen des nationalen Programms Jugend und Medien realisiert und von der Jacobs Foundation massgeblich unterstützt.

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

Avant-propos de l'Office fédéral des assurances sociales

Parallèlement aux instances traditionnelles de socialisation que sont la famille et l'école, la socialisation des jeunes se fait également au sein de groupes de pairs. Le travail d'éducation réalisé par les enfants et les jeunes eux-mêmes, qu'on appelle l'éducation par les pairs, joue un rôle essentiel dans le développement des compétences médiatiques. Les médias numériques font en effet partie du quotidien des enfants et des jeunes et ils ont l'habitude de participer activement à l'organisation de leur univers de vie par le biais d'applications interactives. Reste à savoir comment exploiter le potentiel de ce processus d'apprentissage informel au sein du groupe de pairs pour la prévention à l'école et dans les activités de jeunesse.

Le présent rapport donne un éclairage sur le concept pédagogique de l'éducation par les pairs dans l'optique de développer les compétences médiatiques. Ses auteurs ont passé en revue la littérature et mené des entretiens avec des experts afin de systématiser et établir une classification du concept de l'éducation par les pairs. La notion de peer involvement (engagement parmi les pairs) recouvre diverses approches pédagogiques : l'éducation par les pairs, la médiation par les pairs, le conseil par les pairs, les projets (d'action) entre pairs et le tutorat par les pairs. L'éducation par les pairs s'entend comme un transfert de savoir entre jeunes du même âge dans le sens d'un échange informel d'informations et d'expériences (approche du travail autonome). Pour les spécialistes de divers champs professionnels, l'éducation par les pairs revêt un grand potentiel. Les acteurs du terrain reconnaissent que les jeunes possèdent des connaissances pointues dans le domaine des médias numériques et sont convaincus qu'ils sont capables de partager leur expérience avec les jeunes de leur âge.

Après la théorie, il est temps de passer à la pratique. Depuis l'automne 2012, différents projets modèles sont mis en œuvre à l'école et dans les activités de jeunesse extrascolaires. Le but est d'étudier les possibilités d'utilisation de l'éducation par les pairs et de mettre les connaissances acquises à disposition des spécialistes intéressés. Le projet « Education par les pairs » est réalisé dans le cadre du programme national Jeunes et médias et est financé en grande partie par la Fondation Jacobs.

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

Premessa dell'Ufficio federale delle assicurazioni sociali

Alle tradizionali agenzie di socializzazione dei giovani di “casa” e “scuola” si aggiungono oggi i gruppi di coetanei. L'attività di spiegazione svolta dai bambini e dai giovani stessi tra loro, la cosiddetta “educazione tra pari”, è molto importante anche per la trasmissione delle competenze medial: i media digitali sono ormai parte integrante della vita quotidiana per i bambini e i giovani, abituati a partecipare attivamente all'organizzazione del mondo in cui vivono mediante applicazioni interattive. Di conseguenza è importante interrogarsi sulla possibilità di impiegare in modo mirato il potenziale dei processi di apprendimento informale nei gruppi di pari per la prevenzione a scuola e nelle attività giovanili.

Il presente rapporto ha lo scopo di chiarire il concetto di educazione tra pari (o “Peer Education”) in vista della promozione delle competenze medial. Sulla base di un'analisi della letteratura specialistica e di un'inchiesta tra esperti del settore esso fornisce una descrizione e una classificazione sistematiche molto importanti di questa nozione. Nel campo dell'educazione dei giovani ad esempio, il concetto generale di “Peer Involvement” comprende approcci pedagogici diversi: Peer Education, Peer Mediation, Peer Counseling, progetti (d'attività) tra pari e Peer Tutoring. Per Peer Education s'intende un approccio metodologico autonomo che prevede la trasmissione di conoscenze tra giovani mediante lo scambio informale di informazioni ed esperienze. Questo approccio presenta, a detta degli esperti provenienti da diversi settori professionali, un grande potenziale. Gli operatori del settore ritengono che i giovani abbiano una profonda conoscenza specifica nel campo dei media digitali e sono convinti che essi siano in grado di trasmettere le proprie esperienze ai coetanei in maniera credibile.

Dopo l'analisi teorica, il metodo verrà ora sperimentato nella pratica: dall'autunno 2012, sono attuati diversi progetti modello nell'ambito scolastico e in quello delle attività giovanili extrascolastiche. Lo scopo è di verificare l'applicabilità e le possibilità d'impiego dell'educazione tra pari e di mettere a disposizione degli specialisti interessati le conoscenze così ottenute. Il progetto «Peer Education» è realizzato nel quadro del Programma nazionale Giovani e Media con il fondamentale sostegno della Jacobs Foundation.

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

Foreword of the Federal Social Insurance Office

The primary agents of socialisation in adolescence are the family, school, and peer groups. Indeed, peer education has a key role to play in efforts to promote media literacy among children and teenagers. This is an important undertaking given that for most young people digital media are now a standard part of everyday life, and that they have become accustomed to using interactive applications to shape their own lives as they see fit. This situation raises the question of whether these informal peer-to-peer learning processes could be successfully applied to targeted prevention activities by schools and youth services.

The aim of the present report was to shed more light on the peer education concept and its relevance for media literacy promotion. Based on a literature review and discussions with experts, the authors systematically sorted and classified the component parts of this educational concept. For example, they usefully identified the different educational approaches – peer education, peer mediation, peer counselling, peer (action) projects and peer tutoring – which come under the banner of “peer involvement”. Thus, peer education is considered a stand-alone methodological approach which describes the transfer of knowledge among young people through the sharing of information and experiences. Experts from a variety of different fields consider peer education as a source of enormous potential. Practitioners not only confirmed that young people are highly proficient in their use of digital media, but were also of the opinion that these young people were suitably equipped to share their experiences responsibly with peers.

The next step after the theoretical analysis is the trialling of these methods. Since autumn 2012 a series of pilot projects were launched in a range of settings (schools and out-of-school youth services) with a view to studying whether the peer education approach is practicable and to identifying potential fields of application. The findings should also provide interested professionals with valuable new insights. The “Peer Education” project is part of the national Youth and Media Programme and is generously supported by the Jacobs Foundation.

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

Inhaltsverzeichnis

Zusammenfassung	I
Résumé	V
Riassunto	IX
Summary	XIII
Einleitung: Fragestellung und Untersuchungsverfahren	1
I Zentrale Daten zur Mediennutzung Jugendlicher und junger Erwachsener in der Schweiz	3
II Literaturanalyse: Peer Education und Medien – Klärung zentraler Begriffe (Jugend, Peers, Medien) und theoretische Perspektivierungen	9
III Peer Education-Projekte im deutschsprachigen Raum, Praxisreflexionen und Projektempfehlungen mit besonderem Blick auf die Schweizerische Situation	25
Peer Education-Projekte im Rahmen von Medienkompetenzförderung und Jugendmedienschutz im deutschsprachigen Raum – eine kommentierte Projektsichtung	25
Expertenbefragung: Der Ansatz der Peer Education aus der Sicht der Berufspraxis – Ergebnisse der Experteninterviews	27
Peer Education-zentrierte Orientierungsmodelle	31
Thesen zur Bedeutung von Peer Education-Projekten im Bereich von Jugendmedienschutz und Medienkompetenzförderung in der Schweiz	33
Empfehlungen für die Initiierung von Peer Education-zentrierten Projekten im Bereich von Jugendmedienschutz und Medienkompetenzförderung in der Schweiz	33
IV Literatur	37
Anhang	41
A1: Expertenbefragung: Liste der per (face-to-face-)Interview, Telefon und E-Mail kontaktierten ExpertInnen zu den Themen (A) Peer Education und (B) Risikogruppe (n=42)	42
A2: Expertenbefragung: Interviewleitfaden für die Expertenbefragung zu den Themen Peer Education und Risikogruppe	45
A3: Projektscreening: Liste im Screening erfasster aktueller Projekte, in denen im Bereich Jugendmedienschutz und Medienkompetenzförderung mit einem Peer Education-Ansatz gearbeitet wird	47
A4: Projektscreening: Liste <i>weiterer</i> im Screening erfasster aktueller Projekte, in denen im Bereich Jugendmedienschutz und Medienkompetenzförderung mit Peer Involvement-Ansätzen gearbeitet wird	52

Zusammenfassung

Der Bundesrat hat am 11. Juni 2010 das Nationale Programm Jugendmedienschutz und Medienkompetenzen verabschiedet. Dieses hat zum Ziel, Kinder und Jugendliche zu befähigen, alte und neue Medien auf eine sichere, altersgerechte und verantwortungsbewusste Weise zu nutzen. Der gesellschaftliche Wandel hat in den vergangenen Jahren zu einer forcierten Mediatisierung des Alltags von jungen Menschen geführt. Diese Veränderung findet nicht zuletzt auch einen sprachlichen Ausdruck in Begriffen wie „digitale Netz(werk)gesellschaft“ oder „Generation der Digital Natives“. Die angesprochenen Entwicklungen legen nahe, sich mit der wachsenden sozialisatorischen Bedeutung der Gleichaltrigengruppe (Peer Group) in Kindheit und Jugendalter für Prozesse der Wissensvermittlung in formellen (Schule) und informellen Kontexten (offene Jugendarbeit) auseinander zu setzen, um diese auch im Rahmen der Medienkompetenzförderung zu berücksichtigen und nutzbar zu machen.

Literaturanalyse und Expertenbefragung zum Thema Peer Education und Medien

Eine systematische Literatursichtung bestätigt anhand der Auswertung der internationalen Fachliteratur die zentrale Bedeutung des pädagogischen Konzepts von Peer Involvement bzw. Peer Education im Bereich von Mediensozialisation und -bildung. In der gegenwärtigen Gesellschaft ist ein Strukturwandel des Jugendalters festzustellen, der dazu führt, dass sich die Altersgruppen (Kindheit, Jugend, Erwachsenenzeit) entgrenzen. In der Folge kommt es zu der Entstehung der sog. kulturellen Jugend und damit auch zur gesellschaftlichen Verselbstständigung und Autonomisierung dieser Altersgruppe. Jugendliche organisieren sich selbst tragend in Peer-Systemen: Als prototypisch für das Peer-System lässt sich die Peer Group begreifen, in der Altersgleiche auf freiwilliger Basis in informellen Kontexten selbstzweckhaft zusammenkommen und im vermeintlichen ‚Nichtstun‘ die Welt selbstbestimmt erfahren. Den traditionellen Sozialisationsinstanzen Elternhaus und Schule ist damit die Peer Group als eine neue Instanz zur Seite gestellt. Die selbstgesteuerte Welterfahrung im Kontext von Peer-Kommunikation ist als eine Form der Selbstsozialisation zu verstehen, welche die institutionalisierte Erziehung (Elternhaus und Schule) strukturell ergänzt und in spezifischen Handlungsfeldern (bspw. Medien und Konsum) bereits tendenziell ersetzt. Im Schnittfeld von kultureller Jugend und Mediensozialisationsprozessen gewinnt die sog. Dualität der Medien als Konsum- und Kulturgüter an Bedeutung, womit die spezifische Komplementarität von Marktangebot und Warenkonsum thematisiert wird: Viele Marktangebote gerade auch im Bereich der Medienkommunikation beziehen ihre Attraktivität darüber, dass die Konsumenten/Rezipienten sich die Waren im Gebrauch für sich und ihre Alltagswelt anpassen und kontextualisieren können bzw. müssen (Mode: System der Customization; Social Network Sites: Website-Formatvorgaben (wie z.B. das neue Timeline-Format bei Facebook) und deren Adaptionen durch die User).

Die „Digitale Revolution“ hat somit eine Mediengesellschaft geschaffen, in der generell von jedem Einzelnen Partizipation gefordert wird. In der Folge erwarten Heranwachsende ihrerseits Partizipationschancen in allen gesellschaftlichen Handlungsbereichen – auch in den Handlungsfeldern Elternhaus und Schule, gerade im Hinblick auf die Themen Medien und Konsum.

Im Bereich der institutionalisierten Bildungskontexte Schule und offene Jugendarbeit besteht mit der Verselbstständigung und Erstarkung der kulturellen Jugend und des Peer-Systems eine Spannung zwischen Erziehung (durch Experten/Ältere) und Selbsterziehung (der Novizen/Jüngere). Insbesondere bezüglich der pädagogischen Zielkompetenz, aber auch dem zeitgemässen Wissens- und Kompetenzerwerb sowie der Nachhaltigkeit von Bildungsprozessen, kommt es zu einem Interessenskonflikt zwischen der jüngeren und älteren Generation. Eine mögliche Lösung ist darin zu sehen, das Element ‚informelles Lernen‘ (Peer-Kommunikation) in den begleiteten Kontext der offenen Jugendarbeit und jenen des ‚formellen Lernens‘ (Schule/Bildungsinstitutionen) zu integrieren.

Eine solcherart angedachte Vermittlung wird in der Erziehungswissenschaft unter dem Begriff des Peer Involvements (PI) diskutiert. Bei einem PI wird bspw. im Bereich der Kommunalpolitik daran gedacht, dass Laienmultiplikatoren mit ihresgleichen egalitär über anstehende Sachfragen diskutieren und aufklären. Im Handlungsfeld der Erziehung Heranwachsender werden folgende PI-Formen unterschieden:

- Peer Mediation (Bsp.: Schüler-Mediatoren bearbeiten gemeinsam mit streitenden Mitschülern einen Konflikt (Kontext Gewalt auf dem Schulhof))

- Peer Counseling (Bsp.: Laien-Helfer betreiben unter Gleichaltrigen informelle Beratung in face-to-face-Gesprächen (Kontext Sucht))
- Peer (Aktions-)Projekte (Bsp.: Praxisorientierte sowie häufig relativ kurzlebige Aktivitätsangebote von einer Gruppe von Multiplikatoren an eine gleichaltrige Adressatengruppe (Kontext: Theater-Projekte in Bildungseinrichtungen u.ä.))
- Peer Tutoring (Bsp.: Jugendliche schulen (jüngere) Jugendliche in Form von schulischen Unterrichtseinheiten und im Rahmen eines Klassenverbands)
- Peer Education (eigenständiger Arbeitsansatz, der die Wissensweitergabe an Jugendliche durch Jugendliche im Sinne eines informellen Informations- und Erfahrungsaustauschs unter Gleichaltrigen bezeichnet; an solchen Vermittlungsprozessen mitwirkende Erwachsene sollen stützen und begleiten, jedoch nicht bevormunden).

Die Vorteile des Peer Involvements liegen darin, dass zwischen den beteiligten jungen Menschen prinzipiell eine genaue Gegenstandskenntnis sowie grosse Akzeptanz und Glaubwürdigkeit gegeben ist, was die gewünschten Wissensvermittlungsprozesse begünstigt. Die Probleme des Peer Involvements sind darin zu sehen, dass sich eine Überforderung (PI-Form: Beratung/Mediation) oder eine Vernutzung/Pädagogisierung (PI-Form: Tutoring) der Peer Educator einstellen können. Die PI-Form der Peer Projekte sieht sich dem Problem der begrenzten Reichweite und der eingeschränkten Nachhaltigkeit gegenüber gestellt. Weiterhin besteht in der Praxis generell ein Problem der Komplizierung durch eine oft wenig bewusste Entgrenzung der verschiedenen Formen des PI sowie schliesslich auch das Problem der angemessenen Wahrnehmung der Verschiedenartigkeit der Wissens- und Erfahrungshorizonte von jüngeren und älteren Menschen (also von ‚Novizen‘ und ‚Experten‘).

Die im Rahmen der vorliegenden Expertise durchgeführte Befragung der Expertinnen und Experten aus verschiedenen Berufsfeldern aller drei Schweizerischen Sprachregionen zeigt – hier unterscheiden sich die Befragten aus der Deutschschweiz, der Romandie und dem Tessin nicht –, dass für sie das Thema des Mediengebrauchs von jungen Menschen ein hoch relevantes ist: In ihrer täglichen Arbeit spielt der Umgang mit Medienendgeräten und -inhalten und die Diskussion sowie Kontrolle (Gate Keeping) des Medienhandelns Jugendlicher eine sehr grosse Rolle. In der Regel verfügen die Interviewten bereits über Erfahrungen in der Arbeit mit Formen des PI und schätzen deshalb den Glaubwürdigkeitsfaktor sowie das genaue Sachwissen der Jugendlichen sehr hoch ein. Jedoch bestehen bei ihnen grosse Unklarheiten und Unsicherheiten, wie die PI-Elemente sinnvoll und passend in ihre alltägliche Arbeit integriert werden könnten. Die o.g. Vorteile und Probleme des PI werden in den Interviews bestätigt. Insgesamt ist also ein Grundwissen bei den Praktikern vorhanden, erworben über Prozesse des individuellen Ausprobierens (learnig by doing), jedoch wenig wissenschaftlich fundierte Kenntnisse. Entsprechend herrscht eine gewisse Ratlosigkeit vor, wie man das Verschränkungsverhältnis und Vermittlungsgeschehen von Erziehung (Schule, offene Jugendarbeit) und Selbstsozialisation (Peer Group/PI) gewinnbringend optimieren könnte.

Die Ergebnisse von Literaturanalyse und Expertenbefragung zum Thema Peer Education und Medien werden mit einem Projekt-Screening abgeschlossen, in dem relevante Peer Involvement bzw. Peer Education-zentrierte Orientierungsmodelle im Rahmen von Medienkompetenzförderung und Jugendmedienschutz im deutschsprachigen Raum aufgeführt werden.

Empfehlungen:

- Die Ergebnisse der Expertise (Literaturanalysen und Experteninterviews) zeigen, dass wir in einer komplexen ‚Mediengesellschaft‘ leben, was spezifische Chancen und Risiken mit sich bringt. Die Gesellschaft hat die Aufgabe, im Interesse aller ihre Heranwachsenden für das Leben in dieser Mediengesellschaft hinreichend auszubilden und gleichsam ‚fit‘ zu machen. Das nationale Programm Jugendmedienschutz und Medienkompetenzen ermöglicht für die Schweiz entsprechende Vorstösse und ist als besonders lohnend einzuschätzen. Im Sinne der Nachhaltigkeit wird empfohlen, die Förderungsinitiative auch mittel- und langfristig auf den Ebenen Bund, Kantone, Gemeinden fortzusetzen.
- Die theoretischen Analysen sowie die Berichte aus der Praxis bestätigen die Fruchtbarkeit des pädagogischen Konzepts von Peer Involvement und Peer Education. Es wird empfohlen, dieses Konzept im Rah-

men von Pilotprojekten in formellen Erziehungskontexten (Schule) sowie in informellen Kontexten (offene Jugendarbeit) umzusetzen und zu erproben. Geplante Projekte sollten im Sinne der Nachhaltigkeit an bereits vorhandene Arbeitskonstellationen auf der Ebene von Kanton und Gemeinden anknüpfen, um nach Beendigung der Pilotphase eine nachhaltige Implementierung des PI-/PE-Konzepts in die Medienkompetenzförderung vor Ort zu gewährleisten.

- Die Optimierung von Medienkompetenzförderung und Jugendmedienschutz sollte eng mit einer wissenschaftlichen Begleitung verknüpft und weiter professionalisiert werden. Es wird empfohlen, diese Professionalisierung durch eine entsprechende, qualitativ hoch stehende Evaluationsforschung begleiten zu lassen.

Résumé

Le Conseil fédéral a adopté le 11 juin 2010 le programme national « Protection de la jeunesse face aux médias et compétences médiatiques », dont l'objectif est que les enfants et les jeunes soient en mesure d'utiliser les anciens et les nouveaux médias de manière sûre, responsable et adaptée à leur âge. Les transformations sociales ont en effet conduit ces dernières années à une médiatisation poussée du quotidien des jeunes. Des notions comme celles de « société numérique en réseau » ou de « natifs numériques » témoignent de ce changement. Le rappel de ces évolutions est une invitation à examiner plus avant, du point de vue de la socialisation des enfants et des jeunes, l'importance croissante des groupes de pairs (*peer group*) dans les processus de transmission du savoir en contexte formel (milieu scolaire) et informel (animation en milieu ouvert), de manière à ce que la promotion des compétences médiatiques en tienne compte et puisse en profiter.

Analyse de la littérature et enquête auprès d'experts sur le thème « éducation par les pairs et médias »

Une revue systématique de la littérature internationale spécialisée confirme l'importance centrale du concept pédagogique de *peer involvement* (engagement parmi les pairs) ou d'éducation par les pairs dans le domaine de la socialisation par les médias et de l'éducation aux médias. On constate dans la société actuelle une mutation structurelle de la jeunesse, marquée par un certain décloisonnement des âges de l'enfance, de l'adolescence et de l'âge adulte. Il s'ensuit l'émergence d'une culture dite jeune soutenant l'indépendance et l'autonomisation de cette tranche d'âge par rapport à la société. Les jeunes s'organisent en des systèmes de pairs : ces systèmes se manifestent typiquement dans les groupes de jeunes de même âge qui se réunissent librement dans un cadre informel, décident eux-mêmes de leurs objectifs et, dans un faux désœuvrement, font une expérience autogérée du monde. Le groupe de pairs devient ainsi une nouvelle instance de socialisation, en plus des formes traditionnelles que sont la famille et l'école. L'expérience autogérée du monde dans un contexte de communication entre pairs doit s'entendre comme une forme d'auto-socialisation qui complète structurellement l'éducation institutionnalisée (famille et école) et tend même à les remplacer dans certains champs d'action spécifiques (comme les médias et la consommation). A l'intersection de la culture jeune et de la socialisation par les médias, la double fonction de ces derniers comme biens de consommation et biens culturels prend toujours plus d'importance, ce que montre la complémentarité des spécificités de l'offre du marché et de la consommation : Précisément, dans le domaine de la communication médiatique, de nombreuses offres marchandes tirent leur attrait du fait que leurs consommateurs/destinataires peuvent ou doivent adapter les biens qu'ils consomment à leur guise et en fonction de leur vie quotidienne, comme la customisation dans le domaine de la mode ou les prescriptions de format Internet et leurs adaptations par les utilisateurs dans les réseaux sociaux (par ex. le format Timeline de Facebook).

La révolution numérique a engendré une société médiatique qui requiert en principe la participation de chacun. En retour, les adolescents attendent des opportunités de participation dans tous les domaines de la vie sociale, y compris dans les milieux scolaire et familial, surtout en ce qui concerne les médias et la consommation.

Pris dans ce mouvement d'autonomisation qui renforce la culture jeune et le système des pairs, le secteur de la formation institutionnalisée que constituent l'école et l'animation en milieu ouvert connaît une certaine tension entre le pôle « instruction » (par les experts ou les plus grands) et le pôle « formation autodidacte » (des novices ou des plus jeunes). Il surgit en particulier un conflit d'intérêts entre les générations à propos des compétences pédagogiques prioritaires, mais aussi de l'acquisition des savoirs et des compétences adaptées au temps présent et de la pérennité des processus de formation. Une solution envisageable consiste à intégrer l'élément d'apprentissage informel (communication entre pairs) dans l'animation jeunesse comme dans l'apprentissage formel (école/instances de formation).

Ce type de transmission est discuté dans les sciences de l'éducation sous la notion de *peer involvement* (PI). On en trouve une concrétisation possible dans les politiques publiques lorsque des agents multiplicateurs non spécialistes informent leurs pairs et discutent avec eux de manière égalitaire au sujet de questions spécifiques en suspens. Dans le domaine de l'éducation des jeunes, on distinguera les formes de PI suivantes :

- médiation par les pairs, par ex. les élèves médiateurs traitent ensemble un conflit avec les bagarreurs (en cas de violence dans le préau) ;
- conseil par les pairs : des non-spécialistes conseillent des pairs dans le cadre de discussions informelles (par ex. à propos de problèmes de dépendance) ;
- projets (d'action) entre pairs : activités ayant un lien avec la pratique, d'une durée souvent brève, offertes par un groupe de multiplicateurs à un groupe de destinataires du même âge (par ex. projet théâtral dans une institution de formation) ;
- tutorat par les pairs : des jeunes donnent des éléments d'enseignement à des plus jeunes qu'eux dans le cadre du cercle scolaire ;
- enseignement par les pairs : approche du travail autonome, désignant un transfert de savoir entre jeunes du même âge dans le sens d'un échange informel d'informations et d'expériences ; ces processus de transmission supposent un appui et un accompagnement par des adultes agissant comme des aides, sans exercer de tutelle.

L'avantage du *peer involvement* réside en ce qu'il réunit une connaissance précise du sujet, une bonne crédibilité et une grande acceptation parmi les jeunes qui y prennent part, ce qui facilite le processus de transmission de savoir. Il convient toutefois de ne pas perdre de vue le risque de surcharger les pairs éducateurs (dans le cas du conseil ou de la médiation) ou de les instrumentaliser ou de les considérer comme des enseignants (dans le cas du tutorat). Les projets entre pairs courent le risque de voir leur portée ou leur durée être limitée ou réduite. De manière générale, le problème que l'on rencontre en pratique se situe dans les complications qu'entraînent les formes intermédiaires de PI – phénomène dont on se rend souvent peu compte – et dans la juste compréhension qu'il faudrait avoir de la diversité des horizons de savoir et d'expérience propres à des personnes n'ayant pas le même âge (entre novices et experts).

L'enquête réalisée dans le cadre de ce mandat auprès de spécialistes de divers champs professionnels montre que l'utilisation des médias par les jeunes est un sujet des plus pertinents, quelle que soit la région linguistique de la Suisse : ils sont unanimes pour dire que l'utilisation des appareils informatiques et des contenus médiatiques, ainsi que la discussion avec les jeunes sur leur activité dans les médias numériques et le contrôle de celle-ci (*gate keeping*) prennent une très grande place dans leur travail quotidien. En général, les personnes interrogées disposent déjà d'une bonne expérience dans l'utilisation des formes de PI, ce qui explique qu'elles apprécient particulièrement le facteur de crédibilité et le savoir précis dont les jeunes font preuve. En revanche, ils reconnaissent de grandes incertitudes quant aux modalités qui permettraient d'intégrer les formes de PI de manière judicieuse et convenable dans leur travail quotidien. Ils confirment donc les avantages et inconvénients relevés ci-dessus. En d'autres termes, les praticiens disposent d'un savoir de base acquis au gré de leurs expériences (*learning by doing*), mais il leur manque des connaissances scientifiquement fondées. Cela se traduit par une certaine perplexité sur la manière d'optimiser les relations croisées et le transfert de savoir entre l'éducation (à l'école ou en milieu ouvert) et l'auto-socialisation (par groupes de pairs et formes de PI).

Les résultats de l'analyse de la littérature spécialisée et de l'enquête effectuée auprès des experts sur le thème « éducation par pairs et médias » s'achèveront par une analyse de projet qui présentera les modèles de PI pertinents ou centrés sur l'éducation par les pairs repérés dans le cadre de la promotion des compétences médiatiques et la protection de la jeunesse dans la région germanophone.

Recommandations

- Les conclusions de l'expertise (analyse de la littérature et entretiens avec les experts) montrent que nous vivons dans une « société médiatique » complexe, source d'opportunités et de risques spécifiques. Il est de la responsabilité de la société, dans l'intérêt de tous, d'éduquer et de préparer ses adolescents à la vie dans un tel environnement. Le programme national « Protection de la jeunesse face aux médias et compétences médiatiques » permet à la Suisse d'agir dans ce sens et mérite à ce titre d'être salué. Pour en garantir la pé-

rennité, nous recommandons de prolonger cette initiative à moyen et à long terme à l'échelle fédérale, cantonale et communale.

- Les analyses théoriques et les rapports tirés de la pratique confirment la fécondité pédagogique des notions de *peer involvement* et d'éducation par les pairs. Il est recommandé de tester et d'appliquer cette approche dans des projets pilotes s'inscrivant dans des contextes de formation aussi bien formels (milieu scolaire) qu'informels (animation en milieu ouvert). Pour en assurer la pérennité, il convient d'ancrer ces projets dans les réseaux de travail existant sur le plan cantonal et communal : cela permet de garantir qu'au terme de la phase pilote, les différentes formes de PI et d'éducation par les pairs soient appliquées sur le terrain de la promotion des compétences médiatiques.
- L'amélioration de l'encouragement des compétences médiatiques et de la protection de la jeunesse face aux médias implique à l'évidence un suivi scientifique et une poursuite de la professionnalisation. Il est souhaitable que cette professionnalisation puisse s'appuyer sur une recherche évaluative de haute qualité.

Riassunto

L'11 giugno 2010 il Consiglio federale ha approvato il programma nazionale "Protezione dei giovani dai rischi dei media e promozione delle competenze mediali", finalizzato ad aiutare i bambini e i giovani a utilizzare i vecchi e i nuovi media in modo sicuro, responsabile e consono all'età. L'evoluzione degli ultimi anni ha portato a una crescente mediatizzazione della vita quotidiana dei minori che si riflette non da ultimo a livello linguistico nell'uso di espressioni come "società digitale in rete" o "generazione dei nativi digitali". Alla luce di questi sviluppi risulta utile analizzare la funzione socializzatrice dei gruppi di coetanei (*peer* o pari) nell'infanzia e in adolescenza nell'ambito della trasmissione di conoscenze in contesti formali (scuola) e informali (attività giovanili aperte a tutti), per tenere conto e mettere a frutto i risultati nel quadro della promozione delle competenze mediali.

Analisi della letteratura scientifica e inchiesta fra esperti sul tema dell'educazione tra pari e dei media

L'analisi sistematica della letteratura specialistica internazionale conferma l'importanza dell'approccio pedagogico del coinvolgimento dei coetanei, ossia dell'educazione tra pari, per la socializzazione in rete e l'educazione all'utilizzo responsabile dei nuovi media. Nella società attuale è in corso un cambiamento della struttura di età che sta dissolvendo i confini fra le singole fasi di sviluppo (infanzia, adolescenza, età adulta). Nasce così la "gioventù culturale" che si rende quindi indipendente e autonomo all'interno della società. I giovani si organizzano in sistemi di pari autonomi: la situazione prototipica è quella del gruppo di pari formato volontariamente da coetanei che si incontrano in contesti informali per scopi propri e per vivere autonomamente il mondo e indulgere in un presunto dolce far niente. A 'casa' e 'scuola' si aggiunge una terza agenzia di socializzazione, ovvero il gruppo di pari. L'esperienza del mondo autogestito nel contesto della comunicazione tra pari va intesa come una forma di autosocializzazione che integra strutturalmente l'educazione istituzionalizzata (casa e scuola) e che in determinati campi d'azione (p.es. dei media e del consumo) tende già a sostituirla. Nel punto d'incontro tra "giovani culturali" e socializzazione in rete acquista una sempre maggiore importanza la doppia funzione dei media come beni di consumo e beni culturali, che riflette il carattere complementare dell'offerta di mercato e del consumo di beni: molte offerte di mercato, soprattutto nel campo degli strumenti di comunicazione, traggono la loro forza attrattiva dal fatto che i consumatori/destinatari possono o devono adattarne l'uso alle proprie esigenze e alla propria vita quotidiana (cfr. la moda dei sistemi personalizzabili o i formati imposti dai siti delle reti sociali, ad es. il nuovo formato *Timeline* di *Facebook*, e il loro adattamento da parte dell'utente).

La rivoluzione digitale ha quindi creato una società mediatica che in via generale esige la partecipazione di tutti. Gli adolescenti si aspettano pertanto occasioni di partecipazione in tutti gli ambiti d'azione della società, a casa come a scuola, soprattutto riguardo ai temi dei media e del consumo.

L'affermarsi della gioventù culturale e di un sistema di pari indipendente e autonomo nel contesto dell'istruzione istituzionalizzata della scuola e delle attività giovanili aperte a tutti crea tensione tra l'educazione da parte degli esperti/adulti da un lato, e l'autoeducazione da parte dei novizi/giovani dall'altro. In particolar modo riguardo alla competenza di fissare gli obiettivi pedagogici, ma anche all'acquisizione di conoscenze e competenze attuali e alla durezza dei processi educativi si sviluppa così un conflitto d'interessi tra la generazione giovane e quelle meno giovani. Una possibile soluzione risiede nell'inserimento dell'apprendimento informale (comunicazione tra pari) nel contesto accompagnato delle attività giovanili aperte a tutti e dell'apprendimento formale (scuola/istituzioni educative).

La mediazione in questo senso viene attualmente discussa nelle scienze pedagogiche attraverso il concetto del "*Peer Involvement*" (PI), ovvero il coinvolgimento dei pari. Questo concetto prevede, ad esempio nell'ambito delle politiche comunali, che moltiplicatori non professionisti discutano e si scambino in modo egualitario con i propri pari su questioni attuali. Nel campo dell'educazione degli adolescenti si distinguono le seguenti forme di PI:

- *Peer Mediation*, ovvero mediazione tra pari (es.: studenti mediatori cercano di risolvere un conflitto insieme con i compagni coinvolti nella lite (contesto: atti di violenza durante la ricreazione))

- *Peer Counseling*, ovvero consulenza tra pari (es: assistenti non professionisti prestano consulenza tra pari informale nell'ambito di colloqui personali (contesto: dipendenze))
- Progetti (d'attività) tra pari (es.: offerta d'attività pratiche e spesso di breve durata di un gruppo di moltiplicatori destinata a un gruppo di coetanei (contesto: progetti teatrali nelle istituzioni educative e simili))
- *Peer Tutoring*, ovvero tutoraggio/insegnamento tra pari (es.: insegnamento impartito da giovani ragazzi ad altri ragazzi (più giovani) in unità d'insegnamento scolastiche e nell'ambito della classe scolastica)
- *Peer Education*, ovvero educazione tra pari (approccio autonomo che prevede la trasmissione di conoscenze tra giovani mediante lo scambio informale di informazioni e esperienze; gli adulti coinvolti nei processi di trasmissione sono chiamati a fornire sostegno e accompagnamento, ma senza imporsi).

