

BEITRÄGE ZUR SOZIALEN SICHERHEIT

*Bericht im Rahmen des nationalen Programms
Jugend und Medien*

Evaluation Projekte Peer Education / Peer Tutoring zur Förderung von Medienkompetenzen BAND II: Detaillierte Ergebnisse zu den Modellprojekten und Anhänge

Forschungsbericht Nr. 14/15.2



Schweizerische Eidgenossenschaft
Confédération suisse
Confederazione Svizzera
Confederaziun svizra

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



Das Programm «Jugend und Medien»

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

Weitere Informationen unter www.jugendundmedien.ch

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

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

Auskünfte: Bundesamt für Sozialversicherungen,
Effingerstrasse 20, CH-3003 Bern

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

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

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

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

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

Bestellnummer: 318.010.14/15.2d

Evaluation Projekte Peer Education / Peer Tutoring zur Förderung von Medienkompetenzen

BAND II: Detaillierte Ergebnisse zu den Modellprojekten und Anhänge

Juli 2015

Autorinnen und Autoren:

Rahel Heeg

Olivier Steiner

Claire Balleys

Ilario Lodi

Valentin Schnorr

Unter Mitarbeit von:

Manuel Fuchs

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung	1
2	Analyse des Projekts „Peer-Group-Education als mediales Theaterprodukt“ (Expertengruppe Weiterbildung Sucht)	4
2.1	Ausgangslage: Charakterisierung des Projekts	4
2.2	Design der Analyse und methodisches Vorgehen	4
2.3	Konzeptanalyse	6
2.3.1	Vorgehen und Einordnung der Konzeptanalyse.....	6
2.3.2	Ergebnisse der Konzeptanalyse.....	7
2.3.3	Empfehlungen.....	10
2.4	Vollzugsanalyse	11
2.4.1	Organisation und Entwicklung des Projekts.....	11
2.4.2	Zusammenarbeit mit lokalen Umsetzungspartnern.....	13
2.4.3	Rekrutierung, Training und Coaching von Peer Educators.....	14
2.4.4	Selektion und Erreichung der Peers.....	19
2.4.5	Analyse der aufgezeichneten Theateraufführung.....	19
2.4.6	Vernetzung und Nachhaltigkeit des Projekts.....	20
2.4.7	Massnahmen zur Evaluation und Qualitätssicherung.....	22
2.4.8	Output, Outcome und Impact der Projektumsetzung.....	22
2.4.9	Erfolgsfaktoren und Problemstellungen in der Projektumsetzung.....	24
2.4.10	Fazit der Vollzugsanalyse und Empfehlungen.....	25
2.5	Kurzkomentierung des Leitfadens (Re-Analyse des überarbeiteten Konzepts)	26
2.6	Fazit	27
3	Analyse des Projekts „peer-media-educator“ (InTeam)	29
3.1	Ausgangslage: Charakterisierung des Modellprojekts	29
3.2	Design der Analyse und methodisches Vorgehen	29
3.3	Konzeptanalyse	30
3.3.1	Vorgehen und Einordnung der Konzeptanalyse.....	30
3.3.2	Ergebnisse der Konzeptanalyse.....	31
3.3.3	Empfehlungen.....	34
3.4	Vollzugsanalyse	34
3.4.1	Organisation und Entwicklung des Projekts.....	34
3.4.2	Rekrutierung, Training und Coaching von Peer Tutors.....	35
3.4.3	Selektion und Erreichung der Peers.....	41
3.4.4	Peer Tutoring-Anlässe.....	41
3.4.5	Vernetzung und Nachhaltigkeit des Modellprojekts.....	50
3.4.6	Massnahmen zur Evaluation und Qualitätssicherung.....	51
3.4.7	Output, Outcome und Impact der Projektumsetzung.....	51
3.4.8	Erfolgsfaktoren und Problemstellungen in der Projektumsetzung.....	56
3.4.9	Fazit der Vollzugsanalyse und Empfehlungen.....	56
3.5	Re-Analyse des überarbeiteten Konzepts	57
3.5.1	Beschreibung der Veränderungen am Konzept.....	57
3.5.2	Berücksichtigung der Empfehlungen der ersten Konzeptanalyse.....	58
3.5.3	Fazit zum überarbeiteten Konzept und Empfehlungen.....	58
3.6	Fazit	59
4	Analyse des Projekts „Virtual Stories“ (Radix, Stiftung IdéeSport, Pädagogische Hochschule Schwyz)	61
4.1	Ausgangslage: Charakterisierung des Modellprojekts	61
4.2	Design der Analyse und methodisches Vorgehen	62
4.3	Konzeptanalyse	63
4.3.1	Vorgehen und Einordnung der Konzeptanalyse.....	63
4.3.2	Konzeptanalyse.....	64
4.3.3	Empfehlungen.....	68
4.4	Vollzugsanalyse	69
4.4.1	Organisation und Entwicklung des Projekts „Virtual Stories“.....	69

4.4.2	Selektion und Erreichung der Peers	72
4.4.3	Moderierte Diskussionsanlässe	73
4.4.4	Vernetzung und Nachhaltigkeit des Modellprojekts	79
4.4.5	Massnahmen zur Evaluation und Qualitätssicherung	79
4.4.6	Output, Outcome und Impact der Projektumsetzung	80
4.4.7	Erfolgsfaktoren und Problemstellungen in der Projektumsetzung	83
4.4.8	Fazit der Vollzugsanalyse und Empfehlungen	84
4.5	Kommentierung der angepassten Projektumsetzung (Re-Analyse des überarbeiteten Konzepts)	85
4.5.1	Beschreibung der angepassten Projektumsetzung	85
4.5.2	Berücksichtigung der Empfehlungen der ersten Konzeptanalyse	87
4.6	Fazit	87
5	Analyse de l'exécution du projet „Web radio par les jeunes“ (Secteur Jeunesse de Renens)	89
5.1	Situation initiale : caractérisation du projet	89
5.2	Design de recherche et planification méthodologique	89
5.3	Rapport d'analyse du concept	91
5.3.1	Remarque préliminaire relative à l'importance et à la valeur de l'évaluation conceptuelle	91
5.3.2	Rapport d'analyse du concept	92
5.3.3	Recommandations	95
5.4	Analyse de l'exécution du projet	96
5.4.1	Organisation et développement du projet	96
5.4.2	Recrutement, encadrement et coaching des pairs éducateurs	98
5.4.3	Séances d'éducation entre pairs	104
5.4.4	Mise en réseau et persistance du projet	105
5.4.5	Mesures d'évaluation et de contrôle qualité	105
5.4.6	Output, Outcome et Impact de l'exécution du projet	106
5.4.7	Le bilan de l'exécution du projet : facteurs de succès et des sources de difficultés	109
5.4.8	Recommandations	110
5.5	Commentaires au document intitulé « rapport d'évaluation » (Ré-analyse du concept révisé)	111
5.6	Bilan	113
6	Analyse de l'exécution du projet „LIVE“ (Association Rien ne va plus)	115
6.1	Situation initiale : caractérisation du projet	115
6.2	Design de recherche et planification méthodologique	115
6.3	Rapport d'analyse du concept	117
6.3.1	Remarque préliminaire relative à l'importance et à la valeur de l'évaluation conceptuelle	117
6.3.2	Rapport d'analyse du concept	117
6.3.3	Recommandations	120
6.4	Analyse de l'exécution du projet	120
6.4.1	Organisation et développement du projet	120
6.4.2	Recrutement, encadrement et coaching des pairs éducateurs	122
6.4.3	Sélection et acquisition des pairs	124
6.4.4	Session d'éducation entre pairs	126
6.4.5	Mise en réseau et persistance du projet	128
6.4.6	Mesures d'évaluation et de contrôle qualité	129
6.4.7	Output, Outcome et Impact de l'exécution du projet	129
6.4.8	Le bilan de l'exécution du projet : des facteurs de succès et des sources de difficultés	132
6.4.9	Recommandations	133
6.5	Ré-analyse du concept révisé	133
6.6	Bilan	133
7	Analyse de l'exécution du projet „Moi@Web“ (Association CIAO)	135
7.1	Situation initiale : caractérisation du projet	135
7.2	Design de recherche et planification méthodologique	135
7.3	Rapport d'analyse du concept	137
7.3.1	Remarque préliminaire relative à l'importance et à la valeur de l'évaluation conceptuelle	137
7.3.2	Rapport d'analyse du concept	137
7.3.3	Recommandations	140
7.4	Analyse de l'exécution du projet	141
7.4.1	Organisation et développement du projet	141
7.4.2	Recrutement, encadrement et coaching des pairs éducateurs	143
7.4.3	Sélection et acquisition des pairs	144

7.4.4	Session d'éducation entre pairs	144
7.4.5	Mise en réseau et persistance du projet.....	148
7.4.6	Mesures d'évaluation et de contrôle qualité	148
7.4.7	Output, Outcome et Impact de l'exécution du projet.....	148
7.4.8	Le bilan de l'exécution du projet : des facteurs de succès et des sources de difficultés	151
7.4.9	Recommandations.....	152
7.5	Commentaires au document intitulé : « Agir par, avec, pour les pairs ? Réflexions depuis la pratique de CIAO » (Ré-analyse du concept révisé)	153
7.6	Bilan	153
8	Analisi del progetto „Educazione tra pari per promuovere le competenze mediali“ (Scuola universitaria professionale della Svizzera italiana)	155
8.1	Situazione iniziale: caratterizzazione del progetto „Educazione tra pari per promuovere le competenze mediali“	155
8.2	Design dell'analisi e pianificazione metodologica	156
8.3	Rapporto di analisi del concetto „Educazione tra pari per promuovere le competenze mediali“	159
8.3.1	Senso e significato dell'analisi del concetto	159
8.3.2	Risultati dell'analisi del concetto	159
8.3.3	Consigli.....	162
8.4	Analisi della realizzazione del progetto „Educazione tra pari per promuovere le competenze mediali“	163
8.4.1	Organizzazione e sviluppo del progetto pilota.....	163
8.4.2	Reclutamento, formazione e coaching dei peer educators.....	166
8.4.3	Selezione e ingaggio dei peers	170
8.4.4	Momenti di educazione tra peer e peers.....	170
8.4.5	Messa in rete e sostenibilità del progetto pilota.....	173
8.4.6	Misure di valutazione e controllo di qualità.....	173
8.4.7	Output, Outcome e Impact del progetto pilota	174
8.4.8	Fattori di successo e difficoltà durante la realizzazione del progetto	179
8.4.9	Bilancio della realizzazione del progetto e raccomandazioni.....	181
8.5	Rianalisi concetto rielaborato	182
8.5.1	Descrizione delle modifiche in relazione al concetto originario.....	182
8.5.2	Descrizione delle modifiche in relazione alla prima analisi concettuale	184
8.6	Conclusioni	186
9	Anhang	187
9.1	Beispiel eines Dokumentationsrasters (Deutsch)	187
9.2	Anleitungstext Dokumentationsraster (Deutsch)	187
9.3	Fragenkatalog zur Analyse der Konzepte	189
9.4	Fragebogen Online-Befragung Peers	192
9.5	Leitfaden Projektträger	196
9.6	Leitfaden Coaches / Trainer	198
9.7	Leitfaden Peer Educators / Peer Tutors	201
9.8	Leitfaden Gruppeninterviews Peers	203
9.9	Deskriptive und induktive Kategorien für die Videografie	204

Tabellenverzeichnisse

Tabelle 1:	Überblick Programm- und Evaluationsphasen im zeitlichen Verlauf	1
Tabelle 2:	Projektüberblick	3
Tabelle 3:	Evaluationssschritte	5
Tabelle 4:	Evaluationssschritte	30
Tabelle 5:	Evaluationssschritte	62
Tabelle 6:	Anzahl Kommentare nach Usergruppe auf der Online-Plattform	77
Tableau 1:	Les étapes d'évaluation	90
Tableau 2:	Les étapes d'évaluation	115
Tableau 3:	Les étapes d'évaluation	135
Tabella 1:	Fasi di valutazione	157

Abbildungsverzeichnisse

Abbildung 1:	Beurteilung der Peer Tutoring Anlässe durch Peers	47
Abbildung 2:	Interesse an Themen zu Medienkompetenz	54
Abbildung 3:	Lernzuwachs und selbstbekundete Verhaltensveränderungen durch Anlass	54
Figura 1:	Valutazione delle contesti di lavoro	175
Figura 2:	Interesse per temi delle competenze mediatiche	178
Figura 3:	Aumento di apprendimento e modificazioni di comportamento	178

1 Einleitung

Im Folgenden werden die detaillierten Ergebnisse der Evaluation der Peer Education/Peer Tutoring Projekte vorgestellt. Ein Überblick zu Fragestellungen, Design und Methode des gesamten Evaluationsprojekts sowie eine übergreifende Synthese und Schlussfolgerungen werden in Band 1 gegeben. In den Ergebnisdarstellungen der einzelnen Modellprojekte ab Kapitel 2 werden jeweils in einem einleitenden Kapitel die Evaluationschritte vorgestellt und Abweichungen zu dem geplanten Evaluationsdesign diskutiert sowie methodische Besonderheiten der spezifischen Projektevaluation angeführt. Die Ergebnisdarstellungen der einzelnen Projektevaluationen bestehen aus:

- a) einer Analyse des Konzepts des Projekts mit Empfehlungen zur weiteren Ausgestaltung der Konzepte und der Projektumsetzung;
- b) der Vollzugsanalyse des Projekts, welche die Beschreibung des Outputs und Outcomes des Projekts sowie Aussagen zum möglichen Impact beinhaltet, mit Empfehlungen zur weiteren Entwicklung des Projekts;
- c) der Re-Analyse des überarbeiteten Konzepts, in welcher dieses mit dem ursprünglich evaluierten verglichen wurde. In Fällen, wo anstelle eines überarbeiteten Konzepts andere Dokumentationen (bspw. Selbstevaluationen) vorlagen, sind diese deskriptiv beschrieben.

Die Evaluation bestand aus summativen und formativen Elementen. Der formative Schwerpunkt der Evaluation beinhaltete insbesondere:

- drei Austauschtreffen aller Projektverantwortlichen, der Verantwortlichen vom BSV und des Evaluationsteams, in welchem Erfahrungen ausgetauscht wurden;
- die Möglichkeit für die Projektträger, die Rückmeldungen aus der Konzeptanalyse bei der Umsetzung zu berücksichtigen;
- Validierungsgespräche der Umsetzungsanalysen mit den Evaluierenden, den Projektverantwortlichen und den Vertretenden des BSV. Hierbei wurden die Schlussfolgerungen und Empfehlungen der Evaluierenden mit dem Ziel diskutiert, ein gemeinsames Verständnis der Empfehlungen zu entwickeln. Die Vollzugsanalysen wurden aufgrund der Validierungsgespräche nochmals überarbeitet und Empfehlungen gegebenenfalls angepasst und ergänzt.

Tabelle 1 gibt einen Überblick über die Evaluationschritte im Kontext der Programmphasen:

Tabelle 1: Überblick Programm- und Evaluationsphasen im zeitlichen Verlauf

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

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

Die Konzeptanalyse, die Umsetzungsanalyse und die Re-Analyse des Konzepts beziehen sich auf unterschiedliche Projektphasen. Bei manchen Projekten blieb während der Evaluationsdauer die grundlegende konzeptuelle Idee unverändert, hier basiert die Umsetzung auf dem ursprünglichen Konzept. Bei diesen Projekten können die Konzeptanalyse, die Umsetzungsanalyse und die Re-Analyse des Konzepts (sofern vorhanden) aufeinander bezogen werden. Bei Projekten mit grundlegenden konzeptuellen Veränderungen wird in der Umsetzungsevaluation hingegen eine andere Projektanlage beschrieben als in der Konzeptevaluation. In den Evaluationsberichten zu den einzelnen Projekten wird darauf hingewiesen.

Die Aussagen der Evaluationen beziehen sich auf den jeweiligen Wissensstand der Evaluierenden und auf die Projekte in der damaligen Form. *Ergänzende Informationen aus den Validierungsgesprächen, welche zum Evaluationszeitraum noch nicht vorlagen, wurden in Fussnoten aufgenommen.*

Eine umfangreiche Darstellung des Evaluationsdesigns und der einzelnen Evaluationsschritte findet sich in Band I, Kapitel 3. Tabelle 2 gibt einen Überblick über alle evaluierten Projekte.

Tabelle 2: Projektüberblick

Projektname (Organisation)	Charakterisierung	Setting
„peer-media-educator“ (InTeam, Basel)	Mehrstündige Präventionsveranstaltungen für Schulklassen, durchgeführt von Teilnehmenden eines Motivationssemesters	Peer Educators/Tutors werden im Rahmen des Motivationssemesters vorbereitet, Vermittlung an Schulklassen
„Peer-Group-Education als mediales Theaterprodukt“ (Expertengruppe Weiterbildung Sucht, Bern)	Erarbeitung eines Theaterstücks im Rahmen einer Projektwoche, öffentliche Aufführung und Diskussion	Theaterprojekt im Kontext Offene Jugendarbeit
„Virtual Stories“ (Radix, Zürich, Stiftung IdeeSport, Pädagogische Hochschule Schwyz)	Erstellen von Videos, in welchen Jugendlichen über ihre Erfahrungen mit digitalen Medien berichten, Kommentarmöglichkeiten auf der virtuellen Plattform von feel-ok.ch (Radix)	Zu Beginn im Kontext Offene Jugendarbeit angesiedelt. Während der Umsetzung auch Durchführungen an Schulen. Gegen Projektende konzeptuell ausschliesslich für Schulen vorgesehen.
„Web radio par les jeunes“ (Secteur Jeunesse de Renens, Renens)	Erarbeitung von Webradio-Beiträgen im Rahmen einer Projektwoche, öffentliche Podiumsdiskussionen	Kontext Offene Jugendarbeit
„LIVE“ (Association Rien ne va plus, Genève)	Gemeinsames Computerspielen und anschliessende Diskussion durch Peer Educators und Peers	Kontext Offene Jugendarbeit
„Moi@Web“ (Association CIAO, Lausanne)	Erstellen von Medienprodukten (u.a. Ton, Text, Videos, Prezis) in Schulen, in welchen Jugendlichen über ihre Erfahrungen mit digitalen Medien berichten, Kommentarmöglichkeiten	Kontext Schule / Offene Jugendarbeit
„Educazione tra pari per promuovere le competenze mediali“ (Scuola universitaria professionale della Svizzera italiana), Manno	Offene Diskussionsrunden in Schulen	Peer Education im Schulsetting

2 Analyse des Projekts „Peer-Group-Education als mediales Theaterprodukt“ (Expertengruppe Weiterbildung Sucht)

2.1 Ausgangslage: Charakterisierung des Projekts

Die Expertengruppe Weiterbildung Sucht (EWS) will die Professionalisierung und Qualität im Bereich der Suchtintervention und -prävention stützen und weiterentwickeln. Sie führt Angebote für Personen, welche hauptberuflich im Sucht- und Präventionsbereich tätig sind, für Fachpersonen, welche mit Klientinnen und Klienten mit Fragen der Gesundheit und mit Suchtproblematiken arbeiten, und für weitere Personengruppen wie Journalistinnen und Journalisten, Angehörige von Suchtbetroffenen, politisch engagierte Personen. Zum Thema Peer Education initiierte EWS im Jahr 2011 eine Peer-Akademie, im September 2014 fand eine zweite Durchführung statt.

Das Projekt „Peer-Group-Education als mediales Theaterprodukt“ (EWS) ist als national koordiniertes Projekt mit wechselnden lokalen Umsetzungspartnern konzipiert. Im Rahmen der Projektverhandlungen zwischen dem Bundesamt für Sozialversicherungen (BSV) und EWS wurde der Rahmen auf ein Angebot für Jugendliche im Freizeitbereich festgelegt. Das Projekt „Peer-Group-Education als mediales Theaterprodukt“ wurde an verschiedenen Standorten und zu verschiedenen Zeitpunkten durchgeführt. Gruppen von Jugendlichen, begleitet von einer theaterpädagogischen Fachperson, erarbeiteten jeweils während einer Projektwoche ein Theaterstück zum Thema neue Medien. Fachpersonen zu neuen Medien wurden punktuell einbezogen. Es wurden keine szenischen Vorgaben gemacht, sondern die künstlerische Umsetzung lag bei den Theaterpädagoginnen und den Jugendlichen. Das Theaterstück wurde im Regelfall einmal vor Publikum aufgeführt. Zielgruppe für die Theateraufführungen waren Fachpersonen aus dem Gesundheits-, Präventions- und Sozialbereich, Jugendliche und deren Eltern. Anschliessend an die Aufführung wurden die Themen neue Medien und Peer Education im Regelfall in einer Diskussionsrunde mit dem Publikum (dem sogenannten Talk) aufgenommen und vertieft.

Im vorliegenden Projekt sind zwei Formen der Wissensweitergabe integriert: Zum einen setzt sich das Theaterstück mit Aspekten neuer Medien auseinander, zum anderen bieten die Talks (anschliessende Diskussion mit dem Publikum) die Gelegenheit der thematischen Vertiefung.

Der Fokus der hier vorliegenden Vollzugsanalyse liegt auf Projektaktivitäten im Kontext des Freizeitbereichs Jugendlicher.

Weitere Informationen zum Projekt finden sich unter:

<http://www.jugendundmedien.ch/de/nationales-programm/peer-education/bitte-schalten-sie-ihr-handy-ein-die-vorstellung-beginnt.html>

2.2 Design der Analyse und methodisches Vorgehen

Das Evaluationsdesign konnte im Falle des Projekts Peer-Group-Education als mediales Theaterprodukt (EWS) nur teilweise und mit grösseren Anpassungen umgesetzt werden. Die Vollzugsanalyse basiert auf einer Theaterwoche ohne öffentliche Aufführung im Beisein von Peers. Es fand während dieser Durchführung somit keine Peer Education statt. Im Konzept festgelegte und bei vormaligen Aufführungen umgesetzte Durchführungsschritte konnten entsprechend nicht evaluiert werden: Vorbereitung auf Talk, Aufführung des Theaterstücks vor Jugendlichen und anschliessender Talk. Tabelle 3 gibt einen Überblick über die durchgeführten Evaluationsschritte:

Tabelle 3: Evaluationsschritte

Geplante Erhebungsschritte	Durchgeführte Erhebungsschritte	Bemerkungen
Konzeptanalyse	Konzeptanalyse	Analyse „Konzept“, Stand: Juli 2012 und „Detailkonzept“. Das Konzept wurde im Anschluss an die Konzeptanalyse überarbeitet. Die analysierte Umsetzung bezieht sich deswegen nicht direkt auf das Konzept.
Analyse Dokumentationsraster	Analyse Dokumentationsraster	Ausführliche Dokumentation einer Durchführung (10 Eintragungen). Knappe Dokumentation von weiteren 4 Durchführungen (5 Eintragungen)
Videografierung eines Peer Education-Anlasses	Analyse der Videoaufnahme einer Theateraufführung vor den Familien der beteiligten Jugendlichen	Keine Aufführung vor Jugendlichen, deswegen kein Peer Education-Anlass
Interview mit Projektverantwortlichen	Gemeinsames Interview mit der Projektverantwortlichen und einer während der Projektwoche mitverantwortlichen Tänzerin (im Folgenden „Projektdurchführende“ genannt)	Projektverantwortliche hatte gleichzeitig die Rolle des Coaches inne
	Schriftliche Aussagen durch Geschäftsführer EWS	Zusätzliche Datenerhebung mit Fokus auf Rahmenbedingungen, da diese zentral waren für das Verständnis der Schwierigkeiten des Projekts
Interview mit Peer Educators	Gruppeninterview mit allen sieben Jugendlichen, welche in der letzten durchgeführten Theaterwoche involviert waren (im Folgenden „jugendliche Projektbeteiligte“ genannt)	Keine Aufführung vor Jugendlichen, deswegen keine Peer Educators
Interview mit Peers	Entfällt	
Online-Befragung der Peers	Entfällt	
Re-Analyse des überarbeiteten Konzepts	Kommentierung Leitfadens	Das Konzept wurde teilweise überarbeitet, aber nicht nochmals analysiert, da EWS sich konzeptuell umorientiert (vgl. Erläuterungen in Kap. 2.4.9). Stattdessen wird der entwickelte Leitfaden für lokale Umsetzungspartner kommentiert.

Folgende methodische Einschränkungen sind zu beachten:

- Die Perspektive der Peers konnte nicht erhoben werden.
- Die Aussagen der interviewten jugendlichen Projektbeteiligten beziehen sich nur auf ihre eigene Auseinandersetzung mit dem Thema und auf die Entwicklung des Theaterstücks. Mit Aspekten von Peer Education haben sie sich nicht beschäftigt. Es können deswegen keine Aussagen über das

Verhältnis von eigener Auseinandersetzung mit medienbezogenen Themen und deren Weitergabe in einem Peer Education Setting gemacht werden (z.B. welchen Stellenwert die Vorbereitung des Talks während der Theaterwoche hat und ob dies die Auseinandersetzung der jugendlichen Projektbeteiligten mit der Thematik nochmals verändert).

- Die Vollzugsanalyse stützt sich in hohem Mass auf die Einschätzungen der Projektverantwortlichen ab. Die Perspektive der Peers ist gar nicht, diejenige der Peer Educators nur mit Einschränkungen (s.o.) vorhanden.
- Im Dokumentationsraster wurde eine Durchführung ausführlich erfasst. Weitere Durchführungen wurden nicht ausführlich dokumentiert. In den Interviews wird jedoch auf diese Bezug genommen.
- Die Vollzugsanalyse gibt die Projektausrichtung zum Erhebungszeitpunkt wider. Auf spätere Projektentwicklungen wird in Kapitel 2.1 verwiesen.

Obwohl aus obengenannten Gründen die Begriffe „Peer Educator“ und „Peer“ in Bezug auf die beobachtete Projektwoche nicht zutreffen, werden aus Gründen der Einfachheit und der Vergleichbarkeit mit anderen Projekten diese Begriffe in der Titelstruktur trotzdem verwendet.

2.3 Konzeptanalyse

2.3.1 Vorgehen und Einordnung der Konzeptanalyse

Die vorliegend dargestellte Konzeptanalyse bildet den Erhebungsschritt ab, welcher zu Beginn der Evaluation durchgeführt wurde. Allfällige nachfolgende Veränderungen am Konzept bzw. der Ausrichtung des Projekts sind damit in diesem Kapitel noch nicht berücksichtigt. Konzeptuelle Veränderungen nach Einreichung des Konzepts während der Umsetzungsphase des Projekts werden im Kapitel zur Re-Analyse des überarbeiteten Konzepts dargestellt und diskutiert (Kap. 2.5).

Die Konzeptevaluation wurde einerseits basierend auf Literatur zur Konzepterstellung und -analyse, andererseits auf Grundlagenliteratur zu Peer Education/Tutoring und Medienkompetenzförderung konzipiert. Hieraus leitete das Evaluationsteam einen Kriterienkatalog ab, der als Idealform formal und inhaltlich ausführlicher Konzepte betrachtet werden kann (vgl. die dafür relevanten Fragen im Anhang, Kap. 9.3). Aus wissenschaftlicher Perspektive wurde damit ein hoher Anspruch an die Ausformulierung eines Konzepts gestellt. In der Praxis Sozialer Arbeit ist eine solche Ausführlichkeit zur gelingenden Umsetzung eines Projekts nicht immer notwendig und würde insbesondere auch die z.T. ohnehin begrenzten Ressourcen eines Projekts stark belasten. Es bestand damit ein Spannungsfeld von wissenschaftlichem Anspruch an ein Konzept und der Praxisrelevanz der Konzepte der Modellprojekte. Deshalb sollten die Konzeptanalysen von Seiten der Evaluation als Diskussionsanstoß verstanden werden, in welche Richtung gegebenenfalls weitere Überlegungen zur Ausgestaltung des Konzepts bzw. des Modellprojekts angestellt werden könnten.

Die Konzeptanalyse wurde den Projektträgern vor der Umsetzungsphase zur Kenntnis zugestellt (formativer Aspekt). Die Projektträger konnten vor dem Hintergrund der Empfehlungen bei Bedarf ihr Konzept vor der Umsetzungsphase anpassen.

Die Konzeptevaluation bezieht sich auf die Dokumente „Konzept“, Stand: Juli 2012 und „Detailkonzept“.

2.3.2 Ergebnisse der Konzeptanalyse

Verständnis von Medienkompetenz(-förderung) und Peer Education/Tutoring sowie methodische Verknüpfung der Ansätze

Im Konzept wird Medienkompetenz nicht explizit definiert. Implizit lässt sich das Verständnis aus den Begründungen und Zielsetzungen ableiten. Das Projekt wird dadurch begründet, dass neue Medien für die Jugend allgegenwärtig sind, dass sie sowohl zu sozialer Integration und Wissensgewinn beitragen als auch Gefahren des Missbrauchs und unkontrollierten Gebrauchs in sich bergen, derer sich Jugendliche kaum bewusst seien. In den Zielsetzungen werden zwei Aspekte von Medienkompetenz betont: Reflexionskompetenz (wozu das entsprechende Wissen gehört, dieses Wissen sensibilisiert für Chancen und Gefahren) und Kompetenz auf der Handlungsebene („ein mündiger Umgang mit diesen Technologien“ S. 5), wobei nicht weiter ausgeführt wird, was dies beinhaltet. In den konkreten Ausführungen und Begründungen auf Ebene der Projektziele wird vor allem auf die Gefahren neuer Medien fokussiert (S. 8). Die Verknüpfung der Themen Peer Education (durch Theaterspielen) und Medienkompetenz wird implizit durch die Freiräume in der künstlerischen Umsetzung begründet.

Peer Education wird folgendermassen definiert: „Die Methode der Peer-Group-Education steht dabei für das Lernen von und mit Gleichen. Jugendliche vermitteln Ihresgleichen [sic] Wissen und setzen Impulse zur kritischen Reflexion und zur Festigung von Werten. Dabei wird auf das Kommunikationsgefüge zwischen Gleichaltrigen und auf deren Themen gesetzt. Die Angehörigen einer sozialen Gruppe oder gleicher sozialer Stellung informieren sich also gegenseitig.“ (S. 3) Insgesamt scheint der Fokus des Interesses stärker auf Peer Education als auf Medienkompetenz zu liegen. So wird als Projektgegenstand der Peer Education-Ansatz genannt und die entsprechenden Definitionen und Begründungen sind besser ausgearbeitet, die diesbezüglichen Zielsetzungen detaillierter, konkreter und vielfältiger.

Als Potenziale des Mediums Theater werden genannt (S. 6): Peers stehen im Mittelpunkt, hoher Grad an Partizipation, dadurch hohe Verankerung und vertiefte thematische Auseinandersetzung; bei jeder Durchführung andere Jugendliche, dadurch immer neue Interpretationen; Veranschaulichung des Peer-Group-Education-Ansatzes. Risiken des Projekts auf Ebene Peer-Education werden im Konzept nicht thematisiert. Die direkte Interaktion zwischen theaterspielenden Jugendlichen (Peer Educators) und zuschauenden Jugendlichen (Peers) ist auf die an die Aufführung anschliessende Diskussion beschränkt, wobei hierbei Erwachsene (Fachpersonen) anwesend sind.

Unklar bleibt die konkrete Rolle der Fachpersonen zu neuen Medien und Peer Education in der Diskussionsrunde. Es besteht die Gefahr, dass diese die Expertenrolle übernehmen und die theaterspielenden Jugendlichen dadurch nicht mehr als selbstständige Peer Educators auftreten, sondern dass ihr Beitrag eher einen illustrativen Charakter erhält.

Explizitheit und Realisierbarkeit der Projektziele

Der Bedarf in Bezug auf Zielgruppen und Ziele (Medienkompetenz) und Methoden wird dadurch begründet, dass neue Medien für Jugendliche allgegenwärtig seien und Jugendliche deshalb einen mündigen Umgang mit diesen Technologien bräuchten und ihr Wissen kompetent weitergeben können sollen. Die genannten Zielsetzungen im Bereich von Medienkompetenz (S. 5) lassen sich insbesondere der Förderung von subjektiver Rezeptions- und Reflexionskompetenz zuordnen: „Die Jugendlichen analysieren in diesem Projekt ihr Medienverhalten und bekommen vermittelt, welchen Risiken sie im Umgang mit neuen Medien ausgeliefert sind und wie sie sich dagegen schützen können“. Des Weiteren werden Handlungskompetenzen genannt: „Die Jugend soll einen mündigen Umgang mit diesen Technologien pflegen und ihr Wissen kompetent weitergeben können“ (S. 5). Als Ziele werden im Detail genannt: Die Risiken von neuen Medien konnten aufgezeigt werden, das Projekt trug zur Sensibilisierung bei Beteiligten und Zuschauenden bei, die Jugendlichen können ihr Verhalten reflektieren und wissen über Chancen und Gefahren Bescheid, die Medienkompetenz konnte gestärkt werden (S. 8). Bei den Zielsetzungen wird nicht zwischen Projektteil-

nehmenden und jugendlichen Zuschauenden unterschieden, sondern allgemein von Jugendlichen gesprochen. Als weiteres Ziel wird im Konzept genannt, dass alle Theaterteilnehmenden ihre Einstellungen auf Facebook geprüft haben. Ein Facebook-Check, welcher dazu anleitet, steht auch den Besucherinnen und Besuchern der Aufführungen zur Verfügung.

Die Ziele im Bereich Medienkompetenz (Sensibilisierung, Stärkung der Medienkompetenz, Stärkung der Kompetenz, Wissen weiterzugeben) sind in der vorliegenden Form nicht eindeutig operationalisierbar und messbar, sie können jedoch auf der Ebene subjektiver Einschätzungen abgefragt werden.

Ziele des Projekts auf Ebene Peer Education sind, (1) diesen Ansatz Jugendlichen bekannt zu machen, (2) Mitarbeitende in den Bereichen Jugend-, Sucht- und Präventionsarbeit dafür zu sensibilisieren und (3) der Expertengruppe Weiterbildung Sucht weiterführende Informationen zu liefern, die ihr helfen, den Peer-Group-Education-Ansatz weiter zu verbreiten. Als Ziele werden im Detail genannt: Aufbau eines Netzwerkes mit entsprechenden Internetseiten zu Peer Education, Weiterverbreitung des Peer-Education-Ansatzes durch Sensibilisierung von Fachkräften, Aufbereitung und öffentlicher Zugang der Erfahrungen durch das Projekt, Jugendliche (Teilnehmende und Zuschauende) verstehen die Peer-Education-Methode und wissen um ihre Vorteile. Die Mehrzahl dieser Ziele (Vernetzung, Aufbau Website, Aufbereitung der Erfahrungen) erscheint relativ einfach operationalisierbar und im Hinblick auf die Zielgruppen, die Methoden, die finanziellen und personellen Ressourcen, den Zeitrahmen und das Setting des Projekts realisierbar. Die Operationalisierung ist noch zu leisten.

