

Diplomarbeit von Marlies Alder

# Prävention und Peer-Education

## Stellenlose Jugendliche arbeiten als Peer-Educators für die Aids- und Schuldenprävention

Nachdiplomstudium Prävention 2003-2006

An der Hochschule für Soziale Arbeit in Luzern, Dezember 2005

(Veröffentlichung auf dieser Webseite **ohne Anhang**)

### Abstract

Diese Arbeit stellt „Peer-Education“ als eine innovative Vermittlungsmethode der Prävention dar – eine Methode, bei der die Mitglieder der Zielgruppe in Präventionsveranstaltungen partizipieren und sich dadurch fachliche und soziale Fähigkeiten aneignen können. Chancen, Risiken und Voraussetzungen werden herausgehoben und die Besonderheiten von Peer-Education mit stellenlosen Jugendlichen angesehen. Es wird zudem aufgezeigt, wie sich Peer-Education präventions- und systemtheoretisch einordnen lässt und welche Verbindungen zu den Handlungstheorien von Partizipation und Empowerment hergestellt werden können. Die praktische Anwendung veranschaulicht die Entwicklung des Angebotes „Schuldenprävention“ durch Peer-Educators in der Institution InTeam, die mit stellenlosen Jugendlichen arbeitet. Über Stolpersteine, Zugänge und persönlichen Gewinn berichten die Jugendlichen aus ihrer Sicht. Eine Fachstelle für Peer-Education könnte die Methode in der Schweiz mehr fördern.

### Dank

Mein psychisches System wurde durch diesen Arbeitsprozess sehr zur Bildung neuer Strukturen angeregt, die nun in Form dieses Schriftdokuments anderen psychischen Systemen zugänglich sind. Vor allem die wertvollen Irritationen seiner Systemumwelt, sprich der sozialen Systeme, insbesondere der Interaktionssysteme, bereicherten die Entwicklung neuer Strukturbündel.

In diesem Sinne möchte ich meinen herzlichen Dank aussprechen an meinen Lebenspartner Matthias Staub, an meinen Lektor Christoph Staub, an die Beteiligten des Projekts „Schuldenprävention“, insbesondere an die Peer-Educators, die für Interviews zur Verfügung standen, an meine Arbeitskollegen Patrick Oehler und Marco Dalcher und an die Mitarbeitenden der Budget und Schuldenberatungsstelle Plusminus Basel; an meinen DA-Begleiter Jörg Häfeli, an die DozentInnen des NDS Prävention und an meine Mits Studierenden.

# Inhalt

1	<i>Einführung</i> .....	3
1.1	Ausgangssituation .....	3
1.1.1	<b>Peer-Education als innovativer Ansatz</b> .....	3
1.1.2	<b>Praxisbezug</b> .....	4
1.1.3	<b>Ziel der Arbeit</b> .....	4
1.1.4	<b>Aufbau der Arbeit</b> .....	4
1.2	Hypothesen und Fragestellungen.....	5
<i>Teil A Theorie</i> .....		6
2	<i>Prävention</i> .....	6
2.1	Geschichtliche Entwicklung des Präventionsbegriffes .....	6
2.1.1	<b>Hintergründe von Prävention</b> .....	7
2.1.2	<b>Begriffsinflationierung</b> .....	8
2.2	Begriffsdefinition nach Martin Hafen.....	10
2.2.1	<b>Prävention, Früherkennung/Frühbehandlung, Behandlung</b> .....	10
2.2.2	<b>Prävention und Gesundheitsförderung</b> .....	11
2.3	Prävention und Systemtheorie.....	12
2.3.1	<b>Soziale und psychische Systeme</b> .....	12
2.3.2	<b>Bedeutung der Systeme für die Prävention</b> .....	13
2.3.3	<b>Chancen für Strukturveränderungen in Systemen</b> .....	13
2.3.4	<b>Interaktive Präventionsmodelle</b> .....	14
2.4	Jugendliche als bevorzugte Zielgruppe.....	15
3	<i>Partizipation und Empowerment</i> .....	17
3.1	Partizipation.....	17
3.1.1	<b>Begriffsklärung</b> .....	17
3.1.2	<b>Stufen von Partizipation</b> .....	18
3.2	Partizipation bewirkt Empowerment .....	19
3.2.1	<b>Der Begriff „Empowerment“</b> .....	20
3.2.2	<b>Empowerment in der Arbeit mit Jugendlichen</b> .....	21
3.2.3	<b>Wirkung von Partizipation und Empowerment</b> .....	22
3.3	Prävention und Partizipation von Jugendlichen .....	23
4	<i>Peer-Education</i> .....	25
4.1	Begriffsklärungen .....	25
4.1.1	<b>Peer und Peergruppe</b> .....	25
4.1.2	<b>Peer-Engagement</b> .....	26
4.1.3	<b>Peer-Education (Gleichaltrigenerziehung/-bildung)</b> .....	27
4.2	Historischer Hintergrund.....	28
4.3	Theoriebezüge .....	29
4.3.1	<b>Entwicklungspsychologie</b> .....	29
4.3.2	<b>Soziale Lerntheorie</b> .....	30
4.3.3	<b>Soziale Impfung</b> .....	30
4.3.4	<b>Gemeindepsychologie und Lebensweltorientierung</b> .....	30

4.4	Praxis von Peer-Education.....	31
4.4.1	<b>Begründung von Peer-Education</b> .....	31
4.4.2	<b>Einsatzgebiete und Präventionsthemen</b> .....	31
4.4.3	<b>Auswahl von Peer-Educators</b> .....	32
4.4.4	<b>Auswirkungen auf Peer-Educators</b> .....	33
4.4.5	<b>Risiken von Peer-Education</b> .....	33
4.4.6	<b>Rolle der Präventionsfachleute</b> .....	35
4.4.7	<b>Orientierungspunkte für Peer-Education</b> .....	35
4.5	Peer-Education in Verbindung mit Prävention, Partizipation und Empowerment.....	38
<i>Teil B Praxis</i> .....		<b>43</b>
5	<i>InTeam: Stellenlose Jugendliche arbeiten in der Prävention</i> .....	<b>43</b>
5.1	Besonderheiten von Peer-Education im InTeam.....	43
5.2	Erfahrungen mit Peer-Education in der Aidsprävention.....	45
6	<i>Projekt: Peer-Education in der Schuldenprävention</i> .....	<b>47</b>
6.1	Ausgangslage.....	47
6.1.1	<b>Jugend, Konsum und Schulden</b> .....	47
6.1.2	<b>MAX.MONEY</b> .....	48
6.2	Projektentwicklung.....	48
6.2.1	<b>Offene Fragen zu Beginn</b> .....	49
6.2.2	<b>Vorphasen</b> .....	49
6.2.3	<b>Realisierungsphase</b> .....	50
6.3	Evaluationsergebnisse.....	51
6.3.1	<b>Evaluationsform</b> .....	52
6.3.2	<b>Feedback von Schulklassen</b> .....	52
6.3.3	<b>Feedback von Peer-Educators</b> .....	53
6.3.4	<b>Feedback von LehrerInnen</b> .....	56
6.3.5	<b>Zusammenarbeit mit Projektbeteiligten</b> .....	57
6.4	Zusammenfassung.....	57
6.4.1	<b>Antworten auf die offenen Fragen zu Beginn</b> .....	58
6.4.2	<b>Verankerung des Projekts</b> .....	59
<i>Teil C Schluss</i> .....		<b>61</b>
7	<i>Bezug zu Hypothesen und Fragestellungen</i> .....	<b>61</b>
8	<i>Abschliessende Gedanken und Ausblicke</i> .....	<b>63</b>
9	<i>Nachwort</i> .....	<b>66</b>
10	<i>Internetadressen</i> .....	<b>66</b>
11	<i>Literaturverzeichnis</i> .....	<b>67</b>
12	<i>Anhang</i> .....	<b>71</b>

# 1 Einführung

## 1.1 Ausgangssituation

Die Prävention stellt heute ein schwer überschaubares Aktionsfeld dar, in dem etliche gesellschaftliche Probleme und deren Ursachen definiert werden. Mit vielfältigen Massnahmen und Vermittlungsmethoden werden diverse Zielgruppen angesprochen, um die definierten Ursachen zu verhindern oder zu behandeln. Eine besonders beliebte Zielgruppe bildet die Jugend. Im „Präventionsspiel“ bleiben die Jugendlichen meistens Objekt, das heisst, die Botschaften werden von erwachsenen Fachpersonen kreiert und an die Jugendlichen vermittelt. Die Jugendlichen sind nicht gleichwertige PartnerInnen. Ihr Potential, eigene Lösungen für gesellschaftliche Probleme zu finden, die Zukunft mitzugestalten und durch Erfahrungsaustausch zu lernen, wird von den Präventionsfachkräften oft entweder zu wenig erkannt oder ignoriert (vgl. Frehner et. al, 2004a, S. 7). Die Ursachen dafür liegen auf vielen Ebenen und reichen von gesellschaftlichen Strukturen bis hin zur psychosozialen Situation der einzelnen Jugendlichen. Diese Ursachen sind nicht Gegenstand dieser Arbeit. Hauptgegenstand ist das Darstellen einer Präventionsmethode, die Jugendliche ins Zentrum setzt.

### 1.1.1 Peer-Education als innovativer Ansatz

Aufgabe einer neu ausgerichteten Prävention sollte sein, den Jugendlichen Chancen zu vermitteln, sich vom angesprochenen Objekt zum selbst handelnden Subjekt entwickeln zu können. Die interaktive Vermittlungsmethode *Peer-Education* bietet einen möglichen Lösungsweg, denn die Methode ist so konzipiert, dass Partizipation und Empowerment wichtige Funktionen einnehmen. Die Peer-Educators selbst formulieren die Präventionsbotschaften. Sie gelten in der Zielgruppe als natürliche MeinungsträgerInnen und kennen die Sprache und Kultur der Zielgruppe am besten, weil sie Teil von ihr sind. Sie werden von Fachpersonen befähigt, Wissen an Schulklassen oder Jugendgruppen zu vermitteln. Als Peer-Educators bilden sie sich und andere und eignen sich nützliche Fähigkeiten an (Empowerment). Im Vergleich zu Deutschland oder Österreich wird diese Methode in der Schweiz noch wenig angewendet.

### 1.1.2 Praxisbezug

InTeam ist ein Motivationssemester des Amtes für Wirtschaft und Arbeit in Basel und bietet seit 1996 stellenlosen Jugendlichen Arbeit als Peer-Educators in der Aidsprävention an. 2004/2005 entwickeln die teilnehmenden Jugendlichen und das Leitungsteam von InTeam in Pionierarbeit Module für die Schuldenprävention mit Schulklassen und Jugendgruppen. Es gibt bisher kein vergleichbares Projekt, in dem stellenlose Jugendliche als Peer-Educators in der Schuldenprävention arbeiten.

### 1.1.3 Ziel der Arbeit

Ziel dieser Arbeit ist es, Peer-Education als innovative Vermittlungsmethode in der Prävention darzustellen. Sie wird in einem Kontext betrachtet, der sich aus den Verbindungen zu Prävention, Systemtheorie, Partizipation und Empowerment zusammensetzt. Es werden Hintergründe, Chancen und Risiken von Peer-Education genauer untersucht. Ein weiteres Ziel ist es, die Besonderheiten von stellenlosen Jugendlichen als Peer-Educators am Beispiel von InTeam aufzuzeigen und gemeinsame Lernprozesse in der Entwicklung von Veranstaltungen in der Schuldenprävention hervorzuheben.

Die Arbeit richtet sich an Fachleute im Präventions-, Gesundheits-, Sozial- und Bildungsbereich und soll einen Beitrag dazu leisten, dass die Methode *Peer-Education* auch in der Schweiz vermehrt in Präventionsprojekten realisiert wird. Dies war denn auch die Hauptmotivation der Verfasserin.

### 1.1.4 Aufbau der Arbeit

Der *Theorieteil A* stellt den Hintergrund des Kontextes von Peer-Education dar, nämlich Prävention, Systemtheorie, Partizipation und Empowerment. Die Begriffe werden definiert und jeweils im Hinblick darauf vertieft, was für Peer-Education relevant erscheint. Dann wird Peer-Education selbst beschrieben. Im letzten Theoriekapitel folgt umgekehrt der Blickpunkt von Peer-Education auf Prävention, Systemtheorie, Partizipation und Empowerment.

Der *Praxisteil B* veranschaulicht Peer-Education am Beispiel von InTeam. Stellenlose Jugendliche sind als Peer-Educators in der Aids- und Schuldenprävention tätig. Die Darstellung, wie Schuldenprävention in Form von Projektarbeit innerhalb der Organisation InTeam entwickelt wird, bildet den Hauptteil des Praxisteils.

Der *Schluss*teil C nimmt nochmals Bezug auf die Hypothesen und Fragestellungen und endet mit abschliessenden Gedanken und einem Ausblick.

## **1.2 Hypothesen und Fragestellungen**

Wenn in der Präventionsarbeit *Peer-Education* als Vermittlungsmethode gewählt wird und stellenlose Jugendliche zu Peer-Educators ausgebildet werden, die den neuen Themenbereich *Geld, Konsum und Schulden* erschliessen, dann können folgende Hypothesen und Fragestellungen ins Zentrum dieser Arbeit gestellt werden.

1. In Peer-Education konzentrieren und verbinden sich Prävention, Partizipation und Empowerment.  
Wie spielen die Begriffe zusammen?
2. Peer-Education ist ein innovativer Ansatz in der Prävention. Die Botschaften werden von Angehörigen der Zielgruppe formuliert und vermittelt und folglich besser verstanden und akzeptiert.  
Welches sind die Chancen, Risiken und Voraussetzungen von Peer-Education?
3. Peer-Education mit stellenlosen Jugendlichen ist erfolgreich, steht aber unter besonderen Voraussetzungen.  
Was unterscheidet Peer-Education mit stellenlosen Jugendlichen von anderen Peer-Education-Projekten?
4. Es ist möglich, mit stellenlosen Jugendlichen Präventionsveranstaltungen für Schulklassen zum Thema *Geld, Konsum, Schulden* zu entwickeln.  
Wie gestaltet sich der Projektverlauf? Welche Stolpersteine und Zugänge gibt es? Wie stehen die Jugendlichen dazu?

## Teil A Theorie

Wenn die Begriffe sich verwirren,  
ist die Welt in Unordnung.  
(Konfuzius)<sup>1</sup>

## 2 Prävention

### 2.1 Geschichtliche Entwicklung des Präventionsbegriffes

Im 19. Jahrhundert, zu einer Zeit von Pauperismus, Industrialisierung und Städtewachstum, spricht man in Deutschland noch nicht von Prävention, sondern von *Hygiene*<sup>2</sup>, der Lehre von der Erhaltung und Stärkung der Gesundheit. Es geht dabei um Umwelthygiene, um die Beziehung zwischen sanitären Lebensbedingungen und Gesundheit. Ende des 19. Jahrhunderts entwickelt sich der Begriff *Fürsorge*. Fürsorge umfasst alle Wohltätigkeiten für minderbemittelte Menschen. Ihr Ziel ist es, Folgeerscheinungen von Armut, zum Beispiel Krankheiten, früh zu erkennen und deren Ausbreitung zu vermeiden. Mitte des 20. Jahrhunderts wird der Begriff *Fürsorge* abgelöst durch *Sozialarbeit* und *Sozialhilfe*. Im Zentrum der Behandlung stehen immer noch die Folgen von Armut und die Gesundheitsfürsorge. Etwas später kommt auch der Begriff *Prophylaxe*<sup>3</sup> auf, der die Gesamtheit der vorbeugenden Massnahmen zur Verhütung von Krankheiten bezeichnet. Heute ist in Deutschland als Bezeichnung für Krankheitsvorbeugung und -verhütung der Begriff *Prävention*<sup>4</sup> gebräuchlich. Noch Ende des 19. Jahrhunderts ist Prävention ein Terminus aus der Rechtswissenschaft und bezieht sich auf die Verhütung von Straftaten, bevor er sich mehr und mehr zu einem Begriff entwickelt, der die Abwehr von gesundheitlichen Gefahren beinhaltet. Ende der 70er Jahre des 20. Jahrhunderts, angeregt durch die Kritik von Alternativbewegungen an den gesellschaftlichen Verhältnissen, suchen medizinisch Tätige mit Fachpersonen aus anderen gesundheitsbezogenen Professionen nach einer Erweiterung des Präventionsbegriffs und neuen Formen zur Erhaltung der Gesundheit. Es geht neben der individuellen Verantwortung um eine politische Gesamtverantwortung. Auf diesen Gedanken basiert die Ottawa-Charta der Weltgesundheitsorganisation (WHO 1986). Ende des 20. Jahrhunderts findet sich unter dem Begriff Prävention eine ausge-

---

<sup>1</sup> Zitat aus Unicef-Taschenkalender 2005

<sup>2</sup> Griechisch Hygieinós: der Gesundheit zuträglich

<sup>3</sup> griechisch Proph\_laxis: Vorsicht; proph\_lassein: sich vor etwas hüten

<sup>4</sup> Lateinisch Praevenire, praeventum: zuvorkommen

weitete Palette präventiver Massnahmen zur Erhaltung und Förderung von Gesundheit (Walter/Stöckel, 2002, S. 275f. und S.11f.).

### **2.1.1 Hintergründe von Prävention**

Die Geschichte zeigt, dass Prävention als kulturelle Praxis gesehen werden kann. Es handelt sich um eine Vorstellung darüber, wie gesellschaftliche Zustände, Risiken und Verantwortlichkeiten zusammenwirken und um einen Versuch das Ganze zu steuern. In der Literatur wird der Präventionsbegriff hinsichtlich Ansatz, Bereichsumfang und Abgrenzung verschieden definiert und kontrovers diskutiert. Als gemeinsamen Nenner kann hervorgehoben werden, dass Prävention eine geeignete vorbeugende Handlung ist, die von spezifischer Information bis hin zu therapeutischer Behandlung reicht. Solche Massnahmen haben das Ziel, gesellschaftlich unerwünschte Verhaltensweisen, bestimmte negative Ereignisse oder Zustände in der Gegenwart zu verhindern, statt sie als real gewordene zu bekämpfen (vgl. Bröckling, 2004, S. 210f.).

Da überall Risiken lauern und fast alles als Bedrohung wahrgenommen werden kann, wie zum Beispiel Karies, Herzinfarkt, Aids, Schulden, psychische Erkrankungen, Gewalt, Terroranschläge, Naturkatastrophen, Mobbing etc., kann auch fast alles zum Ziel von Präventionsbemühungen werden. Und diese wiederum sind genauso vielfältig angelegt. Sie können sowohl repressiv wie produktiv sein, in Form von Strafe und Belohnung, von Drohung und Ermutigung, von Abschreckung und Belehrung. Prävention kann sich human oder inhuman gestalten, zum Beispiel kann sie Leben retten und verlängern durch Vorsorgeuntersuchungen oder aber Risikopersonen vorsorglich inhaftieren, Zwangssterilisationen vornehmen, die Todesstrafe anwenden. Ausgangspunkt für präventive Interventionen ist, dass die Präventionsfachleute Ursachen definieren können, die ein „Übel“ entstehen lassen, um dagegen geeignete Massnahmen zu entwickeln. Prävention verlangt daher permanente systematische Wissensproduktion, doch leider hängen deren Erkenntnisse der aktuellen gesellschaftlichen Situation dauernd nach. Dazu kommt, dass sich biologische Prozesse, menschliches Verhalten und soziale Phänomene nicht auf einen Ursache-Wirkungs-Zusammenhang reduzieren lassen. Bezüglich der Zukunft sind daher nur Wahrscheinlichkeitsaussagen möglich (vgl. Bröckling, 2004, S. 210f.).

Die Ursachen für ein bestimmtes Problem sind vielfältig und schwierig zu definieren. Nach Hafén (2005b, S. 70) sei folglich die Wirkung von Prävention äusserst schwierig zu messen. Zudem wisse man nicht, wie die Entwicklung ohne präventive Massnahmen verlaufen wäre. Nach ihm habe die Prävention in Zukunft die gesellschaftliche Funktion, eine enorm problemsensibilisierte Gesellschaft zu beruhigen, die einer laufenden mas-

senmedialen Reproduktion von Problemen ausgesetzt ist. Prävention, im Sinne von richtigem Handeln, vermittele immer noch Hoffnung auf eine bessere Welt, obwohl seit den 70er Jahren die Präventionsbemühungen immer mehr erweitert worden seien und gleichzeitig die zu verhindernden Probleme sich nicht reduziert hätten. Er schlägt trotzdem vor, die Tendenz zur Professionalisierung fortzusetzen und die einzelnen Massnahmen mit Hang zur Beliebigkeit besser zu vernetzen, zu koordinieren, theoretisch zu fundieren und auf mehr Nachhaltigkeit auszurichten (vgl. Hafén, 2005b, S. 71f.).

### 2.1.2 Begriffsinflationierung

So vielfältig die zu behandelnden Ursachen sind, so vielfältig sind die Begriffe für die Präventionsmassnahmen. Lindner/Freud sprechen von einer regelrechten Begriffsinflationierung und -verwirrung und zählen verschiedene gebräuchliche Präventionsansätze auf – hier einige Beispiele: Risikogruppenprävention, Populationsprävention, Verhaltens- und Verhältnisprävention, personen- und systemorientierte, spezifische und unspezifische, struktur- und zielgruppenorientierte, universelle, selektive, indizierte Prävention oder die mittlerweile klassische Trias von Primär-, Sekundär- und Tertiärprävention. Lindner/Freud sehen bei diesen Begriffen die Gemeinsamkeit einer notorischen Defensiv- und Defizitorientierung. Diese Mängel brauche die Prävention existentiell, um ihnen durch Interventionen zuvorkommen zu können (vgl. Lindner/Freud, 2001, S. 69f.). Sie kritisieren diese misstrauensgeleitete Wirklichkeitskonstruktion besonders dann, wenn es um Prävention in der Jugendarbeit geht.

Ich gehe nun auf einige Begriffe ein, die in der Literatur häufig genannt werden, und beginne mit der Trias *Primär-, Sekundär-, und Tertiärprävention* – ein Ansatz des israelischen Psychiaters Caplan<sup>1</sup>, der sich aus dem Gesundheitswesen heraus entwickelt und in der Präventions-Fachwelt am meisten etabliert hat (vgl. Peyko, 2003, S. 13; Hafén, 2005e, S. 262, 265, 269):

Mit *Primärprävention* soll eine Zielgruppe erreicht werden, bei der das Problem noch nicht aufgetreten ist, obwohl es in der Gesellschaft bereits existiert. Um eine Massnahme bei einer bisher gesunden Zielgruppe zu legitimieren, werden Ursachen und auch Zwischenprobleme genannt und behandelt, die zum Problem führen können wie zum Beispiel ungenügende Körperabwehr oder Informationsdefizit. Beispiele: Impfungen, Informationskampagnen über Krankheitsrisiken wie in der Aidsprävention, Schuldenprävention. In der Primärprävention will man alle Mitglieder einer bestimmten Zielgruppe erreichen, unab-

---

<sup>1</sup> Caplan, Gerald (1964). *Principles of preventive psychiatry*, New York/London

hängig von der individuellen Prädisposition für das Problem. Es geht um alle Bemühungen, welche die Entstehung einer Krankheit, bzw. eines Problems oder, als Folge davon, die gesellschaftliche Ausgrenzung verhindern sollen.