Il vantaggio del coinvolgimento dei pari risiede nel fatto che tra i giovani vi è in generale una conoscenza precisa dell'oggetto di discussione nonché un forte consenso e fiducia, il che favorisce i processi di trasmissione del sapere; lo svantaggio è individuabile, invece, nell'eventualità che i cosiddetti *peer educator* siano sovraccaricati dal loro compito (forma del PI: consulenza e mediazione) o il loro ruolo venga pedagogizzato (forma del PI: tutoraggio). I progetti tra pari invece sono posti di fronte al problema che hanno portata e durata limitate. Nella prassi i problemi spesso si complicano a causa della dissoluzione dei confini, spesso inconsapevole, tra le varie forme di PI e, infine, perché manca un'adeguata percezione della diversità degli orizzonti conoscitivi ed empirici dei giovani e delle generazioni meno giovani (ossia dei novizi e degli esperti).

L'inchiesta condotta tra esperti di vari campi professionali nelle tre regioni linguistiche della Svizzera rivela che il tema dell'utilizzo dei media da parte dei giovani è di enorme importanza per loro, senza distinzione tra Svizzera germanofona, Romandia e Ticino: nel loro lavoro quotidiano l'uso di media e contenuti mediatici nonché la discussione e il controllo del comportamento dei giovani in quest'ambito assumono un ruolo centrale. Di regola, gli intervistati hanno già fatto esperienza di lavoro nelle diverse forme di PI e ritengono quindi che la credibilità e le conoscenze concrete dei giovani siano molto forti. Sono invece insicuri e bisognosi di ulteriori chiarimenti riguardo al modo di integrare adeguatamente gli elementi del PI nel loro lavoro quotidiano. I vantaggi e problemi sopra citati vengono confermati dalle interviste. Complessivamente, chi lavora sul terreno dispone di un buon bagaglio di conoscenze acquisite attraverso la pratica (*learnig by doing*), cioè mediante processi di apprendimento individuali. Vi è tuttavia una certa perplessità sul come sfruttare al meglio l'intreccio e i processi di trasmissione tra la sfera dell'educazione (scuola, attività giovanili aperte a tutti) e quella dell'autosocializzazione (gruppo di pari/PI).

L'analisi della letteratura specialistica e delle interviste agli esperti sul tema dell'educazione tra pari e dei media è stata completata da un esame di progetti che prevedono l'uso centrale di modelli di coinvolgimento di pari e educazione tra pari nell'ambito della promozione delle competenze medialità e della protezione della gioventù nell'area germanofona.

Raccomandazioni:

- I risultati della presente perizia (analisi della letteratura e interviste agli esperti) mostrano che viviamo in una società mediatica complessa con opportunità e rischi specifici. Alla società spetta il compito, nell'interesse di tutti, di formare e preparare al meglio i giovani per la vita in un siffatto contesto. Il programma nazionale "Protezione dei giovani dai rischi dei media e promozione delle competenze medialità" dà spazio alla presentazione di proposte in questo senso ed è quindi da considerarsi particolarmente promettente. Per garantirne la continuità si raccomanda di proseguire l'iniziativa a livello federale, cantonale e comunale anche a medio e lungo termine.
- Le analisi teoriche e le testimonianze degli operatori del settore confermano l'utilità dell'approccio pedagogico dell'educazione tra pari e del coinvolgimento di pari. Si raccomanda pertanto di attuarlo e metterlo alla prova nell'ambito di progetti pilota in contesti educativi formali (scuola) e informali (attività giovanili aperte a tutti). Si consiglia inoltre di inserire i progetti previsti in situazioni lavorative già esistenti a livello cantonale e comunale per garantirne la continuità, una volta conclusa la fase pilota, e favorire l'attuazione degli approcci del coinvolgimento di pari e dell'educazione tra pari nella promozione delle conoscenze medialità direttamente sul posto.

- L'ottimizzazione della promozione delle conoscenze mediali e della protezione della gioventù dovrebbe essere accompagnata da un supporto scientifico e ulteriormente professionalizzata. Si raccomanda infine di sottoporre questo processo di professionalizzazione a una valutazione scientifica di alta qualità.

Summary

On 11 June 2010 the Federal Council approved the National Media Literacy Programme, which aims to equip children and young people with the necessary skills to use both old and new media safely, responsibly and in an age-appropriate way. The transformation of society in recent years has led to the rampant mediatisation of young people's daily lives. One visible manifestation of this phenomenon is newly coined terms like "digital society" and "the generation of digital natives". These developments highlight the need to discuss the growing social importance of peer groups in childhood and adolescence for learning processes in formal and informal contexts (schools and youth work respectively), in order to incorporate and make use of them in media skills development.

Literature review and expert survey on peer education and media

A systematic review of literature and an evaluation of international specialist literature confirmed that the educational concept of peer involvement and peer education plays a key role in media socialisation and education. Structural change has meant that today's society blurs the distinctions between the different age groups (children, youths, adults), giving rise to "cultural youth" and inspiring this group's social independence and autonomy. Groups of adolescents support themselves in peer systems, to which peer groups are a kind of precursor. In a peer group, people of the same age assemble voluntarily and in an informal setting for the sake of meeting up. Ostensibly doing nothing, they embark on an independent voyage of discovery. In this way, the peer group supplements the parents and school as another source of socialisation. Discovering the ways of the world via self-directed learning and peer communication should be considered a form of self-socialisation which structurally supplements, and in areas such as media and consumption is already replacing, the more traditional sources of education (parents and school). Where cultural youth meets media socialisation processes, the duality of media as both a consumption and cultural good comes into play, raising the issue of the complementarity of marketed goods and consumption. Many of today's products, especially in media communications, are attractive because the consumer/recipient can, or indeed must, customise the product and adapt it to fit their own lives and situation as they use it (e.g. customisation in fashion, website format specifications on social networking sites such as the new Timeline format on Facebook).

The digital revolution has created a media society in which every individual is expected to participate. As a result, those growing up anticipate opportunities to participate in all areas of society, including at home and at school, especially with respect to media and consumption.

Within schools and public youth work, i.e. the education institutions, the growing independence and strength of cultural youth and the peer system have sparked conflict between education (by experts/older people) and self-education (by novices/younger people). A conflict of interest exists between the younger and the older generation, particularly with respect to the educational targets, but also concerning modern methods of acquiring knowledge and skills and the sustainability of educational processes. Integrating "informal learning" (peer communication) into the context of public youth work and "formal learning" (at school and educational institutions) represents a potential solution.

This kind of learning, termed peer involvement (PI), is currently a topic of discussion in the world of educational research. In local politics, for example, PI might involve discussion and explanation of topical issues between laypeople acting as knowledge disseminators and their equals/peers. In terms of adolescent education, there are different forms of PI:

- Peer mediation (for example, a discussion between pupils appointed as mediators and other pupils involved in a conflict; in the context of violence at school)
- Peer counselling (for example, non-expert helpers provide informal advice in face-to-face discussions with peers; in the context of addiction)
- Peer (action) projects (for example, practical activity groups usually of short duration where a number of knowledge disseminators lead a group of peers; perhaps in the context of theatre projects in educational institutions)

- Peer tutoring (for example, young people teach other (younger) young people in the form of a lesson given to a class)
- Peer education (independent work involving young people passing on knowledge to other young people of the same age by exchanging information and experience in an informal setting; adults support and supervise the processes but do not dominate).

The advantages of peer involvement lie in the detailed knowledge possessed by young people and the acceptance and credibility that exists between those involved. These factors facilitate the learning processes. The problems associated with peer involvement include the risk that the demands on the peer educators will be too high (PI form: consultation/mediation) or that they are exploited or seen as teachers (PI form: tutoring). In the case of peer projects, problems include limited scope and restricted sustainability. Furthermore, in general complications arise in practice when the distinction between various forms of PI weakens, often without people being aware of it. Another problem is the failure to recognise the differences between the knowledge and experience horizons of younger and older people (i.e. of "novices" and "experts").

The expert survey conducted as part of this report included participants from different fields of work in all three linguistic regions of Switzerland. All experts, whether from the German-, French- or Italian-speaking regions, were unanimous that the use of media by young people is a highly relevant topic. Media user devices, user content and the discussion about and control (or gatekeeping) of the use of media by young people are major topics these experts confront on a daily basis. Most interviewees had already had some practical experience with forms of PI and therefore placed high value on the credibility factor and the detailed knowledge of the pupils. However, they remain uncertain about how elements of PI can be integrated into their daily work in a pragmatic and appropriate way. The advantages and problems associated with PI mentioned above were confirmed in the interviews. Overall, practitioners possess basic knowledge of PI acquired via learning by doing, but they lack scientific knowledge. Some uncertainty therefore arises as to optimising the interplay and learning processes of education (at school and in public youth work) and self-socialisation (in peer groups/PI) in a beneficial manner.

The results of the literature analysis and expert survey on peer education and media will be rounded off with a project screening exercise covering relevant educational orientation models of peer involvement and peer education in the area of media skills and youth media protection in German-speaking regions.

Recommendations:

- Our scientific research (literature review and expert survey) found that we live in a complex “media society” that has its own particular opportunities and risks. It is the duty of society to protect the interests of its younger generations by educating them sufficiently well to make them fit for life in a media-driven world. The very worthwhile National Media Literacy Programme provides Switzerland with an incentive to take the necessary action. In the interests of sustainability, federal, cantonal and municipal media literacy campaigns should continue into the medium and long term.
- Theoretical analyses and reports from practitioners demonstrate the positive impact of the concept of peer involvement and peer education. We recommend implementing and piloting the concept both in formal education (i.e. schools) and in informal settings (i.e. public youth work). To ensure sustainability, planned projects should reflect current working setups at cantonal and municipal levels so that when the pilot phase is concluded the PI/PE concept can be implemented within the local setup for media skills development.
- Scientific researchers should be brought in to monitor efforts to improve media literacy promotion and to better protect young people against harmful media content. In addition, these efforts should be professionalised further, a process which should be subject to a high-quality scientific evaluation.

Einleitung: Fragestellung und Untersuchungsvorgehen

Die folgende Expertise präsentiert die Ergebnisse einer systematischen Literaturanalyse zur Bedeutung des pädagogischen Konzepts der Peer Education für Medienkompetenzförderung und Jugendmedienschutz, die vergleichend mit Erkenntnissen aus einer aktuellen Befragung von Expertinnen und Experten aus relevanten Praxisfeldern in Beziehung gesetzt werden.

Der Auftrag beinhaltet die Aufarbeitung der wissenschaftlichen Literatur und die Auswertung von Experteninterviews zur Bedeutung der Peer Group in Kindheit und Jugendalter sowie des Konzepts der Peer Education (allgemeiner: des Peer Involvements) im Handlungsfeld von Medienkompetenzförderung und Jugendmedienschutz. Die Argumentation gliedert sich in folgende Schritte:

Kapitel I stellt aktuelle Daten zur Medienausstattung der Haushalte sowie zum Mediengebrauch Jugendlicher und junger Erwachsener in der Schweiz vor und gibt so einen Überblick über die Bedeutung der verschiedenen Informations- und Kommunikationsmedien für den Alltag heutiger junger Menschen in unserer inzwischen digital verfassten Mediengesellschaft. Das Theorie-orientierte Teilkapitel II widmet sich der Aufgabe, die für die einschlägige internationale erziehungs- und medienwissenschaftliche Fachdiskussion grundlegenden Begriffe zu definieren (Jugend, Peers, Sozialisation/Erziehung, Mediensozialisation, Peer Involvement/Peer Education (im Folgenden als PE abgekürzt) u.a.), um diese in systematischer Weise dahin gehend zu reflektieren, eine begrifflich-konzeptuelle Matrix für mediensozialisatorische PE-Ansätze zu entwickeln. Das anschliessende Handlungsfeld-orientierte Teilkapitel III trägt zentrale Daten und Materialien zu aktuellen PE-Praxisprojekten im deutschsprachigen Raum zusammen, um Empfehlungen für die Förderung von Medienfokussierten PE-Initiativen in der Schweiz zu entwickeln: In einem ersten Schritt wird eine kommentierende Listung relevanter aktueller PE-Projekte vorgestellt (III.1), gefolgt von der Auswertung der im Juli bis September 2011 per (face-to-face-)Interview, Telefon und E-Mail durchgeführten Expertenbefragung (n = 42; ExpertInnen aus den drei Ländern Schweiz (Deutschschweiz, Romandie, Tessin), Deutschland, Österreich) (Teilkapitel III.2). In Kapitel III.3 wird über zwei aktuelle Pilotpraxisprojekte informiert, die explizit das Konzept der Peer Education im Handlungsfeld von Medienkompetenzförderung und Jugendmedienschutz erfolgreich umzusetzen versuchen und die zukünftigen PE-Initiativen in der Schweiz praxisrelevantes Orientierungswissen zu vermitteln vermögen. In den Kapiteln III.4 und 5 werden die Ergebnisse von Literatursichtung und Expertenbefragung in Form von Thesen zusammengefasst und mit Empfehlungen für die weitere Initiierung und Förderung von PE-Programmen in der Schweiz verbunden.

Nach der Literaturliste (S. 34ff.) finden sich schliesslich im Anhang (S. 39ff.) weitere Hintergrundinformationen und Untersuchungsmaterialien: im Anhang 1 die Liste der per (face-to-face-)Interview, Telefon und E-Mail kontaktierten ExpertInnen zu den Themen Peer Education und Risikogruppe (n=42) im Rahmen der Experteninterviews; im Anhang 2 der Interviewleitfaden für die Expertenbefragung zu den beiden Themen Peer Education und Risikogruppe; im Anhang 3 das PE-Projektsscreening in Form einer Liste im Screening erfasster aktueller Projekte, die im Bereich Medienkompetenzförderung und Jugendmedienschutz mit einem Peer Education-Ansatz operieren; im Anhang 4 die Liste weiterer im Screening erfasster aktueller Projekte, die im Bereich von Medienkompetenzförderung und Jugendmedienschutz mit einem der weiteren Peer Involvement-Ansätze operieren.

I Zentrale Daten zur Mediennutzung Jugendlicher und junger Erwachsener in der Schweiz¹

Gerätebesitz nach Haushalten

Die JAMES-Studie (Jugend/Aktivitäten/Medien-Erhebung Schweiz) konstatiert in ihrem Ergebnisbericht für das Jahr 2010, dass Schweizer Haushalte im Allgemeinen medial gut ausgerüstet sind. Beinahe jeder Haushalt (99%) besitzt einen Computer oder Laptop sowie ein Handy (98%). Das Fernsehgerät hingegen hat im Vergleich zu früheren Studien an Popularität verloren: Nur 93% der Haushalte in der Schweiz besitzen einen Fernseher, ein markanter Unterschied zu Deutschland, für das die JIM-Studie (Jugend, Information, (Multi-) Media) eine annähernde Vollversorgung mit Fernsehgeräten von 99% der Haushalte festgestellt hat (vgl. JAMES-Studie 2010, S. 16). Ebenfalls in so gut wie allen Haushalten vorhanden ist ein Internetanschluss (95%), 95% sind mit einer digitalen Fotokamera und 91% einen MP3-Player ausgestattet, in 90% der Haushalte findet sich ein Radio und in 88% ein DVD-Player; ebenfalls weit verbreitet sind feste Spielkonsolen (70%) sowie tragbare Spielkonsolen (64%) (ebd., S. 16).

Mediale Freizeitgestaltung Schweizer Jugendlicher: Eine Übersicht

Während bei den non-medialen Freizeitbeschäftigungen Schweizer Jugendlicher das Treffen mit Freunden an erster Stelle steht (82% tun dies täglich bzw. mehrmals pro Woche) (ebd., S. 13), rangieren bei den medialen Freizeitbeschäftigungen die Tätigkeiten „Handy nutzen“ (92%) sowie „Internet nutzen“ (89%) (ebd., S. 18) auf den ersten beiden Plätzen. An dritter Stelle der am meisten ausgeführten Freizeit-Medien-Aktivitäten liegt in der Schweiz das Hören von MP3-Angeboten, erst auf Rang vier folgt mit 81% das Fernsehen (ebd.).

Bei der Untersuchung der Mediennutzung Schweizer Jugendlicher haben sich in Bezug auf die drei Sprachregionen Deutschschweiz, Romandie und Tessin teilweise signifikante Unterschiede gezeigt, woraus die Verfasser der JAMES-Studie schliessen, „dass nicht von dem prototypischen Jugendlichen ausgegangen werden kann, der überall in der Schweiz ähnliche Interessen hat“ (vgl. JAMES-Studie, S. 20). Deutschschweizer sehen weitaus öfter fern, hören häufiger Radio und lesen mehr Tageszeitungen, während die Romands mehr MP3s hören, öfter Videogames spielen, DVDs schauen und fotografieren. Diese Unterschiede sollen im Weiteren auf konkrete Medien bezogen genauer spezifiziert werden.

In Bezug auf das Geschlecht zeigen sich vor allem bei Computer- und Videogames starke Unterschiede, wobei sich die weitverbreitete Annahme bestätigen lässt, dass mehr Knaben als Mädchen Computer- und Videogames täglich oder mehrmals pro Woche nutzen (61% bzw. 19%) (ebd., S. 19). Auch lesen Jungen öfter Tageszeitungen (Gratiszeitungen inbegriffen) und schauen lieber DVDs, während Mädchen häufiger Bücher lesen und fotografieren. Ein ebenfalls nennenswerter Unterschied ist bei der Häufigkeit der Handynutzung abzulesen, wobei 96% der Mädchen das Handy täglich oder mehrmals pro Woche nutzen, was bei nur 90% der Jungen der Fall ist (ebd., S. 19).

Mit dem Alter der Kinder und Jugendlichen verändert sich auch die Häufigkeit der Nutzung bestimmter Medien: Die Nutzungshäufigkeit von Handys nimmt mit steigendem Alter zu. So nutzen 86% der 12- bis 13-Jährigen das Handy täglich oder mehrmals pro Woche, während beinahe alle 18- bis 19-Jährigen (98%) dies tun. Das Nutzen von Computer- und Videogames nimmt mit dem Alter jedoch signifikant ab: 58% der 12- bis 13-Jährigen spielen täglich oder mehrmals pro Woche Computer- oder Videogames, bei den 18- bis 19-Jährigen sinkt dieser Wert auf 26%. Für aktuelle Diskussionen über neue Medien besonders interessant ist die Nutzung von Internetdiensten: Sie werden bereits von 85% der 12- bis 13-Jährigen täglich oder mehrmals pro Woche in Anspruch genommen. Der Wert steigt mit zunehmendem Alter nicht signifikant an. So nutzen 86% der 14- bis 15-Jährigen, 91% der 16-/17-Jährigen und 90% der 18- bis 19-Jährigen das Internet täglich oder mehrmals pro Woche (vgl. ebd.).

Computer und Internet allgemein

Schweizer Jugendliche zwischen 12 und 19 Jahren nutzen das Internet im Durchschnitt 2 Stunden und 5 Minuten pro Tag, an schulfreien Tagen knapp eine Stunde mehr (ebd., S. 23). Diese Angaben sind jedoch mit Vor-

¹ Vorarbeiten zu dieser Datenzusammenstellung führten Seraina Gratwohl und Claudia Grui sowie Heiner Behring durch.

sicht zu geniessen, denn die individuelle Surfdauer pro Tag variiert zwischen wenigen Minuten und mehreren Stunden.

In der Schweiz haben drei Viertel der von der JAMES-Studie befragten Jugendlichen einen eigenen Computer mit Internetzugang. Wie eine andere Untersuchung zeigt, sollte man jedoch nach Alter differenzieren; denn von den 12- bis 14-jährigen Jugendlichen haben in der Schweiz nur ca. die Hälfte einen eigenen Computer, bei den 21- bis 24-Jährigen hingegen sind es knapp 84% (vgl. Autenrieth et al. 2011, S. 35).

Ein eigener Computer gibt den Kindern mehr Freiheit in der Nutzung des Internets und erschwert eine elterliche Begleitung ihrer Onlineaktivitäten. Zudem wird die steigende Beliebtheit und Diversifizierung von anderen technischen Geräten wie z.B. Smartphones, die auch einen mobilen Zugriff auf das Internet ermöglichen, die Chancen der elterlichen Medienkontrolle (Gate Keeping) in Zukunft tendenziell noch weiter einschränken.

Computer und Internet: Technische Kompetenz Schweizerischer Jugendlicher

Beinahe die Hälfte der 12- bis 13-Jährigen (42%) hat ein Zusatzgerät auf dem Computer installiert oder Software aus dem Internet geladen. Diese Zahl steigt auf 78% bzw. 72% der 18- bis 19-Jährigen. Im Umgang mit dem Computer hat sich bei der Befragung ein ausgeprägter Geschlechterunterschied gezeigt: Jungen haben weit mehr Erfahrung mit Aktivitäten wie dem Installieren von Zusatzgeräten (72% bzw. 55%), von Software (72% bzw. 53%) oder dem Laden von Software aus dem Internet (69% bzw. 52%) (vgl. JAMES-Studie 2010, S. 23f.).

Auch bezüglich der Nutzung des Computers muss in der Schweiz nach Landesteilen differenziert werden, die Verfasser der JAMES-Studie konstatieren einen „Digital Gap – mehrheitlich zu Gunsten der Romands“ (ebd., S. 24). Besonders markant zeigt sich der Unterschied in der Kategorie „Software installieren“, was die Westschweizer Jugendlichen mit 81% gegenüber 51% der Deutschschweizer Jugendlichen deutlich häufiger tun.

Computer und Internet: Online-Aktivitäten I – nach Informationen suchen

Schweizer Jugendliche nutzen im Vergleich zu ihren deutschen Nachbarn weniger klassische Suchmaschinen wie Google (CH: 66%/D: 79%) (ebd., S. 25). Interessant ist, dass bei der Suche nach Informationen mittlerweile die Suche in Netzwerken des Web 2.0 den gleichen Stellenwert erreicht hat wie die Suche über herkömmliche Suchmaschinen. Besonders attraktiv an diesen Plattformen scheint für die Jugendlichen der Austausch von Informationen über ihr soziales Umfeld und über anstehende Veranstaltungen zu sein (vgl. ebd.).

Auch im Bereich der Informationsbeschaffung zeigen sich Altersunterschiede: Ältere Jugendliche bevorzugen die klassischen Suchmaschinen (67% der 16- bis 17-Jährigen) (ebd., S. 26f.) während jüngere Jugendliche zwischen 12 und 14 Jahren häufiger Podcasts schauen. Weiter hat sich bei der Nutzung der Suchmaschinen auch ein Unterschied in Bezug auf den sozialen Status gezeigt, nämlich dass Jugendliche mit höherem sozialen Status häufiger Suchmaschinen nutzen (77%) als solche mit einem tieferen sozialen Status (55%). Auch bei der Differenzierung nach Landesteilen wurden Unterschiede festgestellt: Westschweizer Jugendliche nutzen häufiger das Web 2.0 zur Informationssuche als Deutschschweizer (74% bzw. 64%), suchen mehr nach „Infos zu eigenem Thema“ (38% bzw. 29%) und auch das Podcasting ist in der Romandie beliebter (13% bzw. 3%). Die Nutzung von Wikipedia und ähnlichen Angeboten hingegen wird von Deutschschweizern und Tessinern eindeutig bevorzugt (38% und 35% im Gegensatz zu 23% der Romands) (vgl. Grafik in JAMES-Studie 2010, S. 27).

Computer und Internet: Online-Aktivitäten II – Schule und Berufslehre

Ein grosser Teil der Schweizer Jugendlichen zwischen 12 und 19 Jahren nutzen ihren Computer täglich oder mehrmals pro Woche, um für die Schule oder die Berufslehre zu arbeiten (66%). Es ist bemerkenswert, dass sich für diese Art von Nutzung keine bedeutsamen Unterschiede in Bezug auf Geschlecht, Migrationshintergrund oder Wohnort gezeigt haben (ebd., S. 27).

Computer und Internet: Online-Aktivitäten III – Freizeit und Unterhaltung

Die Erhebungen der JAMES-Studie und der JIM-Studie zeigen sowohl für die Schweiz als auch für Deutschland, dass die beliebteste Aktivität am Computer das Musikhören ist. Bei Schweizer Jugendlichen steht an erster Stelle das Hören von Musikdateien (offline) am PC (79% der Jungen, 74% der Mädchen), knapp gefolgt

von den sehr beliebten Videoportalen, auf denen oft auch Videoclips mit musikalischem Inhalt rezipiert werden (74% der Jungen, 68% der Mädchen). Auch via Livestream im Internet wird von vielen der befragten Jugendlichen täglich oder mehrmals pro Woche Musik gehört (64% der Jungen, 62% der Mädchen) (vgl. JAMES-Studie 2010, S. 28).

Auch bei der Erhebung im Rahmen des SNF-Projekts „Jugendbilder im Netz“ im Jahr 2009, die auf 650 Interviews mit Deutschschweizer Jugendlichen beruht (vgl. Autenrieth et al. 2011, S. 32-36), wurde nach den beliebtesten Online-Aktivitäten gefragt: „Mit wöchentlich durchschnittlich 4.52 und 4.69 mal in der Schweiz [...] sind das Nutzen von Suchmaschinen und das Empfangen und Versenden von E-Mails die insgesamt am häufigsten verwendeten Funktionen“ (ebd., S. 35). Auch sehr beliebt ist der Gebrauch von Instant Messaging-Diensten wie ICQ oder MSN sowie Online Communities (Social Network Sites wie Facebook); die Jugendlichen präferieren vor allem die kommunikativen und informativen Funktionen des Internets. Produktive Aktivitäten wie z.B. das Verfassen eines Blogs oder das Uploaden von Videos werden bloss von einer Minderheit praktiziert und kommen daher eher selten vor (ebd., S. 36). Hier wurde auch festgestellt, dass Jungen eher die Tendenz haben, aktiv neue Inhalte zu produzieren und diese ins Netz zu stellen.

Am stärksten zeigt sich der Geschlechterunterschied bei den Online-Aktivitäten in der Kategorie „Videos ansehen/herunterladen“: 47% der Jungen tun dies täglich oder mehrmals pro Woche, im Gegensatz zu nur 32% der Mädchen. Diese stöbern dafür deutlich häufiger auf Social Network Sites (65% der Mädchen, 51% der Jungen) (vgl. JAMES-Studie 2010, S. 28). Die o. g. Erhebung „Jugendbilder im Netz“ hat die Nutzung von Social Network Sites (Online Communities) auf Platz 4 der häufigsten Online-Aktivitäten verortet. Ihre Beliebtheit nimmt stark zu, je älter die Jugendlichen werden. Bei der Gruppe der 12- bis 14-Jährigen haben nur 44% (mit 1.27 Besuchen pro Woche) der befragten Jugendlichen ein Profil auf einer Social Network Site, bei den 21- bis 24-Jährigen hingegen sind es 86% (ebd., S. 37f.).

Social Network Sites: Die beliebtesten Seiten

Die Portale des Web 2.0 haben in den letzten Jahren stark an Bedeutung gewonnen; in der Schweiz haben 84% der von der JAMES-Studie befragten Jugendlichen ein Profil auf mindestens einer Social Network Site, 73% davon sind beim weltweit am weitesten verbreiteten sozialen Netzwerk Facebook angemeldet (vgl. JAMES-Studie 2010, S. 32).

Im Vergleich zu Facebook sind die Anteile der übrigen von Schweizer Jugendlichen genutzten Social Network Sites verschwindend gering (Netlog (33%), MySpace (6%), die fast ausschliesslich in Basel genutzte Seite Festzeit (7%), Twitter (4%), skyrock (2%) und hi5 (1%) (vgl. JAMES-Studie, S. 32f.).

Social Network Sites: Aktivitäten auf SNS

Die Aktivitäten auf Social Network Sites sind äusserst vielseitig; um eine Übersicht zu erhalten, bietet sich eine Unterteilung in drei Kategorien an (vgl. Autenrieth 2011, S. 41ff.):

- a) „Pull“-Aktivitäten: Diese umfassen das Rezipieren von Inhalten und Informationen anderer Personen, z.B. die Suche nach Kontakten oder das Stöbern in Profilen anderer Mitglieder.
- b) „Push“-Aktivitäten: Hierbei handelt es sich um „Tätigkeiten der Profilpflege, die der Steuerung der Ausendarstellung dient“ (ebd., S. 41). Zu dieser Kategorie gehören Aktivitäten wie das Aktualisieren des Profildes, Fotos hochladen oder das Verfassen einer neuen Statusmeldung.
- c) „Kommunikation“: Die Kommunikation auf Social Network Sites umfasst Aktivitäten wie das Verfassen von privaten Nachrichten, das Schreiben von Einträgen auf die Pinnwand sowie die Nutzung der in die Social Network Site integrierte Chat-Funktion.

In der Untersuchung der Nutzungspräferenzen Deutschschweizer Jugendlicher auf Social Network Sites konnte festgestellt werden, dass diese weitaus mehr Zeit in „Pull“-Aktivitäten und in „Kommunikation“ investieren als in „Push“-Aktivitäten. Man kann daraus schliessen, dass in Online Communities „eher nicht-zielgerichtet gesurft wird“ (ebd., S. 42). Die am meisten genutzte Funktion der „Push“-Aktivitäten ist das Aktualisieren der Statusmeldung, die im Durchschnitt knapp ein bis zweimal pro Woche erneuert wird. In Bezug auf die interpersonale Kommunikation bevorzugen die Deutschschweizer Jugendlichen das Chatten gegenüber dem Schreiben privater Nachrichten (ebd., S. 43).

Die sozialen Plattformen spielen eine wichtige Rolle für die Beziehungspflege in „erweiterten sozialen Netzwerken“ (ebd., S. 49). Im Durchschnitt haben die befragten Schweizer Jugendlichen 124 Kontakte auf ihrer meistgenutzten Social Network Site, ihre Deutschen Nachbarn haben im Schnitt 131 Kontakte, wobei bei Mädchen tendenziell die Anzahl Freunde höher ist als bei Jungen (ebd., S. 45). Der Begriff „Freund“ wird in Online Communities synonym mit „Kontakt“ verwendet, weshalb hier differenziert werden muss: „Die auf vielen Plattformen verwendete Bezeichnung „Freund“ für bestätigte Kontakte darf allerdings nicht so interpretiert werden, dass jugendliche Nutzer von Netzwerkplattformen mehr als hundert „echte“ Freunde hätten. Vielmehr werden mit diesem Begriff softwareseitig soziale Beziehungen von unterschiedlicher Stärke und Qualität in einer Kategorie zusammengefasst“ (ebd., S. 44).

Trotzdem gaben 85% der Befragten in der Deutschschweiz sowie in Deutschland an, den grössten Teil ihrer „Freunde“ schon einmal persönlich (offline) getroffen zu haben und nur etwa 5% gaben an, weniger als die Hälfte ihrer Kontakte ausserhalb des Social Web zu kennen (ebd., S. 45). Die Untersuchung konnte ausserdem aufzeigen, dass mit zunehmendem Alter die Kontakte auf der Freundesliste immer mehr als repräsentativ für die Offline-Kontakte der Jugendlichen verstanden werden können (ebd., S. 44). Auf diese Weise dienen Social Network-Angebote hauptsächlich dazu, „bereits bestehende Beziehungen auch online abzubilden, wobei die eher entfernten Bekannten den Grossteil der Freundes- bzw. Kontakt-Netzwerke ausmachen“ (ebd., S. 53).

Videogames: Online-Spiele – Konsolen – Offline PC

74% der von der JAMES-Studie befragten Jugendlichen spielen Videogames, wobei sich für diese mediale Aktivität klare Unterschiede in Bezug auf Geschlecht und Altersgruppe ausmachen lassen: 92% der Jungen spielen Videogames, im Vergleich zu 57% der Mädchen (vgl. JAMES-Studie 2010, S. 39).

Mit zunehmendem Alter nimmt der Prozentsatz von 88% der 12- bis 13-Jährigen kontinuierlich auf 64% der 18- bis 19-Jährigen ab. Einen Grund für diese Entwicklung liegt laut den Verfassern der JAMES-Studie beim grösseren Freizeit-Anteil, der den jüngeren Befragten zur Verfügung steht – eine Voraussetzung für dieses zeitintensive Hobby (ebd., S. 40f.).

Während sich bei der Nutzung an sich kaum Unterschiede zwischen den Landesteilen ergeben haben, zeigen sich bei der Spiel-Häufigkeit klare Differenzen. Die Tessiner und die Westschweizer Jugendlichen liegen bei allen Nutzungsformen (Konsolen, Online-Spiele, Offline Spiele auf dem PC, alleine oder mit anderen) klar vor den Deutschschweizer Jugendlichen (ebd., S. 40).

Viele der heute erhältlichen Videospiele sind mit einer Altersbeschränkung versehen. In der Schweiz haben über zwei Drittel der jugendlichen Gamer (63%) schon Videospiele genutzt, für die sie nicht das adäquate Alter erreicht hatten. Interessanterweise zeigt sich auch hier ein zwar kleiner, aber doch nennenswerter Unterschied zwischen den Sprachregionen: Jugendliche aus der Westschweiz (73% der Gamer) haben mit nicht altersgerechten Spielen eindeutig mehr Erfahrung als Deutschschweizer (64%) und Tessiner (58%). In diesem Bereich hat sich weiter auch ein Unterschied zwischen Stadt und Land gezeigt (70% der Jugendlichen in der Stadt/61% der Jugendlichen auf dem Land) sowie eine leichte Differenz zwischen Jugendlichen mit Migrationshintergrund (71%) und Jugendlichen ohne Migrationshintergrund (63%) (ebd., S. 42f.).