In Bezug auf Peer Education schwieriger einzuschätzen sind die Zielformulierungen zu Sensibilisierung und Wissenszuwachs, da die Ziele auf einer abstrakteren Ebene angesiedelt sind als der gewählte Zugang. Im Konzept wird nicht darauf eingegangen, in welcher Weise Jugendliche über den Peer-Education-Ansatz informiert werden und sich kritisch damit beschäftigen. Implizit wird die Aufführung eines Theaters und eine gemeinsame Diskussion darüber mit Peer Education gleichgesetzt. Es bräuchte konkrete Überlegungen dazu, in welcher Weise generalisierbare Aussagen getroffen werden können: Unter welchen Rahmenbedingungen und in welcher Weise können die Erfahrungen aus dem vorliegenden Projekt generalisiert werden? In welcher Weise setzen sich Theaterspielende und Zuschauende kritisch mit Peer Education auseinander?

Auf Ebene der Ziele werden die Jugendlichen als einheitliche Gruppe betrachtet und nicht zwischen am Theaterprojekt Teilnehmenden und Zuschauenden unterschieden. Da die Intensität der Auseinandersetzung mit den Themen sich deutlich unterscheidet, sollten entsprechend auch die Ziele unterschiedlich ausformuliert werden. Dass dies nicht geschah, kann ein Hinweis auf die Schwierigkeit des Begriffes Sensibilisierung sein, weil darunter sehr unterschiedliche Ausmasse an Wissenszuwachs und an bewusstem Bezug auf dieses Wissen im Alltag fallen können.

Die Expertengruppe Weiterbildung Sucht beschäftigt sich mit einer Vielzahl an Themen im Präventionsbereich von Suchtverhalten. Die Förderung von Medienkompetenz war bisher nicht Teil der Globalziele der Institution, fügt sich jedoch gut in die Palette an Themen ein. Der Peer Education-Ansatz wird seit 2011 intensiv verfolgt, als die erste Peer Akademie durchgeführt wurde.

Qualifikation von Projektmitarbeitenden / Trainer / Bezugspersonen

Die Theaterwochen sollen von ausgewiesenen Theaterpädagoginnen geleitet werden. Zusätzlich sollen während der Theaterwoche mit drei Lektionen und in der Diskussion nach der Theatervorführung eine Fachperson Medienpädagogik anwesend sein und mitdiskutieren (Konzept, Abschnitt 8). Auf die für die Projektumsetzung notwendigen Kenntnisse und Erfahrungen der involvierten Personen wird nicht im Detail eingegangen. Die Projektorganisation und Aufteilung zwischen EWS, lokalen Partnern und Theaterpädagoginnen ist ausformuliert.

Kooperationen / Vernetzung / Umfeld

Das Projekt ist Teil des Angebots der Expertengruppe Weiterbildung Sucht. Auftraggeberin ist die Stiftung aebi-hus. Die Resultate des Projekts sollen ins Netzwerk rund um die Peer Akademie 2011 einfließen. Die Theaterprojekte entstehen in enger Kooperation mit lokalen Partnern. Bei der Durchführung, auf welche sich das Konzept bezieht, ist dies die Jugendarbeit Bern West. Diese übernimmt die Verantwortung für die Durchführung. Im Konzept (Abschnitt 10) wird eine mögliche Weiterbildung der lokalen Partner, in deren Kontext das Projekt durchgeführt wird, im thematischen Bereich digitale Medien diskutiert.

Zielgruppen: Bedarf, Charakterisierung, Einbezug

Im Konzept finden sich kaum Angaben zu den Zielgruppen der Interventionen. Die Zielgruppe der (teilnehmenden) Jugendlichen wird definiert als „Peer-Leaders und am Peer-Group-Ansatz interessierte Jugendliche“ (S. 7). Eine Selektion geschieht insofern, als dass die teilnehmenden Jugendlichen Interesse daran zeigen, sich mit Themen zur Nutzung neuer Medien intensiv auseinanderzusetzen und diese szenisch zu verarbeiten und aufzuführen. Dass die gewählte Methode sich am gegebenen Setting und der gegebenen Zielgruppe orientiert, kann durch die hohe Mitgestaltungskompetenz der teilnehmenden Jugendlichen als gewährleistet betrachtet werden.

Zu den jugendlichen Besucherinnen und Besuchern der Theateraufführungen finden sich keine Angaben. Es kann vermutet werden, dass die jugendlichen Besucherinnen und Besucher sich insbesondere durch eine wahrgenommene ‚Peerness‘ in der Ausschreibung angesprochen fühlen oder dass sie sogar direkt zum sozialen Netzwerk der Theaterspielenden gehören und damit die Peerness gegeben ist. Des Weiteren werden als Zielgruppe Fachleute aus den Bereichen Prävention und Sucht, Jugendarbeit und Animation und Fachleute, welche mit Peer-Education arbeiten oder daran interessiert sind, genannt. Im Konzept wird die Möglichkeit von Elternarbeit im Rahmen einer Weiterbildungsveranstaltung für Eltern erwähnt.

Zugang zu Peer Educators und Peers: Rekrutierung, Selektion

Es wird mit lokalen Fachorganisationen zusammengearbeitet, welche bereits über Kontakte zu Jugendlichen verfügen und welche diese für das szenische Projekt motivieren und rekrutieren können (S. 6). Im Konzept werden als möglicher Zugang bestehende Theatergruppen oder regelmässige Besucherinnen und Besucher der Jugendarbeit genannt. Der Freiheitsgrad der Teilnahme am Theaterprojekt ist hoch, und es ist mit einer hohen Motivation der Teilnehmenden zu rechnen. Auch der Besuch der Theateraufführung durch andere Jugendliche ist als freiwillig zu beurteilen.

Training, Coaching und Monitoring der Peer Educators

Die Teilnehmenden am Theaterprojekt entwickeln während einer Woche gemeinsam mit einer Fachperson Theaterpädagogik eine szenische Umsetzung ihrer Auseinandersetzung mit dem Thema neue Medien. Zusätzlich werden sie durch eine Fachperson Medienpädagogik punktuell begleitet. Die Gestaltungsspielräume in der szenischen Umsetzung sind für die Jugendlichen hoch, allein der thematische Rahmen neue Medien ist gegeben. Der Formalisierungsgrad ist niedrig, allerdings besteht die Erwartung, innerhalb einer Woche ein präsentierbares Produkt zu entwickeln. Dies könnte dazu führen, dass die Auseinandersetzung mit dem Thema neue Medien durch die Theaterpädagoginnen relativ zielfokussiert moderiert wird.

Laut Konzept ist kein Training der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter, die für die Betreuung der teilnehmenden Jugendlichen zuständig sind, vorgesehen. Da es sich um ausgewiesene Fachpersonen handelt, scheint dies aber auch nicht notwendig.

Im Konzept wird betont, dass die Jugendlichen befähigt werden sollen, ihr Wissen zu neuen Medien weiterzugeben. Ein Training der jugendlichen Peer Educators geschieht im Rahmen der Theaterwoche im Hinblick auf die Theateraufführung. Ob und in welcher Form eine Weitergabe von Wissen über das Theaterspielen hinaus trainiert wird, wird nicht thematisiert.

Evaluation, Qualitätssicherung

Die Qualität des Projekts wird im Rahmen einer Selbstevaluation mittels Fragebögen (nach einer Theatervorstellung) erhoben. Bei den Jugendlichen (sowohl den am Theaterprojekt teilnehmenden als auch den Zuschauenden) wird nach neuem Wissen und neuen Erkenntnissen in Bezug auf neue Medien gefragt, nach der Umsetzbarkeit im Alltag, danach, ob sie mit Fachpersonen ins Gespräch kamen, ob ihre Meinung ernst genommen wurde und ob sie in Zukunft als Peerleader in einem Projekt mitmachen würden. Die Theaterpädagoginnen werden nach den Rahmenbedingungen gefragt (Zeitaspekte, Gruppenaspekte), danach, ob die thematische Fokussierung als genügend klar eingeschätzt wurde und wie sie das Endprodukt beurteilen.

Die Fachpersonen werden nach ihrer Beurteilung des Endprodukts und ihrer Einstellung gegenüber Peer-Education-Projekten gefragt. Insgesamt wird damit eine breite Palette an Perspektiven und Einschätzungen eingeholt. In welcher Weise diese zur Anpassung des Projekts genutzt werden, wird nicht ausgeführt.

Partizipation von Peer Educators und Peers

Die Zielsetzungen des Projekts fokussieren in hohem Mass auf übergeordnete Zielsetzungen in Richtung „kommunikativer Kompetenz“. Die teilnehmenden Jugendlichen sollen lernen, „Verantwortung für sich selbst und andere zu übernehmen, [...] vor Gleichaltrigen aufzutreten und Inhalte kompetent zu kommunizieren.“

Das Konzept fusst auf einer hohen partizipativen Beteiligung der am Theaterprojekt teilnehmenden Jugendlichen. Es finden sich keine Hinweise im Konzept, dass bei der Generierung der Konzeptidee und bei der Konzeptentwicklung Jugendliche im Sinne eines partizipativen Einbezugs oder im Rahmen einer Bedarfsabklärung einbezogen wurden. Die Projektidee ist jedoch in ihrer inhaltlichen Ausgestaltung offen angelegt, so dass die teilnehmenden Jugendlichen in hohem Mass ihre Themenstellungen, methodischen und ästhetischen Ideen einbringen können. Das Ausmass der Interaktion zwischen Peer Educators (Theaterspielenden) und Peers (Zuschauenden) ist eher gering und ist auf eine gemeinsame Diskussion beschränkt, bei welcher auch Erwachsene und Fachpersonen anwesend sind. Die Partizipation der Peers ist damit insgesamt als gering einzuschätzen.

Nachhaltigkeit des Modellprojekts

Aspekte von Nachhaltigkeit werden im Zusammenhang mit dem Peer Education-Ansatz diskutiert. Nachhaltigkeit soll durch Vernetzung und Kommunikation erreicht werden. Über Nachhaltigkeit in Bezug auf die Förderung von Medienkompetenz bei Jugendlichen liegen keine Überlegungen vor. Es kann vermutet werden, dass bei den Peer Educators die Wahrscheinlichkeit einer nachhaltigen Implementation des erarbeiteten Wissens hoch ist, bei den zuschauenden Peers ist die Nachhaltigkeit als geringer einzuschätzen.

2.3.3 Empfehlungen

- 1) Es wird empfohlen, Medienkompetenz und Medienkompetenzförderung zu definieren und damit das eigene Verständnis auszuführen. Dadurch können die sich darauf beziehenden Zielformulierungen konkreter und präziser beschrieben werden. Insbesondere eine Präzisierung, was unter Sensibilisierung verstanden wird und welcher konkrete Zuwachs an Wissen, an Reflexion und an konkretem Bezug auf dieses Wissen im Alltag angestrebt wird, ist wünschenswert.
- 2) Es wird empfohlen, die Projektziele in konkrete Ziele zu operationalisieren, so dass deren Erfüllung geprüft werden kann (Formulierung von Indikatoren).
- 3) Es wird empfohlen, auf Ebene der Projektziele zwischen den am Theaterprojekt Teilnehmenden und den zuschauenden Jugendlichen zu unterscheiden und die Ziele für diese Gruppen zu präzisieren.
- 4) Es wird empfohlen, konkret auszuführen, in welchem Verhältnis die Auseinandersetzung mit dem eigenen Medienverhalten und die Erarbeitung eines präsentierbaren Produkts zueinander stehen. Da-

bei wird empfohlen, dass ersterem genügend Raum gegeben wird und dies nicht vorrangig zielfokussiert erfolgt.

- 5) Es wird empfohlen, Überlegungen anzustellen, ob und inwiefern die Interaktion zwischen Peer Educators und Peers zusätzlich und im Hinblick auf die Ermöglichung autonomer Lernsettings ausgebaut und gestärkt werden kann.
- 6) Auf der Ebene Peer Education wird angeregt, den eigenen gewählten Ansatz konkret zu verorten: Welche Aspekte von Peer Education werden durch den gewählten Zugang abgedeckt, welche nicht? Gibt es wichtige Rahmenbedingungen? Inwiefern und unter welchen Umständen können die eigenen Resultate verallgemeinert werden?
- 7) Es wird empfohlen, im Konzept konkret auszuführen, in welcher Weise sich die Theaterspielenden mit dem Peer-Education-Ansatz auf allgemeiner Ebene auseinandersetzen, welches Wissen sie dazu vermittelt erhalten und welche Reflexionsangebote ihnen gemacht werden.
- 8) Zusammenführung der Dokumente Konzept und Konzept. Konkrete Umsetzungsplanung an anderer Stelle ausführen.

2.4 Vollzugsanalyse

Die Umsetzung des Projekts bezog sich nur noch in Teilen auf das im vorangehenden Kapitel evaluierte Konzept, da im weiteren Verlauf des Projekts das Konzept intensiv weiterentwickelt wurde.

2.4.1 Organisation und Entwicklung des Projekts

Das Projekt „Peer-Group-Education als mediales Theaterprodukt“ entstand laut der Projektverantwortlichen vor dem Hintergrund, dass das Thema neue Medien ein Schwerpunkt von EWS ist, und dass nach Meinung der Projektdurchführenden auch von Eltern viele Fragen vorhanden sind.¹ Es wurden verschiedene Szenarien entwickelt. Die Wahl fiel auf die Form einer Theateraufführung, weil die beteiligten Jugendlichen laut der Projektverantwortlichen durch die Erfahrungen, die mit einer öffentlichen Aufführung verbunden sind, zusätzlich profitieren. Eine weitere Überlegung war, dass eine Theateraufführung durch seinen unmittelbaren Charakter mehr Publikum anziehen würde als beispielsweise eine Filmvorführung.

Die konzeptuellen Vorarbeiten erstreckten sich über eineinhalb Jahre. Der Rahmen des Projekts wurde ursprünglich im Freizeitbereich Jugendlicher angesiedelt. Es wurden während dieser Entwicklungsphase laut der Projektverantwortlichen Module zu verschiedenen Themen wie Facebook, Rechte und Pflichten, Datenschutz, Kommunikation entwickelt. Diese Module könnten nun nach Baukastensystem je nach Bedürfnissen eingesetzt und verschieden kombiniert werden.

Im Zeitraum von Oktober 2012 bis Sommer 2014 wurden insgesamt fünf Durchführungen realisiert, wobei vier die Rahmenbedingungen nicht vollständig erfüllten, welche vom BSV und EWS im Rahmen der Projekt-

¹ Ergänzung durch Geschäftsführer EWS: Im Rahmen von eigenen Bedarfserhebungen hat sich der EWS die zunehmende Bedeutung digitaler Medien im Bereich der Suchtberatung gezeigt. Bspw. waren Fachleute vermehrt durch Anfragen besorgter Eltern herausgefordert. Dank Unterstützung durch die Stiftung aebi-hus konnte das Thema im Rahmen dieses Mandats zu einem Schwerpunktthema ausgebaut werden.

verhandlungen festgelegt wurden (nicht im Freizeitbereich angesiedelt oder Altersgruppe nicht allein auf Jugendalter beschränkt):

1. Pilotprojekt: Projektwoche mit Jugendlichen eines Motivationssemesters. Im Mittelpunkt stand die Erprobung der Methode. Durchführungszeitraum: Oktober 2012. 15 teilnehmende Jugendliche, Aufführung vor 37 Jugendlichen und 16 Fachpersonen.
2. Durchführung über mehrere Wochen in einem Schulheim. In diesem Schulheim findet jährlich eine Theaterwoche statt. Im Jahr 2013 war die dafür zuständige Lehrperson verhindert, weswegen die Anfrage an EWS gelangte. Durchführungszeitraum: Januar bis März 2013. Sieben teilnehmende Jugendliche. Fokus auf Gamen und Facebook. Drei Aufführungen (Schulheim intern, Schulen der Standortgemeinde, Frühlingsfest) vor insgesamt über 200 Jugendlichen und weiteren Personen, parallel Beratungs- und Informationsstände der Jugendarbeit. Bedingungen nicht vollständig erfüllt, weil kein Talk stattfand, da vom Schulheim zu wenig Zeit im Programm zugesprochen. Zwei Jugendliche berieten vor Ort weitere Jugendliche (Facebook-Check), wobei eine weitere Begleitung dieser Jugendlichen durch das Schulheim nicht gewährleistet war.
3. Eine Theaterwoche wurde in der Online-Version eines Berner Ferienpass-Angebots ausgeschrieben und in den Räumlichkeiten eines Angebots von Jugendarbeit als lokalem Umsetzungspartner durchgeführt. Durchführungszeitraum: April 2013. Sechs teilnehmende Jugendliche. Aufführung vor zehn Jugendlichen und ca. 30 weiteren Zuschauenden (Eltern, Lehrpersonen). Bei der Rahmenveranstaltung wurden Informationen für Bezugspersonen abgegeben und Jugendliche konnten einen „Facebook-Check“ machen. Weitere Aufführungen waren geplant, aber die Gruppe konnte nicht mehr dafür mobilisiert werden. *Diese Durchführung ist im Dokumentationsraster dokumentiert. Bei dieser Theaterwoche handelt es sich um die Durchführung, welche den mit dem BSV vereinbarten Rahmenbedingungen am ehesten entsprach, wobei aufgrund der Ausschreibung im Ferienpass die Kinder aus verschiedenen Quartieren kamen und die gewünschte lokale Einbettung fehlte.*
4. Eine Durchführung wurde in der Druckversion eines Berner Ferienpass-Angebots ausgeschrieben und in den Räumlichkeiten eines Angebots der Jugendarbeit als lokalem Umsetzungspartner durchgeführt. Unter anderem wurden Instrumente aus Elektroschrott gebaut. Durchführungszeitraum: September 2013. 11 beteiligte Kinder und Jugendliche, ca. 26 Zuschauende (Peers, Eltern, Lehrpersonen).
5. Eine Durchführung erfolgte in Zusammenarbeit mit einer Freien Schule. Durchführungszeitraum: Juni 2014. 7 beteiligte Jugendliche. Keine öffentliche Aufführung aufgrund von Schwierigkeiten mit zeitlichen und räumlichen Einschränkungen. *Von dieser Durchführung liegen Interviews mit den Projektdurchführenden und den beteiligten Jugendlichen vor sowie eine Videoaufnahme der Aufführung vor Familienmitgliedern. Im Folgenden wird darauf als „untersuchte Theaterwoche“ Bezug genommen.*

In einigen der dokumentierten Durchführungen wurde vor und nach der Aufführung ein sogenannter Facebook-Check angeboten (im Kontext Schulheim durch zwei Jugendliche, welche dafür ausgebildet wurden, bei der im Dokumentationsraster festgehaltenen Durchführung offenbar durch Erwachsene, da als Folgerung festgehalten wurde, Facebook-Check bzw. Social-Media-Profil-Check von Peers ausführen zu lassen).

Während der Projektwochen stand der Projektverantwortlichen jeweils eine Fachperson aus dem Bereich Schauspielerei/Tanz zur Seite. Ausserdem wurde eine medienpädagogische Fachperson stundenweise einbezogen.

Es waren ausserdem drei Durchführungen geplant, welche aus verschiedenen Gründen nicht zustande kamen.

- Eine Durchführung in Zusammenarbeit mit einer kantonalen Fachstelle scheiterte, da sich aufgrund von Umstrukturierungen die Entscheidungswege und Rahmenbedingungen verändert hatten und die Kontaktperson keinen direkten Zugang mehr zu einer Jugendgruppe hatte, so dass nicht auf eine bestehende Gruppe hätte zurückgegriffen werden können.
- Eine Durchführung mit einer Jugendtheatergruppe kam nicht zustande, da die Jugendlichen Vorbehalte gegenüber Präventionsbotschaften hatten, die sie nicht explizit in einem Theater vermitteln wollten. Ausserdem lehnten die Jugendlichen die Ansprüche von EWS an die Weiterverbreitung des Stücks (Schulaufführungen mit Talks, Theaterfestival usw.) ab.
- Eine Durchführung in Kooperation mit der Offenen Jugendarbeit fand nicht statt, da nicht genügend Jugendliche für eine Teilnahme motiviert werden konnten.

2.4.2 Zusammenarbeit mit lokalen Umsetzungspartnern

Jede der Durchführungen wurde mit einem anderen lokalen Umsetzungspartner erarbeitet. Aus dem Interview mit den Projektdurchführenden und den schriftlichen Kommentaren des Geschäftsführers EWS wird deutlich, dass die Zusammenarbeit mit den lokalen Umsetzungspartnern ein Schlüsselmoment ist und die Durchführungen in vielfältiger Ebene beeinflussen.

Vorteil der Form einer nationalen Koordination mit wechselnden lokalen Umsetzungspartnern liegen laut dem Geschäftsführer EWS darin, dass sich im Rahmen des nationalen Projekts Materialien, Kontakte, Erfahrungen entwickeln, durch welche der Vorbereitungsaufwand bei weiteren Projekten sinkt. Auch beim Fundraising verringere sich dadurch der Gesamtaufwand. Trotzdem sei bei den einzelnen Durchführungen grosse Flexibilität möglich und die lokalen Bedürfnisse könnten aufgenommen werden. Durch die grosse Flexibilität könne das gleiche Modell für verschiedene Altersgruppen und Jugendliche mit unterschiedlichen Hintergründen angeboten werden. So entstehe an jedem Standort ein anderes Stück, jedes Projekt sei wieder neu, diese heterogenen Projekte seien aber in einem Gesamtrahmen verortet. Die enge Einbindung der lokalen Umsetzungspartner anstelle eines ‚Einkaufs‘ von Leistungen fördere die regionale Verankerung.

Für eine gelingende Zusammenarbeit seien eine hohe Motivation und ein hohes Engagement der Partner notwendig. Besonders hervorgehoben wird die Notwendigkeit, dass die lokalen Umsetzungspartner Zugang zu Jugendlichen ermöglichen. Das Interesse an einer Zusammenarbeit war nach Einschätzung des Geschäftsführers EWS und der Projektverantwortlichen bei Durchführungen ausserhalb des Freizeitbereichs (Schulheim, Motivationssemester) grösser als im Freizeitbereich. Entscheidend sind laut Geschäftsführer EWS Anreize für lokale Umsetzungspartner (beispielsweise durch das Einbringen von Expertise zu Medienpädagogik und Theaterpädagogik), deutliche Synergien und eine win-win-Situation seien wichtige Grundlage für eine Zusammenarbeit. Trotzdem bleibe das Projekt für die die lokalen Partner meist ein „fremdes“ Projekt, welches im Bereich Offene Jugendarbeit Zusatzaufwand bedeute und in Konkurrenz zu eigenen Angeboten stehen könne. Eine Durchführung mit allen geplanten Komponenten (Theaterwoche, Aufführung, Rahmenveranstaltungen, Talk) übersteigt laut Einschätzung des Geschäftsführers EWS meistens sowohl die vorhandenen Ressourcen als auch die Kooperationsbereitschaft der lokalen Umsetzungspartner. Eine Kooperation sei immer ein ‚Geben und Nehmen‘, das in einem ausgewogenen Verhältnis stehen müsse. In den realisierten Durchführungen war das Engagement der lokalen Umsetzungspartner laut der Projektverantwortlichen teilweise eher gering. Das Engagement beeinflusste auch die Stimmung während der Projektwoche. In der im Dokumentationsraster dokumentierten Durchführung wurde die Verpflegung durch die Jugendarbeit als wertvoll eingeschätzt, es habe zur guten Stimmung und weiterem Austausch im Projekt beigetragen, wenn am Mittag gemeinsam gegessen werden könne.

Als herausfordernd erwies sich die Festlegung verbindlicher Aufgaben und Rollen. Die Projektverantwortliche zieht das Fazit, es brauche in der Vorbereitungsphase klare, schriftlich festgehaltene Abmachungen zu den Rollen, zur Terminplanung und zu den Zuständigkeiten. Auch während der Theaterwoche gebe es ständig neue unvorhergesehene Herausforderungen zu meistern, wenn beispielsweise kein Hausmeister vorhanden sei oder der Raum für die Aufführung doch nicht zur Verfügung stehe. Die Projektverantwortliche beschreibt sich selbst denn auch als „Troubleshooter“.

Des Weiteren sind auch Infrastruktur-Fragen mit jedem lokalen Umsetzungspartner neu zu klären. Für den Erfolg eines Projekts sind laut der Projektverantwortlichen auch etliche „Hardware“-Faktoren wichtig, insbesondere geeignete Räume und eine funktionsfähige technische Ausrüstung wie beispielsweise eine Musikanlage.

Die Frage nach notwendigen Rahmenbedingungen für eine erfolgreiche Durchführung beantwortet der Geschäftsführer EWS folgendermassen:

„Mind. 3-6 Mt. Vorlaufzeit für die Planung, Festlegen der minimalen Eckwerte (mind. 1 Aufführung plus Talk), Auswahl einzelner zusätzlicher Angebote aus einem ‚Katalog‘ verschiedener Möglichkeiten; wenn möglich langfristige Zusammenarbeit bspw. einzelne Lektionen über Semester verteilt (statt Projektwoche); lokaler Partner muss für Zusammenstellung der Gruppe Jugendlicher verantwortlich sein, Zusammenarbeit wird erst definitiv festgelegt, wenn Teilnehmende verbindlich zugesagt haben – dies spricht eher für ein „obligatorisches resp. langfristiges Setting“ (bspw. Schule, Jugendtheatergruppe, Freizeitverein usw.); Ressourcen müssen von allen Seiten klar deklariert werden.“

2.4.3 Rekrutierung, Training und Coaching von Peer Educators

2.4.3.1 Rekrutierung von Peer Educators

Bei der Rekrutierung von Jugendlichen für eine Teilnahme an einer Theaterwoche spielen die lokalen Umsetzungspartner eine entscheidende Rolle, da EWS als nationaler Träger keinen direkten Kontakt zu Jugendlichen hat. EWS ist laut der Projektverantwortlichen darauf angewiesen, dass die lokalen Umsetzungspartner innerhalb ihrer Netzwerke für das Projekt werben und Jugendliche aktiv einladen. Die Erfahrungen zum Engagement der lokalen Umsetzungspartner hierzu sind unterschiedlich. Laut der Projektverantwortlichen „steht und fällt es mit einzelnen Personen, ob die Chemie stimmt oder nicht“. In einem Fall war die Zusammenarbeit schwierig und das Projekt wurde nur unzureichend beworben, dies führte dazu, dass die Projektleitung selber kurzfristig Jugendliche mobilisieren musste.

Die Rekrutierung von Jugendlichen sieht die Projektverantwortliche als grösste Herausforderung, falls nicht mit einer bestehenden Gruppe gearbeitet werde. Hier sei die intensive Bewerbung resp. Bekanntmachung wichtig. Die Rekrutierung ist laut Geschäftsführer EWS aufwändig und schwierig, eine enge und zuverlässige Zusammenarbeit mit einem lokalen Partner unerlässlich und die Ausschreibung über ein bekanntes Portal /Angebot zentral.

Nach Einschätzung der Projektverantwortliche können aus der Offenen Jugendarbeit heraus Jugendliche nur schwer in ein verbindliches und längerfristiges Projekt eingebunden werden, da Verbindlichkeit den Grundzügen und Ideen des Settings Offene Jugendarbeit widerspreche. Bei Angeboten im Freizeitbereich und als Ferienangebot sei eine Balance zu finden zwischen einem niedrigschwelligem Zugang und einer gewissen Verbindlichkeit. Die Projektverantwortliche machte dabei gute Erfahrungen mit einem (geringen) Kostenbeitrag. Auch der Geschäftsführer EWS weist auf die geringe Verlässlichkeit bei der Arbeit mit ad hoc-Gruppen hin. Bei offenen Ausschreibungen bestehe bis kurz vor Durchführung Unsicherheit bezüglich Anzahl Teilnehmenden. Auch gebe es im Freizeitbereich immer wieder Jugendliche, welche sich anmelde-ten und dann doch nicht teilnahmen.

Laut Fazit des Geschäftsführers EWS besteht bei einer bestehenden Gruppe Planungssicherheit bezüglich Durchführung und die Ausschreibungsphase könne ausgelassen werden. Die Jugendlichen träten als bestehende Gruppe auch ‚stärker‘ auf. Er zieht daraus die Schlussfolgerung, dass die Rekrutierung besser im Rahmen eines verbindlicheren Settings geschieht. Die Zusammenarbeit mit der Jugendtheatergruppe habe grundsätzlich aufgezeigt, wie viel Potential in der Zusammenarbeit mit Jugendtheatergruppen vorhanden wäre.

Auch bezüglich Gruppendynamik und Nachhaltigkeit sieht der Geschäftsführer EWS Unterschiede zwischen ad hoc-Gruppen und bestehenden Gruppen. Bei ad hoc-Gruppen brauche es mehr Aufbauarbeit bezüglich vertrauensvoller Arbeitssituation, da sich die Jugendlichen gegenseitig nicht kennen. Eine offene Gruppe bringe aber auch eher neue Aspekte ein beim Austausch. Die Nachhaltigkeit bspw. durch zusätzliche Aufführungen, weitere Treffen usw. sei bei ad hoc-Gruppen schwieriger herzustellen. Als herausfordernd zeige sich, dass bei bestehenden Gruppen häufig die Motivation geringer sei, da die Freiwilligkeit nicht oder nur eingeschränkt gegeben sei. Bei einer bestehenden Gruppe sei eine Nachbearbeitung des Themas möglich, damit sei die Nachhaltigkeit grösser.

Laut Eintragungen im Dokumentationsraster war die Ausschreibung über die Druckversion des Ferienangebots erfolgreich, gleichzeitig führte dieser Zugangsweg aber dazu, dass das Projekt als Ferienangebot wahrgenommen wurde und nicht als Bildungsangebot zur Vermittlung von Kompetenzen. Ein Umsetzungspartner machte die Erfahrung, dass es schwierig war, Jugendliche zu gewinnen. Die Methode Theaterwoche wurde als eher hochschwellig wahrgenommen und im Dokumentationsraster die Schlussfolgerung gezogen, dass die Konzeption des Projekts als Ferienwoche im Rahmen der Offenen Jugendarbeit eher nicht geeignet sei.

Die an der untersuchten Theaterwoche teilnehmenden Jugendlichen erzählten, sie seien teilweise durch die Schule, teilweise durch Kollegen und Kolleginnen auf das Projekt aufmerksam gemacht worden. Eine Jugendliche meinte, viele „coole“ Projekte seien nur für ältere Jugendliche, aber hier habe sie teilnehmen können. Hauptanreiz zur Teilnahme war für die befragten Jugendlichen das Theaterspielen. Das Thema selber habe sie aber schon auch interessiert und sei aktuell (Ein/e Jugendliche/r begründete dies damit, dass die Kinder sich früher noch gegenseitig zu Hause abgeholt und an der Tür geklingelt hätten, heute laufe alles über Handys und PC).

2.4.3.2 Durchführung der Theaterwoche

Medienpädagogische Arbeit mit beteiligten Jugendlichen

Das Verständnis von Medienkompetenzförderung der Projektverantwortlichen fokussiert auf die Aspekte reflexive Kompetenz und Nutzungskompetenz: Die Kinder und Jugendlichen sollen wissen, welche Nutzungsmöglichkeiten sie haben, und reflektiert damit umgehen können. Ihre Aufgabe sieht die Projektverantwortliche auch darin, Kinder und Jugendliche vor langfristigen Auswirkungen ihres Medienhandelns zu schützen, welche sie selber nicht antizipieren könnten oder welche sie nicht sähen, weil sie gerade im Spass und Spiel seien.

Die beteiligten Jugendlichen erhielten über medienpädagogische Inputs grundlegende Informationen zu ausgewählten Themen neuer Medien. Ein zentraler Qualitätsfaktor des Projekts ist laut der Projektverantwortlichen, dass diese Inputs durch eine medienpädagogische Fachperson erfolgen: „Wenn eine Fachperson vorhanden ist, kann man aus dem Vollen schöpfen. Das merken auch die Kids, ist glaubwürdiger.“ Beim Medienpädagogen, welcher in der hier untersuchten Theaterwoche involviert war, schätzte die Projektverantwortliche seine Fachkompetenz kombiniert mit einem souveränen, lockeren Umgang mit den Kindern. Er habe eine kritische, aber nicht ablehnende Haltung gegenüber neuen Medien. Insgesamt seien die Inhalte in einem Gespräch entwickelt worden, in dem sich alle einbringen konnten, er habe die erarbeiteten Materialien flexibel eingebracht. So habe er Fragen und Themen der Jugendlichen aufgenommen.

Diese Inputs waren in den verschiedenen Durchführungen unterschiedlich organisiert. Zum Teil geschah der Input als Blockveranstaltung, zum Teil waren die Inputs über die ganze Woche als einstündige Elemente verteilt. Die Projektverantwortliche bevorzugt die zweite Form, da Blöcke, die länger als eine Stunde dauerten, zu dominant seien.

Thematisch wurden die Schwerpunkte jeweils unterschiedlich gesetzt, basierend auf aktuellen Themen (bspw. Gamen, social media). Für die Themenfestlegung findet laut Aussagen des Geschäftsführers EWS nach Möglichkeit ein Vortreffen mit den Jugendlichen statt, bei welchem mögliche Themen diskutiert würden; wenn dies nicht möglich sei, gäben Kontaktpersonen (Jugendarbeitende, Theatergruppenleitende, Lehrpersonen) teilweise Schwerpunktthemen vor, die gemäss ihrer Einschätzung in den vergangenen Monaten für die Jugendlichen prägend waren. Darauf basierend würden die Medienpädagogen eingewiesen. Die Projektverantwortliche und der Geschäftsführer betonen, die Medienpädagoginnen und -pädagogen gingen immer auch ad hoc auf die Bedürfnisse der Jugendlichen ein.

Mit Bezug auf die im Dokumentationsraster festgehaltene Durchführung sind folgende Ziele für das Training-Coaching festgehalten:

- Jugendliche gehen bewusst mit ihren Bildern, Daten und mit ihrer Sprache um, wenn sie sich auf Social Media Plattformen bewegen.
- Jugendliche kennen Chancen und Risiken der Nutzung solcher Plattformen.
- Jugendliche stellen ihre gemachten Erfahrungen und ihr Wissen über Social Media Plattformen in einen gesellschaftlichen Kontext.

Laut Einschätzung der Projektverantwortlichen im Dokumentationsraster wurden diese Ziele erreicht, die Erfahrungen der Jugendlichen seien abgeholt und reflektiert worden. Als weitere konkrete Schlussfolgerung wurde festgehalten, dass beim Thema Facebook berücksichtigt werden müsse, dass Sicherheitseinstellungen oft änderten, evtl. mache ein Titel „Social Media“ mehr Sinn und der Fokus auf die eher grundsätzliche Frage, wie man sich auf solchen Plattformen darstellt.