Bei der *Sekundärprävention* soll die Zielgruppe erreicht werden, die ein Risikoverhalten aufweist oder bei der im Ansatz das Problem bereits besteht. Es braucht dafür diagnostische Instrumente, eine bestimmte Form von Beobachtung, um bei einer Zielgruppe ein Problem bereits im Vorfeld zu erkennen. Beispiel: Früherkennungsuntersuchungen, Therapiebeginn bei ersten Anzeichen einer Krankheit. Im medizinischen Bereich sind noch eher solche Messinstrumente vorhanden, aber im sozialen Bereich ist es schwieriger, genaue Diagnosen zu stellen, wann und ob zum Beispiel eine aggressive Person gewalttätig wird. Sinnvollerweise steht neben den Präventionsmassnahmen ein Behandlungsangebot bereit für Menschen, bei denen das Problem im Ansatz besteht. Man fragt sich deshalb, ob von Prävention oder eher von Behandlung gesprochen werden soll.

Die *Tertiärprävention* richtet sich an Menschen, bei denen ein Problem manifest ist. Als Intervention wird eine Behandlung angeboten, mit dem Ziel, eine Verschlimmerung des Problems und deren Folgen zu verhindern. Beispiel: medizinische, psychologische oder soziale Behandlung/Intervention, die die Gesundheit wieder herstellen und chronische Krankheiten verhindern sollen.

Mit diesem Ansatz sind einige Schwierigkeiten verbunden. Er wird heute in mehreren gesellschaftlichen Funktionssystemen, zum Beispiel im Sozialwesen, im Rechtswesen oder in der Bildung, verwendet. Dabei sind klare Abgrenzungen bei den einzelnen Übergängen nicht mehr auszumachen. Nach Hafén (2005e, S. 262) wird diese Begrifflichkeit als unbefriedigend empfunden. Er schlägt eine neue Begriffswahl vor (s. 2.2).

Oft begegnet man in der Literatur den Begriffen *Verhaltens- und Verhältnisprävention*. Die beiden Ansätze werden in der Literatur auch *Individuumansatz* und *Settingansatz* genannt. In der Praxis meint *Verhaltensprävention*, dass sich Präventionsbotschaften direkt an die „Psychen“ von Menschen richten; sie ist personenorientiert, mit dem Ziel, dass ein bestimmtes Verhalten oder ein bestimmter Zustand bei Personen nicht eintritt. Als Methoden werden dafür häufig Informationskampagnen oder interaktive Modelle gewählt. *Verhältnisprävention* richtet sich an soziale Systeme, sie ist sozialsystemorientiert und zielt auf die relevante Umwelt der angesprochenen Personen. Ziel ist, die Strukturen von sozialen Systemen wie Schulen, Betriebe, Quartierverhältnisse so zu verändern, dass die veränderte Umwelt positiv auf ein Individuum wirken kann und die Entwicklung eines

Problemverhaltens oder -zustandes unwahrscheinlicher wird (vgl. Hafen, 2005e, S. 470ff.).

Ebenfalls findet man in der Literatur die Begriffe *Prävention* und *Gesundheitsförderung* und die These, dass sie sich voneinander abgrenzen; dabei fokussiere Prävention ein zu verhinderndes Problem, während Gesundheitsförderung sich auf die Stärkung von vorhandenen Ressourcen konzentriere. Dazu kommt, dass finanzierende Organisationen gemäss ihrem Leitbild entweder für Projekte in der Prävention oder in der Gesundheitsförderung finanzieren<sup>1</sup>. Doch welche Unterschiede auszumachen sind, siehe unter 2.2.2.

Die Prävention ist auf dem Weg zur Professionalisierung, stellt aber immer noch keine klare wissenschaftliche Disziplin mit entsprechend einheitlich verwendeten Begriffen dar. Prävention ist bereits in der griechischen Antike dokumentiert. Erst seit den 70er Jahren hat sie sich im Zusammenhang mit der Suchtprävention und später mit anderen gesellschaftlichen Themen umfangreicher entwickelt. Hafen (2002, S. 34) beschreibt die Entwicklung der Berufsdisziplin als organisch. Daraus folgt, dass sich verschiedene Begrifflichkeiten, inspiriert durch etliche (sich widersprechende) Denkmodelle, etablierten.

## **2.2 Begriffsdefinition nach Martin Hafen**

Martin Hafen<sup>2</sup> versucht in diesem Begriffslabyrinth neue Wege zu gehen und entwickelt eine umfassende Präventionstheorie, in der einerseits die Begriffe neu definiert werden und andererseits Verbindungen zur Systemtheorie von Niklas Luhmann hergestellt werden. Ich fasse Eckpunkte zusammen. Sie dienen als Basis für die weitere Arbeit.

### **2.2.1 Prävention, Früherkennung/Frühbehandlung, Behandlung**

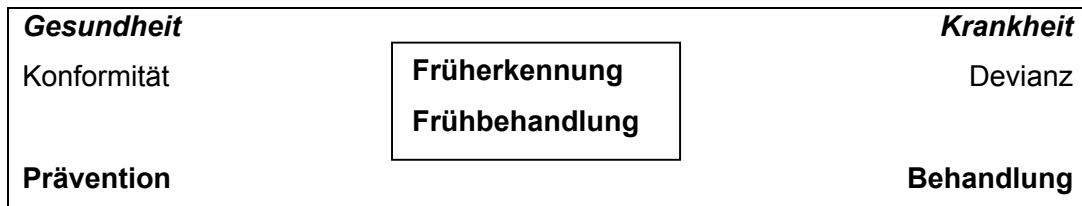
Aus den bisherigen Ausführungen wird ersichtlich, dass sich Prävention kaum von Behandlung trennen lässt und dass sich bei der Unterscheidung von Primär-, Sekundär- und Tertiärprävention die Grenzen verwischen. Für Hafen (2005e, S. 272) weist jede Prävention behandelnde Aspekte und jede Behandlung auch präventive Aspekte auf. Die Begriffe ergänzen sich und es hängt vom Beobachter ab, was und wie etwas bezeichnet

---

<sup>1</sup> Das Bundesamt für Gesundheit (BAG) finanziert vor allem Projekte der Sekundärprävention. Die Gesundheitsförderung Schweiz finanziert Projekte der Gesundheitsförderung.

<sup>2</sup> Martin Hafen Sozialarbeiter und Soziologe, Dozent an der Hochschule für Soziale Arbeit in Luzern, Fachbereich Prävention. Mehr Informationen und Texte zur Präventions- und Systemtheorie finden sich auch auf seiner Homepage unter: [www.fen.ch](http://www.fen.ch)

wird. Als Entscheidungshilfe dient, ob ein Problem bereits aufgetreten ist oder nicht. Hafen (2003, S. 22) sieht das Verhältnis von Prävention – wobei das Problem noch nicht aufgetreten ist – und Behandlung – wobei das Problem schon aufgetreten ist – als ein Kontinuum an: \_ den unerwünschten Zustand verhindern (Devianz) \_ den erwünschten Zustand erreichen (Konformität) \_ den erwünschten Zustand bewahren. Er schlägt vor, auf die Begriffe Primär-, Sekundär-, Tertiärprävention zu verzichten und dafür *Prävention*, *Früherkennung/Frühbehandlung*, *Behandlung* zu wählen.



Grafik von Hafen (2005e, S. 274): Früherkennung/Frühbehandlung als Übergangsbereich zwischen Prävention und Behandlung

Hafen (2005e, S. 273) bezeichnet als Prävention alle Massnahmen, die ein noch nicht bestehendes Problem verhindern sollen. Von Behandlung redet er, wenn gegen ein bereits manifestiertes Problem angegangen wird. Bei der Früherkennung/Frühbehandlung geht es darum, Probleme oder Anzeichen davon in einem frühen Stadium zu beobachten, zu systematisieren und behandelnde Massnahmen einzuleiten. Es handelt sich um eine diagnostische Massnahme, die im Übergangsbereich von Prävention und Behandlung steht.

## 2.2.2 Prävention und Gesundheitsförderung

Prävention und Gesundheitsförderung beziehen sich auf die Unterscheidung krank/gesund. Prävention will das Kranke, das Risiko verhindern und Gesundheitsförderung das Gesunde fördern, aber beide haben die gleiche Absicht, nämlich die gesunde Seite zu fördern und die kranke Seite zu verhindern. Von Prävention sprechen wir, wenn noch nicht bestehende Probleme verhindert werden. Mit dem Begriff der Prävention, so Hafen (2005e, S. 296f.) können die Probleme und deren Ursachen genau definiert und entsprechende Massnahmen geplant werden. Auch Gesundheitsförderung als Begriff sei möglich. Hafen schlägt vor, diesen als Oberbegriff für die Bezeichnung aller Massnahmen zu verwenden, welche, als Leitziel sozialer Entwicklung, die Förderung und Erhaltung der Gesundheit bzw. die Verhinderung von Krankheit zum Ziel haben. Prävention, Früherkennung und Behandlung wären somit Bestandteile der Gesundheitsförderung.

## 2.3 Prävention und Systemtheorie

Prävention ist ein Phänomen, das die gesellschaftliche Komplexität repräsentiert. Sie richtet sich an Organisationen, Familien und einzelne Menschen. Sie wird in der Politik besprochen, steht im Zusammenhang mit gesellschaftlich aktuellen Themen, beansprucht Finanzen und wird durch Massenmedien und durch einzelne Interaktionen vermittelt. Um Prävention zu erfassen, braucht es mehr als psychologische, soziologische, medizinische Theorien. Es braucht eine Gesellschaftstheorie. Hafén führt dafür die Systemtheorie des deutschen Soziologen Niklas Luhmann<sup>1</sup> an (vgl. Hafén, 2000, S. 2f.). Luhmann hat eine Theorie entwickelt, mit der sich die Gesellschaft als Ganzes beobachten lässt, mit ihrer gesamten biologischen und psychischen Umwelt. Um diese Theorie zu entwickeln, stützte er sich auf andere Disziplinen wie Psychologie, Kybernetik, Soziologie, Mathematik oder Biochemie, um nur einige zu nennen. Seine Theorie inspirierte insbesondere die Berufsfelder Soziale Arbeit, Psychotherapie und Organisationsberatung, die wiederum dem Bereich Prävention nahe stehen. Im Rahmen dieser Arbeit kann ich auf die Systemtheorie nicht vertieft eingehen und möchte deshalb nur die Dynamik des sozialen und psychischen Systems und deren Nützlichkeit für die Prävention erläutern.

### 2.3.1 Soziale und psychische Systeme

Grundlage der Systemtheorie nach Luhmann (zit. in Hafén, 2005c, S. 18)<sup>2</sup> ist das Beobachten, das heisst der Vorgang, etwas zu bezeichnen und es dadurch als Umwelt von etwas anderem zu unterscheiden (Bsp. gesund/krank). Das beobachtende Element wird als System bezeichnet. Luhmann unterscheidet, neben anderen, soziale und psychische Systeme. Zu den sozialen Systemen zählen *Organisationen* wie Schulen, Unternehmen, Jugendeinrichtungen, *Interaktionssysteme* wie Familien, Peergruppen und *gesellschaftliche Funktionssysteme* wie Kunst, Recht, Bildung, Sozialarbeit, Prävention. Sie beobachten und operieren über die hör- und sichtbare Kommunikation, welche von anderen Systemen wahrgenommen werden kann. Ein psychisches System umfasst das Bewusste und das Unbewusste einer Person. Es beobachtet und operiert bewusst und unbewusst und nicht hörbar über Gedanken und Vorstellungen, die aus Umweltwahrnehmungen in der Psyche von Personen zu komplexen Strukturbündeln geformt werden. Die beiden Systemtypen sind aufeinander angewiesen und eng gekoppelt, dennoch gehören

---

<sup>1</sup> Luhmann, Niklas (1994<sup>5</sup>). *Soziale Systeme – Grundriss einer allgemeinen Theorie*. Frankfurt am Main. Diese Schrift gilt als Grundlagenwerk der Systemtheorie nach Luhmann.

<sup>2</sup> Die Aspekte der Systemtheorie nach Luhmann werden aus Sekundärliteratur von Martin Hafén wiedergegeben, weil sie Bestandteil der von ihm entworfenen Präventionstheorie sind. Für Originalquellen siehe ausführliches Literaturverzeichnis in: Hafén, Martin (2005). *Systemische Prävention. Grundlage für eine Theorie präventiver Massnahmen*. Heidelberg: Carl Auer

die „Psychen“ zur Umwelt der sozialen Systeme. Im Unterschied zu anderen Systemtheorien existiert bei Luhmann der Mensch nicht als ein Ganzes. Er tritt in einer bestimmten Rolle (SchülerIn in der Schule, KundIn in der Bank) in Form einer Person mit einer sozialen Adresse in sozialen Systemen durch die Kommunikation handelnd in Erscheinung (vgl. Hafen, 2005c, S. 19ff. und S. 110).

Als beobachtende Systeme reproduzieren und organisieren sich die beiden Systeme selbst – sie sind autopoietisch. Ihren eigenen Strukturen entsprechend bestimmen sie, von welchen Anlässen ihrer Umwelt sie sich irritieren lassen wollen, was und wie sie denken (psychisches System) und was und wie sie kommunizieren (soziales System). Das heisst, die Kommunikation kann nicht in ein Bewusstsein hineinkommunizieren und ein Bewusstsein kann nicht in die Kommunikation hineindenken. Die Systeme sind operativ geschlossen. Sie arbeiten nach eigenen Prinzipien, haben eigene Strukturen und sind dennoch durch die Medien Sprache und Sinn untrennbar miteinander verbunden. Um zu lernen und sich Veränderungen anzupassen, sind sie auf die Informationen aus ihrer Systemumwelt angewiesen, aber sie wählen aus, was ihnen relevant erscheint und in welche Richtung sie sich verändern wollen (vgl. Hafen, 2005c S. 20; 2000, S. 4).

### **2.3.2 Bedeutung der Systeme für die Prävention**

Für die Prävention bedeutet dies, dass erst die Antwort eines Systems, zum Beispiel die Reaktion der Zielgruppe, zeigt, wie eine Präventionsbotschaft verstanden und angenommen wurde. Es ist folglich im Voraus unsicher, ob eine Präventionskampagne Wirkung zeigen wird oder nicht. Bei der Verhaltensprävention müssen zuerst die „Psychen“ einer Zielgruppe auf die Botschaften aufmerksam gemacht werden, was bei der heutigen Informationsflut eine grosse Anstrengung erfordert. Dann muss der Gehalt der Botschaft so relevant sein, dass ein psychisches System bereit ist, einen neuen Gedanken aufzunehmen und erst noch sein bisheriges Verhalten in die gewünschte Richtung zu ändern. Bei der Verhältnisprävention müssen zum Beispiel Organisationen – diese werden geführt von Personen mit „Psychen“ – bereit sein, ihre Strukturen zu verändern. Veränderungen können einem psychischen oder sozialen System von aussen nicht aufgezwungen werden, sondern nur durch das System selbst angenommen werden (vgl. Hafen, 2000, S. 4).

### **2.3.3 Chancen für Strukturveränderungen in Systemen**

Die gesellschaftlichen Verhältnisse mit ihren Systemen sind sehr komplex. Hafen formuliert einige Grundsätze, welche die Chance erhöhen, dass Systeme Struktur-

Veränderungen im Sinne der Präventionsbotschaft eher wahrnehmen können (vgl. Hafen, 2000, S. 5f.; 2005e, S. 536f.):

Langfristigkeit: In unserer Zeit der Informationsüberflutung reicht eine einmalige Präventionsaktivität kaum aus. Die Systeme müssen über lange Zeit immer wieder angesprochen/irritiert werden.

Zielgruppenanalyse: Es braucht eine genaue Analyse, um für die Massnahmen möglichst geeignete Kommunikationsformen zu wählen.

Setting: Meistens ist es sinnvoll, soziale und psychische Systeme anzusprechen (Verhältnis- und Verhaltensprävention).

Vernetzung: Synergien nutzen, Präventionsangebote vernetzen und in Organisationen verankern. Schulen oder Firmen verfügen bereits über Organisationsstrukturen, in denen sich langfristige Projekte gut verankern lassen.

Verbindlichkeit: Der Präventionsgedanke muss über längere Zeit von allen Beteiligten mitgetragen werden (z.B. in einer Schule).

Kohärenz: Keine widersprüchlichen Botschaften an das gleiche System richten (z.B. SchülerInnen lernen ihre Meinung zu vertreten, im Unterricht ist es aber nicht erwünscht).

Sachlichkeit: So sachlich wie möglich informieren und mit moralischen Botschaften sich zurückhalten.

Respekt: Autonomie von Menschen und Organisationen respektieren. Es sind autonome Systeme, die sich selbst entwickeln. Als Präventionsfachleute nicht wie Allwissende auftreten, sondern die Ressourcen und Kompetenzen des Zielpublikums erkennen und nutzen.

### 2.3.4 Interaktive Präventionsmodelle

Präventionskampagnen, vor allem Plakataktionen, richten sich in der Regel an eine grosse Zahl von Menschen. Es gibt wenig Rückkopplungen und es ist deshalb kaum auszumachen, ob und wie die Botschaften beim vorher definierten Zielpublikum angekommen sind. Solche Massnahmen sind sinnvoll, um Menschen und die Politik für Themen zu sensibilisieren. Weil indes Systeme operativ geschlossen sind, sollten Präventionsmassnahmen, um besser zu wirken, begleitet sein von Programmen mit interaktiven Arbeitsweisen (körperliche Präsenz, face to face). Sie ermöglichen eine unmittelbare Rückkopplung und geben Aufschlüsse darüber, ob und wie eine Botschaft verstanden wurde. Metaanalysen von Tobler/Stratton<sup>1</sup> (zit. in Hafen, 2005e, S. 532f.) be-

---

<sup>1</sup> Tobler, Nancy; Stratton, Howard (1997). Effectiveness of School-Based Drug Prevention Programs: A Meta-Analysis of the Research. In: *The Journal of Primary Prevention*, Vol. 18/1: 71-119.

legen, dass die Wirksamkeit von interaktiven Modellen grösser ist als von nicht-interaktiven.

Bei interaktiven Modellen werden Präventionsbotschaften persönlich vermittelt. Der Dialog mit Zielgruppenangehörigen ist möglich. Das kann zum Beispiel ein Theaterstück sein, in dem das Publikum einbezogen wird, oder Peer-Involvement-Programme (siehe 4.1.2). Von Vorteil ist die wechselseitige Wahrnehmung. Ob und wie eine Botschaft angekommen ist, kann nachgefragt werden. Dadurch kann besser bestimmt werden, wer in das Präventionssystem inkludiert wird. Die vermittelnde Person kann ihre Übungen so modifizieren, dass die Interventionswirkung möglichst gross ist (vgl. Hafen 2005e, S. 535f.).

## **2.4 Jugendliche als bevorzugte Zielgruppe**

Diese Arbeit befasst sich mit Prävention von und mit Jugendlichen. Wer an Prävention denkt, denkt nicht selten an Prävention für Jugendliche. Das zeigt sich auch an den diversen Jugendgesetzgebungen der Kantone, die präventive Aktivitäten für die Jugend beinhalten. Weshalb ist die Jugend eine bevorzugte Zielgruppe? Vorerst muss man sich die Frage stellen, wer die Jugendlichen sind, weshalb man sie beeinflussen will und wie das erreicht werden kann. Schliesslich könnte man auch die Frage nach dem Sinn dieser Aktivitäten stellen. Jugend ist nicht einfach Jugend. Sie ist ein konstruierter Begriff, der sich im Laufe der Geschichte veränderte. Nach Hafen (2005a, S. 19f.) hat jedes Individuum, jede Gruppe eigene Vorstellungen von Jugend und andere Erwartungen an die Jugend. Den Jugendlichen stehen heute in unserer ausdifferenzierten Gesellschaft enorm viele Lebensmöglichkeiten zur Verfügung. Die Orientierung fällt sowohl Jugendlichen wie Erwachsenen schwer. Böhnisch/Münchmeier<sup>1</sup> (zit. in Reinders, 2003, S. 128) betonen, dass sich Jugendliche für ihre Identitätsfindung abgrenzen müssen von den Vergangenheits-Zukunfts-Entwürfen der Erwachsenenwelt. Erwachsene beobachten die Jugend meistens nicht in der Gegenwart, sondern immer auf die Zukunft bezogen, obwohl auch sie nicht wissen, wie die Zukunft sich gestalten wird. Nach Herrmann<sup>2</sup> (zit. in Hafen, 2005a, S. 19) wird die Jugend zu einer „Art Projektionsfläche für die persönliche wie auch die gesellschaftliche Zukunft, auf die sämtliche Sorgen und Befürchtungen ebenso projiziert werden können wie Hoffnungen und Träume einer besseren Welt“. Daraus resultieren eine Unmenge bisweilen paradoxer Botschaften (Rauchprävention – Tabakwerbung) an die Jugend, sich so oder anders zu verhalten oder zu entwickeln. Diese

---

<sup>1</sup> Böhnisch L./Münchmeier R. (1987). *Wozu Jugendarbeit?*. Weinheim/München

<sup>2</sup> Herrmann, Thomas (2001). *Kommunikation von Jugend. Analysen zur Jugend der Gesellschaft*. (Dissertation an der Philosophischen Fakultät der Christian-Albrechts-Universität, Kiel.)

orientieren sich daran, was schief gehen könnte und nicht schief gehen sollte oder an wirtschaftlichen Gewinnfaktoren.

Statt noch differenziertere Präventionsprogramme zu fördern, schlagen Lindner/Freund (2001, S. 91) vor, den Fokus auf die Ressourcenförderung zu richten, Erfahrungs-, Aneignungs- und Bildungsmöglichkeiten zu erschliessen. Sie wollen, dass Kinder und Jugendliche Risikokompetenzen entwickeln und lernen, mit Unsicherheiten statt gegen sie zu leben. Welche Jugendlichen mit welchen Botschaften schliesslich erreicht werden, hängt davon ab, welche Jugend als Zielgruppe konstruiert und welche Massnahmen gewählt werden. Wie wir vorher gesehen haben, treffen wir auf die Schwierigkeit, dass die Erfolgsquote davon abhängt, ob einerseits die Zielgruppe „richtig“ konstruiert wurde und andererseits diese als System selbst wählt, eine Botschaft aufzunehmen oder nicht. Sinn macht die Prävention für Jugendliche nach Hafén (2005a, S. 20) dann, wenn Energien in die Früherfassung investiert werden und wenn neben der Informationsvermittlung Veränderungen in den sozialen Systemen, in den Lebenswelten von Jugendlichen initiiert und begleitet werden, mit dem Ziel, mehr Orientierungshilfe für das Erwachsenwerden anzubieten. Jugendliche müssen dabei in ihrer Gegenwart mit ihren Ressourcen wahrgenommen und in die Aktionen miteinbezogen werden – auch in Präventionsaktionen.