Handy

Von den befragten Schweizer Jugendlichen besitzen 98% ein eigenes Handy. Dieses hat sich zu einem Hybridmedium entwickelt, das durchaus nicht mehr nur der Kommunikation dient, sondern auch zum Musikhören, Filmen, Fotografieren, Spielen und Surfen im Internet genutzt wird (ebd., S. 44).

Bei den Jugendlichen am beliebtesten ist nicht etwa die Primärfunktion eines traditionellen Telefons, das Telefonieren, sondern die Textnachrichten-Funktionen (SMS). 90% der Jugendlichen, die ein Handy besitzen, wenden diese täglich oder mehrmals pro Woche an. Weiter nehmen 79% der Befragten zwischen 12 und 19 Jahren täglich oder mehrmals pro Woche einen Anruf entgegen oder rufen selbst jemanden an (73%). Trotz vielfältiger Nutzungsmöglichkeiten steht beim Handy also weiterhin der kommunikative Aspekt im Vordergrund (ebd., S. 44f.).

An vierter Stelle der beliebtesten Handy-Aktivitäten steht das Musikhören, 60% der jugendlichen Handybesitzer tun dies täglich oder mehrmals pro Woche, gefolgt von 40% der Jugendlichen, welche ebenso häufig Fotos und Filme mit dem Handy produzieren. Auch weit verbreitet ist das regelmässige (täglich/mehrmals pro Wo-

che) Austauschen von Fotos/Filmen (25%) oder MP3s (22%) via Bluetooth, eine kostenfreie Alternative zum Verschicken von Daten als MMS (was nur von 4% täglich oder mehrmals pro Woche genutzt wird) (ebd., S. 45). Mit dem Mobiltelefon im Internet zu surfen ist hingegen unter den befragten Jugendlichen noch nicht sehr weit verbreitet: Es geben zwar 15% an, dies täglich oder mehrmals pro Woche zu tun, 67% aber sagen, dass sie diese Funktion nie einsetzen, was an den relativ hohen Kosten, die mit dieser Art von Nutzung verbunden sind, liegen könnte (ebd., S. 45). Ca. ein Drittel der Jugendlichen gibt 16 bis 30 CHF pro Monat für die Handynutzung aus (31%), gefolgt von 27% der Jugendlichen, die unter 15 CHF ausgeben, 18% geben 31 bis 45 CHF aus (11%: 46 bis 60 CHF; 4% 61 bis 75 CHF; 7% über 76 CHF) (ebd., S. 44).

II Literaturanalyse: Peer Education und Medien – Klärung zentraler Begriffe (Jugend, Peers, Medien) und theoretische Perspektivierungen¹

Ansätze des Peer Involvements (PI)² verstehen sich als Teil pädagogischer Massnahmen und sind daher durch pädagogisches Handeln getragen. Ihr zentraler Ansatzpunkt – im Unterschied zu anderen pädagogischen Massnahmen – ist der gezielte (intentionale) Einsatz von gleichaltrigen Jugendlichen bzw. jugendlichen Gleichaltrigengruppen (zusammengenommen: Peers) als pädagogisches Instrument. Diese werden als Educators, Multiplikatoren oder Engagierte bezeichnet. Die Nutzung von Peer-Beziehungen zu Erziehungs- und Bildungszwecken kann in unterschiedlichem Masse und in unterschiedlichen Formen geschehen (s. hierzu ausführlich unten). Die im vorliegenden Kontext zentrale Dimension der Mediensozialisation bzw. -kompetenz bringt zudem eine Fokussierung auf die Aneignung von Medieninhalten bzw. die Ingebrauchnahme von Medien mit sich, was eine Auseinandersetzung mit Prozessen der Mediensozialisation sowie eine Verhältnisbestimmung hinsichtlich anderer relevanter Dimensionen (Jugend, Peers, Medienkultur, Pädagogik) erfordert. Grundbedingung aller mediensozialisatorischen PI-Ansätze ist daher das Interdependenzgeflecht der Dimensionen „Jugend“, „Peers“, „Sozialisation/Erziehung“ und „Medien“. Im Folgenden soll einleitend der Zusammenhang dieser Dimensionen skizziert werden mit dem Ziel, eine begrifflich-konzeptuelle Matrix für mediensozialisatorische PI-Ansätze zu formulieren. Während das Konzept „Jugend“ eine Lebensphase innerhalb biografischer Prozesse bezeichnet und der Begriff „Peers“ sich auf eine mit solchen Lebensphasen korrespondierenden Gesellungsform bezieht, bezeichnen die Termini „Sozialisation/Erziehung“ und „Medien“ universelle Aspekte menschlicher Gesellschaften, nämlich das (mehr oder weniger intentional gesteuerte) Hineinwachsen in eine (mehr oder weniger) mediengeprägte Gesellschaft/Kultur durch (mehr oder weniger medienvermittelte) Interaktionen/Kommunikationen.

Jugend

Jugend wird als historisch „neue“³ Lebensphase zwischen der Kindheit und dem (jungen) Erwachsenenalter begriffen und anhand biologischer (biologisches Alter; Pubertät), psychosozialer, kognitiver sowie entwicklungspsychologischer (prominent: Entwicklungsaufgaben), sozialstruktureller (Statuspassagen) und rechtlicher Kriterien von anderen Lebensphasen abgegrenzt.⁴ Im Kern wird Jugend als Altersgruppe begriffen, die sich durch eine „altersphasenspezifische Status-Rollen-Konfiguration“ (Olk 1993, S. 183) auszeichnet, welche sich aus entwicklungsstandspezifischen Zuschreibungen und der damit zusammenhängenden gesellschaftlichen Sonderbehandlung ergibt. Auf Grund eines in der Moderne zu konstatierenden „Strukturwandels der Jugend“ (vgl. Zinnecker 1990) sind diese Abgrenzungen flüssig geworden, so dass je nach Ansatz und Perspektive „Jugend“ Verschiedenes bedeuten und verschieden lange dauern kann. Zentrales Kriterium bleibt das biologische Alter, insbesondere mit Blick auf den Beginn der Jugendphase, welcher mit der Pubertät in biologischen Reifungsprozessen verwurzelt ist. Offener ist die Frage nach dem Ende der Jugendphase, da hier vornehmlich soziale Kriterien (Statuspassagen) herangezogen werden müssen, welche auf Grund des oben angesprochenen Strukturwandels in sehr unterschiedlichem Umfang und zu unterschiedlichen Zeitpunkten durchlaufen werden (etwa: Gründung eines eigenen Haushalts und einer eigenen Familie, Heirat, Geburt des ersten Kindes, Eintritt in die hauptberufliche Berufstätigkeit und Erlangung einer damit zusammenhängenden ökonomischen Unabhängigkeit). Neben eine biologische und sozialstrukturelle Jugend tritt damit eine „kulturelle Jugend“ (s.u.). Zudem erzeugt die Konstruktion einer Jugendphase innerhalb von Gesellschaften auf soziokultureller Ebene sowohl Deutungsmuster (etwa „Jugendbilder und -mythen“)⁵ als auch altersgruppenspezifische (hier: jugendliche) Teilkulturen (s.u.), was zu einem komplexen Geflecht aus realen Interaktionsbeziehungen, gesellschaftlichen Bildern von Jugend sowie normativen Vorstellungen im Zusammenhang mit Jugend (zentral: Altersnormen)⁶ führt. Insbesondere die an eine Lebensphase „Jugend“ gekoppelte Herausbildung jugendlicher Teilkulturen hat als notwendige Bedingung für die Genese von Peer Gruppen im heutigen Verständnis zu gelten.

¹ Wir danken Axel Schmidt für seine Hinweise sowie die kritische Durchsicht dieses Teilkapitels sowie Heiner Behring für partielle Literaturrecherchen.

² Für eine Begriffsdefinition siehe S. 16ff.

³ Siehe dazu Mitterauer (1986).

⁴ Vgl. hierzu grundlegend Lange/Xyländer (2008), Oerter/Dreher (1998), Schäfers (1994) sowie Hurrelmann (1995). Vgl. des Weiteren Sander/Vollbrecht (2000) zur Perspektivierung von Jugend aus unterschiedlichen wissenschaftlich-disziplinären Blickwinkeln.

⁵ Siehe hierzu Hafenecker (1995) sowie Sander (2000).

⁶ Vgl. dazu Fuchs-Heinritz (2002).

Peers

Die Rede von „der Jugend“ knüpft zentral an das Kriterium der Altershomogenität an. Die Gleichaltrigengruppe stellt eine konkrete Manifestation oder Erscheinungsform von „Jugend“ dar, die historisch zunehmend an Bedeutung gewonnen hat⁷: Sozialisation im Jugendalter vollzieht sich heute mehr und intensiver als zu irgendeinem früheren Zeitpunkt in untereinander hoch differenten, nicht institutionell gebundenen und biographisch ausgedehnten Gleichaltrigengruppen mit z.T. sehr lockeren Beziehungsstrukturen, in sog. Peer Groups. Neben den freizeitgebundenen Gruppen Gleichaltriger spielen weitere altershomogene Gesellungsformen eine Rolle, welche sich je nach Graden der Beziehungsintensität, der Grösse und Kohäsion von gruppalen Vergemeinschaftungsformen entfernen: Dyaden/Freundschaften/Partnerschaften, Netzwerke/Crowds und informelle Cliques innerhalb formaler Kontexte (etwa Schule). Folgt man Oswald (2008, S. 321) „[kann] das Insgesamt dieser Sozialisationsinstanzen als ‚Peersystem‘ bezeichnet werden“.⁸ Als prototypisch für das Peer-System lässt sich die Peer Group begreifen, da hier Altersgleiche auf freiwilliger Basis in informellen Kontexten selbstzweckhaft zusammenkommen.⁹ Entscheidender Aspekt bei den Peers ist es daher, dass es sich um eine spezifische Gesellungsform handelt, eine solche nämlich, bei der der Umstand, dass Gleiche auf Gleiche treffen, zugleich auch primärer Zweck fortgesetzter Interaktionsanlässe ist. Daher wurde das „Nichtstun“ als eine der Hauptaktivität jugendlicher Peer Groups ermittelt und zugleich als bedeutsamste und charakteristischste Praxis entdeckt, welche solche Gruppenzusammenhänge prägt.¹⁰ Hieraus folgt eine für sozialisatorische Belange besondere Gelagertheit, welche sich dadurch ergibt, dass formale Hierarchien fehlen und sozialisatorische Effekte in Latenz verbleiben.

Jugend und Peers

Die besondere Bedeutung, die den Peers bzw. dem Peer-System zugeschrieben wird, ergibt sich allerdings erst in der Verschränkung mit dem Jugendalter. Wörtlich übersetzt bedeutet „peer“ zunächst „gleichgestellt“, wird jedoch im Alltagssprachgebrauch dazu verwendet, Kinder und Jugendliche im Hinblick auf ihren wechselseitigen Status zu bezeichnen. „Peer“ nimmt in dieser Verwendung also die Bedeutung „gleichaltrig“ an. Nimmt man beides zusammen, stösst man zum Kern des Phänomens vor: Eine soziale Gleichstellung auf Grund des Alters in Form informeller Gruppen innerhalb einer spezifischen Lebensphase.¹¹ Entscheidend ist also, dass es um Gleichaltrigengruppen in der Lebensphase der Adoleszenz geht und nicht in irgendeiner anderen Lebensphase.¹² Die Mitgliedschaft zu Peer-Systemen (jeden Alters) entsteht zunächst qua Zugehörigkeit zu einer Alterskohorte und basiert damit auf zugeschriebenen und damit leistungsunabhängigen (ascription) im Gegensatz zu erworbenen (achievement), das hiesse leistungsabhängigen Merkmalen.¹³ In dieser Hinsicht ist der Peer-Zusammenhang erst einmal nicht mehr als eine statistische Gruppe (=Alterskohorte), welche auf Grund der damit einhergehenden ähnlichen historischen Erfahrungen (Generationslage¹⁴) und der gleichen biographischen Lage (Lebensphase) soziale und kulturelle Relevanz erlangt. Hinzu kommt die Spezifik der Lebensphase, nämlich jene der Jugend, welche den auf diese Weise Kategorisierten qua Alter die Rolle der Sozialisiererten bzw. der Empfänger kultureller Traditionen zuweist. Dies impliziert grundsätzlich ein Herrschaftsverhältnis, eine asymmetrische Interaktionsstruktur und begründet und legitimiert damit den Tatbestand der Erziehung.¹⁵ Eine solche Verschränkung von Generationslagen- und Lebensphasenspezifika ist die Grundlage für die Entstehung jugendlicher Teilkulturen, welche ihrerseits an konkrete Interaktionszusammenhänge (etwa innerhalb

⁷ Machwirth (1999, S. 258) konstatiert: „Dagegen nahm die Bedeutung der peer-groups, die ohne formelle Zugehörigkeitsliste auskommen, gemessen an der Interaktionshäufigkeit, an der Intensität der Beziehungen und an der prägenden Wirkung des Jugendverhaltens ständig zu.“ Vgl. auch Oswald (1992), Tegethoff (1999, Kap. 7.3.1) sowie Zinnecker (1982) und Zinnecker (1987).

⁸ Vgl. auch Krappmann/Oswald (1983), Krappmann/Oswald (1995) sowie Tegethoff (1999).

⁹ Vgl. hierzu Bohnsack et al. (1995) sowie Scherr (2010).

¹⁰ Vgl. hierzu Corrigan (1979) sowie Schmidt (2004).

¹¹ Hartup (1983, S. 106) weist in seiner Herleitung des Peer-Begriffs explizit auf diesen Zusammenhang hin: „In English usage the word peer denotes ‚equal standing‘ (...). Peer status, then, ordinarily means equivalence between individuals and their associates. But equivalence in what sense? In most societies, social ranks are not ascribed to children other than the rankings associated with chronological age. Consequently, (...) it has become conventional to use the word peer to refer to a child who is similar in age to some other child. It is not difficult to understand how a word meaning ‚equal standing‘ became generalized to mean ‚equal age‘ – especially in the English language. Consider that the English-speaking nations are among the most age-graded social systems in the world in their treatment of children.“

¹² Vgl. hierzu Zinnecker (1982, S. 422), der von einem „System von Alterskulturen“ spricht.

¹³ Vgl. grundlegend Parsons (1965) sowie Eisenstadt (1971).

¹⁴ Vgl. grundlegend Mannheim (1971) sowie des Weiteren Zinnecker (2002), Bartels (2001), Sackmann (1991) und King (2002, 45ff. sowie 208ff.).

¹⁵ Vgl. hierzu grundlegend Eisenstadt (1971).

von Peer Gruppen) gebunden sind, innerhalb derer jene spezifische Lagerung (Generation; Lebensphase) sowohl gemeinschaftsbildende Funktion zukommt als auch zugleich ihren kommunikativen Ausdruck findet.

Historisch betrachtet ist die gestiegene Bedeutsamkeit von jugendlichen Peers eine Folge altershomogener Tradierung bzw. einer Gleichbehandlung entlang des Alterskriteriums: Kindheit und Jugend in modernen Gesellschaften sind dadurch gekennzeichnet, dass sie sich zum grössten Teil innerhalb zu Tradierungszwecken institutionalisierten altershomogenen Zwangsgemeinschaften vollziehen. Beides – die Freisetzung der Heranwachsenden von Erwachsenenpflichten und ihre Sozialisation in altershomogenen Gruppen innerhalb einer gewissen Altersspanne – prädisponiert zur Bildung spontaner, altersgleicher Gruppen, sei es innerhalb oder ausserhalb der Erziehungsinstitutionen. Eine Gleichbehandlung manifestiert sich am eindrucklichsten in „organisierten Altersgruppen“ (Krappmann/Oswald 1995, 44) zum Zwecke sekundärer Sozialisation (etwa Schulklassen).

Systematisch betrachtet ergibt sich die Besonderheit jugendlicher Peer Gruppen daher durch das Zusammenspiel zweier Aspekte, die einerseits damit zusammenhängen, dass verschiedene Arten menschlicher Gruppenbildungen in unterschiedlichen Lebensbereichen verschiedene Funktionen erfüllen (a), sowie dass dies andererseits in Hinblick auf Lebensphasen variiert. Hiermit hängen wiederum das biologische Alter(n), der damit einhergehende Generationenwechsel und die daraus resultierenden Konzepte von „Jugend“, Erwachsenenalter und Altersnormen zusammen, womit Grundbedingungen menschlicher Gesellschaften bzw. menschlicher Gesellschaftswerdung angesprochen sind (b).

a) Art der Gruppe und Lebensbereiche

Peer Gruppen lassen sich in systematischer Hinsicht als Spezialfälle sozialer informeller Gruppen¹⁶ begreifen. Bedeutsam an dieser Verortung ist, dass sich dadurch nicht nur Merkmale spezifizieren lassen, die Peer Gruppen im Allgemeinen auszeichnen, sondern vor allem auch ableiten lässt, was Peer Gruppen eben nicht sind. Zunächst zur sozialen Gruppe: Diese ist als eigenständiger Typus zwischen flüchtigen Interaktionen auf der einen und Organisationen und Gesamtgesellschaft auf der anderen Seite zu begreifen.¹⁷ Die informelle soziale Gruppe zeichnet sich nun im Gegensatz zur formellen darüber hinaus dadurch aus, dass ihre Mitglieder in einer ganzheitlichen, dauerhaften und unmittelbaren Beziehung zueinander stehen.¹⁸ Für Peer Gruppen als informelle, soziale Gruppen heisst das also, dass vor allem der Bezug zur alltäglichen Lebenswelt sowie Gemeinschaftlichkeit eine bedeutsame Rolle spielen. Unter Rekurs auf Cooley (1909) wird die Peer Group daher auch als Primärgruppe begriffen.¹⁹ Sie sind zum einen daher klar zu unterscheiden von formellen Zwangsgemeinschaften, wie etwa Schulklassen oder Organisationen mit freiwilliger, jedoch formaler Mitgliedschaft wie etwa Jugendverbände, Vereine, Kirchen etc. Diese zeichnen sich durch formale Regelstrukturen wie etwa Reglements, vorgängige Rollendifferenzierung, hierarchische Positionen etc. sowie institutionelle Zwecksetzungen (etwa pädagogische) aus. Zum anderen heben sie sich aber auch von Spontan- oder Ad-hoc-Gruppen ab, welchen vor allem die Zeitstabilität und – damit zusammenhängend – eine Gruppengeschichte fehlt, sowie losen Cliques, Netzwerken oder Szenen, die keine unmittelbaren Beziehungen aller Mitglieder ermöglichen.²⁰ Peer Gruppen sind daher symmetrisch, d.h. zunächst auf eine prinzipielle Gleichstellung der Mitglieder im Sinne einer regulativen Leitidee angelegt, da keine vorgängigen leistungs- oder zweckgebundenen hierarchischen Positionen existieren. Vielmehr bilden und strukturieren sie sich spontan, da ihr einziger Zweck das Zusammensein der Gruppe selbst ist. Peer Gruppen sind daher in der Lebenswelt bzw. in der Freizeit verwurzelt, sie sind gewachsen und nicht für irgendeinen ausserhalb ihrer selbst liegenden Zweck „gemacht“. In diesem Sinn unterstehen sie auch keiner Aufsicht, sie sind erzieherischer Freiraum par excellence.

b) Alter(n) und Generation

Freundschaftsgruppen nominell Gleichgestellter lassen sich nun aber quer durch alle Altersschichten beobachten. Die Peer Group dagegen ist als eine konkrete Erscheinungsform von Jugend zu begreifen, d.h. einer spezifischen Lebensphase, häufig als Adoleszenz bezeichnet, welche sich durch eine gesellschaftlich zugeschriebe-

¹⁶ S. hierzu die Beiträge in Schäfers (1999).

¹⁷ Vgl. hierzu grundlegend Luhmann (1975) sowie auf die soziale Gruppe erweiternd Neidhardt (1999).

¹⁸ Vgl. auch Neidhardt (1999).

¹⁹ Vgl. hierzu Machwirth (1999).

²⁰ Vgl. Schulze (1989) sowie Oswald (1988).

ne Sozialisationsbedürftigkeit auszeichnet, die am Alter festgemacht wird. Insofern überlagern sich in dieser Phase Fremdregulation und asymmetrische Rollenbeziehungen, etwa innerhalb der klassischen Sozialisationsinstanzen Familie/Eltern oder Schule/LehrerInnen, mit Selbstregulation und symmetrischen Freundschaftsbeziehungen, was manche JugendforscherInnen unter der Bezeichnung „Selbstsozialisation“ verhandelt haben (s.u.). Diese Überlagerung gestaltet sich in der Kindheit und Jugend besonders radikal, da die so Kategorisierten als unmündig gelten. Anschliessbar an eine solche, „Lebensphasen-theoretische“ Perspektive sind Deutungen, die Jugend entweder als Moratorium²¹, also als eine Art Experimentierphase, oder als Übergangsstadium auf dem Weg in vollgültige Erwachsenenrollen (Transition; „interlinking sphere“) begreifen, also im Stile eines ausgedehnten „Initiationsritus“, mit Hilfe dessen zentrale Fähigkeiten, z.B. Konkurrenzverhalten, zunächst spielerisch eingeübt werden können.²² Dies geschieht im Kern durch das Angebot einer einerseits relativ familienähnlichen jedoch andererseits bereits konkurrenten, leistungsbezogenen Struktur.²³ Hieraus ergeben sich zwei zentrale Funktionen, die innerhalb der einschlägigen Literatur²⁴ unter den beiden folgenden Stichworten verhandelt werden:²⁵

- *Schutz- und Ausgleichsfunktion:* Jugendliche in modernen Industriegesellschaften geniessen keinen primären gesellschaftlichen Status und sind somit noch keine vollwertigen Mitglieder der Gesellschaft. In dieser Situation führt die ständige Konfrontation mit den Zumutungen der Erwachsenenwelt zur Suche nach Verhaltenssicherheit gewährenden Formen der Beziehung und des Zusammenlebens unter Gleichaltrigen. Die Peer Group fungiert als Hauptquelle für die Vermittlung von Status und Sicherheit und sie gibt Rückhalt angesichts des Anpassungsdrucks der Erwachsenenwelt; sie hilft auf diese Weise, Barrieren zu übersteigen, indem sich ihre Mitglieder bei Unternehmungen, die von der Erwachsenenwelt missbilligt werden, gegenseitig ermutigen.
- *Sozialisationsfunktion:* Indem Peer Gruppen als soziales Übungsfeld beim Übergang in die Erwachsenenwelt fungieren, erfüllen sie darüber hinaus latente Sozialisationsfunktionen. Sie bieten die Chance zum Aufbau eigener Verhaltensweisen auf Grund der geringen Kontrolle durch Erwachsene. Auf diese Weise wird Autonomie erprobt, da das Abweichen von den Normen der Erwachsenenwelt auf Grund des Ausbleibens direkter Sanktionen eher möglich ist. Die Peer Group fungiert aber auch als Vermittler zwischen Peer- und Erwachsenenkultur: Über sie nimmt der einzelne Jugendliche teil an der milieu- und geschlechtsspezifischen, aber auch der allgemeinen Kultur. „Die Sozialisation zum Zeitgenossen ist die zentrale Funktion, die Peer groups und peer-Kultur in modernen Gesellschaften erfüllen“ (Machwirth 1999, S. 261). Die Peer Group unterstützt schliesslich die Ablösung vom Elternhaus und die Anpassung an die Gesellschaft: Die Innenlenkung durch das Elternhaus wird sukzessive ersetzt durch die Gleichaltrigen-gruppe als zentrales Organ der Aussenlenkung, die die differenten, individuellen Sozialisationsergebnisse der Familie einebnet.

Auf Grund dieser – so gesehen funktional notwendigen – Eigenregie einerseits und des in modernen Gesellschaften zu beobachtenden Trends einer Ausweitung und Verselbständigung der Jugendphase andererseits, weist „die Jugend“ mittlerweile weit über das hierfür veranschlagte biologische Alter im Sinne von Altersnormen einer Gesellschaft hinaus, so dass eine Art „kulturelle Jugend“, die häufig als „Postadoleszenz“ bezeichnet wird, entsteht²⁶, die – da das Alterskriterium zunehmend unscharf wird – sich verstärkt an musik- und medienvermittelten jugendkulturellen Szenen festmacht. Dieser Wandel, bedeutet – in der Tendenz – eine Verselbständigung der Jugendphase, also eine Ablösung von Vorstellungen eines Moratoriums bzw. einer „interlinking sphere“ und eine Hinwendung zu Vorstellungen von einer eigenständigen Lebensphase (ohne primär transitorischen Charakter). Dies führt nicht nur zu „neuen“ Formen von Gemeinschaftsbildung, etwa Jugendszenen als sog. „posttraditionale Gemeinschaften“²⁷, Identitätswürfen, etwa sog. „Berufsjugendliche“, und

²¹ Vgl. grundlegend Erikson (1973).

²² Folgt man Reinders (2003) sind beide Konzepte, Moratorium und Transition, darauf angelegt, Jugend als eine Phase spezifischer Aneignungsleistungen zu konzipieren. Ersteres legt den Schwerpunkt auf den Übergang in den Erwachsenenstatus und die daran gebundenen Entwicklungsaufgaben, letzteres nimmt die Identitätsentwicklung in einer gesellschaftlich entpflichteten Lebensphase in den Blick. „Pointiert liesse sich sagen, dass das Transitions-Konzept die juvenile Zielorientierung und das Moratoriumskonzept die Autonomieorientierung Jugendlicher zum Gegenstand hat“ (Reinders 2003, S. 40).

²³ Vgl. grundlegend Eisenstadt (1971), zfs. Reinders (2003) sowie Machwirth (1999) und Abels (2004, Kap. 6.4).

²⁴ Vgl. klassisch: Ausubel (1968), Eisenstadt (1966), Tenbruck (1962), Neidhardt (1970), Kreutz (1974).

²⁵ Vgl. die Überblicksdarstellungen bei Machwirth (1999, S. 260ff.) sowie Schäfers (1994, S. 191ff.).

²⁶ Dieses (diachrone und zeitdiagnostische) Phänomen wird in jugendsoziologischen Arbeiten als „Strukturwandel der Jugend“ verhandelt (vgl. Hurrelmann (1995, S. 287-294) sowie Zinnecker (1990)).

²⁷ Vgl. Hitzler/Honer/Pfadenhauer (2008) sowie Schmidt/Neumann-Braun (2008).

gesellschaftlichen Wertmustern, etwa „Jugendwahn“, sondern auch zu einer eigenständigen kulturellen Sphäre, welche unter Stichworten wie Sub- oder Jugendkultur, im Sinne spezialisierter, markt- und medienvermittelter Szenen²⁸, oder Peer Culture als offeneres, integratives Konzept²⁹ firmieren. Entscheidend ist, dass eine solche Peer Culture als Rahmen für die Ausgestaltung konkreter Peer Gruppen sowie deren Untersuchung begriffen werden muss. Ebenso gilt in umgekehrter Perspektive: „Wo immer Gleichaltrige zusammenkommen, wird peer-Kultur aktualisiert“ (Machwirth 1999, S. 258).

Erst vor diesem Hintergrund werden die besonderen sozialisatorischen Funktionen von Interaktionen unter Gleichgestellten im Jugendalter, die diesen innerhalb der einschlägigen Literatur zugewiesen werden, einsichtig: Nicht bloss das Fehlen formaler Hierarchien (Machtansprüche müssen ausgehandelt werden und ergeben sich nicht qua formaler Strukturen) und die Selbstzweckhaftigkeit der Geselligkeit³⁰ (beides gilt auch für erwachsene Peers) schlagen zu Buche; vielmehr ist es darüber hinaus der bedeutsame Umstand, dass Peer-Kontakte erziehungsfreie Räume bedeuten und daher als ein temporäres Freigesetztsein von erzieherischen und damit herrschaftlichen Ansprüchen erscheinen und gewertet werden.³¹

Die Rede von den Peers bzw. einer Peer Culture wurzelt somit einerseits in sozialisatorisch-entwicklungspsychologischen Konzepten einer „symmetrischen Reziprozität“ der Interaktionen unter Gleichgestellten³² sowie in Konzeptualisierungen von Jugend als Teilkulturen, Jugendkulturen (Parsons 1965), sozialen Gruppen (Tenbruck 1962) oder Altersgruppen (Eisenstadt 1971) andererseits. Das Zusammensein Jugendlicher bringt einen distinkten und kohärenten Kulturzusammenhang hervor, der wesentlich durch die spezifische Generationenlage (historische Zeit), die spezifische Lebensphase mit ihren besonderen Thematiken sowie Entwicklungsdynamiken (Adoleszenz, Pubertät, Lebensphase „Jugend“, biografische Zeit) und die interaktions- bzw. gruppentypologische Verfasstheit (Symmetrie) geprägt ist. Mit Blick auf das Verhältnis von Jugend und Generation resümiert King (2002, S. 208): „Jugendkulturelle Räume lassen sich nun als Ausdrucksformen dieser unterschiedlichen Strukturierungsmomente von Adoleszenz (Generativität und Geschlechtlichkeit – Anm. d. Verf.) verstehen. So wird bspw. über und in Jugendkulturen intergenerative Ambivalenz in unterschiedlichen Positionen, Formen und Niveaus der Bewältigung ventiliert.“ Aus pädagogischer Perspektive findet dieser Umstand seinen Ausdruck im oben angesprochenen Konzept der Selbstsozialisation (s. hierzu ausführlicher unten), welches dem Umstand Rechnung trägt, dass Prozesse des Hineinwachsens in eine Gesellschaft nicht nur bzw. unter Umständen noch nicht einmal im Wesentlichen an intentionalen Erziehungsprozessen hängen (s.u.)³³, so dass Sozialisations- und Bildungsprozesse sowie unbeabsichtigte Lernleistungen in Peer-Zusammenhängen zunehmend ins Zentrum des Interesses rücken. Hiermit einher geht die Umstellung von einer „Kontroll- zu einer Bildungsperspektive“ (Scherr 2010, S. 85): Im Kontext einer neueren Bildungsdiskussion werden „Cliques/informelle Gruppen (...) als Orte eines gesellschaftlich erwünschten ‚informellen Lernens‘“ (ebd., S. 86) angesehen, wobei „davon ausgegangen [wird], dass sich in Cliques/informellen Gruppen Lern- und Bildungsprozesse vollziehen, wodurch für die alltägliche Lebensbewältigung sowie die Subjekt- und Identitätsbildung potentiell bedeutsame sowie durch formelles Lernen auch nicht substituierbare Prozesse ermöglicht werden“ (ebd.). Scherr (2010) betont die Eigenständigkeit und lebensweltliche Relevanz gleichaltriger Gruppenkontexte, da sie massgeblich an allen Aspekten der Persönlichkeitsbildung beteiligt sind und geteilte Überzeugungen sowie starke emotionale Bindungen hervorzubringen vermögen. Jugendliche Gleichaltrigen-Gruppen bergen dabei sowohl die Gefahr neuer Abhängigkeiten (Gruppendruck und -konformismus)³⁴ als auch

²⁸ Siehe hierzu Hitzler/Bucher/Niederbacher (2001) sowie exemplarisch Schmidt/Neumann-Braun (2004) und Neumann-Braun/Richard (2005).

²⁹ Schmidt/Neumann-Braun (2003) haben hierfür den Begriff der „Allgemein jugendkulturell Orientierten“ (kurz: AJOs) vorgeschlagen.

³⁰ Zur prinzipiellen Eigenständigkeit des Sozialisationsbereiches der Peers vgl. Krappmann (1991) und Krappmann (1994) sowie Youniss (1994a). Einen Überblick zu weiteren Studien und Fragestellungen zum Themenbereich der Peer Gruppen geben Corsaro/Eder (1990), Hartup (1983), Hurrelmann/Engel (1989), Nestmann (1994), Sinnige (1992) und Steinberg (1993, Kap. 5).

³¹ So heben Krappmann/Oswald (1995, S. 43) hervor: „Gemeint ist damit ein Zusammenschluss von annähernd Gleichaltrigen, der von diesen selbst gestiftet und nicht von Erwachsenen organisiert wird, in dem die Zugehörigkeit freiwillig ist und in welchem die Mitglieder ihre Angelegenheiten weitgehend ohne Aufsicht und Eingriffe Erwachsener regeln.“

³² Vgl. insbesondere Frones (1995) und Youniss (1994b).

³³ Nur auf dem Hintergrund einer entwicklungstheoretischen Perspektive auf Peer Gruppen sind Termini wie „Selbstsozialisation“ oder „Sozialisation in eigener Regie“ verständlich. Natürlich „sozialisieren“ sich Heranwachsende, wenn sie sich mit Gleichaltrigen treffen, nicht selbst, sondern sie verbringen primär ihre Zeit miteinander, gehen ihren Interessen und Zielen nach etc., kurz: Peer Gruppen erfüllen zunächst wie jede andere soziale Gruppe ein grundlegendes menschliches Bedürfnis nach Nähe und sozialem Austausch (vgl. hierzu Schmidt 2004 sowie Scherr 2010).

³⁴ Daher: „...ein delinquenter Freundeskreis ist ein stabiler Prädiktor für die individuelle Delinquenzbelastung...“ (Othold 2003, S. 234 zit. n. Scherr 2010, S. 82).

die „Chance für kollektive Lernprozesse“ (ebd., S. 82f.) und damit für eine kritische Auseinandersetzung mit bestehenden Werten. Dies stellt die Grundlage nicht nur für politische Bildung und emanzipatorische Lernprozesse dar, sondern auch für die Konstitution von „Überlebensbündnissen“ (Elias/Scotson 2010 zit. Scherr 2010, S. 83), wie sie im Falle marginalisierter Jugendlicher häufig vorkommen. Folgt man Harring/Böhm-Kasper/Rohlfs (2010), erwerben Heranwachsende dadurch Kompetenzen, um innerhalb ihrer Peer-Systeme zurecht zu kommen („Peerkapital“ (ebd., S. 9)), was – damit einhergehend und darüber hinausgehend – den Erwerb sozialer (insbesondere Empathie) und fachlich-sachlicher Kompetenzen befördert. Eine zentrale Rolle kommt dem Erwerb von Medienkompetenzen zu, da dieser – so die Autoren – auf Grund rasanter technischer Entwicklung im Wesentlichen in der Peer Group stattfindet und zudem direkt mit Peer-Belangen (Kontaktaufbau und -pflege, gemeinsame Freizeitgestaltung, Anerkennung in der Gruppe) zusammenhängt.