Die in der hier diskutierten Theaterwoche bearbeiteten Themen waren laut den Aussagen der Projektverantwortlichen und der beteiligten Jugendlichen der Umgang mit Daten im Internet und die Frage, welche Informationen wem zur Verfügung gestellt werden, die Strahlung von Handys und deren möglichen schädlichen Auswirkungen (aus der Schilderung wird deutlich, dass eine Teilnehmende dieses Thema aktiv einbrachte und der Medienpädagoge dieses dann aufnahm und vertiefte).

Theaterpädagogische Arbeit mit beteiligten Jugendlichen

Die direkte Interaktion mit den beteiligten Jugendlichen nahm im Interview mit den Projektdurchführenden grossen Raum ein. Gleichzeitig sei dies auch der Teil der ganzen Projektdurchführung mit den geringsten Stolpersteinen: „Was im Gefäss drin entsteht, kommt eh gut. Wir zwei und ein paar Kinder, es kommt eh gut“.

Die Zusammenarbeit zwischen Jugendlichen und Erwachsenen beschreiben die Projektverantwortlichen als sehr intensiven Prozess. Eine Voraussetzung dafür sei eine konstante Gruppe. So sei es beispielsweise nicht möglich, dass externe Umsetzungspartner stundenweise hinzustiesen, man müsse entweder ganz beteiligt sein oder gar nicht.

Ein guter Prozess kommt laut den Projektdurchführenden zustande, wenn sie selber flexibel sind, keine vorgefertigte Meinung haben, die Jugendlichen für voll nehmen und Ideen weiterverfolgen. Die Beziehungsebene sei wichtig: Man müsse die Jugendlichen herauskitzeln und sie gleichzeitig ernst nehmen, beispielsweise wenn sie nicht doof aussehen wollten auf der Bühne. Dies habe viel mit gesundem Menschenverstand und Einfühlungsvermögen zu tun. Das Theaterspielen ermöglicht laut dem Geschäftsführer EWS eine hohe Partizipation der Jugendlichen, über gemeinsame Diskussionen und Mitwirkung bei der Erarbeitung von Inhalten, und betont spielerische Elemente.

Zu der untersuchten Theaterwoche liegen detaillierte Informationen zur künstlerischen Erarbeitung des Theaterstücks und den getroffenen künstlerischen Entscheidungen vor. Zu erwähnen ist, dass der Einbezug einer Tänzerin sich insofern im Stück niederschlug, als dass es sich in Richtung Bewegungstheater entwickelte.

Jeweils am Vormittag diskutierte ein Medienpädagoge eine Stunde lang mit den Jugendlichen zu einem Thema neuer Medien. Die involvierte Tänzerin entwickelte aus ihren Assoziationen laufend „Ideen für Bilder und Bewegungstasks“, welche anschliessend mit den Jugendlichen zusammen ausprobiert wurden. Man merkt laut den Projektdurchführenden schnell, was funktioniert. Die Geschichte sei durch Improvisationstheater entwickelt worden. Diese Offenheit und das Aufnehmen der Ideen der Jugendlichen fördern nach Erfahrung der Projektdurchführenden die Spiellust. Aufgrund der knappen Zeit brauche es aber auch eine zielorientierte Planung. Bei jeder Übung brauche es Überlegungen, wie diese zu einem Resultat hinführe, und müsse mit klaren Anweisungen den Rahmen stecken. Am Ende des ersten Tages müssten die Rollen und die groben Linien des Stücks festgelegt sein, damit die Jugendlichen mitdenken könnten. Die beteiligten Jugendlichen selber beschreiben den Prozess folgendermassen: „Dann haben wir uns zuerst eingewärmt, getanzt, dann haben wir improvisiert, dann ist etwas daraus geworden. Dann hatte jeder seine Rolle, dann haben wir die Geschichte geschrieben und geübt und alle sich in ihre Rolle hineingelebt.“

Anhand von Beispielen beschreiben die Projektdurchführenden die Notwendigkeit, flexibel die Befindlichkeiten und Themen der beteiligten Jugendlichen aufzunehmen. Bei der Arbeit mit Jugendlichen in einem Schulheim sei sie damit konfrontiert gewesen, dass dies ein Ort für „schwierige Fälle“ sei und in dieser Schule eine „extreme Hackordnung“ herrsche. Die Projektverantwortliche arbeitete mit Zeitlupenkämpfen und mit Masken, um Wege zu finden, die Jugendlichen in ihrer Lebenswirklichkeit abzuholen.

Die interviewten Jugendlichen hoben den Spielraum für Improvisation positiv hervor. Sie beschreiben die Art der Zusammenarbeit als „cool, locker, alle verstanden sich mega gut und alle haben sich dafür interessiert und haben wirklich mitgemacht“. Sie beschrieben anschaulich die Art der Improvisationsarbeit und wie daraus die Figuren und die Handlung entwickelt wurden. Die Projektdurchführenden hätten Tipps gegeben oder darauf hingewiesen, wenn eine Sequenz noch unverständlich sei oder wenn sie langsamer reden sollten. Die Jugendlichen schlüpfen intensiv in ihre Rolle hinein und betonten, dass sie während der Vorstellung „aus den Rollen heraus agiert“ hätten.

Die beiden Projektdurchführenden beschreiben ihre eigene Rolle in Bezug auf den edukativen Anteil des Theaters als zurückhaltend. Nach ihrer Erfahrung könne und solle man darauf vertrauen, dass die medienpädagogischen Inputs in das Theaterstück einflössen, „das muss man gar nicht so pushen. Das ist das geistige Rohmaterial [...] und das *fliesst* ein und das *wird* verarbeitet [...]. Ja eben auch darauf vertrauen, dass es etwas macht, wenn sie sich auseinandersetzen mit den Themen“. Das Theaterstück soll demnach nicht eine konkrete Botschaft vermitteln, sondern soll die Auseinandersetzung der Jugendlichen darstellen und so zum Nachdenken anregen. Mit Bezug auf die untersuchte Theaterwoche beschrieb ein/e beteiligte/r Jugendliche/r im Interview detailliert die Erfahrung, wie es ist, wenn man in Eile durch den Bahnhof geht und aufpassen muss, nicht angerempelt zu werden, weil alle im Gehen auf ihr Handy starren. Diese Erfahrung wurde im Theaterstück dargestellt (siehe Kapitel 2.4.5).

Auf der theaterpädagogischen Ebene sind Erfolge laut den Projektdurchführenden sichtbar, respektive spürbar: „Man weiss nicht, hat es so viel genützt, das kann man nicht sagen, man weiss nicht was wirkt, oder was weitergeht, das ist nicht so fassbar, aber da ist sehr viel gewesen, sie haben sehr Freude gehabt, und es ist auf jeden Fall etwas rausgegangen“. Die Projektdurchführenden messen den Erfolg einer Theaterwoche entsprechend daran, ob die beteiligten Kinder und Jugendlichen Freude am Mitmachen gehabt hätten, ob sie motiviert und stolz seien und es den Eltern gefallen habe. Die teilnehmenden Jugendlichen entwickelten laut der Projektverantwortlichen eine differenzierte Selbstwahrnehmung und Selbstvertrauen über das Theaterspielen: „Das Rolle erarbeiten und Auftreten gibt ihnen einen Kick, sie sind stolz“. Sowohl die Projektverantwortliche, der Geschäftsführer EWS als auch die interviewten Jugendlichen konstatierten allerdings, dass eine Woche für die Erarbeitung eines Stücks sehr knapp sei.

Vorbereitung der beteiligten Jugendlichen auf die Rolle der Wissensweitergabe

Aussagen zu Training und Coaching der jugendlichen Projektteilnehmenden in Bezug auf die Vorbereitung ihrer Interaktion mit Peers können nur mit Vorbehalt gemacht werden: In der beobachteten Projektwoche fanden keine öffentliche Aufführung und kein Talk statt (und damit keine Interaktion zwischen Peer Educators und Peers), und zu den weiteren Durchführungen liegen in diesem Bereich nur wenige Aussagen vor.

Insgesamt scheint die direkte Interaktion von Peer Educators und Peers einen eher geringen Stellenwert in den Überlegungen der Projektdurchführenden einzunehmen. Die inhaltlich-künstlerische Arbeit mit den projektbeteiligten Jugendlichen nahm im Interview mit den beiden Projektdurchführenden viel Raum ein, die Frage der Weitergabe der Inhalte an andere Jugendliche tauchte nur am Rand auf.²

Im vorliegenden Projekt sind zwei Formen der Wissensweitergabe integriert: Zum einen thematisiert das Theaterstück Aspekte neuer Medien, zum anderen bieten die Talks (anschliessende Diskussion mit dem Publikum) die Gelegenheit der thematischen Vertiefung.

(1) Vorbereitung Weitergabe von Wissen in Theaterstück: Bezüglich dieser Ebene legt die Projektverantwortliche Wert darauf, dass die Peer Educators über korrekte Fakten verfügen müssen, welche sie mit ihren eigenen Erfahrungen abgleichen und mit ihren eigenen Werten reflektieren konnten. Sie brauchten Raum, sich eine eigene Meinung zu bilden. Darüber hinaus werden keine notwendigen Kompetenzen genannt.

Nach Einschätzung des Geschäftsführers EWS besteht ein Spannungsverhältnis zwischen Partizipation und dem Ziel, ein attraktives Theaterstück und damit verbunden relevante Gedankenanstöße zum Thema neue Medien präsentieren zu können. Innerhalb einer Woche sei eine attraktive, dramaturgisch interessante Aufarbeitung von Grund auf mit Ideensammlung, szenischer Erarbeitung, Diskussionen usw. kaum möglich. Je mehr Partizipation bei der inhaltlichen Erarbeitung des Theaterstücks, desto ‚riskanter‘ und schwieriger sei die Erarbeitung eines attraktiven, ‚aufführbaren‘ Stücks, dafür seien die thematischen Elemente und die Sprache näher bei den Jugendlichen. Mit einem vorbereiteten, vorgegebenen Stück wäre eine Aufführung attraktiver, dafür wären die Partizipationsmöglichkeiten deutlich eingeschränkt.

Auf die Frage an die interviewten Jugendlichen, welche Botschaften sie weitergeben wollten, antworteten sie: Wenn man nicht mehr aufmerksam sei, weil man durch Handys und Games absorbiert bei, stosse man ineinander; eine Figur im Theaterstück habe kein Handy gehabt, sie habe stattdessen gelesen.

(2) Vorbereitung Weitergabe von Wissen in Talk: Der Talk ist laut Geschäftsführer EWS wesentlicher Bestandteil des Projekts. Laut dem Geschäftsführer EWS ermöglichen die Talks unter anderem eine (sonst häufig fehlende) Auseinandersetzung zwischen Jugendlichen und Erwachsenen. Dieser Programmpunkt muss laut der Projektverantwortlichen und dem Geschäftsführer EWS mit den beteiligten Jugendlichen intensiv vorbereitet werden, damit keine Überforderung riskiert wird. Ebenso sei die Moderation anspruchsvoll und gut vorzubereiten.

Bedingungen für eine erfolgreiche Wissensweitergabe sind nach Einschätzungen des Geschäftsführers EWS eine angenehme, offene Atmosphäre sowie ehrliches, gegenseitiges Interesse; es könne versucht werden, zur Herstellung dieser Bedingungen beizutragen, letztlich könne dies aber nicht gesteuert werden. Bei der Vorbereitung bestehe das Dilemma, beim Talk Spontanität zuzulassen, die Aussagen der Jugendlichen nicht zu korrigieren oder zu beeinflussen, mit ihnen aber die Situation einzuüben, sie mit möglichen Fragen

² Hier muss allerdings berücksichtigt werden, dass das Gespräch mit Blick auf eine Projektwoche ohne öffentliche Aufführung stattfand und deswegen in diesem konkreten Fall auch keine Vorbereitung auf die Interaktion stattfand.

vertraut zu machen sowie nochmals die Reflexion über die vergangene Woche anzuregen. Zur konkreten Art der Vorbereitung liegen keine Beobachtungen und keine Einschätzungen Direktbeteiligter vor, da in der beobachteten Durchführung kein Talk stattfand.³

Bei einer der Projektdurchführungen im Schulkontext wurden zwei Jugendliche zu Facebook-Check-Experten ausgebildet, welche diese Funktion für die Schule ausübten. Weitere Informationen zur Art der Ausbildung liegen nicht vor.

Die Projektverantwortliche erwähnt die Möglichkeit, dass die beteiligten Jugendlichen über den Rahmen der Projektwoche Wissen weitertragen. Sie geht davon aus, dass die Peer Educators auch nach Abschluss der Theaterwoche über das reden, was sie erfahren haben, und so eine weitere Weitergabe möglich sei: „Das Rolle erarbeiten und Auftreten gibt ihnen einen Kick, sie sind stolz, und ah, es ist um neue Medien gegangen, das gibt ihnen Sicherheit, sie sind stolz und können darüber erzählen“.

2.4.4 Selektion und Erreichung der Peers

Zur Selektion und Erreichung der Peers liegen nur Besuchszahlen der Aufführungen und die Einschätzungen der Projektverantwortlichen und des Geschäftsführers EWS vor. Da keine Peers interviewt werden konnten, kann deren Perspektive nicht abgebildet werden.

Die Zahl der Jugendlichen im Publikum war insgesamt bei allen Aufführungen (mit Ausnahme der Durchführung in einem Schulheim) gering. In Bezug auf die Durchführung, welche im Dokumentationsraster festgehalten war, wurde konstatiert: „An der Aufführung waren weniger Peers als erwartet anwesend, trotz zusätzlichen Massnahmen wie Artikel in der lokaler Zeitung und Verteilen von Flyern. Persönliche Kontakte sind sehr wahrscheinlich am effizientesten. Schulferien. Sind da die Jugendlichen überhaupt vor Ort!? Mögliche Folgerung: Schulklassen einladen.“ In offenen Kontexten von Jugendarbeit oder als Ferienangebot ist demnach die Einladung von Jugendlichen zu einer Theateraufführung herausfordernd.

Die Projektverantwortliche betont die Wichtigkeit von Öffentlichkeitsarbeit in Bezug auf die Theateraufführung. Es sei wichtig, die Aufführungen frühzeitig zu planen, um rechtzeitig Werbung machen zu können.

Die Wahl der Rekrutierungswege der Peer Educators hat laut der Projektverantwortlichen auch direkte Auswirkungen darauf, welche Peers im weiteren Verlauf erreicht werden. Der Multiplikator-Faktor sei beispielsweise bei Homeschooling-Kindern gross, weil diese noch breiter vernetzt seien als ‚normal‘ beschulte Kinder. Auch wenn die Werbung für eine Theateraufführung in einem offenen Setting aufwändig ist, erzeugt eine offene Gruppe laut dem Geschäftsführer EWS aber auch eher eine „Breitenwirkung“, da die Jugendlichen aus verschiedenen Umfeldern kommen.

2.4.5 Analyse der aufgezeichneten Theateraufführung

Bei der vorliegenden Videoaufzeichnung handelt es sich um eine nicht-öffentliche Aufführung vor Familienmitgliedern der teilnehmenden Jugendlichen am Ende der Theaterwoche. Es handelt sich nicht um einen

³ Ergänzung durch Geschäftsführer EWS: Die Talks werden folgendermassen vorbereitet: Zuerst werden die Jugendlichen über den Ablauf des Vorstellungsabends informiert (Theateraufführung, Talk & Diskussion, Abschluss, evtl. Apéro). Dann werden mögliche Fragen gesammelt, die den Jugendlichen gestellt werden könnten. Die Jugendlichen überlegen sich mögliche, persönliche Antworten. Sie überlegen sich, was ihnen wichtig ist, weiter zu geben. Gibt es Botschaften, die sie vermitteln wollen? Was sehen sie nach der Theaterwoche anders? Was haben sie gelernt? Gibt es Dinge, die sie nicht preisgeben wollen? Nach dieser Reflexionsphase wird der mögliche Ablauf des Talks eingeübt.

Peer Education-Anlass (da keine Peers anwesend), das Theaterstück hätte jedoch in der vorliegenden Form auch vor Peers aufgeführt werden können, weswegen das Theaterstück mit Blick auf seine medienbezogenen Aussagen in die Analyse miteinbezogen wird.

Die Aufführung findet in einer Turnhalle in der Mitte des Raums statt. Mithilfe einiger Requisiten (einige Stühle, eine Turnmatte, ein Bock, einige Reifen und anderes) wird die Geschichte einer Schifffahrt nach New York erzählt. Drei Jugendliche sind Passagiere, drei Crewmitglieder. Die Rahmenhandlung wird hier nicht weiter ausgeführt, sondern es werden im Folgenden die Elemente diskutiert, welche auf mediale Themen Bezug nehmen.

In einer Sequenz starren alle während des Gehens auf ihr Handy und stossen fortwährend ineinander. Diese Sequenz kann als Hinweis auf die Gefahr von Vereinzelung durch neue Medien interpretiert werden.

Eine Figur sagt, sie habe ein neues Handy, das dürfte ihre Mutter nicht erfahren, weil diese sonst durchdrehe, aber „das ist mein Leben“. Diese Aussage wird von allen mehrmals in einem rhythmischen Sprechgesang wiederholt. Diese Sequenz kann als Hinweis auf das Selbstbestimmungsrecht in Bezug auf die Nutzung neuer Medien interpretiert werden.

Zwei Passagierinnen starren längere Zeit auf das Gerät in ihrer Hand. Die dritte Passagierin sagt zu ihnen: „Starre doch nicht die ganze Zeit auf deinen Gameboy, du kriegst noch eckige Augen davon“. Daran schliesst ein Tanzstück von diesen zweien mit eckigen, roboterhaften Bewegungen an. Diese Sequenz kann als Parodie und als Kritik an übermässigem Medienkonsum interpretiert werden.

Etwas später schauen wieder diese zwei Passagierinnen auf ihr Handy. Eine ruft entzückt, es gebe ein neues Update vom Spiel. Die andere nimmt ihr das Gerät ab, drückt darauf herum, ruft: „Warum funktioniert das nicht?“, und wirft es weg. Die erste ruft: „Nein, jetzt hast du mein Handy ins Wasser geworfen“. In einer tänzerischen Einlage holt sie es zurück. In dieser Sequenz werden Aspekte wie Aggressivität infolge von Medienkonsum, aber auch die hohe Relevanz neuer Medien thematisiert.

Eine Passagierin hat kein Handy, sie hat ein Buch bei sich, in dem sie mehrmals liest, und sie trägt elegante Handschuhe. Die Handschuhe wecken den Eindruck, dass diese Figur aus der Zeit gefallen ist. Diese Figur visualisiert zum einen die Möglichkeit, auch ohne neue Medien zu leben, zum anderen wird dies gleichzeitig als anachronistisch charakterisiert.

Insgesamt liegt der Fokus des Theaterstücks stärker auf problematischen Aspekten der Nutzung und Verbreitung neuer Medien. Diese werden in ihrer subjektiven Bedeutsamkeit und Bedeutungszuschreibung thematisiert. Es wird das persönliche Ergebnis der Beschäftigung mit dem Thema präsentiert und insofern dem Publikum eine Teilhabe an der emotionalen Auseinandersetzung ermöglicht.

2.4.6 Vernetzung und Nachhaltigkeit des Projekts

Über die Zusammenarbeit mit lokalen Umsetzungspartnern hinaus besteht eine Zusammenarbeit mit diversen Partnerorganisationen für medienpädagogische Inputs: Zischtig.ch; FG Medienpädagogik des TOJ/Offene Jugendarbeit Stadt Bern; Verein „Mütter stark im Netz“.

Als für Fragen der Nachhaltigkeit der einzelnen Durchführungen relevante Aspekte nennt die Projektverantwortliche 1) Nachbearbeitung der Themen mit den involvierten Jugendlichen; 2) Weiterführung von Informationsangeboten, z.B. Facebook-Check inkl. Begleitung der involvierten Jugendlichen, 3) Elternarbeit

(Informationsveranstaltungen für Eltern, Informationsflyer, Weiterleitung an Beratungsstellen). In den bisherigen Durchführungen wurden keine Massnahmen zu einer Nachbearbeitung umgesetzt.⁴

Die Nachhaltigkeit einer Durchführung steht nach Erfahrung der Projektverantwortlichen und des Geschäftsführers EWS in engem Zusammenhang mit der (fehlenden) Strukturiertheit des Kontextes. Eine Steuerung als nationaler Akteur über die Projektwoche hinaus sei kaum möglich. Insbesondere bei ad hoc-Gruppen ist die Nachhaltigkeit aus Sicht des Geschäftsführers EWS schwierig zu gewährleisten. Diese Jugendlichen könnten kaum noch für weitere Treffen mobilisiert werden, die Begleitung der einzelnen Jugendlichen nach der Theaterwoche müsse über lokale Partner gewährleistet werden, dort sei das Interesse dazu jedoch gering. In einem strukturierten Setting wie einer Schule ist das Potenzial bezüglich Nachhaltigkeit laut Geschäftsführer EWS höher.

Nach Einschätzung des Geschäftsführers EWS stehen Fragen der Nachhaltigkeit in einem Spannungsverhältnis mit den Steuerungsmöglichkeiten eines partizipativen Peer-Ansatzes. Beispielsweise sei das Scheitern der Zusammenarbeit mit einer bestehenden Jugendtheatergruppe in direktem Zusammenhang mit geplanten Massnahmen der Projektverantwortlichen zur Erhöhung der Nachhaltigkeit (Schulaufführungen, Besuch eines Theaterfestivals) gestanden. Der Geschäftsführer EWS betont, dieses Scheitern sei „aus Sicht des Projektes bedauerlich, aus Sicht der Peer-Education wichtig, da dies zeigt, dass die Partizipation und Einbindung der Jugendlichen im Entscheidungsprozess funktioniert hat.“ Die geforderte Offenheit der Rahmenbedingungen erschwert die Projektsteuerung und Projektmanagement. Mit diesem Dilemma muss umgegangen werden können. Insofern besteht laut Geschäftsführer ein Dilemma zwischen Partizipation als zentralem Element von Peer Education und Projektsteuerung: Werde Partizipation ernst genommen, müssten Inputs und Anliegen der Jugendlichen relativ flexibel aufgenommen werden können, dies könne wiederum zu Problemen gegenüber Geldgebern führen (Auflagen, Rahmenbedingungen usw.).

Die Nachhaltigkeit des Gesamtprojekts ist zum Berichtstermin noch offen. Das Angebot als national koordiniertes Projekt mit wechselnden lokalen Umsetzungspartnern soll in Zukunft in veränderter Form weitergeführt werden.

Grundsätzlich ist laut Geschäftsführer EWS das Potenzial für eine weitere Verbreitung vorhanden. Es sei aber zu berücksichtigen, dass wohl nur wenige Projekte das gesamte Spektrum der konzeptuellen Überlegungen übernehmen würden, d. h. eine Theaterwoche mit Aufführungen, Talk und weitere Veranstaltungen (Elternbildung, Ausstellung, Filmabende usw.). Dies übersteige meistens die vorhandenen Ressourcen und die Kooperationsbereitschaft der lokalen Umsetzungspartner. Es müssten mehr Ressourcen für die lokalen Umsetzungspartner bereitgestellt werden können, was wiederum den Aufwand für Fundraising erhöhe. Die Möglichkeit, pro Jahr 1-2 Projekte finanziell oder mit personellen Ressourcen zu unterstützen, wird mit der Stiftung aebi-hus und mit weiteren Partnern abgeklärt.⁵

⁴ Ergänzung durch Geschäftsführer EWS: Die EWS ist darauf angewiesen, dass bezüglich Rahmenveranstaltungen und Einbettung Eigeninteresse bei den lokalen Partnern vorhanden ist. Es wird jeweils in Vorbereitungssitzungen die Möglichkeit der Einbettung in reguläre Aktivitäten (Nachhaltigkeit) besprochen und von Seiten EWS werden verschiedene Elemente / Module vorgeschlagen, die im Sinne von Rahmenveranstaltungen angeboten werden können.

⁵ Ergänzung durch Geschäftsführer EWS: Die Geschäftsstelle der EWS wird aufgrund von durch das BAG ausgelösten Umstrukturierungen per Ende 2014 aufgelöst. Das Mandat der Stiftung aebi-hus wird deshalb in einer neuen Struktur weitergeführt. In diesem Folgemandat ist die Promotion des Leitfadens zwecks Animation weiterer Theaterprojekte weiterhin vorgesehen. Auch wird geprüft, ob pro Jahr noch ca. zwei Theaterprojekte gefördert und unterstützt werden können.

Im ersten Halbjahr 2014 wurde entschieden, dass die Geschäftsstelle von EWS auf Ende 2014 aufgehoben wird und die weitere Arbeit sich auf die konzeptuelle Ebene ausrichtet.

2.4.7 Massnahmen zur Evaluation und Qualitätssicherung

Folgende Massnahmen zur Evaluation und Qualitätssicherung wurden getroffen:

- Regelmässige Bilanz zwischen Projektleitung und Geschäftsführer;
- halbjährlicher Austausch mit Stiftungsrat aebi-hus und Statusbericht;
- jeweils nach Abschluss einer Durchführung Gespräch zwischen Jugendlichen, den verschiedenen erwachsenen Beteiligten sowie Projektleitung EWS.

Alle Formen der Evaluation basieren auf persönlichem, direkten Austausch.

2.4.8 Output, Outcome und Impact der Projektumsetzung

2.4.8.1 Output der Projektumsetzung

Im Zeitraum von Oktober 2012 bis Sommer 2014 wurden insgesamt fünf Durchführungen realisiert, eine davon erfüllte die vom BSV gesetzten Rahmenbedingungen (im Freizeitbereich, Angebot für Jugendliche ab 12 Jahren). Im Rahmen der fünf Durchführungen waren insgesamt 46 Kinder und Jugendliche aktiv involviert. Drei Durchführungen wurden je einmal öffentlich aufgeführt, eine Durchführung dreimal, eine hatte keine öffentliche Aufführung. Die Zahl der Zuschauenden lagen bei 43, mehr als 200, 40 und 26 Personen. Bei drei Durchführungen fand ein Talk statt. Zwei der lokalen Umsetzungspartner waren im Bereich Jugendarbeit tätig, je einer in den Bereichen Motivationssemester, Schulheim und freie Schule.

2.4.8.2 Beurteilung der Umsetzung des Peer Education-Ansatzes: Outcome

Beurteilung der theaterpädagogischen Arbeit (Arbeit mit Jugendlichen in Theaterwoche)

Der Schwerpunkt des Projekts liegt auf der theaterpädagogischen Arbeit mit den beteiligten Jugendlichen. Dies zeigt sich auch daran, dass die Projektdurchführenden bei der Frage, woran sie den Erfolg einer Projektdurchführung erkennen, theaterpädagogische Aspekte nennen (Freude der Kinder und Jugendlichen am Mitmachen, Stolz auf das Ergebnis). Dabei wird Wert auf ein hohes Mass an Partizipation und Freiheit der beteiligten Jugendlichen gelegt. Diese entwickeln ein Theaterstück und entscheiden, in welcher Weise Bezug zu Medienthemen genommen wird. Die begleitenden Fachpersonen führen die Jugendlichen in die Theaterarbeit ein, geben Denkanstösse, Anregungen für Gestaltungsmöglichkeiten und Rückmeldungen.

Das Mass an Partizipation und Autonomie der beteiligten Jugendlichen kann in der untersuchten Theaterwoche als hoch bezeichnet werden. Die Jugendlichen entwickelten das Theaterstück im Rahmen einer Auseinandersetzung mit medienpädagogischen Inputs und eigenen Erfahrungen. Projektdurchführende und Jugendliche suchten gemeinsam nach künstlerischen Ausdrucksmitteln. Die beteiligten Jugendlichen fühlten sich in diesem Prozess ernst genommen und unterstützt.

Insgesamt wird die untersuchte Theaterwoche von allen Beteiligten auf verschiedensten Ebenen (Interaktion Erwachsene-Jugendliche, Auseinandersetzung der involvierten Jugendlichen mit medienbezogenen Themen, künstlerisch-kreativer Prozess und resultierendes Ergebnis) äusserst positiv beurteilt.

Festzuhalten bleibt ein Spannungsverhältnis zwischen Partizipation und Projektsteuerung, beispielsweise bezüglich Rahmenbedingungen (in welchem Mass wollen/können/dürfen Entscheidungen bezüglich Zahl und Kontext von Aufführungen und weiteren Rahmenveranstaltungen ohne Einbezug der beteiligten

Jugendlichen getroffen werden). Auch die vorgängige Festlegung von medienbezogenen Themen bedeuten eine klare inhaltliche Steuerung und Eingrenzung des partizipativen Spielraums.

Beurteilung der Umsetzung von Peer Education

Da in der beobachteten Durchführung kein Peer-Education-Anlass stattfand, können keine konkreten Einschätzungen abgegeben werden. Festzuhalten ist, dass sich konzeptuell die Peer-to-Peer-Interaktion auf eine einmalige Veranstaltung in Anwesenheit weiterer Personen (auch Erwachsener) begrenzt. Die Intensität des gemeinsamen Lernprozesses ist damit eng begrenzt, und es handelt sich nicht um Peer Education im engeren Verständnis (vgl. Bd. 1.), da auch Erwachsene anwesend sind.

2.4.8.3 Beurteilung der Medienkompetenzförderung von Heranwachsenden: Impact

Aufgrund des vorliegenden Datenmaterials sind einige Aussagen zur Medienkompetenzförderung der beteiligten Jugendlichen (Peer Educators) möglich, jedoch keine zu Peers.

Medienkompetenzförderung kann auf Seiten der beteiligten Jugendlichen als gegeben erachtet werden, aufgrund der Inputs von medienpädagogischen Fachpersonen und da sich die beteiligten Jugendlichen in partizipativ gestalteten Prozessen mit hohen Anteilen von Autonomie mit der Thematik auseinandersetzen.

Ein – eher nicht intendiertes – Ergebnis der untersuchten Theaterwoche war laut der Projektverantwortlichen, dass „jetzt alle ein Handy wollen und ein Facebookprofil wollen, die terrorisieren jetzt ihre alternativen Mütter“. Diese (mit einem Schmunzeln als halbernst charakterisierte) Aussage greift auf, dass die Jugendlichen in der beobachteten Theaterwoche aus alternativen Milieus stammten und, anders als die meisten Jugendlichen, kaum über Smartphones und Social Media-Profile verfügten. Diese spezifische Gruppe von Jugendlichen entdeckte offenbar neue Möglichkeiten neuer Medien (Nutzungskompetenzen).

Die interviewten Jugendlichen nannten eine Vielzahl an Inhalten, welche ihnen nach Projektabschluss präsent blieb. Ein Thema war, dass man Inhalte im Internet nie definitiv löschen kann: „Das Internet vergisst nie“. Ein weiteres war die Strahlung von Handys und deren möglichen schädlichen Auswirkungen (aus der Schilderung wird deutlich, dass eine Teilnehmende dieses Thema einbrachte). Die interviewten Jugendlichen sprachen während des Interviews ausführlich über Fragen von Privatsphäre und Datensicherheit: „Facebook ist nicht wirklich gratis, weil sie ja alle deine Daten benutzen“; [als Analogie zum Verhalten im Internet:] „Du musst dir überlegen, ob du jeden in dein Zimmer lässt. Also ich lasse nicht alle in mein Zimmer“. Die Aussage, dass das Internet nie vergisst, sei für sie nicht wirklich neu gewesen, aber sie hätten dies nie ganz geglaubt, „aber wenn das jemand sagt, der wirklich drauskommt, ist es nochmals anders“. Die Jugendlichen haben im Anschluss an die Theaterwoche einige Verhaltensweisen verändert, z.B. die Handynummer nicht gedankenlos anzugeben, vorsichtiger und überlegter Fotos auszuwählen, die hochgeladen werden, bei Facebook nicht alle persönlichen Daten korrekt anzugeben. Insgesamt fällt auf, dass die genannten Inhalte eine deutliche Gefahrenperspektive gegenüber der Nutzung und Verbreitung von neuen Medien abbilden. Es scheint eine thematische Verdichtung und Schliessung gegen den Projektabschluss hin stattgefunden zu haben.

Hervorzuheben ist, dass die Themen, welche den beteiligten Jugendlichen nach Projektabschluss präsent blieben, sich nicht direkt im Theaterstück und den Botschaften abbilden, welche die Jugendlichen nach eigener Aussage vermitteln wollten. Auch erscheinen die Aussagen dazu, welche Botschaften sie weitergeben wollten (vgl. Kapitel 2.4.3.2), stark deskriptiv und sprachlich wenig differenziert. Die zu beobachtende fehlende reflexive Verdichtung ist vermutlich auch Ergebnis davon, dass die beteiligten Jugendlichen kein spezifisches Training zur diskursiven Bearbeitung der Themen durchlaufen haben. Es kann vermutet werden, dass während der Vorbereitung auf den Talk auch für die Peer Educators selber die medienbezogenen Kerninhalte und -aussagen des Projekts nochmals deutlicher herausgearbeitet werden und sich in einer erhöhten reflexiven Medienkompetenz niederschlagen.

2.4.9 Erfolgsfaktoren und Problemstellungen in der Projektumsetzung

Erfolgsfaktoren und Problemstellungen bezüglich der Organisationsstruktur (national koordiniertes Projekt, Umsetzung mit lokalen Partnern)

„Peer-Group-Education als mediales Theaterprodukt“ ist ein national koordiniertes Projekt mit wechselnden lokalen Umsetzungspartnern. Die Art der Kooperation zwischen EWS und lokalen Umsetzungspartnern nimmt damit eine zentrale Rolle ein und hat direkten Einfluss auf die Umsetzung des Peer Education-Ansatzes.

Das Spektrum der konzeptuellen Überlegungen, d. h. eine Theaterwoche mit Aufführungen, Talk und weiteren Veranstaltungen (Elternbildung, Ausstellung, Filmabende usw.), konnte in keiner Durchführung vollständig umgesetzt werden. Die Nachhaltigkeit des Projekts hängt in hohem Mass davon auf, dass die lokalen Umsetzungspartner die Themen mit den beteiligten Jugendlichen weiterbearbeiten. Die Zusammenarbeit mit lokalen Umsetzungspartnern bedeutet insofern eine Abhängigkeit von den lokalen Umsetzungspartnern bezüglich der Möglichkeiten von Rahmenangeboten und Nachbearbeitung, welche wiederum die Nachhaltigkeit verbessern würden. Eine zentrale Problemstellung liegt demnach darin, dass die lokalen Umsetzungspartner eigeninitiativ die Themen wieder aufgreifen müssten, dies in den bisherigen Durchführungen aber nicht in der erhofften Weise gelang.

Die Chancen der vorliegenden Organisationsstruktur liegen in der Bündelung von Erfahrungen und Ressourcen. Die Herausforderungen liegen darin, dass bei jeder Durchführung folgende Aspekte neu organisiert und geklärt werden müssen: (1) Zusammenarbeit mit lokalen Umsetzungspartnern, (2) Räume und technische Ausstattung, (3) Rekrutierung von Jugendlichen, (4) Bewerbung der Theateraufführung, (5) Rahmenveranstaltungen und Formen der Nachbearbeitung.