## 3 Partizipation und Empowerment

Im 1. Kapitel wird deutlich, dass interaktive Vermittlungsmethoden in der Prävention positive Wirkung zeigen. Dabei begegnet man den Jugendlichen sinnvoller Weise in ihrer Gegenwart, statt auf ihre Zukunft ausgerichtet, indem sie in die Präventionsaktionen einbezogen werden. In diesem Kapitel gehe ich – als Vorbereitung auf das Kapitel über Peer-Education – auf den Begriff *Partizipation* ein und schliesse als dessen Folgewirkung die Ausführungen über *Empowerment* an.

### 3.1 Partizipation

#### 3.1.1 Begriffsklärung

Hillmann (1994, S. 654) definiert Partizipation als *Teilnahme* und *Teilhabe*. Fach (2004, S. 197) zitiert Johnson<sup>1</sup> zum Begriff Prävention: „The state of sharing something in common“, und wirft gleich zwei wesentliche Fragen auf: „Wer teilt was mit wem? Was heisst teilen?“ Bis in die 60er und 70er Jahre meint Partizipation vor allem die politische Mitbestimmung in einem Gemeinwesen, das auf das aristotelische Modell der Polis zurückgeht, in dem die Bürger das Schicksal ihres Staates mitbestimmen. Die Formen der Beteiligung können sich wandeln (vgl. Moser et al., 1999, S. 112f.). In den 80er Jahren gewinnen Ansätze von partizipativ-kooperativer Unternehmenskultur Einfluss. Heute wird der Begriff vielfältig und für verschiedene Bedeutungszusammenhänge verwendet, was das Spektrum von vorhandenen Begriffen verdeutlicht: Bürgeraktivität, Mitwirkung, Bürgerbeteiligung, Bürger-Engagement, Mitbestimmung, Demokratisierung, Selbstverwaltung. Man kann sagen, dass Partizipation eine Methode darstellt, die die genannten Begriffe zu aktualisieren versucht.

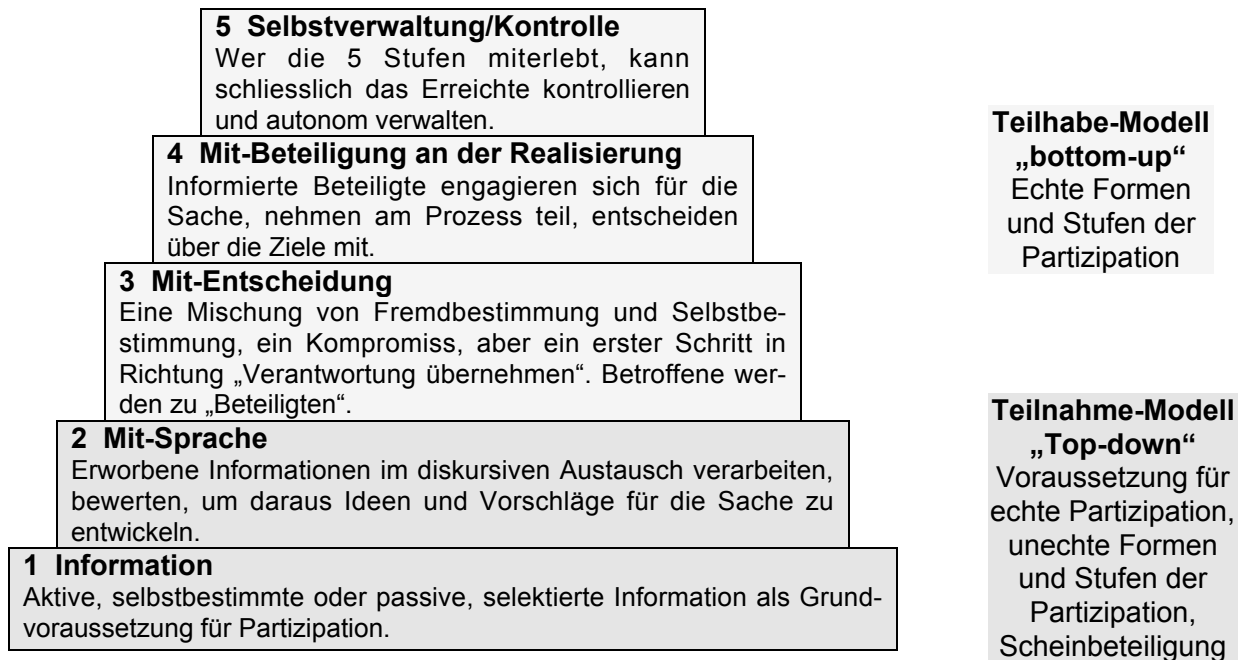
Gemäss der Eidgenössischen Kommission für Jugendfragen (EKJ), versteht man heutzutage unter Partizipation vor allem die Mitsprache, Mitentscheidung und Mitgestaltung in allen Bereichen des öffentlichen Lebens durch Kinder und Jugendliche, die früher weitgehend von politischen Entscheidungen ausgeschlossen waren. Dazu gehören neben politischen Themen, die Gestaltung gemeinsam geteilter Lebensräume sowie von Lerninhalten und Lernformen in Schulen und Unternehmen (vgl. EKJ, 2001, S. 8). Es stellt sich jetzt die Frage nach der Form, innerhalb welcher die Beteiligung stattfinden soll und kann.

---

<sup>1</sup> Johnson, Samuel (1756). *Participation*. Dictionary of the English Language

### 3.1.2 Stufen von Partizipation

In der Literatur findet man verschiedene Skalen von drei bis neun Stufen, die die Partizipation nach Mitwirkungsgrad darstellen. Ich wähle hier die Einteilung nach Frehner et al. (2004b, S. 4f.): Information, Mit-Sprache, Mit-Entscheidung, Mit-Beteiligung, Selbstverwaltung.



Grafik angelehnt an Frehner et al. (2004b, S. 4). Wissensbox. Arlesheim: funtasy projects

Lenz (2002, S. 18) spricht von Partizipation, wenn Menschen bei Planung und Vorhaben angehört werden und sie ihre Ziele und Wünsche in den Prozess einer Willensbildung und Entscheidungsfindung einbringen können. Sachs-Pfeiffer<sup>1</sup> (zit. in Lenz 2002, S. 18f.) unterscheidet echte und unechte Formen als zwei grundlegende Partizipationsstrategien, nämlich die des Teilnehmens („Top-down“-Modell) und des Teilhabens („Bottom-up“-Modell).

Teilnahme-Modell („Top-down“): ExpertInnen definieren Probleme und Ziele. Sie bestimmen ebenfalls die Formen der Beteiligungsprozesse und organisieren die Vorgehensweisen. Den Betroffenen werden in der Regel ein Konzept, Lösungsmöglichkeiten oder Massnahmen vorgelegt, aus denen sie Varianten auswählen können.

<sup>1</sup> Sachs-Pfeiffer, Toni (1989). Partizipation: Teilhaben statt Teilnehmen. In Stark, Wolfgang (Hrsg.). *Lebensweltbezogene Prävention und Gesundheitsförderung. Konzepte und Strategien für die psychosoziale Praxis*. S. 191-221. Freiburg: Lambertus-Verlag.

Teilhabe-Modell („Bottom-up“): Die Betroffenen übernehmen entsprechend ihren Kompetenzen und Ressourcen von Anfang an Verantwortung für den Projektverlauf. Sie entwickeln eigene Lösungswege und Bewältigungsstrategien. ExpertInnen übernehmen die Rolle von GeburtshelferInnen. Sie unterstützen und begleiten die Lernprozesse, machen auf Probleme und Konflikte aufmerksam und fördern Ressourcen, Interessen und Kompetenzen der Beteiligten.

Etliche Projekte geben vor, mit Partizipation zu arbeiten. Um ein Projekt als partizipativ zu bezeichnen, muss nach Hafén (2005e, S. 563f.) geklärt sein, ob die Projektbeteiligten Entscheidungen treffen können, auch wenn sie der Projektleitung nicht entsprechen, ob genügend Beteiligte im Projekt vertreten sind und wie viel Einfluss sie haben, ob die Beteiligten die Zielgruppe repräsentieren, wie der Kommunikationsfluss läuft. Partizipation setzt eine Betroffenheit, ein Interesse und Engagement für eine Sache voraus. Zum Beispiel müssen Jugendliche von sich aus gesellschaftliche Veränderungen anstreben wollen oder dafür gewonnen werden. Nach Uebersax<sup>1</sup> (zit. in Moser et al., S. 114) kann Partizipation als Verwirklichung oder Umsetzung von Engagement verstanden werden. Wenn wir von Partizipation reden, ist es wichtig zu beachten, in welchen gesellschaftlichen, institutionellen und organisatorischen Kontexten Partizipation angestrebt und ermöglicht werden soll und welche Voraussetzungen die Beteiligten mitbringen. So geht es manchmal weniger um die Modellfrage, um die Frage nach echter oder unechter Partizipation, als vielmehr darum, bedürfnis- und interessenadäquate Beteiligungsformen ins Zentrum zu stellen – solche, die den Betroffenen angepasst sind, sie ernst nehmen und unterstützen. Partizipation kann daher sehr vielfältig gestaltet sein und richtet sich aus nach der Adressatenschaft und dem Setting (vgl. Moser et al., S. 115f.).

### **3.2 Partizipation bewirkt Empowerment**

In dieser Arbeit handelt es sich bei der Adressatenschaft um Jugendliche und beim Setting um Partizipation von Jugendlichen in Projekten und in Jugendinstitutionen. Nach Frehner<sup>2</sup> machen partizipative Projekte Jugendliche stark und fördern das individuelle

---

<sup>1</sup> Uebersax, Peter (1991) *Betroffenheit als Anknüpfung für Partizipation. Herleitung eines Modells der Betroffenenbeteiligung mit besonderer Berücksichtigung des Aspektes örtlicher Betroffenheit*. Basel

<sup>2</sup> Peter Frehner ist Programmleiter von *fantasy projects*, welche seit 1997, beauftragt durch das Bundesamt für Gesundheit und die Gesundheitsförderung Schweiz, Projekte mit partizipativen Strukturen für Jugendliche im ausserschulischen Bereich fördern und begleiten. Seit 2001 waren es ausschliesslich Projekte, die Verhältnisse und Strukturen auf kommunaler Ebene beeinflussen. 2004 sind die Erkenntnisse in der Dokumentation „Partizipation wirkt“ zusammengefasst worden und auch unter [www.fantasy-projects.ch](http://www.fantasy-projects.ch) abrufbar.

Selbstvertrauen. Jugendliche schätzen es, ernst genommen zu werden und bezüglich den partizipativen Prozessen und Inhalten in Projekten in der Verantwortung zu stehen. Weiter sagt er, dass Partizipation eine wesentliche Grundlage für Empowerment sei (vgl. Frehner et al., 2004c, S. 9). Im Empowerment-Ansatz orientieren sich Partizipationsbemühungen am Teilhabe-Modell (Lenz, 2002, S. 19). Bevor die Auswirkungen von Partizipation weiter ausgeführt werden, möchte ich zuerst den Begriff „Empowerment“ erläutern.

### 3.2.1 Der Begriff „Empowerment“

Der Begriff taucht erstmals 1976 in USA in einem Buchtitel auf: „Black Empowerment“ – ein im Geist der Bürgerrechtsbewegung geschriebenes Handbuch für Sozialarbeit. Wie Partizipation ist auch Empowerment ein vieldeutiger Begriff, der in heterogenen Bereichen verwendet wird: Bürgerinitiativen, Politik, New Age, Feministische Bewegung, Soziale Arbeit, Gesundheitsförderung, Schule, Jugendfreizeit, um nur einige zu nennen (vgl. Bröckling, 2004, S. 55f.). Lenz (2002, S. 13) übersetzt Empowerment sinngemäss als Selbst-Bemächtigung, als Gewinnung oder Wiedergewinnung von Stärke, Energie und Fantasie zur Gestaltung eigener Lebensverhältnisse. Empowerment ist heute ein allgemein gebräuchlicher Begriff und wird als Prozess (Methodenansatz) oder meistens als Haltung (Menschenbild) definiert. Nachfolgend zwei Zitate als Beispiele:

„Empowerment beschreibt als Prozess im Alltag eine Entwicklung für Individuen, Gruppen, Organisationen oder Strukturen, durch die die eigenen Stärken entdeckt und die soziale Lebenswelt nach den eigenen Zielen (mit-)gestaltet werden kann. Empowerment wird damit als *Prozess* der Bemächtigung von einzelnen oder Gruppen verstanden, denen es gelingt, die Kontrolle über die Gestaltung der eigenen sozialen Lebenswelt (wieder) zu erobern“ (Stark<sup>1</sup>, zit. in Lenz, 2002, S. 14).

„Ziel der Empowerment-Praxis ist es, die vorhandenen Fähigkeiten der Adressaten sozialer Dienstleistungen zu autonomer Alltagsregie und Lebensorganisation zu kräftigen und Ressourcen freizusetzen, mit deren Hilfe sie die eigenen Lebenswege und Lebensräume selbstbestimmt gestalten können. Empowerment ist hierbei keine neue Rezeptur von Methoden und Interventionsformen. In dieser programmatischen Gestalt artikuliert sich vielmehr eine spezifische *professionelle Grundhaltung*, eine „neue Kultur des Helfens“, die den allzu selbstverständlichen pädagogischen Blick auf die Unfertigkeiten und Defizite von (jungen) Menschen überwindet, ihre Selbstverfügungskräfte stärkt und sie zu Selbstbestimmung, sozialer Einmischung und eigen inszenierter Lebensgestaltung ermutigt. Empowerment – auf eine einprägsame Formel gebracht – ist so das Anstiften zur (Wieder-) Aneignung von Selbstbestimmung über die Umstände des eigenen Lebens“ (Herriger, 2001, S. 104).

Ein heikler Punkt besteht nach Bröckling (2004, S. 61) darin, dass dieser Haltung die Diagnose „Mangel an Macht“ vorausgeht. Es werden bei bestimmten Gruppierungen

---

<sup>1</sup> Stark, Wolfgang (1993). Die Menschen stärken. Empowerment als eine neue Sicht auf klassische Themen von Sozialpolitik und sozialer Arbeit. *Blätter der Wohlfahrtspflege*, 2, S. 41-44.

Ohnmachtsgefühle als gegeben unterstellt und als Allheilmittel Empowerment vorgeschlagen. Betrachtet man Empowerment aus systemtheoretischer Sicht, geht es laut Hafen (2005e, S. 552f.) wieder darum, welche Seite der Unterscheidung von „stark/schwach“ berücksichtigt wird. Ob nun Ressourcen gestärkt oder Defizite aufgeholt werden sollten, macht keinen grossen Unterschied. Zudem können Fachleute Systeme nicht empoweren. Sie können nur in der sozialen und psychischen Umwelt Kommunikationsstrukturen initiieren, die zur Selbstbefähigung und zum Finden von neuen Lösungen anregen.

### 3.2.2 Empowerment in der Arbeit mit Jugendlichen

In Bezug auf die Arbeit mit Jugendlichen sagt Herriger (2001, S. 107), dass anstelle einer Resozialisierungspraxis mit Blick auf Erziehungsdefizite und Störungen aus der Vergangenheit eine neue zukunftsorientierte Pädagogik tritt. Verhaltensweisen von Jugendlichen werden als subjektiv sinnhafte Umgangsmuster mit (schwierigen) Lebenssituationen im Hier und Jetzt betrachtet. Ziel der Empowermentpraxis ist der Aufbau von fördernden Strukturen, die Jugendliche in ihrer Selbstorganisation und im konstruktiven Umgang mit belastenden Lebenssituationen unterstützen.

Herriger (2001, S. 107-110) nennt fünf Bausteine für die Empowerment-Praxis, die auch als Hintergrund für das Praxisprojekt InTeam gelten können:

**Orientierung an den Stärken junger Menschen:** Es geht um eine Haltung von Vertrauen bei Professionellen gegenüber Jugendlichen: Jugendliche sind konstruktive Regisseure ihrer Lebensgeschichte. Sie haben die nötigen Stärken und Fähigkeiten dafür. Grenzüberschreitungen und nonkonformes Verhalten sind temporär und Ausdruck von jugendtypischem Experimentieren mit Lebensentwürfen.

**Akzeptieren der unkonventionellen Lebensentwürfe junger Menschen:** Gemeint ist eine Pädagogik der Akzeptanz, die das Recht auf Anderssein anerkennt und nicht moralisiert. Grenzen zum notwendigen Eingreifen stellen sich dort, wo die Integrität von anderen verletzt wird oder wo der/die Jugendliche sich selbst gefährdet.

**Arrangieren von flexiblen Alltagshilfen:** Die Jugendarbeit oder ein Jugendangebot wird von Jugendlichen als unmittelbar nützlich erfahren und bietet eine flexible Unterstützungshilfe an. Das kann eine alltagsstrukturierende Hilfe sein wie Jugendräume, offene Wohnformen mit flexibler Betreuung, Arbeitsprojekte mit sinnvoll erlebter Tätigkeit.

**Selbstnarration und biografischer Dialog:** Durch Selbsterzählungen und pädagogische Biografiearbeit werden sinnvolle Verbindungen zur eigenen Lebensgeschichte her-

gestellt, um Selbstwert und Kompetenz zu erleben. Vor allem dann, wenn biographische Verletzungen die Verbindungen zu Ressourcen abgespalten haben, können Selbsterzählungen helfen, das Erfahrene einzuordnen. Der Austausch mit anderen ist ein Versuch Lebenssinn zu rekonstruieren und die Verbindung zu eigenen Ressourcen wieder herzustellen. Die Selbsterzählung macht individuelle Erfahrungen und Zukunftserwartungen nicht nur sozial sichtbar, sondern ermöglicht, dass sie von anderen mitgetragen werden können.

**Unterstützung der Freundschaftnetzwerke:** Statt Kriminalisierung und Ausgrenzung von „Missetäter“ werden Jugendgruppierungen auf der Suche nach gelingenden Lebenswegen unterstützt. Milieubezogene Angebote werden bereitgestellt, die zum Beispiel helfen, gewaltförmige Cliquenstrukturen in sozial verträgliche Interaktionsformen zu transformieren, damit die Betroffenen Selbstwert und soziale Anerkennung erfahren können. Dazu braucht es gruppeneigene Räume, in denen sich Jugendliche „zu Hause“ fühlen. Zusätzlich unterstützend wirken Projekte, die nicht alltägliche Gruppenerlebnisse vermitteln, zum Beispiel erlebnisorientierte Aktionen oder selbst verantwortete Arbeiten (einen Gruppenraum gestalten). Ihr Ziel ist es, durch die Erfahrung von Kompetenzen, von Inklusion und Anerkennung, Ohnmacht und Einsamkeit zu überwinden und Lebenssinn wieder erkennbar zu machen.

### 3.2.3 Wirkung von Partizipation und Empowerment

Frehner et al. (2004c, S. 9ff.) haben einige Partizipationsprojekte mit Jugendlichen evaluiert. Ich nenne hier einige Punkte, wie Partizipation wirkt und zu Empowerment führt:

- Partizipative Projekte fördern das Selbstvertrauen und das Selbstwertgefühl der Jugendlichen. Dieses wird zusätzlich gestärkt, wenn sich Gleichaltrige und Erwachsene für die Prozesse der Jugendlichen interessieren, wenn ihre Anliegen ernst genommen werden und wenn begleitend in den Medien berichtet wird.
- Jugendliche werden motiviert, sich selbst und ihre Lebensgewohnheiten kritisch zu hinterfragen und sich mit Gleichgesinnten und Fachpersonen darüber auszutauschen. Sie erwerben somit Ressourcen im Umgang mit schwierigen Lebensfragen.
- Durch die Mitbeteiligung erwerben sie sich Fachwissen und machen Erfahrungen mit der Dynamik von Projektarbeit (Projektmethode).
- Durch die Selbstreflexion können sich die Beziehungen zu Gleichaltrigen, zu Eltern und zu Fachpersonen verbessern, weil es Jugendlichen leichter fällt, ins Gespräch zu kommen. Beziehungen werden offener und ungezwungener. Ein Gemeinschaftsgefühl kommt auf und ein Netzwerk entsteht, das auch nach Ende des Projekts weiterwirkt.

### 3.3 Prävention und Partizipation von Jugendlichen

Partizipative Projekte in der Prävention können verschiedenster Art sein. Ich unterscheide zwei Formen: In der einen geht es um Projekte, die Bedürfnisse von Jugendlichen aufnehmen, zum Beispiel Jugendhausräume, einen Skateboardplatz oder einen Pausenhof mitgestalten, ein Lager mitplanen oder einen Spieltag mitorganisieren. In der anderen geht es um kommunikative Projekte, die den Sinn haben, Lebensfragen zum Ausdruck zu bringen und eine Botschaft zu vermitteln, zum Beispiel ein Theaterstück entwickeln, einen Film drehen, wie im InTeam Aids- und Schuldenpräventionsveranstaltungen mit Schulklassen durchführen oder im weiter gefassten Sinn Lebenshilfe anbieten. Auf die zweite Form gehe ich näher ein.

Jugendliche kennen ihr Lebensumfeld, sie beschäftigen sich mit ähnlichen Lebensfragen. Wenn sie sich für eine Sache, ein Thema engagieren und in der Entwicklung partizipieren können, wenn sie also zum Beispiel eine Präventionsveranstaltung mit einer Schulklasse zu einem Thema wie Liebe/Sexualität oder Konsum/Geld erarbeiten, dann sammeln sie Fakten aus unterschiedlichen Quellen und setzen diese zu Botschaften zusammen. Diese werden von anderen Jugendlichen, dem Zielpublikum, besser verstanden und akzeptiert. Die „Produkte“ überzeugen und berühren durch die authentischen Aussagen der beteiligten Jugendlichen (vgl. Frehner, 2004a, S. 9f.).