Für alle Peer Involvement-Ansätze grundlegend ist die Annahme einer (gestiegenen) Bedeutsamkeit jugendlicher Peer-Kontakte in allen ihren Ausprägungen (Freundschaft, Partnerschaft, Kleingruppen, Cliques/Netzwerke, Szenen), was sowohl mit der grundsätzlichen Vorstellung eines notwendigen Moratoriums bzw. einer Übergangsphase in modernen Gesellschaften (s.o.) als auch mit der These vom Strukturwandel der Jugend zusammenhängt, welche ja von einer tendenziellen Entgrenzung und damit Verselbständigung dieser Lebensphase ausgeht.

Sozialisation

Sozialisation wird gefasst als das aktive Hineinwachsen von Individuen in historisch konkrete Gesellschaften. Dem von Klaus Hurrelmann vorgeschlagenen und weit verbreiteten Modell der produktiven Verarbeitung von Realität folgend lässt sich Sozialisation präziser bestimmen als der „Prozess, in dessen Verlauf sich der mit einer biologischen Ausstattung versehene menschliche Organismus zu einer sozial handlungsfähigen Person [entwickelt], die sich über den Lebenslauf hinweg in Auseinandersetzung mit den Lebensbedingungen weiterentwickelt. Sozialisation ist die lebenslange Aneignung von und Auseinandersetzung mit den natürlichen Anlagen, insbesondere den körperlichen und psychischen Grundlagen, die für den Menschen die ‚innere Realität‘ bilden, und der sozialen und physikalischen Umwelt, die für den Menschen die ‚äussere Realität‘ bilden“ (Hurrelmann 1998, S. 15; s.a. Hurrelmann/Grundmann/Walper 2008a, S. 24f.). Als Sozialisationsinstanzen bzw. -kontexte sind jene sozialen Zusammenhänge gefasst, welchen besondere sozialisatorische Relevanz zukommt und welche zudem als konturierte soziale Texturen mit eigenständiger Struktur, Funktion und Handlungslogik aufgefasst werden können. Die neueste Auflage des Handbuchs für Sozialisationsforschung (Hurrelmann/Grundmann/Walper 2008b) unterscheidet derer neun (Kap. 4, S. 256-397): Familie (1), Krippe und Kindergarten (2), Schule und Hochschule (3), institutionalisierte Weiterbildung (4), Netzwerke Gleichaltriger (5), räumliche Umwelten (6), Gruppen und Organisationen (7), totale Institutionen (8) sowie die Massenmedien (9). Mit Blick auf Peers und Medien spielt das systematische Verhältnis dieser Instanzen eine entscheidende Rolle. Auffällig an der obigen Zusammenstellung sozialisatorischer Instanzen und Kontexte ist, dass es sich bis auf Peers, Medien und räumliche Umwelten um erzieherische und/oder hierarchisch und formal strukturierte Kontexte handelt. Im Gegensatz zu Familien sowie Bildungs- und Erziehungsinstitutionen operieren Peer-Systeme und Medienangebote erzieherisch unintentional und diffus.³⁵ Dies ist darauf zurückzuführen, dass Machtverhältnisse entweder prinzipiell egalitär gestaltet sind (also: Symmetrie als regulative Leitidee wie im Falle der Peers) oder keine unmittelbare Relevanz besitzen, da sie als Angebote gerahmt sind (wie im Falle der Medien). M.a.W.: Während Peers und Medien in Sphären der Freiwilligkeit (und damit einhergehend mit Freizeit) operieren, sind die anderen oben aufgeführten Instanzen und Kontexte der Sozialisation in der Lage, (auf je unterschiedliche Weise und auf der Grundlage je unterschiedlicher Legitimitäten) (Teilnahme-)Zwang auszuüben, Ziele festzulegen und deren Erreichen zu kontrollieren. Grundlage hierfür ist ihre in vertikal ungleichen Rollenstrukturen (Asymmetrie) institutionalisierte Sanktionsgewalt.

Eine zentrale Dimension in Hinblick auf das Gesamtgefüge sozialisatorischer Instanzen und Kontexte ist demzufolge die Differenz von Symmetrie und Asymmetrie, aus welcher sich die Spezifizierung von Erziehung bzw. pädagogischem Handeln in der Gegenüberstellung zum allgemeineren Terminus „Sozialisation“ ableiten lässt: Während Sozialisation das Gesamt aller Prozesse der Sozialwerdung, insbesondere auch solcher naturwüchsiger und unintentionaler Art bezeichnet, zielt der Begriff der Erziehung im Gegensatz dazu auf geplante und intentionale Sozialisationsprozesse und -arrangements. Luhmann (2006) zufolge ist erzieherisches Handeln daher als Änderung von Personen durch darauf spezialisierte Kommunikation zu begreifen. Unter Erzie-

³⁵ Vgl. hierzu Hoffmann (2010).

hung sind die psychischen Auswirkungen solcher spezifisch arrangierten Kommunikationen zu verstehen, welche absichtlich herbeigeführt werden und als Verbesserungen gemeint sind. Eine Art Zwischenstellung nimmt der Begriff der Bildung ein, welcher zudem eine Besonderheit des deutschsprachigen Raums darstellt³⁶: Er zielt auf Persönlichkeitsentwicklung durch Wissenserwerb; „Bildung ist in diesem Verständnis emanzipatorisch und demokratisch“ (Kahlert 2008, S. 776), trägt allerdings damit selbst „normativ-idealistische“ (ebd.) Züge, da er latente Bewertungen (gebildet/ungebildet) mitführt. Insofern ist Erziehung gegenüber Sozialisation und Bildung der engere Begriff und bezeichnet – folgt man Sommerkorn (1993, S. 33) – „die bewussten und absichtsvollen Anteile in Bildungsprozessen“. Ist von pädagogischer Erziehung oder Bildung die Rede, so ist der Umstand hervorgehoben, dass diese professionell³⁷ (und das heisst vor allem durch eine entsprechende wissenschaftliche Disziplin) abgestützt sind. Pädagogisch-professionelles Handeln nimmt daher – grob gesprochen – die Normalform an, dass innerhalb institutionell verbürgter Beteiligungsrollen professionelle Pädagogen und Pädagoginnen versuchen, erzieherische bzw. Bildungsansprüche zu verwirklichen. Als diametral entgegengesetzter Fall figurieren die oben erörterten Peer-Kontexte, da sie – wie gezeigt wurde – Situationen etablieren, in denen Gleiche mit Gleichen interagieren. Die pädagogische Kommunikationssituation ist daher als strukturell asymmetrisch und in vielen Fällen auch als aufgabenorientiert zu charakterisieren. Im Gegensatz zur Familie als primärer Sozialisationsinstanz sind pädagogische Kontexte als sekundäre sozialisatorische Felder zu begreifen. Sie zeichnen sich daher prinzipiell durch relative (im Vergleich zur Familie) Spezifität, Universalität, affektive Neutralität und Leistungsorientierung aus.

Mediensozialisation

Eine besondere Stellung im Gefüge sozialisatorischer Instanzen kommt nun „den Medien“ zu. Folgt man Schorb/Mohn/Theunert (1991, S. 493) „[werden] Medien als Mittler menschlicher Kommunikation schon immer als Sozialisatoren eingesetzt“ (etwa in Form von Schrift oder Bild). Allerdings „erst als sich Information und Unterhaltung als Ware verselbständigten, und sich die sog. Massenmedien herausbildeten, entstanden Überlegungen zur Sozialisationsfunktion der Medien“ (ebd.). Die Rede von einer Mediensozialisation beruht dabei auf einer generellen Wirkungsthese³⁸, infolge dessen den Medien vielfältige Funktionen zugeschrieben werden.³⁹ In diesen Kontext fügt sich auch die „Sozialisationsperspektive“ als erweiterte, zugleich spezielle Form der Medienwirkung: entweder unter wirkungsanalytischem Aspekt, nämlich ob und wie sich Medienwirkungen als Sozialisationsfaktoren im generellen Prozess der Sozialisation identifizieren und bewerten lassen, oder unter dem sozialisationstheoretischen Blickwinkel, nämlich wie Medien die Entwicklung und Vergesellschaftung von Kindern und Jugendlichen beeinflussen“ (Kübler 2010, S. 20). Die Aufnahme der Medien in das Gefüge relevanter sozialisatorischer Instanzen ist dabei vornehmlich dem Umstand geschuldet, dass „die Massenmedien (...) uns ein Bild über die Welt [vermitteln] ...“ (Hölscher 2008, S. 761). Diese Fähigkeit zur repräsentationalen „Weltverdopplung“ unterscheidet sie prinzipiell von anderen sozialisatorisch relevanten Kontexten und Subsystemen (etwa dem ökonomischen oder dem politischen). Kinder sind von Anfang an mit Medien konfrontiert; sie sind Teil der Familie und damit der primären Sozialisation; „sie repräsentieren und transportieren (...) sämtliche Sozialisationsinhalte“ (Kübler 2010, S. 24) und sind deshalb als elementare Sozialisationsagenten zu begreifen. Allerdings agieren Medien quer zur räumlichen und zeitlichen Strukturierung herkömmlicher Sozialisationsinstanzen, da sie ‚entfernte‘ Räume und Wissensvorräte zu einem sozialisatorisch frühen Zeitpunkt verfügbar machen. Kübler (2010, S. 24) spricht daher mit Blick auf Medien von „hybrider Sozialisation“. Auf Grund dessen kam den (Massen-)Medien von Beginn eine ambivalente Rolle zu: Einerseits fungieren sie als Garant einer freiheitlich-demokratischen Grundordnung („vierte Gewalt“) und gelten als fünfter Bildungsbereich (neben Elternhaus, Schule, Beruf und Erwachsenenbildung), andererseits stehen sie im Verdacht, insbesondere die Jugend durch ihre Angebote zu verführen und zu gefährden. Dies ist letztlich darauf zurückzuführen, dass Medien(-angebote) in erster Linie als Marktphänomene zu begreifen sind, so dass Medienvermittlung immer auch Marktvermittlung bedeutet. Im Gegensatz zu erzieherischen

³⁶ Vgl. hierzu Kahlert (2008).

³⁷ Vgl. hierzu Schmidt (2008).

³⁸ Den Zusammenhang von (Medien-)Sozialisation und Ansätzen der Medienwirkungsforschung bearbeiten Schorb/Mohn/Theunert (1991). S.a. Aufenanger (2008). Hoffmann (2010) plädiert für eine stärkere Integration sozialisatorischer und rezeptions- bzw. wirkungsanalytischer Ansätze.

³⁹ Vgl. für viele Kübler (2010) sowie Friedrichs/Sander (2010).

Kontexten folgt der Markt allerdings Eigeninteressen.⁴⁰ In der Gegenüberstellung zu Peer-Kontexten folgt der Markt einer instrumentell-zweckrationalen Logik, während jene im Gegensatz dazu einer kommunikativ-lebensweltlichen Logik verpflichtet sind.⁴¹ Da der Markt mit käuflichen Angeboten aufwartet, bestehen keine anderen Restriktionen als finanzielle Ressourcen (wer Geld hat, kann teilnehmen). Zudem unterliegen Medien(-inhalte) als Angebote der Freiwilligkeit (niemand muss Medien gebrauchen). Diese Struktur von Freiwilligkeit wird, insbesondere innerhalb erziehungswissenschaftlicher Debatten, bisweilen als scheinbare charakterisiert⁴²: Zum einen vermitteln – so die Argumentation – Medien ideologische Weltansichten unter dem Deckmantel freier Auswahl aus einem (kulturellen) Warenangebot; zum anderen reproduzieren sie soziale Ungleichheiten (sowie entsprechende Legitimierungen) durch ihre Regulierung über ökonomische Mittel. Folgt man populärkulturtheoretischen Betrachtungen, ist die Dualität von kulturindustriell hervorgebrachten Gütern hervorzuheben: Einerseits transportieren Kulturwaren, insbesondere Medien und Werbung, präfigurierte Wirklichkeitsdeutungen und Lebensauffassungen; andererseits erfahren sie häufig gleichzeitig im Alltag eine gruppen- oder milieuspezifische Verdichtung und unterliegen damit einer modifizierenden Aneignungsdynamik. Kurz gesagt determiniert der für Kulturwaren konstitutive Tauschwertcharakter nicht oder nur in gebrochenem Masse deren jeweilige Gebrauchswerte⁴³, so dass ein komplexes und gebrochenes Verhältnis von Produzenteninteressen (Markt, Ideologie) und Umgangsweisen von Rezipienten mit Kulturwaren und Medienangeboten (Bedeutungsproduktion; Vergnügen) zu unterstellen ist. Medien- und Konsumgütergebrauch „ist (...) zu interpretieren als Prozess, in dem Jugendliche Objekte mit Bedeutung aufladen, um damit in ihren Bezugsgruppen Zustimmung zu erhalten und in ihrem Inneren bestimmte Effekte zu erzielen“ (Lange/Xyländer 2008, S. 600). Das heisst: Die Auseinandersetzung mit Medienkultur und Konsumgütern „[findet] nicht (...) isoliert und ‚asozial‘ statt, sondern [ist] im sozialen Leben, in Familie, Freundes- und Sportgruppe verankert und [führt] auf dieser Basis zu neuen Formen der Netzwerkbildung“ (ebd.).⁴⁴

Dass marktvermittelten Medienangeboten ein derart weit reichendes identitäts- und gemeinschaftsbildendes Potenzial zugemessen wird, verweist auf ein weiteres Problem mediensozialisatorischer Ansätze, welches letztlich mit dem Skopus des Medienbegriffs zusammenhängt. Prinzipiell fraglich und damit präzisierungsbedürftig ist erstens der Einflussbereich der Medien. Hiermit hängt die Frage zusammen, inwiefern Medien Sozialisationsinstanzen im herkömmlichen Verständnis⁴⁵ sind bzw. inwiefern eine sozialisatorische Perspektive die Rolle der Medien als integraler Bestandteil und omnipräsender Vermittler von Kultur (im Sinne einer Medienkultur⁴⁶) unzulässig verengt. Zweitens sind innerhalb des Bereichs der Medien selbst Differenzierungen vorzunehmen: Ist vom kulturellen Einfluss „der Medien“ die Rede, ist zu präzisieren, um welche Medien bzw. Medienaspekte es geht. Grundsätzlich zu unterscheiden sind Medieninhalte (Kommunikationsangebote/Kommunikat, also: Repräsentationen von Welt) und Kommunikationsmittel (= welche die kommunikative Konstruktion von Welt ermöglichen) und – damit zusammenhängend – unterschiedliche mediale Vermittlungsformen (Massenmedien, Individualmedien, Interaktionsmedien), welche typische einzelmediale Dispositive herausgebildet haben (etwa: Fernsehen als Massenmedium, Telefon/Handy als Individualmedien und Internet/Web 2.0 als Interaktionsmedien).⁴⁷ Während Massenmedien wie das Fernsehen vornehmlich Inhalte vermitteln und Individualmedien wie das Telefon vornehmlich interpersonale Kommunikation ermöglichen, erfüllen die sog. neuen Medien kombinierte Funktionen: So ermöglichen etwa Web 2.0-Angebote interpersonale Kommunikation im öffentlichen Raum, so dass zugleich auch Inhalte an ein disperses Publikum vermittelt werden können (eine klassische und vormals exklusive Funktion der Massenmedien)⁴⁸, und das Handy erlaubt neben interpersonaler Kommunikation die Nutzung vielfältiger (auch massenmedial produzierter) Inhalte. Mit Blick auf mediensozialisatorische Fragestellungen und praktische Unterfangen der Vermittlung von Medienkompetenz komplexiert eine solche, zunehmende Medienkonvergenz die Ausgangssituation erheblich.

⁴⁰ Dies ist einer der zentralen Gründe, eine wertrational-kollektivorientiert geprägte professionelle Handlungslogik (wie sie für pädagogisches Handeln grundlegend ist) von einer an Eigeninteressen orientierten ökonomischen Handlungslogik abzusetzen. Vgl. grundlegend Parsons (1965) sowie für die Anwendung auf pädagogisch-professionelles Handeln Schmidt (2008).

⁴¹ Vgl. grundsätzlich Habermas (1981).

⁴² Dies betonen etwa Niesyto (2004) und Pirner (2004) in ihrer grundsätzlichen Kritik am Konzept der Selbstsozialisation.

⁴³ Grundlegend hierzu: Fiske (1989), zfs. Hepp (1999).

⁴⁴ Vgl. auch Mikos/Hoffmann/Winter (2007).

⁴⁵ Vgl. hierzu insbesondere Hoffmann (2010).

⁴⁶ Siehe hierzu Fromme/Vollmer (1999).

⁴⁷ Vgl. exemplarisch Thiedeke (2006), Höflich (2005), Schenk (1989), Krotz (2007).

⁴⁸ Vgl. Schneider (2001) sowie Wehner (1997).

Im Gegensatz zu (marktvermittelten) Medienangeboten sowie dem selbstzweckhaften Zusammensein von Peers unterliegt nun das Handeln in pädagogischen Kontexten einer strukturellen Problematik, welche anhand der Begriffe „Zielkompetenz“ und „Normativitätsproblem“ präziser gefasst werden kann:

- *Zielkompetenz*: „Zielkompetenz“ als konstitutives Merkmal pädagogischen Handelns bedeutet, Ziele (etwa das Vermitteln bestimmter Wissensinhalte), die im gesamtgesellschaftlichen Prozess entstehen (etwa die Festlegung von Wissensinhalten durch bildungspolitische Institutionen in Form von Lehrplänen) innerhalb spezifisch institutionalisierter Interaktionskontexte (etwa im Rahmen von Schulunterricht) mit Hilfe geeigneter Methoden (etwa in Form von Gruppenarbeit) an mehr oder weniger zwangsverpflichtete Adressaten(-gruppen) (etwa schulpflichtige Schüler) zu vermitteln, welche kaum oder keinen Einfluss auf die Festlegung der Ziele und i.d.R. auch nicht auf die Auswahl der geeigneten Mittel (dies ist je nach pädagogischem Kontext verhandelbar) haben. Wird diese Zielkompetenz aufgegeben, d.h. die Macht, letztlich bestimmen zu können, welche Richtung die Veränderungen nehmen sollen, verliert pädagogisches Handeln seinen spezifischen Sinn und unterscheidet sich nicht in wesentlichen Hinsichten von anderen (etwa rein beratenden oder unterhaltenden) Handlungsformen. Konstitutivum pädagogischen Handelns ist es deshalb, dass es notwendigerweise innerhalb spezifischer Ungleichheitsbeziehungen stattfindet (asymmetrische Interaktionssituationen), welche einerseits die Vormachtstellung des Pädagogen auf Grund „besseren Wissens“ garantieren (Zielkompetenz), andererseits jedoch – als Kehrseite der Medaille – strukturell verursachte Widerstandspotenziale auf Seiten der Adressaten produzieren.
- *Normativitätsproblem*: Korrespondierend mit der Inanspruchnahme einer Zielkompetenz durch pädagogisch Handelnde entsteht ein Normativitätsproblem, welches sich in der Schwierigkeit manifestiert, Prinzipien und Ziele pädagogischen Handelns wissenschaftlich-rational zu begründen (was insbesondere etwa für die Begründung von Interventionen bei Normabweichungen relevant wird). Da Erziehungsziele zum überwiegenden Teil nicht von den Zu-Erziehenden selbst stammen bzw. ebenso wenig in wesentlichen Hinsichten durch deren Mitbestimmung zustande kommen, ist das Problem der Ablehnung eines „Deutungsangebots“ durch die Adressaten bzw. dessen (dadurch gesteigerte) Begründungsbedürftigkeit durch die pädagogisch Handelnden für pädagogisches Handeln immer virulent. Denn: Menschen können ihre Person betreffende Veränderungen ablehnen und abwehren, da sich solche von aussen an die Person herangetragene Veränderungsinteressen prinzipiell innerhalb verhandelbarer Rahmen normativer Geltungsansprüche bewegen (innerhalb demokratischer Rechtsstaaten also letztlich nicht willkürlich erfolgen dürfen und prinzipiell begründbar sein müssen), welche ihrerseits wiederum sowohl auf politische Machtkonstellationen (wer hat das Recht/die Macht, welche Veränderungen mit welchen Mittel in welchen Zusammenhängen durchzusetzen?) als auch auf soziokulturelle Legitimationskontexte (welche Veränderungen/Entwicklungen gelten in einer Gesellschaft als wünschenswert? etc.) verweisen. Pädagogisches Handeln berührt also letztlich immer Fragen der (Fähigkeit der) Durchsetzung (Zielkompetenz) und Geltung (Normativitätsproblem) von Normen.

Kurz: Geht pädagogisches Handeln einerseits im Markt (als blosses Angebot, wie etwa im Fall der (Massen-)Medien) bzw. andererseits in der Lebenswelt (der Peers) auf, ist es keines mehr. Pädagogische Institutionen unterliegen einem expliziten Bildungsauftrag, das Gros der Medien nicht. Zudem ist zu beachten, dass in Peer-Zusammenhängen als „(...) ‚kleinen sozialen Lebenswelten‘ Gleichaltriger [eben auch Bildungs- und Sozialisationsprozesse] in mehr oder weniger bewusster Distanz zu pädagogischer Einflussnahme stattfinden“ (Scherr 2010, S. 81).

Vor diesem Hintergrund lässt sich nun wiederum die besondere Stellung und Problematik medialer Angebote schärfen: Mediale Darstellungen und Kommunikationstechniken sind integraler Bestandteil moderner Kulturen, ihre Angebote können weit über den gesellschaftlichen Konsens hinausgehen (da „fiktionsfähig“), sie regulieren sich stärker als jede andere Instanz am Markt (sind also in dieser Hinsicht moralisch „blind“) und sind daher vordergründig Instanzen der Selbstsozialisation, welche ihre eigentlichen Ziele häufig in Latenz halten⁴⁹; zugleich speisen sie eine für (jugendliche) Identitätsbildungsprozesse eminent bedeutsame Populärkultur (im doppelten Sinne als Sphäre des Kulturwarenangebots sowie als alltäglicher Selbstinszenierungs- und Handlungsraum). Insofern sind allen voran „Medien und Konsum als Elemente der Identitätsbildung und Selbstsozialisation“ (Lange/Xyländer 2008, S. 600) zu begreifen. Im Anschluss an Reckwitz (2006) begreifen

⁴⁹ So betont Lukesch (2008, S. 386) diesen grundsätzlichen Zusammenhang fokussierend, dass die Sozialisation durch Massenmedien zwar latent, jedoch keinesfalls regellos abläuft; feststellen lasse sich immer ein „heimlicher Lehrplan der Massenmedien“.

Lange/Xyländer (2008) Medien und mediale Praktiken als „Trainingsfelder der Wahrnehmung und der Kognition und der Affektivität und werden vom modernen Subjekt primär als solche Räume der Selbstformierung eingesetzt“ (Reckwitz 2006, 59). In Anlehnung an Zinnecker (2000) kann dabei unter Selbstsozialisation der Bereich selbstgesteuerter (im Gegensatz zu fremdgesteuerter) Sozialisation verstanden werden, wodurch die Eigenleistung des Individuums im Sozialisationsprozess in den Vordergrund rückt. Grundsätzlich ist dabei von einer Zunahme selbstsozialisatorischer Bereiche auf Grund gesamtgesellschaftlicher Entstandardisierungsprozesse und damit einhergehender gesteigener Optionenvielfalt auszugehen, so dass sich Sozialisation auf symmetrische (und damit: selbstbestimmte) Sozialisationskontexte verlagert⁵⁰, allen voran auf Kontexte der Peer-Interaktion. Zinnecker (2000, S. 283) spricht in diesem Zusammenhang vom „Paradigma der Peersozialisation“ und hebt hervor, „dass sich in vielen aktuellen Untersuchungen (...) die Überzeugung wider[spiegelt], dass die entscheidenden Impulse zur Sozialisation heute von den Peers und nicht mehr von den Sozialisationsinstanzen der älteren Generation herrühren“ (ebd.). Ein wesentlicher Aspekt von Selbstsozialisation – neben der Betonung des Selbst als personaler Instanz sowie der Eigentätigkeit der Sozialisierenden – ist somit die Gruppenperspektive, durch welche die Sozialisation unter Gleichgestellten bzw. unter Generationsgleichen als Selbstsozialisation gefasst wird. Dies „forciert Fragestellungen, die das Gewicht der klassischen, institutionalisierten Sozialisationsagenturen (Familie, Schule, Betrieb usw.) insbesondere gegenüber Peers und speziell gegenüber Medien neu austarieren“ (Imort 2004, S. 5). Peer Involvement kann in diesem Zusammenhang als konsequente Reaktion verstanden werden, nämlich als erzieherische Fruchtbarmachung („Pädagogisierung“) eines sich zunehmend autonomisierenden Bereichs einer (mediengeprägten) Selbstsozialisation in Peer-Kontexten.

Letztlich verweist die Perspektivierung von Medien und Peers als Sozialisationsinstanzen sowie insbesondere das Konzept der Selbstsozialisation⁵¹ auf gesellschaftliche Deutungen von Jugend, welche zwischen zwei Polen oszillieren, nämlich einerseits klassischen Konzepten, die Jugend nach wie vor „präventionslogisch“ beobachten⁵² (Binäropposition: Eingriff(e) gelungen/nicht gelungen)⁵³, sowie andererseits Konzepten, die versucht sind, gewandelten gesellschaftlichen Bedingungen des Aufwachsens Rechnung zu tragen, indem sie

- lebensphasenspezifische Funktionszuschreibungen (im Sinne von Entwicklungsaufgaben) und das Leben in jugendlichen Peer Gruppen zunehmend entkoppeln und
- damit den Blick freilegen sowohl für manifeste Funktionszuschreibungen (Was tun Jugendlichen in ihrem Alltag? Welche Ziele verfolgen sie wie? Welche Medien gebrauchen sie dabei wie?) als auch für das Veränderungspotenzial (im Sinne einer „politischen“ Dimension), welches jugendlichen Teilkulturen strukturell (!) zukommt, wenn sie nicht auf ein blosses Übergangsstadium (Transition) bzw. eine Phase des „Sturm und Drangs“ (Moratorium) reduziert werden.

Dies gemahnt wiederum an ein Grunddilemma pädagogischer Arbeit, welches gerade mit Blick auf selbstsozialisatorische Konzepte immer die Grenze einer Pädagogisierung lebensweltlicher Kontexte berührt. Denn: Selbstsozialisation im Rahmen jugendlicher Gleichaltrigengruppen und des dort vollzogenen Mediengebrauchs bewegt sich konstitutiver Weise immer innerhalb eines vier Aspekte umgreifenden Spannungsfeldes:

- Selbstzweck (lebensweltliche Dimension)
- Emanzipation (politische Dimension)
- Entwicklungsaufgaben/notwendige Ablösung vom Elternhaus (funktionale Dimension)
- Kontrolllücke/Delinquenz (erzieherische Dimension).

⁵⁰ Vgl. hierzu Müller/Rhein/Glogner (2004).

⁵¹ Da jede Form von Sozialisation einen „Selbst“-Anteil aufweist (vgl. Niesyto 2004) scheint das Konzept der Selbstsozialisation immanent darauf angelegt zu sein, auch selbstbestimmtem Handeln einen „sozialisatorischen Wert“ abzugewinnen.

⁵² Lange/Xyländer (2008, S. 503) sprechen vom „Risikoparadigma“.

⁵³ Auch das Moratoriumskonzept ist letztlich ein „präventionslogisches“, da es i.d.R. dergestalt als „pädagogische Trickkiste“ umgesetzt wird, dass Freiraum Gewähren ein höheres Mass an Einsicht hervorbringt, welche wiederum notwendig ist, um pädagogische Ziele (= kollektiv als wertvoll erachtete Ziele) „vermitteln“ (= den Eindruck erwecken als seien die durchzusetzenden Ziele gemeinsame) zu können.

Peer Involvement (PI)

Nimmt man nun PI-Ansätze in den Blick, so erweist sich eine Verschränkung von Erziehungs- und Sozialisationsperspektive als übergreifende Gemeinsamkeit. Grundsätzlich geht es um die Frage der Vermittlung von Weltwissen durch Interaktions- und Kommunikationsprozesse, die durch (quasi-)personale Instanzen⁵⁴ getragen sind. In den Fokus rücken daher Lernleistungen, positive wie negative, intentionale wie unintentionale. Und es sind die kollateralen Effekte von Mediengebrauch und Peer-Kommunikation, die den spezifischeren Lern- bzw. Erziehungsaspekt in Richtung einer allgemeineren sozialisatorischen Perspektive aufbrechen: So geht es nicht nur bzw. nicht einmal schwerpunktmässig um Erziehung im Sinne eines „Sozial-Machens“ und damit um formelles Lernen, sondern vielmehr um Sozialisation im Sinne eines „Sozial-Werdens“.⁵⁵ Im Vordergrund stehen dann nicht formelle sondern informelle Lernprozesse.⁵⁶ So betont Tegethoff (1999, S. 112): „Einen grundsätzlich anderen Stellenwert erhielten die Gleichaltrigengruppen in dem Augenblick, als erkannt wurde, dass in ihnen offenbar auch unbeabsichtigt Lernleistungen erbracht werden, die für die moderne Gesellschaft von grosser Bedeutung sind“. Die oben skizzierte und durch eine Vielzahl klassischer Studien und Ansätze belegte grosse sozialisatorische Bedeutsamkeit altershomogener Gruppen in der Jugendphase erhält durch die zunehmende Mediatisierung moderner Gesellschaften⁵⁷ eine Verstärkung und Ausdifferenzierung, was erstens sowohl den Gegenstand der Forschung komplexiert (nämlich eine Verschränkung von Sozialisation, Medien und Jugend/Peer Gruppen erfordert), als auch zweitens verstärkt pädagogische Zugriffe auf Medienaneignung und -kultur verlangt.

ad-1: Verschränkung von Sozialisation, Medien und Jugend/Peer Gruppen

Ausgangspunkt sozialisatorischer sowie pädagogischer Betrachtungen von Medien und Peers ist die grosse Bedeutung des Freizeitbereichs für das Lernen. Harring (2010, S. 21) folgend ist herauszuheben, „dass das Lernen in der Schule nur einen Bruchteil aller Bildungsprozesse im Jugendalter ausmacht“, weshalb umgekehrt davon auszugehen ist, dass „der Freizeitbereich (...) auf den Erwerb von Wissen einen enormen Einfluss [hat]“ (ebd.), welcher zudem bisher kaum systematisch erforscht und theoretisch konzeptualisiert wurde. Der bisherige Fokus auf Schule brachte es vor allem mit sich, dass ausserschulische Sozialisationsinstanzen vornehmlich als Faktoren miss- bzw. gelungener Schullaufbahnen thematisiert wurden, jedoch „keineswegs als konkrete Bildungsorte“ (ebd.). Da Freizeitwelten im Jugendalter nun im Wesentlichen durch Peers und Medien geprägt sind⁵⁸, bedeutet eine solche Einsicht eine Fokusverschiebung auf informelle Bildungsprozesse und – damit einhergehend – auf die durch Medien(-gebrauch) geprägten, heterogen gestalteten Freizeitwelten Jugendlicher. Ferchhoff (2010, S. 192) konstatiert in verallgemeinernder Perspektive: „Medien und Gleichaltrigengruppen sind nicht mehr nur heimliche Miterzieher im Kontext traditioneller Erziehungs- und Sozialisationsinstanzen (...), sondern – historisch gesehen – sind lebensweltbezogen die ausdifferenzierten Medien und Gleichaltrigengruppen in vielerlei Hinsicht immer mehr zusammengewachsen und in das Zentrum aller Erziehungs- und Sozialisationsmilieus gerückt“. Zu fragen ist dann nach der Spezifik einer jugendlichen – und das heisst vor allem auch: durch Peerkommunikation und -vergemeinschaftung getragenen – Mediensozialisation. Entsprechend der bisherigen Ausführungen kann dies eher mit Blick auf die Lebensphase Jugend geschehen, so dass nach der Rolle der Medien im Jugendalter gefragt wird (a) oder aber mit Blick auf die Vergemeinschaftung Jugendlicher innerhalb von Peer-Systemen (b), so dass die Mediensozialisation innerhalb der Sozialisationsinstanz der Gleichaltrigen bzw. die Bedeutung der Medien für Sozialisationsprozesse in Peer-Beziehungen im Vordergrund steht.

a) Rolle der Medien im Jugendalter

Folgt man Friedrichs/Sander (2010, S. 284) bedeutet die oben angesprochene „Mediatisierung der Jugend“, dass jugendliche „Sozialisation (...) somit immer auch Mediensozialisation [meint]“ (ebd.). Insofern spielen Fragen des Erwerbs von Medienkompetenzen (s.u.) eine herausragende Rolle, wobei sich der „generationslo-

⁵⁴ Vgl. hierzu Reichertz (2000, S. 73ff.).

⁵⁵ Vgl. hierzu Gudjons (2008).

⁵⁶ Vgl. hierzu Harring (2010).

⁵⁷ Vgl. hierzu Krotz (2007).