Insgesamt scheint der Aufwand für die Projektanlage in einem gänzlich offenen Setting nicht dem erwarteten und tatsächlichen Ergebnis zu entsprechen. Ein halbstrukturiertes oder strukturiertes Setting scheint sich eher zu eignen.

Erfolgsfaktoren und Problemstellungen bezüglich der theaterpädagogischen Arbeit mit Jugendlichen

Ein wesentlicher Problemfaktor liegt im eng begrenzten Zeitrahmen für die einzelnen Durchführungen. Während einer Woche soll Wissen zu medienbezogenen Themen erarbeitet und dieses Wissen in partizipativer Weise in einen künstlerischen Rahmen transferiert werden. Dies stellt eine grosse Herausforderung dar und benötigt entsprechende Zeitressourcen. Je geringer der Zeitrahmen gesetzt ist, umso oberflächlicher müssen diese Aufgaben bearbeitet werden. Dies ist sicherlich ein wesentlicher Grund, weswegen die Aussagen im untersuchten Theaterstück tendenziell eher wenig differenziert sind.

Das Projekt zeichnet sich dadurch aus, dass Fachleute die Bereiche Theaterpädagogik und Medienpädagogik einbringen. Dies kann sowohl als Erfolgs- als auch Risikofaktor betrachtet werden. Es handelt sich um einen Erfolgsfaktor insofern, als dass aus beiden Bereichen hohe Fachkompetenz einfließt. Das Risiko liegt darin, dass die beiden Bereiche nur schwach gekoppelt sind. In der untersuchten Theaterwoche scheinen die diskutierten Themen als Ausgangspunkt für die Arbeit am Theaterstück gedient zu haben und in der Folge künstlerisch-darstellende Fragen im Fokus der Aufmerksamkeit gestanden zu haben. Die medienpädagogischen Inputs wurden so künstlerisch aufgenommen und weiterbearbeitet, die theaterpädagogischen Inputs und Bearbeitungen jedoch nicht mehr medienpädagogisch reflektiert und weiterbearbeitet. Insofern wurden die entstehenden medienbezogenen Aussagen nicht mehr weiter reflexiv vertieft.

Das Medium Theater scheint für die beteiligten Jugendlichen sehr attraktiv zu sein. Die beteiligten Jugendlichen schätzen die Möglichkeit, medienbezogene Themen spielerisch und kreativ zu bearbeiten, und sie erfahren Befriedigung und Wertschätzung.

In offenen Settings (Offene Jugendarbeit) ist das Angebot eher hochschwellig, wie die Schwierigkeiten bei der Rekrutierung von Jugendlichen zeigen. Eine Ursache ist allem Anschein nach die für diesen Kontext

hohe Verbindlichkeit von einer Woche. Eine weitere Ursache könnte im Medium Theater liegen. Es fühlen sich vermutlich stärker Jugendliche durch das Projekt angesprochen, welche keine Schwierigkeiten damit haben, wenn sie im Fokus der Aufmerksamkeit stehen, und die sich deswegen auch eher zutrauen, die Fähigkeiten zum Theaterspielen zu besitzen. Insofern ist in offenen Settings mit einer Selbstselektion der potenziellen Zielgruppe zu rechnen.

2.4.10 Fazit der Vollzugsanalyse und Empfehlungen

Es handelt sich bei den vorliegenden Durchführungen nur bedingt um Peer Education, da keine Interaktion ausschliesslich zwischen Jugendlichen stattgefunden hat. Um als Peer Education-Projekt gelten zu können, müssten Formen der Interaktion zwischen Peer Educators und Peers ohne Anwesenheit Erwachsener gefunden werden. „Peer-Group-Education als mediales Theaterprodukt“ kann insgesamt als ein sehr erfolgreiches theaterpädagogisches Angebot und bedingt erfolgreich bezüglich Förderung von Medienkompetenz bezeichnet werden. Die Form von Projektwochen ohne Nachbearbeitung setzt den Möglichkeiten nachhaltiger Förderung von Medienkompetenzen enge Grenzen, insbesondere bei Jugendlichen im Publikum (Peers), in geringerem Mass auch bei teilnehmenden Jugendlichen (Peer Educators).

Die bearbeiteten Inhalte bilden vorwiegend eine Gefahrenperspektive gegenüber der Nutzung und Verbreitung neuer Medien ab. Im Voraus festgelegte thematische Fokussierungen (im Rahmen der Module) rahmen die Interaktionen zwischen teilnehmenden Jugendlichen und Erwachsenen. Die Wahrscheinlichkeit, dass gänzlich neue Themen eingebracht werden, ist eher gering, da sich die Gesamtgruppe mit einem definierten thematischen Bereich beschäftigt. Der thematische Fokus auf problematische bzw. risikoreiche Aspekte der Nutzung und Verbreitung neuer Medien zeigt sich auch im untersuchten Theaterstück. Gleichzeitig zeichnet sich das Theaterstück dadurch aus, dass eine Teilhabe an der emotionalen Auseinandersetzung der Theaterspielenden mit medienbezogenen Themen ermöglicht wird. Das Ergebnis hat insofern einen zurückhaltenden pädagogischen Anspruch. Es sind keine direkten Botschaften mit Handlungsanweisungen sichtbar, den Zuschauenden wird Beurteilungsspielraum gelassen. Dies bietet die Chance, dass die Zuschauenden auf diese emotionale Reise mitgenommen werden, gibt aber keine Gewähr, dass definierte und differenzierte medienbezogene Inhalte vermittelt werden.

Vor dem Hintergrund der vorliegenden Daten und Analysen lassen sich folgende Empfehlungen formulieren, welche zur Weiterentwicklung des Projekts beitragen können:

- 1) Es wird empfohlen, grössere Zeitgefässe für die Erarbeitung medienbezogenen Wissens und der Theaterstücke anzustreben.
- 2) Es wird empfohlen, autonome Lernsettings zu schaffen, in welchen Peer Educators und Peers ohne Anwesenheit Erwachsener interagieren. Falls dies nicht möglich ist, sollte der Begriff Peer Education vermieden werden und stattdessen von einem theaterpädagogischen Projekt gesprochen werden.
- 3) Es wird empfohlen, die Selbstreflexion der beteiligten Jugendlichen stärker zu fördern.
- 4) Es wird empfohlen, ein Netz an lokalen Umsetzungspartnern aufzubauen, mit denen eine Zusammenarbeit für mehrere Durchführungen möglich ist.
- 5) Es wird empfohlen, sich stärker auf bestehende Strukturen zu beziehen (Schule, Jugendtheatergruppe).
- 6) Es wird empfohlen, Formen der Vertiefung und Nachbearbeitung für Peer Educators und Peers zu entwickeln, um eine nachhaltige Medienkompetenzförderung zu gewährleisten.
- 7) Es wird empfohlen, auf eine breite Themenwahl zu achten, mit explizitem Bezug auf Chancen neuer Medien.

- 8) Es wird eine engere Koppelung von Medienpädagogik und Theaterpädagogik empfohlen, beispielsweise indem Aussagen von Theatersequenzen mit dem/der MedienpädagogIn analysiert und bei Bedarf ergänzt und differenziert werden.

2.5 Kurzkomentierung des Leitfadens (Re-Analyse des überarbeiteten Konzepts)

Das Evaluationsdesign sieht eine Re-Analyse des von den Projekten bei Abschluss der Umsetzungsphase vorzulegenden, überarbeiteten Konzepts vor. Vor dem Hintergrund der Erfahrungen aus der Umsetzungsphase zog EWS die Erkenntnis, dass ein Gelingen bei einer übergeordneten Struktur mit lokalen Umsetzungspartnern schwierig ist. Deshalb wurde statt eines überarbeiteten Konzepts ein praxisnaher Leitfaden für potenzielle neue, eigenständige Projektträger entwickelt.

Es handelt sich hierbei um einen Leitfaden für Theaterprojekte mit Jugendlichen zum Thema digitale Medien („Handy an – das Spiel beginnt! Leitfaden für Theaterinszenierungen von Jugendlichen für Jugendliche zur Förderung der Medienkompetenz“, November 2014). Der Leitfaden möchte „mit Vorschlägen anregen, wie ein solches Theaterprojekt auf die Beine gestellt werden kann“ (S. 4). Es handelt sich bei diesem Leitfaden somit um ein Dokument mit anderer Zielsetzung und einem anderen Charakter als das Konzept. Aus diesem Grund wurde auf eine methodisch vergleichende Analyse auf Basis der für die Evaluation erarbeiteten Konzeptanalyse (vgl. Anhang, Kap. 9.3) verzichtet. Im Folgenden werden die vorliegenden Materialien daher deskriptiv beschrieben und einige daraus ableitbare Besonderheiten hervorgehoben.

Im einleitenden Kapitel wird ein Überblick über die Bedeutung digitaler Medien für Jugendliche gegeben und werden Medienkompetenzen definiert, wird kurz auf die Chancen und ausführlicher auf die Risiken digitaler Medien eingegangen. Dabei wird auf weiterführende Informationen verwiesen. Fachpersonen, welche sich neu mit der Thematik beschäftigen, bietet dieser Abschnitt einen kompakten und anregenden Einstieg ins Thema, wobei der Fokus auf den Risiken digitaler Medien liegt. Dies könnte dazu führen, dass in der Planungsphase eines Projekts die Auseinandersetzung mit den Chancen digitaler Medien in den Hintergrund rückt.

Im folgenden Kapitel wird das Konzept Peer Involvement vorgestellt, die Wahl des Mediums Theater für die Förderung von Medienkompetenz Jugendlicher begründet sowie das Projekt und dessen Ziele umrissen. Peer Involvement wird als „leitend“ für das Theaterprojekt genannt, welches als „Theater von Jugendlichen – für Jugendliche“ überschrieben wird. Der Leitfaden orientiert sich somit an den Grundideen von Peer Involvement, betrachtet die Anwesenheit von Erwachsenen jedoch gleichzeitig auch als Chance und Bereicherung. Die Rolle der Erwachsenen definiert sich laut dem Leitfaden insbesondere durch ihre Verantwortung für Koordination und Organisation. Hervorgehoben wird dabei die Wichtigkeit mindestens einer hauptverantwortlichen initiierenden und koordinierenden Person. Es wird betont, dass Erwachsene in Peer Education Projekten ihre eigene Rolle kritisch betrachten und sich möglichst im Hintergrund halten sollen, dass „sie stützen und begleiten, jedoch nicht bevormunden“ sollen (S. 12). Die Ziele für jugendliche Teilnehmende, jugendliche Zuschauende und erwachsene Zuschauende sind offen gehalten. Die Offenheit erscheint mit Blick auf die Konzeption mit hohem Beteiligungsgrad der jugendlichen Teilnehmenden stimmig. Eine Zielüberprüfung bzw. die Bildung von überprüfbaren Indikatoren ist mit dieser offenen Formulierung allerdings eher schwierig zu erreichen.

In einem weiteren Kapitel werden grundsätzliche organisatorische Fragen und mögliche Varianten der Arbeitsverteilung („Rollenverteilung“ genannt) diskutiert. Im Folgenden werden für die theaterpädagogische Arbeit eine Vielzahl an Tipps und Vorschlägen gegeben. Dabei werden die Verantwortlichen zu einer zurückhaltenden, wenig direktiven Arbeit aufgefordert: „Vorschläge und Ideen modellieren, nicht einfach verwerfen!“ (S. 19). Dabei wird implizit gefordert, auf den Differenzierungsgrad der entwickelten Aussagen

zu achten: „Keine Moral und Trivialitäten mit dem Vorschlaghammer.“ (S. 19) Die Hinweise zur theaterpädagogischen Arbeit und der Organisation sind vielfältig und konkret und bieten viele Anregungen. Hinweise zur konkreten medienpädagogischen Arbeit sind allgemein gehalten, deren Bedeutung wird jedoch betont: „Ohne medienpädagogische oder –wissenschaftliche Inputs droht die Auseinandersetzung im Projekt auf bereits vertrauten und vertretenen Standpunkten der Beteiligten einzufrieren.“ (S. 12)

Ein weiteres Kapitel widmet sich organisatorischen Fragen rund um die Aufführung und den Talk. Beim Talk wird die Möglichkeit, dass diese nur die Jugendlichen unter sich bestreiten, diskutiert. Als Voraussetzung dafür wird eine bereits bestehende Kultur eines autonomen Austauschs unter Jugendlichen genannt.

Abschliessend werden unter dem Titel „Projekterfahrungen“ Gelingensbedingungen und Stolpersteine genannt. Die Stolpersteine beziehen sich auf eine Auflistung nach Kern-Scheffeldt, die daraus abgeleiteten Merkmale sind knapp gehalten und nicht einheitlich in ihrer Logik. Teilweise geben die Merkmale Hinweise, wie mit diesem Stolperstein umgegangen werden kann, zum Teil handelt sich jedoch eher um eine Ausformulierung des Stolpersteins. Ausserdem werden die Begriffe Peers und Peer Leader in diesem Abschnitt uneinheitlich verwendet.

Insgesamt gibt das Dokument viele Hinweise auf organisatorische und theaterpädagogische Gesichtspunkte. Wenig Anleitung wird zur medienpädagogischen Arbeit gegeben.

2.6 Fazit

Das Projekt „Peer-Group-Education als mediales Theaterprodukt“ (EWS) war als national koordiniertes Projekt mit wechselnden lokalen Umsetzungspartnern konzipiert. Es wurde an verschiedenen Standorten durchgeführt. Gruppen von Jugendlichen, begleitet von einer theaterpädagogischen Fachperson, erarbeiteten jeweils während einer Projektwoche ein Theaterstück zum Thema neue Medien. Fachpersonen zu neuen Medien wurden punktuell einbezogen.

Erfolgsfaktoren und Problemstellungen bezüglich der Organisationsstruktur

Die Idee eines national koordinierten Projekts mit wechselnden lokalen Umsetzungspartnern erwies sich als herausfordernd. Die Chance der vorliegenden Organisationsstruktur lag in der Bündelung von Erfahrungen und Ressourcen. Die Herausforderung lag darin, dass bei jeder Durchführung folgende Aspekte neu organisiert und geklärt werden mussten: (1) Zusammenarbeit mit lokalen Umsetzungspartnern, (2) Räume und technische Ausstattung, (3) Rekrutierung von Jugendlichen, (4) Bewerbung der Theateraufführung, (5) Rahmenveranstaltungen und Formen der Nachbearbeitung. Insgesamt scheint der Aufwand für die Projektanlage in einem gänzlich offenen Setting nicht dem erwarteten und tatsächlichen Ergebnis zu entsprechen. Ein halbstrukturiertes oder strukturiertes Setting (beispielsweise bestehende Theatergruppe) scheint sich eher zu eignen.

Erfolgsfaktoren und Problemstellungen bezüglich der theaterpädagogischen Arbeit mit Jugendlichen

Ein wesentlicher Problemfaktor lag im eng begrenzten Zeitrahmen von einer Woche für die Erarbeitung von Wissen zu medienbezogenen Themen und den Transfer in einen künstlerischen Rahmen. In offenen Settings (Offene Jugendarbeit) ist das Angebot eher hochschwierig. Eine Ursache ist die für diesen Kontext hohe Verbindlichkeit von einer Woche.

Der Einbezug von Fachpersonen der Bereiche Theaterpädagogik und Medienpädagogik ist ein Erfolgsfaktor insofern, als dass aus beiden Bereichen hohe Fachkompetenz einfließt. Das Risiko liegt darin, dass die beiden Bereiche nur schwach gekoppelt sind.

Ein wesentlicher Erfolgsfaktor liegt in der Attraktivität des Mediums Theaterspielen für die beteiligten Jugendlichen.

Bilanz

„Peer-Group-Education als mediales Theaterprodukt“ kann insgesamt als ein sehr erfolgreiches theaterpädagogisches Angebot und bedingt erfolgreich bezüglich der Förderung von Medienkompetenzen bezeichnet werden. Die Form von Projektwochen ohne Nachbearbeitung setzt den Möglichkeiten nachhaltiger Förderung von Medienkompetenzen enge Grenzen, insbesondere bei Jugendlichen im Publikum (Peers), in geringerem Mass auch bei teilnehmenden Jugendlichen (Peer Educators). Es handelt sich bei den vorliegenden Durchführungen nur bedingt um Peer Education, da keine Interaktion ausschliesslich zwischen Jugendlichen stattgefunden hat. Die im Rahmen der Pilotprojekte gemachten Erfahrungen sind in einem Leitfaden aufgearbeitet worden. Die Stiftung aebi-hus unterstützt die Nachahmung weiterer Theaterprojekte ideell, beratend und nach Möglichkeit auch finanziell.

3 Analyse des Projekts „peer-media-educator“ (InTeam)

3.1 Ausgangslage: Charakterisierung des Modellprojekts

InTeam ist ein Programm für stellenlose Jugendliche ohne abgeschlossene berufliche Grundbildung. Als Motivationssemester unterstützt es die Teilnehmenden bei der beruflichen Integration in die Arbeitswelt. Motivationssemester werden von der Arbeitslosenversicherung finanziert und von den kantonalen Arbeitsämtern organisiert.

Das Programm InTeam gibt es seit 1996. Die Jugendlichen erhalten einen Tag pro Woche Laufbahnberatung, werden in den Fächern Deutsch und Mathematik und bei Bedarf in Französisch und Englisch unterrichtet. Sie erarbeiten Themen der Allgemeinbildung und erhalten Begleitung bei Lebensfragen durch einen individuellen Coach. Integraler Bestandteil des Programms ist das Peer Tutoring⁶-Angebot von InTeam. InTeam versteht sich als Präventionsangebot, d.h. das Programm will für Kinder und Jugendliche relevantes Wissen weitergeben und durch diese Anregungen die Grundlage für bewusste Entscheidungen schaffen. Jährlich erarbeiten die stellenlosen Jugendlichen Veranstaltungen zu Themen wie sexuelle Gesundheit, Geld, Konsum, Schulden und Medienkompetenz. Diese Veranstaltungen werden von Schulklassen und Jugendgruppen besucht und finden in den Räumlichkeiten von InTeam statt. Dies ist den Projekthauptbeteiligten⁷ wichtig, so könne ein informelleres, nicht-hierarchisches Setting geschaffen werden als wenn sie mit Klassen in deren Schulzimmer arbeiten würden.

Die Jugendlichen bei InTeam haben unterschiedliche Bildungshintergründe, von einem Schulabschluss mit niedrigem Anspruchsniveau bis zu einem abgebrochenen Gymnasium. Eine Rahmenbedingung des Programms sind häufige Wechsel der Gruppenzusammensetzung der Peer Tutors. Wenn Jugendliche eine Lehrstelle finden, scheiden sie aus. Auch kann die Zuweisungszeit durch die Arbeitslosenkassen begrenzt sein und können im laufenden Jahr neue Zuweisungen gemacht werden. Im Februar jedes Jahres gibt es laut der Projektverantwortlichen viele Austritte, weil dann für viele die Zuweisungszeit durch die Arbeitslosenkassen endet, und ab dann gebe es laufend Ein- und Austritte.

Weitere Informationen zum Projekt finden sich unter:

<http://www.jugendundmedien.ch/nationales-programm/peer-education/peer-media-educator-medienkompetenz-jugendliche.html>

3.2 Design der Analyse und methodisches Vorgehen

Das Evaluationsdesign konnte im Falle des Projekts peer-media-educator (InTeam) ohne Anpassungen umgesetzt werden. Tabelle 4 gibt einen Überblick über die durchgeführten Evaluationsschritte:

⁶ InTeam selbst bezeichnet ihr Angebot als Peer Education. Aus Gründen, die in Kap. 3.3 (Konzeptanalyse) dargelegt sind, verwenden wir für das Programm die Bezeichnung Peer Tutoring.

⁷ Damit sind die Projektverantwortliche und der externe Mediencoach gemeint.

Tabelle 4: Evaluationsschritte

Erhebungsschritte	Bemerkungen
Konzeptanalyse	Analyse „Detailkonzept Neue Medien“, Stand: April 2013
Analyse des Dokumentationsrasters	82 Eintragungen (18.1.2013 - 26.6.2014)
Analyse der Videoaufnahme eines Peer Tutoring-Anlasses	1 dreistündige Veranstaltung mit einer Schulklasse
Interview mit den Projekthauptbeteiligten	1 gemeinsames Interview mit der Projektverantwortlichen und dem externen Mediencoach (zusammenführend „Projekthauptbeteiligte“ genannt)
Interview mit Peer Tutors	1 Gruppeninterview mit den vier Peer Tutors, welche die videografierte Veranstaltung durchführten
Interview mit Peers	1 Gruppeninterview mit 7 Jugendlichen, welche an der videografierten Veranstaltung teilnahmen
Online-Befragung der Peers	81 gültige Eintragungen ⁸
Re-Analyse des überarbeiteten Konzepts	Re-Analyse des überarbeiteten Konzepts

Folgende methodische Einschränkung ist zu beachten: Die interviewten Peer Tutors sind Jugendliche, die bereits seit Beginn des Projekts involviert waren, sie bezeichnen sich selbst als das routinierteste Team von allen. Die Erfahrungen von Jugendlichen, die erst nach der Vorbereitungs- und Schulungsphase hinzu stiessen, sind im Bericht nicht abgebildet.

Im Bericht werden die männliche und die weibliche Form abwechselnd und zufällig benutzt.

3.3 Konzeptanalyse

3.3.1 Vorgehen und Einordnung der Konzeptanalyse

Die vorliegend dargestellte Konzeptanalyse bildet den Erhebungsschritt ab, welcher zu Beginn der Evaluation durchgeführt wurde. Allfällige nachfolgende Veränderungen am Konzept bzw. der Ausrichtung des Projekts sind damit in diesem Kapitel noch nicht berücksichtigt. Konzeptuelle Veränderungen nach Einreichung des Konzepts während der Umsetzungsphase des Projekts werden im Kapitel zur Re-Analyse des überarbeiteten Konzepts dargestellt und diskutiert (Kap. 3.5).

⁸ Davon: 6.5% bis 12 Jahre, 68% zwischen 13 und 15 Jahren, 16% zwischen 16 und 18 Jahren alt:

65% Schweizer Nationalität, der Rest verteilt auf verschiedene Nationalitäten;

40% Sekundarschule I mit Grundansprüchen, 40% Sekundarschule I mit erweiterten Ansprüchen, 11% Gymnasium oder Fachmittelschule, die restlichen Antworten verteilten sich auf verschiedene Kategorien (Primarschule, Privatschule, Berufslehre, arbeitslos);

88% nahmen mehr als eine Woche nach der Veranstaltung an der Befragung teil, bei 12% war weniger als eine Woche vergangen.

Die Konzeptevaluation wurde einerseits basierend auf Literatur zur Konzepterstellung und -analyse, andererseits auf Grundlagenliteratur zu Peer Education/Tutoring und Medienkompetenzförderung konzipiert. Hieraus leitete das Evaluationsteam einen Kriterienkatalog ab, der als Idealform formal und inhaltlich ausführlicher Konzepte betrachtet werden kann (vgl. die dafür relevanten Fragen im Anhang, Kap. 9.3). Aus wissenschaftlicher Perspektive wurde damit ein hoher Anspruch an die Ausformulierung eines Konzepts gestellt. In der Praxis Sozialer Arbeit ist eine solche Ausführlichkeit zur gelingenden Umsetzung eines Projekts nicht immer notwendig und würde insbesondere auch die z.T. ohnehin begrenzten Ressourcen eines Projekts stark belasten. Es bestand damit ein Spannungsfeld von wissenschaftlichem Anspruch an ein Konzept und der Praxisrelevanz der Konzepte der Modellprojekte. Deshalb sollten die Konzeptanalysen von Seiten der Evaluation als Diskussionsanstoss verstanden werden, in welche Richtung gegebenenfalls weitere Überlegungen zur Ausgestaltung des Konzepts bzw. des Modellprojekts angestellt werden könnten.

Die Konzeptanalyse wurde den Projektträgern vor der Umsetzungsphase zur Kenntnis zugestellt (formativer Aspekt). Die Projektträger konnten vor dem Hintergrund der Empfehlungen bei Bedarf ihr Konzept vor der Umsetzungsphase anpassen.

Die Konzeptevaluation bezieht sich auf das Dokument „Detailkonzept Neue Medien“, Stand: April 2013

3.3.2 Ergebnisse der Konzeptanalyse

Verständnis von Medienkompetenz(-förderung) und Peer Education/Tutoring sowie methodische Verknüpfung der Ansätze

Im Konzept wird der Begriff der Medienkompetenz über die Aufzählung von Teilaspekten ausgeführt: Medienkompetenz umfasse inhaltlich-technisches Wissen bezüglich Medien, die Fähigkeit, Medien zu reflektieren und zu analysieren und die Fähigkeit, Medien handhaben zu können (S. 14). Der Begriff der Medienkompetenz wird im Hinblick auf einen bei Jugendlichen wahrgenommenen Bedarf an „Wissen und Reflexion“ (S.4.) insbesondere im Bereich der Wissens- und Reflexionskompetenz verortet. Im Rahmen der Erörterungen zu der im Projekt eingesetzten Methode der aktiven Medienarbeit (Kap. 1.4) wird zudem Medienkompetenz als „Auseinandersetzung mit gesamtgesellschaftlicher Wirklichkeit, dem eigenen Medienhandeln, mit massenmedialen Inhalten und Produktionsformen“ (S.6) charakterisiert und damit in übergeordnete Zielsetzungen der Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Bedingungen eingebettet. Im Rahmen der Beschreibung der Ausgangslage des Projekts (Kap. 1. und 1.1) wird ein neutraler, sowohl auf Chancen wie auch Risiken neuer Medien für Kinder und Jugendliche, orientierter Zugang formuliert.

Der Peer Education Ansatz ist im Konzept nachvollziehbar und explizit ausgeführt, wenn auch ohne entsprechende Quellenangaben. Als wesentliche Kennzeichen von Peer Education werden Peerness, Partizipation, Lernchancen, Ganzheitlichkeit des Lernens, und positive Effekte für Peer Tutors genannt. Zudem wird auf die Gefahr der Instrumentalisierung der jugendlichen Peer Tutors, auf die Notwendigkeit eines seriösen Trainings sowie professioneller Begleitung der Peer Tutors hingewiesen. Der im Projekt angewandte Peer Tutoring Ansatz, wird dagegen nicht klar vom Peer Education Ansatz unterschieden, bzw. es finden sich im diesbezüglichen Kapitel 1.3. wiederum mehrheitlich Ausführungen zur Methode des Peer Education Ansatzes. Im Konzept wird mehrheitlich der Begriff Peer-Educator verwendet, obwohl es sich bei der dargestellten Methode um Peer Tutoring handelt und deshalb von Peer Tutors gesprochen werden müsste. Unklar sind z.T. Begriffe wie „Input, Synthese, Output“ (S. 5). Grundsätzlich verdeutlichen die Ausführungen zur Authentizität und Gefahr der Überforderung (S. 6) und Instrumentalisierung (S. 20) von Peer Tutors sowie der Autonomie der Peer Tutors und Peers (S. 23) einen differenzierten und sich seiner Grenzen bewussten methodischen Ansatz des Projekts.

Die Methode Peer Education/Peer Tutoring ist im vorliegenden Projekt mit Medienkompetenzförderung mehrfach verknüpft. Erstens treten die Peer Tutors miteinander sowie die Mitarbeitenden mit einem Blog

in Austausch und können sich gegenseitig Hilfestellung leisten. Dieser Aspekt kann als Peer Education bezeichnet werden, da Gleichgestellte untereinander in einen offenen Austausch treten. Zweitens vermitteln die Peer Tutoren ihr Wissen an Peers in einem Prozess von Peer Tutoring. Drittens erwerben die Peer Tutoren gestalterische und Nutzungs-Medienkompetenzen über die Aktualisierung des Blogs mittels Text, Bildern und Filmen. Damit schlägt das Projekt eine Brücke zwischen den Potenzialen neuer Medien zur Kollaboration und dem Peergruppen orientierten Ansatz von Peer Education.

Die gewählte Methode des Peer Tutorings orientiert sich klar am gegebenen Setting Schule und der Aufgabe der Kompetenzbildung für Absolvierende des Motivationssemesters.

Explizitheit und Realisierbarkeit der Projektziele

Die zentralen Ziele des Projekts sind im Konzept nicht gesondert beschrieben. Ausführlich formuliert und über Indikatoren operationalisiert sind die Zielsetzungen in Bezug auf die einzelnen Projektbeteiligten (Ausbildung Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen und Peer Tutoren). Die zentralen Ziele des Projekts in Bezug auf die Peer Tutoren sind: Auseinandersetzung mit dem eigenen Medienhandeln; Möglichkeit, vorhandene Kompetenzen zu nutzen; Auseinandersetzung mit Fragen der Medienkompetenz; Erlangung fachlich fundierten Wissens zu neuen Medien; Ergebnissicherung als Grundlage für Unterrichtseinheiten. Die Zielsetzungen für die an den Anlässen beteiligten Schulklassen („Peer-Groups“, S.23) liegen insbesondere auf Medienkompetenzanteilen der Wissens-/Reflexions- und Kritikkompetenzen.

Die auf die Peer Tutoren und Peers orientierten Ziele sind überwiegend auf die Erlangung von Medienkompetenz fokussiert. Als Zielsetzungen in Bezug auf Peer Tutoring werden genannt, dass die von den Peer Tutoren während der Ausbildung erarbeiteten Kenntnisse Grundlage für die Vorbereitung der Veranstaltungen ist und dass die Peer Tutoren die Inhalte und Methoden der Veranstaltungen selber aktiv erarbeiten und weitgehend bestimmen (S.20f.).

Die Förderung von Medienkompetenz ist bisher nicht Teil der Globalziele des inTeams. Peer Tutoring als Methode ist der seit Jahren praktizierte methodische Kernansatz der Institution.

Qualifikation von Projektmitarbeitenden / Trainer / Bezugspersonen

Die im Konzept beschriebenen Projektmitarbeitenden und Trainer verfügen über ausgewiesene fachliche Kenntnisse und Erfahrungen sowohl im Bereich der Medienkompetenzförderung als auch der Methode des Peer Tutorings. Die am Projekt beteiligten Mitarbeitenden scheinen für die anvisierten Zielgruppen in hohem Masse fachlich qualifiziert zu sein.

Kooperationen / Vernetzung / Umfeld

Das Modellprojekt ist im Rahmen einer Berufseingliederungsmassnahme verortet, welches in Vereinsform organisiert ist und durch Amt für Wirtschaft und Arbeit Basel-Stadt sowie die Christoph Merian Stiftung Basel getragen wird. Das Konzept verweist auf eine mehrjährige Zusammenarbeit mit Schulen im Raum Basel (S.3.) Darüber hinaus finden sich im Konzept keine Angaben zur organisationalen Struktur und Einbindung sowie Vernetzung des Modellprojekts.

Zielgruppen: Bedarf, Charakterisierung, Einbezug

Bei Jugendlichen wird ein Bedarf an „Ansprechpartnern, die mit ihnen Medienkompetenzen erarbeiten“ (S.4.) festgestellt, ohne dafür empirische Nachweise oder eine spezifische Bedarfserhebung im Rahmen des Projekts zu erbringen. In den Ausführungen zur Ausgangslage wird die Perspektive von Jugendlichen („Aus der Sicht der Jugendlichen (13-18 Jahre)“, S. 4) vorgestellt, ohne allerdings festzuhalten, ob damit die Zielgruppe des Projekts beschrieben wird. Neben dem Altersspektrum werden keine weiteren Merkmale der Zielgruppen genannt (wie bspw. Geschlecht, Bildungshintergrund, Milieuzugehörigkeiten, sozialräumliche Verortung etc.). Peer Tutoren werden als „aus schwierigen sozialen, ökonomischen kulturellen Verhält-

nissen“ stammend, sowie als „keine ausgewählten Leaderfiguren“ charakterisiert. Die Peers (Schulklassen) werden im Konzept nicht charakterisiert.

Das Konzept betont die hohe Bedeutung von Peerness für das Gelingen von Peer Education, wobei sich in Bezug auf die Peer Tutoren die Frage stellt, ob ihr im Konzept beschriebener tiefer sozialer Status die Peerness für Peers, d.h. Schülerinnen und Schüler mit höherem Bildungsstatus nicht in Frage stellen kann. Zu diesem Spannungsverhältnis finden sich keine Ausführungen im Konzept.

Zugang zu Peer Tutoren und Peers: Rekrutierung, Selektion

Die Rekrutierung und Ausbildung der Peer Tutoren erfolgt im Rahmen eines Motivationssemesters für stellenlose Jugendliche. Der Peer Tutoring-Ansatz ist integraler Bestandteil des Angebots und das Interesse von Jugendlichen, sich zu Peer Tutoren ausbilden zu lassen, ist Voraussetzung für eine Anmeldung bei InTeam. Der Grad der freiwilligen Teilnahme der Peer Tutoren an dem Modellprojekt ist, da es sich um eine Eingliederungsmassnahme handelt, als eingeschränkt zu beurteilen.

Training, Coaching und Monitoring der Peer Tutors

Training und Coaching der Mitarbeitenden und der Peer Tutoren sind im Konzept ausführlich dargestellt. Die Auseinandersetzung mit dem eigenen Medienverhalten und die Erarbeitung des Angebots für die Schulklassen erfolgen in enger Zusammenarbeit zwischen Medienpädagoge, Projektleitungsteam und Jugendlichen. Es ist geplant, dass die Peer Tutoren ihre Mediennutzung durch aktive Medienarbeit und in einem Blog mit anderen Peer Tutoren und den Mitarbeitenden von InTeam reflektieren. Es wird einerseits grosser Wert auf enge Begleitung gelegt, damit einer Überforderung vorgebeugt werden kann, und andererseits auf inhaltliche und gestalterische Freiheiten der Peer Tutoren, um einer möglichen Instrumentalisierung der Jugendlichen vorzubeugen. Auf beide Aspekte wird im Konzept schlüssig und überzeugend Bezug genommen.

Evaluation, Qualitätssicherung

In einem Vorprojekt wurden die Möglichkeiten erprobt, mittels aktiver Medienarbeit das eigene Medienverhalten zu reflektieren. Die Erfahrungen im Vorprojekt wurden mit Projektteam und Jugendlichen ausgewertet. Die interne Evaluation des Projekts soll aufgrund ausführlicher, operationalisierter Indikatoren erfolgen. Die konkrete Durchführung der internen Evaluation sowie Modalitäten der darauf basierenden Projektanpassungen werden nicht beschrieben.

Partizipation von Peer Tutors und Peers

Die Peer Tutoren erarbeiten die Veranstaltungen für Schulklassen in enger Zusammenarbeit mit den sie begleitenden Fachpersonen. Die methodisch-didaktische Schulung und Erarbeitung der Veranstaltungen für Schulklassen wird als rollender Prozess beschrieben, welcher durch die Jugendlichen, die Mitarbeitenden des InTeams und den Medienpädagogen gestaltet wird (S. 21). Der Partizipationsgrad der Jugendlichen kann hierbei als hoch eingeschätzt werden.