Es liegt nahe, diese Erkenntnisse für die Prävention zu nutzen. Robert Lender<sup>1</sup> nennt drei Gründe für die vermehrte Einbindung Jugendlicher in die Entwicklung von Präventionsbotschaften:

- Die Einbindung Jugendlicher in geeignete Mitbestimmungsprojekte fördert die Entwicklung von Schlüsselqualifikationen, zum Beispiel Bewältigungskompetenz und Solidarbereitschaft.
- Die aktuelle Jugendforschung definiert eine Vielzahl an Szenen, in denen Jugendliche beheimatet sind und zwischen denen sie auch „wandern“. All diese einzelnen Szenen mit ihren Moden, Ausdrucksformen, Codes und „Sprachen“ erlauben kaum mehr allgemeine Massnahmen im präventiven Bereich. Prävention muss um ihre Klientel wissen, und dies kann in einer solch diversifizierten Jugendkultur am besten der/die jeweilige Jugendliche selbst.
- Versteht sich Prävention auch als Begleitung zu/in einem selbstbestimmten und engagierten Leben, dann müssen Präventionsprojekte per se ein Angebot zur selbständigen Entwicklung durch Jugendliche beinhalten (im Sinne der WHO-Charta, die von einer aktiven Einbindung Jugendlicher

---

<sup>1</sup> Robert Lender, zuständig für jugendpolitische Angelegenheiten im Bundesministerium für soziale Sicherheit, Generationen und Konsumentenschutz [BMSG] in Wien. Zitiert aus „*Prävention und Partizipation*“ gefunden am 7.4.2005 auf der Internetseite: [www.bmsg.gv.at/cms/site/detail.htm?channel=CH0267&doc=CMS1056442456...](http://www.bmsg.gv.at/cms/site/detail.htm?channel=CH0267&doc=CMS1056442456...)

spricht). Präventionsmassnahmen sollten daher selbst Modellprojekte der Einbindung von Jugendlichen sein. Denn eine grundsätzliche Erkenntnis vieler gesundheitsfördernder Initiativen ist, dass ihre Arbeit erst dann von Kindern und Jugendlichen akzeptiert wird und es erst dann zu relevanten Wirkungen kommt, wenn diese Programme nicht für sie, sondern mit oder von ihnen entwickelt werden.

Nach Lender findet sich ein erster Ansatz zu einer vermehrten Einbindung von Jugendlichen in der Methode der Peer Group Education.

## 4 Peer-Education

Vorgängig haben wir erfahren, dass interaktive Methoden in der partizipativen Präventionsarbeit insofern sehr wirkungsvoll sind, als Mitglieder der Zielgruppe in sie einbezogen sind, womit die Glaubwürdigkeit von Botschaften gefördert und das Selbstvertrauen der Vermittelnden gestärkt werden. Peer Education wird schliesslich als Methode vorgeschlagen, die alle Aspekte verbindet und durch die Prävention erst zu relevanter Wirkung kommt. Das folgende Kapitel vermittelt einen Einblick in die Methode Peer-Education.

### 4.1 Begriffsklärungen

#### 4.1.1 Peer und Peergruppe

Der Begriff *peer* hat seinen Ursprung im Altfranzösischen. Er wird von *per*, später *pair* abgeleitet und bedeutet Gleichsein, von gleichem Rang und Status sein (vgl. Naudascher, 2003, S. 119). Ebenfalls bezeichnet *peer* die Zugehörigkeit zum englischen Adel (vgl. Appel, 2001, S. 35). Heute meint *peer* gleich, ebenbürtig, dem gleichen Alter, dem gleichen Status und der gleichen Stellung angehörig. *Peers* unter Jugendlichen sind Gleichaltrige und Gleichgesinnte, zu denen Jugendliche in relevanter Beziehung stehen. Interaktionen können sich in Cliques, Vereinen, Freundschaftskreisen oder in losen Beziehungen ergeben (vgl. Jung, 2002, S. 8). Nach Naudascher (2003, S. 119) kann in der gleichen Altersstufe der Status und die soziale Stellung sehr unterschiedlich sein (Nationalität, Geschlecht, Herkunft, Interessen), und doch kann man sagen, dass im gleichen Alter ähnliche Entwicklungsschritte durchlaufen werden (Berufsorientierung, erste Sexualität, Elternablösung).

Eine *Peergruppe* ist keine festgefügte Gruppe. Sie bildet sich dort, wo Jugendliche, bedingt durch ihren Lebenslauf, zusammengeführt werden, sei dies in der Schule, während der Ausbildung, in der Nachbarschaft, an Treffpunkten. Nach Kleiber (1999, S. 4) sind Peergruppen soziale Gebilde, die der Erprobung neuer Möglichkeiten im Sozialverhalten dienen, in denen oftmals Verhaltensweisen zugelassen werden, die ausserhalb zu riskant wären oder sanktioniert würden. Peergruppen tragen zur Identitätsentwicklung von Jugendlichen bei, indem sie Orientierung vermitteln, zur Stabilisierung der einzelnen TeilnehmerInnen beitragen und emotionale Geborgenheit vermitteln. Die Peergruppe bietet den Jugendlichen Unterstützung bei der Durchsetzung von persönlichen Interessen

gegenüber Erwachsenen, zum Beispiel den Eltern. Untereinander werden die gleichen Sprachcodes verwendet. Die Begegnungen finden direkter statt. In Auseinandersetzungen zeigen sich Gleichaltrige motivierter, Unterschiede zwischen sich und den anderen Jugendlichen auszugleichen und übernehmen häufig voneinander Problemlösungsstrategien und Denkmodelle. Im gemeinsamen Handeln findet implizites Lernen statt, und es werden extrafunktionale Qualifikationen erworben (vgl. Kleiber, 1999, S. 4). Nach Böhnisch/Münchmeier<sup>1</sup> (zit. in Reinders, 2003, S. 129) schaffen sich Jugendliche Gleichaltrigenräume, um ihre Selbständigkeit auszuleben, darstellen und widerspiegeln zu können. In einer aktuellen Untersuchung fand Zinnecker et al. (2002, S. 61) heraus, dass über 80% der 16-18jährigen einer Clique angehören und sich etwa vier Mal pro Woche treffen. Laut Jung (2002, S. 10) erachten Jugendliche bei persönlichen Problemen die Peers als ihre wichtigsten Bezugspersonen. Die Zugehörigkeit zu einer Peergruppe – vor allem bei hohem Gruppendruck und Abhängigkeit – birgt nach Jung das Risiko, dass entgegengebrachtes Vertrauen missbraucht wird und man sich gegenseitig negativ beeinflusst (zum Beispiel Anti-Haltungen zur Schule, Leistungsverweigerung, Risikoverhalten oder Aggression). Zinnacker et al. (2002, S. 64) können dies gemäss ihrer Untersuchung bei Jugendlichen bestätigen, deren Beziehung zu den Eltern gestört ist. Sonst zeigt sich eher das Bild einer präventiv wirkenden Gruppe. Die Cliquenmitglieder missbilligen abweichendes Verhalten wie Diebstahl, Sachbeschädigung, übermässigen Alkoholkonsum.

#### 4.1.2 Peer-Engagement

Nach Sloane/Zimmer<sup>2</sup> (zit. in Backes/Schönbach, 2001, S. 6) beziehen Präventionsprogramme auf vielfältige Weise in irgendeiner Form Peers als Träger personalkommunikativer Botschaften ein. Solche Programme werden unter dem Begriff *Peer-Involvement* zusammengefasst. Allen gemeinsam ist, dass Gleichaltrige oder Gleichgesinnte bei der Beratung, der Projektgestaltung oder der Aufklärung zum Einsatz kommen. Je nach Form und Anzahl beteiligter InteraktionspartnerInnen wird unterschieden zwischen *Peer-Counseling/-Helping*, *Peer-Projekten* und *Peer-Education* (vgl. Backes/Schönbach, 2001, S. 6f.).

---

<sup>1</sup> Böhnisch, L./Münchmeier, R. (1990). Pädagogik des Jugendraums – Zur Begründung und Praxis einer sozialräumlichen Jugendpädagogik: Weinheim, München

<sup>2</sup> Sloane, B.C./Zimmer C.G. (1993). The power of Peer health education, *Journal of American College Health*, 41 (6), 241-245.

<b>Peer Involvement</b>		
Einbezug und Beteiligung von Gleichaltrigen für kommunikative Botschaften		
<b>Peer-Counselling/Helping</b>	<b>Peer-Projekte</b>	<b>Peer-Education</b>
„face to face“-Beratung	Einmalige Aktionen	Informationsveranstaltungen

Eigene Darstellung<sup>1</sup>

*Peer-Counseling/-Helping* ist eine „face to face“-Beratung bei persönlichen Themen wie Drogen, Sexualität oder Schwangerschaft. Häufig beraten Jugendliche, die eine Thematik selbst erlebt und erfolgreich bewältigt haben, andere Jugendliche in einer entsprechenden Notsituation. Dieser Ansatz kommt in den USA und in England seit den 70er Jahren verstärkt zur Geltung. *Peer-Projekte* sind einmalige Aktionen und deshalb mehr aktions- und handlungsorientiert. Eine Gruppe von Jugendlichen hat das Ziel, andere Jugendliche für ein bestimmtes Thema zu sensibilisieren, und entwickelt zum Beispiel ein themenspezifisches Theaterstück, dreht einen Videoclip, organisiert eine Ausstellung in der Schule oder in einem Jugendhaus. Peer-Projekte können manchmal im Rahmen von Peer-Education-Programmen entstehen. Als weitere Form von Peer-Arbeit können ergänzend noch *Peer-Tutoring* und *Peer-Mediation* genannt werden. Bei Peer-Tutoring helfen SchülerInnen oder StudentInnen den jüngeren bei der Aneignung des Lehrstoffes. Peer-Mediation kann als Methode zur Konfliktbearbeitung und -lösung gesehen werden.

Im Rahmen dieser Arbeit gehe ich vertieft auf die Methode *Peer-Education* ein.

#### 4.1.3 Peer-Education (Gleichaltrigenerziehung/-bildung)

Sciaca<sup>2</sup> (zit. in Backes/Schönbach, S. 7) definiert Peer-Education im Gesundheitsbereich als „das Lehren oder Teilen von Informationen, Werten und Verhaltensweisen zur Gesundheit durch Mitglieder gleicher Alters- oder Statusgruppen“. Peer-Education ist eine Vermittlungsmethode, bei der Jugendliche in einem bestimmten Themenbereich ausgebildet und befähigt werden, das angeeignete Wissen an andere Jugendliche weiterzuvermitteln. Als Peers gehören sie zur selben sozialen Gruppe wie die Jugendlichen der Zielgruppe. Sie sprechen untereinander die gleiche Sprache, reden offener und lieber unter sich über Themen wie Sexualität, Drogen oder Rauchen. Neben der Wissensvermittlung reflektieren sie Einstellungen, Werte und soziale Normen (vgl. Ba-

<sup>1</sup> Grafik angelehnt an Backes/Schönbach, 2001, S. 7. Systematik von Peer-Involvement-Ansätzen. In *Peer-Education. Ein Handbuch für die Praxis*. Köln: BZgA

<sup>2</sup> Sciaca, 1987 in Milburn, K. (1995). A critical review of peer education with young people with special reference to sexual health. *Health Education Research*, 10, 407-420.

ckes/Schönbach, S. 7). Peer-Education ist deshalb eine Methode zur Vermittlung von Fachwissen und persönlichen Kompetenzen, mit dem Ziel, herkömmliches Verhalten zu modifizieren bzw. unerwünschtes Verhalten zu vermeiden (vgl. Nörber, 2003, S. 83). Peer-Education setzt auf den MultiplikatorInnen-Effekt. Peer-Educators werden deshalb auch MultiplikatorInnen genannt. Grundsätzlich könnte Peer-Education für Einsatzbereiche in jedem Lebensalter eingesetzt werden, doch die meisten Erfahrungen damit machen die Jugendlichen (vgl. Backes/Schönbach, S. 7).

## **4.2 Historischer Hintergrund**

Peer-Education gilt heute als innovativer Ansatz bei der Vermittlung von Präventionsbotschaften. In der geschichtlichen Entwicklung weist der Ansatz „Gleichaltrige unterstützen Gleichaltrige“ eine lange Tradition auf. Ich nenne hier einige Beispiele (vgl. Appel, 2001, S. 17; Kleiber, 1998, S. 8ff.):

Bereits im alten Griechenland unterstützen Heranwachsende andere Heranwachsende beim Lernen. Um 1550 etabliert sich bei den spanischen Jesuiten erfolgreich das *Dekurio System*. Ein Student unterrichtete jeweils zehn andere Studierende. Ende des 18. Jahrhunderts entwickelt sich in England das *monitorial system*. Ausgesuchten SchülerInnen werden besondere Pflichten übertragen, damit sie anderen beim Lernen helfen und sie kontrollieren können – eine Art verlängerter Arm der Lehrenden. Dieses System hält sich bis zu Beginn des 20. Jahrhunderts, weil es in der wirtschaftlich schlechten Zeit (industrielle Revolution) günstiger ist als die Anstellung zusätzlicher Lehrkräfte. Die Beratung von Jugendlichen durch Jugendliche beginnt sich in den 20er Jahren während der sogenannten Wandervogelbewegung in Deutschland zu entwickeln. Jugendliche organisieren Fahrten in die Natur, Spielaktivitäten und andere gesellschaftliche Anlässe für Jüngere. Gegenseitige unterstützende Beratung gehört natürlicherweise dazu. Während der Lehrerknappheit in den 60er Jahren besinnt man sich wieder auf Tutoren-Programme, wobei die Hauptzielgruppe meist sozial benachteiligte, behinderte oder lernbehinderte SchülerInnen sind. In dieser Zeit entwickelt sich in den USA der Peer-Education-Ansatz für gesundheitsrelevante Themen. Zielgruppenangehörige bieten Informationen und Unterstützung zum Thema Drogenkonsum. Als Folge der sexuellen Revolution steht Anfang der 70er Jahre das Thema „Sexualität und Schwangerschaft“ im Vordergrund und Anfang der 80er Jahre, mit dem Aufkommen von Aids, die HIV-Prävention. Die Peer-Education-Ansätze sind zunächst im angloamerikanischen Bereich verbreitet, bis sie zu Beginn der

90er Jahre auch in Europa immer mehr Fuss fassen. Vernetzung und internationaler Austausch wird heute über Webseiten und internationale Treffen getätigt.<sup>1</sup>

Durch die historische Betrachtung wird klar, dass Peer-Involvement-Ansätze besonders in wirtschaftlichen Krisenzeiten Aufschwung erhalten, weil dann Finanzen für professionelle Lehrkräfte fehlen, und ebenso in gesellschaftlichen Umbruchzeiten, weil dann etablierte Systeme abgelehnt werden und Informationen zu Veränderungsprozessen eher von status- und ranggleichen VermittlerInnen angenommen werden (vgl. Kleiber, 1998, S. 10).

### **4.3 Theoriebezüge**

Die theorieorientierte Betrachtungsweise von Peer-Education wird lange Zeit vernachlässigt. Wenn die verschiedenen AutorInnen Hintergründe anführen, so sind das in der Regel folgende Theorien: Entwicklungspsychologie, soziale Lerntheorie, Soziale Impfung, Gemeindepsychologie und Lebensweltorientierung. Ich nenne nachfolgend die wichtigsten Erkenntnisse aus den verschiedenen Theorien, auf die sich die Methode Peer-Education abstützen lässt (vgl. Kaestner 2003, S. 59-61; Kleiber, 1998, S. 12ff.).

#### **4.3.1 Entwicklungspsychologie**

Die entwicklungspsychologische Argumentation betont die Rolle von Peers für die Bewältigung von Entwicklungsaufgaben. Ein Mitglied der Peergruppe hat die Möglichkeit, verschiedene Rollen auszuprobieren und seine Identität zu finden. Jugendliche halten sich oft und gerne in ihrer Altersgruppe auf, handeln und lernen gemeinsam, fördern untereinander Kreativität und Leistungswille und erwerben dadurch nützliche Qualifikationen, die nicht durch LehrerInnen vermittelt werden müssen/können (z.B. Umgang mit technischen Geräten, Austausch von zwischenmenschlichen Erfahrungen). Innerhalb der Gruppe entwickeln sie Denkstrategien und Wege, Probleme anzugehen. Durch den direkten Umgang miteinander und die Verwendung von gleichen Sprachcodes sind Jugendliche im Vergleich zu Erwachsenen bestrebt, Unterschiede eher auszugleichen und untereinander einen Konsens zu suchen (s. 4.1.1).

---

<sup>1</sup> Unter [www.europeer.lu.se](http://www.europeer.lu.se) sind sehr viele Peer-Education-Projekte in Europa aufgeführt, die sich vor allem mit den Themen HIV/Aids, Sexualität, aber auch mit anderen Themen des Gesundheitsbereichs auseinandersetzen. Ebenfalls dient die Webseite der Vernetzung und ist ein Forum für internationalen Austausch.

Unter [www.euronetprev.org/neu](http://www.euronetprev.org/neu) findet sich ein europäisches Netzwerk, dessen Ziel es ist, Suchtprävention mit dem Ansatz von Peer-Education zu realisieren und zu evaluieren.

### 4.3.2 Soziale Lerntheorie

Nach der sozial-kognitiven Lerntheorie von Albert Bandura<sup>1</sup> wird menschliches Handeln durch Modelle vermittelt. Modelle sind neben Eltern, LehrerInnen und Geschwistern vor allem auch Gleichaltrige und in jüngster Zeit (vgl. Zinnacker et al., 2002, S. 53f.) vermehrt Medienfiguren wie SportlerInnen, SängerInnen, Musik- und Filmstars. Das Modell gibt einerseits Verhaltensweisen und Fertigkeiten vor, andererseits zeigt es, wie eine bestimmte Situation beurteilt und bewältigt werden kann. Als Modell wird von anderen akzeptiert, wer über bestimmte Merkmale wie Prestige, Charisma, Fähigkeiten, Status und das richtige Alter verfügt. Wichtig für den Lernerfolg ist, in welchem Verhältnis das Modell zum Beobachtenden steht (Sympathie – Antipathie). Gelernt werden sowohl „erwünschte“ Fähigkeiten als auch Risikoverhalten.

### 4.3.3 Soziale Impfung

Die Theorie der Sozialen Impfung wurde von Meichenbaum<sup>2</sup> entwickelt. Sie geht davon aus, dass die Widerstandskraft gegen zukünftige Risikosituationen durch eine Immunisierung gestärkt werden kann, indem Jugendliche eine Risikosituation schon jetzt spielerisch erleben und üben können. Spielerisch dabei bleiben auch die Belastung und der Umgang mit Stress. Übungsbeispiele: Der Junge will kein Kondom benutzen – was jetzt? Die Kreditkarte überziehen oder drei Monate für einen iPod sparen? Stressbewältigung findet statt, indem Jugendliche versuchen, sinnvolle Handlungsstrategien zu erörtern und im Spiel auszutesten. Die spielerische Imitation hat zum Ziel, im späteren Ernstfall dem Gruppendruck besser zu widerstehen, darauf sicherer zu reagieren und gegenüber negativen sozialen Einflüssen resistent zu werden.

### 4.3.4 Gemeindepsychologie und Lebensweltorientierung

Unter Gemeindepsychologie wird die Förderung von präventiven Netzwerkressourcen und Empowermentstrategien verstanden. Nach Keupp<sup>3</sup> erweisen sich die Dichte und Qualität sozialer Netzwerke und die Menge und Qualität der Beziehungen von einzelnen zu ande-

---

<sup>1</sup> Bandura A. (1986). *Social foundation of thought and action. A social cognitive theory*. Englewood Cliffs: Prentice Hall, Inc.

<sup>2</sup> Meichenbaum D. (1977). *Cognitive Behavior Modification. An Integrative Approach*. New York: Plenum.

<sup>3</sup> Keupp, H. (1990). Lebensbewältigung im Jugendalter aus der Perspektive der Gemeindepsychologie. In Sachverständigenkommission 8. Jugendbericht (Ed.). *Risiken des Heranwachsens*. Weinheim: Verlag Deutsches Jugendinstitut e.V., 1-51.

ren Personen und Gruppen als eine entscheidende Voraussetzung für die Bewältigung alltäglicher Belastungen, Anforderungen und Herausforderungen. Sie bestimmen und ermöglichen psychisches Wohlbefinden und soziale Integration. Es geht nicht nur darum, sich in bestehende soziale Gefüge einzuordnen, sondern selbst Netzwerke aufzubauen. Ob der Aufbau solcher Netze gelingt, hängt von den sozialen Fähigkeiten und Fertigkeiten und dem Selbstwertgefühl der Beteiligten ab. Diese Befähigung wird als Empowerment bezeichnet (s. 3.2.1). Die Unterstützung solcher Netzwerke kann durch die Soziale Arbeit geleistet werden, ebenso die Bereitstellung von niederschweligen, lebensweltnahen Beratungsangeboten. Peer-Education als Methodenansatz nutzt dieses Netz von Gleichaltrigen, indem sie Jugendliche in ihren Bestrebungen unterstützt, stärkt und sich an deren Lebenswelt orientiert. Peer-Educators werden folglich nicht als „Fremdkörper“ wahrgenommen. Sie kooperieren und unterstützen sich gegenseitig in ihrer Autonomie.

#### **4.4 Praxis von Peer-Education**

Dieses Kapitel beantwortet die Fragestellung der 2. Hypothese: „Welches sind die Chancen, Risiken und Voraussetzungen von Peer-Education?“

##### **4.4.1 Begründung von Peer-Education**

Beziehungen von Gleichaltrigen untereinander haben in der oft chaotischen Übergangsphase vom Jugendalter zum Erwachsensein eine wichtige Orientierungsfunktion und leisten zusätzlich einen Beitrag zur Identitätsbildung. Relevante Themen werden lieber mit Gleichaltrigen diskutiert als mit Eltern, Lehrpersonen oder anderen Erwachsenen. Die vorher genannten Theorieansätze betonen, dass Jugendliche kreativ und unkonventionell bestimmte fachliche und soziale Kompetenzen voneinander erwerben und austauschen. Sie zeigen, dass menschliches Handeln durch Modelle vermittelt und Risikosituationen in Form von Übungen spielerisch durchlebt werden können. Sie betonen die Wichtigkeit von sozialen Netzwerken und einem lebensweltorientierten Unterstützungsangebot. Diese Erkenntnisse und die positiven Erfahrungen mit Peer-Education bestärken Fachleute, diese innovative Methode professionell für die Prävention und auch für den Bildungsbe- reich zu entwickeln und zu fördern.

##### **4.4.2 Einsatzgebiete und Präventionsthemen**

Es existiert eine Vielzahl von Peer-Education-Programmen mit verschiedenen Ausrichtungen und Zielsetzungen. Appel (2001, S. 22) unterscheidet zwei Hauptrichtungen: *peer-*

*delivery* und *peer-development*. Peer-delivery meint Programme, wie zum Beispiel In-Team, in denen die Peer-Educators von Fachleuten in klar strukturierten Sitzungen auf ihre Präventionspräsentationen vorbereitet und im weiteren dabei begleitet werden. Schwerpunkte sind ansprechende Wissensvermittlung, Präsentationstechniken und Teamarbeit. Ausgebildet werden vor allem SchülerInnen; ihre Einsatzgebiete sind Schulen. Peer-Development richtet sich mehr an schwer zugängliche Randgruppen und findet daher eher im Umfeld von Jugendtreffs und in der gemeindebasierten Jugendarbeit statt. Ausgebildet werden Mitglieder dieser „Randgruppen“ und das Ziel der Ausbildung ist eher die persönliche Unterstützung und Entwicklung der tätigen Peer-Educators.