⁵⁸ Unter Bezugnahme auf die Arbeiten von Dieter Baacke (s. Baacke/Sander/Vollbrecht (1990a) und Baacke/Sander/Vollbrecht (1990b) sprechen Friedrichs/Sander (2010, S. 283) von einer umfassenden „Mediatisierung der Jugend“. Lukesch (2008, S. 384) spricht in verallgemeinerter Perspektive von einer „Omnipräsenz von Massenmedien“.

gische Prozess der Vermittlung von Kompetenzen (...) im Medienbereich heute strukturell aufgelöst hat“ (ebd.), so dass nicht mehr Erwachsene (Ältere), sondern Peers (Gleichaltrige der jungen Generation) von entscheidender Bedeutung sind. Dabei erklärt dennoch ein hohes familiales Bildungsniveau höhere Medienkompetenz, weshalb der Einfluss der Herkunftsfamilie auf den generellen Umgang mit Medien nicht zu unterschätzen ist⁵⁹. Im Übergang von der Kindheit zur Jugend nimmt der Mediengebrauch entwicklungsstandspezifisch zu, differenziert sich zunehmend aus und verlagert sich sukzessive von der Familie (in der frühen Adoleszenz dominieren Mediengespräche in der Familie) in Peer-Kontexte.⁶⁰ Insofern wird den Medien eine hohe Bedeutsamkeit für die Identitätsbildung im Jugendalter zugemessen, da sie zum einen Projektionsflächen und Proberäume anbieten, wodurch Identitäten erprobt und damit selbstgewählte Zugehörigkeiten tentativ zum Ausdruck gebracht werden können⁶¹ sowie zum anderen durch diese vergemeinschaftende Funktion die Ablösung vom Elternhaus unterstützen.⁶² Zudem erweist sich die Auswahl von Medieninhalten als eng verknüpft mit entwicklungsstandspezifischen Themen und Alltagsproblemen von Jugendlichen (so wird etwa das Schwärmen weiblicher Fans für männliche Popstars als Vorstufe zum realen Verlieben gewertet). Auf diese Weise agieren „Medienpersonen als Sozialisationsagenten“ (Wegener 2010, S. 185), insbesondere dann, wenn ähnliche Lebenssituationen und Aufwuchsbedingungen unterstellt werden können. Schliesslich vermögen populärkulturelle Sinnangebote und Symboliken, allen voran populäre Musik⁶³, Stimmungen, Emotionen, und das Lebensgefühl von Heranwachsenden und damit einer Generation einen adäquaten Ausdruck zu verleihen. Folgt man Süß/Hipeli (2010) ist der entscheidende Punkt, dass der Umbau der sozialen Beziehungen im Jugendalter, also die Ablösung von den Eltern und die Hinwendung zu den Peers, zu einem erheblichen Teil über Medien gestaltet wird. Dies birgt zugleich Risiken, da ein ehemals vorhandener Schonraum verschwindet: Es ist kaum und zunehmend immer weniger möglich, die Medienrezeption auf altersgerechte Inhalte zu beschränken (Kontrollvakuum), so dass Medien(-inhalte) als notorisch zweifelhaft sinnstiftende Instanzen erscheinen. Dies hängt im Wesentlichen damit zusammen, dass nicht bloss Inhalte rezipiert werden, welche sozial-kognitive Effekte zeitigen, sondern Medienpräferenzen zudem Zusammengehörigkeitsgefühle und symbolische Formen der Abgrenzung schaffen (Jugendkulturen), so dass Identitätsbildung im Jugendalter sich zwangsläufig im Spannungsfeld von Jugendmarketing und authentischem Selbstaussdruck im Rahmen sich tendenziell verselbständigender Teilkulturen bewegt.⁶⁴ Somit „[bilden] Entwicklungsaufgaben, Jugendkulturen und die Botschaften der Medienangebote Meta-Rahmen für die psychosoziale Entwicklung im Jugendalter“ (Süß/Hipeli 2010, S. 147).

b) Mediensozialisation in Peer-Systemen

Mediennutzung ist in der Adoleszenz im Wesentlichen durch Gleichaltrige bestimmt. Gemäss Friedrichs/Sander (2010) beeinflusst die Peerorientierung nicht nur Mediennutzungszeiten, sondern auch Präferenzen und Motivationen zur Nutzung bestimmter Medien (bedeutsames Phänomen: Austausch von Medieninhalten in Peer-Interaktionen). Dabei dienen „die Medien“ sowohl im Sinne gemeinsamer Mediennutzung (Musik hören, Filme schauen, Netz surfen, Kino gehen, Computerspiele etc.) als ein Typus von Freizeitbeschäftigung als auch als bedeutsames Mittel des Beziehungsmanagements von Jugendlichen (dies betrifft insbesondere die „neuen Medien“ (Handy/i-Phone, Internet/Web 2.0) sowie deren zunehmende Integration). Trotz zunehmender Pluralisierung und Optionenvielfalt jugendlichen Aufwachsens – was entscheidend durch mediale Angebote und Kommunikationsmöglichkeiten mit bedingt ist – sind jugendliche Gleichaltrigengruppen und deren Umgang mit Medien allerdings nach wie vor – so Ferchhoff (2010) – relativ schicht- und stilhomogen und damit milieukonform und spiegeln trotz Wahlfreiheit und posttraditionaler Grundstruktur soziale Ungleichheiten wider. Insofern spielt das Herkunftsmilieu – insbesondere auch für das Mediennutzungsverhalten – eine grosse Rolle.⁶⁵ Dennoch ist es die Peer Group, welche als Ort und Motor eines veränderten (andere Präferenzen) und verändernden (etwa durch die Adaption entsprechender Stile) Medienkonsums die entscheidende Schnittstelle im Rahmen mediensozialisatorischer Entwicklungen markiert.⁶⁶

⁵⁹ Vgl. hierzu Friedrichs/Sander (2010).

⁶⁰ Vgl. hierzu Friedrichs/Sander (2010).

⁶¹ Vgl. hierzu Süß/Hipeli (2010).

⁶² Siehe hierzu Friedrichs/Sander (2010).

⁶³ Vgl. hierzu Hoffmann/Schmidt (2008).

⁶⁴ Vgl. hierzu Schmidt/Neumann-Braun (2003).

⁶⁵ Vgl. auch Haring (2010).

⁶⁶ Vgl. hierzu Süß/Hipeli (2010).

ad-2: Pädagogische Zugriffe auf Medienaneignung und -kultur

Medienpädagogik lässt sich zunächst als übergreifender Terminus zur Bezeichnung pädagogischer Massnahmen begreifen, welche bestrebt sind das Verständnis von und den Umgang mit Medien zu verbessern. Allgemein gefasst arrangieren medienpädagogische Massnahmen formelle und non-formale Lernprozesse, wobei insbesondere die oben skizzierten informellen Lernprozesse durch Medien und Peer-Systeme konzeptionell berücksichtigt bzw. explizit eingesetzt werden. Informelle Bildungsprozesse, wie sie in und durch Familien, Peers und die Medien stattfinden, gelten dabei nach Rauschenbach (2007, S. 7) „einerseits als Voraussetzung und andererseits als Fortsetzung formeller und non-formaler Bildungsprozesse“.⁶⁷ Folgt man dem 2008 erschienenen „Handbuch Medienpädagogik“ (Sander/Gross/Hugger 2008) stützt sich diese in Hinblick auf erziehungswissenschaftliche Theorietraditionen auf folgende Ansätze und Konzepte: Mediensozialisation, Medienerziehung, Medienkompetenz, Medienbildung, Mediendidaktik, Medienkunde, Medienkritik und Medienökologie. Während Mediensozialisation einen generellen Rahmen aufspannt, um das Aufwachsen in einer Mediengesellschaft adäquat erfassen (s.o.) und das Gros der anderen aufgelisteten Konzepte auf spezifische Aspekte fokussieren zu können (Medienkompetenz auf Kognition bzw. Wissen und Fähigkeiten, Medienökologie auf soziale Umwelten, Medienkritik auf Reflexion(-sfähigkeiten), Medienerziehung auf gezieltere Interventionen, Mediendidaktik auf Weisen der Wissensvermittlung und Medienkunde auf medienbezogene Wissensinhalte), erscheint das Konzept einer Medienbildung für den vorliegenden Zusammenhang am tragfähigsten, da es an der Gerichtetheit pädagogischen Handelns im Spannungsfeld von Fremd- und Selbststeuerung ansetzt und den Tatbestand des Aufwachsens in einer Medienkultur angemessen berücksichtigt. In dem Kompositum aus „Medien“ und „Bildung“ – so Jörissen/Marotzki (2010) – „kommt die Grundannahme zum Ausdruck, dass Bildungs- und Subjektivierungsprozesse sich grundsätzlich in medial geprägten kulturellen Lebenswelten und in medialen Interaktionszusammenhängen ereignen“ (ebd., S. 432; vgl. auch Marotzki/Jörissen 2008). Dabei hebt die Bildungs- im Gegensatz zur Sozialisationsperspektive, welche auf den Erwerb allgemeiner Handlungsfähigkeit bezogen ist, auf reflexive Veränderungs- und komplexe Umbauprozesse (einfachere werden durch komplexere Strukturen/Muster ersetzt) ab. Innerhalb von Bildungsprozessen spielen die Medien eine zentrale Rolle, da diese „als Ort der Manifestation und Artikulation von Weltansichten grundsätzlich ein Moment der Entäusserung (und damit ein Distanzierungspotenzial) beinhalten“ (ebd., S. 432). Die Teilhabe (Partizipation) an Medienwelten eröffnet daher Bildungschancen, entweder in der Auseinandersetzung mit Weltansichten oder durch die Artikulation eigener. Die Handlungsmöglichkeiten medienpraktischer Arbeit – so Jörissen/Marotzki (2010) – liegen demgemäss darin, die Potenziale der Medien partizipativ zu erschliessen bzw. die Voraussetzungen dafür zu schaffen. Grundbedingung für die Durchführung praktischer Medienbildungsarbeit ist daher die Fähigkeit zur Analyse und differenzierten Einschätzung medialer Kommunikate und Kommunikationen: „MedienpädagogInnen werden somit letztlich zu teilnehmenden BeobachterInnen der medienkulturellen Welten ihrer Klientel“ (ebd., S. 434).⁶⁸ Spezifischere Ziele, allerdings auf der Grundlage vergleichbarer Prämissen, verfolgen Ansätze, die sich dem Konzept der Medienkompetenz⁶⁹ verschrieben haben. Abgeleitet vom allgemeineren Konzept der kommunikativen Kompetenz⁷⁰ ist es auf ein modernes Verständnis von Mediensozialisation als aktive Aneignung ausgerichtet. Medienkompetenz umfasst dabei Hugger (2010) zufolge das Wissen über Medien sowie die Fähigkeit, mit Medien umgehen zu können (Bedienung/Handhabung, kritische Beurteilung, kreative Gestaltung). Erworben wird Medienkompetenz sowohl innerhalb „naturwüchsiger“ Selbstsozialisationsprozesse als auch durch die gezielte Vermittlung in Kontexten medienpädagogischen Handelns innerhalb formaler wie non-formaler Bildungssettings, wobei immer mit zu bedenken ist, dass Jugendliche sich ihre mediale Umwelt ohnehin immer schon aktiv aneignen (auch ohne speziell darauf gerichtete Bildungsprozesse). Im Gegensatz zu medienzentrierten Herangehensweisen, welche entweder

⁶⁷ Harring (2010) differenziert diese unterschiedlichen Bildungsorte wie folgt:

- *Formale* Bildungsorte: Lernen erfolgt in eigens dafür eingerichteten Institutionen (prototypisch: Schule) beruht auf Rahmenplänen (Curricular) und ist zielgerichtet (formale Qualifikationen, Zertifizierungen); solche Institutionen weisen auf Grund ihrer organisationalen Verfasstheit einen hohen Formalisierungsgrad auf und haben biographieprägende Selektionsgewalt;
- *Non-formale* Bildungsorte: Hier finden Lernprozesse zwar im Rahmen institutionell geregelter Kontexte statt (prototypisch: Jugendarbeit), jedoch auf der Grundlage einer offenen Angebotslage und einer freiwilligen Nutzung; sie sind daher nicht qualifikationsorientiert, sondern auf den Erwerb von Sozialkompetenzen und der Förderung der Beteiligung an gesellschaftlichen/politischen Prozessen ausgelegt, es existieren keine Bildungspläne und keine Zertifizierungen;
- *Informelle* Bildungsorte umfassen „...alle sowohl bewussten als auch unbewussten Lernprozesse, welche abseits von organisierten, strukturierten und kontrollierten Lernarrangements und öffentlichen Bildungsinstitutionen stattfinden“ (ebd., S. 23) (prototypisch: Familie, Peers und Medien).

⁶⁸ Vgl. auch Bachmair (2009).

⁶⁹ Vgl. grundlegend (Baacke (1973), zfs. Neumann-Braun (2005).

⁷⁰ Vgl. grundlegend Habermas (1981) sowie Krappmann (1988).

bewahrpädagogischen (Schutzräume; Regulierung des Zugangs zu Medien(-inhalten); Einhaltung der Jugendschutzbestimmungen) oder kritisch-emanzipativen Ansätzen (Wurzeln: 1960er/70er, passive Rezipienten; Gefährdungspotenzial der Medien; Manipulation/Verblendung; kritische Theorie) folgen, zeichnet Medienkompetenzansätze eine subjektzentrierte Perspektive auf den Prozess der Mediensozialisation aus, was vor allem bedeutet, Medienrezeption als aktiven Aneignungsprozess zu verstehen. Damit „gelingt es der Medienpädagogik [zugleich] an eine moderne sozialisationstheoretische Orientierung anzuknüpfen, die Mediensozialisation – analog zum allgemeinen Sozialisationsmodell des ‚produktiv Realität verarbeitenden Subjekts‘ (im Anschluss an Hurrelmann 1998) – als aktive Auseinandersetzung des Individuums mit der durch Medien geprägten Umwelt versteht“ (Hugger 2010, S. 426). Insofern „[ist] theoretisch-programmatischer Hintergrund der ‚handlungsorientierten Medienpädagogik‘ (...) das Konzept der ‚Medienkompetenz‘“ (ebd.), in jüngerer Zeit – so Hugger weiter – zunehmend auch das Konzept der Medienbildung. Beide Konzepte – Medienbildung i.A. und Medienkompetenz i.B. – verweisen erneut auf die oben im Zusammenhang mit Peers als Sozialisationsinstanzen angesprochene Perspektivenverschiebung von einer Kontroll- zu einer Bildungsperspektive – nur dieses Mal in Hinblick auf Medien(-sozialisation).

Peer Education-Ansätze (PE)

PE-Ansätze lassen sich als konkrete Umsetzungen einer solchen Bildungsperspektive begreifen, da sie – wie anfangs erwähnt – am sozialisatorischen Potenzial von Peer-Systemen bzw. den darin involvierten informellen Bildungsprozessen ansetzen.⁷¹ Kern-Scheffeldt (2005, S. 4) fasst PE-Ansätze wie folgt: „Peer Group Education ist ein partnerschaftlicher, pädagogischer Handlungsansatz, der Peer Leader, Teile einer Peer Group oder aber die gesamte Gruppe motivieren soll, als präventive Rollenmodelle zu wirken, indem Training und Unterstützung auf personeller und/oder struktureller Ebene angeboten werden“. „Peer Education baut dabei auf der engen Beziehung, dem unmittelbaren Kommunikationsgefüge zwischen Gleichaltrigen auf“ (Nörber 2003b, S. 11). Insofern setzen PE-Ansätze an „common interests“ an, d.h. an Interessen und Themen, die Jugendliche zu einer bestimmten Entwicklungszeit ohnehin beschäftigen und zielen auf lebensweltliche Begleitung und Unterstützung. Grundlage hierfür ist das oben skizzierte Lernen von und mit Gleichen, welches – folgt man Krappmann (1994) – insbesondere durch soziale Konflikte, wie sie unter Gleichaltrigen üblich sind, angeregt wird. Dabei kommt es auch in Interaktionen unter Gleichaltrigen zur Übernahme komplementär-asymmetrischer Rollen und unilateralen Austausch, die jedoch austauschbar sind, d.h. gewechselt werden können; auf diese Weise wird die Erfahren-Unerfahrenen-Interaktion in Situationen faktischer Gleichheit reproduziert, wodurch das ihr innewohnende Potential der Entwicklungsförderung ausgenutzt wird. Mit Blick auf die sexuelle Entwicklung betont Dannenbeck (2003), dass insbesondere im Falle solcher peer-spezifischen Interessen und Entwicklungsthematiken (hier: Sexualität) „Peers (...) den zentralen sozialen Ort für eigene Orientierungsarbeit im sexuellen Erfahrungsfeld (...) [bilden], während Eltern Grundhaltungen vermitteln“ (ebd., S. 46). Kern-Scheffeldt (2005, S. 4) zufolge sind PE-Ansätze als Unterkategorie der allgemeineren Peer Involvement-Ansätze zu begreifen, welche „sich (...) als kommunalkommunikative Prävention durch LaienmultiplikatorInnen [verstehen], die ihrer Zielgruppe selbst angehören“.⁷² Dabei lassen sich PE-Ansätze, welche einzelne Peer Educators bzw. -Leader für Gruppen einsetzen einerseits von Peer Counseling, welches auf einer Eins zu Eins-Basis operiert sowie andererseits von Peer Projekten und -Kampagnen, in welchen Gruppen mit Gruppen interagieren bzw. öffentliche Kommunikation betreiben, abgrenzen. Folgt man Kästner (2003) lassen sich folgende Arten der Einbeziehung von Peers in die pädagogische Arbeit (*allgemein: Peer Involvement*) unterscheiden:

- *Peer Mediation*: Forum für ein Team von MediatorInnen, die gemeinsam mit Streitenden einen Konflikt bearbeiten;
- *Peer Counseling*: Laien-Helfer betreiben informelle Beratung in face-to-face-Gesprächen (Voraussetzung: freiwillige Mitarbeit, Vertrauensbasis);
- *Peer Education*: eigenständiger Arbeitsansatz, der „...die Weitergabe von Wissen an Jugendliche durch Jugendliche [bezeichnet]“ (ebd., S. 57); „Häufig informieren speziell trainierte oder weitergebildete Jugendliche Gleichaltrige über ein bestimmtes Thema“ (ebd.). Solche Massnahmen sind häufig an den Treffpunkten von Jugendlichen angesiedelt; zusätzlich zum Wissenserwerb kann der Erwerb von Fertigkeiten

⁷¹ Einen Überblick über Theorie und Praxis von PE gibt Nörber (2003a).

⁷² Vgl. auch Kästner (2003).

keiten und Verhaltensmodifikationen angestrebt werden. „Wichtiger Ansatzpunkt für Peer Education-Projekte war, dass – bspw. bezogen auf die Sexualaufklärung Jugendlicher – es schon immer eine Art informeller ‚Basisaufklärung‘ unter Gleichaltrigen gegeben hat“ (ebd.). PE-Ansätze nutzen dieses ‚aufklärerische‘ Potenzial der Peers, wobei „Erwachsene (...) Stütze und Hilfe sein, jedoch nicht bevormunden [sollen]“ (ebd., S. 58).

- *Peer Projekte*: Hierbei handelt es sich um aktions- und handlungsorientierte sowie oftmals relativ kurzlebige Massnahmen, bei denen Gruppen von Jugendlichen für Gruppen von AdressatInnen arbeiten.
- Ergänzend zu erwähnen ist das *Peer Tutoring*: Hier schulen Jugendliche (jüngere) Jugendliche in Form von Unterrichtseinheiten – diese Aktivitäten finden oftmals in formellen Kontexten/im Klassenverband statt.

In allen Fällen wird der Einfluss von Peers genutzt, um präventionslogisch und aufbauend auf Effekten natürlicher Kommunikation lebensweltlich relevante Interessen, Themen und Bedürfnisse durch Wissens-Erweiterung und Training von Peer Educators mittels dieser in die Peer Group rückzuvermitteln. Folgt man Kästner (2003), ist ein Stufenkonzept (Multiplikatoren/Zielgruppe) konstitutiv, innerhalb dessen die Multiplikatoren zur (in-)formellen Weitergabe von Wissen (Kommunikationsorientierung) befähigt werden (Qualifizierung; Training), welche sowohl auf Sachinformationen als auch auf Belange der Persönlichkeitsentwicklung zielen kann. Im Rahmen von PE-Ansätzen spielt daher die Instruierung der Educators (Peer Leader-Training) eine besondere Rolle, da diese als Rollenmodelle wirksam werden sollen. Kern-Scheffeldt (2005) betont, dass es sich bei Peer Involvement-Ansätzen im Allgemeinen sowie PE-Ansätzen im Besonderen um präventive Massnahmen handelt, die einer Interventionslogik folgen.⁷³ Mit Blick auf Anwendungen in der Praxis differenziert Kern-Scheffeldt (2005) folgende Zugangsweisen:

- *Pädagogischer Ansatz*: Vermittlung von Informationen und Inhalten in formalen Settings durch Peers;
- *Niederschwelliger Ansatz/Bildungsarbeit*: Vermittlung von Informationen und Inhalten in formalen Settings durch Peer Educators, die der angesprochenen Zielgruppe nahe stehen;
- *Diffusionsansatz* („grass root“): Peer Educators erreichen in und durch informelle Kommunikationswege Veränderungen risikobehafteten Verhaltens in der Peer Group: „Peer Educators der gleichen sozialen Zugehörigkeit wie die Zielgruppe sollen Meinungen, Überzeugungen und wahrgenommene soziale Normen, die Risikoverhaltensweisen und Lebensstil verbunden sind, durch informelle Kommunikationswege beeinflussen – dieser Zugang gilt heute als der nachhaltig Wirksamste“ (Kern-Scheffeldt 2005, S. 5);
- *Gemeindeorientierter Ansatz*: im Fokus der Interventionen von Peer Educators stehen lebensweltliche Gemeinschaften.

Als problematisch an PE-Ansätzen apostrophiert Kern-Scheffeldt (2005) insbesondere den Umstand, dass jugendliche Educators durch die ihnen von Erwachsenen zugeordnete Rolle für ausserhalb ihrer Interessensbereiche liegende Ziele instrumentalisiert werden. Hiermit einher gehen die Gefahr einer mangelnden Partizipation der involvierten Jugendlichen sowie eine ungenügende Transparenz des Gesamtzusammenhangs solcher Interventionen. Verwiesen ist damit zugleich auf ein generelles, nicht auflösbares Dilemma pädagogischen Handelns, welches sich notorisch im Spannungsfeld von Zielkompetenz (Stichwort: Inanspruchnahme von Macht) und dem (kontrollierten) Riskieren dieser Zielkompetenzen in politischen Prozessen (Stichwort: Abgeben von Macht) bewegt. Im Falle von PE-Ansätzen wird dieser Widerspruch insbesondere am Gegensatz zwischen der Selbstzweckhaftigkeit von Peer-Zusammenhängen auf der einen und Ziel- und Zweckorientierungen pädagogischen Handelns auf der anderen Seite deutlich. Ein weiteres Problem stellt die Frage der Auswahl der

⁷³ Prävention verweist dabei auf eine Handlung, die versucht ist, Veränderungen herbeizuführen, um antizipierte Folgen abzuwenden. Die übliche Handlungsstruktur – Zielsetzung, Mittelwahl, Durchführung – wird dadurch komplexer: Präventiv handeln bedeutet also zu wissen, was vermieden werden soll (Ziel), wie es vermieden werden kann (Mittelwahl) und welche Situationen/Zustände zu welchen Folgen führen könnten (Ursachen/Prognose). Das präventive Handeln ist damit eine Art Vermeidungshandeln, das eine Vorstellung davon braucht, was passiert wäre, wenn nicht eingegriffen worden wäre. Die positive Folie, die angibt, wie etwas laufen soll, wird also mit einer negativen Folie kontrastiert, die einen fiktiven, nicht-gewollten Verlauf der Ereignisse beschreibt. Die zentrale Idee besteht darin, auf die Ursachen der nicht-gewollten Folgen in einer Art Gegensteuern so einzuwirken, dass sich die antizipierten Folgen vermeiden oder zumindest modifizieren lassen. Kurz: Der präventiven Handlung geht also immer eine Diagnose/Prognose möglicher Gefahren und deren Wurzeln voraus. Zudem folgen präventive Massnahmen einer Interventionslogik, da es sich um ein gezieltes Eingreifen handelt, das nach einem bestimmten Muster abläuft (Problemerkennung, Informationssammlung, Festlegung von Zielen (Zielkompetenz), Methodenwahl, Methodenanwendung, Auswertung/Evaluation, Modifikation).

Peer Educators sowie die Bestimmung von Grenzen und Reichweiten von deren Rollen und Funktionen dar. Die Differenzierung von „Peers“ (= gleiche Gruppe) und „gleichaltrigen Multiplikatoren“ (= differente Gruppe) erweist sich in der Praxis häufig als schwierig. Schliesslich behindern sich PE-Massnahmen unter Umständen selbst, da sie durch ihre Eingriffe soziale Relationen verschieben und dadurch möglicherweise den sozialen Rang trainierter Peer Educators in ihrer Peer Group herabmindern und diese auf diese Weise „entmachten“. Vermeidbar sind solche Probleme – so Kern-Scheffeldt (2005) – prinzipiell dadurch, dass

- die Auswahl der Educators sorgfältig vorgenommen wird (etwa als eigenes Projekt im Projekt) und darauf geachtet wird, dass die ausgewählten Peers spezifische Eigenschaften mitbringen;
- die Ansprüche der Peers an solche Projekte (s. ebd., S: 7) ernst genommen werden;
- dass auf die Transparenz des Projekts (Offenheit) Wert gelegt wird.

Nörber (2003c) fragt spezifischer nach Grenzen und Reichweiten der Ziele bzw. der Effekte von PE sowie nach dem Einfluss konkreter Settings in der Anwendung. Er sieht PE-Ansätze grundsätzlich auf die „...Vermittlung von Wissen und Kompetenz als Grundlage von Verhalten, zur Modifikation von Verhalten oder zur Vermeidung eines nicht gewollten Verhaltens (...)“ (ebd., S. 83) angelegt; insofern erfüllen sie die Kriterien eines Bildungs- und Erziehungsangebots, allerdings je nach fokussiertem Klientel (Educators vs. Zielgruppe) hinsichtlich der Kriterien Nachhaltigkeit/Langfristigkeit, Qualifikation und Emanzipation (Selbst- und Mitbestimmungsfähigkeit, Solidaritätsfähigkeit) in höchst unterschiedlicher Weise. Generell sind Bildungseffekte in der Gruppe der Engagierten hoch, während sie in der Zielgruppe diffus bleiben. Hauptprofiteure solcher Massnahmen sind damit die ausgewählten Educators. Des Weiteren variieren Effekte von PE je nach pädagogischem Setting. Übliche Anwendungsorte sind Schule und Jugendarbeit, wobei sich Jugendarbeit durch Freiwilligkeit und relative Offenheit der Rollenstruktur auszeichnet, im Gegensatz zur Schule, die durch Zwangsverpflichtung und rigide Rollenstruktur geprägt ist. Mit Blick auf die Differenz der Anwendungsorte (Schule/Jugendarbeit) stellt Nörber (2003c) idealtypische Unterschiede in Hinblick auf die Effekte von PE fest, welche zudem je nach fokussiertem Klientel (Engagierte/Zielgruppe) variieren:

- *(Expliztheit des) Bildungs-/Erziehungsaspekt(s)*: Schule hoch; Jugendarbeit gering;
- *Wissens-/Kompetenzvermittlung*: Schule hoch; Jugendarbeit: Engagierte hoch/Zielgruppe gering;
- *Emanzipation*: Schule gering; Jugendarbeit hoch (insbesondere im Falle der Gruppe der Engagierten).

Auch Heyer (2010) betont, dass PE-Massnahmen idealtypisch auf informelles und non-formales Lernen ausserhalb formeller Bildungsinstitutionen setzen, da direktere Lernprozesse angestrebt werden, also solche, die Probleme unmittelbar angehen ohne ein vermittelndes Als-Ob. PE-Ansätze setzen daher idealer Weise auf Freiwilligkeit innerhalb eines non-formalen Rahmens (= Orte der (organisierten) Freizeit), innerhalb dessen informelles Lernen stattfindet. Stark formalisierte Rahmen (wie etwa die Schule) – so Heyer (2010) – verhindern einen solchen Zugang tendenziell.

Mediensozialisatorische PE-Ansätze stützen sich auf informelle Lernleistungen in Medien-Peer-Systemen. Insofern sind PE-Ansätze bestrebt, Mediensozialisation bzw. „die Medien“ als Bereich informellen Lernens stärker zu formalisieren, also aus der Latenz herauszuheben bzw. latente Einflüsse gezielt zu nutzen. Hier spielen insbesondere die den Medien zugeschriebenen Bedeutungen der Identitäts- und Peer-Gemeinschaftsbildung eine herausragende Rolle. Dass im Falle der Medien insbesondere auch die häufig kritisierten Schnittstellen zum Markt genutzt werden können, zeigen Lang/Weichler (2003) für den Fall eines Projekts zur Vermittlung von IT-Kompetenzen im Rahmen von Mädchenarbeit, bei welchem die Educators für ihre Tätigkeit eine Bezahlung erhielten.

Vor dem Hintergrund des bisher Erörterten wird deutlich, dass mediensozialisatorische PE-Ansätze generell zwischen zwei Polen changieren: einerseits einer eher offeneren Begleitung der Mediensozialisation durch und mit Peers in einer insgesamt als Medienkulturgesellschaft zu begreifenden Umwelt – hier überschneiden sich PE-Ansätze mit allgemein medienpädagogisch und auf Peer Involvement setzenden Massnahmen;⁷⁴ andererseits eines gezielteren Zugriffs, welcher – wie oben erläutert – präventions- und interventionslogisch erfolgt.

⁷⁴ Vgl. hierzu Brenner (1993). Ein konkretes Beispiel einer solchen Massnahme, nämlich ein Video-Magazin von Jugendlichen für Jugendliche, beschreibt Rautenberg (33ff.) im o. g. Band.

III Peer Education-Projekte im deutschsprachigen Raum, Praxisreflexionen und Projektempfehlungen mit besonderem Blick auf die Schweizerische Situation

Peer Education-Projekte im Rahmen von Medienkompetenzförderung und Jugendmedienschutz im deutschsprachigen Raum – eine kommentierte Projektsichtung

Die folgenden Ausführungen widmen sich der Frage, in welchem Ausmass (quantitativer Aspekt) und in welcher Art und Weise (qualitativer Aspekt) mediensozialisatorische PE-Projekte im deutschsprachigen Raum (Schweiz, Deutschland, Österreich) initiiert und durchgeführt wurden bzw. werden. In die folgende Übersicht aufgenommen wurden nur Projekte, die im Bereich des Jugendmedienschutzes und der Medienkompetenzförderung lanciert wurden und mit einem PE-Ansatz arbeiten – entsprechend entfallen an dieser Stelle Projekte, die mit anderen Peer Involvement-Ansätzen operieren, wie bspw. Peer Mediation, Peer Counseling (wie bspw. die Webseite juuport.de), Peer Projekte bzw. Projekte, die mit Mischformen im Sinne eines allgemeinen Peer Involvement-Ansatzes arbeiten (wie bspw. die Sendung Joizone auf dem Schweizer Jugendsender Joiz).⁷⁶

Da in Österreich keine PE-Projekte im Bereich des Jugendmedienschutzes (sondern vor allem im Sucht-Präventions-Bereich) existieren und auch in der Schweiz bisher keine PE-Projekte im engeren Sinne vorhanden sind, wir uns in diesem Kontext momentan also in einer Initiativsituation befinden, enthält die folgende Auflistung nur Projekte aus Deutschland. Recherchiert wurden aktuelle Projekte, die zum gegenwärtigen Zeitpunkt entweder schon etabliert wurden oder sich in der Startphase befinden.

Es fällt auf, dass der PE-Ansatz in laufenden Projekten oftmals eine Umdeutung erfährt, vor allem, wenn er im formellen Kontext der Schule angewandt wird, dergestalt, dass er nicht mehr innerhalb einer Peer Group im eigentlichen Sinne eingesetzt wird, sondern vielmehr innerhalb des Klassenverbands. Gleicher Art ist zu bewerten, wenn ausschliesslich ältere Jugendliche zur Sensibilisierung jüngerer Jugendlicher eingesetzt werden (Altershierarchie). Eine weitere Abwandlung wird vorgenommen, wenn die jugendlichen Peer Leader nur noch zur Informationsvermittlung und Gestaltung von Lehreinheiten eingesetzt werden, ihrer eigentlichen Wirkung als Rollenmodell in der Peer Group aber wenig Aufmerksamkeit zukommt (Didaktisierung). Werden die Peer Educators auf diese Weise zu „kleinen Lehrern“, ist der Sinn des PE-Einsatzes missverstanden worden oder wird nicht in Gänze sinnvoll genutzt. Solche umgedeuteten PE-Ansätze werden in der folgenden Auflistung deshalb als Peer Tutoring-Projekte (da Reduktion des PE-Ansatzes auf eine Schulung durch Jugendliche) bezeichnet.

In der folgenden Auflistung werden unverändert die Informationen wiedergegeben, die den offiziellen Homepages der Projekte entnommen wurden. Einzig unter dem Stichwort „Form des Peer Educations-Ansatzes“ wird eine bewertende Einordnung durch die Verfasser des Berichts vorgenommen und zwar entsprechend den oben gemachten Ausführungen (Kapitel II), welche teilweise auch im Widerspruch zum Selbstverständnis des jeweiligen Projekts stehen kann. Eine ausführlichere Beschreibung der Projekte kann dem Anhang 3 entnommen werden.