Didaktische Vorgabe für die Veranstaltungen für die Schulklassen ist der Einbezug von informativen, instruktionalen Elementen und problembasierten Aufgabenstellungen (S. 23). Da über die Gewichtung dieser Elemente keine Aussage gemacht wird, kann über die Form und das Ausmass der Partizipation der Peers zum momentanen Zeitpunkt keine Aussage gemacht werden.

Nachhaltigkeit des Modellprojekts

Die Verantwortung und Moderation des Blogs soll während der Projektlaufzeit an die Projektmitarbeitenden übergehen und damit eine kontinuierliche Nutzung durch InTeam sichergestellt werden. Zur Nachhaltigkeit der Verankerung der Themen bei Peer Tutoren und Peers liegen keine Überlegungen vor.

3.3.3 Empfehlungen

- 1) Medienkompetenzdefinition konzeptuell als Ausgangspunkt voranstellen, um Zielsetzungen der Medienkompetenzförderung zu formulieren.
- 2) Unterscheidung des Peer Tutoring vom Peer Education Ansatz, Klärung der spezifischen Rahmenbedingungen, Chancen und Risiken des Peer Tutoring Ansatzes.
- 3) Ausformulierung der übergeordneten zentralen Projektziele.
- 4) Ausformulierung der Ziele und Indikatoren, die sich auf die Methode des Peer Tutorings beziehen (differenziert nach unterschiedlichen Zielgruppen).
- 5) Ausführlichere Charakterisierung der Zielgruppen (Peer Tutoren und Peers) sowie Erörterungen zu Fragen der Peerness und möglicher Umgangsweisen mit fehlender bzw. nicht übereinstimmender Peerness.
- 6) Darstellung der internen Evaluation sowie der Modalitäten der darauf basierenden Projektanpassungen.
- 7) Planung und Umsetzung einer langfristigen Zielerreichung (Nachhaltigkeit).

3.4 Vollzugsanalyse

3.4.1 Organisation und Entwicklung des Projekts

Die Projektidee entstand, da festgestellt wurde, dass Jugendliche viele Fragen zum Thema neue Medien hatten und dass auch von Schulen ein Bedürfnis nach Unterstützung vorhanden war: „Schüler haben viele Fragen, und es ist nicht abgedeckt, wohin sie sich wenden können“ (Projekthauptbeteiligte).

Nach der Finanzierungszusage des BSV wurden in einem Vorprojekt die technischen Ideen aktiver Medienarbeit getestet. Bei aktiver Medienarbeit handelt es sich um eine Methode der Medienkompetenzförderung, indem die Auseinandersetzung mit medialen Themen mit Hilfe von Medien wie Foto, Ton, Video, Multimedia und Internet stattfindet. Die Durchführung des Vorprojekts fand während insgesamt 6 Tagen zwischen dem 18.1.-25.2.2013 statt. Die Jugendlichen drehten dabei einen Handyfilm zu ihrer eigenen Mediennutzung. Laut den Projekthauptbeteiligten resultierten aus dieser Phase wichtige Erkenntnisse darüber, was es braucht, damit Jugendliche gute Unterstützung erhalten, so dass sie selbständig arbeiten können und es nicht zu frustrierenden Erfahrungen kommt. Beispielsweise brauche es für die Mitarbeitenden sowohl eine technische Schulung als auch eine inhaltliche Auseinandersetzung mit aktiver Mediennutzung. Konkrete Schlussfolgerungen, die im Dokumentationsraster festgehalten wurden, waren beispielsweise: Bildung fester Zweiergruppen, Team sollte sich etwas einfallen lassen, um Wartezeiten zu überbrücken, Mitarbeitende sollten für maximal zwei Gruppen zuständig sein, Beispielfilme analysieren, Diskussion zu neuen Medien durch Filme, Zeitungsausschnitte etc. anregen.

Zwischen Juni und September 2013 wurden in drei Vorbereitungssitzungen die Mitarbeitenden des In-Teams geschult. Themen waren die inhaltliche Auseinandersetzung mit Medienkompetenz und aktiver Medienarbeit mit dem Gesamtteam (fünf Personen), um dem Projekt Rückhalt zu verschaffen, und eine Fortbildung für die direkt mit dem Projekt befassten Mitarbeitenden (drei Personen) zu technisch-gestalterischen Fragen bei der Schulung der Peer Tutors.

Zwischen September und Dezember 2013 wurden insgesamt 22 Vorbereitungs- und Schulungssitzungen mit den Peer Tutors durchgeführt. Es nahmen zwischen acht und 16 Peer Tutors daran teil (wobei in den ersten 13 Veranstaltungen immer alle 16 Peer Tutors anwesend waren).

Im Februar 2014 wurden mit zwei Klassen zwei Pilotveranstaltungen durchgeführt. In diesen Veranstaltungen waren elf resp. zwölf Peer Tutors aktiv involviert. Die Rückmeldungen fielen insgesamt positiv aus. Als Hauptproblem stellten sich die lange Dauer der Veranstaltung und technische Probleme heraus. Daran schlossen vier Nachbereitungssitzungen an, in welcher die Modulinhalte weiterbearbeitet wurden.

Von März bis Juni 2014 sind 31 Veranstaltungen dokumentiert. Die Zahl der Peer Tutors variierte zwischen zwei und zehn Personen, mehrheitlich war eine Teamgrösse von vier Personen vorhanden. Insgesamt haben 583 Peers die dokumentierten Veranstaltungen besucht. Alle Veranstaltungen wurden anschliessend von den involvierten Peer Tutors und einer Mitarbeiterin von InTeam daraufhin ausgewertet, was gut und was weniger gut lief. Dabei gaben sich die Peer Tutors gegenseitig Rückmeldungen zu ihrer Performanz.

Zwischen März und Juni 2014 sind 18 begleitende Sitzungen dokumentiert, in welchen der Zeitablauf und die Modulinhalte weiterentwickelt wurden und Themen zu neuen Medien (wieder-)aufgegriffen wurden.

Wie bereits erwähnt, gibt es bei den Peer Tutors insbesondere ab Februar laufend Ein- und Austritte. Die ‚Neuen‘ erhielten ein Dossier, um sich einzulesen, es wurden jugendliche Tandems gebildet und in den Nachbereitungssitzungen wurden Themen wieder aufgegriffen. Nach Einschätzung der Projektverantwortlichen ist es allerdings schwierig, Wissen zwischen den Jugendlichen zu transferieren.

Insgesamt betonen die Verantwortlichen zum einen die Wichtigkeit eines klaren Konzepts und andererseits von Flexibilität, dieses Konzept zu verlassen und auf neue Themen und Anliegen einzugehen. Sie hätten die Erfahrung gemacht, „es kommt gut, auch wenn man vielleicht ein bestimmtes Thema, das man mit viel Aufwand vorbereitet hat, nicht bringen konnte“.

3.4.2 Rekrutierung, Training und Coaching von Peer Tutors

Rekrutierung

Die Peer Tutoring-Anlässe sind zentraler Bestandteil des InTeam-Programms. Stellenlosen Jugendlichen wird das Konzept bei einem Vorstellungsgespräch erläutert. Sie entscheiden sich anschliessend, ob sie an diesem Programm teilnehmen wollen und damit die Aufgabe von Peer Tutors übernehmen.⁹

Aus Sicht der Projekthauptbeteiligten bietet Peer Tutoring mit stellenlosen Jugendlichen die Chance, dass damit Jugendliche mit unterschiedlichsten Hintergründen die Möglichkeit gegeben werde, Kompetenzen zu erwerben. Wenn aus einer bestehenden (Schul-)Klasse Peer Tutors ausgewählt würden, bestehe die Gefahr, dass Kinder und Jugendliche herausgegriffen würden, die bereits über viele Ressourcen verfügten. Die unterschiedlichen Bildungshintergründe der Jugendlichen werden von den Projekthauptbeteiligten als Vorteil gesehen, weil eine heterogene Gruppenzusammensetzung erfahrungsgemäss in vielen Gruppen funktioniere. Auch in der Vorbereitungszeit profitiere die Gruppe von den heterogenen Erfahrungen, die eingebracht würden, das trage zum gegenseitigen Lernen bei.

Für die Projekthauptbeteiligten ist eine bewusste Entscheidung der teilnehmenden Jugendlichen für diese Rolle elementare Voraussetzung für Peer Tutoring.¹⁰ Laut den befragten Peer Tutors war ihre primäre Motivation zur Teilnahme, dass sie eine Lehrstelle finden wollten. Die Übernahme der Rolle von Peer

⁹ Man kann insofern davon ausgehen, dass für die stellenlosen Jugendlichen die Suche nach einem Ausbildungsplatz das vordringliche Hauptmotiv für die Teilnahme ist und nicht das Konzept von Peer Tutoring.

¹⁰ Jugendliche, die bei einer Arbeitslosenkasse angemeldet sind, können die Teilnahme an einem Motivationssemester beantragen.

Tutors war für sie herausfordernd, und sie stellten sich durchaus zu Beginn die Frage, ob sie dazu fähig seien.

Training

Der Kern von Peer Tutoring liegt laut den Projekthauptbeteiligten darin, dass es sich um eine neue Art von Lernen handelt. Der moralische und hierarchische Aspekt falle weg („klar, dass der [als Erwachsener, Anm. d. Aut.] das sagt, dass es gefährlich ist“). Peer Tutors und Peers besprächen Dinge, die sie beide beträfen, und könnten auch Themen ansprechen, die schambesetzt seien oder sanktioniert würden. Von Seiten der Institution ist laut den Projekthauptbeteiligten grundlegende Voraussetzung, dass Peer Tutoring ein zentraler Bestandteil der Philosophie ist:

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

Deswegen sei es zentral, dass die Jugendlichen genug Zeit hätten, sich inhaltlich sowohl mit dem Thema als auch der Methode Peer Tutoring auseinanderzusetzen, um diese Erfahrungen bzw. Lernprozesse in der Folge didaktisch als Schulungseinheiten aufbereiten zu können. Peer Tutoring erfordere von den erwachsenen Begleitpersonen die Grundhaltung, den Peer Tutors Verantwortung zu übertragen:

„Ihr seid bei uns Peer Educators, und wir trauen euch das zu, wir vertrauen euch komplett, dass ihr das macht, und wir bieten euch alles, was möglich ist, um das hinbekommen zu können.“

„Es gelingt nicht, wenn man Pseudovertrauen gibt, mach du das, aber ich kontrolliere alles.“

Man habe die Zügel nicht mehr in der Hand und müsse sich auch tatsächlich zurücklehnen können im Vertrauen auf die Kompetenzen der Jugendlichen, und das spürten diese. Die Projekthauptbeteiligten beschreiben dies als eine „Kultur, die wir leben und kultivieren, und es funktioniert irgendwie, aber es funktioniert nicht nur ein bisschen oder pseudo“. Damit diese Kultur des Vertrauens entstehen könne, müsse auch Scheitern Platz haben, und die Bedürfnisse der Peer Tutors seien ernst zu nehmen.

Zwischen September und Dezember 2013 wurden insgesamt 22 Vorbereitungs- und Schulungssitzungen durchgeführt. Laut den Verantwortlichen ist die intensive Auseinandersetzung mit der eigenen Mediennutzung die Grundlage für das, was die Jugendlichen später leisteten. Wenn das Konzept von Peer Tutoring ernst genommen werde, brauche es diesen Teil. Dies führe aber „logischerweise auch zu Wirbel, weil du damit noch keine Jugendlichen hast, die Unterricht machen können“. Es seien deswegen hohe Zeitressourcen notwendig, um die Inhalte didaktisch aufzubereiten.

13 Sitzungen bildeten einen ersten Ausbildungsblock. An neun dieser 13 Sitzungen setzten sich die Peer Tutors mit ihrem Medienverhalten und damit auseinander, wie Medien unsere Gesellschaft beeinflussen. Bearbeitete Themen waren das eigene Nutzungsverhalten, Internet und Sicherheit, Funktionsweisen von Werbung, Geschäftsbedingungen von Social Media, Netiquette und Selbstdarstellung in einem Blog (Profilbild, Art der Einträge). Die Peer Tutors verglichen Nutzung und Rezeption alter und neuer Medien und diskutierten die Auswirkung neuer Medien auf individueller und gesellschaftlicher Ebene. Weitere Themen waren Games und Onlinesucht, Social Communities, Handy (Urheberrecht, Recht am eigenen Bild, Datenschutz und Privatsphäre, Freunde und Kumpels, Sexting, Missbrauch und Stress, eigene Handynutzung, JAMES-Studie), Cybermobbing (Straftaten, Aufgaben der Polizei, Möglichkeiten als Opfer, Fallbeispiele). Die Jugendlichen setzten sich mit der Frage auseinander, was sie unter Medienkompetenz verstehen, was das Verständnis von Erwachsenen ist und welche Möglichkeit sie sehen, andere Jugendliche bei sinnvollem und verantwortlichem Mediengebrauch zu unterstützen. Eingesetzte Methoden waren unter anderem Diskussionsrunden, Arbeitsblätter, PowerPoint-Präsentationen, Videos schauen, Gruppenarbeiten, Arbeiten mit Internetquellen, Wettbewerb zu Werbeplakat, Vortrag als Zweier Gruppe, Blogbeiträge, Strasseninterviews. Es wurden Fachpersonen eingeladen zu den Themen Cross-Media-Werbekampagnen, Onlinesucht

und Cybermobbing. Laut Projekthauptbeteiligten seien unterschiedliche Methoden und Settingwechsel wichtig zur Auflockerung. Der erste Ausbildungsteil wurde laut Dokumentationsraster von den Jugendlichen positiv beurteilt. Vor allem die Arbeit an den eigenen Filmen war für die Jugendlichen attraktiv.

Fünf dieser 13 Sitzungen waren der aktiven Medienarbeit gewidmet. Die Peer Tutors beschäftigten sich mit technisch-ästhetischen Aspekten der Filmarbeit, entwickelten eine Geschichte, betrieben Recherche, erarbeiteten einen eigenen Plot, zerlegten diesen in Szenen und Einstellungen, drehten den Film, erstellten Rohschnitt und Feinschnitt und den Sound. Ausserdem dokumentierten die Jugendlichen in einem eigenen Blog ihre Auseinandersetzung mit dem Thema. Dieser Zugang ermöglicht es den Jugendlichen laut dem Mediencoach, Reflexion und technisches Wissen/technische Fertigkeiten zu verbinden.

Die Jugendlichen arbeiteten laut Eintragungen im Dokumentationsraster von Beginn an lebhaft mit, zeigten hohe Selbständigkeit und Kreativität und führten ehrliche und fruchtbare Diskussionen. Im Interview mit den Projekthauptbeteiligten wird allerdings auch deutlich, dass einige Peer Tutors auf diese Auseinandersetzung keine Lust hatten, und der Prozess dadurch herausfordernd gewesen sei. Für eine weitere Durchführung sollte laut den Projekthauptbeteiligten die Arbeit am Blog nochmals überdacht werden: den Blog fanden die Jugendlichen zwar interessant, sie nutzten ihn aber nicht sehr intensiv. Ausserdem diskutieren die Projekthauptbeteiligten die Vor- und Nachteile, aktive Medienarbeit über einen längeren Zeitraum oder als Blockwoche durchzuführen. Eine Bearbeitung über längere Zeit sei aufwändig, weil wiederholt einmal pro Woche alles bereitgestellt werden müsse, dafür ergebe sich eine Auseinandersetzung der Jugendlichen über einen längeren Zeitraum.

Im Interview mit der Projektverantwortlichen und dem Mediencoach wird resümierend konstatiert, dass die Durchführung von Präventionsveranstaltungen als Rahmen dazu führe, dass der Vorbereitungsprozess „schon sehr zielorientiert“ verlaufe. Die konkrete Themenwahl sei jedoch zu Beginn relativ offen gewesen.

Die erste Reaktion auf das Thema neue Medien war, wie eine Peer Tutorin beschreibt, verhalten. In ihrer Einschätzung wussten sie zu Beginn schon alles, es sei aber spannend geworden, als sie sich mit dem Thema auseinanderzusetzen begannen. Die eigene Rolle in der Auseinandersetzung mit den Themen erlebten sie als authentisch, auch wenn den Jugendlichen gesellschaftliche Wertungen und Erwartungen bewusst waren. So bejahen die Peer Tutors die provokative Frage der Interviewerin, ob sie nicht wussten, was die Erwachsenen von ihnen hören wollten. Sie verweisen aber darauf, dass es erstens keine eindeutigen Antworten gebe, und dass sie zweitens eine eigenständige Meinung hätten und diese auch äusserten:

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

Insofern kann abgeleitet werden, dass den Peer Tutors die ‚offizielle‘, d.h. von Erwachsenen erwartete, Sicht auf die Themen bewusst war, dass diese aber im Empfinden der Peer Tutors nicht die Diskussion bestimmte, sondern dass sie ihre Erfahrungen und Sichtweisen tatsächlich einbringen konnten. Auch der Medienpädagoge und die Projektverantwortliche beschreiben eine Diskrepanz der jugendlichen und der erwachsenen Perspektive, welche in der Vorbereitungsphase und in begleitenden Workshops zum Ausdruck kam. Ein reflektierter Umgang mit diesen Differenzen fördere eine intensive Auseinandersetzung über die verschiedenen Werthaltungen. Durch die Diskussionen zur eigenen Mediennutzung hätten sie gemeinsam herausgearbeitet, was Kompetenz bedeute.

„Es ist klar, dass wir Erwachsene sind, die andere Sachen wichtig finden. Das ist mir sehr bewusst.“

„Und die Jugendlichen sagten dann, sie finden eh, die Erwachsenen machen Dinge sowieso immer etwas schlimmer als sie sind, oder sie übertreiben es auch ein wenig, [...] weil die Erwachsenen sich halt immer Sorgen machen.“

„Was, du kennst das? Im Sinne von hey, du bist doch uralte. Das ist auch ein Hinweis darauf, dass sie in einer anderen Situation sind, die von unserer Realität auch anders ist.“

„Ich habe es als sehr konstruktiv erlebt, immer wieder die Diskussionen, oder auch mal sagen, ich sehe das so und so, und wie findet ihr das eigentlich, oder wie seht ihr das ganz genau, oder wieso sagst du das ganz genau? Auch so in die Tiefe zu gehen war wertvoll.“

Die erwachsenen Projekthauptbeteiligten bezeichnen die Vorbereitungssitzungen als gegenseitigen Lernprozess. Die Peer Tutors erlebten sich in diesem Prozess laut den Projekthauptbeteiligten als kompetent, ihre Haltungen würden gehört und ernstgenommen, und sie könnten etwas bewirken und verändern in einem Gebiet, wo sie sich vielleicht auch in eine Ecke gestellt fühlten als ‚die Jugend von heute‘.

In insgesamt neun Vorbereitungssitzungen entwickelten die Peer Tutors auf der Grundlage ihrer vorherigen Auseinandersetzung mit der Thematik die Inhalte der Präventionsveranstaltungen. Die Jugendlichen entschieden sich für drei Themen. Auswahlkriterien dafür waren laut den Peer Tutors die Aktualität des Themas und die eigenen Interessen. Das Faktenwissen hätten sie teilweise selber recherchiert, und hätten auch Experten eingeladen, welche sie berieten.

Die Peer Tutors bearbeiteten die Themen in Gruppen weiter und entschieden über die didaktische Aufbereitung. Schliesslich übernahmen einzelne Verantwortung für ein Thema und entwickelten dafür ein sogenanntes Modul, „jedes Modul hatte sozusagen einen Besitzer“. Die Module sähen laut den Peer Tutors aus diesem Grund auch ganz unterschiedlich aus, weil es unterschiedliche Personen vorbereitet hätten. Den Projekthauptbeteiligten war hierbei wichtig, dass die Peer Tutors sowohl die Inhalte als auch die Art der Aufbereitung entschieden, „auch wenn nicht immer alles so schlüssig ist für mich, sie sind die Experten, die alle diese Veranstaltungen gemacht haben“.

Die Peer Tutors setzten sich ausserdem mit ihrer eigenen Rolle auseinander und erhielten von einer externen Fachperson Tipps zu Themen wie: Wie reden, damit es interessant ist? Was tun, wenn ich Fragen nicht beantworten kann? Was tun wenn die Peers unruhig, laut sind? Empfehlungen waren laut den Peer Tutors beispielsweise, bei Unruhe leiser zu reden oder sich auch mal hinzusetzen und abzuwarten, oder bei Nervosität einen Stift in der Hand zu halten. Diese Tipps empfanden die Peer Tutors als sehr hilfreich.

Die Module entstanden laut Eintragungen im Dokumentationsraster im Wechsel zwischen selbständiger Gruppenarbeit, Begleitung von Projektkoordination/Coaches und Präsentationen vor den Coaches, vor den anderen Tutors und in einer Generalprobe vor Fachleuten.

Die Peer Tutors integrierten die Methode der aktiven Medienarbeit in ihre Veranstaltungen in der Form eines Fotoromans. Die Projekthauptbeteiligten freute es, dass die Peer Tutors die verschiedenen Elemente ihrer eigenen Auseinandersetzung (Wissen vermittelt bekommen, Reflexion/Diskussion, aktive Medienarbeit) in die Veranstaltungen aufnahmen.

Laut den Eintragungen im Dokumentationsraster stieg der Beratungsbedarf der Peer Tutors, je konkreter die Module ausgearbeitet wurden. Dadurch waren teilweise zu wenige Coaches für eine zeitnahe Begleitung vorhanden. Die Arbeit in den Gruppen sei speditiv und konzentriert verlaufen, die Begeisterung und Verantwortungsübernahme hoch gewesen. Die Peer Tutors seien in der Lage, Modulinhalt differenziert zu diskutieren und Rückmeldungen zu integrieren. Der zeitliche Aufwand für Probedurchläufe und Rückmeldungen sei allerdings gross und eher zu knapp berechnet worden.

Für zwei Pilotveranstaltungen im Februar 2014 wurden zwei Klassen aus unterschiedlichen Kantonen und Alters- sowie Leistungsstufen eingeladen, um unterschiedliche Perspektiven zu erhalten. In diesen Veranstaltungen waren elf resp. zwölf Peer Tutors aktiv involviert.. Daran schlossen vier Nachbereitungssitzungen an, in welcher die Modulinhalt weiterbearbeitet wurden.

Es ist den Projekthauptbeteiligten wichtig, die Peer Tutors nicht allein zu lassen, denn es sei ein grosser Job, den sie machten. Ausserdem sei Fehlerfreundlichkeit wichtig: „So war es heute, und das ist ok, wir müssen halt einfach unsere Schlüsse daraus ziehen“.

Während der Veranstaltungen waren die Projekthauptbeteiligten als Ansprechperson bei Problemen verfügbar, wenn die Peer Tutors beispielsweise in einer Veranstaltungspause Rücksprache halten wollten, wie sie auf Störungen reagieren sollten.

Das Coaching in der Veranstaltungsphase geschah zum einen in ungefähr 20-minütigen Evaluationen jeder Veranstaltung durch die involvierten Peer Tutors und Mitarbeitende von InTeam gemeinsam. Zum anderen wurden in 18 Nachbereitungssitzungen inhaltliche Themen aufgenommen und vertieft sowie die Modulinhalte weiterbearbeitet. Bearbeitete Themen waren: Facebook (Verabredungen über Facebook zu Demos, Veranstaltungen etc.), künstliche Intelligenz, Risiken und Chancen neuer Medien, Sexting, Cybermobbing, Cyberkrieg, Datenschutz. Eingesetzte Methoden waren: Plenumsdiskussionen, Filme und Zeitungsartikel, Arbeitsblätter, Lernpuzzle, Einzelarbeit, Kleingruppen, Spiele, Quiz, Recherche zu einem selbstgewählten Thema und Präsentation. Es wurden Führungen bei Radio Basilisk und TeleBasel organisiert, um die Medien Radio und Fernsehen und deren Arbeitsweisen kennenzulernen. Ausserdem wurde ein Interview mit einer Journalistin vorbereitet. Die inhaltlichen Themen sollten neu eingetretenen Peer Tutors die Auseinandersetzung mit dem Thema ermöglichen, bereits erfahrenen Peer Tutors Repetition und Beleuchtung der Thematik aus anderen Blickwinkeln ermöglichen, aber Gelegenheit bieten, neue Themen einzuführen. Dabei wurde von den Mitarbeitenden InTeam und den Jugendlichen geschätzt, dass nach der intensiven Zeit des Veranstaltungsaufbaus weniger ergebnisorientiert an einem Thema gearbeitet werden konnte. Die Projekthauptbeteiligten legten Wert darauf, in der inhaltlichen Auseinandersetzung das aufzugreifen, was für die Jugendlichen aktuell war, so dass die Bedürfnisse der Jugendlichen im Mittelpunkt stehen.

Aus Sicht der Programmverantwortlichen sind die Peer Tutors dann für ihre Aufgabe gerüstet, wenn sie sich intensiv mit dem Thema und der didaktischen Aufbereitung auseinandergesetzt haben, wenn sie bewusste Entscheidungen getroffen haben und diese begründen können. Dabei helfe es, wenn die Coaches nachfragten, warum etwas so geplant sei. Wichtig seien ausserdem konstante Rückmeldungen der Coaches gegenüber den Peer Tutors.

Die Peer Tutors beschreiben Prozesse des ‚Einlebens‘ in die Rolle und eine diesbezüglich zunehmende Sicherheit. Bei den ersten Veranstaltungen seien sie nervös gewesen. Sie befürchteten beispielsweise, nicht alles zu wissen, und es war noch nicht abzuschätzen, wie die Gruppen reagieren würden. Ausserdem müsse man flexibel sein, man könne nicht einfach beim Ablauf bleiben. Nach einigen Durchführungen werde es einfacher und normaler. Die Tutors wechselten die Rollen mit zunehmender Routine zunehmend flexibel, so dass die entwickelten Modulinhalte von unterschiedlichen Jugendlichen präsentiert oder angeleitet werden konnten. Die hohe Zahl an Veranstaltungen könne aber andererseits auch anstrengend und monoton sein, so dass es auch Phasen gebe, wo jemand unmotiviert sei.

Viel Raum nimmt im Gruppeninterview mit den Peer Tutors deren Verhältnis zu den erwachsenen Programmmitarbeitenden von InTeam ein. Sie beschreiben dieses Verhältnis einhellig als eng, familiär, unterstützend und ebenbürtig. Eine Person drückt dies folgendermassen aus:

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

Mit der Ansprechperson, dem Coach, könne man über alles reden, und gemeinsam eine Lösung suchen. Besonders betonen sie dabei die hohe Vertraulichkeit „und sie sagen nichts weiter, es bleibt bei ihm und bei dir“. Diese Art des gleichberechtigten Umgangs mit Erwachsenen war für die interviewten Peer Tutors eine neue Erfahrung und trägt in ihrem Empfinden viel dazu bei, dass sie sich authentisch einbringen können:

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

Ihr Engagement in den Veranstaltungen ist für die interviewten Peer Tutors auch eine Möglichkeit, den Mitarbeitenden von InTeam etwas zurückzugeben: „Bei InTeam wird viel geboten, und hier kann ich etwas zurückgeben“.

Aus Sicht der erwachsenen Mitarbeitenden ist das vertrauensvolle Verhältnis langsam gewachsen. So hätten die Jugendlichen immer offener über ihre eigene Mediennutzung gesprochen. Zu Beginn seien sie oft zögerlich aufgetreten, und seien sich unsicher gewesen, was sie preisgeben könnten.

Die Peer Tutors sehen einstimmig einen hohen persönlichen Gewinn aus ihrer Teilnahme bei InTeam. Eine Person meint:

„ich sage meinen Kollegen und so, wenn sie nach der Schule keine Lehre finden und so, sage ich ihnen, geh in die Job Factory¹¹ oder gehe sofort zu InTeam, weil das ist das Beste.“

Die Jugendlichen erleben ein Empowerment in Bezug auf ihre eigenen Zukunftsperspektiven: „Wenn du willst, schaffst du es auch“. Besonders heben sie hervor, dass sie gelernt haben, sich gegenüber Erwachsenen in authentischer Weise in ein Gespräch einzubringen. Jemand drückt dies folgendermassen aus:

„Ich bin in Bewerbungsgesprächen viel offener, viel aufrechter gegangen, weil sonst bin ich immer so mega scheu gewesen. [...] Ich weiss, dass es sozusagen auch wie nur wie ein Mensch ist, zwar ein Chef, aber auch nur ein Mensch, und du kannst mit ihm, sozusagen, normal reden, kannst auch offen dorthin gehen und musst nicht mega Schiss haben.“

Im Gruppengespräch ziehen die Peer Tutors einstimmig ein positives Fazit.

„Es ist eine Win-Win-Situation, ich konnte etwas lernen und etwas weitergeben, das ist eigentlich perfekt gewesen für mich.“

„Hier gibst du und nimmst auch. Gibst Schülern etwas mit und lernst selber etwas, und ich meine, das ist das Wichtigste.“

Die Sinnhaftigkeit ihres eigenen Engagements ist für die Peer Tutors untrennbar verknüpft mit der von ihnen erlebten Förderung und Unterstützung bei Lehrstellensuche und bei persönlichen Fragen.

Die Peer Tutors sind sich einig, dass sie Auftrittskompetenz gewonnen haben und dadurch selbstbewusster geworden sind. Eine Person meint:

„Bei mir ist es definitiv die Auftrittskompetenz, also wenn mir jemand vor drei Jahren gesagt hätte, du sitzt vor einer ganzen Klasse und redest zweieinhalb Stunden über irgendetwas, dann hätte ich gedacht, sicher nicht und so, das geht nicht und so, [...] man ist einfach selbstbewusster, auch allgemein im Leben, und natürlich die Erfahrungen, die man macht hier, was man neu lernt, klar, das kann mir glaub keiner mehr nehmen, das bleibt.“

Als weiteren Punkt nennen die Peer Tutors, dass sie gelernt hätten, Probleme und Konflikte anzusprechen und zu diskutieren: „Wir klären Probleme direkt, verhalten uns nicht mehr wie Fünfzehnjährige“. Dabei konnten auch Divergenzen mit den Mitarbeitenden von InTeam offen angesprochen und ausdiskutiert werden.¹² Eine andere Person betont, sie habe davon profitiert, dass sie mit älteren Personen mit mehr Lebenserfahrungen zusammengearbeitet habe. Die interviewten Peer Tutors erleben sich alle als reifer und erwachsener.

¹¹ Ein weiteres Motivationssemester, Anm. d. Aut.

¹² Die Peer Tutors sprachen über eine Situation, in welcher ein Jugendlicher vom Programm ausgeschlossen worden war, was sie als ungerecht empfanden. Dies konnte mit den Mitarbeitenden von InTeam offen diskutiert werden, was sie sehr schätzten.

Auch die Projekthauptbeteiligten beschreiben, wie sehr die erworbene Auftrittskompetenz weiter ‚ausstrahle‘ und zu einem sicheren Auftreten beispielsweise bei einem Vorstellungsgespräch führe. Des Weiteren erwürben die Peer Tutors Führungseigenschaften, da immer eine Person die Veranstaltungsleitung übernehme. Insgesamt würden die Peer Tutors deutlich in ihrem Selbstwertgefühl gestärkt. Sie erhielten viel Anerkennung in ihrer Rolle als diejenigen, welche die Dienstleistung von InTeam anböten, sowohl von den Schulklassen als auch von den Projekthauptbeteiligten. Auch die hergestellten Produkte wie beispielsweise Filmbeiträge, Blogbeiträge und nicht zuletzt Module seien für sie wichtig als Möglichkeit, ihre eigene Meinung zu transportieren. Insgesamt erlebten sie, dass sie etwas zu sagen haben und gehört werden, sie erlebten sich als „selbstwirksam“.

Für die Evaluation können die Auswirkungen dieser unterschiedlichen Unterstützungsangebote analytisch nicht von den Effekten des Peer Tutorings unterschieden werden und sind deshalb gesamthaft in ihrer Bedeutung für die Selbstwirksamkeit der Jugendlichen zu betrachten.

3.4.3 Selektion und Erreichung der Peers

Grösstenteils werden die Anlässe durch Lehrpersonen gebucht. Es waren ursprünglich zehn Veranstaltungen zu neuen Medien geplant. Diese zehn Anlässe waren bereits gebucht, bevor das Angebot überhaupt beworben wurde. Schliesslich wurden laut Aussagen der Projektverantwortlichen 35 Veranstaltungen durchgeführt, und die Nachfrage sei noch deutlich höher gewesen.

3.4.4 Peer Tutoring-Anlässe

Beschreibung des videografierten Anlasses

Der videografierte Anlass findet in einem ca. 30 Quadratmeter grossen Raum in den Räumlichkeiten von InTeam statt. Schaumstoff-Sitzwürfel sind in einem grossen U angeordnet. Darauf sitzen die Peers und diejenigen Peer Tutors, die gerade nicht aktiv sind. Am offenen Ende des U steht der gerade aktive Peer Tutor und an diese Wand werden die Powerpoint-Folien projiziert. An dem Anlass sind keine erwachsenen Personen anwesend.

Der Anlass lässt sich in mehrere Phasen unterteilen. In jeder Phase ist eine Peer Tutorin die präsentierende Person. Die anderen Peer Tutors melden sich manchmal bei Diskussionen zu Wort.¹³

Begrüssung: Die Peer Tutors stellen sich mit Name, Alter und Herkunftsland vor, anschliessend die Peers.

Infoblock zu neuen Medien, sozialen Netzwerken (Dauer ca. 20 Minuten): In dieser Phase werden verschiedene Fakten vermittelt, oft eingebettet in Frage-Antwort-Schlaufen. Man könnte dies eine interaktive Fakten-Sammlung nennen. Typische Fragen sind: „Was sind neue Medien?“, „wieso nutzen wir soziale Netzwerke?“, „was sind Vorteile von neuen Medien?“, die Antworten werden gesammelt und teilweise durch den Peer Tutor ergänzt. Die Antworten sind typischerweise kurz und stichwortartig. Beispielsweise werden auf die Frage „wieso nutzen wir soziale Netzwerke?“ folgende Themen genannt: Kommunizieren, Sachen posten, zeigen, was man gemacht hat, Zeit vertreiben, mit anderen Ländern kommunizieren, mit Freunden in Kontakt bleiben, neue Leute kennenlernen. Der Tonfall der Peer Tutorin kann dabei als belehrend interpretiert werden, die Antworten werden oft mit „genau“ kommentiert, was den Eindruck von

¹³ Wie im Rest des Berichts werden auch hier die männliche und die weibliche Form abwechselnd und zufällig benutzt.

richtigen und falschen Antworten hinterlässt. Die Peers reagieren in dieser Phase insgesamt eher zurückhaltend. Die Wortmeldungen der Peers werden nicht weiter diskutiert, sondern es werden Antworten aneinandergereiht. Am Ende werden einige Tipps zum Verhalten im medialen Raum gegeben (keine Freundschaftsanfragen Fremder annehmen, sich mit Fremden nur im öffentlichen Raum treffen und andere darüber informieren, keine Telefonnummer und Adresse im Netz angeben).