Peer-Education-Projekte gibt es heute im europäischen Raum sehr viele und zu sehr vielen Präventions- und anderen Lebensthemen wie zum Beispiel:

- HIV/Aids
- Sexualität, sexuell übertragbare Krankheiten
- Schwangerschaftsverhütung, -abbruch
- Liebe, Beziehungen
- Sucht, Drogen, Rauchen, Alkohol
- Infektionskrankheiten
- Ernährung, Essstörungen
- Gewalt, Konflikte
- Natur, Umwelt, Sport
- Umgang mit IT-Kompetenzen
- Körperliche Behinderungen
- Soziale Themen wie Wohnungsnot

#### **4.4.3 Auswahl von Peer-Educators**

In der vorhandenen Literatur zu Peer-Education werden für die Projekte Peers gewählt, die der Zielgruppe angehören und bestimmte Eigenschaften und Fähigkeiten mitbringen wie:

- kommunikative Fähigkeiten
- selbstsicheres Auftreten, Charisma
- Interesse am Thema, Freiwilligkeit
- Reflexionsfähigkeit bezüglich dem eigenen Verhalten
- Teamfähigkeit
- Durchhalte- und Durchsetzungsvermögen
- Achtung gegenüber Menschen
- Verschwiegenheit

Es handelt sich um Jugendliche, so genannte *peer-leaders* oder *opinion-leaders*, die sich aus eigener Motivation engagieren. Sie werden von der Zielgruppe als natürliche MeinungsträgerInnen akzeptiert. Im Schulbereich werden sie innerhalb einer Schulklasse nach Möglichkeit demokratisch gewählt. Vorteilhaft ist, wenn der Genderaspekt integriert ist (vgl. Österreichische Arbeitsgemeinschaft Suchtvorbeugung, 2003, S. 365f.).

#### **4.4.4 Auswirkungen auf Peer-Educators**

Die bisherigen Ausführungen zeigen, dass Peer-Education eine sinnvolle Methode in vielen Themenbereichen darstellt. Welche Auswirkungen hat die Methode auf die aktiven Peer-Educators? Ich entnehme dafür Auszüge aus der Evaluation des Berliner Modellprojekts „InTeam“. Sie ist im deutschsprachigen Raum eine der wenigen wissenschaftlichen Evaluationen, die Auswirkungen auf die Ausführenden eines Programms untersucht (vgl. Kleiber/Appel, 2001, S. 9-14).

Je länger Jugendliche an einem Projekt teilnehmen, umso mehr können sich positive Veränderungen festigen. Kleiber/Appel machen folgende Lernerfolge aus: Die Jugendlichen bauen im Verlauf der Ausbildung und ihrer Einsätze als Peer-Educators diverse fachliche, methodische, didaktische, soziale und kommunikative Fähigkeiten auf und bekommen dadurch eine positive Selbsteinschätzung, ein besseres Selbstwertgefühl, mehr Selbstvertrauen. Ihr themenspezifisches Wissen nimmt zu. Durch die Gelegenheit, Fachwissen und die gelernten Methoden im Umgang mit Schulklassen und anderen Gruppen umzusetzen und konstruktives Feedback zu erhalten, erreichen sie nachhaltig mehr Sicherheit in Kommunikationskompetenzen. Es fällt ihnen nun leichter, im Team zu arbeiten, Beziehungen zu knüpfen und auf andere zuzugehen.

#### **4.4.5 Risiken von Peer-Education**

Die Wirkung der Methode auf die Zielgruppe wird manchmal in Frage gestellt. Sie ist bisher erst in wenigen Projekten untersucht worden<sup>1</sup>. Es ist wie auch in anderen Präventionsprojekten schwierig, eine Wirkung nachzuweisen, doch wie wir in Kapitel 2.3.4 gesehen haben, gilt generell, dass die Wirkung bei interaktiven Methoden wie Peer-Education grösser ist. Die Jugendlichen stehen in einem Umfeld von diversen Präventionsaktionen und Informationen, die auf sie einwirken. Was schliesslich zu Verhaltensänderungen beiträgt, ist nicht erwiesen. Ebenso kann nicht erwiesen werden,

---

<sup>1</sup> Eine wissenschaftliche Evaluation wurde in Berlin mit ‚InTeam‘ zu einem Projekt zu Fragen über Liebe, Sexualität und Schwangerschaftsverhütung von Elke Appel und Dieter Kleiber durchgeführt (siehe Literaturliste).

wie breitflächig sich Botschaften multiplizieren. Auch wenn, wie die zitierten Darstellungen bezeugen, die Methode auf die Peer-Educators eine mehrheitlich positive Wirkung hat, beinhaltet Peer-Education auch Risiken und Schwierigkeiten (vgl. Kleiber, 1999, S. 3+5; Kleiber/Appel/Pfarr, 1998, S. 17):

Ein Diskussionspunkt ist die Kosten-Nutzen-Analyse. Es könnte der Gedanke aufkommen, was der Staat nicht zahlen kann/will, können Jugendliche selbst und erst noch günstig machen. Laut Kleiber (1999, S. 3) sei noch umstritten, ob Peer-Education oder „expertenorientierte Programme“ eine günstigere Kostenbilanz aufwiesen. Er betont, dass Peer-Ansätze eine sehr lange Tradition haben und vor allem in Zeiten ökonomischer Krisen Konjunktur hätten. Prävention kostet und die Methode Peer-Education auch. Es sollte weniger um den Kostenvergleich gehen als vielmehr darum, eine möglichst geeignete Methode einzusetzen. Für jugendnahe Themen wie zum Beispiel Liebe, Sexualität ist Peer-Education eine sehr geeignete Methode. Da die Peer-Educators professionell begleitet werden müssen, kostet sie auch. Um die Kosten-Nutzen-Rechnung positiv zu beeinflussen und erst noch eine längerfristige Wirkung zu erzielen, ist es besser, wenn Peer-Educators über längere Zeit (bis ein Jahr) viele Einsätze (20 bis 30) machen können.

Es besteht das Risiko, dass nicht wirklich diejenigen Jugendlichen erreicht werden, die „at risk“ leben, vor allem wenn überwiegend Mittelschichtsangehörige zu Peer Educators ausgebildet werden. Die wirklich „Hilfebedürftigen“ werden dann nicht erreicht und somit von den Unterstützungsressourcen abgekoppelt. Es ist deshalb wichtig, in Peer-Projekte auch „people at risk“, also Randgruppenangehörige oder Migranten/innen einzubeziehen.

Ein weiterer heikler Punkt ist, dass Jugendliche für die Zwecke von Erwachsenen instrumentalisiert werden und mit der Lösung gesellschaftlicher Probleme belastet werden. Doch wenn bei der Ausbildung zu Peer-Educators eine von Erwachsenen kreierte Botschaft an den Jugendlichen vorbeizieht, kommt schnell Widerstand. Die Botschaft wird dann weder gut weitervermittelt noch von der Zielgruppe gut aufgenommen. Umgekehrt braucht es Vertrauen in die Autonomie von Jugendlichen, denn die gewählten Jugendlichen sind in der Regel motiviert und haben Spass daran, eine gesellschaftliche Aufgabe zu übernehmen wie zum Beispiel über HIV-Ansteckungswege zu informieren. Vorausgesetzt ist aber, dass sie fachlich und persönlich gut begleitet werden. Kleiber (1999, S. 5) meint, dass Peer-Education-Ansätze mit Transparenz zwischen Jugendlichen und Projektleitung, partizipativen Arbeitsweisen und Freiwilligkeit im Vergleich zu anderen pädagogischen Praxisformen weniger problematisch seien.

Kritisiert wird zuweilen, dass „Gleichheit und Wechselseitigkeit“, Prinzipien mit denen in Peer-Education-Projekten gearbeitet wird, ein Mythos von Erwachsenen seien, welche damit die Realität von Peer-Prozessen verkennen würden. Auch Peers würden um Positionen, Ränge und soziale Anerkennung kämpfen. Kleiber (1999, S. 5) bestätigt dies und betont, dass es hilft, Transparenz und Aufklärung bezüglich Möglichkeiten, Erwartungen und Ziele im Rahmen der Peer-Educator-Tätigkeit zu reflektieren, um Enttäuschungen und Fehlentwicklungen zu vermeiden.

#### 4.4.6 Rolle der Präventionsfachleute

Ein Projekt für Peer-Education durchzuführen, erfordert von den Projektleitenden besondere Kenntnisse und Fähigkeiten. Kern (2005, S. 8) findet es sinnvoll, wenn jeweils mindestens eine Fachperson aus der Prävention und eine aus der Jugendarbeit die Peer-Educators ausbilden und begleiten. Als Erfahrungshintergrund beruft er sich auf die Projekte von *euro net*, in denen hauptsächlich im Suchtbereich mit Peer-Education gearbeitet wird. Dort werden spezielle „Train the trainers“-Seminare für Projektleitende angeboten und folgende Kompetenzen vermittelt:

- Fähigkeiten im Bereich der Gruppendynamik und der Teamarbeit mit Jugendlichen
- Fachwissen
- Kommunikations-, Moderationsfähigkeiten und Konfliktmanagement
- Systemisches Arbeiten, Fantasie, Humor, Mobilität, Flexibilität
- Bereitschaft zur Reflektion der eigenen Lebensart, damit eigene Erfahrungen vermittelt werden können

Das nachfolgende Kapitel hebt noch weitere Voraussetzungen für Projektleitende hervor. Eine professionelle Prozessbegleitung ist für das Gelingen von Peer-Education-Projekten sehr wichtig.

#### 4.4.7 Orientierungspunkte für Peer-Education

Zum Abschluss des Theorieteils über Peer-Education werden einige zentrale Orientierungspunkte<sup>1</sup> für die Gestaltung von Peer-Education-Projekten zusammengefasst (vgl. Kahr, 2003, S. 368–381; Alder/Oehler, 2005, S. 13f.):

---

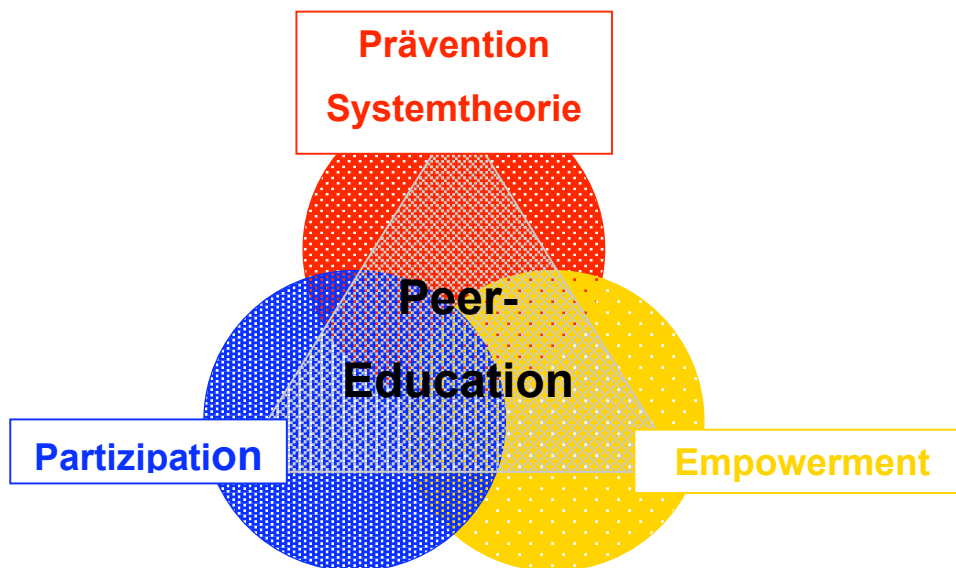
<sup>1</sup> Die Orientierungspunkte basieren auf den Erfahrungen von Peer-Education-Projekten im Rahmen von „euro net“, dem europäischen Netzwerk für praktische Suchtprävention, von „euro peers“, dem internationalen Praxisprojekt zu Peer-Group-Education, den Erfahrungen von Claudia Kahr

- **Jugendliche als wertvolle Ressource betrachten.** Sie sind die ExpertInnen für die Interessen der Gleichaltrigen und für die jugendgerechte Vermittlung des gewählten Themas. Der Lernprozess zwischen Jugendlichen und Projektleitenden ist wechselseitig.
- **Demokratische Entwicklung und Kompetenzen fördern.** Projektleitende fördern Fähigkeiten und handeln Wünsche und Forderungen in einem demokratischen Diskurs aus. Sie schaffen einen Rahmen für selbständiges und eigenverantwortliches Handeln, betrachten Widerstand als Information und moderieren bei Konflikten und Schwierigkeiten im Rahmen des Projektes.
- **Freiwilligkeit.** Man kann Jugendliche nicht zwingen, mit Schulklassen über heikle Themen zu reden und sich in einem Team auseinanderzusetzen. Ihr Engagement muss einem Bedürfnis von ihnen entsprechen. Die Leitung muss auf Möglichkeiten und Grenzen der Jugendlichen eingehen und sie nicht für „Erwachsenenzwecke“ missbrauchen.
- **Partizipation.** Für ein demokratisches Projekt müssen die Jugendlichen in die Planung einbezogen werden, und sie sollen mitbestimmen dürfen. Die Merkmale der Zielgruppe können so besser integriert werden. Rollen, Werte und Ziele werden offen dargelegt. Befürchtungen und Erwartungen müssen frühzeitig diskutiert werden.
- **Zielgruppenorientierte Ausbildung.** Die Ausbildung gestaltet sich fundiert, jugendgerecht und spielerisch. TrainerInnen zeigen transparent mögliche Vermittlungsstrategien auf und lassen dennoch Raum für die Umsetzung von eigenen Ideen und jugendliches Experimentieren. Sie bieten einen geschützten Rahmen, um persönliche Themen reflektieren zu können.
- **Unterstützung der Jugendlichen.** Eine professionelle Begleitung während des ganzen Prozesses ist für erfolgreiche Präventionsveranstaltungen zentral. Die Jugendlichen sind keine ausgebildeten LehrerInnen, die methodische und didaktische Fragestellungen, disziplinarische Schwierigkeiten mit Schulklassen oder Differenzen im Team geübt bewältigen können. Die Erwachsenen müssen einen geschützten Rahmen für Reflexionen von Erfahrungen mit Schulklassen und persönlichen Themen bereitstellen, fachliche und persönliche Unterstützung bieten und erkennen, wenn Grenzen erreicht werden. Ebenfalls kennen sie das soziale Netz und können die Jugendlichen im Bedarfsfall an Fachstellen weiter vermitteln.

- **Evaluation.** Massnahmen und Auswirkungen im Rahmen des Projekts sollten, im Sinne einer Feedbackkultur, laufend mit den Jugendlichen und auch mit allen übrigen Beteiligten reflektiert und weiterentwickelt werden.
- **Vernetzung.** Wichtig ist, dass die Projekte im Rahmen der Schule oder der offenen Jugendarbeit als Teil eines gesamten Präventionsprogramms verankert und mit regionalen Fachstellen vernetzt sind. Nur so können Ressourcen gegenseitig genutzt und Präventionsprojekte nachhaltig angelegt werden.

## 4.5 *Peer-Education in Verbindung mit Prävention, Partizipation und Empowerment*

Dieses Kapitel gibt Antworten auf die 1. Hypothese und deren Fragestellung: „In Peer-Education konzentrieren und verbinden sich Prävention, Partizipation und Empowerment. Wie spielen die Begriffe zusammen?“



Eigene Darstellung

Der Theorieteil behandelt die Themen *Prävention*, *Systemtheorie*, *Partizipation* und *Empowerment* und beschreibt die Vermittlungsmethode *Peer-Education*, die dafür geeignet ist, Partizipation und Empowerment im Feld der Prävention umzusetzen. Robert Lender (s. 3.3) empfiehlt, Jugendliche mehr in Präventionsprojekte einzubinden, und sieht Peer-Education als geeignete Methode dafür an. Die Systemtheorie ermöglicht, Prävention im gesellschaftlichen Kontext einzuordnen. Durch sie kann die Kommunikation des sozialen und die Wahrnehmung des psychischen Systems erklärt werden. Es zeigt sich, dass operativ geschlossene Systeme durch Peer-Education eher zu Strukturveränderungen angeregt werden, weil Jugendliche aus der Zielgruppe die Botschaften jugendnahe formulieren können und sie dadurch bei anderen Jugendlichen entsprechend glaubwürdiger ankommen. Um das Zusammenspiel dieser Begriffe zu verdeutlichen, werden nun aus der Sicht von Peer-Education – im Sinne einer theoretischen Schlussfolgerung – Verbindungen mit Prävention, Partizipation und Empowerment hergestellt.

## Verbindungen von Peer-Education

### mit Prävention:

- Peer-Education kann als Verhaltensprävention bezeichnet werden. Es ist eine personenorientierte Vermittlungsmethode, auch Individuumansatz genannt, mit dem Ziel, die „Psychen“ von Jugendlichen anzusprechen und ihr Verhalten in eine Richtung zu beeinflussen, welche für sie ein vorher definiertes Risiko (z.B. HIV-Ansteckung) weniger wahrscheinlich macht (s. 2.1.2).
- Projekte, die bei der Verhältnisprävention ansetzen, sind bei Peer-Education eher selten. Das hat laut Hafén (2005f, S. 29) damit zu tun, dass eine Peergruppe ein soziales System darstellt, das sich durch die (immer wieder neu zu definierende) Gruppenidentität von anderen Systemen in ihrer Umwelt unterscheidet und deshalb weniger gut fassbar ist als z.B. eine Organisation, die über eine Adresse und Mitglieder verfügt. Mitglieder von Peergruppen sind sowohl in die Peergruppe wie auch in andere soziale Systeme inkludiert. Man kann daher sagen, dass Verhältnisprävention im öffentlichen Raum auch Peers und Peergruppen erreicht (z.B. in Jugendeinrichtungen, in Schulen, durch Partizipationsprojekte im kulturellen Bereich).
- Nach der Begriffsdefinition von Martin Hafén wird Peer-Education auf der Skala *Prävention–Früherkennung/Frühbehandlung–Behandlung* (s. 2.2.1) auf der Ebene von Prävention angesiedelt. Es geht darum, einen erwünschten Zustand zu erhalten. Das Problem ist noch nicht aufgetreten (SchülerIn ist HIV-negativ, hat keine folgenschweren Schulden), und das soll so bleiben. Wenn man als Ursache für HIV-positiv oder Schulden fehlende Information definiert, dann kann Peer-Education zur Behandlung werden, weil die Informationslücke durch das Vermitteln der Safersex-Regeln oder das Nennen von Schuldenfallen behandelt wird.
- Soziale und psychische Systeme sind autopoietisch, operieren über Kommunikation und Gedanken und wählen, wann und wie sie sich irritieren und beeinflussen lassen wollen (s. 2.3.1). Peer-Education ist eine interaktive Vermittlungsmethode, die nachhaltige Wirkung zeigt. Peer-Educators sowie SchülerInnen begegnen sich in einer Präventionsveranstaltung und treffen auch in der Freizeit in Interaktionssystemen aufeinander. Sie sind gleichaltrig, haben ähnliche Interessen und verwenden die gleichen Verständigungs-codes. Daraus folgt eine grössere Kommunikationskongruenz zwischen Peer-Educators und SchülerInnen als zwischen

Erwachsenen und SchülerInnen. Dadurch werden in Systemen wie Schulklassen die Chancen für Strukturänderungen erhöht (s. 2.3.2 und 2.3.3). Man könnte auch von einer *horizontalen Bildung* sprechen.

- Wenn Fachleute für die Zielgruppe „Jugend“, Jugendliche für die Methode Peer-Education ausbilden, können sie nicht anders, als den Fokus auf die Ressourcen der teilnehmenden Jugendlichen zu richten, statt wie oft auf die Defizite. Sie bieten den Jugendlichen Ausbildung, Erfahrungsfelder, Reflexionsmöglichkeiten und übertragen ihnen eine wichtige gesellschaftliche Aufgabe (s. 2.4).

#### **mit Partizipation:**

- Ein Peer-Education-Projekt ohne Partizipation ist nicht denkbar. Es handelt sich um Partizipationsprozesse innerhalb einer Institution, die mit Peer-Education arbeitet. Als Peer-Educators sind die Jugendlichen Teil der Organisation, für die sie tätig sind. Da die Veranstaltungen ohne Erwachsene stattfinden, müssen die Peer-Educators ihr „Produkt“ selbst gestalten. Sie müssen dazu stehen können, authentisch wirken und entscheiden über die Inhalte ebenso mit wie über die Form. Wenn sie mit einer Schulklasse arbeiten, bilden sie ein eigenes soziales System – ein autopoietisches „Lehrsystem“. Die Projektentwicklung wird durch die Rückmeldungen der Peer-Educators mitgesteuert. Deshalb sind Partizipation und die Förderung von Ressourcen, Selbstentscheidung und Eigenverantwortung der Jugendlichen wichtige Ziele der Projektleitung.
- Wenn der Blick auf die Präventionsveranstaltungen gerichtet ist, dann können Peer-Educators auf der Skala nach Frehner et al. (s. 3.1.2) bis zur 5. Stufe „Selbstverwaltung/Kontrolle“ partizipieren. In der Regel findet die Tätigkeit innerhalb einer Institution statt. Die Leitung entscheidet über die Aufnahme von Jugendlichen, über Ausbildungsinhalte, den Zeitrahmen etc. An der gesamten Institution ist die Partizipationsmöglichkeit für Peer-Educators je nach Organisationsstruktur verschieden. Sie beginnt in der Regel bei der 2. Stufe „Mitsprache“ und kann bis zur 4. Stufe „Mitbeteiligung“ führen.
- Die teilnehmenden Jugendlichen bringen ein persönliches Engagement mit. Sie wollen sich an gesellschaftlichen Fragen beteiligen und mit ihrer Arbeit etwas zur Veränderung beitragen. Je nach dem Kontext der Institution und der ausgewählten Jugendlichen ist es wichtig, die Partizipationsstufe zusammen auszuhandeln und

dabei darauf zu achten, dass die Herausforderung so gross wie möglich ist, aber keine Überforderung für die Jugendlichen entsteht (s. 3.1.2).

- Bei dem Produkt „Präventionsveranstaltungen“ handelt es sich um ein Teilhabe-Modell (Bottom-up). Peer-Educators übernehmen entsprechend ihren Ressourcen Verantwortung für die Entwicklung ihrer Veranstaltungen, entscheiden über Ziele und entwickeln eigene Lösungs- und Bewältigungsstrategien. Von Fachpersonen werden sie „nur“ begleitet und gefördert (s. 3.1.2).