Titel	Medienscouts – junge Nutzer für junge Nutzer
Webseite	www.medienscouts-nrw.de
Ort	Nordrhein-Westfalen / D
Form des Peer Education-Ansatzes	Peer Education/Peer Tutoring

Titel	Medienscouts
Webseite	http://medienscouts.rlp.de
Ort	Rheinland-Pfalz / D
Form des Peer Education-Ansatzes	Peer Education

⁷⁶ Alle Projekte, die im Laufe der Recherche erhoben wurden und mit Peer Involvement-Ansätzen (exkl. Peer Education und Peer Tutoring) operieren, werden zur Information unkommentiert im Anhang 4 aufgelistet.

Titel	Schüler-Medien-Trainer: Games
Webseite	http://www.gameskompakt.de/site.73.de.html
Ort	Köln / D
Form des Peer Education-Ansatzes	Peer Education

Titel	Smart User – Peer2Peer-Prävention
Webseite	www.innocenceindanger.de/projekte/neu-smart-user-peer2peer-praevention
Ort	Berlin / D
Form des Peer Education-Ansatzes	Peer Tutoring

Titel	Handy-Scouts
Webseite	http://www.akjs-sh.de/handy_scouts/Handy_Scouts.html
Ort	Schleswig-Holstein / D
Form des Peer Education-Ansatzes	Peer Tutoring

Titel	Medienscouts
Webseite	http://www.stadtmedienzentrum-mannheim.de/netzwerk.html
Ort	Mannheim / D
Form des Peer Education-Ansatzes	Peer Tutoring

Titel	School meets Media
Webseite	http://www.school-meets-media.de/
Ort	Winnenden / D
Form des Peer Education-Ansatzes	Peer Tutoring

Titel	schülerVZ-Scouts
Webseite	http://www.goodschool.de/cms/front_content.php?idcat=124
Ort	Oberhausen / D
Form des Peer Education-Ansatzes	Peer Tutoring in Verbindung mit Peer Counseling

Titel	Netzgänger – Peers (v)ermitteln Medienkompetenz im Schulalltag
Webseite	http://mib-oberfranken.de/index.php?option=com_content&view=article&id=75&Itemid=96
Ort	Bamberg / D
Form des Peer Education-Ansatzes	Peer Tutoring

Expertenbefragung: Der Ansatz der Peer Education aus der Sicht der Berufspraxis – Ergebnisse der Experteninterviews

Die Ergebnisse der Theorie-orientierten Besprechung der Peer Involvement-Ansätze in der (medien-)pädagogischen Fachliteratur sollten in einem weiteren Schritt mit Stellungnahmen der im Handlungsfeld von Medienkompetenzförderung und Jugendmedienschutz sowie (auch medienfokussierender) Prävention und Intervention tätigen Experten abgeglichen werden. Zu diesem Zweck wurde zwischen Juli und September 2011 eine Expertenbefragung⁷⁷ in der Schweiz und dem grenznahen deutschsprachigen Raum (Schweiz (Deutschschweiz, Romandie, Tessin), Deutschland, Österreich) durchgeführt (im Anhang sind Interviewleitfaden sowie eine Listung aller kontaktierten Expertinnen und Experten (n = 42) zu finden).⁷⁸ Generell wurde angestrebt, die Meinung der Praktiker zu den Aspekten Begriffsbestimmung, Chancen, Risiken und Zukunftsperspektiven der PE zu eruieren, um schliesslich zu erfassen, welche Hinweise aus der Praxis für zukünftige Projektinitiativen im Bereich der mediensozialisatorischen PE zu erhalten sind. Obwohl zwischen den drei Landesteilen im Bereich der Medienkompetenzförderung – insbesondere unter Berücksichtigung von Peer Involvement-Ansätzen – praktisch keine institutionalisierte Vernetzung existiert, gestalten sich die Ergebnisse zwischen den drei Sprachgebieten sehr homogen. Eine Spezifik für einzelne Sprachregionen ist nicht auszumachen.

Im Einzelnen lassen sich folgende Ergebnisse der Expertenbefragung festhalten:

Expertenbefragung: Peer Education – Begriffsbestimmung und -verständnis

Im Laufe der Untersuchung zeigte sich, dass viele Experten aus der Praxis bereits Erfahrungen mit dem Ansatz der PE haben oder zumindest ein basales Wissen darüber vorhanden ist. Auffällig ist, dass die eigene Arbeit im Bereich der PE oder auch des Peer Involvements dabei oftmals wissenschaftlich wenig fundiert ist. Dies ist nachvollziehbar, da es in der Schweiz keine ausgewiesene Debatte bzw. wissenschaftliche Literatur zum Thema der PE gibt, mit Ausnahme der Arbeit von Walter Kern-Scheffeldt (PH Zürich). Wird wissenschaftliche Literatur herangezogen (dies, so zeigt die Befragung, erfolgt nur in seltenen Einzelfällen), geschieht das in der Deutschschweiz über deutschsprachige Literatur (vor allem aus Deutschland); im Tessin wiederum wird auf italienische Literatur⁷⁹ Bezug genommen; im französisch-sprachigen Raum wird in den Interviews kein expliziter Bezug zur französischen wissenschaftlichen Literatur hergestellt⁸⁰. Die Wissensbestände, auf welche sich Interviewte aus der Praxis und Theorie (Jugendanimation und Suchtberatung und -prävention) vorwiegend beziehen, sind oftmals Praxiserfahrungen anderer Mitglieder ihrer Arbeitsfelder. Auch auf Grund dieses Befunds ist eine Klärung des Begriffsverständnisses der PE, wie es in der Schweiz in der Praxis zur Anwendung kommt, sinnvoll.

Als wichtigstes Merkmal wird dabei von den Experten hervorgehoben, dass bei der PE kein Machtgefälle zwischen Peer Educator und Zielgruppe bestehen dürfte: „Peer to Peer ist der Moment, in dem jemand auf der gleichen Augenhöhe – auf Grund vom gleichen Alter, vom gleichen sozialen Umfeld, oder einem ähnlichen – einer anderen Person etwas vermittelt“ (Interview 4). Für PE wäre eine Situation der Parität nötig, nicht nur verstanden im Sinne des gleichen Alters, sondern auch als Gleichheit der sozialen Situation. Dies könnte sowohl geographisch verstanden werden (Herkunft aus demselben Quartier/derselben Region) als auch hinsichtlich der Milieu-Zugehörigkeit.

Das Konzept der PE könnte dabei – so die Befragten – zum einen zur Prävention (im Bereich risikobehafteten Verhaltens) genutzt werden, aber auch zur allgemeinen Kompetenzförderung (Förderung verantwortungsbewussten Verhaltens). Dies würde primär im Dialog zwischen Peer Educator und der angesprochenen Peer Gruppe geschehen. Dabei sind für die Interviewten verschiedene Konzepte des Peer Involvements vorstellbar:

⁷⁷ Bogner/Menz (2002), Bogner/Littig/Menz (2002), Flick/von Kardorff/Steinke (2000), Gläser/Laudel (2004), Hitzler/Honer/Maeder (1994), Lamnek (2005), Meuser/Nagel (2002), Meuser/Nagel (1997), Schmidt/Neumann-Braun (2004).

⁷⁸ Insgesamt wurden im Zeitraum von Juli bis September 2011 mit 42 Experten auf dem Gebiet der PE und der (sozial-)pädagogischen Betreuung von Risikogruppen im Bereich des Jugendmedienschutzes und der Medienkompetenzförderung aus Wissenschaft und Praxis Gespräche geführt und Informationen ausgetauscht (weitere Informationen siehe Anhang A 1). Von den Face to Face-Interviews wurde eine Audioaufnahme erstellt, welche in der Folge anhand eines verschriftlichten Ablaufprotokolls und einer kategoriengeleiteten Inhaltsanalyse ausgewertet wurde.

⁷⁹ Italienische Ergänzungen zur Peer Education finden sich in: Poletti/Bertini/Da Vinci/Masotti (2001), Mosè/Floris (2003), Croce/Gnemmi (2003), Dalle Carbonare/Ghittoni/Rosson (2004), Pellai/Rocca/Signorelli (2007) und Pellai (2002).

⁸⁰ Für den französisch-sprachigen Raum ist den ExpertInnen einzig ein Referenzwerk aus dem Jahr 1996 bekannt, wobei es sich um einen Tagungsband handelt, in dem die Nützlichkeit und Anwendbarkeit des Peer Education-Ansatzes im Bereich Gesundheitsförderung von Jugendlichen behandelt wird (vgl. Baudier et al. 1996).

PE, bei welcher geschulte Peer Educators Wissen an Mitglieder ihrer Peer Group vermitteln als auch Einzelgespräche (Peer Counseling) sowie Peer Projekte (bei welchen eine Gruppe von Jugendlichen für andere Jugendliche Inhalte herstellt und vermittelt (Bsp.: Joizone)). Die Peer Leader (Peer Counselor, Peer Educator und Peer Leader, also alle Jugendlichen/jungen Erwachsenen, die im Rahmen eines Peer Involvement-Projekts eine vermittelnde Rolle einnehmen) müssten bei jedem Ansatz gut in ihrer Peer Group integrierte Jugendliche sein: „Bei der Peer Education geht es darum, dass man Jugendliche oder Kinder in Bezug auf ein bestimmtes Verhalten, eine bestimmte Kompetenz, die erworben werden soll, schult. In diesem Zusammenhang ist es dann sehr wichtig, dass diese Peers, die geschult werden, von ihren Kollegen anerkannt werden“ (Interview 5). Empfehlenswert wäre ihre Auswahl als Teil des Projekts durch die Peer Group selber.⁸¹

Die Jugendlichen, die die Aufgabe eines Peer Educators übernehmen, müssten eng von professionellen Experten begleitet werden: Zum Ersten durch ein Training, das sie auf ihre Rolle vorbereitet; zum Zweiten durch die allgemeine Begleitung von Experten in und während ihrer Arbeit als Peer Educator; zum Dritten durch Berater, die bei Überforderungsgefahr die Peer Educators unterstützen und insbesondere dann eine aktive(re) Beratung übernehmen würden, wenn die Anforderungen an den Peer Educator über seine Informations- und Vorbildrolle hinausgehen und ein Hierarchie-gestütztes Eingreifen erfordern würden. Die Peer Educators fungierten auf diese Weise als Ansprech- und Bezugspersonen, sie wären jedoch nicht Ersatz für (erwachsene) Experten; PE ist in diesem Sinne als Informationsvermittlung, nicht aber als (therapeutische) Beratung zu verstehen – so die Stimmen aus der Praxis.

Bei der Frage der Anwendungsbereiche herrscht unter den Praktikern Uneinigkeit: Einige Experten betonen die Vorzüge des Einsatzes der PE in formellen Kontexten, da hier vor allem jene Jugendlichen erreicht würden, die soziale und Persönlichkeitsmerkmale aufweisen, welche ein risikobehaftetes Medienverhalten begünstigen könnten und zu denen der Kontakt in anderen sozialen Kontexten schwieriger herzustellen sei. Weiterhin wird Medienkompetenz als alltagsrelevantes Fachwissen angesehen, welches als Schulstoff vermittelt werden sollte. Andere Interviewte wiederum sehen insbesondere informelle Rahmen als prädestinierte Anwendungsbereiche und zwar auf Grund des Einflusses und der Bedeutung der Peer Group in speziell diesem Kontext. In diesem Zusammenhang wird darauf hingewiesen, dass möglicherweise in informellen Kontexten die Symmetrie zwischen Peer Educator (Gleicher unter Gleichen mit Expertenwissen) und Peer Group besser aufrecht erhalten werden könnte als in formellen, in welchen schon durch die Schulsituation geprägt das Risiko des Entstehens asymmetrischer Beziehungen zwischen Peer Educators (= „Lehrende“) und Peer Group (= „Lernende“) bestünde.

Expertenbefragung: Chancen und Risiken der Peer Education im Bereich von Medienkompetenzförderung und Jugendmedienschutz

Da in der Schweiz zum gegenwärtigen Zeitpunkt keine den oben ausgeführten Bestimmungen entsprechende PE-Projekte im Bereich des Jugendmedienschutzes und der Medienkompetenzförderung existieren, werden im Folgenden die Empfehlungen der PraxisexpertInnen, was bei der Umsetzung eines zukünftigen PE-Projektes in der Schweiz berücksichtigt werden sollte, wiedergegeben, die basierend auf Erfahrungen mit PE-Projekten in anderen Themenkontexten bzw. in der Medienkompetenzförderung und dem Jugendmedienschutz allgemein gemacht wurden.⁸²

Die Einschätzung der Chancen der PE in der Medienkompetenzförderung fällt unterschiedlich, jedoch tendenziell positiv aus. Gerade im Bereich der neuen Medien wird der PE-Ansatz von den ExpertInnen als besonders interessant angesehen, da ältere Generationen zu diesem Thema oftmals über wenig oder nur unzureichendes Wissen verfügen würden. Zudem seien durch die schnelle Entwicklung der Medien schon bei kleineren Altersunterschieden (bspw. zwischen den 20- und den 28-Jährigen) teilweise starke unterschiedliche Mediennutzungs-Stile zu beobachten. Die Auseinandersetzung mit Themen des Jugendmedienschutzes und der Medienkompetenzförderung innerhalb der Peer Group erscheint den Befragten deshalb als lohnend, da hier ein besonders hohes Mass der Glaubwürdigkeit und des Verständnisses vorliege: „Man muss informieren, ein Maximum an Information. Und dies über die Peers zu tun, ist gut. Vor allem weil es dann Abnehmer gibt, seien dies

⁸¹ Im Folgenden wird der Fokus auf den Ansatz der PE gelegt, bei welchem einzelne, geschulte Peer Educator als Informationsvermittelnde und Rollenmodelle in ihrer Peer Group wirken.

⁸² Aus diesem Grund wird in Abschnitt III.3 auch auf deutsche Projekte als Orientierungsmodelle Bezug genommen.

Jugendliche oder Peers, die an ihre eigene Botschaft glauben, eine Botschaft, die sie selbst erstellt haben“⁸³ (Interview 8). Ein anderer Interviewter formuliert dies wie folgt: „Jugendliche sind halt sehr glaubwürdig in der Altersgruppe. Das ist immer so. Sie haben ähnliche Erfahrungswelten, sind in einem ähnlichen Zeitalter aufgewachsen, so dass sehr viel übereinstimmt und nehmen das [gemeint sind die Inputs von Gleichaltrigen, Ergänzung d. d. Verf.] sehr gut an“ (Interview 7).

Insbesondere dann, wenn ein entsprechendes Training und eine anhaltende Begleitung und Betreuung der Peer Educators vorgesehen wären, bestätigt ein Grossteil der interviewten Experten die Möglichkeit einer gewinnbringenden Verwendung des PE-Ansatzes. Von besonderer Bedeutung sei dabei, die Mediennutzung der Jugendlichen keiner Bewertung zu unterziehen – die Nutzung neuer Medien gehöre zum Alltag heutiger Jugendlicher und junger Erwachsener, sei für sie Quelle von Unterhaltung und würde eine wichtige Rolle bei ihrer Freizeitgestaltung einnehmen. Dementsprechend sollte ein möglichst positiver Zugang gefunden und praktiziert werden – so die Befragten.

Hervorgehoben wird, dass für den Peer Educator ein besonderer Nutzen aus der Mitwirkung an der PE entstünde: gefördert würden verschiedene themenspezifische sowie allgemeine Kompetenzen (Gesprächsführung, Konfliktmanagement): „Die PE fördert weiter auch die Peer Educators, dabei können Reifungsprozesse erleichtert sowie Verantwortungsbewusstsein gestärkt werden“⁸⁴ (Interview 19).

Einig sind sich die meisten Experten auch darüber, dass PE vor allem dann ein sinnvolles Instrument im Bereich der Medienkompetenzförderung sei, wenn sie durch andere Ansätze ergänzt würde (bspw. Eltern-Schulungen zum Thema der neuen Medien). Die Anwendung des PE-Ansatzes im Jugendmedienschutz im Sinne direkter Intervention (Sucht, risikobehaftetes Verhalten etc.) und dem Schutz vor Gefahren (Mobbing etc.) wird jedoch unterschiedlich bewertet: Es fällt auf, dass jene Experten, die selber schon Erfahrungen mit Peer Involvement-Ansätzen im Bereich Medienkompetenzförderung haben, überzeugt von deren Nutzen sind und darin auch zukünftig einen besonders zu fördernden Ansatz im Bereich der Medienkompetenzförderung sehen: „Das ist die Zukunft, das einzig erfolgreiche. (...) Der Peer-Ansatz ist das Einzige, was einen Output ergibt“ (Interview 4). Interviewte wiederum, die vor allem in der Suchtprävention tätig sind und in diesem Bereich Erfahrungen mit der PE gemacht haben, sind dem Ansatz gegenüber vor allem auf Grund einer befürchteten Überforderung der Jugendlichen eher kritisch eingestellt: „Bei uns wird der Peer-to-Peer-Ansatz eher kritisch gesehen. (...) Es ist einfach eine Rollendiffusion, die geschehen kann“ (Interview 3). Dies ist aber vor allem dann der Fall, wenn die Interviewten von einer unzureichenden Schulung und Begleitung der Peer Educators ausgehen bzw. wenn die Rolle der Peer Educators als über Informationsweitergabe und Vorbildverhalten hinausgehend betrachtet wird. Dies ist jedoch so nicht vorgesehen: Die Peer Educators übernehmen – so die entsprechenden ExpertInnen – keine direkte Verantwortung für das Verhalten und Handeln von Peer Group-Mitgliedern; von ihnen sollte zudem kein autoritäres Eingreifen erwartet werden. Ziele und Handlungskompetenzen müssten klar definiert werden: „In der PE nimmt der Peer Educator Verantwortung wahr gegenüber seiner Peer Group. Wenn dabei aber die Thematik komplex wird, können wir nicht erwarten, dass diese Jugendlichen Verantwortung übernehmen, die ihnen nicht zusteht. Es ist zu definieren, bis wohin ihr Aufgabenbereich reicht“⁸⁵ (Interview 19).

Als problematisch wahrgenommen wird auch, wenn der ausgewählte Peer Educator von der Peer Group als nicht (mehr) ihr angehörig angesehen wird und somit die Glaubwürdigkeit des Peer Educators verloren ginge. Um dem vorzubeugen sollte zum einen die Auswahl des Peer Educators durch die Peer Group selber geschehen und zum anderen Aufbau und Zielsetzung des Projekts klar kommuniziert werden.

Eine ähnliche Problematik wird festgestellt, wenn der Peer Educator selber seine Rolle missversteht oder missbraucht und sich ein Machtgefälle zwischen Peer Educator und Peer Group entwickelte. Dem könnte durch ein entsprechendes Training und die Begleitung durch professionelle Betreuer entgegengewirkt werden. Dieser Austausch würde dem Peer Educator auch helfen, Phänomene des Internets und anderer digitaler Medien in Verbindung mit dem Kommunikationsverhalten seiner Peer Group-Mitglieder nicht in Form eines

⁸³ Original: „Il faut informer, informer un maximum. Et par les pairs, c'est bien. S'il y a des parties prenantes, des jeunes, des pairs, qui croient un message qui est le leurs, qu'ils ont construit.“

⁸⁴ Original: „La PE può anche „responsabilizzare, facilitare una certa maturazione, promuovere un senso di responsabilità nel giovane.“

⁸⁵ Original: „Il giovane formato nella PE si assume delle responsabilità nei confronti del compagno che chiede in qualche modo un ascolto. Se in questa fase d'accoglienza il contenuto diventa particolarmente impegnativo, complesso, difficile, eccetera, non possiamo pretendere che un giovane si assuma una responsabilità che non gli compete. (...) Bisogna definire fin dove possono arrivare il loro compito.“

kategorischen Schwarz-Weiss-Denkens unterkomplex abzuhandeln, sowie es auch die Weitergabe falscher Informationen verhindern könnte: „Ich glaube ein Risiko ist, dass Peers [Peer Educators, Ergänzung d. d. Verf.] nachher ihre eigene Kompetenz überschätzen. Das machen Jugendliche ja auch schon so in Bezug auf die neuen Medien. Und das, denke ich, ist eine Gefahr. Ich glaube, man muss dann bspw. für diese Peers einen Kanal öffnen, auf dem sie ihre Fragen stellen können und ihnen auch bewusst machen, dass sie, wenn sie etwas nicht genau wissen, nachfragen müssen. Denn problematisch wird es, wenn sie Defizite weitergeben“ (Interview 13).

Auch die Rolle der Erziehungsverantwortlichen sollte bei einem PE-Projekt mitbedacht werden; es bestehe das Risiko, dass sich Eltern und Lehrer bisweilen in ihrer Erziehungsrolle abgewertet fühlen, da ein Jugendlicher als Ansprechperson für Erziehungs- und Sozialisationsprozesse in der Peer Group fungierte – dies sei aber meistens – so die ExpertInnen – Folge eines Missverständnisses bezüglich der wirklichen Ziele der PE (nicht bloss Wissensvermittlung sondern auch Rollenvorbildverhalten). Ein PE-Projekt sollte deshalb von Beginn an kommunikativ begleitet werden und alle Beteiligten (Peers, Eltern, Lehrer) sollten ausführlich informiert werden.

Fraglich bleibt für einige Interviewte schliesslich, inwiefern PE im Jugendmedienschutz tatsächlich einen Nutzen bringen kann – es wird angeregt, PE-Projekte durch eine das jeweilige Pilotprojekt begleitende wissenschaftliche Evaluation⁸⁶ untersuchen zu lassen.

Expertenbefragung: Weitere erfolgversprechende Ansätze in der Medienkompetenzförderung

Ergänzend zum PE-Ansatz werden von den Interviewten diverse andere Ansätze genannt, die als nutzbringend im Bereich der Medienkompetenzförderung angesehen werden:

- Da vor allem bei den Erziehungsberechtigten teilweise nur wenig oder unzureichendes Wissen über die neuen Medien sowie die Nutzung derselben durch Jugendliche bestünde, wäre eine entsprechende Schulung von Eltern und Lehrern sinnvoll. Dabei könnte sich als lohnend erweisen, wenn in diesem Themenbereich Jugendliche die Schulung von Erwachsenen übernehmen. In Betracht gezogen werden auch Elternkurse, die im Rahmen obligatorischer Elternabende stattfinden würden (damit würde eine besonders grosse Reichweite der Schulung sichergestellt).
- Die Integration von Kursen zur Medienkompetenzförderung in den regulären Lehrplan wird empfohlen.
- Da neue Medien schon im Alltag von Kindern relevant seien, wird die Berücksichtigung jüngerer Altersgruppen bei der Medienkompetenzförderung empfohlen. Bei Kindern unter 11 oder 12 Jahren ist der PE-Ansatz jedoch ungeeignet, sowohl auf Grund der noch wenig bedeutsamen Rolle der Peer Group in der Sozialisation, als auch auf Grund der für die PE noch unzureichenden argumentativen Kompetenzen im Kindesalter. Auf Grund der Orientierung an älteren Geschwistern/Freunden in diesem Alter könnten hier in Form von Peer Tutoring ältere Jugendliche an der Schulung Jüngerer beteiligt werden.
- Der Zugang zu spezifischen Webseiten zum Thema Jugendmedienschutz sollte – so die Befragten – gefördert werden.

Zusammenfassung der Ergebnisse der Expertenbefragung

Allen befragten Praxisexpertinnen und -experten ist der Ansatz des Peer Involvements (PI) in den meisten seiner Facetten bekannt. Viele haben ganz unterschiedliche Erfahrungen mit der Integration von jungen Menschen in Erziehungsprozesse in formellen wie informellen Kontexten gemacht. Die vorliegenden Praxiserfahrungen sind jedoch nicht in nennenswerter Art und Weise wissenschaftlich fundiert sondern entspringen der eigenen Initiative und dem eigenen Tun; ein Austausch über die Erfahrungen mit diesem PI-Ansatz erfolgt in der Regel auf kollegialer Ebene, also im un-/regelmässigen Gespräch unter Kollegen. Die mangelnde theoretische Fundierung des eigenen Handelns hat zur Folge, dass oftmals auch eine gewisse Verwirrung darüber besteht, was genau Zielsetzung und Konzeption des PI- (allgemein) bzw. (spezifisch) des PE-Ansatzes sind. In der Folge ist der Wunsch nach wissenschaftlicher Aufklärung spürbar, welche die Chancen und Risiken dieses Ansatzes deutlich(er) erkennen lassen würde.

⁸⁶ In Interview 10 erwähnte Literatur zur Evaluation von Peer Involvement-Projekten: Weiss/Wirth/Dellenbach/Bissegger/Meier (2001).

In den Interviews wird erkennbar, dass die Perspektive des Peer Involvements als sehr positiv und wichtig eingeschätzt wird – alle Befragten sind prinzipiell von ihrer konstruktiven Wirkung überzeugt. Als wichtigste Elemente speziell des PE-Ansatzes im Bereich der Medienkompetenzförderung werden genannt:

- Glaubwürdigkeit und Sachverständnis in einem von Egalität geprägten Vermittlungsverhältnisses;
- die Niederschwelligkeit dieser Kommunikationsform verbunden mit einer vergleichsweise hohen Flexibilität der Kombinationsmöglichkeit mit anderen Vermittlungs- und Betreuungsangeboten – die es jedoch, so die Befragten, weiter auszutesten gilt;
- die Notwendigkeit einer kontinuierlichen professionellen Begleitung, Beratung und Betreuung der Peer Educators durch Erwachsene;
- die Gefahr der Überforderung der Peer Educators durch zu hohe oder falsche Ansprüche, Rollenkonflikte usf. Peer Educator üben keine direkt intervenierende Funktionen aus, sie sollen explizit nicht die Rolle von „kleinen Lehrern“ einnehmen: „Darin könnte das Risiko bestehen: die Peer Educator zu benutzen, um Diskurse der Erwachsenen zu vermitteln“⁸⁷ (Interview 8). Sie sollen aber auch keine beratenden Funktionen bspw. im Bereich der Sucht-Intervention übernehmen, da sie dafür nicht ausgebildet sind.
- Schliesslich wird in diesem Zusammenhang auch als wesentlich die begleitende Evaluation von PE-Projekten angesehen.⁸⁸

So strukturiert wird der Ansatz der PE von den Befragten insbesondere für den Bereich der Medienkompetenzförderung als sehr gewinnbringend eingeschätzt – dies gleichermassen in allen drei Sprachgebieten der Schweiz.

Der Abgleich der Ergebnisse der Befragung der PraxisexpertInnen mit denen der Literatursichtung (Kapitel II) zeigt, dass sich die theoretisch abgeleitete Notwendigkeit der Implementation des Konzepts des Peer Involvements (speziell PE) in die pädagogische Praxis im überzeugten Votum der Befragten für das Praktizieren von Peer Education im Besonderen auch im Bereich von Medienkompetenzförderung und Jugendmedienschutz widerspiegelt. Förderprogramme (Pilotprojekte) von dritter Seite könnten stabil auf differenzierten Praxiserfahrungen aufbauen und diese gewinnbringend optimieren.

Peer Education-zentrierte Orientierungsmodelle

Das Projekt „Medienschouts NRW“

Das Projekt „Medienschouts NRW“ ist ein Pilotprojekt der LfM (Landesanstalt für Medien Nordrhein-Westfalen, Deutschland), welches im Zeitraum von Januar 2011 bis April 2012 an zehn Schulen erprobt wird. Es wird im Folgenden als Orientierungsmodell vorgestellt und kommentiert.⁸⁹

Das Projekt verfolgt das Ziel, dass Heranwachsende jüngeren Schülerinnen und Schülern beratend bei ihrer Mediennutzung zur Seite stehen und Fragen, die sich für junge Nutzer rund um die Themen Social Web, Internet & Co. ergeben können, beantworten. Dazu werden Schülerinnen und Schülern für bestimmte inhaltliche Medienbereiche zu sog. Medienschouts qualifiziert und schulinterne sowie -externe Beratungsstrukturen geschaffen.

Folgende Eigenschaften zeichnen das Projekt im Besonderen aus:

⁸⁷ Original: „Ca pourrait être le risque: C'est d'utiliser les pairs pour faire passer un discours d'adultes.“

⁸⁸ Die gemachten Einschätzungen und Empfehlungen der ExpertInnen decken sich weitestgehend mit jenen von Ron Halbright des Programms „Peacemaker“ des NCBI. Er schätzt den PE-Ansatz auch für den Bereich Jugendmedienschutz und Medienkompetenzförderung als gewinnbringend ein; als wichtig wird von ihm eine gute Projektstruktur hervorgehoben, sowie dass die Peer Educator von ihren Peers selbst gewählt werden.

Halbright würde jedoch die enge Begleitung der Peer Educator durch Erwachsene relativieren: Wenn ein Projekt gut aufgebaut ist, sei dies nicht unbedingt notwendig, die Peacemaker agieren bspw. relativ autonom, bei Problemen helfen sie sich oftmals untereinander, bevor die Hilfe erwachsener Begleitpersonen beansprucht wird. Zudem tendiert Halbright zu einem Modell im Sinne des Peer Tutorings, bei dem bspw. ältere Jugendliche jüngere aufklären bzw. Jugendliche, die schon schlechte Erfahrungen gemacht haben, anderen Jugendlichen Tipps geben usw.

⁸⁹ Informationen zur Trägerschaft und Konzeption können der Auflistung im Anhang 3 entnommen werden. Die folgenden Informationen entstammen Materialien über das LfM-Projekt „Medienschouts“, die uns freundlicherweise von Dr. Meike Isenberg zur Verfügung gestellt wurden.

- Das Projekt sieht eine Mehr-Ebenen-Konzeption vor: Auf der ersten Ebene werden Peer Educator, sog. Medienschouts, in einem Training geschult, sowohl im Medienwissen als auch in Soft Skills wie Gesprächsführung, Problemlösung etc. Diesen Medienschouts stehen auf einer zweiten Ebene als Beratungsinstanz Betreuungslehrer zur Seite, welche ebenfalls in einem Training für diese Aufgabe geschult werden. Diese Trainings werden von der LfM in Zusammenarbeit mit der Universität Duisburg-Essen (Lehrstuhl für Mediendidaktik und Wissensmanagement) durchgeführt. Auf einer dritten Ebene wird ein Beraterteam für die Medienschouts und die Betreuungslehrer zusammengestellt, auf dessen Expertenwissen (bspw. in rechtlichen oder schulorganisatorischen Belangen) bei fachlichem Bedarf zurückgegriffen werden kann.
- Das Projekt Medienschouts strebt eine schulübergreifende Vernetzung an, was bspw. in Form von eben schulübergreifenden Workshops für Medienschouts und Betreuungslehrer geplant ist.
- Eine externe wissenschaftliche Evaluation soll das Pilotprojekt begleiten und Qualität und Nachhaltigkeit der Massnahme sichern (im Kern die vierte Ebene).

Nicht der in dieser Expertise weiter oben dargelegten (engen) Definition von PE entspricht, dass das Projekt vorsieht, dass die Medienschouts beratend jüngeren Schülern bei Fragen zur Mediennutzung zur Seite stehen. Dies ist eher als Peer Counseling bzw. Peer Tutoring zu bewerten (siehe Klassifikation S. 20f.). Das Projekt wird jedoch im vorliegenden Diskussionszusammenhang vor allem auf Grund seiner wegweisenden Mehr-Ebenen-Konzeption als beispielhaft erachtet.

Das Projekt befindet sich gegenwärtig noch im Aufbau, erste bzw. weitere Informationen sind über den Link www.medienschouts-nrw.de erhältlich.

Das Projekt „Medienschouts Rheinland-Pfalz“

Ergänzend zum Projekt „Medienschouts NRW“ soll auch das Projekt „Medienschouts Rheinland-Pfalz“ als Orientierungsmodell genannt werden, dies vor allem aus dem Grund, dass hier ein direkterer PE-Ansatz umgesetzt wird.⁹⁰

Im Rahmen der Bildungsinitiative „Medienkompetenz macht Schule“ wurde 2008 das Konzept für das Projekt „Medienschouts“ entwickelt. In einer ersten Pilotphase mit jugendschutz.net wurde dieses an acht Schulen umgesetzt, in einer zweiten Pilotphase mit jugendschutz.net und den Medienkompetenznetzwerken Koblenz und Mainz 2009 an zehn Schulen umgesetzt. 2010 entstand daraus das Transferkonzept MEDIENSCOUTS.rlp, jedes Jahr sollen an 20 Schulen Medienschouts ausgebildet werden. jugendschutz.net hat 2010 zudem damit begonnen, das Medienschouts-Konzept für eine Anwendung in der außerschulischen Jugendarbeit zu überarbeiten. 2012 soll das Projekt nochmals überarbeitet werden, basierend auf den Erfahrungen aus den Jahren 2010 und 2011.

Ziel des Konzepts ist es, an Schulen jeweils kleine und möglichst durchmischte Gruppen von Jugendlichen zu Experten und Expertinnen in Sachen Internet-Sicherheit und somit zu Ansprechpartnern für die übrige Schülerschaft auszubilden. Jede Schule hat jedoch ihre eigenen Bedürfnisse und Voraussetzungen – weshalb bei den Fortbildungen für die Medienschouts, in Absprache mit der jeweiligen Schule, sehr individuell agiert wird. Die Umsetzung an den einzelnen Schulen kann dadurch unterschiedlich ausfallen: Einige Schulen und Peer Educator entscheiden sich dafür, die Peer Educator Vorträge in den Schulklassen halten zu lassen (entsprechend einem Peer Tutoring), an anderen Schulen richten die Peer Educator darüber hinaus regelmäßige Sprechzeiten in den Pausen, ein eigenes Forum oder ähnliches ein. Auf welche Weise die Medienschouts aktiv werden, ist in diesem Sinne ihnen selbst und der Schule überlassen.