Infoblock zu Privatsphäre (ca. 25 Min.): In ähnlicher Weise wie im Block zu neuen Medien werden Fakten und Empfehlungen in interaktiven Frage-Antwort-Sequenzen vermittelt. Zentrale Aussagen oder Tipps dazu: sichere Passwörter verwenden, sich achten, ob eine Website sicher ist, Antivirusprogramm verwenden. Zum Schluss zeigt ein Peer Tutor, wie bei Facebook das Passwort geändert werden kann und wie der Account gelöscht werden kann. Auf die Nachfrage eines Peers, wie ein einzelnes Bild gelöscht werden kann, zeigt dies die Peer Tutorin und weist darauf hin, dass Fotos von anderen Personen nur mit deren Einverständnis hochgeladen werden dürfen.

Diskussion zu Cybermobbing (ca. 15 Min.): Der Peer Tutor lässt anhand einer Fotogeschichte die Peers den Verlauf einer Cybermobbing-Geschichte diskutieren. In diesem Thementeil ist die Gruppe deutlich lebhafter, die Peers reagieren akustisch auf den Fortgang der Geschichte und beteiligen sich intensiv. Die Fragen der Peer Tutorin zielen vor allem auf die Erfahrungsebene, beispielsweise: „Sie stellt ein Ego-Shoot¹⁴ auf Facebook, findet ihr das ok? Macht ihr das auch so?“, „findet ihr solche Kommentare auf Facebook ok?“ „sie wird in der Schule gemobbt, was würdet ihr tun?“ Es werden unterschiedlichste Antworten gegeben und diskutiert. Der Peer Tutor fragt nach den Folgen von Mobbing und gibt folgende Empfehlungen: nicht reagieren, alles als Beweis abspeichern, mit Freunden oder Familie darüber reden, auf Online-Beratungsseiten gehen, im schlimmsten Fall eine Anzeige bei der Polizei machen. Strafbar seien (zählt auf, ohne auf die Begriffe detaillierter einzugehen): Datenbeschädigung, Ehrverletzung, Beschimpfungen, Drohungen, Nötigung. Diese Informationen werden nicht weiter ausgeführt oder diskutiert.

Diskussion zu Sexting (ca. 25 min.): Die Peer Tutorin lässt erst sammeln, was Sexting ist und was Gründe dafür sind. Daraufhin initiiert sie eine Diskussion anhand von Fotografien. Die Peers reagieren angeregt, es gibt viele Wortmeldungen (auch gleichzeitig), auch viel Erheiterung. Verschiedene Peers erzählen von eigenen Erlebnissen und was anderen passiert ist. Der Peer Tutor gibt die Empfehlung ab, am besten keine Sexting-Bilder anzufertigen, wobei er betont, jeder müsse selber entscheiden, was ok sei und was nicht. Ausserdem gibt er den Tipp, Bilder mit viel Haut anderen nur auf dem eigenen Handy zu zeigen, und nennt Beratungsseiten. In einem Spiel sollen sich Mädchen resp. Jungen auf die eine oder die andere Seite setzen, je nachdem, ob sie die Fotos ok finden oder nicht. Es herrscht eine aufgeräumte Stimmung, viel Gemurmel, häufiges Lachen, Wortmeldungen, die unterschiedliche Haltungen verdeutlichen.

(Pause)

Wissensquiz zu neuen Medien (10 Min.): Die Peers sollen mit Handheben sagen, ob die Aussagen stimmen oder nicht. Es werden Aussagen präsentiert wie „Spezialisten können herausfinden, ob ein Computer an einer Straftat beteiligt war“, für Facebook muss man 13 Jahre alt sein“, das häufigste Passwort ist 123456“, „man darf gewalthaltige Videos auf dem Handy haben“. Insgesamt kennen die meisten Peers bei den meisten Aussagen die richtige Antwort.

Fotoromane entwickeln (ca. 60 Min.): Die Peers werden in drei Gruppen eingeteilt. Sie sollen zu einem der drei Themen Facebook, Telefon, Games einen Fotoroman erstellen. Jeweils eine Peer Tutorin begleitet die Gruppen. Auf der Videoaufnahme ist die Erstellung der Fotoromane durch den hohen Lärmpegel im Raum nicht rekonstruierbar.

¹⁴ Hier verwendet als Bezeichnung für ein Selbstporträt.

Fotoromane präsentieren (ca. 10 Min.): Auf der Videoaufnahme sind aufgrund der Lichtverhältnisse die Fotos nicht erkennbar. Die Peers reagieren mit Lachen und Zwischenkommentaren auf die Fotoromane. Jeder Fotoroman wird nach der Präsentation ausführlich beklatscht. Ein Peer Tutor fragt jeweils nach, was für eine Aussage sie machen wollten. Die bearbeiteten Themen sind einmal eine Geschichte zu Gaming, in welcher jemand wegen zu viel gamen ausrastet. Bei der zweiten Geschichte stiehlt ein Junge einem anderen das Handy. Zum Schluss wird er verhauen. Die Aussage der Gruppe sei gewesen, man solle nicht stehen. Auch bei Gruppe 3 dreht sich die Geschichte um einen Jungen, der von den anderen ausgeschlossen wird (wohl weil er bei den Mädchen gut ankommt). Er stiehlt einem anderen das Handy, weil er bei den Mädchen damit bluffen will. Als der bestohlene Junge dies merkt, jagt er dem Jungen hinterher „und das Ende haben wir nicht gezeigt, weil es dann wirklich zur Sache gegangen ist“.

Abschluss: Zum Schluss füllen die Peers einen Feedbackbogen aus und erhalten als „Bhaltis“ einen Handytänder und eine Karte mit Links für weitere Informationen (<http://www.safersurfing.ch>, <http://www.watchyourweb.de>).

In der videografierten Veranstaltung lässt sich ein enger Zusammenhang zwischen Reflexionsebene und Art der Beteiligung der Peers erkennen. Wenn ihre eigenen Erlebnisse und Beurteilungen gefragt sind, ist die emotionale Beteiligung deutlich höher als bei Informationen zu Fakten.

Zentrale Themen und Erfahrungen in den Interaktionen zwischen Peer Tutors und Peers

Die Beziehung zwischen Peer Tutors und Peers: Peerness und Autorität, oder: Nähe und Distanz

Dass es sich um einen Anlass unter (fast) Gleichaltrigen handelte, wird in der Onlinebefragung von 64% der Peers als sehr geschätzt, von 23% eher geschätzt, von 9% als eher nicht wichtig und von 4% als nicht wichtig beurteilt. Fast 90% der Befragten begrüßen demnach, dass keine Erwachsenen anwesend waren.

In den Gruppeninterviews mit Peer Tutors und mit Peers wird das Verhältnis zwischen Peer Tutors und Peers in übereinstimmender Weise als ein fein austariertes Miteinander von Kollegialität und Autorität beschrieben, wobei ersteres bei beiden befragten Gruppen überwiegt. Die Peer Tutors seien einerseits, in den Worten eines Peer Tutors, „eigentlich genau wie ihr, also Jugendliche, die auch über neue Medien etwas wissen wollen, und der einzige Unterschied ist eben, dass wir das vermitteln“ und andererseits „haben wir ein wenig Autorität, weil wir ein wenig Abstand machen“. Dies ist für die Peer Tutors durchaus eine befremdliche Erfahrung, so sei es beispielsweise schön und komisch zugleich, wenn sich zum Schluss die Peers mit Handgeben verabschiedeten oder wenn manche die Peer Tutors siezten. Das Setting ‚Jugendliche unter sich‘ wird demnach allseits sehr geschätzt, insbesondere die Abwesenheit von Erwachsenen. Peerness ist im evaluierten Setting mehrheitlich gegeben in Bezug auf Altersgleichheit und ähnliche Erfahrungshintergründe zu neuen Medien. Gleichzeitig reinstallieren sich im Setting allerdings auch Formen sozialer Distanz bzw. ein hierarchisches Verhältnis zwischen Peer Tutors und Peers.

Die zentrale Gelingensbedingung ist aus Sicht der Peer Tutors eine lockere, jugendorientierte Stimmung. Diese Lockerheit ist für die Peer Tutors ein wichtiger Transporter von Peerness. Andere wichtige Marker von Kollegialität sind aus Sicht der Peer Tutors, wie sie sich bewegen und hinsetzen, und die Sprache. Die kumpelhaftige Lockerheit ist dabei ein Mittel, um Peerness herzustellen, kann aber gleichzeitig die Autorität gefährden:

„Das ist vielleicht auch ein Grund, warum es dann gut funktioniert, nicht immer so ernst, ernst, ernst, sondern dazwischen gibt es immer Sprüche, die halt nicht so gemeint sind. Es ist halt immer eine Frage vom Mass, wir übertreiben nicht, sonst wird es kitschig und sie denken, die machen alles mit, ich mache jetzt auch was ich will, also so dass es eine gute Atmosphäre gibt, Stimmung gibt, das ist total wichtig.“

„Es ist eigentlich immer gut gelaufen, vor allem wegen der Sprache, wir reden so wie untereinander, nicht irgendwie eine höhere Sprache wie ein Lehrer.“

„Sprache ist das, was uns so kollegial macht.“

„Ziel von uns ist, das Publikum sozusagen zu manipulieren, und sie sozusagen wie Kollegen machen, sie müssen uns so wie Kollegen sehen, [...] weil von Kollegen lernst du viel. Wir müssen es schaffen, dass das Publikum irgendeine Bindung an uns findet.“

„Peerness“ wird im letzten Zitat erweitert um die emotionale Ebene: Das gleiche Alter reicht laut dieser Peer Tutorin nicht aus, sondern es braucht ‚sich verbunden fühlen‘ wie unter Kollegen. Peerness auf dieser emotionalen Ebene ist nicht einfach gegeben, sondern die Peer Tutors müssen sie aktiv herstellen.

Auch für die Peers sind die Lockerheit und die jugendgerechte Sprache die Themen, auf die sie als Erstes und während des gesamten Interviews wiederholt zu sprechen kommen. Sie heben positiv hervor, dass das Programm „lustig“, „abwechslungsreich“ war, dass die Peer Tutors „lebhaft“ und „in unserer Sprache“ erzählten und „nicht verklemmt“ waren. Die Stimmung sei „idyllisch“ gewesen. Diese Eigenschaften werden direkt mit der hohen Peerness in Beziehung gebracht;

„Wenn es jemand im gleichen [macht Anführungs- und Schlusszeichen in der Luft] Alter macht, dann ist es lustig und nicht langweilig“.

Im Online-Fragebogen finden sich neben mehreren positiven Kommentaren zur lockeren Art einige negative Kommentare:

ich fand die Leiter nett und offen zu uns

Ich fand das es eine sehr Kollegiale Atmosphäre hatte =)

Es wahr alles sehr cool ihr alle wart cool

Die Arbeiter sollten ein bisschen anständiger sprechen und nicht mit schimpfwörter

Es sollte etwas ernster vorgetragen werden und nicht so drastisch

Sie hatten null Motivation uns das vorzutragen, das hat man deutlich gesehen. Ausserdem waren sie beleidigend.

Mehr Motivation wäre nötig gewesen. Es kam unseriös rüber. Kein Respekt! Sind dumm an gemacht worden.

In einzelnen Fällen stören sich demnach Peers an der betont jugendkulturellen sprachlichen Orientierung. Möglicherweise nehmen manche Peers das Setting nicht als ‚wirkliches‘ Peer Setting wahr, sondern orientieren sich an einem formalen Autoritätsverhältnis und empfinden deshalb die Jugendsprache als unpassend oder nicht authentisch. Zwei Jugendliche fühlten sich durch die Peer Tutors abgewertet und schätzten zudem die Motivation der Peer Tutoren als ungenügend ein.

Die Kollegialität, die durch Lockerheit hervorgerufen wird, steht im Widerspruch zur Notwendigkeit, die Gruppe zu steuern. Bei der Aufgabe, die Gruppe zu lenken und bei Störungen zu intervenieren, müssen die Peer Tutors die Situation abwägen.

„Es dürfen nicht zu viele Spässchen sein, sonst eskaliert es, aber auch nicht zu wenig, sonst ist es langweilig, es braucht eine gute Mischung, und das ist schwierig.“

„Wenn jemand andere abzulenken beginnt, sagen wir, du musst nicht zuhören, aber sei einfach still. Aber es hat noch fast nie jemanden gegeben, den wir rausgestellt haben“.

Hier zeigt sich eine gewisse Nähe dieses Peer Tutoring Settings zum formalen Setting Schule und den Sanktionsmöglichkeiten, die die Jugendlichen von dort kennen.

Der wichtigste Marker für Peerness und für die Ausräumung von Peerness und Autorität ist für alle Befragten (Projekthauptbeteiligte, Peer Tutors, Peers) das Alter. Aus Sicht der Peer Tutors zeigen sich besondere Herausforderungen, wenn sie selber jünger sind als die Peers:

„Manchmal kommen Ältere, 25 oder so, und dann kann es sein, dass die denken, was sind das für kleine Pisser und wollen uns etwas über neue Medien oder Sex erzählen.“

„Bei Älteren denke ich manchmal, das sollten sie ja theoretisch wissen, [...] und dann komme ich mir manchmal etwas dumm vor, [...] und das merkt man ihnen dann auch an, dass sie es [die vermittelten Inhalte, Anm. d. Verf.] wissen.“

„Es ist immer komisch, als Jüngerer Älteren etwas beizubringen, das ist immer anders, als wenn du älter bist, dann ist es selbstverständlicher, wenn du ihnen etwas bebringst.“

Insgesamt ist die Passung von Peerness und Autorität aus Sicht der Peer Tutors meist gegeben:

„Es ist nicht so, dass sie mich irgendwie höher einstufen. Natürlich habe ich ein wenig Autorität, das ist selbstverständlich, aber nicht so, dass es eine Barriere gibt.“

Die Einschätzung der Peers im Gruppeninterview ist hierbei ähnlich. Ein geringer Alterstunterschied ‚nach oben‘ wird als positiv für die Autorität betrachtet:

„Wir sind nicht gleich, weil sonst würde man ja alles auch in Frage stellen, ob das stimmt oder nicht, aber jetzt sind sie ja schon älter.“

„Wenn sie gleichaltrig wären, dann würden manche Klassen gar keinen Respekt zeigen.“

Dieser Altersunterschied beeinträchtigt laut den interviewten Peers jedoch die Peerness nicht. Die Peer Tutors benutzten auch alle soziale Medien, sie seien in der gleichen Generation aufgewachsen und hätten ein ähnliches Denken, „sie haben uns verstanden und wir sie“. Auch aus Sicht der Projekthauptbeteiligten sind die Jugendlichen im InTeam und die Schulklassen Peers, da sie in gleicher Weise mit Medien in Berührung kämen. Ein gewisser Altersunterschied spiele keine so grosse Rolle.

In der quantitativen Befragung wird die Frage der Peerness enger gefasst: „Manche Menschen sind einem sehr ähnlich im Verhalten und im Lebensstil, und andere sind ganz anders. Wie war das beim Peer Educator?“ 22% der Antwortenden schätzen die Peer Tutors als sehr ähnlich ein, 33% als eher ähnlich, 35% als eher anders und 10% als völlig anders. Fast die Hälfte aller Befragten sehen eine Peerness auf der Ebene von Verhalten und Lebensstil als nicht oder eher nicht gegeben.

Peer Tutoring als Raum der Offenheit und des Vertrauens: ‚Jugendliche unter sich‘

Die Veranstaltungen werden von den Peer Tutors definiert als geschützter Raum. Der Schutzaspekt ergibt sich aus der Abwesenheit Erwachsener: „Der Lehrer bekommt eh nichts mit, also können sie alles sagen“. Als Einflussfaktoren für das Mass an Offenheit und Vertrauen nennen die Peer Tutors: Schüchternheit als Hemmnis, sich in der Gruppe aktiv zu melden, wie offen bereits in anderen Kontexten über das Thema gesprochen wird. Aus Sicht der Peer Tutors ist Peerness eine wichtige Voraussetzung für Offenheit und Vertrauen: Weil sie locker seien, auch nur Jugendliche seien,¹⁵ könne man alles fragen und über alles reden. Das ‚auch nur Jugendlicher sein‘ kann hier übersetzt werden als (aus Sicht der Peer Tutors) nur geringer Wissens- oder Kompetenzvorsprung, kombiniert mit einem nicht-hierarchischen Auftreten, was zu einem offenen Austausch beitrage. Auch hier spielt wieder die Sprache eine Rolle für eine niedrigschwellige Beteiligung.

„Sie können auch sagen, wie sie es wollen, sie müssen nicht mega anständig reden. Wir reden selber auch so, wie wir es sagen wollen.“

Das Reden dürfen ‚wie einem der Schnabel gewachsen ist‘, reduziert demnach aus Sicht der Peer Tutors die Hemmschwelle, sich aktiv zu beteiligen.

¹⁵ „Wir sind eigentlich genau wie ihr, also Jugendliche, die auch über neue Medien etwas wissen wollen.“

Im Gruppengespräch mit den Peers zeigt sich eine Relativierung dieses geschützten Raums. Zum Thema Cybermobbing entwickelt sich während des Interviews eine Gruppendynamik, in welcher eine Jugendliche zunehmend ins Abseits gedrängt wird. Diese erzählt im Gruppeninterview, sie sei selber einmal gemobbt worden. Ein anderer Jugendlicher ist der Meinung, dies sei nicht richtiges Mobbing gewesen (offenbar weiss er, von welchem Vorfall die Rede ist, und verfügt seiner Meinung nach über genügend Wissen für eine eigene Einschätzung). Im Folgenden entspannt sich eine Diskussion darüber, was als Cybermobbing anzusehen sei, in welcher verschiedene Gruppenmitglieder belustigt auf die Aussagen der Jugendlichen reagieren. Diese reagiert zunehmend emotional („sei doch verdammt noch mal still“) und wertet wiederum die anderen ab („dies ist keine Diskussion, das ist ein Plauderverein“). Die Gesprächsdynamik bleibt auch im weiteren Verlauf ähnlich, dass Aussagen dieser Jugendlichen von anderen Gruppenmitgliedern in Frage gestellt oder widerlegt werden. Zum Schluss kristallisieren sich im Disput zwei Gegenpositionen hervor. Die angegriffene Jugendliche nimmt die Rolle der ernsthaften Person ein, welcher es um ihre eigene Zukunft geht und die sich deswegen Wissensinhalte aneignen will. Ein anderer Jugendlicher vertritt hingegen dezidiert die Ansicht, das Wichtigste sei, dass es lustig sei.

Die zunehmende Zuspitzung im Interviewverlauf auf konträre Positionen und gegenseitige Angriffe veranlasst die Interviewerin, zu fragen, wie es sei, über diese Themen in der Klasse zu reden. Ein Peer, welcher sich im Zwist nicht aktiv zu Wort gemeldet hat, meint:

„Wenn man so in der Gruppe sitzt, dann weiss man nie genau, ob sich jemand nervt und es später weitererzählt, und dann später alle lachen wegen der persönlichen Meinung.“

Eine weitere Person schlägt daraufhin vor, dass man persönliche Fragen unter vier Augen stellen können sollte. Der Jugendliche, welcher die kritisierte Jugendliche am heftigsten angegriffen hat und im gesamten Interview häufig das Wort ergreift, meint hingegen:

„Es ist doch eigentlich egal, wenn andere das wissen, ich meine, man kann sich schon über jemanden lustig machen, aber das wirklich noch im witzigen Sinn.“

Hieraus lassen sich Fragen nach den Auswirkungen gruppeninterner Hierarchien ableiten. So ist die Vorstellung, dass andere sich gegen einen wenden, für populäre und statushohe Gruppenmitglieder insgesamt wenig bedrohlich und kann von diesen damit auf der Ebene des Witzigen, Spielerischen verortet werden. Bei wenig populären Personen kann die Offenbarung persönlicher Themen dagegen für Angriffe gegen die eigene Person verwendet werden, die nicht mehr als spielerisch erlebt werden (wie dies auch im Gruppeninterview geschieht).

Auch ist zu betonen, dass auch bei ‚Jugendlichen unter sich‘ öffentliche Diskurse handlungswirksam sind. So bejahen die Peer Tutors die provokative Frage der Interviewerin, ob die Peers nicht wüssten, was die Peer Tutors von ihnen hören wollten, und ob sie selber in der Trainingsphase nicht gewusst hätten, was die Erwachsenen von ihnen hören wollten. Die vorhandenen gesellschaftlichen Wertungen verhindern aber in ihrem Empfinden nicht eine authentische Auseinandersetzung mit diesen Wertungen und mit eigenen Erfahrungen und die Entwicklung einer eigenständigen Haltung.

Beurteilung der Art der Wissensvermittlung

Medienkompetenz bedeutet für die Projekthauptbeteiligten, 1) bewusste Entscheidungen treffen zu können, weil man die Folgen abschätzen könne, 2) mediale Inhalte auch kritisch betrachten zu können, 3) über möglichst viele technische Fertigkeiten zu verfügen, um ein Medium optimal für ein eigenes Anliegen nutzen zu können, und schliesslich 4) Medien bewusst geniessen zu können. Die Projekthauptbeteiligten drücken im Interview eine ambivalente Haltung gegenüber aktuellen Diskursen zu neuen Medien und Jugend aus. Sexting beispielsweise gebe es, aber nur eine Minderheit habe damit Probleme. Auch bestehe die Gefahr im aktuellen Diskurs zu Sexting, dass die Ursache in Fehlverhalten des Opfers lokalisiert werde. Auch wenn also Sexting nicht ‚das‘ grosse Problem Jugendlicher sei, erachten die Projekthauptbeteiligten es dennoch als sinnvoll, solche Themen anzusprechen. Es werde als entlastend wahrgenommen, dass

andere dies auch erleben, und so ein Gespräch ermöglicht werde. Manche medienbezogenen Handlungen seien zudem strafbar.

Ihre Aufgabe umschreiben die Peer Tutors mit Sensibilisierung und Anregung zu Reflexion:

„Der wichtigste Aspekt ist immer schauen, was eigentlich Problemzonen sind bei gewissen Themen, und das irgendwie ein wenig nachreflektieren, das heisst genauer anschauen als bevor man hierher kommt.“

„Dann sage ich, das kann auch passieren, könnte passieren, muss nicht unbedingt passieren, aber es könnte“.

Abbildung 1 gibt einen Überblick über die Einschätzungen der Peers zur Sach- und Auftrittskompetenz der Peer Tutors (Onlinefragebogen).

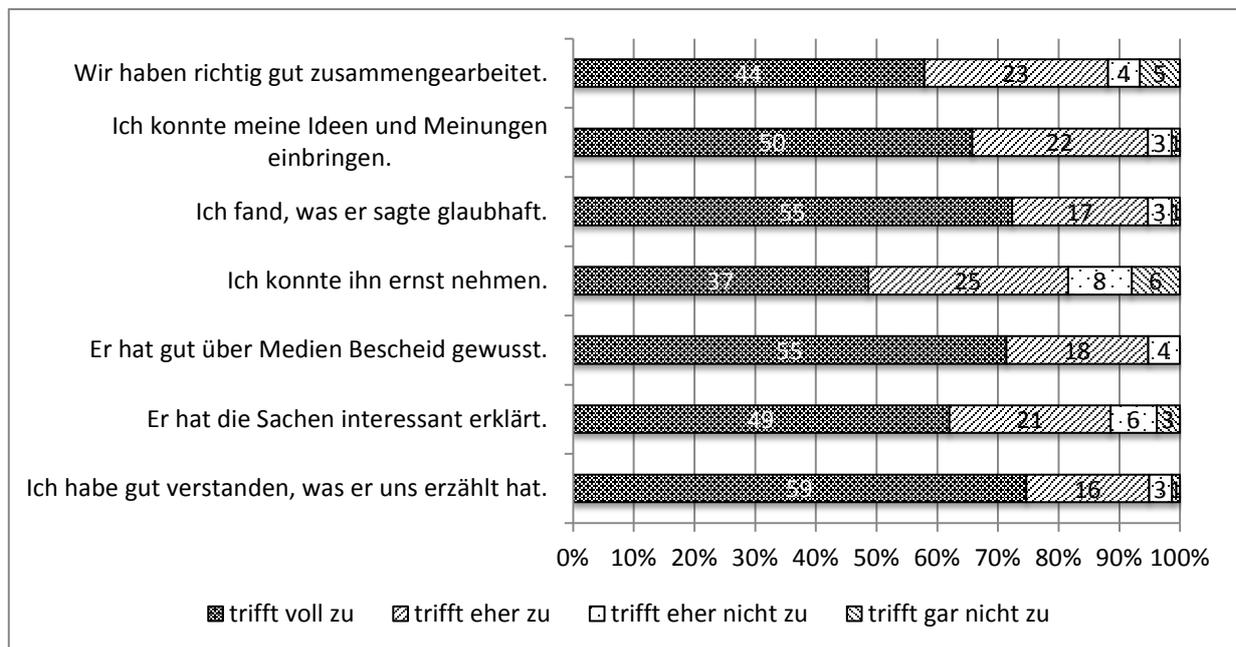


Abbildung 1: Beurteilung der Peer Tutoring Anlässe durch Peers

Die Einschätzungen der Peers sind insgesamt zu einer grossen Mehrheit eher bis sehr positiv. Am wenigsten positive Beurteilungen erhält die Aussage „ich konnte ihn ernst nehmen“, dieser stimmten gut vier Fünftel aller Befragten zu.

Die kritischen Feedbacks kommen insbesondere von den 16- bis 18-Jährigen. So werden die negativen Einschätzungen bei den Items „Er hat die Sachen interessant erklärt“, „er hat gut über Medien Bescheid gewusst“ und „ich fand, was er sagte, glaubhaft“ fast durchweg von 16-bis 18-Jährigen abgegeben (13 von insgesamt 15 negativen oder eher negativen Einschätzungen). Bei der Aussage „ich konnte ihn ernst nehmen“ ist das Bild etwas weniger deutlich: diese Aussage wird von sieben 16- bis 18-Jährigen und von fünf 13- bis 15-Jährigen eher verneint.

Die im Gruppeninterview befragten Jugendlichen erlebten die Peer Tutors in ihren Sachkompetenzen als überzeugend. Aus Sicht der Peers verfügen die Peer Tutors über fundiertes, weit gefächertes Wissen („fast von jeder Profession können sie das vortragen“), auch Nachfragen hätten sie alle beantworten können. Auch in den offenen Kommentaren des Onlinefragebogens wird hervorgehoben, dass die Peer Tutors über viel Wissen verfügten. Einige Kommentare aus der Online-Befragung:

*Also eigentlich war es zu toll und auch interessant die leute wussten seeehr viel.
Die Personen die die Projekte erklärt haben, haben es perfekt erklärt.*

Ähnlich wie die Peer Tutors beschreiben sich auch die Peers als zu Beginn dem Thema gegenüber als eher reserviert, weil sie den Eindruck hatten, schon alles zu wissen. Die Peers betonten im Gruppeninterview allerdings, dass sie „wirklich Neues gelernt“ hätten. Sie hätten zu Beginn vielleicht gemeint, schon alles zu wissen, aber dann sei klar geworden, dass es ein paar Sachen gebe, die sie nicht so gut kennen würden. Die Peer Tutors seien bei allen Themen weit über das ihnen bereits Bekannte hinausgegangen und hätten ihr Wissen vertieft. Die Peers sehen insgesamt für sich einen grossen Wissenszuwachs. Einige Kommentare aus der Online-Befragung:

ich habe vieles gelernt

Mir hat es sehr gefallen zu euch zu kommen. Es wahr sehr spannend und lehrreich und bedanke mich.

Von den Peer Tutors wird auch die Motivation der Peers als Einflussgrösse auf den Erfolg der Veranstaltung genannt. Diese hänge mit dem Interesse am Thema zusammen. Bei fehlender aktiver Teilnahme redeten sie selber mehr und es komme wenig zurück, und das sei für alle Beteiligten langweilig.

Auf die Frage, ob sie in der Veranstaltung da abgeholt wurden, wo sie sind, und ob ihre eigene Themen Platz hatten, antwortet eine Person im Peerinterview: „Ja aber wegen den Problemen, [...] quasi keiner aus unserer Klasse hat Probleme mit Internet gehabt“. Man wisse aber jetzt, was man tun müsste. Es entspinnt sich eine lebhaft und kontroverse Diskussion über Handlungsmöglichkeiten bei Cybermobbing (da kann man nicht helfen, moralische Unterstützung geben, Schulwechsel, Account löschen), über Ursachen von Cybermobbing („in dieser Schule würde man das nicht machen, auch wenn man einander hasst“, „es gibt schon ein paar Leute, die schlagen sich richtig, die mobben sich richtig [...] es kann immer passieren, auch hier, in jeder Schule“) und schliesslich über Definitionsfragen, wann etwas Cybermobbing genannt werden kann. Insgesamt lässt sich aus der Diskussion ableiten, dass die behandelten Themen, insbesondere Cybermobbing und Datenschutz, von den meisten Peers als relevant angesehen werden. Die Relevanz ist für die Peers auch dann gegeben, wenn sie selber nicht persönlich davon betroffen sind.

Interessanterweise zeigen sich in der inhaltlichen Diskussion der Peers im Gruppeninterview zu Handlungsmöglichkeiten bei Cybermobbing sehr unterschiedliche Standpunkte. Eine Person, die nach eigenen Angaben schon gemobbt worden war, vertritt dezidiert den Standpunkt, bei Cybermobbing gebe es keine Interventionsmöglichkeiten. Daraus entwickelt sich eine lebhaft Diskussion um Vertrauen und Verrat unter Gleichaltrigen.¹⁶ Die Argumentationen beziehen sich auf eigene Erfahrungen, nicht aber auf die in der Veranstaltung vorgeschlagenen Handlungsmöglichkeiten bei Cybermobbing. Eine mögliche Interpretation lautet, dass die vermittelten Inhalte in den Veranstaltungen nur eingeschränkt an die eigenen Erfahrungen der Peers anschlussfähig waren. Da diese – wohl nicht zuletzt aufgrund des Grossgruppensettings – nur eingeschränkt eingebracht wurden, konnte auf Widersprüche nicht in genügendem Masse eingegangen werden.

¹⁶ Im Folgenden werden die Argumentationen der verschiedenen Beteiligten zusammengefasst dargestellt:

P1: bei Mobbing ist die Person wahrscheinlich einfach zu schüchtern, um das irgendjemandem zu sagen

P2: bei Cybermobbing kann man nichts machen und kann grundsätzlich nicht helfen, weil man es nicht verbieten kann

P1: man kann der Person moralische Unterstützung geben, dann hat man Leute, die hinter einem stehen, und ist nicht allein (Zustimmung von mehreren)

P2: aber weitergemobbt wird trotzdem (mehrere reden gleichzeitig)

P3: schlimmer ist, wenn die Personen, die hinter dir stehen, plötzlich zu denen werden, die dich auch mobben

P2: darum ist es in solchen Situationen besser, auf sich allein gestellt zu sein

P1: ja wenn man sich gar nicht mehr vertraut, dann ist das so, wie du gesagt hast, dann schaut man lieber selber, was man hinkriegt, aber wenn man wirkliche Freunde hat, die einen nie verraten würden – (mehrere reden gleichzeitig)

Insgesamt scheinen die Fragen der Peer Tutors nach eigenen Erfahrungen und Einschätzungen der Peers mehrheitlich die Funktion einer Hinführung zum Thema und zu den vorbereiteten Inhalten eingenommen zu haben. Damit wurde offenbar die Erfahrungsebene der Peers nicht vertieft aufgenommen und bearbeitet.

Didaktische Aufbereitung, Art der Wissensvermittlung

Insgesamt zeigt sich sowohl im Video als auch im Gruppeninterview mit den Peer Tutors, dass sie ihren Auftrag als Vermittlung eines Wissenskanons verstehen. Dies funktioniert aus ihrer Sicht darum, weil die lebensweltlichen Erfahrungen von Peer Tutors und Peers vergleichbar sind, so dass auch die Ergebnisse der Auseinandersetzung ähnlich sind:

„Wir fragen sie ab, und dann sozusagen, haben wir das so vorgesehen, und dann haben wir das in den Modulen erarbeitet. [...] Z.B. wir fragen, kennt ihr alle Freunde zum Beispiel auf Facebook, und dann sagen ein paar nein und so, und dann sagen wir ihnen, schaut nach und so, und dann zeigen wir es ihnen auch direkt sozusagen, weil eben, wir ahnen das schon.“

„Meistens kommen ähnliche Antworten, wie das, was wir aufgeschrieben haben, das ist ein Stück logisches Denken, es kommen meist die gleichen Sachen, das ist wohl nicht zufällig.“

Weil also die Peer Tutors davon ausgehen können, dass die Erfahrungen und die Wissensbestandteile ähnlich sind wie ihre eigenen, können sie die Antworten antizipieren und sich im weiteren Verlauf der Veranstaltung darauf beziehen.

Gleichzeitig sind den Peer Tutors Ausgewogenheit, Neutralität und Wertfreiheit wichtig:

„Je nach Person ist die richtige Antwort anders. Und es ist immer schwer, die richtige Antwort zu finden.“

„Dann geben sie ihre Antworten, und ich habe auch selber meine Antworten, und dann sage ich, für uns sind das die Antworten, aber eure Antworten haben auch gestimmt.“

„Neutral bleiben ist noch recht schwierig, also alle Antworten zu sammeln und zu respektieren, dafür braucht es recht viel Fingerspitzengefühl.“

Eine Diskussion anzuleiten und dabei verschiedene Meinungen aufzubauen, ist nach Einschätzung der Peer Tutors herausfordernd, auch weil nicht vorhersehbar sei, wie intensiv die Beteiligung der Peers sei. Gleichzeitig betonen die Peer Tutors, dass das Diskutieren lassen und Mitmachen lassen ein guter Weg sei, um den Peers etwas beizubringen, dies sei erfolgreicher, als nur eine Powerpoint-Präsentation vorzustellen.

Als wichtige Voraussetzung erachten die Peer Tutors, dass sie die Veranstaltungen zu mehreren durchführen. Es gebe Sicherheit, wenn man wisse, dass die anderen bei einem Blackout einspringen könnten, und das übertrage sich auf die Peers:

„Man muss sich auch in der Gruppe sicher fühlen, um die Sicherheit auch an die Klasse bringen kann, dass sie sich dann auch sicher fühlen und mitmachen“.

Dabei gebe es durchaus Unterschiede zwischen den Teams, wie gut sie zusammenarbeiteten. Die Wechsel im Team, wenn manche InTeam verliessen und andere dazukämen, sei eine grosse Herausforderung: „das bringt uns als Team ein wenig ins Wanken“.