#### **mit Empowerment:**

- Die Projektleitung stellt Kommunikationsstrukturen bereit, in denen Peer-Educators partizipieren und erfahren, dass ihre Meinung gefragt ist. Sie können mitgestalten und verändern. Der Lernprozess geschieht partnerschaftlich mit den Projektleitenden. Diese Erfahrung wirkt sich unmittelbar auf die Selbstbefähigung aus. Sie regt zum Finden von Lösungswegen an, vermittelt Stärke und Vertrauen in die Selbstwirksamkeit, was als Ressource gespeichert wird und zum Beispiel im späteren Berufsleben abrufbar bleibt (s. 3.2.1).
- Wo mit Peer-Education gearbeitet wird, kann von einer neuen zukunftsorientierten Pädagogik gesprochen werden. Verhaltensweisen von Jugendlichen bilden die Grundlage der Arbeit; die Jugendlichen müssen nicht „umerzogen“ werden. Wenn das Projekt zusätzlich mit einem Beratungsangebot für lebenspraktische Fragen ergänzt ist, wie das im Paxisbeispiel von InTeam geschieht, dann sind die fünf Bausteine integriert, die Norbert Herriger für die Empowerment-Praxis nennt (s. 3.2.2).
- Die von Frehner beschriebene Wirkung von Partizipation und Empowerment auf Jugendliche, die in einem Projekt der offenen Jugendarbeit partizipieren, kann auch auf Peer-Educators übertragen werden (s. 3.2.3). Sie deckt sich zudem mit den Ausführungen über die Auswirkungen auf Peer-Educators (s. 4.4.4). Die Jugendlichen erfahren eine Förderung des Selbstvertrauens und der Selbstwertgefühle. Durch die intensive Auseinandersetzung mit einem Thema wie Sexualität oder Konsum und die Teamarbeit im Projekt reflektieren sie sich selbst und helfen einander in der Lebensbewältigung. Sie bauen sich ein Netzwerk auf, das sie auch nach der Tätigkeit als Peer-Educators trägt. Durch die partnerschaftliche Arbeit mit Fachpersonen lernen sie, mit Erwachsenen leichter Gespräche zu führen.

Das 4. Kapitel widmete sich der Methode Peer-Education und betrachtete sie aus historischem, theoretischem und praktischem Blickwinkel. Die theoretischen und praktischen Ausführungen leiten sich von Projekten ab, an denen Jugendliche teilnehmen, die überdurchschnittlich kommunikative und intellektuelle Fähigkeiten und freiwilliges Engagement mitbringen und unter ihresgleichen als natürliche MeinungsträgerInnen gelten.

Im folgenden Praxisteil wird die Institution „InTeam“ beschrieben, die Peer-Education mit stellenlosen Jugendlichen wagt. Die bald 10jährigen Erfahrungen in der Aidsprävention zeigen, dass Peer-Education auch unter „besonderen“ Voraussetzungen erfolgreich ist. Wie gestaltet sich die Entwicklung des neuen Angebots *Schuldenprävention*?

## Teil B Praxis

Wenn die Jugend ignoriert wird, verlieren wir vieles – nicht nur in der Entwicklung der Jugend, sondern auch in der Entwicklung der gesamten Gesellschaft.  
(Matthew Fox, 1996, S. 229f.)

### 5 InTeam: Stellenlose Jugendliche arbeiten in der Prävention

InTeam ist ein Motivationssemester des Amtes für Wirtschaft und Arbeit (AWA) Basel-Stadt und existiert seit 1996. Motivationssemester richten sich an Jugendliche, die nach der Schule noch keine Anschlusslösung gefunden oder eine Lehre abgebrochen haben. Die teilnehmenden Jugendlichen sind 16- bis 22jährig, können maximal ein Jahr arbeiten und erhalten einen Lohn. Aufgabe des Motivationssemesters ist es, die Jugendlichen in der Berufsorientierung und Lehrstellensuche zu begleiten und ihnen eine Tagesstruktur mit Bildungsinhalten anzubieten. InTeam bietet 15 Jugendlichen Arbeit als Peer-Educators in der Prävention für Schulklassen und Jugendgruppen und verschiedene Bildungsinhalte wie Ausbildung zu Peer-Educators, Bewerbungstraining, Deutsch-, Mathematik-, PC-Kurse und Teamentwicklung. Seit 1996 bietet InTeam Veranstaltungen in der **Aidsprävention** zu den Themen **Liebe, Sexualität, HIV/Aids** an. Im Frühling 2005 wird das Angebot durch **Schuldenprävention** mit den Themen **Geld, Konsum, Schulden** erweitert (siehe auch Anhang: Steckbrief von InTeam und Brief an LehrerInnen).

#### 5.1 Besonderheiten von Peer-Education im InTeam

Die Rahmenbedingungen von Peer-Education mit stellenlosen Jugendlichen unterscheiden sich wesentlich von denen anderer klassischer Peer-Education-Projekte, wie sie im Theorieteil (s. 4.4) und besonders unter 4.4.3 genannt werden. Die folgenden Punkte beantworten die Fragestellung der 3. Hypothese: „Was unterscheidet Peer-Education mit stellenlosen Jugendlichen von anderen Peer-Educations-Projekten?“

- Peer-Education findet nicht schulintern oder in der offenen Jugendarbeit statt, sondern in einer Institution im Kontext von Arbeitsamt, Berufsorientierung und Lehrstellensuche. Die Jugendlichen im InTeam sind stellenlos, haben oft einen

Migrationshintergrund, finanzielle Probleme, „Stress“ in der Familie und ungenügende Schulnoten.

- Im InTeam arbeiten keine „peer-leaders“, die von KlassenkameradInnen aufgrund herausragender Eigenschaften für diese Aufgabe ausgewählt werden, sondern eher Arbeitsmarkt-„Losers“. Sie wollen im InTeam in der Aids- und Schuldenprävention mitarbeiten – auch aus der Not heraus, keine Lehrstelle gefunden zu haben. Sie sind motiviert, haben Entwicklungspotential und wirken auf „gleich gesinnte“ Jugendliche absolut glaubwürdig.
- Durch die Anbindung von InTeam an das Arbeitsamt ist die Freiwilligkeit nur bedingt gegeben. Haben sie einmal zugesagt, verpflichten sie sich, fünf Tage pro Woche – gegen Bezahlung - mitzuarbeiten. Wer diese Tagesstruktur nicht einhalten kann/will, muss mit Konsequenzen wie Lohnabzug oder Kündigung rechnen.
- Ein- und Austritte ins InTeam sind laufend möglich. Das bringt eine besondere Gruppendynamik mit sich, die die teilnehmenden Jugendlichen auffordert, flexibel zu sein, neue zu integrieren und bisherige, sich zu Leaderfiguren hin entwickelte Teilnehmende zu verabschieden. Desgleichen ist die Leitung gefordert, ihre Teambildungs-, Lern- und Ausbildungsprozesse laufend den Veränderungen anzupassen.
- Die Jugendlichen werden in ihrer Arbeit als Peer-Educators intensiv begleitet und haben – anders geht es gar nicht – viele Möglichkeiten an Organisationsabläufen zu partizipieren.
- Grundidee von InTeam ist, dass die Jugendlichen durch die Ausbildung und Tätigkeit als Peer-Educators Sozial-, Fach-, Methoden- und Selbstkompetenzen gewinnen und Empowerment für die eigene Lebensgestaltung erfahren. Umgekehrt soll ihnen der Erwerb und Ausweis von Fähigkeiten bei der Berufsorientierung und in Bewerbungsverfahren für Stellen und Lehrstellen Vorteile bringen.

Die Idee funktioniert sowohl auf der Seite der Stellen- und Lehrstellensuche als auch auf derjenigen der Tätigkeit als Peer-Educators. Etwa 60 bis 70 Prozent der Jugendlichen finden während der Zeit im InTeam eine Anschlusslösung, unter anderem deshalb, weil sich ihr Auftreten durch die Arbeit als Peer-Educators positiv verändert hat. In den letzten zehn Jahren waren gegen 300 Peer-Educators im InTeam tätig.

InTeam ist heute bei den Schulen in Basel und Umgebung als Präventionsinstitution bekannt und etabliert. Insgesamt haben während den letzten zehn Jahren etwa 8'000

SchülerInnen und Jugendliche eine Präventionsveranstaltung im InTeam besucht; pro Jahr finden 60 bis 70 Veranstaltungen statt. Diese dauern zwei bis drei Stunden und werden von fünf bis sieben Peers durchgeführt, welche durchschnittlich in 20 Veranstaltungen mitwirken. Die Feedbacks der Klassen fallen positiv aus, die Kritik ist konstruktiv. SchülerInnen schätzen besonders, dass keine Erwachsenen dabei sind und dass sie ungezwungen und frei in ihrer Sprache über Liebe und Sexualität diskutieren können. Das motiviert die Jugendlichen, ihre Veranstaltungen zu überarbeiten und weiterzuentwickeln. Eine kontinuierliche Prozessbegleitung durch Erwachsene in der Vor- und Nachbereitung von Präventionsveranstaltungen sowie das Erkennen von Grenzen zum Schutz der Jugendlichen, sind dabei wichtige Voraussetzungen, um eine kontinuierliche Qualität gegenüber der Kundschaft (Schulen, Jugendinstitutionen) zu gewähren. Ebenso braucht es die kontinuierliche Begleitung durch Fachpersonen im Berufsorientierungs- und Bewerbungsprozess und bei persönlichen Fragen.

Bis auf die eingeschränkte Freiwilligkeit und die Auswahl von „Nicht-Leaders“, integriert InTeam, trotz besonderen Voraussetzungen die Orientierungspunkte für Peer-Education (s. 4.4.7)

## **5.2 Erfahrungen mit Peer-Education in der Aidsprävention**

Hauptgegenstand des Praxisteils ist die Entwicklung des Angebots „Schuldenprävention“. Dennoch soll die Aidsprävention nicht auf der Seite gelassen werden, weil die Erfahrungen der letzten zehn Jahre hauptsächlich auf der Aidsprävention beruhen.

Bei der Aidsprävention erfährt InTeam Unterstützung in der Zusammenarbeit mit Fachstellen, hauptsächlich durch die Aidshilfe beider Basel. Sie garantiert einen aktuellen Wissensstand. Der Präventionsbeauftragte der Aidshilfe bildet die Jugendlichen aus und zeigt mögliche Vermittlungsmethoden. Er wirkt durch sein Engagement motivierend auf sie. Die Jugendlichen setzen für ihre Veranstaltungen methodisch und didaktisch eigene Vorstellungen um. Diese sind jugendnah und entsprechen nicht immer dem „Erwachsenenstil“. Sie wählen Spiele, Videos und Bilder aus; sie referieren, diskutieren und trennen manchmal die Gruppen nach Geschlecht auf. Module einer Präventionsveranstaltung sind zum Beispiel:

- Immunsystem, HIV und Aids
- Übertragungsweg des HIV, Risikosituationen

- Safersex-Regeln, Kondomgebrauch
- Verhütungsmittel
- Erwartungen an das andere Geschlecht
- Diskussionen über das erste Mal, Treue, Eifersucht, Homosexualität

Die Veranstaltungen machen den Jugendlichen Spass. Das Thema finden sie anregend und eben „sexy“. Sie sind über lange Zeit sehr motiviert und profitieren auch viel voneinander, indem sie das Wissen und die Vermittlungsmethoden untereinander austauschen. Motivierend und wesentlich ist das positive Feedback, das sie von den Schulklassen erhalten.

## 6 Projekt: Peer-Education in der Schuldenprävention

Eine andere Dynamik als bei der Aidsprävention zeigt sich bei der Schuldenprävention. Dieses Kapitel beschreibt die Entwicklung des neuen Angebotes „Schuldenprävention“ mittels Peer-Education.

### 6.1 Ausgangslage

Die Ausgangslage wird mit einigen Zahlen illustriert, welche durch die Mach-Consumer-Studie<sup>1</sup> und von Verena Maag<sup>2</sup> erhoben und von Franziska Müller (2004, S. 36) veröffentlicht wurden:

#### 6.1.1 Jugend, Konsum und Schulden

In der Schweiz sind 25% der 14-24jährigen Jugendlichen verschuldet. Laut Schuldenberatungsstellen ist die Tendenz steigend. Schon jetzt sind 30% der KlientInnen von Schuldenberatungsstellen 18- bis 25jährige Jugendliche. Die wichtigste Freizeitbeschäftigung der Jugend ist Shoppen (85%). Rund 17% zeigen ein stark unkontrolliertes Kaufverhalten und nehmen das Risiko einer Verschuldung auf sich. Über die Hälfte umgibt sich gerne mit schönen und teuren Sachen. „In“ sind die neuesten modischen Accessoires, ein topaktuelles Handy und Mithalten können mit den Aktivitäten der Peergruppe. Als Gründe für die Anhäufung von CD's, Kleider und Kosmetika nennen die Jugendlichen Frust im Leben, Stress in der Schule und Spass an der Schnäppchenjagd. Spasshaben steht für 80% an oberster Stelle, und gar 90% erholen sich vom Konsumstress einige Stunden pro Tag faulenzend vor dem Fernseher. „Out“ sind Beschäftigungen wie Handarbeiten oder das Engagement in gemeinnützigen Institutionen.

Diese Hintergründe bewegten die Basler Budget- und Schuldenberatungsstelle Plusminus, MAX.MONEY, eine nationale Kampagne gegen Jugendverschuldung zu initiieren.

---

<sup>1</sup> Mach-Consumer-Studie, WEMF (AG für Werbemedienforschung), 2003: Es ist die bisher grösste Konsumstudie der Schweiz. Rund 2000 14- bis 24jährige Jugendliche werden über ihr Verhalten zu Konsum und Geld befragt.

<sup>2</sup> Verena Maag, Soziologin, realisiert 2003 im Auftrag der Hochschule für Sozialarbeit eine repräsentative Umfrage zum Thema „Kaufverhalten der Schweizer Bevölkerung“.

## 6.1.2 MAX.MONEY

„Es ist nirgends so tabu, über Geld zu sprechen, wie in der Schweiz“<sup>1</sup>, meint Reno Sami, der Kampagnenleiter von MAX.MONEY. Im November 2004 startet die Budget- und Schuldenberatung Plusminus Basel die nationale, fünfjährige Kampagne zum Thema Jugend und Geld. Hauptziel ist es, Jugendliche auf spielerische, unmoralische Art über den Umgang mit Geld zu informieren und zur Auseinandersetzung mit dem eigenen Konsumverhalten anzuregen. Zielgruppe sind 16- bis 25jährige Jugendliche. MAX.MONEY ist sowohl schweizweit als auch europaweit mit verschiedensten Organisationen der Schulden- und Budgetberatung und Jugendarbeit vernetzt - InTeam ist eine davon. Um die Breitenwirkung und Nachhaltigkeit besser zu garantieren, basiert die Kampagne auf fünf Vermittlungsebenen:

Erste Ebene	Zweite Ebene	Dritte Ebene	Vierte Ebene	Fünfte Ebene
Diverse betreute Aktionen mit der Zielgruppe „Jugendliche“. Hier gehört das Angebot Peer-Education von InTeam dazu.	Box <sup>2</sup> „MAX.MONEY – Jugend und Geld“	Diverse Interventionen in der Öffentlichkeit (PC-Automat, Installationen)	Medien und Öffentlichkeit (Fachartikel, Medienauftritte, Plakate, Give-aways, Fachtagungen)	Internetseite <a href="http://www.maxmoney.ch">www.maxmoney.ch</a> als Forum für Fachaustausch

## 6.2 Projektentwicklung

Während der Kampagnen-Vorbereitung wird InTeam von Reno Sami, dem Leiter der Kampagne, angefragt, sich mit einem peer-to-peer-Angebot zu beteiligen. Ziel ist es, die Auseinandersetzung der Jugendlichen mit der Thematik zu fördern, ihnen Schuldenfallen aufzuzeigen und ihre Handlungsspielräume zu erweitern. Das Thema ist neu für InTeam, ein Handlungsbedarf ist gemäss den vielen Medienberichten offensichtlich gegeben. Schulden-Prävention wird in Schulen bisher kaum gemacht. InTeam entscheidet sich, ein Präventionsangebot mit Jugendlichen für Jugendliche als Pilotprojekt zu entwickeln.

<sup>1</sup> Zitat aus Artikel „Jugend rutscht in die Schuldenfalle“ in der *Basler Zeitung* vom 1.11.2004

<sup>2</sup> Die Box „MAX.MONEY – Jugend und Geld“ stellt eine umfassende Sammlung für Fachpersonen, LehrerInnen, Eltern und Jugendliche dar. Sie enthält ein Fachbuch für Erwachsene, ein Magazin für Jugendliche und eine CD-ROM mit diversen Arbeitsunterlagen und Lernspielen. Herausgeberin ist die Budget- und Schuldenberatung Plusminus, Basel. Mehr Infos unter [www.plusminus.ch](http://www.plusminus.ch) oder [www.maxmoney.ch](http://www.maxmoney.ch).

### 6.2.1 Offene Fragen zu Beginn

Bei der Aidsprävention ist erwiesen, dass sich Peer-Education als Methode eignet. Ebenfalls wird mit den Safer-Sex-Regeln eine klare Botschaft vermittelt. Bei Beginn des Projekts „Schuldenprävention“ steht InTeam vor vielen offenen Fragen:

- Können die Peer-Educators im InTeam für die Schuldenprävention gewonnen werden, und finden sie es selbst wichtig, sich dafür zu engagieren?
- Welche Botschaften sollen vermittelt werden?
- Eignet sich die Vermittlungsmethode Peer-Education für die Schuldenprävention?
- Ist es möglich, dass stellenlose Jugendliche diese eher nüchterne Thematik lebendig vermitteln können?
- Wie wird die Thematik von Schulklassen aufgenommen?
- Besteht bei LehrerInnen eine Nachfrage?
- Wie wirken sich die Veranstaltungen auf das Konsumverhalten von Jugendlichen aus?

### 6.2.2 Vorphasen

Das Thema scheint viel komplexer als HIV/Aids. Eine klare Botschaft wie „Bim Sitesprung im Minimum en Gummi drum“, fehlt. Erste Recherchen zur Planung und Vorbereitung des Projekts zeigen, dass es im deutschsprachigen Raum kein Peer-Education-Projekt gibt, das dieses Thema zum Gegenstand hat.

Aus der Situationsanalyse durch InTeam resultiert, dass die Thematik von den Lehrkräften als aktuell und wichtig angesehen wird und ihnen bereits bekannt ist: Um sich ihre Wunschartikel beschaffen zu können, würden manche SchülerInnen sogar neben dem Unterricht noch jobben. Etliche SchülerInnen hätten finanzielle Probleme. Deswegen sind sie sofort an Präventionsveranstaltungen interessiert und für eine Zusammenarbeit bereit. In der Testphase entwickelt die InTeam-Leitung Präventionsveranstaltungen, angelehnt an vergleichbare Veranstaltungen von Schuldenberatungsstellen. Im Frühling 2004 führen die Jugendlichen zusammen mit der Leitung von InTeam mit drei Versuchsklassen Veranstaltungen durch. Dabei sollen erste Erfahrungen mit dem Thema gesammelt werden, um anschliessend über die Weiterführung zu entscheiden und einen Ausbildungsplan für zukünftige Peer-Educators zu erstellen. Die Feedbacks der Schulklassen fallen positiv aus. Das Thema interessiert sie. Die Jugendlichen von InTeam sind hingegen nicht sonderlich begeistert. Sie finden das Thema weniger attraktiv als Aidsprävention: Geld und Schulden sei schon ein wichtiges Thema, aber es müsse

spannender, lustiger vermittelt werden. Die gewonnenen Erfahrungen motivieren die Leitung dennoch, das Projekt weiterzuführen. Sie skizziert die Realisierungsphase und entwirft den Ausbildungsplan.

### **6.2.3 Realisierungsphase**

Die Projektphase von Sommer 2004 bis Sommer 2005 ist die eigentliche Realisierungsphase, in der die ersten Jugendlichen von Plusminus ausgebildet werden und selbst Veranstaltungen mit Schulklassen durchführen. In dieser Phase finden ebenfalls Werbung bei Schulen und Jugendinstitutionen und Öffentlichkeitsarbeit für das neue Angebot „Schuldenprävention“ statt.

Plusminus bildet die Partnerorganisation für die Ausbildung von Peer-Educators. Als Schulden- und Budgetberatungsstelle fallen die Ausbildungsinhalte entsprechend deren Stärken aus und werden ergänzt durch Module, die von der Stellenleitung vermittelt werden. Gewählt werden Themen, die Erwachsene wichtig finden, z.B. persönlicher Umgang mit Geld, Werte, Konsum, Budget erstellen, Schuldenspirale, Betreuungsweg, Rechte und Pflichten. Diese Themen sprechen jedoch die Jugendlichen weniger an. Sie empfinden das Thema als zu schwierig, zu komplex und zu weit von ihrem Alltag entfernt. Es fehlt ihnen eine klare Botschaft, die sie vermitteln sollen. Was sollen sie aus den vielfältigen Informationen auswählen? Obwohl das Thema alle betrifft, ist die Lust zur bewussten Auseinandersetzung mit Geld nicht wirklich vorhanden. Sie befürchten, sich mit diesen Inhalten vor Klassen zu blamieren und weigern sich, die vorgeschlagenen Module zu erarbeiten. Sie kritisieren ebenfalls die Methodik und Didaktik der Auszubildenden. Der Unterricht sei zu trocken, zu wenig jugendgerecht. Aus dem Widerstand der Jugendlichen und dem Willen der Leitung entsteht eine Spannung, die den Pilotversuch in Frage stellt. Daraus wird klar, dass Peer-Education nur funktioniert, wenn die Jugendlichen hinter ihrem „Produkt“ stehen und mit einem gewissen Stolz ihr Wissen vermitteln wollen. Voraussetzung dafür ist, dass sie motiviert sind und Interesse für ein Thema entwickeln können/wollen (vgl. 4.4.5). Gemeinsam wird beschlossen, den ersten Veranstaltungstermin um zwei Monate zu verschieben, um Zeit und Raum für Entwicklungen zu gewinnen.

In intensiver Zusammenarbeit mit der Leitung suchen die Jugendlichen nach ihren Themen – für die Leitung eine Gratwanderung zwischen „pushen“ und loslassen. Was spricht sie an, wo sprüht der Funke, welche Informationen erachten sie als relevant? Bald entdecken sie Themen wie Handy, Werbestrategien, Markenartikel, In-Sein/Out-Sein, Beeinflussung durch Medien und die Fragen: Wie komme ich zu Geld, wofür gebe ich

Geld aus, wie werde ich abgezockt? Die Jugendlichen beginnen die selbst gewählten Themen zu bearbeiten. Die Leitung engagiert zusätzlich einen Marketingberater für Unterrichtseinheiten im Bereich Werbung, Marken, Medienbeeinflussung. Der Prozess wird flüssig, die Jugendlichen inspirieren sich mit Ideen gegenseitig und arbeiten meistens in kleinen Teams. Mit der Zeit wollen sie auch Module wie Budget, Schuldenspirale, Betreuungsweg, Zahlungsmöglichkeiten und Tipps von sich aus integrieren. Ins Zentrum rückt eine lebendige Auseinandersetzung mit dem eigenen Konsumverhalten. Schliesslich präsentieren sie selbstbewusst der ersten Klasse eine Präventionsveranstaltung, die sie selbst entwickelt haben und wählen folgende Veranstaltungsmodule:

- Max.Money
- Werbung, Medienbeeinflussung
- Marken
- In-/Out-Sein
- Handy
- Konsum
- Budget
- Schuldenspirale, Betreuungsweg
- Kredit, Leasing
- Wie komme ich zu Geld?
- Zahlungsmöglichkeiten
- Tipps im Umgang mit Geld
- Feedback

Der Erfolg zeigt sich im Feedback der SchülerInnen. Vorgängiges Ziel von InTeam war, dass mindestens zehn Klassen eine Veranstaltung besuchen werden und daneben das Angebot für Aidsprävention bestehen bleibt. Bis zum Sommer 2005 besuchen elf Klassen eine Veranstaltung. InTeam muss Anfragen abweisen, weil die Nachfrage bei den Lehrkräften grösser ist, als Kapazitäten für Veranstaltungen vorhanden sind.