Folgende Eigenschaften zeichnen das Projekt in Ergänzung zum ersten Orientierungsmodell im Besonderen aus:

- Schulen und Peer Educator sind bei der Umsetzung des Gelernten frei: Menge und Form der Tätigkeiten können selbst geplant und bestimmt werden, die Peer Educator sind dabei massgeblich beteiligt.

⁹⁰ Informationen zur Trägerschaft und Konzeption können der Auflistung im Anhang 3 entnommen werden. Die folgenden Informationen entstammen Materialien über das Projekt „Medienschouts.rlp“, die uns freundlicherweise von Frau Gabriele Lonz und Frau Katja Knierim zur Verfügung gestellt wurden.

- Dadurch ist die Möglichkeit gegeben, nebst Peer Tutoring-Aktivitäten auch Peer Education im engeren Sinne Raum zu geben.
- Auch ausserschulische Bereiche werden mit einbezogen: 2010 wurde das Konzept in einem ausserschulischen Kontext in abgeänderter Form erprobt.

Thesen zur Bedeutung von Peer Education-Projekten im Bereich von Jugendmedienschutz und Medienkompetenzförderung in der Schweiz

1) Wie nicht zuletzt auch die im Rahmen dieser Expertise durchgeführte Zusammenstellung aktueller Daten zum Mediengebrauch junger Menschen (siehe Anhang I) zeigt, leben Jugendliche heute mehr denn je in einer *Medien- und Kommunikationsgesellschaft*: Festzustellen ist ganz offensichtlich ein hohes Niveau und eine Zunahme der Mediennutzung vor allem durch Heranwachsende. Die Bedeutung der digitalen Medien für den Wandel von privater Lebenswelt und öffentlicher Sphäre (Stichwort „Digitale Revolution“, „Digital Natives“) ist heute noch nicht abschätzbar. Vor diesem Hintergrund dürfte in unserer Mediengesellschaft Konsens darüber bestehen bzw. ggf. herzustellen sein, dass *Massnahmen der Medienkompetenzförderung und des Jugendmedienschutzes* in einer modernen Gesellschaft wie der Schweiz *weiter ausgebaut* gehören.

2) Die Mediensozialisation verläuft mehr denn je in Form von *Prozessen der Selbstsozialisation im Rahmen von Peer-Kommunikationen*: Junge Menschen bringen sich selbst notwendige Kenntnisse über das Leben *mit* Medien in einer tragend *von* Medien geprägten Gesellschaft bei. Die generellen gesellschaftlichen Wandlungstendenzen hin zu einer forcierten sozialen Individualisierung und Autonomisierung tragen das ihre zu einer weiter fortschreitenden Zunahme von Chancen der Partizipation an einer selbstbestimmten Gestaltung des gesellschaftlichen und privaten Alltags bei. Auch in Bildungskontexten erwarten junge Menschen heutzutage nicht nur die Zulassung, sondern vielmehr auch die Ermöglichung bzw. forcierte aktive Bereitstellung von Handlungskontexten, die ein selbstgesteuertes Lernen zulassen und fördern.

3) Der in Kapitel II dargestellte aktuelle Stand der (Medien-)pädagogischen Diskussion zeigt, dass die Ansätze von *Peer Involvement (PI)* im Allgemeinen und *Peer Education (PE)* im Besonderen als spezifische pädagogische Massnahmen nicht nur als *sinnvoll* sondern auch als *notwendig* angesehen und anerkannt werden.

4) Werden *Medienkontexte als alltägliche Sozialisationsfelder und -agenturen*, nicht aber als („nur“) Problemfelder angesehen, sollten konsequenterweise im Bereich von Medienbildung, Medienkompetenzförderung und Medienjugendschutz explizite PE-Programme installiert und durchgeführt werden. Entgegen der positiven Einschätzung der PE-Programme durch nationale und internationale Experten aus Wissenschaft, Forschung und Praxis zeigt sich bislang jedoch ein *Mangel an medienfokussierenden PE-Programmen in der Schweiz*. Immerhin ist gegenwärtig eine Art Aufbruchstimmung festzustellen, die als passende Konstellation zur Initiierung eben solcher PE-Programme im Rahmen von Medienbildungsinitiativen begriffen werden sollte. Besonders förderlich dürfte der Umstand sein, dass die drei Sprachregionen der Schweiz insgesamt gesehen dem Phänomen Peer Education bislang in homogener Art und Weise aufgeschlossen begegnen.

5) Die Befragung von PraxisexpertInnen zeigt ein *erkennbares Grundwissen* sowie eine deutliche *Akzeptanz* und Wertschätzung des Ansatzes von PI bzw. PE im Speziellen. Die Ergebnisse der wissenschaftlichen Expertise lassen sich so gesehen ohne grössere Probleme mit den Wissensbeständen der Praktiker vermitteln. Für entsprechende PE-Förderprojekte und -initiativen bestehen sehr *gute Chancen der Optimierung* vorhandener partizipativer Kooperationen zwischen jungen Menschen und Pädagogen in formellen und informellen Kontexten.

Empfehlungen für die Initiierung von Peer Education-zentrierten Projekten im Bereich von Jugendmedienschutz und Medienkompetenzförderung in der Schweiz

Im Weiteren gilt es, *Empfehlungen* für mögliche Projektrahmungen solcher anzudenkender PE-Initiativen darzulegen:

1) Als zentral muss die *qualifizierte Ausbildung des pädagogischen Personals* gelten, da – wie die Auswertungen der Expertenbefragung zeigt – bei den in der Praxis Tätigen nicht hinreichend solides und letztlich auch wissenschaftlich fundiertes Vorwissen vorhanden ist. Ein solches Wissen ist jedoch tragend notwendig zur Vermeidung der zwei grössten Gefahren bei der Umsetzung von PE-Projekten, nämlich jene der *Überforde-*

runge (wie im Fall Peer Counseling) und *Pädagogisierung* (wie im Fall Peer Tutoring) der Peer Educators/Medienscouts.

2) Um einen hohen Qualitätsstandard sicher zu stellen, ist ein *komplexes, mehrstufiges Modell* in der Art des Orientierungsmodells „Medienscouts NRW“ vorzuziehen (siehe Punkt III.3).

3) Die Implementation und Erprobung von medienfokussierenden PE-Programmen ist für die *beiden* Handlungsbereiche *Schule* und *ausserschulische Kontexte* (bspw. offene Jugendarbeit) vorzusehen.

4) Es besteht die Notwendigkeit weiterer konzeptioneller Entwicklungsarbeit zur Optimierung der Peer Education-Programme; als besonders und am nachhaltigsten wirksam gilt der sog. *grass root-Ansatz* (vgl. Kern-Scheffeldt 2005), bei welchem vor allem eine Lernwirkung über die Orientierung an *Verhaltensvorbildern* angestrebt wird.

5) Eine solche *weitere konzeptionelle Entwicklungsarbeit* ist insbesondere auch deshalb erforderlich, da ein *hoher Kontingenzfaktor* bei der Nutzung von Peers als Bildungsinstanz zu vergegenwärtigen und zu bewältigen ist. Der Sozialwissenschaftler Scherr (2010) schreibt, dass „Cliques/informelle Gruppen durch ein bedeutendes, aber in sich komplexes und heterogenes Potential möglicher bzw. wahrscheinlicher Sozialisations- und Bildungsprozesse gekennzeichnet sind, das sich kaum sinnvoll zu einer vereinheitlichenden Charakterisierung Cliques- bzw. gruppentypischer Sozialisations- und Bildungsprozesse zusammenfassen lässt. Bildungs- und sozialisationstheoretische Analysen stehen vielmehr vor der – beim gegenwärtigen Stand der Theoriebildung und Forschung nur begrenzt lösbaren – Aufgabe zu bestimmen, welche Bildungs- und Sozialisationsprozesse in Abhängigkeit von welchen spezifischen Merkmalen von Cliques/informellen Gruppen ermöglicht bzw. verunmöglicht werden“ (ebd., S. 84f.). Solche sozialisations- und bildungsrelevanten Unterschiede könnten im Sinne einer Heuristik sein: Sozioökonomische Position, Selbstdefinition und thematische Foki, Grad der Involviertheit/thematische Reichweite, Identifikation/Abgrenzung zu gesellschaftlichen Institutionen/der dominanten Kultur, Sichtbarkeit/Unsichtbarkeit bzw. Grad der öffentlichen Selbstinszenierung, geschlechterbezogene Orientierung und Cliqueszusammensetzung/hierarchische vs. egalitäre Binnenstrukturen. Den letzten Aspekt weiterführend gilt es zu berücksichtigen, dass die Wirkungsweise von Peer Education-Prozessen in Abhängigkeit von der *Form der Peer-Beziehungen* (Harring 2010) steht: Die Rede von „den Peers“ bzw. „den Peer Gruppen“ ist sicherlich zu pauschal; entscheidend ist vielmehr, in welchen Formen sich die Peer-Beziehungen realisieren, ob es sich etwa um spontane Interaktionen, Freundschaften/Partnerschaften, Cliques/Gruppen oder Szenen handelt. Eine bedeutsame Rolle spielt zudem die Differenzierung von Bezugs- und Membership-Gruppen (Kardinalfragen: Wo möchte man hingehören, an wem möchte man sich in welcher Qualität orientieren?). PE-Ansätze hätten demnach zu spezifizieren, innerhalb welcher sozialen Beziehungsgefüge sie operieren.

6) Die *Expertenbefragung* hat weitere Hinweise zur Erreichung nachhaltiger Qualitätssicherung erbracht:

- Bei PE-Projekten, die über Schulen organisiert werden, ergibt sich der grosse Vorteil der guten Zugänglichkeit und *breiten Reichweite*, allerdings agieren diese Projekte nicht auf der Ebene der Peer Group, sondern organisieren sich in der Regel um die Organisationseinheit des Klassenverbandes herum. Um der naheliegenden Gefahr entgegenzuwirken, dadurch selbstgesteuerte Peer-Kommunikationen und Lernprozesse zu erschweren bzw. zu verunmöglichen, sollte nicht auf der Ebene einzelner Klassen agiert werden, sondern Klassenverband-übergreifend auf *Schulebene*. Die Integration von Selbstsozialisationsprozessen in den Strukturrahmen der schulischen Erziehung stellt die Regelschule jedoch aller Erfahrung nach vor gravierende Organisationsprobleme.
- Als besonders wichtig wird eine begleitende *Betreuung* der Peer Educators durch erwachsene Bezugspersonen angesehen, welche die *Autonomie* der beteiligten Peer Educators und Peer Group jedoch *nicht* einschränkt.
- Die *Auswahl* der Peer Educators ist sorgfältig zu treffen, vorzugsweise durch die Peer Group selber als Teil des Projekts.
- Peer Educators sind weder als therapeutische Berater noch als „kleine Lehrer“ tätig; sie sind vielmehr *Informationsvermittelnde, Ansprechpersonen und Rollenmodelle* (!).
- Um Synergien zu nutzen, sollte ein *Netzwerk* aufgebaut werden.

- PE-Ansätze sind schliesslich durch weitere Medienkompetenzförderungs-Ansätze zu ergänzen.

7) Um Qualität und Nachhaltigkeit zu sichern, muss *eine professionelle wissenschaftliche Evaluierung* von PE-Projekten stattfinden.

IV Literatur

- Aufenanger, Stefan (2008): Mediensozialisation. In: Sander, U./Gross, F. von/Hugger, K.-U. (Hg.): Handbuch Medienpädagogik. Wiesbaden: VS. S. 87-92.
- Autenrieth, Ulla P./Bänziger, Andreas/Rohde, Wiebke/Schmidt, Jan (2011): Gebrauch und Bedeutung von Social Network Sites im Alltag junger Menschen: Ein Ländervergleich zwischen Deutschland und der Schweiz. In: Neumann-Braun, Klaus/Autenrieth, Ulla P. (Hg.): Freundschaft und Gemeinschaft im Social Web. Bildbezogenes Handeln und Peergroup-Kommunikation auf Facebook & Co. Baden-Baden: Nomos. S. 31-54.
- Autenrieth, Ulla P./Neumann-Braun, Klaus (Hg.) (2011): The Visual Worlds of Social Network Sites. Images and Image-Based Communication on Facebook and Co. Reihe: „Short-Cuts/Cross Media“, Bd. 4. Baden-Baden: Nomos.
- Bericht des Bundesrats (2010): Schutz vor Cyberbullying. URL: www.bfm.admin.ch/content/dam/data/fedpol/informationen/ber-br-d.pdf [Stand: 26.10.2011].
- BSV (Bundesamt für Sozialversicherungen) (2011): Auszug aus dem Vorgehenskonzept zur Weiterentwicklung von Schulungsmaterialien. Internes Dokument.
- Cooley, Charles Horton (1909): Social Organization. A Study of the Larger Mind. New York.
- Dannenbeck, Clemens (2003): Peersing – Sexuelle Sozialisation und Peers. In: Nörber, M. (Hg.): Peer Education: Bildung und Erziehung von Gleichaltrigen durch Gleichaltrige. Weinheim: Beltz. S. 38-49.
- Eisenstadt, Samuel N. (1971): Altersgruppen und Sozialstruktur. In: Friedeburg, L. von (Hg.): Jugend in der modernen Gesellschaft. Köln; Berlin: Kiepenhauer & Witsch. S. 49-81.
- Elias, Norbert/Scotson, John L. (2010): Etablierte und Aussenseiter. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Ferchhoff, Wilfried (2010): Mediensozialisation in der Gleichaltrigengruppe. In: Vollbrecht, R./Wegener, C. (Hg.): Handbuch Mediensozialisation. Wiesbaden: VS. S. 192-200.
- Friedrichs, Henrike/Sander, Uwe (2010): Peers und Medien – die Bedeutung von Medien für den Kommunikations- und Sozialisationsprozess im Kontext von Peerbeziehungen. In: Harring, M./Böhm-Kasper, O./Rohlf, C./Palentien, C. (Hg.): Freundschaften, Cliques und Jugendkulturen: Peers als Bildungs- und Sozialisationsinstanzen. Wiesbaden: VS. S. 283-307.
- Fuchs-Heinritz, Werner (2002): Zur Bedeutung des Altersnormen-Konzepts für die Jugendforschung. In: Merrens, H./Zinnecker, J. (Hg.): Jahrbuch Jugendforschung. Bd. 2. Opladen: Leske + Budrich. S. 39-60.
- Harring, Marius (2010): Freizeit, Bildung und Peers – informelle Bildungsprozesse im Kontext heterogener Freizeitwelten und Peer-Interaktionen Jugendlicher. In: Harring, M./Böhm-Kasper, O./Rohlf, C./Palentien, C. (Hg.): Freundschaften, Cliques und Jugendkulturen: Peers als Bildungs- und Sozialisationsinstanzen. Wiesbaden: VS. S. 21-59.
- Harring, Marius/Böhm-Kasper, Oliver/Rohlf, Carsten/Palentien, Christian (2010): Peers als Bildungs- und Sozialisationsinstanzen – eine Einführung in die Thematik. In: Dies. (Hg.): Freundschaften, Cliques und Jugendkulturen: Peers als Bildungs- und Sozialisationsinstanzen. Wiesbaden: VS. S. 9-19.
- Heyer, Robert (2010): Peer Education – Ziele, Möglichkeiten und Grenzen. In: Harring, M./Böhm-Kasper, O./Rohlf, C./Palentien, C. (Hg.): Freundschaften, Cliques und Jugendkulturen: Peers als Bildungs- und Sozialisationsinstanzen. Wiesbaden: VS. S. 407-421.
- Hoffmann, Dagmar (2010): Plädoyer für eine integrative Mediensozialisationstheorie. In: Hoffmann, D./Mikos, L. (Hg.): Mediensozialisationstheorien: Modelle und Ansätze in der Diskussion. Wiesbaden: VS. S. 11-26.
- Hölscher, Barbara (2008): Sozialisation, Sozialisationskontexte, schichtspezifische Sozialisation. In: Willems, H. (Hg.): Lehr(er)buch Soziologie – Für die pädagogischen und soziologischen Studiengänge. Wiesbaden: VS. S. 747-771.
- Hugger, Kai-Uwe (2010): Medienkompetenz. In: Vollbrecht, R./Wegener, C. (Hg.): Handbuch Mediensozialisation. Wiesbaden: VS. S. 424-431.
- Hurrelmann, Klaus (1995): Lebensphase Jugend. Eine Einführung in die sozialwissenschaftliche Jugendforschung. Weinheim; München: Juventa.
- Hurrelmann, Klaus (1998): Einführung in die Sozialisationstheorie. Weinheim; Basel: Beltz.
- Hurrelmann, Klaus/Engel, Uwe (Hg.) (1989): The Social World of Adolescents. International Perspectives. New York; Berlin: de Gruyter.

- Hurrelmann, Klaus/Grundmann, Matthias/Walper, Sabine (2008a): Zum Stand der Sozialisationsforschung. In: Dies. (Hg.): Handbuch Sozialisationsforschung. Weinheim; Basel: Beltz. S. 14-31.
- Hurrelmann, Klaus/Grundmann, Matthias/Walper, Sabine (Hg.) (2008b): Handbuch Sozialisationsforschung. Pädagogik. Weinheim; Basel: Beltz.
- Imort, Peter (2004): "Musikalische und mediale Selbstsozialisation". Eine Diskussion über Herausforderungen und Perspektiven der Theorie. In: Ludwigsburger Beiträge zur Medienpädagogik, 5, S. 5-9.
- Jörissen, Benjamin/Marotzki, Winfried (2010): Medienbildung. In: Vollbrecht, R./Wegener, C. (Hg.): Handbuch Mediensozialisation. Wiesbaden: VS. S. 432-436.
- Kahlert, Heike (2008): Bildung und Erziehung im Übergang zur Wissensgesellschaft. In: Willems, H. (Hg.): Lehr(er)buch Soziologie – Für die pädagogischen und soziologischen Studiengänge. Wiesbaden: VS. S. 773-796.
- Kästner, Mandy (2003): Peer Education – ein sozialpädagogischer Arbeitsansatz. In: Nörber, M. (Hg.): Peer Education: Bildung und Erziehung von Gleichaltrigen durch Gleichaltrige. Weinheim; Basel: Beltz. S. 50-64.
- Kern-Scheffeldt, Walter (2005): Peer Education und Suchtprävention. In: SuchtMagazin, 5, S. S. 3-10.
- King, Vera (2002): Die Entstehung des Neuen in der Adoleszenz. Individuation, Generativität und Geschlecht in modernisierten Gesellschaften. Opladen: Leske + Budrich.
- Klicksafe.de (2011a): Welche Risiken gibt es für Kinder und Jugendliche beim Chatten?
URL: <https://www.klicksafe.de/themen/kommunizieren/chat/welche-risiken-gibt-es-fuer-kinder-und-jugendliche-beim-chatten.html> [Stand: 26.10.2011].
- Klicksafe.de (2011b): Pornografie im Netz. URL: <https://www.klicksafe.de/themen/problematische-inhalte/pornografienutzung/pornografie-im-netz.html> [Stand: 26.10.2011].
- Kommission für Jugendmedienschutz der Landesmedienanstalten (Hg.) (2011): Zarte Bande versus Bondage: Positionen zum Jugendmedienschutz in einem sexualisierten Alltag. KJM-Schriftenreihe Band 3. Berlin: Vistas.
- Krappmann, Lothar (1988): Soziologische Dimensionen der Identität. Strukturelle Bedingungen für die Teilnahme an Interaktionsprozessen. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Krappmann, Lothar (1991): Sozialisation in der Gruppe der Gleichaltrigen. In: Hurrelmann, K./Ulich, U. (Hg.): Neues Handbuch der Sozialisationsforschung. Weinheim; Basel: Beltz. 355-375.
- Krappmann, Lothar (1994): Sozialisation und Entwicklung in der Sozialwelt gleichaltriger Kinder. In: Enzyklopädie Psychologie, Pädagogische Psychologie, Bd. 1. Göttingen/Bern: Hogrefe-Verlag für Psychologie. S. 495-524.
- Krappmann, Lothar/Oswald, Hans (1983): Beziehungsgeflechte und Gruppen von gleichaltrigen Kindern in der Schule. In: Neidhardt, F. (Hg.): Gruppensoziologie. Sonderband 25 d. Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie. Opladen: Westdeutscher Verlag. S. 420-450.
- Krappmann, Lothar/Oswald, Hans (1995): Alltag der Schulkinder. Beobachtungen und Analysen von Interaktionen und Sozialbeziehungen. Weinheim; München: Juventa.
- Kübler, Hans-Dieter (2010): Medienwirkung versus Mediensozialisation. In: Vollbrecht, R./Wegener, C. (Hg.): Handbuch Mediensozialisation. Wiesbaden: VS. S. 17-31.
- Lang, Beate/Weichler, Barbara (2003): Peer Group und Peer Education in der Computerarbeit mit Mädchen. In: Nörber, M. (Hg.): Peer Education: Bildung und Erziehung von Gleichaltrigen durch Gleichaltrige. Weinheim; Basel: Beltz. S. 229-245.
- Lange, Andreas/Xyländer, Margret (2008): Jugend. In: Willems, H. (Hg.): Lehr(er)buch Soziologie – Für die pädagogischen und soziologischen Studiengänge. Wiesbaden: VS. S. 593-609.
- Luhmann, Niklas (2006): Das Kind als Medium der Erziehung. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Machwirth, Eckart (1999): Die Gleichaltrigen Gruppe (peer-group) der Kinder und Jugendlichen. In: Schäfers, B. (Hg.): Einführung in die Gruppensoziologie. Wiesbaden: Quelle & Meyer (UTB). S. 248-268.
- Marotzki, Winfried/Jörissen, Benjamin (2008): Medienbildung. In: Sander, U./Gross, F. von/Hugger, K.-U. (Hg.): Handbuch Medienpädagogik. Wiesbaden: VS. S. 100-109.
- Martinez-Brawley, Emilia E.; Gualda, Estrella (2011): Latinos in the US and Spain: demographics, designations and political identities. In: European Journal of Social Work, Volume 14, Issue 2, S. 155-175.
- Neumann-Braun, Klaus (2005): Medienkompetenz. In: Roesler, A./Stiegler, B. (Hg.): Grundbegriffe der Medientheorie. Paderborn: Fink. S. 173-175.

- Neumann-Braun, Klaus/Astheimer, Jörg (Hg.) (2010): Doku-Glamour im Web 2.0. Party-Portale und ihre Bilderwelten. Baden-Baden: Nomos.
- Neumann-Braun, Klaus/Autenrieth, Ulla P. (Hg.) (2011): Freundschaft und Gemeinschaft im Social Web. Bildbezogenes Handeln und Peergroup-Kommunikation auf Facebook & Co. Reihe: „Short-Cuts/Cross Media“, Bd. 2. Baden-Baden: Nomos.
- Neumann-Braun, Klaus/Richard, Birgit (2005): Coolhunters: Jugendkulturen zwischen Medien und Markt. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Nörber, Martin (Hg.) (2003a): Peer Education: Bildung und Erziehung von Gleichaltrigen durch Gleichaltrige. Votum. Weinheim; Basel: Beltz.
- Nörber, Martin (2003b): Peers und Peer Education. Vorwort. In: Ders. (Hg.): Peer Education: Bildung und Erziehung von Gleichaltrigen durch Gleichaltrige. Weinheim; Basel: Beltz. S. 9-14.
- Nörber, Martin (2003c): Peer Education – ein Bildungs- und Erziehungsangebot? Zur Praxis von Peer Education in Jugendarbeit und Schule. In: Ders. (Hg.): Peer Education: Bildung und Erziehung von Gleichaltrigen durch Gleichaltrige. Weinheim; Basel: Beltz. S. 79-93.
- Oswald, Hans (1992): Beziehungen zu Gleichaltrigen. In: Jugendwerk der Deutschen Shell (Hg.): Lebenslagen, Orientierungen und Entwicklungsperspektiven im vereinigten Deutschland, Bd. 2. Opladen: Leske + Budrich. S. 113-134.
- Oswald, Hans (2008): Sozialisation in Netzwerken Gleichaltriger. In: Hurrelmann, K./Grundmann, M./Walper, S. (Hg.): Handbuch Sozialisationsforschung. Weinheim; Basel: Beltz. S. 321-332.
- Oswald, Hans/Krappmann, Lothar (1988): Soziale Beziehungen und Interaktionen unter Grundschulkindern – Methoden und ausgewählte Ergebnisse eines qualitativen Forschungsprojektes. Materialien aus der Bildungsforschung Nr. 33. Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung.
- Parsons, Talcott (1965): Struktur und Funktion der modernen Medizin. Eine soziologische Analyse. In: König, R./Tönnemann, M. (Hg.): Probleme der Medizin-Soziologie. Sonderheft 3 der Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie. Opladen: Westdeutscher Verlag. S. 10-57.
- Poletti, Fulvio/Bertini, Laura/Da Vinci, Leonardo/Masotti, Barbara (2011): L'educazione tra pari: un progetto di promozione del benessere con e per i giovani. In: SUPSI Health. Rivista semestrale dell'Unità di ricerca del Dipartimento sanità della SUPSI. Manno.
- Rauschenbach, Thomas (Hg.) (2007): Informelles Lernen im Jugendalter: vernachlässigte Dimensionen der Bildungsdebatte. Beiträge zur Kinder- und Jugendhilfeforschung. Weinheim; Basel: Juventa.
- Reckwitz, Andreas (2006): Das hybride Subjekt: eine Theorie der Subjektkulturen von der bürgerlichen Moderne zur Postmoderne. Weilerswist: Velbrück. S. 704.
- Reinders, Hans-Jürgen u.a. (2011): Prävalenz der Internetabhängigkeit (PINTA). Bericht für das Bundesministerium für Gesundheit. Universität zu Lübeck/Universität Greifswald. URL: http://drogenbeauftragte.de/fileadmin/dateien-dba/DrogenundSucht/Computerspiele_Internetsucht/Downloads/PINTA-Bericht-Endfassung_280611.pdf [Stand: 26.10.2011].
- Schäfers, Bernhard (Hg.) (1999): Einführung in die Gruppensoziologie. Wiesbaden: Quelle & Meyer (UTB).
- Scherr, Albert (2010): Cliques/informelle Gruppen: Strukturmerkmale, Funktionen und Potentiale. In: Harring, M./Böhm-Kasper, O./Rohlf, C./Palentien, C. (Hg.): Freundschaften, Cliques und Jugendkulturen: Peers als Bildungs- und Sozialisationsinstanzen. Wiesbaden: VS. S. 73-90.
- Schmidt, Axel (2004): Doing peer-group. Die interaktive Konstitution jugendlicher Gruppenpraxis. Frankfurt am Main: Lang.
- Schmidt, Axel (2008): Profession, Professionalität, Professionalisierung. In: Willems, H. (Hg.): Lehr(er)buch Soziologie – Für die pädagogischen und soziologischen Studiengänge. Bd. 2. Wiesbaden: VS. S. 835-864.
- Schmidt, Axel/Neumann-Braun, Klaus (2003): Keine Musik ohne Szene!? Ethnographische Perspektiven auf die Teilhabe 'Allgemein Jugendkulturell Orientierter Jugendlicher' (AJOs) an Popmusik. In: Neumann-Braun, K./Schmidt, A./May, M. (Hg.): Popvisionen. Links in die Zukunft. Frankfurt/M: Suhrkamp. S. 246-272.
- Schmidt, Axel/Neumann-Braun, Klaus (2004): Die Welt der Gothics. Spielräume düster konnotierter Transzendenz. Wiesbaden: VS.
- Schmidt, Axel/Neumann-Braun, Klaus (2008): Die Gothics – posttraditionale 'Traditionalisten'. In: Hitzler, R./Honer, A./Pfähdenhauer, M. (Hg.): Posttraditionale Gemeinschaften. Theoretische Bestimmungen und ethnographische Deutungen. Wiesbaden: VS. S. 228-247.

- Schmidt, Axel/Neumann-Braun, Klaus (2008): Unterhaltender Hass und aggressiver Humor in Web und Fernsehen. In: Uhlig, Stephan (Hg.): Was ist Hass? Phänomenologische, philosophische und sozialwissenschaftliche Studien. Berlin: Parodos Verlag. S. 57-89.
- Schneider, Wolfgang Ludwig (2001): Intersubjektivitätsproduktion in Interaktion und Massenkommunikation. In: Sutter, T./Charlton, M. (Hg.): Massenkommunikation, Interaktion und soziales Handeln. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag. S. 84-110.
- Schorb, Bernd/Mohn, Erich/Theunert, Helga (1991): Sozialisation durch (Massen-)Medien. In: Hurrelmann, K./Ulich, D. (Hg.): Neues Handbuch der Sozialisationsforschung. Weinheim; Basel: Beltz. S. 493-508.
- Schulze, Gerhard (1989): Spontangruppen der Jugend. In: Markefka, M./Nave-Herz, R. (Hg.): Handbuch der Familien- und Jugendforschung, Bd. 2: Jugendforschung. Neuwied; Frankfurt/M: Luchterhand. S. 553-570.
- Sinnige, Peter S. M. (1992): Kommunikation Jugendlicher mit Eltern und Gleichaltrigen. Ein Literaturüberblick. In: Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie, 12, 2, S. 133-147.
- Sommerkorn, Ingrid N. (1993): Soziologie der Bildung und Erziehung. In: Korte, H./Schäfers, B., (Hg.): Einführung in Spezielle Soziologien. Opladen: Leske + Budrich. S. 29-55.
- Steinberg, Laurence (1993): Adolescence. New York u.a.: McGraw-Hill.
- Süss, Daniel/Hipeli, Eveline (2010): Medien im Jugendalter. In: Vollbrecht, R./Wegener, C. (Hg.): Handbuch Mediensozialisation. Wiesbaden: VS. S. 142-150.
- Thiedeke, Udo (2006): Interaktionsmedien. In: Tsvasman, L. R. (Hg.): Das grosse Lexikon Medien und Kommunikation: Kompendium interdisziplinärer Konzepte. Würzburg: Ergon. S. 160-163.
- Wegener, Claudia (2010): Medienpersonen als Sozialisationsagenten – Zum Umgang Jugendlicher mit medialen Bezugspersonen. In: Hoffmann, D./Mikos, L. (Hg.): Mediensozialisationstheorien: Modelle und Ansätze in der Diskussion. Wiesbaden: VS. S. 185-199.
- Wehner, Josef (1997): Interaktive Medien – Ende der Massenkommunikation? In: Zeitschrift für Soziologie, 26, 2, S. 96-114.
- Weiss, J.-P./Wirth, S./Dellenbach, M./Bissegger, C./Meier, C. (2001): FemmesTische – Erziehende im Gespräch, Evaluation der Promotionsphase 1999-2001 (Im Auftrag von Radix Gesundheitsförderung und Bundesamt für Gesundheit), Manuskript. Bern.
- Youniss, James (1994b): Soziale Konstruktion und psychische Entwicklung. Frankfurt/M: Suhrkamp.
- Zinnecker, Jürgen (1982): Die Gesellschaft der Altersgleichen. In: Jugendwerk der Deutschen Shell (Hg.): Jugend '81. Bd. 1. Opladen: Leske + Budrich. S. 422-673.
- Zinnecker, Jürgen (1987): Jugendkulturen 1945-1985. Opladen: Leske + Budrich.
- Zinnecker, Jürgen (1990): Kindheit, Jugend und soziokultureller Wandel in der BRD. Forschungsstand und begründete Annahmen über die Zukunft von Kindheit und Jugend. In: Büchner, P. et al. (Hg.). Kindheit und Jugend im interkulturellen Vergleich. Opladen: Leske + Budrich. S. 17-36.
- Zinnecker, Jürgen (2000): Selbstsozialisation – Essay über ein aktuelles Konzept. In: Zeitschrift für Sozialisation und Erziehungssoziologie, 3, S. 272-290.
- Zinnecker, Jürgen (2002): Das Deutungsmuster Jugendgeneration. Fragen an Karl Mannheim. In: Merken, H./Zinnecker, J. (Hg.): Jahrbuch Jugendforschung. Bd. 2. Opladen: Leske + Budrich. S. 61-98.

Anhang

A1: Expertenbefragung: Liste der per (face-to-face-)Interview, Telefon und E-Mail kontaktierten ExpertInnen zu den Themen (A) Peer Education und (B) Risikogruppe (n=42)

A2: Expertenbefragung: Interviewleitfaden für die Expertenbefragung zu den Themen Peer Education und Risikogruppe

A3: Projektscreening: Liste im Screening erfasster aktueller Projekte, in denen im Bereich Jugendmedienschutz und Medienkompetenzförderung mit einem Peer Education-Ansatz gearbeitet wird

A4: Projektscreening: Liste *weiterer* im Screening erfasster aktueller Projekte, in denen im Bereich Jugendmedienschutz und Medienkompetenzförderung mit Peer Involvement-Ansätzen gearbeitet wird

A1: Expertenbefragung: Liste der per (face-to-face-)Interview, Telefon und E-Mail kontaktierten ExpertInnen zu den Themen (A) Peer Education und (B) Risikogruppe (n=42)

Vorbemerkungen: Dem Projektauftrag folgend sollten eine hinreichend grosse Zahl von PraxisexpertInnen auf erstens den Gebieten der Peer Education sowie des Umgangs mit in ihrem Mediennutzungsverhalten gefährdeten jungen Menschen („Risikogruppen“) im Bereich des Medienkompetenzförderung und Jugendmedienschutzes sowie zweitens von Theorieexperten auf den Gebieten der (Medien-/Sozial-)Pädagogik sowie Medien- und Kommunikationswissenschaft/Medienspsychologie udgl. befragt und mit diesen entsprechende Informationen ausgetauscht werden. Die Liste der befragten ExpertInnen aus Praxis und Theorie (s.u.) wurde in Kooperation mit dem Bundesamt für Sozialversicherungen (BSV) zusammengestellt. Die Befragung wurde in den Monaten Juli bis September 2011 in der Regel im Rahmen von face-to-face-Interviews, in einigen Fällen per Telefon bzw. online durchgeführt. Insgesamt gelang es, 42 Expertenmeinungen einzuholen. Die Befragung musste aus organisatorischen Gründen äusserst kurzfristig und noch erschwerend in der Sommerurlaubszeit durchgeführt werden, so dass die Kontaktaufnahme zu den Experten in der Hauptsache den beiden Kriterium der Varianz aber eben auch der raschen Erreichbarkeit folgte. Methodisch wurde in Abstimmung mit dem BSV ein Interviewleitfaden entwickelt (siehe Anhang 2), der sowohl den Bereich Peer Education (A) als auch das Konzept „Risikogruppe“ (B) umfasst, vom jeweiligen in der Regel einstündigen Interview wurde eine Audioaufnahme erstellt, welche in der Folge anhand eines Ablaufprotokolls und einer inhaltlichen Analyse ausgewertet wurde. Die Gruppe der für diese Expertise interviewten ExpertInnen besteht weiterhin sowohl aus in der Praxis Tätigen als auch in wissenschaftlichen Institutionen verorteten Personen.