In der didaktischen Aufbereitung legen die Peer Tutors Wert auf die Unterschiedlichkeit der Module. Die Abwechslung durch verschiedene methodische Zugänge erachten sie als zentrale Gelingensbedingung. Im Gruppeninterview mit den Peers wird die Abwechslung ebenfalls als positiver Punkt genannt.

Die Vermittlung eines Wissenskanons, kombiniert mit eigentätigen Elementen, entspricht den geäußerten Bedürfnissen der Peers. Die Peers haben keine Änderungswünsche, sondern finden den Anlass gelungen: „Wenn etwas gut ist, kann man es so lassen, wie es ist“. Die didaktische Aufbereitung wird von den Peers lobend erwähnt, sowohl im Gruppeninterview als auch in den Kommentaren im Onlinefragebogen. Die

Peers nennen vielfach, dass sie die Veranstaltung „toll“ und „lustig“ fanden. Insbesondere werden von den Peers die Spiele und Gruppenarbeiten (Fotoroman) positiv hervorgehoben. Es wird kommentiert, dass die Peer Tutors das Wissen ansprechend aufbereitet hatten. Insgesamt wird die Veranstaltung mehrmals als interessant bezeichnet. Einige Kommentare aus dem Online-Fragebogen:

Alles hatt mir im Grunde gefallen und es war auch sehr gut das gleichaltrige (einfach nicht viel älter als wir) gemacht habe.
Es warr sehr tol mit ihnen und es war sehr gut
Ich fand dieses Projekt sehr gut und kann es eigentlich nur weiterempfehlen.
ich habe es perfekt gefunden
ich habe vieles gelernt
Mir hat es sehr gefallen zu euch zu kommen. Es warr sehr spannend und lehrreich und bedanke mich.
Ich fand es sehr spannend und toll, dass wir ein Fotoroman erstellen durften. danke vielmals!!!
Ich Fand das die etwas älteren Vortragenden es sehr gut vorgetragen haben und sie haben sich gute Themen ausgesucht und sind gut auf sie eingegangen.
es wart toll und lustich
es war gut und ich hab spass gehabt
Ja alles wahr sehr gut haha voll LOL __**
man könnte es noch länger machen, weil es spass gemacht hat!
Ja es war sehr toll und sehr lustig und das kein erwachsener da war hahah ;-) ich find das sie die besten die ich getroffen habe

Konkrete weitere Themenvorschläge werden zweimal genannt. Eine Person hätte gern gemeinsam im Internet gesurft, jemand anderes hätte gern das Thema Internetspiele und Abzocke behandelt. Des Weiteren werden einzelne didaktische Aspekte kritisiert oder kommentiert. Dabei lässt sich in den Kommentaren im Online-Fragebogen kein Muster erkennen:

Vileicht Mädchen und Jungen teilen
Nicht zu schnäl in Vortägen reden das were sehr gut.
Sie sollten den Zeitplan besser einteilen.
Das Publikum sollte mehr einbezogen werden.
Nur für 12-14 Jährige geeignet.
Wenn es laut war haben nichts gesagt.

In der Gruppendiskussion mit den Peers werden im Anschluss an die Frage, wie es sei, persönliche Themen mit der Schulklasse zu bearbeiten, zwei Vorschläge gemacht. So könnten die Veranstaltung oder Teile davon in kleineren Gruppen durchgeführt werden (zur Veranstaltung zu sexueller Gesundheit wird vorgeschlagen, Mädchen und Jungen zu trennen). Auch wird angeregt, die Möglichkeit zu schaffen, einer Peer Tutorin unter vier Augen Fragen stellen zu können. Über diese Vorschläge herrscht kein Konsens, mehrere sind der Meinung, mit getrennten Gruppen – insbesondere Mädchen/Jungen getrennt – sei es weniger lustig, auch sei ein Vorteil der Gesamtgruppe, dass man dann die Meinung von allen Seiten höre.

3.4.5 Vernetzung und Nachhaltigkeit des Modellprojekts

Die Projektverantwortliche ist im Rahmen von Tagungen im Austausch mit anderen Fachpersonen, die im Bereich Peer Education tätig sind. Des Weiteren besteht eine Zusammenarbeit mit externen Fachpersonen zu verschiedenen Themen (s. Kapitel 0). Eine Zusammenarbeit mit weiteren Anbietern von Peer Education-Projekten besteht nicht.

Die Grundidee, stellenlose Jugendliche Themen erarbeiten und vor anderen Jugendlichen präsentieren zu lassen, kann als sehr gut etabliert angesehen werden. Auch die Weiterführung des Themas neue Medien ist

wahrscheinlich. Gesichert ist eine weitere verkürzte Durchführung zu neuen Medien in der zweiten Jahreshälfte 2014. Es ist geplant, das Thema neue Medien auch darüber hinaus durchzuführen.

3.4.6 Massnahmen zur Evaluation und Qualitätssicherung

In der Vorbereitungsphase waren Massnahmen zur Qualitätssicherung:

- eine interne Evaluation des Vorprojekts
- ein Probedurchlauf aller Module vor externen Fachpersonen mit anschliessender Evaluation
- zwei Pilotveranstaltungen vor Schulklassen mit ausführlichem Feedback der Schulklassen

In der Durchführungsphase wurde nach jeder Veranstaltung das Feedback der Schulklassen eingeholt, was von einer Jugendlichen im Gruppeninterview mit Peers explizit positiv hervorgehoben wurde. Jede Veranstaltung wurde ausserdem direkt nach der Veranstaltung intern durch die beteiligten Peer Tutors und Mitarbeitende von InTeam nachbesprochen. Dabei tauschten die Peer Tutors ihre Eindrücke über den Verlauf der Veranstaltung aus und gaben sich gegenseitig Feedback.

Die Veranstaltungen wurden laut Aussage der Projekthauptbeteiligten aufgrund der Erfahrungen und Feedbacks laufend angepasst. Sie betonen, es brauche eine kontinuierliche Auseinandersetzung mit und Anpassung der Inhalte, da ständig neue Fragen auftauchten, „in die die Jugendlichen immer wieder reingehen müssen, sich auseinandersetzen müssen und Sachen anpassen“. Dies sei wichtig für die Qualität der Veranstaltungen, aber auch für die Motivation der Peer Tutors, damit diese nicht ständig genau die gleiche Veranstaltung durchzuführen hätten.

3.4.7 Output, Outcome und Impact der Projektumsetzung

Die Methode Peer Education zielt auf einen möglichst autonomen und partizipativen Einsatz Jugendlicher in informellen Bildungssettings. Die Verantwortung für die Erarbeitung und Transmission der Bildungsinhalte soll den Jugendlichen gegeben werden, um die Herstellung eines Bildungssettings zu erzielen, welches in möglichst hohem Masse lebensweltlicher Peerinteraktion entspricht (vgl. Band I). Medienkompetenzförderung beinhaltet die Förderung von Chancen zur Aneignung unterschiedlicher instrumenteller, kommunikativer und kritischer Teilkompetenzen, die einen sinnstiftenden, konstruktiven und gemeinschaftsfördernden Umgang mit Medien erlauben (vgl. Band I). In folgender Synthese wird den Fragen nachgegangen, inwiefern in diesem Modellprojekt diese theoretischen Zielsetzungen von Peer Education und Medienkompetenzförderung erfüllt worden sind, und welche Herausforderungen und Spannungsfelder sich dahingehend in der Umsetzung des Modellprojekts zeigten (Outcome). Hierzu wird u.a. auf Daten der Erhebung Bezug genommen, die zeigen, welche Aktivitäten das Modellprojekt entwickelt hat, und inwiefern und in welchem Masse die Zielgruppen (Peer Educators und Peers) erreicht werden konnten (Output). Schliesslich sollen Fragen beantwortet werden, welche Formen der längerfristigen Verbreitung von Peer Education und Medienkompetenzförderung das Projekt entwickeln konnte und inwiefern eine institutionelle Verankerung der methodischen Ansätze und inhaltlichen Themensetzungen erzielt werden konnte (Impact).

In Kapitel 3.4.7.2 wird eine Beurteilung der Umsetzung des Peer Education Ansatzes im Projekt vorgenommen. Kapitel 3.4.7.3 beinhaltet die Beurteilung zum Gelingen von Medienkompetenzförderung bei Peers und Peer Educators. Das abschliessende Kapitel 3.4.8 soll Erfolgsfaktoren und Problemstellungen der Projektstruktur und Projektumsetzung bilanzierend reflektieren sowie Empfehlungen formulieren, die für die konzeptuelle Weiterentwicklung des Projekts bedeutsam sind.

3.4.7.1 Output der Projektumsetzung

Es wurden in der Vorbereitungsphase 22 Schulungssitzungen und in der Umsetzungsphase 18 Begleitsitzungen mit den Peer Tutors durchgeführt. Es wurden 33 Veranstaltungen mit Peer Tutors und Peers abgehalten. In diesen Veranstaltungen wurden 583 Jugendliche erreicht.

3.4.7.2 Beurteilung der Umsetzung des Peer Tutoring Ansatzes (Outcome)

Festzuhalten ist, dass die von InTeam formulierten Zielsetzungen weitgehend erreicht wurden.¹⁷ Insgesamt zeigte sich bei der Umsetzung eine Kombination von Peer Tutoring mit einzelnen Elementen von Peer Education. Der Schwerpunkt liegt auf der Vermittlung eines Wissenskanons. Dies geschieht vorwiegend in strukturierter und vordefinierter Weise und entspricht damit den Kriterien von Peer Tutoring. In der aktiven Medienarbeit an den Peer Tutoring Anlässen (Fotoroman) werden Anteile von Peer Education sichtbar, da sich die beteiligten Peer Educators und Peers in einem partizipativen Verfahren mit alltagsweltlichen Erfahrungen der Jugendlichen auseinandersetzen und diese aktiv gestalterisch verarbeiten. Zeitweise wurde in der beobachteten Veranstaltung auch während mancher Diskussionen das formale Setting gelockert, und es entwickelte sich eine rege Diskussion, an welcher sich die Peer Tutors als gleichrangige Diskussionspartner beteiligten.

Im Folgenden werden einige Auffälligkeiten herausgegriffen und theseartig diskutiert.

These: Peer Tutoring ist ressourcenintensiv

Eine selbstbestimmte Auseinandersetzung mit Medienthemen und mit Fragen der Aufbereitung und didaktischen Weitervermittlung braucht Zeit. Gleichzeitig ist dies die Voraussetzung dafür, dass sich die Peer Tutors mit den erarbeiteten Inhalten identifizieren können. Dies ist im vorliegenden Projekt gelungen. Die Peer Tutors setzten sich authentisch und mit hoher Eigenbeteiligung mit Themen zu Mediennutzung auseinander und vermittelten diese in als stimmig erlebter Weise.

Der Rahmen des Programms als Motivationssemester gewährleistet im Fall von InTeam diese Zeitressourcen, weil die Erarbeitung und Durchführung von Peer Tutoring-Angeboten als Bestandteil der Hinführung zu einer Berufsintegration verstanden wird. So konnte in der Vorbereitungsphase über mehrere Monate intensiv am Thema gearbeitet werden. Auch bei der Durchführung kann die lange Dauer des Programms als Vorteil verstanden werden, da die Tutors durch die grosse Anzahl an Veranstaltungen Routine erlangten und mit den Modulhalten zunehmend flexibler umgehen konnten. Routine in Verbindung mit fortwährender Reflexion der Erfahrungen der Peer Tutoring Anlässe bietet demnach gute Chancen für eine hohe Qualität des Angebots.

¹⁷ Auf Ebene Mitarbeitende: medienpädagogische Grundkenntnisse, Auseinandersetzung mit Medienkompetenz, technisches Grundlagenwissen in den Bereichen Video, Audio und Bewirtschaftung Blog.

Auf Ebene Peer Tutors: Auseinandersetzung mit eigenem Medienhandeln, Erstellen von Videoclips, Erarbeitung von Aussagen zu wesentlichen Problembereichen und Einspeisung in Blog, methodisch-didaktische Schulung, weitgehend autonome Festlegung der inhaltlichen Schwerpunkte der Veranstaltungen.

Auf der Ebene Peers: Kennenlernen und Bewertung verschiedener Medienangebote, reflektieren verschiedene Medienangebote und mediale Einflüsse, schulen ihre Fähigkeit bei Auswahl und Nutzung, Auseinandersetzung mit Werten und Normen, Kenntnis zu rechtlichen Aspekten, Austausch mit anderen Jugendlichen.

These: Eine inhaltlich und methodisch reflektierte Durchführung von Peer Tutoring bedeutet neben dem Zuwachs an Fachwissen für die Peer Tutors eine intensive und umfassende Persönlichkeitsentwicklung

Für die Peer Tutors ist der Impact des Programms als sehr hoch anzusehen, sowohl auf der Ebene des medienbezogenen Fachwissens als auch im Hinblick auf Persönlichkeitsentwicklung, Selbstbewusstsein und Auftrittskompetenz. Die erlebte Ermächtigung und Verantwortungsübergabe förderte ihr Selbstwirksamkeitserleben. Ermöglicht wurde dies durch die Tätigkeiten im Rahmen des Peer Tutoring (Entwickeln und Weitergeben von Wissensinhalten), und insbesondere auch durch das Kennenlernen von neuen Formen der Kommunikation, insbesondere Konflikte direkt und konstruktiv lösen zu können, sowie durch den ebenbürtigen Umgang mit Erwachsenen und die Erfahrung, gehört und ernst genommen zu werden.

These: Differenzierte, mehrperspektivische Wissensinhalte ermöglichen die Verknüpfung mit eigenen Erfahrungen

Die Erarbeitung der Wissensinhalte in der Vorbereitungsphase kann charakterisiert werden als wenig wertender, differenzierter, nicht vorschnell durch Erwachsene schliessender Prozess der Auseinandersetzung mit einem Thema und der zunehmenden Gewichtung und Klärung. Dieses Grundverständnis von Lernen widerspiegelt sich auch in den Aussagen der Peer Tutors darüber, wie sie ihre Arbeit mit den Peers verstehen, und wird – allerdings in reduzierter Form – in den Veranstaltungen umgesetzt. Es kann sogar behauptet werden, dass erst die intensive Auseinandersetzung mit einem Thema, die Betrachtung aus verschiedenen Perspektiven und das Abwägen verschiedener Argumente, es den Peer Tutors ermöglicht, auch in den Veranstaltungen Differenzen oder Unklarheiten, in anderen Worten Ambiguität, zuzulassen. Dies wiederum bietet Anknüpfungspunkte für unterschiedlichste Erfahrungen und Erlebnisse und damit die Chance einer vertieften Auseinandersetzung von Jugendlichen mit unterschiedlichsten Erfahrungshintergründen. In den verschiedenen Erhebungen bei Peer Tutors und Peers zeigt sich deutlich, dass denjenigen Lernprozessen eine hohe Bedeutung zukommt, bei welchen die Peers ihre eigenen Erfahrungen aktiv einbringen können.

These: Die hohe Strukturierung der Peer Tutoring-Veranstaltungen benötigt ein definiertes Zielpublikum

Der Peer Tutoring-Ansatz mit seinem inhärenten hohen Strukturierungsgrad und den deutlichen Wissens- und Kompetenzunterschieden zwischen Peer Tutors und Peers wird von den Beteiligten in vorliegendem Setting insgesamt als stimmig erlebt. Voraussetzung dafür ist nach übereinstimmender Meinung von Peer Tutors und Peers die Kombination von Peerness und Autorität der Peer Tutors. Am einfachsten scheint dies im Programm InTeam gewährleistet, wenn die Peer Tutors einen geringen Altersvorsprung haben. Auch bei der Auswahl und Aufbereitung der Themen ist eine Passung auf das Zielpublikum zentral. Diese Passung ist bei detailliert vorstrukturierten Veranstaltungen wie bei InTeam, wo zwischen Peer Tutors und Peers die Wahl von Themen und Themenbearbeitung nicht ausgehandelt werden, nur für ein eng definiertes Zielpublikum gewährleistet. Zentrales Kriterium für Peerness ist aus Sicht aller Befragten das Alter.

These: Peer Tutoring bedeutet ‚so-tun-als-wären-wir-gleich‘

Peerness hat für die Projektbeteiligten unterschiedliche Bedeutungsebenen. Auf der formalen Ebene ist Peerness im evaluierten Setting in Bezug auf Altersgleichheit und ähnliche Erfahrungshintergründe zu neuen Medien mehrheitlich gegeben. Peerness in Bezug auf hierarchische Gleichheit ist allerdings nur sehr eingeschränkt vorhanden. Die Peer Tutors verfügen über einen erheblichen Wissensvorsprung durch das intensive Training. Das Setting hat ausserdem in vielerlei Hinsicht formalen Charakter (Ablauf detailliert vorgeplant, erhebliche Anteile von interaktivem Frontalunterricht, Notwendigkeit, dass Gesamtgruppe nicht durch Einzelne gestört wird) und benötigt eine klare Führung. Das Setting und die damit verbundenen Hierarchieunterschiede werden sowohl von Peers wie Peer Tutors mehrheitlich als notwendig und stimmig erlebt. Die Hierarchieunterschiede werden von den Peer Tutors mit kommunikativen Markern von Ähnlich-

keit ‚ausbalanciert‘ und es werden Gemeinschaft und Ähnlichkeit erzeugt. Peerness in diesem Projektkontext ist in vielerlei Hinsicht nicht die Ausgangsbedingung, sondern das Ergebnis aktiver Herstellungsprozesse. Die negativen Kommentare bezüglich Peerness zeigen, dass der Versuch der Peer Educators ein 'künstliches' Peer Setting herzustellen, bei den Peers sehr unterschiedlich akzeptiert und beurteilt werden kann.

3.4.7.3 Beurteilung der Medienkompetenzförderung von Heranwachsenden (Impact)

Grundsätzlich ist das Interesse der befragten Jugendlichen an Themen mit Bezug zu Medienkompetenz bei einer Mehrheit vorhanden, wie Abbildung 2 aufzeigt.

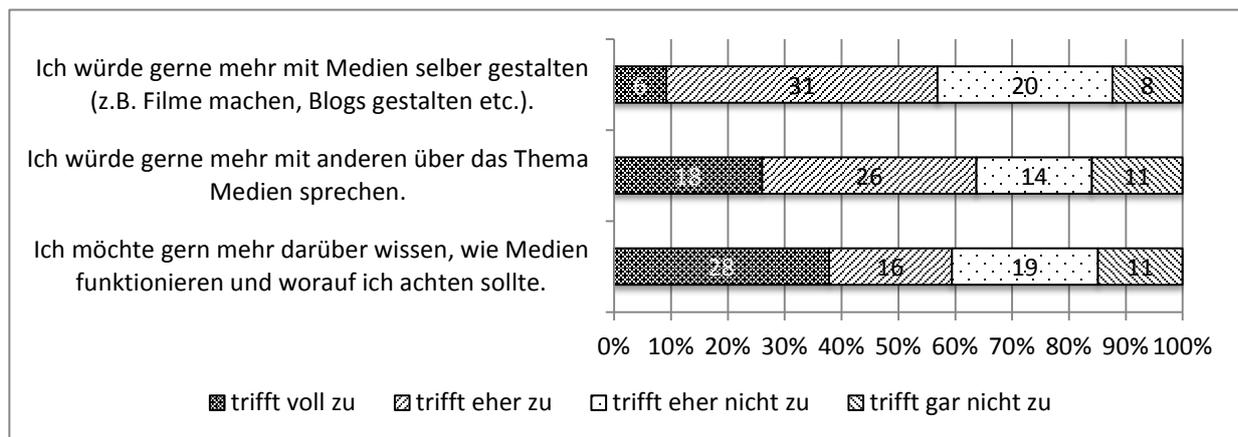


Abbildung 2: Interesse an Themen zu Medienkompetenz

In der Onlinebefragung wird der Wissenszuwachs insgesamt mehrheitlich als mittel bis gross bezeichnet. Weniger stark ausgeprägt sind konkrete Verhaltensveränderungen.

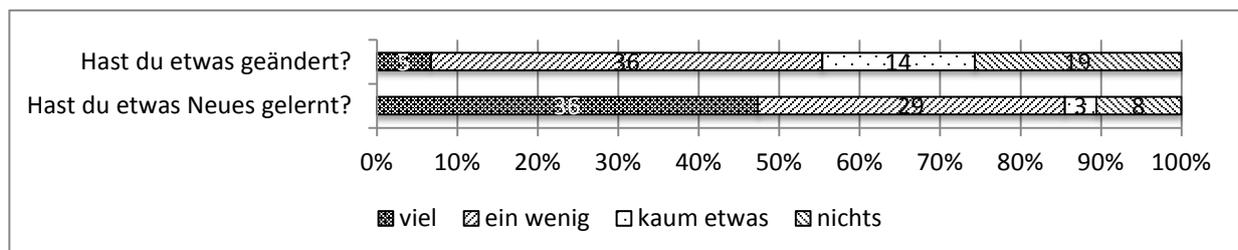


Abbildung 3: Lernzuwachs und selbstbekundete Verhaltensveränderungen durch Anlass

87% der befragten Peers sagen aus, sie hätten etwas Neues gelernt (davon hatten 45% viel Neues gelernt, 55% ein wenig). Auch im Gruppeninterview wie auch in den Kommentaren des Onlinefragebogens wird ein Wissenszuwachs immer wieder erwähnt, insbesondere ‚handfeste Fakten‘ wie Datenschutzfragen und rechtliche Aspekte. Diese haben für die Peers einen greifbaren Output: „Wir sind ganz viel ins Gesetz gegangen, also ins Rechtliche übergegangen, was erlaubt ist, was nicht, was die Grauzonen sind [...] das ist sehr gelungen gewesen, wir sind weitergekommen“. Die Themen werden als relevant beurteilt, unabhängig davon, ob sie für einen persönlich gerade aktuell sind.

Ihr Medienverhalten zumindest ein wenig geändert zu haben, geben 55% der Befragten an. Im Gruppeninterview werden zu dieser Frage insbesondere Datenschutzaspekte genannt. Folgende Stichworte werden genannt: Facebook-Passwort geändert, Instagram-Profil gelöscht, Persönlichkeitseinstellungen sicherer gemacht. Eine Person meint, sie habe darüber nachgedacht, was sie machen könnte, sei dann aber zu faul gewesen. Eine weitere Person sagt, sie sei nur auf zwei Seiten, auf Facebook und auf Google, und habe

noch nie Sicherheitsprobleme gehabt. Aus dieser Aussage lässt sich schlussfolgern, dass diese Person keinen Änderungsbedarf sieht und sich sicher fühlt. Auf die Frage, ob sich etwas geändert habe in den Einstellungen, im Denken, antwortet eine Person, sie denke mehr darüber nach, wer etwas sehen könne und was mögliche Folgen, Nachwirkungen sein könnten.¹⁸

Aus den lebhaften Diskussionen während der Veranstaltung zu Fragen wie Sexting und Cybermobbing lässt sich ableiten, dass sich die Peers mit diesen Themen während der Veranstaltung auseinandersetzen. Ob und wenn ja, in welcher Art ein kompetenterer Umgang mit diesen komplexen Themen resultiert, lässt sich nur ansatzweise sagen. Interessant ist hierbei die Auseinandersetzung im Gruppeninterview der Peers zum Thema Cybermobbing. Dabei äussert eine Person die Haltung, bei Cybermobbing könne man nichts tun. Die Aufzählung verschiedener Interventionsmöglichkeiten hat die Einschätzung dieser Person nicht verändert. Es kann schlussgefolgert werden, dass bei einer knappen Präsentation von Interventionsmöglichkeiten von Cybermobbing, wenn diese – auch bedingt durch das Grossgruppensetting – nicht mit Blick auf die eigenen Erfahrungen diskutiert werden können, die Anschlussfähigkeit nicht unbedingt gegeben ist und in diesen Fällen die präsentierten Interventionsvorschläge nicht handlungswirksam werden.

Aus Sicht der Projekthauptbeteiligten liegt der Gewinn für die Peers vor allem darin, dass sie einen neuen Blickwinkel und Reflexionsanstösse bekommen und Hinweise, wie sie bei Schwierigkeiten vorgehen können. Gleichzeitig vermittele das Sprechen über tendenziell schambehaftete Themen wie Sexting Normalität. Sie erlebten, „was mir passiert, ist nicht komplett schräg in der Landschaft, sondern das ist normal“. Dass Jugendliche ihnen als ‚Gegenbeispiele zur gültigen Meinung‘ bewusst kritische Inhalte präsentierten, sei eindrücklich für die Peers. Aus Sicht der Peer Tutors profitieren die Peers vor allem dadurch, dass sie Gefahren besser erkannten und insgesamt mehr Wissen hätten.

Insgesamt zeigt sich durch die Risiko- und Präventionsorientierung eine Fokussierung auf einzelne Aspekte von Medienkompetenz (reflektierter Umgang mit Gefahrensituationen). Andere Aspekte von Medienkompetenz, die auf Chancen neuer Medien fokussieren (beispielsweise Möglichkeiten politischer Beteiligung, gemeinschaftsorientierte und kreative Aktivitäten), wurden nicht resp. nur indirekt bearbeitet.¹⁹ Dieser Fokus auf Risiken scheint in der ersten Projektphase (Trainingsphase) noch weniger stark gewesen zu sein. Möglicherweise ist es in der Umsetzungsphase zu einer zwischen Jugendlichen und Erwachsenen wechselseitig erfolgten Themenschliessung hin zu einer verstärkten Betonung von Risiken gekommen. Gründe dafür könnten in der Prägekraft aktueller Diskurse, einfacherer Operationalisierbarkeit von Risiken und (z.T. auch antizipierter) sozialer Erwartungen sowohl auf Seiten der Projekthauptbeteiligten wie auch der Jugendlichen liegen.

Durch die Erstellung eines Fotoromas erlangen die Peers technische Kompetenz in Bezug auf diese konkrete Gestaltungsform. Aufgrund der vorliegenden Informationen kann nicht entschieden werden, welchen Stellenwert dieser Erwerb technischer Kompetenzen für die Projekthauptbeteiligten hat. In anderen Worten: Ist die Förderung der Kompetenz, einen Fotoroman herstellen zu können, ein explizites und eigenständiges Ziel des Angebots? Oder liegt das Ziel der aktiven Medienarbeit der Peers in der eigentätigen Auseinandersetzung mit einem selbstgewählten Thema (den Inhalten des Fotoromas), und der Zuwachs an technischem Wissen durch die Herstellung des Fotoromas ist sozusagen ‚Beigabe‘?

¹⁸ Dies wird von den anderen Jugendlichen nicht weiter aufgenommen. Da diese Aussage aber von der zunehmend kritisierten Person gemacht wird, muss hierbei die Gruppendynamik beachtet werden. Diesen Aspekt aufzugreifen hätte bedeutet, sich mit der Person in der Aussenseiterposition zusammenzuschliessen.

¹⁹ Zur Diskussion, welchen Stellenwert die aktive Medienarbeit hat, siehe folgenden Abschnitt.

3.4.8 Erfolgsfaktoren und Problemstellungen in der Projektumsetzung

Der wichtigste Erfolgsfaktor sind sicherlich die vergleichsweise stabilen und zeitlich grosszügigen Rahmenbedingungen: Insbesondere in der ersten Phase der Vorbereitung handelt es sich um eine – mehr oder weniger – stabile Gruppe Jugendlicher, welche sich über mehrere Monate mit dem Thema auseinandersetzen und eine Veranstaltung entwickeln kann. Auch die Ressourcen für Training und Coaching sind vergleichsweise hoch. In der Veranstaltungsphase hingegen kommt es zu vielen Wechseln bei den Peer Tutors, was als Belastung angesehen wird. Die Gruppendynamik, die gemeinsame didaktischen Erarbeitungen und die gemeinsame Wissensbasis werden durch die Wechsel jeweils unterbrochen. Es muss auch festgehalten werden, dass für die später eintretenden Peer Tutors der partizipative Aspekt klein und die autonomen Gestaltungsräume eingeschränkt sind, weil die inhaltlichen und methodischen Entscheidungen bereits vor ihrem Eintritt gefallen sind. Hier ist dieser wichtige Grundsatz von Peer Tutoring in Frage gestellt.

Die Art des Angebots wird insbesondere von Schulen gern nachgefragt. Dabei ist sicherlich ein Erfolgsfaktor, dass die Schulen nur einen geringen Aufwand haben. Es handelt sich um einen einzelnen Termin, in den Räumlichkeiten von InTeam. Nicht zuletzt ist das Angebot von InTeam etabliert und verfügt über einen Kreis an ‚Stammkundinnen und –kunden‘ (Lehrpersonen oder Schulen, welche regelmässig das Angebot von InTeam buchen).

Zentral für den Erfolg ist sicherlich, dass Peer Tutoring wesentlicher Bestandteil von InTeam und Kern ihrer Philosophie ist. Die Projektbeteiligten bemühen sich, in möglichst geringem Mass regulierend und wertend sichtbar zu werden, sondern den Peer Tutors Freiraum für ihre eigenen Themen und Aussagen zu bieten. Das gesamte Team von InTeam setzte sich ausserdem intensiv mit dem (neuen) Thema Medienkompetenz und mit der Methode der aktiven Medienarbeit auseinander. Alle Mitarbeitenden von InTeam sollten sich sowohl mit Methoden als auch Inhalten identifizieren können.

Des Weiteren trägt massgeblich zum Erfolg bei, dass die Peer Tutors ihre Aufgabe als sinnhaft erleben. Dies wiederum hängt eng damit zusammen, dass sie sich intensiv mit ihrem eigenen Medienhandeln auseinandersetzen,²⁰ und dass sie sich umfassend ernst genommen und unterstützt fühlen. Sie haben viele Freiheiten, wie sie die Veranstaltungen aufbauen wollen, und tragen gleichzeitig viel Verantwortung. Entscheidend für die positive Beurteilung des Programms durch die Peer Tutors ist sicherlich, dass die Jugendlichen intensiv begleitet und unterstützt werden.

Festzuhalten ist, dass die fehlende Freiwilligkeit der Teilnahme auf Seiten der Peers nicht thematisiert wurde. Fehlende Freiwilligkeit scheint im gewählten Kontext (Angebote für bestehende Gruppen, meist Schulklassen) keine Problemstellung zu sein.

3.4.9 Fazit der Vollzugsanalyse und Empfehlungen

Insgesamt handelt es sich beim Angebot von InTeam um ein ressourcenintensives, gut geplantes und umgesetztes Angebot, in welchem der Ansatz von Peer Tutoring zur Förderung von Medienkompetenzen in reflektierter Art und Weise umgesetzt wird. Der Peer-Tutoring-Ansatz enthält Elemente von Peer Education.

Vor dem Hintergrund der vorliegenden Daten und Analysen lassen sich folgende Empfehlungen formulieren, welche zur Weiterentwicklung des Projekts beitragen können:

²⁰ Ob dies auch von Jugendlichen so erlebt wird, welche erst nach der Vorbereitungsphase bei InTeam eintreten, kann nicht beantwortet werden.

- 1) Altersspezifische Angebote entwickeln (für Ältere nicht das Gleiche wie für Jüngere) oder altersmässig eingrenzen.
- 2) Rückbindung an eigene Erfahrungen bei allen Themen miteinplanen. Insbesondere Lösungs-, Interventionsvorschläge sollten diskutiert und auf eigene Erfahrungen bezogen werden können. Hierbei sollte jedoch auch beachtet werden, dass die Gruppe durch das Einbringen von komplexen und schwierigen Erfahrungen überfordert sein könnte. Bei potenziell schwierigen Themen ist ein besonderes Augenmerk darauf zu legen, dass das Ausmass an Selbstoffenbarung durch Peers diskutiert und bewusst gesteuert wird und dass die Peer Tutors Handlungssicherheit haben, wenn Peers persönliche belastende Erfahrungen einbringen.
- 3) Auf konzeptueller Ebene Überlegungen anstellen zu sensiblem Umgang mit Gruppendynamiken (während und nach Veranstaltung, wenn möglich Lehrpersonen einbeziehen).
- 4) Vorschlag an Lehrpersonen abgeben, wie diese die Themen inhaltlich weiterbearbeiten können, um die Nachhaltigkeit zu fördern.
- 5) Gelegenheiten schaffen, bei welchen sich die Peer Tutoren kritisch, differenziert und reflektiert mit Fragen von Peerness und Autorität auseinandersetzen können. Dies um ein klareres Rollenverständnis der Peer Tutors im Hinblick auf Fragen von Respekt, Motivation und Kollegialität sowie auf Fragen der Instrumentalisierung von Peerness zu ermöglichen.
- 6) Stärkere Berücksichtigung von Chancen neuer Medien, indem die Projekthauptbeteiligten ein Augenmerk darauf legen, Eigendynamiken der Themenschliessung hin zu einer einseitigen Betonung von Risiken neuer Medien zu erkennen und anzusprechen. Medienkompetenzförderung nicht einzig als Präventionsarbeit verstehen, sondern Förderung, Schutz und Begleitung als zentrale Bausteine voranstellen.

3.5 Re-Analyse des überarbeiteten Konzepts

Das Evaluationsdesign sieht eine Re-Analyse des von den Projekten bei Abschluss der Umsetzungsphase vorzulegenden, überarbeiteten Konzepts vor. Die Re-Analyse des überarbeiteten Konzepts erfolgte mit demselben Kriterienkatalog, der für die erste Konzeptevaluation eingesetzt wurde (vgl. Kap. 9.3). Dies erlaubt die systematische Erhebung und Verortung von Änderungen am Konzept (Kap. 3.5.1). Die Überarbeitungen werden in einem zweiten Schritt auf die Frage hin untersucht, inwiefern die Empfehlungen der ersten Konzeptanalyse berücksichtigt wurden (Kap. 3.5.2). In einem Fazit zur Re-Analyse werden Schlussfolgerungen zu den überarbeiteten Konzepten im Hinblick auf die Empfehlungen der ersten Konzeptanalyse gezogen und darauf aufbauend Empfehlungen zur weiteren Ausgestaltung der Konzepte formuliert (Kap. 3.5.3).

3.5.1 Beschreibung der Veränderungen am Konzept

Es wurden folgende Themen als eigene Kapitel neu aufgenommen oder ausführlicher thematisiert:

- Allgemeine Zielsetzungen des Projekts: die Mediennutzung Jugendlicher wird umrissen und daraus die Notwendigkeit reflektiver Auseinandersetzung abgeleitet:
- Peer Education Ansatz im InTeam: die Begrifflichkeiten Peer Education und Peer Tutoring werden ausführlicher definiert. Der Begriff Peer Education wird definiert als Wissen an Gleichaltrige weitergeben. Peer Tutoring wird definiert als Weitergabe mit formellem Charakter. Dass im Weiteren das eigene Angebot als Peer Education bezeichnet wird, wird zum einen damit begründet, dass das

Angebot bereits seit langem unter diesem Begriff angeboten wird, zum anderen wird Peer Education als Überbegriff verstanden.