### **6.3 Evaluationsergebnisse**

Die Realisierungsphase soll zeigen, ob das Projekt „Schuldenprävention“ als zusätzliches Angebot im InTeam verankert werden kann.

### 6.3.1 Evaluationsform

Es handelt sich um ein organisationsinternes Projekt, um ein Experiment ohne Legitimationsdruck gegenüber Geldgebern. Deshalb wird als Evaluationsform die Selbstevaluation für Schulklassen, Peer-Educators und LehrerInnen und die formative Evaluation für die Zusammenarbeit mit den Projektbeteiligten gewählt (vgl. Meier, 1997, S. 16ff.; BAG, 1997, S. 31f.) Die Ergebnisse dienen sowohl als Grundlage, sich für eine Verankerung des Projekts zu entscheiden als auch dazu, dieses zu verbessern.

Evaluiertes Bereich	Evaluationsform	Evaluationsmethode
Schulklassen	Selbstevaluation	Halbstandartisierte Fragebogen
Peer-Educators	Selbstevaluation	Offene Interviews
LehrerInnen	Selbstevaluation	Halbstandartisierte Fragebogen
Zusammenarbeit mit Projektbeteiligten	Formative Evaluation	Auswertungssitzungen

Hauptakteure der Präventionsveranstaltungen sind Schülerinnen und Schüler und die Peer-Educators. Deshalb erhalten sie in diesem Kapitel am meisten Raum.

### 6.3.2 Feedback von Schulklassen

Am Schluss einer Veranstaltung bitten die Peer-Educators die SchülerInnen, einen Fragebogen auszufüllen, um damit Rückmeldungen zur Veranstaltung zu geben. Insgesamt haben 143 SchülerInnen aus elf Klassen mit einem Durchschnittsalter von 16 Jahren teilgenommen. Es folgt eine Zusammenfassung der Rückmeldungen (siehe Anhang: Auswertung der Fragebogen):

Die Veranstaltung gefällt den SchülerInnen gut. Besonders beliebt sind die Module über In-/Outsein und Natel, da diese spielerisch verlaufen und von den SchülerInnen viel Mitbeteiligung fordern. Im Mittelfeld liegen Module wie Budget, Schulden, Umgang mit Geld, Markenartikel und Beeinflussung durch Medien. Weniger angekommen sind Spartipps, Kredit, Leasing, MAX.MONEY. Indes haben sie gerade aus diesen Informationsmodulen neue und für sie nützliche Erkenntnisse gewonnen.

Die Leistung der Teamleitung wird fast ausschliesslich als „sehr gut“ bewertet. Es gefällt den SchülerInnen, dass ein sympathisches und gut vorbereitetes Team sich Mühe gibt, die Inhalte gut zu erklären und interessant zu gestalten. Einzelne kritische Stimmen bean-

standen, dass es unruhig sei, zu lange geredet werde und wünschen, dass die Veranstaltungen ernster und konzentrierter ablaufen und noch mehr Informationen vermittelt werden. Doch zum Schluss ernten die Peer-Educators viel Lob. 104 SchülerInnen – das heisst 73% – finden es wichtig, dass Veranstaltungen zu Geld und Konsum durchgeführt werden. 29 SchülerInnen ist es egal; nur 6 SchülerInnen finden, dass sie darauf verzichten können.

Es fällt auf, dass die Veranstaltungen überaus positiv und wohlwollend beurteilt und als wichtig angesehen werden. Die SchülerInnen können sich auf einige Themen gut einlassen oder mindestens davon profitieren.

### 6.3.3 Feedback von Peer-Educators

Im Juni 2005 sind noch zehn Jugendliche im InTeam als Peer-Educators tätig. Sie haben zu diesem Zeitpunkt alle an mehreren Veranstaltungen in der Schuldenprävention und der Aidsprävention mitgewirkt. Sie können den Entwicklungsprozess des neuen Angebotes „Schuldenprävention“ beschreiben und zur Aidsprävention vergleichende Äusserungen machen. Ich führe mit diesen zehn Jugendlichen ein Interview, das aus zwei Teilen besteht. Im 1. Teil werden sie befragt zum Angebot „Schuldenprävention“. Im 2. Teil frage ich sie, was sie von der Methode Peer-Education halten. Die Aussagen sind so zusammengefasst, dass die Jugendlichen selbst zu Wort kommen. Sie sind die wichtigsten Akteure. Ihre Aussagen vermitteln lebendig und authentisch Eindrücke und Erlebnisse in ihrer Sprache. (Vollständige Interviews: siehe Anhang).

#### 1. Teil: Fragen zur Entwicklung des Angebotes *Schuldenprävention*

##### **Wie erlebst du die Entwicklung des neuen Themas Geld, Konsum und Schulden?**

##### **Was war schwierig? Was war hilfreich und gut?**

Am Anfang des Entwicklungsprozesses überwiegen bei allen die Schwierigkeiten gegenüber dem Gewinn, etwas Neues zu lernen. Besonders schwierig ist, die geeigneten Module für eine Veranstaltung zu finden: Über was soll vor SchülerInnen geredet werden? Wie können die Themen interessant vermittelt werden? Matthias O.: *Die Ideen waren schon vorhanden, aber die Arbeit stand bevor: recherchieren, auswählen, zeichnen. Ideen umsetzen ist das Schwierigste. Man hat so viele Ideen, aber man setzt nur wenig um. Die Leitung gibt keine inhaltlichen Vorgaben für eine Veranstaltung. Alle müssen sich in die Materie einarbeiten, spannende Themen finden und diese aufbereiten. Doch die Themen interessieren zu Beginn gar nicht so sehr. Arlène: Ich musste mir Mühe geben, musste*

*Fachbegriffe lernen, musste die Informationen selbst lesen. Wir als Peers müssen uns selbst damit identifizieren. Von Vorteil ist, dass ein Peer sich stärker mit der Kampagne und dem Thema identifizieren kann und die anderen, einer Kettenreaktion gleich, mitziehen können. Hilfreich sind auch die Begleitung durch die Leitung, die Informationen von Fachpersonen und, weil sich niemand vor der Klasse blamieren will, der Termindruck.*

#### **Konntest du deine Ideen einbringen? Wenn ja, was hat dir dabei geholfen?**

Der Anfang ist zwar schwierig, aber alle können schliesslich Ideen einbringen und eigene Module entwickeln, Dabei wird sehr geschätzt, untereinander Ideen auszutauschen und miteinander Module zu entwickeln. Simon J.: *Die Leitung war zurückhaltend. Sie liess uns viel Freiraum. Das war positiv. Alles wuchs auf meinem Mist und das brauchte ich. Wenn sie gesagt hätte, was ich machen muss, dann hätte mich das eingeengt.* Simon N. holt sich Tipps ausserhalb von InTeam: *Ich habe die jüngeren Geschwister gefragt, was sie hören wollten. Sie sagten, etwas zu Werbung und Marken.*

#### **Findest du dieses Thema für SchülerInnen wichtig?**

Fast alle antworten mit „Ja“, es soll aber der Zielgruppe noch besser angepasst werden. Stefan: *Man muss die Veranstaltungen auf die Klasse ausrichten, auf das Alter, ob Männer oder Frauen. Bei einer Frauenklasse bringt Autoleasing nichts.* Einige sagen, dass jüngere SchülerInnen das Thema Geld weniger interessiert, weil sie wenig haben. Hingegen haben ältere SchülerInnen Erfahrungen mit Geld und würden deshalb besser mitmachen. Dem setzt Matthias O. entgegen: *Schon Jüngere kriegen fast alle Sackgeld und müssen lernen mit Geld umzugehen.* Jan argumentiert aus einer präventiven Sicht: *Viele konsumieren „Scheissdreck“ und machen Schulden. Jugendliche geben viel Geld für Technik aus. Es braucht Aufklärung und eine Auseinandersetzung mit Konsum.*

#### **Ist die Methode Peer-Education für die Vermittlung geeignet?**

Alle Peers antworten klar mit „Ja“. Simon N. ergänzt: *Wenn Erwachsene etwas zum Thema Geld erzählen, stösst das eher auf taube Ohren.* Jan: *Jugendliche wollen das Gegenteil von Erwachsenen machen, also ist es besser, sie hören etwas von Jugendlichen.* Ardiana: *Wir sind auch jung, und wenn wir Fehler machen, ist es lockerer. Wir wissen auch nicht alles.* Danijel: *Wenn ich selbst Informationen weitergebe, lerne ich auch. Ich kann für mich lernen, nicht in die Schuldenfalle zu trampeln.*

#### **Was könnte man (du selbst, Peers, Leitung) anders machen?**

Am meisten Bemerkungen werden zur Gestaltung einer Veranstaltung gemacht. Vor allem sollen die Inhalte besser dem Alter angepasst, spannender und auch spielerischer

präsentiert werden. Arlène: *Bis jetzt haben wir erst das Modul „In-/Outsein“, bei dem die SchülerInnen einbezogen werden. Wir müssen einen Weg finden, wie wir sie direkter ansprechen und betroffen machen können.* Es gibt auch Stimmen, die das eigene Verhalten reflektieren. Eylem: *Wir waren manchmal als Team demotiviert. Wir müssen vor der Klasse mehr strahlen, lachen, wenn jemand etwas erzählt und nicht einfach so dasitzen.* Danijel: *Noch mehr Respekt voreinander haben und sich nicht gegenseitig vor den SchülerInnen kritisieren.* Die Peers sind mit der Leitung zufrieden wie Stefan: *Es ist gut so. Wir planen alles selber, können alles selber machen, jeder kann die eigenen Ideen einbringen. Das gibt Routine.*

## 2. Teil: Fragen zur Methode Peer-Education allgemein

In diesem Teil interessiert mich, inwiefern die Jugendlichen die positiven Auswirkungen auf Peer-Educators (s. 4.4.4) bei sich selbst bestätigen und ergänzen können. Es interessiert mich auch, wie sie die Methode Peer-Education im Allgemeinen beurteilen.

### **Du hast als Peer-Educator gearbeitet. Was hast du durch diese Tätigkeit gewonnen?**

Alle betonen, dass sie viel gelernt haben, einerseits fachlich und andererseits persönlich. Matthias O.: *Ich habe durch die Ausbildung der Aidshilfe und von anderen Peers fachlich enorm profitiert.* Vor Klassen zu stehen wird als ausgezeichnetes Lernfeld bezeichnet. Simon N.: *Ich kann jetzt ohne Probleme und selbstbewusster vor Leute stehen und reden, habe aber gemerkt, dass ich mir für die Vorbereitung Zeit nehmen muss.* Die Arbeit mit SchülerInnen macht mutig, vermittelt Selbstvertrauen, Selbstsicherheit, Teamfähigkeit und fördert kommunikative Fähigkeiten wie bei Eylem: *Ich musste differenzieren, was und wie ich etwas sage und konnte nicht wie sonst reagieren.* Sie führt zu Entwicklungen wie bei Arlène: *Ich bin erwachsener geworden, weil ich Verantwortung für die Veranstaltungen mit Schulklassen übernehmen musste. Ich betrachte Sachen anders als vorher.* Simon J.: *Ich kann viel offener und lockerer über gewisse Sachen wie Geld und Sex reden, auch im Privatbereich. Das konnte ich vorher nicht.*

### **Wie beurteilst du die Methode Peer-Education?**

Alle Peers äussern sich bei dieser Frage ausführlich und nur positiv. Sie identifizieren sich sehr mit der Methode vor allem, weil sie zugleich partizipieren und Gleichaltrigen ein Thema vermitteln können. Arlène: *Wenn ein Lehrer in Rüebliose etwas toll findet – das kannst du gleich vergessen. Ich war selbst an einer Veranstaltung hier. Eine junge Türkin war für mich viel mehr Vorbild als der Lehrer. Es ist ganz klar, Jugendliche hören mehr auf*

*Jugendliche. Sie denken, dass es etwas Gutes ist, wenn sich andere Jugendliche für das Thema interessieren. Eylem: Erwachsene meinen, sie wissen alles besser. Simon J.: Alter bedeutet Autorität. Wir sind zwar auch älter, aber trotzdem auch noch KollegInnen. Vor allem unsere beiden Themen wären langweilig mit Erwachsenen. Da kann ich am Abend gleich die „Arena“ einschalten. Ardiana: Ich fühle mich wohler, muss nicht aufpassen, mich nicht schämen vor Erwachsenen. Matthias O.: Bei lebensnahen Themen ist die Methode gut.*

#### **Denkst du, du konntest bei den SchülerInnen etwas bewirken? Was?**

Wie im Theorieteil erwähnt, kann die Wirkung von Präventionsaktionen schwierig nachgewiesen werden. Bei interaktiven Modellen jedoch kann diese einerseits durch die persönliche Wahrnehmung der Vermittelnden und andererseits durch die Stimmung in den Veranstaltungen bestätigt werden. Danijel: *Die SchülerInnen haben nach unseren Erfahrungen gefragt. Ich habe eigene Erfahrungen vermittelt. Das half ihnen schon. Arlène: In nach Geschlecht getrennten Gruppen hatten wir offene Gespräche und einen guten Zugang. Ich sehe oft Schülerinnen auf der Strasse oder im Jugendtreff. Sie grüssen mich und sprechen mich an. Stefan macht gleiche Erfahrungen: Ich treffe immer wieder jemanden an und werde über das Thema gefragt.*

#### **Was waren deine wichtigsten Erfahrungen/Erlebnisse bei dieser Tätigkeit?**

Neue Begegnungen sind ebenso wertvoll wie Erlebnisse im Team und Erfahrungen mit und vor den Klassen. Stefan: *Ich habe neue Leute kennen gelernt. Mit einigen SchülerInnen „chatte“ ich heute noch. Matthias O.: Ich war Ansprechperson für die SchülerInnen. Sie haben Vertrauen zu mir gehabt. Diese kleinen Begebenheiten sind Souvenirs für mich. Arlène: Wir waren ein Team und sind alle aufeinander eingegangen. Wir mussten zusammen auskommen. Ich war engagierter als in der Schule. Simon N.: Die meisten Klassen fanden es toll und lustig, weil keine LehrerInnen dabei sind, weil wir jung sind, weil es besser als Schule ist. Eylem: Es war ein Geben und Nehmen.*

### **6.3.4 Feedback von LehrerInnen**

Die Lehrkräfte sind bei einer Präventionsveranstaltung nicht dabei, aber sie werden im Anschluss an eine Veranstaltung gebeten, einen Fragebogen auszufüllen, in dem sie sowohl Reaktionen der Klasse als auch eigene Bemerkungen mitteilen können. Von den elf Lehrkräften schicken fünf den Bogen wieder zurück. Sie äussern sich positiv über das neue Angebot. Den Klassen habe es gefallen, sie hätten Neues gelernt. Die LehrerInnen betrachten es als wichtig, dass sich Jugendliche über den Umgang mit Geld und Konsum

auseinandersetzen. Einige schlagen vor, dass InTeam zusammen mit Peer-Educators das Angebot im Rahmen eines Lehrerkonvents vorstellen solle.

### **6.3.5 Zusammenarbeit mit Projektbeteiligten**

Die Zusammenarbeit verläuft mit allen Beteiligten überaus kooperativ. Neben der Fachstelle Plusminus sind in der zweiten Projekthälfte noch eine Jugendberatungsstelle und ein Werbefachmann beteiligt. Der regelmässige Kontakt fördert den Ideenaustausch und hilft, das Projekt in eine jugendnahe Richtung zu steuern. Am Ende der Projektphase zeigen alle Beteiligten grosses Interesse für weitere Zusammenarbeit und für die Weiterentwicklung des neuen Angebots.

Für die Projektleitenden ist der Einbezug von Peers in die Präventionsarbeit eine Herausforderung. Sie müssen die Qualität der Präventionsveranstaltungen auch bei einem neuen Themenangebot gegenüber der Kundschaft wie Schulen und Jugendeinrichtungen garantieren können und zugleich den Grundsätzen von Peer-Education treu bleiben, das heisst immer wieder einen möglichst hohen Partizipationsgrad von Jugendlichen ausloten, um ihnen viel Spielraum für Empowerment zu bieten. Deshalb erachte ich es als besonders wichtig, die aktuelle Situation aller Beteiligten und die eigene Berufsrolle immer wieder zu reflektieren.

## **6.4 Zusammenfassung**

Im Juni 2005 endet das Schuljahr. Die ausgebildeten Jugendlichen verlassen InTeam wieder. Dies ist auch das Ende der Projektphase. Als Zusammenfassung des Praxisteils wird ein Blick zurück geworfen auf die offenen Fragen zu Beginn des Projekts. Welche Antworten können nach Projektende gegeben, welche Erkenntnisse gewonnen werden?

Gleichzeitig geht diese Zusammenfassung auf die 4. Hypothese ein: „Es ist möglich, mit stellenlosen Jugendlichen Präventionsveranstaltungen für Schulklassen zum Thema *Geld, Konsum, Schulden* zu entwickeln“, und gibt Antworten auf deren Fragestellung: „Wie gestaltet sich der Projektverlauf? Welche Stolpersteine und Zugänge gibt es? Wie stehen die Jugendlichen dazu?“

### 6.4.1 Antworten auf die offenen Fragen zu Beginn

Können die Peer-Educators im InTeam für die Schuldenprävention gewonnen werden, und finden sie es selbst wichtig, sich dafür zu engagieren?

Zu Beginn ist sehr viel Widerstand spürbar. Favorit ist die Aidsprävention mit den Themen Liebe, Sexualität, HIV/Aids. Geld, Schulden, Konsum sind Themen, die Jugendliche nicht von sich aus wählen würden. Motivierend wirkt dagegen, dass sie Pionierarbeit leisten und an der nationalen Kampagne MAX.MONEY partizipieren können. Je mehr sie bei öffentlichen Auftritten mitwirken (Vorstellen des Angebotes in Schulen, bei Fachstellen, in den Medien), je mehr positives Feedback sie auf ihre Arbeit erhalten, desto mehr können sie sich mit der Schuldenprävention identifizieren. Je mehr sie sich damit identifizieren können, desto sinnvoller finden sie die eigene Auseinandersetzung mit diesen Themen und die Vermittlung von nützlichen Informationen an Schulklassen. Nichtsdestotrotz geben sie aber gegen Ende des Projekts zu, dass sie diese Veranstaltungen nicht mit der gleich grossen Begeisterung wie die Aidsprävention durchführen.

Welche Botschaften sollen vermittelt werden?

Diese Frage ist und bleibt ein Knackpunkt. Eine klare Botschaft wie die Safer-Sex-Regeln gibt es nicht. Aus Sicht der Erwachsenen sind Budget erstellen, Schuldenfallen und Hilfsangebote wichtige Themen. Jugendliche sehen es anders. Sie interessieren sich für Konsum, Werbung, Markenartikel. Eine Kernbotschaft kristallisiert sich im Entwicklungsprozess nicht heraus. Es geht vielmehr um eine Auseinandersetzung mit Themen rund um Geld und Konsum wie auch um die Suche nach Inhalten, welche die Jugendlichen interessieren. Das Veranstaltungsteam muss von seiner Präsentation überzeugt sein, damit es authentisch wirkt. Deshalb variieren die Inhalte einer Veranstaltung je nach Team.

Eignet sich die Vermittlungsmethode Peer-Education für die Schuldenprävention?

Die befragten Peer-Educators bestätigen einstimmig, dass sich die Methode gut eigne. Jugendliche sind aufmerksamer, wenn sie von anderen Jugendlichen Informationen zu Geld und Konsum erhalten. Es braucht allerdings eine intensive Begleitung von Fachpersonen, weil das Finden und Gestalten von jugendnahen Veranstaltungsmodulen einen längeren Prozess darstellt.

Ist es möglich, dass stellenlose Jugendliche diese eher nüchterne Thematik lebendig vermitteln können?

Es ist sehr wohl möglich. Das Adjektiv „stellenlos“ wird unwichtig gegenüber der persönlichen Motivation für die Schuldenprävention. Ist diese gross, fliessen in kooperativer Teamarbeit viele lebendige Vermittlungsmethoden zusammen, und es ist ein Interesse vorhanden, die bestehenden Module immer wieder zu reflektieren und zu verbessern.

Wie wird die Thematik von Schulklassen aufgenommen?

Die SchülerInnen bewerten immer wieder positiv, dass sie nur unter Jugendlichen über ein Thema diskutieren können. Wie aus den Feedbacks ersichtlich ist, finden sie Geld, Konsum und Schulden wichtige Themen und können davon profitieren.

Besteht bei LehrerInnen eine Nachfrage?

Das Thema „Jugendverschuldung“ ist ein aktuelles Thema und erscheint häufig in den Medien. Diese Situation verstärkt die Nachfrage nach Präventionsangeboten. Die Lehrkräfte reagieren positiv auf das neue Angebot. Sie finden es wichtig, dass sich Jugendliche unter sich mit diesen Themen auseinandersetzen.

Wie wirken sich die Veranstaltungen auf das Konsumverhalten von Jugendlichen aus?

In Bezug auf die SchülerInnen bleibt diese Frage unbeantwortet. Ihre Feedbacks lassen vermuten, dass sie sich untereinander mit den Themen auseinandersetzen. Auf die Peer-Educators hingegen wirkt sich die Auseinandersetzung mit Geld, Konsum und Schulden aus. Sie reflektieren ihr eigenes Verhalten, diskutieren zusammen und erkennen Schuldenfallen besser. Sie realisieren, mit welchen Strategien Jugendliche durch Werbung zum Konsum verführt werden und wo dies hinführen kann. Sie können ein Budget erstellen und lernen, dass es von Vorteil sein kann, für eine Wunscherfüllung zu sparen.

## **6.4.2 Verankerung des Projekts**

Das Leitungsteam wertet die gesammelten Erfahrungen aus. Die Nachfrage bei Lehrkräften ist gegeben. Die SchülerInnen interessieren sich für die Themen *Geld/Konsum/Schulden* und finden es wichtig, dazu etwas zu erfahren. Sie werten positiv, dass sie die Informationen von Jugendlichen vermittelt bekommen. Die Peer-Educators engagieren sich mehr und mehr für die Veranstaltungen und identifizieren sich mit der Schuldenprävention. Die Zusammenarbeit mit allen Projektbeteiligten gestaltet sich sehr kooperativ.

Die InTeam-Leitung beschliesst, das Projekt zu verankern und in das bestehende Angebot zu integrieren. Zukünftig bildet InTeam die Jugendlichen sowohl für die Aidsprävention als auch für die Schuldenprävention aus. Der Ausbildungsplan für Peer-Educators für die Schuldenprävention wird um Inhalte wie Werbung, Konsum, Markenartikel erweitert. Zukünftige Peer-Educators stimmen bereits im Vorstellungsgespräch zu, dass sie sich für beide Themen engagieren wollen.