Wir bedanken uns bei allen KollegInnen, die an der Befragung teilgenommen und uns so bereitwillig und ausführlich in äusserst interessanten Gesprächen Auskunft gegeben haben.

Schweiz/Deutschschweiz	
Interview/face-to-face: 12.7.2011	Marcel Küng DOJ
Interview/face-to-face: 13.7.2011	Matthias Rauh / Martin Neuenschwander Berner Gesundheit / cybersm@rt
Interview/face-to-face: 13.7.2011	Samuel Hubschmid Joizone
Interview/face-to-face: 18.7.2011	Joachim Zahn zischtig.ch
Kontakt/Mail: 18.07.2011 Gespräch/Telefon: 18.07.2011; 20.07.2011	Sandro Giuliani Program Officer, Jacobs Foundation
Interview/face-to-face: 19.7.2011	Markus Gander Infoklick
Interview/face-to-face: 26.7.2011	Martin Hermida Stiftung Pro Juventute / CH-Studie im kids online Verbund
Interview/face-to-face: 26.8.2011	Prof. Walter Kern-Scheffeldt Pädagogische Hochschule Zürich
Interview/face-to-face: 01.09.2011	Claudia Hengstler Kinderschutzzentrum St. Gallen
Interview/face-to-face: 23.09.2011	Ron Halbright NCBI – Projekt Peacemaker
Schweiz/Romandie	
Interview/face-to-face: 14.07.2011	Margret Rihs-Middel ferarihs / Centre du jeu excessif

Interview/face-to-face: 20.07.2011	Frédéric Richter Grea
Interview/face-to-face: 20.07.2011	Anne Dechambre ciao.ch
Interview/face-to-face: 21.07.2011	Viviane Fenter Formation des Parents
Interview/face-to-face: 26.07.2011	Tiziana Bellucci actioninnocence.ch
Interview/face-to-face: 28.07.2011	Pierre-André Lécho Canal Alpha
Interview/face-to-face: 24.08.2011	Stéphane Caduff Ligue de la Santé
Interview/face-to-face: 06.09.2011	Michel Graf Sucht Info Schweiz (Lausanne)
Interview/face-to-face: 26.09.2011	Pierre-André Michaud Unité Multidisciplinaire de Santé des Adolescents (UMSA)
Interview/face-to-face: 30.09.2011	Philippe Stéphan Service Universitaire de Psychiatrie de l'Enfant et de l'Adolescent (SUPEA)

Schweiz/Tessin

Interview/face-to-face: 25.07.2011	Federico Mari Telefono SOS Infanzia
Interview/face-to-face: 25.07.2011	Marco Baudino Ufficio del sostegno a enti a attività per le famiglie e i giovani
Interview/face-to-face: 26.07.2011	Emanuela Diotto Gruppo minori e internet
Interview/Telefon: 11.08.2011	Lara Zraggen Fondazione della Svizzera italiana per l'Aiuto, il Sostegno e la Protezione dell'Infanzia (ASPI); Scuola Universitaria Professionale della Svizzera Italiana (SUPSI)
Interview/face-to-face: 17.08.2011	Pelim Kandemir Radix per la Svizzera italiana
Interview/face-to-face: 18.08.2011	Esther Lienhard Capogruppo del servizio di sostegno pedagogico della città di Lugano (Leiterin der schulischen Heilpädagogik der Stadt Lugano)
Interview/face-to-face: 18.08.2011	Fulvio Poletti /Barbara Masotti Scuola Universitaria Professionale della Svizzera Italiana (SUPSI) – Dipartimento Sanità
Interview/face-to-face: 18.08.2011	Michele Mainardi Scuola Universitaria Professionale della Svizzera Italiana (SUPSI) – Dipartimento Scienze Aziendali e Sociali

Deutschland

Interview/Mail: 04.07.2011	Dr. Peter Behrens, Abteilungsleitung Medienkompetenz/OK-TV/Kommunikationsforschung/BZBM Landeszentrale für Medien und Kommunikation Rheinland-Pfalz (LMK)
Interview/Mail: 10.07.2011; 11.07.2011; 20.07.2011 Interview/Telefon: 18.07.2011; 20.07.2011; 21.07.2011	Rainer Smits Stv. Bereichsleitung Medienkompetenz und Bürgermedien Landesanstalt für Medien Nordrhein-Westfalen (LfM)
Interview/Mail: 10.07.2011; 20.07.2011; 21.07.2011 ; 13.09.2011	Mechthild Appelhoff Bereichsleitung Medienkompetenz und Bürgermedien Landesanstalt für Medien Nordrhein-Westfalen (LfM)
Interview/Mail: 18.07.2011; 21.07.2011	Dr. Meike Isenberg Leitung Projekt Medienscouts in Nordrhein-Westfalen Landesanstalt für Medien Nordrhein-Westfalen (LfM)

Interview/Mail: 28.07.2011	Dr. Dörte Hein Referentin für Forschung und Medienkompetenz, Bereich Medienkompetenz und Bürgermedien Landesanstalt für Medien Nordrhein-Westfalen (LfM)
Interview/Telefon: 02.08.2011 Interview/Mail : 13.09.2011	Dr. Thomas Rathgeb Abteilungsleitung Medienkompetenz Programm Forschung Landesanstalt für Kommunikation Baden-Württemberg (LFK)
Interview/Mail: 04.08.2011, 08.08.2011	Prof. Dr. Stefan Aufenanger Arbeitsgruppe Medienpädagogik Pädagogisches Institut Universität Mainz
Interview/Mail: 22.09.2011, 23.09.2011	Gabriele Lonz Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Weiterbildung und Kultur, Mainz

Österreich

Interview/Mail: 04.07.2011; 07.07.2011	Sascha Trültzsch Universität Salzburg
Interview/Mail: 13.07.2011; 19.07.2011	Dr. Christine W. Wijnen Institut für Bildungswissenschaft Universität Wien
Interview/Mail: 14.07.2011	Prof. Dr. Inge Paus-Hasebrink Universität Salzburg
Interview/Mail: 04.08.2011	Mag. Martin Seibt, MSc Geschäftsführung und pädagogische Leitung IMB – Institut für Medienbildung Salzburg

A2: Expertenbefragung: Interviewleitfaden für die Expertenbefragung zu den Themen Peer Education und Risikogruppe

1) Positionierung/Verortung → (wechselseitige) Vorstellung

- Wer ist der Interviewte?
 - Name, Institution, Aufgabenbereich, Arbeitsschwerpunkte
(Gesprächsweiche / Gesprächsführungsstil: Wiss. Experte vs. im Praxisfeld tätige Person)

2) Projekt A: Peer Education (PE)

- a)
 - Was verstehen Sie unter dem Konzept der Peer Education? Was fassen Sie unter diesem Begriff (enge/weite Fassung)?
 - Jugendliche und junge Erwachsene – Altersgruppen-Definition?
 - Anwendungsfall Medien(-kommunikation und -kompetenz) – Weiche / Medien als Sozialisationsinstanz/-feld versus Medien als Problemfeld (Risikogruppenperspektive, s.u.)

- b)
 - In welchem Zusammenhang sind Sie (Ihre Kollegen/Ihre Institution) schon mit dem Konzept der Peer Education in Kontakt gekommen / haben damit gearbeitet?

 - Gibt es spezielle Medienprojekte oder andere Ansätze, bei denen Sie Ihre Kenntnisse zur Peer Education umsetzen und anwenden?

 - Wie genau ist dieser Ansatz/Projekt (?) aufgebaut/geplant?
 - Wie/von wem/unter wessen Leitung wurde es ausgeführt?
 - Ist das Projekt erfolgreich?
 - Was sind in Ihren Augen die Gewinne aber auch die Risiken solcher PE-Medien-Projekte? Ist Peer Education eine anwendbare und sinnvolle Methode bei der Vermittlung von Medienkompetenzen an Kinder und Jugendliche?
 - Wie und unter welchen Bedingungen könnte Peer Education zukünftig im Jugendmedienschutz in der Schweiz angewendet werden?
 - Sind Unterlagen (Erfahrungsberichte, wiss. Auswertungen) zugänglich?

- c)
 - Können Sie mir Referenzliteratur nennen, auf die Sie sich bei Ihrer Arbeit mit dem Konzept der Peer Education stützen? (Aspekt 1 Begriff, Aspekt 2 Projekte)
 - Vergleich der CH-Landesteile – wo sehen Sie Unterschiede zwischen den Landesteilen, was charakterisiert das entsprechende Handeln in Ihrem Landesteil im Vergleich zu den anderen beiden Landesteilen?

3) Projekt B: Risiko-Gruppe(n)

- a)
 - Was verstehen Sie unter dem Konzept der Risiko-Gruppe?
 - Wie ist die Risiko-Gruppe bei Ihnen konzipiert / wer gehört zu/r Risiko-Gruppe/n?
Welche individuellen, gesellschaftlichen und sozialen Faktoren sind in Bezug auf die Risiken der Mediennutzung bei Jugendlichen relevant?
(Weiche: statistische Gruppe(n)/-faktoren versus lebensweltliche Gruppen versus idealtypische Gruppen)

- b)
 - Wird die Risiko-Gruppe bei Ihnen (in der auf Massen- und Individualmedien fokussierten Arbeit mit jungen Menschen, s.u.) speziell berücksichtigt? Wie arbeiten Sie (Ihre KollegInnen, Ihre Institution) mit der/n Risiko-Gruppe/n?

→ Gibt es spezielle Medienprojekte oder andere Ansätze, bei denen Sie Ihre Kenntnisse zur Risiko-Gruppe umsetzen und anwenden?

- Wie genau ist dieser Ansatz/Projekt (?) aufgebaut/geplant?
- Wie erreichen Sie die Risiko-Gruppe?
Welche Zugangsmöglichkeiten und Lösungsmöglichkeiten gibt es bei den jeweiligen Risikomerkmale?
- Wie/von wem/unter wessen Leitung wurde es ausgeführt?
- Ist das Projekt erfolgreich?
- Was sind in Ihren Augen die Gewinne aber auch die Risiken eines PE-Ansatzes bei der Förderung der Medienkompetenz/Jugendmedienschutz?
- Gibt es weitere Ansätze ausser dem PE-Ansatz?
- Sind Unterlagen (Erfahrungsberichte, wiss. Auswertungen) zugänglich?

c)

- Welche Rolle spielen in Ihren Augen die Medien bei dem Aufkommen von risikobehaftetem Medienverhalten?

d)

- Können Sie mir Referenzliteratur nennen, auf die Sie sich bei Ihrer Arbeit mit dem Konzept der Risiko-Gruppe stützen?
- Vergleich der CH-Landesteile – wo sehen Sie Unterschiede zwischen den Landesteilen, was charakterisiert das entsprechende Handeln in Ihrem Landesteil im Vergleich zu den anderen beiden Landesteilen?

4) Abschluss:

- Gibt es aus Ihrer Perspektive noch Weiteres, was zu beachten wäre? Möchten Sie noch etwas anfügen, auf was wir noch nicht zu sprechen gekommen sind?

A3: Projektscreeing: Liste im Screening erfasster aktueller Projekte, in denen im Bereich Jugendmedienschutz und Medienkompetenzförderung mit einem Peer Education-Ansatz gearbeitet wird

Titel	Medienscouts – junge Nutzer für junge Nutzer
Webseite	http://medienscouts-nrw.de
Ort	Nordrhein-Westfalen / D
Leitung / Durchführung	Universität Duisburg – Essen Lehrstuhl für Mediendidaktik und Wissensmanagement Ansprechpartner: Richard Heinen, Marco Fileccia
Projekträgerschaft	Landesanstalt für Medien NRW (LfM), Ansprechpartner: Dr. Meike Isenberg
Konzeption	Der Grundgedanke ist, dass Heranwachsende jüngeren Schülerinnen und Schülern beratend bei ihrer Mediennutzung zur Seite stehen und Fragen, die sich für junge Nutzer rund um die Themen Social Web, Internet & Co. ergeben können, beantworten. In einer Pilotierung sollen in zehn Schulen verschiedenen Schultyps eine Auswahl an Schülerinnen und Schülern zu bestimmten Medieninhalten zu sog. Medienscouts qualifiziert und schulinterne sowie -externe Beratungsstrukturen geschaffen werden. Da die Medienscouts selbst noch Heranwachsende sind, bedarf es einer Rückfallposition, d.h. die Scouts benötigen feste Ansprechpartner, an die sie sich selbst bei Fragen zu Inhalten oder zum Umgang mit an sie herangetragen Problemen wenden können. Hierzu müssen Beratungslehrer etabliert werden, die ebenfalls insbesondere mit Blick auf Medieninhalte, rechtliche Grundlagen etc. qualifiziert werden müssen. Um auch den Beratungslehrern eine Sicherheit in ihrer Funktion zu vermitteln, soll ein dritter Beteiligtenkreis installiert werden, ein Beraterteam, welches – bestehend aus Experten zu bspw. rechtlichen und schulorganisatorischen Fragen – den Beratungslehrern unterstützend zur Seite steht.
Dauer	Pilotprojekt: Januar 2011 bis April 2012
Finanzierung	Finanziert durch die LfM
Evaluation	Evaluation geplant; noch nicht vorhanden
Form des Peer Education-Ansatzes	Peer Education/Peer Tutoring

Titel	Medienscouts
Webseite	http://medienscouts.rlp.de
Ort	Rheinland-Pfalz / D
Leitung / Durchführung	„Medienkompetenz macht Schule“ und MKN Koblenz
Projekträgerschaft	Projektlancierung innerhalb des 10-Punkte-Programms „Medienkompetenz macht Schule“ der Landesregierung Rheinland-Pfalz
Konzeption	„Medienscouts.rlp“ können und sollen die Unterstützung durch Lehrkräfte, professionelle Beratungsstellen oder Rechtsbeistand nicht ersetzen. Sie dienen anderen Schülerinnen und Schülern als niederschwelliges Vor-Ort-Angebot der Vermittlung von Informationen, sowie der Vermittlung professioneller zusätzlicher Unterstützung und Beratung im Bedarfsfall. Die „Medienscouts Rheinland-Pfalz“ sind wichtige Verbindungen zwischen den an Schule beteiligten Gruppen, sowie ein Organ der Schülerinnen und Schüler. Nicht zuletzt nehmen sie in Bezug auf die medienpädagogische Förderung in der Schule eine wichtige Position ein. Ihr Wissen wird aber auch in den Jugendgruppen ausserhalb der Schulen Anwendung finden. „Medienscouts.rlp“ ist eingebunden ist das Projekt „Schulen in Rheinland-Pfalz sicher im Netz“ dessen Ziel es ist, Themen des Jugendmedienschutzes durch ein zielgruppenspezifisches Massnahmenpaket (Information, Kommunikation, Partizipation) für Schülerinnen und Schüler, Lehrkräfte und Eltern im Schulalltag zu verankern. Hierbei werden Partner wie z. B. die Landeszentrale für Medien und Kommunikation (Initiative „Klicksafe“, jugendschutz.net, MedienKompetenzNetzwerke (MKNs), medien+bildung.com), der Landesbeauftragte für den Datenschutz und die Verbraucherzentralen eingebunden und damit die Massnahmen des Jugendmedienschutzes auf eine breite Grundlage gestellt.

Dauer	Das Projekt „Medienschouts“ von jugendschutz.net – die zentrale Kontrollstelle der Länder für den Jugendschutz im Internet – im Rahmen des 10-Punkte-Programms startete am 01. Mai 2008. In den Jahren 2008 und 2009 entwickelte und erprobte jugendschutz.net, seit 2009 auch das Medienkompetenznetzwerk Koblenz, ein modulares Konzept zur Förderung der Medienkompetenz von Schülerinnen und Schülern an insgesamt 18 Schulen. Qualifizierung der Medienschouts ab Herbst 2010.
Finanzierung	Landesprogramm „Medienkompetenz macht Schule“
Evaluation	-
Form des Peer Education-Ansatzes	Peer Education

Titel	Schüler-Medien-Trainer: Games
Webseite	http://www.gameskompakt.de/site.73.de.html Spielraum: http://www1.fh-koeln.de/imperia/md/content/www_spielraum/spielraum/downloads/spielraum-flyer.pdf
Ort	Köln / D
Leitung / Durchführung	Fachhochschule Köln, Institut Spielraum – Institut zur Förderung von Medienkompetenz
Förderung	Unterstützt durch den Verein „ComputerProjekt Köln“ und die Arbeitsgemeinschaft Kinder- und Jugendschutz, Landesstelle NRW
Konzeption	In einer Ausbildungsphase werden Tutoren der Oberstufe befähigt, in Peer-to-Peer Education den SchülerInnen der unteren Stufen einen medienkompetenten Umgang mit Computer- und Videospielen näher zu bringen. Die Schüler der Jahrgangsstufen 10 und 11 erarbeiten, soweit es geht eigenständig, Unterrichtseinheiten zur Vermittlung von Medienkompetenz, die sie selber in den Jahrgangsstufen 5, 6 und 7 an ihrer Schule umsetzen. Zu den Themenschwerpunkten der Qualifizierung zum „Schüler-Medien-Trainer: Games“ sind unter anderem folgende Zielsetzung zu finden: <ul style="list-style-type: none"> - Basiswissen zur Thematik Computer- und Videospiele - Konzeption des Tutorenprogramm mitgestalten - Ausbildung von Soft Skills (unter anderem Teamwork, Präsentationsfähigkeiten, Rhetorik, Selbstbewusstsein) - Didaktische Kompetenz erlernen, Befähigung zur selbständigen Durchführung von medienpädagogischen Unterrichtseinheiten mit Schülern und der Mitgestaltung von Informationsveranstaltungen und Beratungen von Eltern und Lehrern - Erworbenes Wissen und Methoden nach dem Prinzip der Peer-to-Peer Education an nachfolgende Jahrgangsstufen weitergeben und Verantwortung für jüngere Mitschüler an der Schule übernehmen. Mit diesem Peer-to-Peer Education-Ansatz kommt das Angebot „Schüler-Medien-Trainer: Games“ der Forderung nach der Vermittlung von Medienkompetenz auf mehreren Ebenen nach und qualifiziert darüber hinaus die Tutoren in fachlichen und persönlichen Kompetenzen. Das Projekt findet bewusst an Schulen statt, schlägt aber eine Brücke zu den Nachmittags-Schulstunden und der bereitwillig investierten Freizeit der angehenden Schüler-Medien-Trainer.
Dauer	Spielraum besteht seit 2006
Finanzierung	-
Evaluation	-
Form des Peer Education-Ansatzes	Peer Education

Titel	Smart User – Peer2Peer-Prävention
Webseite	www.innocenceindanger.de/projekte/neu-smart-user-peer2peer-praevention
Ort	Berlin / D
Leitung / Durchführung	Innocence in Danger e.V. in Kooperation mit: Theaterpädagogische Werkstatt Osnabrück, EigenSinn e.V., IJAB, Berliner Jungs e.V., jugendschutz.net Ansprechpartner: Annette Haardt-Becker und Julia von Weiler

Förderung	Gefördert vom Bundesministerium für Familien, Senioren, Frauen und Jugend, sowie von RTL – Wir helfen Kindern
Konzeption	<p>Aufklärung ist notwendig, um Kindern zu helfen und sie zu schützen. Nur wer die Gefahren kennt, kann sich angemessen vorbereiten und sich wehren. Eine solche Aufklärung und Prävention leistet z.B. Peer2Peer-Beratung – also eine Präventionsberatung von Jugendlichen für Jugendliche. In Schulen, Vereinen und Freizeiteinrichtungen werden Jugendliche ihre sog. Peers (also andere Jugendliche) über Schutz vor sexualisierten Übergriffen durch die neuen Medien aufklären.</p> <p>Peer2Peer-Beratung bietet sich in diesem Alter besonders an, denn es gehört zu den Entwicklungsaufgaben der Pubertät, sich von Erwachsenen abzugrenzen. Dies führt nicht selten dazu, dass Tipps oder Ratschläge von Erwachsenen, nicht länger ernst genommen werden (können). Ausserdem nutzen Jugendliche das Internet und die digitalen Kommunikationstechnologien mit einer sehr viel grösseren Selbstverständlichkeit als die meisten Erwachsenen in ihrem Umfeld.</p>
Dauer	Ab Mai 2011
Finanzierung	-
Evaluation	-
Form des Peer Education-Ansatzes	Peer Tutoring

Titel	Handy-Scouts
Webseite	http://www.akjs-sh.de/handy_scouts/Handy_Scouts.html
Ort	Schleswig-Holstein / D
Leitung	Kathrin Gomolzig (AKJS), Jens Lindemann (JugendAkademie), Thomas Gericke (KJR Stormarn)
Projekträgererschaft	Aktion Kinder- und Jugendschutz, Landesarbeitsstelle Schleswig-Holstein e.V. in Kooperation mit der Jugendbildungsstätte „Mühle“ im Verein für Jugend- und Kulturarbeit im Kreis Segeberg e.V. und dem Kreisjugendring Stormarn
Förderung	Ministerium für Soziales, Gesundheit, Familie, Jugend und Senioren des Landes Schleswig-Holstein e.V., Landes-Rat für Kriminalitätsverhütung im Innenministerium des Landes Schleswig-Holstein, IQSH (Institut für Qualitätsentwicklung an Schulen Schleswig-Holstein)
Konzeption	<p>„Sich selbst schützen und andere respektieren“ ist das Motto, unter dem 9.- bis 11.- Klässler 10-bis 12-jährigen Handyneulingen einen fairen und verantwortlichen Umgang mit dem Handy und Internet vermitteln wollen.</p> <p>Anlass dafür sind Fälle von Gewalt- und Mobbingvideos, die von SchülerInnen produziert und über Handys und das Internet an MitschülerInnen verbreitet werden. Das Projekt orientiert sich an der Peer Education. Jugendliche übernehmen Verantwortung und sind Vorbild für Kinder. Die Handy-Scouts haben sich an zwei Wochenenden intensiv mit dem Thema Gewalt und neue Medien befasst. Sie haben Video-Clips gegen Handy-Gewalt und Cyberbullying gedreht, die sie als Unterrichtsmaterial für die 5. und 6. Klassen einsetzen, für welche sie an ihren Schulen Workshops durchführen. Darin werden die Themen Gewalt, Handy-Nutzung und Handymissbrauch thematisiert. Die SchülerInnen erfahren, welche Folgen Handy-Gewalt für Opfer und Täter haben kann und welche Möglichkeiten es als Zuschauer gibt, Zivilcourage zu zeigen. Ausgebildete „Handy-Scouts“ wissen, was am Handy interessant ist und wovor man sich abgrenzen muss. Sie können jüngeren Schüler/-innen zeigen, was geht und was nicht.</p>
Dauer	Das Projekt wurde im Schuljahr 2007/2008 als Pilotprojekt mit einer landesweiten SchülerInnen-gruppe durchgeführt. Bis 2009 wurden 100 Handy-Scouts ausgebildet und ca. 2000 Schülerinnen und Schüler der 5. und 6. Klassen erreicht. Im Herbst 2009 finden weitere landesweite Ausbildungsgruppen statt, die vom Jugendministerium und IQSH gefördert werden.
Finanzierung	–
Evaluation	Evaluation geplant; noch nicht vorhanden
Form des Peer Education-Ansatzes	Peer Tutoring

Titel	Medienscouts
Webseite	http://www.stadtmedienzentrum-mannheim.de/netzwerk.html
Ort	Mannheim / D
Leitung / Durchführung	Netzwerk Neue Medien Mannheim, Dipl. Päd. Stefan Klinga (Leiter des Stadtmedienzentrums Mannheim)
Projekträgerschaft	„jes – Jugend engagiert sich“ der Baden-Württemberg-Stiftung
Konzeption	<p>Das Projekt „Medienscouts an Kurpfalz-Gymnasium und Realschule Mannheim“ orientiert sich an der Methode Peer Education bzw. am Peer Mentoring. Das bedeutet, Jugendliche setzen sich mit Kindern und jüngeren Jugendlichen zu bestimmten Themen auseinander und vermitteln ihnen ihr Wissen und ihre Haltung dazu. Für zehn- bis zwölfjährige Kinder spielen Gleichaltrige (Peers) oder etwas ältere Jugendliche (Buddys) eine besondere Rolle. In der Phase der Pubertät orientieren sie sich in ihrer Werteentwicklung eher an dem Wertekodex der Peer Gruppe als an dem, was Erwachsene vorschreiben.</p> <p>Seit Beginn des Schuljahrs 2009/2010 bilden zwei Lehrerinnen und ein Lehrer an Kurpfalz Gymnasium und Realschule Mannheim in Kooperation mit dem Polizeipräsidium und dem Stadtmedienzentrum 16 Schülerinnen und Schüler aus Klasse 10 des Gymnasiums und Klasse 8 der Realschule zu Medienscouts aus.</p> <p>Zurzeit werden in einem Pilotprojekt an fünf Schulen Medienscouts vom "Mannheimer Netzwerk Neue Medien" ausgebildet. Dieses Konzept verfolgt einen ganzheitlichen Ansatz und ermöglicht die Ergänzung eines Schulprofils. Es ist auf Dauer angelegt und deshalb, zumindest in der Anfangsphase, äusserst personal- und zeitintensiv. Spätestens nach dem 3. Projektdurchlauf ist davon auszugehen, dass die jeweilige Schule über ausreichend Kompetenz und Ressourcen verfügt, um dauerhaft das Thema „Medienkompetenz“ im Schulalltag zu integrieren.</p>
Dauer	Seit dem Schuljahr 2009/2010.
Finanzierung	-
Evaluation	-
Form des Peer Education-Ansatzes	Peer Tutoring

Titel	schülerVZ-Scouts
Webseite	http://www.goodschool.de/cms/front_content.php?idcat=124
Ort	Oberhausen / D
Leitung / Durchführung	Elsa-Brändström-Gymnasium, in Kooperation mit: schülerVZ (VZ-Netzwerke Ltd.), Arbeitskreis Medienbildung im Präventiven Rat Oberhausen, Polizei Oberhausen (Kommissariat Vorbeugung), Klicksafe, Verlag an der Ruhr. Ansprechpartner: Marco Fileccia
Konzeption	Schülerinnen und Schüler der Klassen 8 und 9 werden zu „Scouts“ ausgebildet, die sich sehr gut mit den Themen schülerVZ, Social Communities und damit verbunden mit Datenschutz, Urheberrecht, Persönlichkeitsrechten und Cyber-Mobbing auskennen. Diese „Scouts“ machen Info-Veranstaltungen in den Klassen 5 und 6 und stehen danach als Ansprechpartner bei Problemen zur Verfügung, offline in den Pausen und online in einem eigens eingerichteten Edelprofil.
Auszeichnungen	September 2010: Das Projekt „schülerVZ-Scouts“ hat den 1. Preis im Wettbewerb „Wege ins Netz“ des Bundeswirtschaftsministeriums in der Kategorie „Soziale Netzwerke“ gewonnen. Juni 2011: Das Projekt „schülerVZ-Scouts“ ist von Bundesbildungsministerin Annette Schavan ausgezeichnet als „Bildungsidee“. Es ist eines von 52 Preisträgern aus 1.300 Einsendungen aus ganz Deutschland und eines der vier Preisträger in NRW.
Dauer	Start im März 2010 – Laufzeit des Projekts ist unbegrenzt
Finanzierung	Aus eigenen Mitteln
Evaluation	Ständige Evaluation in Form von Rückfragen und anonymen Fragebögen
Form des Peer Education-Ansatzes	Peer Tutoring in Verbindung mit Peer Counseling

Titel	School meets Media
Webseite	http://www.school-meets-media.de/
Ort	Winnenden / D
Leitung / Durchführung	Kooperation des Instituts für kulturell relevante Kommunikation und Wertebildung (Bojan Godina), der Vimotion (Harald Grubele) und der Präventionsstelle der Kriminalpolizei Waiblingen (Leo Keidel)
Konzeption	<p>Werteorientierte Medienbildung an den Schulen nimmt an Attraktivität zu, wenn sie von gleichaltrigen Schülern durchgeführt wird. In einer Kooperation bilden das Institut für kulturell relevante Kommunikation und Wertebildung (Bojan Godina), die Vimotion (Harald Grubele) und die Präventionsstelle der Kriminalpolizei Waiblingen (Leo Keidel) Kinder und Jugendliche aus, die in ihren Altersgruppen mediale Aufklärungsarbeit mit Hilfe medialer Präsentationen leisten können.</p> <p>Ziel ist es, die Beeinflussungsstrategien der Medien aufzuzeigen und diese anhand der Menschenrechte und ethischer Fragestellungen zu überprüfen. Dabei werden jugendliche Mitarbeiter auf persönlich-psychologischer Ebene begleitet und die Effektivität ihres Einsatzes wird durch Videoaufnahmen und Fragebögen evaluiert bzw. qualitativ gefördert. Die ausgebildeten Medienscouts gehen in den Schulunterricht, um jüngere Mitschüler etwa in den Fächern Kunst oder Religion über mediale Beeinflussungsstrategien aufzuklären.</p> <p>In Planung ist, ab 2011 nebst der Zielgruppe der 13- bis 16-Jährigen die der 11- bis 13- Jährigen zu erreichen.</p>
Dauer	Ab 2004 Frühform der Medienkompetenz-Ausbildung Jugendlicher, ab 2009 derzeitige Form der Medienscouts-Ausbildung.
Finanzierung	–
Evaluation	Damit die Schülerassistenten in der didaktischen und inhaltlichen Qualität sich weiter entwickeln können, werden die Unterrichtseinheiten gefilmt und unterschiedliche Fragebögen an die Schüler und an die Lehrer verteilt. Dadurch wird eine permanente interne Evaluation erreicht, die mit einer externen Evaluation zu ergänzen wäre.
Form des Peer Education-Ansatzes	Peer Tutoring

Titel	Netzgänger – Peers (v)ermitteln Medienkompetenz im Schulalltag
Webseite	http://mib-oberfranken.de/index.php?option=com_content&view=article&id=75&Itemid=96
Ort	Bamberg / D
Leitung / Durchführung	Gemeinschaftsprojekt des Clavius-Gymnasiums Bamberg, des Friedrich-Rückert-Gymnasiums Ebern und der Otto-Friedrich-Universität Bamberg
Konzeption	Ziel des Gemeinschaftsprojekts „Netzgänger – Peers (v)ermitteln Medienkompetenz im Schulalltag“ ist es, Kompetenzen von Unterstufenschülern in Bezug auf die Nutzung von Internet und digitalen Medien durch Schüler der Oberstufe unter wissenschaftlicher Anleitung zu untersuchen und präventiv zu fördern. Die Besonderheit dieses Projekts liegt zum einen darin, dass sowohl ein kommunikationswissenschaftlicher Teil (Erhebung der Nutzerkompetenzen) als auch ein gesundheitspsychologischer Teil (Präventionsmassnahme) vorgesehen sind. Innovativ ist ausserdem die Planung und Durchführung der Massnahmen durch eine wissenschaftlich begleitete Gruppe von Oberstufenschülern („Peer-Prävention“).
Dauer	Im Schuljahr 2008/09 wurde eine Schüler-AG mit dem Namen „Netzgänger“ gegründet. Projektbeginn: September 2009 – Abschlusstagung: Juli 2010
Finanzierung	Bürgerstiftung Nürnberg, die dieses Teilprojekt für drei Jahre finanzieren wird
Evaluation	Im Wintersemester 2010/11 analysierten Teilnehmer des Wahlpflichtmoduls Angewandte Gesundheitspsychologie diese erfolgreichen Pilotprojekte und erarbeiteten ein Konzept, wie man sie auch auf Hauptschulen übertragen kann. Betreut wurden sie von Prof. Dr. Jörg Wolstein und der wissenschaftlichen Mitarbeiterin Simone Kremer.
Form des Peer Education-Ansatzes	Peer Tutoring

A4: Projektscreeing: Liste *weiterer* im Screening erfasster aktueller Projekte, in denen im Bereich Jugendmedienschutz und Medienkompetenzförderung mit Peer Involvement-Ansätzen gearbeitet wird**Schweiz:**

- „joiZone“- Das Sendefäß, das Jugendliche beteiligt; www.joiz.ch

Deutschland:

- „Juuuport“ – Jugendliche helfen Jugendlichen; www.juuuport.de

- „Schüler-Medienmentoren-Programm“ – Jugendliche lernen von Jugendlichen – Ein Programm für mehr Medienkompetenz, Verantwortung und Partizipation; www.schuelermedienmentoren.de

- „Webhelm.de“ – die Werkstatt-Community für einen selbstbestimmten und verantwortlichen Umgang mit Web 2.0-Angeboten; www.webhelm.de

**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>