## Teil C Schluss

Die Zusammenarbeit in einer kooperativen Gruppe fördert ein besseres Familienleben, besseren Unterricht, eine bessere Welt – und den Erfolg des Einzelnen.  
(Peter Kline, 1997, S. 207)

### 7 Bezug zu Hypothesen und Fragestellungen

Auf die Hypothesen und deren Fragestellungen ist bereits im Theorie- und Praxisteil eingegangen worden. Im Folgenden werden die Verweise abschliessend zusammengestellt:

1. In Peer-Education konzentrieren und verbinden sich Prävention, Partizipation und Empowerment.

Wie spielen die Begriffe zusammen?

Die Begriffe selbst werden in den jeweiligen Kapiteln definiert. Das Zusammenspiel wird im Kapitel 4.5 *Peer-Education in Verbindung mit Prävention, Partizipation und Empowerment* ausgeführt.

2. Peer-Education ist ein innovativer Ansatz in der Prävention. Die Botschaften werden von Angehörigen der Zielgruppe formuliert und vermittelt und folglich besser verstanden und akzeptiert.

Welches sind die Chancen, Risiken und Voraussetzungen von Peer-Education?

Interaktive Vermittlungsmethoden sind in der Prävention erfolgreich. Peer-Education bietet sich dafür an und ist immer noch eine innovative Methode. Den Vermittelnden sind die Sprache, Kultur und Codes der Zielgruppe vertraut. Ihre Botschaften wirken glaubwürdig und werden verstanden. Im 4. Kapitel wird Peer-Education beschrieben. Chancen, Risiken und Voraussetzungen werden insbesondere im Kapitel 4.4 *Praxis von Peer-Education* erläutert.

3. Peer-Education mit stellenlosen Jugendlichen ist erfolgreich, steht aber unter besonderen Voraussetzungen.

Was unterscheidet Peer-Education mit stellenlosen Jugendlichen von anderen Peer-Education-Projekten?

Nachdem im Theorieteil die Methode Peer-Education behandelt wurde, wird sie im Praxisteil am Beispiel von InTeam dargestellt. Die besonderen Rahmenbedingungen für die Beteiligung von stellenlosen Jugendlichen werden im Kapitel 5.1 *Besonderheiten von*

*Peer-Education im InTeam* aufgeführt. Auf den individuellen und gesellschaftlichen Gewinn, den der Einbezug von stellenlosen Jugendlichen bringen kann, wird im 8. Kapitel *Abschliessende Gedanken und Ausblicke* eingegangen.

4. Es ist möglich, mit stellenlosen Jugendlichen Präventionsveranstaltungen für Schulklassen zum Thema *Geld, Konsum, Schulden* zu entwickeln.

Wie gestaltet sich der Projektverlauf? Welche Stolpersteine und Zugänge gibt es? Wie stehen die Jugendlichen dazu?

Die Entwicklung des neuen Themas mit stellenlosen Jugendlichen war erfolgreich. Im Kapitel 6.4 *Zusammenfassung* werden Fragen beantwortet, die sich zu Beginn des Projekts stellten. Dieses Kapitel antwortet ebenfalls auf Projektverlauf, dessen Stolpersteine und Zugänge. Im Kapitel 6.2 *Projektentwicklung* werden diese Punkte ausführlicher dargestellt. Die beteiligten Jugendlichen kommen in den Kapiteln 6.3.2 *Feedback von Schulklassen* und 6.3.3 *Feedback von Peer-Educators* zu Wort.

## 8 Abschliessende Gedanken und Ausblicke

In meinen Recherchen habe ich ausser InTeam kein Peer-Education-Projekt gefunden, das mit stellenlosen Jugendlichen arbeitet. Ein solches beinhaltet eine grosse Chance, die bis jetzt noch zuwenig erkannt worden ist. Es verknüpft zwei gesellschaftliche Aufgaben und bietet dafür Lösungswege – die Bereitstellung eines Angebotes für stellenlose Jugendliche und einen Präventionsauftrag. Stellenlose Jugendliche sind für die Arbeit als Peer-Educators motiviert, nur heben sie sich (noch) nicht durch besondere kommunikative Fähigkeiten, Charisma oder Selbstsicherheit ab. Sie gehören durch ihre Stellenlosigkeit einer Randgruppe an. Sie sind „people at risk“, die persönliche Förderung weniger erlebt haben. Für Peer-Education-Projekte werden in der Regel Leaders ausgewählt, also Jugendliche, die bereits über besondere Fähigkeiten verfügen, eher aus Mittel- und Oberschichtsfamilien stammen und wahrscheinlich in ihrem Leben viel persönliche Förderung erfahren haben. Die Auswahl solcher Jugendlicher bietet einerseits den Vorteil, dass wichtige kommunikative Fähigkeiten, Akzeptanz bei Gleichaltrigen und Freiwilligkeit vorausgesetzt werden können; andererseits aber muss kritisiert werden (s. 4.4.5), dass dadurch „people at risk“ einmal mehr zuwenig erreicht und angesprochen werden.

Wenn stellenlose Jugendliche zu Peer-Educators ausgebildet werden, mit Präventionsveranstaltungen eine gesellschaftliche Aufgabe übernehmen können und erst noch in ihrer Berufsorientierung begleitet werden, dann geschieht auf folgenden Ebenen Positives: Die Jugendlichen erhalten eine Tagesstruktur. Ihre Ressourcen sind auf einmal gefragt, und sie werden ermuntert, diese zu entwickeln. Dadurch bilden sie ein besseres Selbstwertgefühl aus, was ihnen wiederum bei der Lehrstellensuche hilft. Sie können die Veranstaltungen selbst gestalten, sie übernehmen so Verantwortung, partizipieren und „empowern“ sich. In der Präventionsarbeit sind sie nicht mehr Objekte, sondern Subjekte geworden. Ihre Tätigkeit macht für sie einen Sinn. Sie entwickeln sich in ihrer Rolle zu Peer-Leaders und wirken besonders vor anderen „randgruppengefährdeten“ Jugendlichen glaubwürdig und als Vorbild. Prävention geschieht auf zwei Ebenen: einerseits auf der Ebene der stellenlosen Jugendlichen, die zu Peer-Educators ausgebildet werden und andererseits auf der Ebene der SchülerInnen, der Zielgruppe, an die sich die Präventionsbotschaften richten.

**Da es in allen Kantonen stellenlose Jugendliche gibt, würde es sich lohnen, diese zu Peer-Educators auszubilden und ihnen mit der Präventionsarbeit die Verantwortung für eine wichtige gesellschaftliche Aufgabe zu anbieten.**

Einige angrenzende EU-Länder sind nach Kern (2005, S. 10) daran, Peer-Education-Projekte grossflächig im schulischen und ausserschulischen Kontext zu realisieren. In der Schweiz hat die Methode bis jetzt keine grosse Verbreitung gefunden.

**Es wäre wünschenswert, wenn sich in der Schweiz die Fachleute der Prävention, der Bildung, des Gesundheits- und des Sozialwesens etwas vermehrt mit der Methode der Peer-Education auseinandersetzen und diese in ihre Präventionsprojekte einbeziehen würden.**

Die Recherchen zu dieser Arbeit zeigen, dass einerseits wenig Literatur über Peer-Education in Form von Büchern vorliegt, andererseits ausserhalb der Schweiz sehr viele Projekte in der Praxis existieren. Im europäischen Raum findet ein reger Fachaustausch vor allem über Homepages, Fachartikel und Fachtreffen statt. Die Schweiz ist nur vereinzelt in solchen Foren vertreten.

**Zur Förderung von Peer-Education in der Schweiz ist es nötig, eine Fachstelle für Peer-Education zu bilden. Ihre Aufgaben könnten sein: Beratung und Begleitung für Fachleute, die ein Peer-Education-Projekt initiieren möchten, Kurse für Projektleitende und Weiterbildungen anbieten, ein schweizerisches Handbuch für Peer-Education entwickeln, Fachtreffen organisieren, einen Informationspool betreuen, Forschungstätigkeit anregen, Praxisberichte und Theorieerkenntnisse publizieren.**

Es gibt Evaluationen über die Wirkung von Peer-Education auf die Peer-Educators. Hier ist klar geworden, dass die Methode auf die Jugendlichen eine positive Wirkung hat, zum Beispiel auf das Selbstwertgefühl oder auf die kommunikativen Fähigkeiten. Was fehlt, sind breit abgestützte Wirkungsnachweise bei der Zielgruppe.

**Um den Kosten-Nutzen-Faktor und den Wirkungsnachweis von Peer-Education genauer analysieren zu können und die Praxis der Peer-Education zu vernetzen, wären Forschungen über die Nachhaltigkeit bei der Zielgruppe nötig.**

Bisherige Erfahrungen mit Peer-Education sind vor allem in den Themenbereichen *HIV/Aids*, *Sexualität* und *Sucht* gemacht worden. Dadurch, dass die Jugendverschuldung in jüngster Zeit ein aktuelles und öffentliches Thema geworden ist, ist der Themenbereich *Geld/Konsum/Schulden* ein neues Bearbeitungsfeld für die Prävention geworden. Die Interviews mit den Jugendlichen zeigen, dass für sie die Aidsprävention das attraktivere Thema ist, dennoch beurteilen sie Peer-Education als sehr geeignete Methode, um mit SchülerInnen die Themen *Geld/Konsum/Schulden* anzugehen.

**Es lohnt sich, zusammen mit Jugendlichen die Methode Peer-Education weiterzuentwickeln und sie auch für die Themen *Geld/Konsum/Schulden* anzuwenden.**

Peer-Education bewegt sich vor allem auf der Ebene der Verhaltensprävention. Dies gilt auch für Peer-Projekte und Peer-Counseling. Alle diese Ansätze sind auf sie unterstützende Soziale Systeme angewiesen, zum Beispiel eine Schule, in dessen Präventionskonzept die Peer-Education einen Platz findet, ein Jugendhaus, dessen Strukturen so gestaltet sind, dass Jugendliche in Präventionsprojekten partizipieren können, eine Beratungsstelle, die Jugendliche als VermittlerInnen einsetzt. Somit kann man sagen, dass – idealerweise – Verhaltensprävention nicht alleine dasteht, sondern als Teil der Strukturen von Sozialen Systemen existiert. Umgekehrt bereichert Verhaltensprävention, in Form von interaktiven Methoden wie Peer-Education, die Verhältnisprävention.

**Um eine nachhaltige Präventionswirkung mit Peer-Education zu erreichen, ist es wichtig, vernetzt zu arbeiten, also auch die Ebene der Verhältnisprävention einzubeziehen.**

Diese Arbeit behandelt vor allem Peer-Education in Zusammenhang mit Prävention. Es geht dabei immer um eine Wissens- und Wertevermittlung unter Jugendlichen. Man kann auch von Gleichaltrigen-Bildung in der Prävention sprechen. Peer-Education besitzt insbesondere im Bildungssystem, das heisst, zum Beispiel in den Schulen, noch grosses Potential. Lernen in Schulen könnte vermehrt durch Peer-Education aufgebaut sein. Peers erarbeiten sich ein Wissensgebiet und vermitteln dieses an andere Jugendliche. LehrerInnen hätten somit die Aufgabe, den Jugendlichen Wissensquellen zu erschliessen, sie im Lernprozess zu begleiten und mit ihnen ein Wissensmanagement zu erarbeiten.

**Jugendliche könnten vermehrt als Peer-Eductors in das Bildungssystem einbezogen werden. Ein ganzheitlicher Lernprozess wäre damit gegeben im Sinne von Informationen aufnehmen, verarbeiten und weitervermitteln. Inwiefern diese umfassende Lern- und Lehrmethode präventiven Charakter haben könnte, wäre ein weiteres Forschungsfeld.**

## **9 Nachwort**

Seit neun Jahren arbeite ich in der Institution InTeam. Die Diplomarbeit ermöglichte mir eine vertiefte Auseinandersetzung mit der Methode Peer-Education und dem Aktionsfeld der Prävention. Ich konnte das theoretische Umfeld von Peer-Education ausloten, vertiefen und mit den Theorien von Partizipation und Empowerment verbinden. Ebenfalls reflektierte ich als Projektleiterin das neue Projekt „Schuldenprävention“ und zog daraus nützliche Schlüsse für dessen Verankerung. Es war im Ganzen ein spannender und lehrreicher Prozess. Heraus kristallisiert hat sich die Erkenntnis, eine Fachstelle für Peer-Education zu entwickeln, um die Methode auch in der Schweiz zu fördern.

## **10 Internetadressen**

[www.euronetprev.org/neu](http://www.euronetprev.org/neu)

[www.europeer.lu.se](http://www.europeer.lu.se)

[www.maxmoney.ch](http://www.maxmoney.ch)

[www.schulden.ch](http://www.schulden.ch)

[www.plusminus.ch](http://www.plusminus.ch)

[www.inteam-basel.ch](http://www.inteam-basel.ch)

## 11 Literaturverzeichnis

- Alder, Marlies & Oehler, Patrick (2005). Peer-Education: Jugendliche arbeiten in der Prävention. *Suchtmagazin*, 5/2005, S. 11-14.
- Appel, Elke & Kleiber, Dieter (2001). *Peer Education. Evaluation des Modellprojektes im Auftrag der BZgA*. Kurzfassung. Köln: Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung [BZgA]
- Appel, Elke (2001). *Auswirkungen eines Peer-Education-Programms auf Multiplikatoren und Adressaten – eine Evaluationsstudie*. Homepage der Freien Universität Berlin. Unter <http://www.dis.fu-berlin.de/2001/1/>. Downloaddatum am 30. März 2005.
- Backes, Herbert & Schönbach, Karin (2001). *Peer Education. Ein Handbuch für die Praxis*. Köln: Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung [BZgA]
- Bröckling, Ulrich (2004). Empowerment. in Bröckling, Ulrich; Krasmann, Susanne & Lemke, Thomas (Hrsg.). *Glossar der Gegenwart* (S. 55-62). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bröckling, Ulrich (2004). Prävention. in Bröckling, Ulrich; Krasmann, Susanne & Lemke, Thomas (Hrsg.). *Glossar der Gegenwart* (S. 210–215). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bundesamt für Gesundheit [BAG] (1997). *Leitfaden für die Planung von Projekt- und Programmevaluation*. Bern: BAG
- Bundesministerium für soziale Sicherheit, Generationen und Konsumentenschutz [BMSG] (2003). *4. Bericht zur Lage der Jugend in Österreich. Teil B: Prävention in der außerschulischen Jugendarbeit*. Kurzfassung. Wien: BMSG
- Eidgenössische Kommission für Jugendfragen [EKJ] (2001). *Verantwortung tragen – Verantwortung teilen. Ideen und Grundsätze zur Partizipation von Kindern und Jugendlichen*. Bern: EKJ
- Fach, Wolfgang (2004). Partizipation. in Bröckling, Ulrich; Krasmann, Susanne & Lemke, Thomas (Hrsg.). *Glossar der Gegenwart* (S. 197 - 203). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Fox, Matthew (1996). *Revolution der Arbeit. Damit alle sinnvoll leben und arbeiten können*. München: Kösel
- Frehner, Peter; Pfulg, David; Weinand Christiane & Wiss, Georgio (2004a): *Partizipation wirkt*. Arlesheim: Verein funtasy projects
- Frehner, Peter; Pfulg, David; Weinand Christiane & Wiss, Georgio (2004b): *Wissensbox*. Arlesheim: Verein funtasy projects

- Frehner, Peter; Pfulg, David; Weinand Christiane & Wiss, Georgio (2004c): *Authentische Botschaften durch Partizipation*. Arlesheim: Verein funtasy projects
- Freund, Thomas & Lindner, Werner (2001). Der Prävention vorbeugen? in Freund, Thomas & Lindner, Werner (Hrsg.) *Prävention. Zur kritischen Bewertung von Präventionsansätzen in der Jugendarbeit*. (S. 69–96). Opladen: Leske + Budrich.
- Hafen, Martin (2000). Systemische Prävention – Grundlagen für eine Theorie präventiver Massnahmen. Unter [http://www.fen.ch/texte/mh\\_grundlagen.htm](http://www.fen.ch/texte/mh_grundlagen.htm). Downloaddatum am 28.5.2003. (weitere Möglichkeit: *Prävention und Prophylaxe*, 4/00, 35-38).
- Hafen, Martin (2002). Das weite Feld von Prävention und Gesundheitsförderung. *Sucht-magazin*, 1/2002, S. 34-42.
- Hafen, Martin (2003). Was unterscheidet Prävention von Behandlung? *Abhängigkeiten – Forschung und Praxis der Prävention und Behandlung*, 2/2003, 21-33.
- Hafen, Martin (2005a). Jugendliche als bevorzugte Zielgruppe für präventive Massnahmen. *Sozialpädagogik*, 2/2005, 16-21.
- Hafen, Martin (2005b). Prävention und Soziale Arbeit. in Uecker, Horst & Krebs Marcel (Hrsg.). *Beobachtungen der Sozialen Arbeit. Theoretische Provokationen - Band 1*. (S. 69–73). Heidelberg: Carl Auer
- Hafen, Martin (2005c). *Soziale Arbeit in der Schule zwischen Wunsch und Wirklichkeit. Ein theorie-geleiteter Blick auf ein professionelles Praxisfeld im Umbruch*. Luzern: Interact – Verlag für Soziales und Kulturelles.
- Hafen, Martin (2005d). Sekundärprävention als Früherkennung. Eine Chance für Prävention und Behandlung. *Soziale Arbeit*, 9/2005, 337-343.
- Hafen, Martin (2005e). *Systemische Prävention. Grundlagen für eine Theorie präventiver Massnahmen*. Heidelberg: Carl Auer
- Hafen, Martin (2005f). Prävention und Peer-Groups. *Suchtmagazin*, 5/2005, 29-32.
- Herriger, Norbert (2001). Prävention und Empowerment. Brückenschläge für die pädagogische Arbeit mit Jugendlichen. in Freund, Thomas & Lindner, Werner (Hrsg.) *Prävention. Zur kritischen Bewertung von Präventionsansätzen in der Jugendarbeit*. (S. 97-111). Opladen: Leske + Budrich.
- Hillmann, Karl-Heinz (1994). *Wörterbuch der Soziologie*. Stuttgart: Kröner
- Jung, Erna (2003). *Beratung mit Peers. Theoretische Abhandlung über den Einbezug von Peer-Relations in die systemische Jugendberatung*. Bern: Edition Soziothek
- Kahr, Claudia (2003). Orientierungspunkte für Peer-Education-Projekte. in Nörber, Martin (Hrsg.). *Peer Education. Bildung und Erziehung von Gleichaltrigen durch Gleichaltrige*. (S. 368-381). Weinheim, Basel, Berlin: Beltz Votum
- Kern-Scheffeldt, Walter (2005). Peer-Education und Suchtprävention. *Suchtmagazin*, 5/2005, 3-10.

- Kleiber, Dieter (1999). Empowerment und Partizipation. Chancen von Peer-Education in der Präventionsarbeit. *Thema Jugend*, 4/1999, 4-6.
- Kleiber, Dieter, Appel, Elke & Pforr Petra (1998). Peer-Education in der Präventionsarbeit. in Ruth et al. (Hrsg.). *Viele Wege führen nach Rom. Dokumentation der Fachtagung Peer Education, Berlin, 22.10.-24.10.1998* (S. 8-20). in Schriftenreihe ‚Themen & Konzepte‘. Berlin: Landesamt für Gesundheit und Soziales Berlin
- Kline, Peter (1997). *Das alltägliche Genie. Oder: Wie man sich in das Lernen (neu) verlieben kann*. Paderborn: Junfermann
- Lenz, Albert (2002). Empowerment und Ressourcenaktivierung – Perspektiven für die psychosoziale Praxis. in Lenz, Albert & Stark Wolfgang (Hrsg.). *Empowerment. Neue Perspektiven für psychosoziale Praxis und Organisation*. (S. 13 – 53). Tübingen: dgvt-Verlag
- Meier, Claudia (1997). *Leitfaden für die Selbstevaluation in der Projektarbeit. Mit einem Beispiel aus der Suchtprävention*. Bern: PLUS Fachstellen im Kanton Bern, Abteilung für Gesundheitsforschung des ISPM Bern, Schweizerische Stiftung für Gesundheitsförderung Lausanne.
- Moser, Heinz; Müller Emanuel; Wettstein, Heinz & Willener Alex (1999). *Soziokulturelle Animation. Grundfragen, Grundlagen, Grundsätze*. Luzern: Verlag für Soziales und Kulturelles.
- Müller, Franziska (2004). Süsser Vogel Pleitegeier. *Weltwoche*, 13/04, S. 36-41.
- Naudascher, Brigitte (2003). Die Gleichaltrigen als Erzieher. Fakten – Theorien - Konsequenzen zur Peer-Group-Forschung. in Nörber, Martin (Hrsg.). *Peer Education. Bildung und Erziehung von Gleichaltrigen durch Gleichaltrige*. (S. 119-139). Weinheim, Basel, Berlin: Beltz Votum
- Österreichische Arbeitsgemeinschaft Suchtvorbeugung [ARGE] (2003). Peer Education in der Suchtprävention im Schulbereich – einige Richtlinien. in Nörber, Martin (Hrsg.). *Peer Education. Bildung und Erziehung von Gleichaltrigen durch Gleichaltrige*. (S. 362-367). Weinheim, Basel, Berlin: Beltz Votum
- Peyko, Maik (Diplomarbeit 2003). *Prävention und Partizipation im Sportverein. Strategische und methodische Möglichkeiten, für Prävention und Partizipation von Kindern und Jugendlichen im Sportverein*. Lüneburg: Fachhochschule Nordostniedersachsen Lüneburg.
- Plusminus, Budget- und Schuldenberatung Basel (Hrsg.) (2001). *MAX.MONEY – Jugend und Geld*. Basel: Christoph Merian Verlag
- Reinders, Heinz (2003). *Jugendtypen. Ansätze zu einer differentiellen Theorie der Adoleszenz*. Opladen: Leske + Budrich

Walter, Ulla & Stöckel, Sigrid (2002). Prävention im 20. Jahrhundert und Prävention und ihre Gestaltung vom Kaiserreich bis zur Jahrtausendwende. in Stöckel, Sigrid & Walter, Ulla (Hrsg.). *Prävention im 20. Jahrhundert. Historische Grundlagen und aktuelle Entwicklungen in Deutschland*. (S. 11-25 und 273–299). Weinheim, München: Juventa

Zinnecker, Jürgen; Behnken Imbke; Maschke Sabine & Stecher, Ludwig (2002). *null zoff & voll busy. Die erste Jugendgeneration des neuen Jahrhunderts*. Opladen: Leske + Budrich.

## **12 Anhang**

Fragebogen und Auswertung „Feedback von Schulklassen“

Interviews mit Peer-Educators

Steckbrief von InTeam

Brief an LehrerInnen

(Veröffentlichung auf dieser Webseite **ohne Anhang**)