- Zielgruppen der Peer Education: die Gruppe der Peer Educators und der Peers wird beschrieben und es werden Überlegungen zur Frage der Peerness angestellt.
- Ziele der Peer Education: in einem neuen Kapitel werden die Ziele des Projekts für Peer Tutors und Peers und entsprechende Indikatoren formuliert.
- Medienkompetenz wird neu ausführlich definiert und diskutiert.
- Die Indikatoren für die Ziele auf der Ebene Veranstaltungen mit Schulklassen sind ausführlicher dargestellt.
- Die Formen interner Evaluation werden neu dargestellt (Auswertung des Vorprojekts, Auswertung der Trainingsphase, Auswertung von zwei Pilotveranstaltungen), laufende Auswertung jeder Veranstaltung durch Projektmitarbeitende und Peer Tutors).
- Nachhaltigkeit des Projekts: Es werden Überlegungen angestellt, wie die Inhalte bei Mitarbeitenden, Peer Tutors und Peers nachhaltig verankert werden können. Bei Mitarbeitenden und Peer Tutors liegt der Schwerpunkt der Argumentation darauf, dass die intensive Auseinandersetzung mit dem Thema und die kontinuierliche Arbeit am Blog nachhaltige Veränderungen bewirkt. In Bezug auf die Peers wird die Möglichkeit diskutiert, die Arbeitsergebnisse auf den Blog zu stellen und von den Peers kommentieren zu lassen. Es wird auch die Möglichkeit diskutiert, dass die Lehrpersonen die Themen nochmals aufgreifen können.

3.5.2 Berücksichtigung der Empfehlungen der ersten Konzeptanalyse

Die Empfehlungen wurden alle berücksichtigt.

- Es wird neu eine ausführliche Definition von Medienkompetenz gegeben. Die Zielsetzungen beziehen sich allerdings nicht systematisch auf diese Definition.
- Es wird auf die Begriffe Peer Education und Peer Tutoring Bezug genommen. Peer Education als Teil von oder als Überbegriff von Peer Tutoring zu definieren, ist allerdings fachlich nicht haltbar (die Weitergabe von Wissen ist genauso Bestandteil von Peer Tutoring wie von Peer Education).
- Es werden neu übergeordnete Ziele in Bezug auf Peer Tutoring genannt.
- Die Gruppe der Peer Tutors und der Peers wird ausführlich charakterisiert und es werden differenzierte Überlegungen zur Frage der Peerness und zu den Passungsmöglichkeiten angestellt.
- Die Formen interner Evaluation werden neu dargestellt.
- Es werden Gedanken zur Nachhaltigkeit formuliert.

3.5.3 Fazit zum überarbeiteten Konzept und Empfehlungen

Das überarbeitete Konzept stellt das Projekt ausführlich und gut nachvollziehbar dar. Im Hinblick auf eine weitere Überarbeitung des Konzepts werden folgende Kommentare und Empfehlungen abgegeben:

- 1) Es wird empfohlen, die Zielsetzungen in Bezug auf Medienkompetenz explizit und systematisch mit Bezug auf die verwendete Definition von Medienkompetenz beziehen, um transparent zu machen, welche Aspekte von Medienkompetenz in welcher Art und Weise gefördert werden sollen.

- 2) Nicht überzeugend ist der Versuch, die Begriffe Peer Education und Peer Tutoring miteinander zu verbinden. Beim vorliegenden Projekt handelt es sich um Peer Tutoring mit Elementen von Peer Education.
- 3) Es wird empfohlen, die Möglichkeiten der Nachbearbeitung mit Peers auszuformulieren. Welchen Verbindlichkeitsgrad soll die Nachbearbeitung haben? (Werden die Lehrpersonen explizit dazu angehalten oder handelt es sich um eine Anregung?) Erhalten die Lehrpersonen konkrete Arbeitsmaterialien oder Hinweise, in welcher Weise sie die Themen aufnehmen können? Werden die Form der Nachbearbeitung und die langfristige Zielerreichung überprüft, und falls ja, in welcher Weise?

3.6 Fazit

InTeam ist ein Programm für stellenlose Jugendliche ohne abgeschlossene berufliche Grundbildung. Als Motivationssemester unterstützt es die Teilnehmenden bei der beruflichen Integration in die Arbeitswelt. Integraler Bestandteil des Programms ist das Peer Tutoring-Angebot von InTeam. InTeam versteht sich als Präventionsangebot, d.h. das Programm will für Kinder und Jugendliche relevantes Wissen weitergeben und durch diese Anregungen die Grundlage für bewusste Entscheidungen schaffen. Jährlich erarbeiten die stellenlosen Jugendlichen Veranstaltungen zu Themen wie sexuelle Gesundheit, Geld, Konsum, Schulden und Medienkompetenz. Diese Veranstaltungen werden von Schulklassen und Jugendgruppen besucht und finden in den Räumlichkeiten von InTeam statt. Eine Rahmenbedingung des Programms sind häufige Wechsel der Gruppenzusammensetzung der Peer Tutors.

Erfolgsfaktoren

Der wichtigste Erfolgsfaktor sind die vergleichsweise stabilen und zeitlich vergleichsweise grosszügigen Rahmenbedingungen: Insbesondere in der ersten Phase der Vorbereitung handelt es sich um eine – mehr oder weniger – stabile Gruppe Jugendlicher, welche sich über mehrere Monate mit dem Thema auseinandersetzen und eine Veranstaltung entwickeln kann. Auch die Ressourcen für Training und Coaching sind vergleichsweise hoch. In der Veranstaltungsphase hingegen kommt es zu vielen Wechseln bei den Peer Tutors, was als Belastung angesehen wird und die Beteiligungsmöglichkeiten für die später eintretenden Peer Tutors einschränkt.

Der Erfolg des Programms beruht auch darauf, dass das Angebot gut etabliert und in den Schulen bekannt ist und dass die Schulen einen geringen Aufwand für die Inanspruchnahme des Angebots haben. Zentral für den Erfolg ist ferner, dass Peer Tutoring wesentlicher Bestandteil von InTeam und Kern ihrer Philosophie ist. Des Weiteren trägt massgeblich zum Erfolg bei, dass die Peer Tutors ihre Aufgabe als sinnhaft erleben. Dies wiederum hängt eng damit zusammen, dass sie sich intensiv mit ihrem eigenen Medienhandeln auseinandersetzen, und dass sie sich ernst genommen und umfassend unterstützt fühlen.

Problemstellungen

Die Weiterführung und Weiterbearbeitung von Themen über die Veranstaltung hinaus (beispielsweise durch die Lehrperson) ist in der aktuellen Projektanlage nicht gewährleistet, was die Nachhaltigkeit der Wissensvermittlung einschränken kann. Zu beachten sind auf Seiten der Peers Gruppendynamiken und bestehende Hierarchien, da das Offenbaren von persönlichen Erfahrungen für Angriffe gegen diese Person verwendet werden kann. Festzuhalten ist, dass die Peer Tutors nur halbfreiwillig und die Peers nicht freiwillig teilnehmen, wobei dies im gewählten Kontext (Angebote für bestehende Gruppen, meist Schulklassen) keine Problemstellung zu sein scheint.

Bilanz

Insgesamt handelt es sich beim Angebot von InTeam um ein ressourcenintensives, fachlich differenziert geplantes und umgesetztes Angebot, in welchem der Ansatz von Peer Tutoring zur Förderung von Medienkompetenzen in reflektierter Art und Weise umgesetzt wird. Der Peer-Tutoring-Ansatz enthält Elemente von Peer Education.

4 Analyse des Projekts „Virtual Stories“ (Radix, Stiftung IdéeSport, Pädagogische Hochschule Schwyz)

4.1 Ausgangslage: Charakterisierung des Modellprojekts

Das Projekt entstand in Zusammenarbeit der Stiftung Radix, der Stiftung IdéeSport sowie der Pädagogischen Hochschule Schwyz. Die genannten Stiftungen sind auf operativer Ebene insbesondere im Bereich der Prävention und Gesundheitsförderung tätig und verfügen nach eigenen Angaben über langjährige Erfahrungen im Bereich der Peer Education.

Basierend auf moderierten on- und offline Diskussionen verfilmter Fallgeschichten von Jugendlichen, wird mit dem Projekt Virtual Stories das Ziel verfolgt, neue Wege der Vermittlung von Medienkompetenzen, insbesondere im Umgang mit neuen Medien, zu entwickeln. Aufgrund der Konzeption von Virtual Stories ist der Coach tragend im gesamten Umsetzungsprozess, während Jugendliche oft kurzfristig²¹, eher punktuell und wechselnd an einzelnen Teilschritten des Projekts teilhaben. Diese einzelnen Teilschritte sollen an dieser Stelle kurz beschrieben werden:

- Schritt 1: In unterschiedlichen Settings (Schulklassen, offene Jugendangebote etc.) werden Erzählungen persönlicher Erfahrungen von Jugendlichen im alltäglichen Umgang mit neuen Medien durch den Coach als Audiodatei aufgezeichnet. Die dabei berichteten Geschichten werden mit dem Einverständnis der Jugendlichen zur weiteren Verarbeitung freigegeben.
- Schritt 2: Freigegebene Audiodateien werden von Jugendlichen, die zumeist als Junior Coaches²² für Projekte der Stiftung IdéeSport tätig sind, aufbereitet. Dazu werden sie durch den Coach in einer simulierten Interviewsituation mit verschwommener Einstellung gefilmt, während sie sich zu den Audioaufzeichnungen aus Schritt 1 so verhalten, als würden sie selbst die Geschichten erzählen. (In einer späteren Projektphase wurden bereits bestehende Videofilme von den Jugendlichen diskutiert und geeignete Aussagen in der Kommentarfunktion der online publizierten Videofilme aufgeschaltet. Die Onlinekommentare werden vom Moderator freigeschaltet.
- Schritt 3: Das Audiomaterial aus Schritt 1 wird durch den Coach entstellt und mit dem geschnittenen Videomaterial aus Schritt 2 zusammengesetzt. Fertige Videofilme werden vom Coach online gestellt.

Offline moderierte Diskussion:

- Die fertigen Videofilme werden Jugendlichen in unterschiedlichen Settings (Schulklassen, offene Jugendangebote etc.) gezeigt und eine anschließende Diskussion durch den Coach moderiert.
- Nach den moderierten Diskussionen spricht der Coach diejenigen Jugendlichen an, welche selbst Geschichten erzählt haben und fragen sie, ob sie auch ihre Geschichten zur weiteren Verarbeitung dem Projekt zur Verfügung stellen möchten. Bei Zusage beginnt der Prozess wieder bei Schritt 1.

²¹ Die Jugendlichen in der offenen Jugendarbeit wurden im Vorfeld zumeist nicht über das Projekt informiert.

²² Junior Coaches sind Jugendliche, die im Rahmen der MidnightSports Anlässe Funktionen der Betreuung Jugendlicher übernehmen.

Online moderierte Diskussion

- Online gestellte Videofilme können durch User angeschaut werden und in der Kommentarfunktion einen eigenen Diskussionsbeitrag verfassen.
- User, die Interesse haben, ihre eigene Geschichte dem Projekt zur Verfügung zu stellen, haben die Möglichkeit, diese selbst aufzunehmen und durch hochladen dem Projekt zur weiteren Verarbeitung zur Verfügung zu stellen (Ist während des Evaluationszeitraums nicht erfolgt).

Neben der Schilderung von eigenen Erfahrungen, erhalten Jugendliche so die Möglichkeit, Videoaufzeichnungen solcher Erlebnisschilderungen anzuschauen, zu kommentieren und an einer moderierten Diskussionsrunde teilzunehmen. Diese Anlässe wurden bisher in Angeboten der offenen Jugendarbeit und in schulischen Kontexten erprobt und umgesetzt. Daneben besteht für Jugendliche die Möglichkeit, das Videomaterial online anzusehen und über die Kommentarfunktion in Interaktion mit anderen Jugendlichen zu treten. Indem Jugendliche ihre Geschichten erzählen oder dabei helfen, diese Geschichten zu anonymisieren, bestehen weitere projektrelevante Beteiligungsmöglichkeiten für sie.

Weitere Informationen finden sich unter:

<http://www.jugendundmedien.ch/nationales-programm/peer-education/virtual-stories.html>

4.2 Design der Analyse und methodisches Vorgehen

Das Evaluationsdesign wurde im Falle des Projekts Virtual Stories in Absprache zwischen der Stiftung Radix, dem Bundesamt für Sozialversicherungen (BSV) und der Fachhochschule Nordwestschweiz FHNW auf projektbezogene Besonderheiten hin angepasst und in entsprechender Form umgesetzt. Tabelle 5 gibt einen Überblick über die durchgeführten Evaluationsschritte wieder:

Tabelle 5: Evaluationsschritte

Geplante Erhebungsschritte	Durchgeführte Erhebungsschritte	Bemerkungen
Konzeptanalyse	Konzeptanalyse	Analyse „Detailkonzept Virtual Stories“, Stand: Januar 2013. Das evaluierte Konzept bezieht sich auf das Setting Offene Jugendarbeit. Das Konzept wurde aufgrund der Projekterfahrungen laufend angepasst und das Setting verändert. Die analysierte Umsetzung bezieht sich deswegen nicht direkt auf das Konzept.
Analyse des Dokumentationsrasters	Analyse des Dokumentationsrasters	9 Eintragungen (08.07.2013-11.09.2014)
Analyse der Kommentare auf der Video-Plattform	Analyse der Kommentare auf der Video-Plattform	Im Evaluationszeitraum 8 online verfügbare Videoproduktionen von Jugendlichen mit online gestellten Kommentaren von jugendlichen Projektmitarbeiterinnen, -mitarbeitern und Kommentaren von projektunbeteiligten Usern und

Userinnen (Stichdatum 19.09.2014).		
Interview mit den Projektträgern	1 gemeinsames Interview mit der Projektträgerschaft, vertreten durch Radix, PH Schwyz und IdéeSport	
Interview mit Coach	1 Interview mit Coach von IdéeSport	
Interview mit einer jugendlichen Projektmitarbeiterin	1 Telefoninterview mit einer jugendlichen Projektmitarbeiterin, welche bei einer Videoproduktion beteiligt war	Unter Peer Educators können allein Jugendliche verstanden werden, welche eine Geschichte zur Verfügung stellen. Es konnte kein Peer Educator interviewt werden.
Interview mit Peers	2 Gruppeninterviews mit jeweils 2 männlichen Jugendlichen, welche an derselben moderierten Diskussion ausgesuchten Videomaterials teilnahmen	
Online-Befragung der Peers	Keine gültigen Eintragungen	
Re-Analyse des überarbeiteten Konzepts	Kommentierung der angepassten Projektumsetzung	Kein überarbeitetes Konzept vorhanden aufgrund der Neuausrichtung auf das Setting Schule (Erarbeitung von Arbeitsmaterialien für Lehrpersonen ohne Konzeptcharakter).

Folgende drei methodische Einschränkungen sind zu beachten: Es konnten (1) keine Jugendlichen für ein Interview rekrutiert werden, die ihre Narrationen zur Verfügung stellten. Darüber hinaus zeigte sich (2), dass die interviewte Jugendliche die Verfilmung der vorliegenden Narrationen ohne Mitwirkung weiterer Jugendlicher in Zusammenarbeit mit dem Coach der Stiftung IdéeSport vornahm. Ihre Aussagen lassen daher nur begrenzt eine Aussage über mögliche Schulungen zu. Das Projekt wurde neben der ursprünglich geplanten Umsetzung mit Jugendlichen im Kontext offener Jugendarbeit (3) in einer späteren Phase auch in anderen Settings wie einer 6. Klasse der Primarschule, zwei 10. Klassen eines Brückenangebots und mit Studierenden (angehenden Lehrpersonen) sowie Sekundarschülerinnen und –schülern versuchsweise umgesetzt. Die interviewten Jugendlichen (Peers) wurden alle in Settings offener Jugendarbeit rekrutiert. Einschätzungen und Meinungen von Jugendlichen, die in anderen Settings am Projekt in jedweder Form beteiligt waren, können in diesem Bericht nicht abgebildet werden.

4.3 Konzeptanalyse

4.3.1 Vorgehen und Einordnung der Konzeptanalyse

Die vorliegend dargestellte Konzeptanalyse bildet den Erhebungsschritt ab, welcher zu Beginn der Evaluation durchgeführt wurde. Allfällige nachfolgende Veränderungen am Konzept bzw. der Ausrichtung des Projekts sind damit in diesem Kapitel noch nicht berücksichtigt. Konzeptuelle Veränderungen nach Einreichung des Konzepts während der Umsetzungsphase des Projekts werden im Kapitel zur Re-Analyse des überarbeiteten Konzepts dargestellt und diskutiert (Kap. 3.5).

Die Konzeptevaluation wurde einerseits basierend auf Literatur zur Konzepterstellung und -analyse, andererseits auf Grundlagenliteratur zu Peer Education/Tutoring und Medienkompetenzförderung konzipiert. Hieraus leitete das Evaluationsteam einen Kriterienkatalog ab, der als Idealform formal und inhaltlich

ausführlicher Detailkonzepte betrachtet werden kann (vgl. die dafür relevanten Fragen im Anhang, Kap. 9.3). Aus wissenschaftlicher Perspektive wurde damit ein hoher Anspruch an die Ausformulierung eines Konzepts gestellt. In der Praxis Sozialer Arbeit ist eine solche Ausführlichkeit zur gelingenden Umsetzung eines Projekts nicht immer notwendig und würde insbesondere auch die z.T. ohnehin begrenzten Ressourcen eines Projekts stark belasten. Es bestand damit ein Spannungsfeld von wissenschaftlichem Anspruch an ein Konzept und der Praxisrelevanz der Konzepte der Modellprojekte. Deshalb sollten die Konzeptanalysen von Seiten der Evaluation als Diskussionsanstoss verstanden werden, in welche Richtung gegebenenfalls weitere Überlegungen zur Ausgestaltung des Konzepts bzw. des Modellprojekts angestellt werden könnten.

Die Konzeptanalyse wurde den Projektträgern vor der Umsetzungsphase zur Kenntnis zugestellt (formativer Aspekt). Die Projektträger konnten vor dem Hintergrund der Empfehlungen bei Bedarf ihr Konzept vor der Umsetzungsphase anpassen.

Die Konzeptevaluation bezieht sich auf das Dokument „Virtual Stories“, Stand: Januar 2013²³

4.3.2 Konzeptanalyse

Kurzbeschreibung des Projekts

Im Rahmen von MidnightSports- und Open Sunday-Anlässen erzählen Jugendliche Geschichten, welche sie mit Neuen Medien erlebt haben. Sie werden von sogenannten Junior Coachs interviewt, welche während der Anlässe eine verantwortliche Position einnehmen und dafür ausgebildet wurden. Die Geschichten werden als in anonymisierter Form als Videos auf Online-Plattformen gestellt. In einer zweiten Phase sollen diese durch die beteiligten Jugendlichen reflektiert, diskutiert und die Ergebnisse ebenfalls auf die Plattformen gestellt werden. In einer weiteren Phase des Modellprojekts können die Besucher und Besucherinnen der Plattformen über die Kommentarfunktion an der Diskussion teilnehmen.

Verständnis von Medienkompetenz(-förderung) und Peer Education/Tutoring sowie methodische Verknüpfung der Ansätze

Im Konzept finden sich keine expliziten Ausführungen zum theoretischen Verständnis von Medienkompetenz und den mit dem Projekt zu fördernden (Teil-)Medienkompetenzen auf Ebene der Zielsetzungen. Das Projekt nimmt theoretisch Bezug auf die handlungsorientierte Medienpädagogik und fokussiert auf Gefahrenpotenziale der Mediennutzung²⁴ durch Kinder und Jugendliche. Die genannten Zielsetzungen (S. 5) lassen sich insbesondere der Förderung von subjektiver Rezeptions- und Reflexionskompetenz zuordnen. Für die Zielgruppe der Peer Educators beinhaltet Medienkompetenz zudem das Ziel der „aktiven und produktiven Partizipation in der Medienwelt“ (S. 3).

Das Konzept sieht explizit eine Verknüpfung des Peer Education Ansatzes mit der Förderung von Medienkompetenz vor (S. 3). Fallbasierte, „von Jugendlichen für Jugendliche“ erarbeitete Lerninhalte, welche über eine Videoplattform vermittelt werden, sollen bei Peers die Motivation erhöhen, sich mit problematischen

²³ Die Projektträger wiesen darauf hin, dass zum Zeitpunkt der Konzeptevaluation das vorliegende Konzept noch in Entwicklung war und insofern nur eine Arbeitsversion vorlag.

²⁴ In der Berichtsbesprechung des Schlussberichts vom 28. November 2014 betont die Trägerschaft des Projekts Virtual Stories, dass explizit versucht wurde, auch positive Erfahrungsberichte von Jugendlichen im Umgang mit neuen Medien aufzunehmen. Wie sich in der Projektumsetzung gezeigt habe, wurden derartige Inhalte von Seiten der Jugendlichen jedoch nicht thematisiert.

Aspekten der Mediennutzung auseinanderzusetzen. Die Verknüpfung von Peer Education und Medienkompetenzförderung wird mit der Annahme begründet, dass Informationsmaterialien – insbesondere für bildungsferne Jugendliche – besser zugänglich sind, wenn sie in jugendgerechter Sprache abgefasst sind. Für diese Annahme werden keine empirischen Belege angeführt.

Im Konzept findet sich keine explizite Definition und theoretische Fundierung von Peer Involvement bzw. Peer Education/Peer Tutoring. An verschiedenen Stellen des Konzepts wird deutlich, dass insbesondere Aspekte der Peerness, die Akzeptanz der Peer Educators (Junior Coachs) bei Peers (S. 4) und die jugendgerechte Sprache und mediale Form der Präventionsmethode als Merkmale des Ansatzes gelten. Lerneffekte zwischen Peers werden in drei Umsetzungsphasen des Projekts verortet: 1. Während des Interviews (Geschichtensammeln); 2. in der Reflexion zwischen Peer Educators und GeschichtenerzählerIn (erst ab Teststandort 2); 3. bei der Nutzung der Internetvideos und dem Kommentieren durch Besucherinnen und Besucher auf der Video-Plattform.

Eine explizite, wissenschaftlich begründete Verbindung wird zwischen den Methoden des fallbasierten Lernens und Peer Education hergestellt. Hier wird darauf verwiesen, dass dieser Verknüpfung Neuigkeitswert zukomme.

Im Konzept finden sich kaum Angaben zu den Zielgruppen der Interventionen. Unter Ausgangslage (S. 5) wird darauf verwiesen, dass multimediale Präventionsbotschaften bei „bildungsfernen“ Jugendlichen effektiver seien. Es findet sich keine Beschreibung der Zielgruppen im Hinblick auf das Publikum von MidnightSports oder die Besucher und Besucherinnen der Internetseite feel-ok.ch. Insofern ist nicht ersichtlich, ob sich die gewählte Methode des Peer Involvements an der in Frage kommenden Zielgruppe orientiert.

Risiken und Grenzen werden im Konzept zum einen im Hinblick möglicher belastender Situationen bzw. Erzählungen während der Interviews (Geschichtenerzählen) gesehen und auf ein nicht näher erläutertes „Notfallkonzept“ verwiesen. Zum anderen werden Risiken im Hinblick auf mögliche „Beleidigungen oder andere deplatzierte Kommentare“ auf der Videoplattform nach Publikation der Gesprächsaufzeichnungen verortet, welchen mit einer vorgängigen Prüfung der Kommentare vor Veröffentlichung begegnet wird.

Explizitheit und Realisierbarkeit der Projektziele

Die primären Ziele des Projekts liegen in der Wissensvermittlung zu medienbezogenen Gefahrenpotenzialen von betroffenen Jugendlichen an andere Jugendliche. Zudem sollen Lerneffekte erzielt werden, die die Entwicklung von Lösungsstrategien gegenüber den beschriebenen Risiken ermöglichen. Die Zielsetzungen sind in Bezug auf die einzelnen Zielgruppen differenziert ausgeführt.

- Die Peer Educators sollen motivierende Fragetechniken kennenlernen, sollen sich während des Interviews gemeinsam mit den Geschichtenerzählerinnen und –erzählern mit Lösungsansätzen auseinandersetzen und sollen diese beurteilen können.
- Die Geschichtenerzähler und -erzählerinnen sollen sich mit der erlebten Situation auseinandersetzen, sie sollen dazu motiviert werden, Lösungswege zu suchen und sollen diese beurteilen können. Ausserdem soll sie das Schauen anderer Virtual Stories aus einer möglichen Isolation herausführen.
- Die Betrachterinnen und Betrachter der Virtual Stories sollen dazu motiviert werden, sich mit negativen Folgen des Umgangs mit Neuen Medien auseinanderzusetzen und sollen Lösungsansätze beurteilen können.

Die Zielsetzungen erscheinen operationalisierbar und auf der Ebene von subjektiven Einschätzungen messbar. Allerdings werden die Ziele sowie die Zielüberprüfung im Konzept nicht operationalisiert, d.h. Indikatoren der Zielerreichung fehlen. Die Mehrzahl der formulierten Zielsetzungen erscheinen im Hinblick auf die Zielgruppen, die Methoden, die finanziellen und personellen Ressourcen, den Zeitrahmen und das Setting des Projekts realisierbar. Dass die Geschichtenerzähler und -erzählerinnen durch das Anschauen

anderer Videoberichte auf einer Onlineplattform „aus einer möglichen Isolation“ herausgeführt werden, erscheint allerdings fraglich.

Die Förderung von Medienkompetenz ist Teil der Globalziele von Radix und der Pädagogischen Hochschule Schwyz, jedoch nicht von IdéeSport. Im Konzept wird nicht darauf eingegangen, was die bereits eingenommene Rolle vom Peer Educator als Junior Coach aus anderen Projekten von IdéeSport im Verhältnis zur Rolle vor dem Hintergrund von Medienkompetenzförderung und dem spezifischen Projekt Virtual Stories unterscheidet.

Die im Konzept formulierte Zielsetzung, dass die Geschichtenerzählerinnen und -erzähler durch das Anschauen von anderen Virtual Stories Geschichten „aus einer möglichen Isolation“ (S. 6) herausgeführt werden, kann als übergeordnete Zielsetzung der Sozialen Integration aufgefasst werden. Darüber hinaus fokussieren die Zielsetzungen des Modellprojekts fast ausschliesslich auf Aspekte der Medienkompetenzförderung.

Qualifikation von Projektmitarbeitenden / Trainer / Bezugspersonen

Im Konzept finden sich keine Hinweise auf ausgewiesene Kenntnisse und Erfahrungen in Medienkompetenzförderung der Projektmitarbeitenden, Trainer/Trainerinnen (Senior Coachs) oder anderer in direktem Kontakt mit Peer Educators oder Peers stehenden Fachpersonen. Im Konzept werden „Experten“ genannt, die Kommentare zu den Fallgeschichten auf der Plattform verfassen (ab Teststandort 2), ohne deren institutionelle Zugehörigkeit oder Qualifikation anzugeben.

Auch die Kenntnisse und Erfahrungen der Projektmitarbeitenden, Trainerinnen/Trainer oder anderer in direktem Kontakt mit Peer Educators oder Peers stehenden Fachpersonen in Bezug auf Peer Education/Peer Tutoring werden im Konzept nicht expliziert, doch verweist der organisationale Hintergrund (MidnightSports/Open Sunday) und die Existenz von Junior Coachs auf in der Organisation verankerte Ansätze von Peer Education.

Im Konzept finden sich keine expliziten Angaben zu den Qualifikationen der Mitarbeitenden bezüglich des Umgangs mit den im Konzept genannten Zielgruppen. Aufgrund der Einbettung des Projekts in ein bestehendes Angebot der Kinder- und Jugendförderung ist von einem Erfahrungshintergrund der Mitarbeitenden mit der im Konzept genannten Zielgruppe „Jugendlicher“ auszugehen.

Laut Konzept ist kein Training der Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen, die für die Betreuung der Peer Educators zuständig sind, vorgesehen.

Zielgruppen: Bedarf, Charakterisierung, Einbezug

Im Kapitel „Ausgangslage“ des Konzepts (S. 3) wird argumentiert, dass bisher keine Informationsmaterialien zur Förderung von Medienkompetenz vorliegen, die „die Sprache der Jugendlichen“ (d.h. multimediale Darstellungen) sprechen und insbesondere „bildungsferne“ Jugendliche anzusprechen vermögen. Der Fokus auf risikobehaftete Nutzung bzw. Gefährdungen durch die Mediennutzung von Heranwachsenden wird aus der empirischen Befundlage „unangenehmer Erfahrungen“ im Internet abgeleitet. Hieraus wird ein Bedarf an multimedial präsentierten Informationsmaterialien zu Gefahrenpotenzialen im Internet festgestellt.

Das Konzept beschreibt formal drei Zielgruppen: Junior Coachs (Peer Educators), Geschichtenerzählerinnen und -erzähler und Nutzer und Nutzerinnen der Informationsmaterialien (Videos) auf der Plattform feel-ok.ch. Die Junior Coachs sind laut Konzept 14- bis 16 Jahre alt, die Besucherinnen und Besuchern von feel-ok.ch 12- bis 17 Jahre alt. Es sollen sowohl männliche als auch weibliche Peer Educators ausgewählt werden. In ihrer bereits bestehenden Funktion als Junior Coachs haben diese Erfahrungen und Kenntnisse in ihrer Rolle als Peer Educator. Darüber hinaus finden sich im Konzept keine Merkmalsbeschreibungen der anvisierten Zielgruppen (bspw. zu Bildungshintergrund, Milieuzugehörigkeit, besonderen persönlichen Eigenschaften).

Es finden sich keine Hinweise zur Peerness der drei im Konzept angeführten Zielgruppen. Da Junior Coachs (Peer Educators) und Geschichtenerzähler und -erzählerinnen (Peers) die gleichen Anlässe von MidnightSports und Open Sunday besuchen, ist von einer gewissen Peerness zumindest in Bezug auf das Alter auszugehen. Dies kann ebenfalls für die Besucherinnen und -besucher der Plattform feel-ok.ch angenommen werden.

Es finden sich keine Hinweise im Konzept, dass die Zielgruppen bei der Generierung der Konzeptidee und bei der Konzeptentwicklung im Sinne eines partizipativen Einbezugs oder im Rahmen einer Bedarfsabklärung einbezogen wurden.

Die Peer Educators sind nach Konzept bereits durch das Projekt MidnightSports und Open Sunday als „Coachs“ ausgebildete Jugendliche, die im Rahmen des Projekts Betreuungsaufgaben ausüben.

Zugang zu Peer Educators und Peers: Rekrutierung, Selektion

Die Selektion bzw. Rekrutierung der Peer Educators soll nach Konzept durch die Projektleitenden erfolgen: „Der/die Projektleitende des ausgesuchten MidnightSports-Standorts bietet am Story Event zusätzliche Junior Coachs auf.“ (S. 7) Es finden sich keine Ausführungen über den Grad der Freiwilligkeit und Formen der Partizipation von Jugendlichen bei der Selektion von Peer Educators. Da das Projekt allerdings als der Angebotsform Offener Jugendarbeit zugerechnet werden kann, ist von einer prinzipiellen Freiwilligkeit der Einnahme der Peer Educators Rolle auszugehen. Das Konzept macht ferner keine Angaben zum Formalisierungsgrad und den Selektionskriterien der Rekrutierung.

Training, Coaching und Monitoring der Peer Educators

Die Peer Educators werden während einer Stunde auf das Interview mit einem/einer GeschichtenerzählerIn vorbereitet. Die Vorbereitung erfolgt durch eine/n ProjektmitarbeiterIn (ohne Angaben zu Qualifizierungsmerkmalen des/der Projektmitarbeitenden hinsichtlich Peer Education oder Medienkompetenzförderung). Das Training der Peer Educators beinhaltet zum einen formale Aspekte wie die Wissensvermittlung zu Zielen, Inhalten des Projekts und der Peer Educators Rolle und technische Instruktionen, sowie zum anderen stärker inhaltliche Aspekte wie die Einführung in einen Interviewleitfaden und Hinweise zum Umgang mit problematischen Verläufen eines Interviews. Es finden sich keine Hinweise auf ein aktives Coaching und Monitoring der Peer Educators im Konzept, Jugendliche können sich allerdings bei Bedarf an die Projektleitung wenden.

Gestaltungsspielräume für die Peer Educators bestehen laut Konzept in der Interpretation des Interviewleitfadens und der Ausgestaltung des Interviews.

Da im Konzept keine näheren Ausführungen zu der Methode der Peer Education gemacht werden, kann nicht beurteilt werden, ob Training, Coaching und Monitoring in Übereinstimmung mit der gewählten Peer Education Methode sind.

Evaluation, Qualitätssicherung

Das Konzept des Modellprojekts sieht vor, die Umsetzung an den drei Teststandorten jeweils unter anderem aufgrund der Rückmeldungen der beteiligten Jugendlichen in einer Reflexionsphase anzupassen. Ziele sind dabei eine kontinuierliche Verbesserung der Umsetzungspraxis und die Identifikation der „am besten geeigneten Form der Durchführung von Virtual Stories“. Ausser des angestrebten quantitativen Indikators von 500 Videoaufrufen werden im Konzept keine weiteren Kontroll- und Qualitätssicherungsinstrumente beschrieben.

Zudem sind im Detailkonzept explizit verschiedene Umsetzungsmöglichkeiten der Phase 2 des Projekts (Reflexionsebene zwischen Videobotschaften und Kommentaren auf der Videoplattform von Nutzerinnen und Nutzern) genannt, die auf die Lernfähigkeit und Anpassung des Projekts während dem Testzeitraum verweisen.

Die durch das Training erworbenen Fähigkeiten und Kenntnisse der Peer Educators werden im Voraus der Durchführungen nicht evaluiert. Es werden im Konzept keine Formen der Evaluation zur Erfassung des Wissenstransfers zwischen Peer Educators und Peers beschrieben.

Partizipation von Peer Educators und Peers

Das Konzept führt kein explizites Verständnis und keinen Umsetzungsplan partizipativer Aspekte der Beteiligung von Peer Educators und Peers an Idee, Planung und Umsetzung des Modellprojekts an. Einzig unter dem Verweis auf die Methode der handlungsorientierten Medienpädagogik wird die Förderung der „aktiven und produktiven Partizipation in der Medienwelt“ genannt (S. 3). Im Konzept finden sich an zwei Stellen Hinweise auf Möglichkeiten der aktiven Teilnahme bzw. Mitgestaltungsmöglichkeiten des Projekts durch die Peer Educators bzw. Peers: 1. Die Peer Educators erhalten einen Interviewleitfaden, den sie selbst anpassen können. 2. Die Peer Educators werden in die Evaluation der Umsetzungsphasen nach den Testzeiträumen einbezogen.

Nachhaltigkeit und Vernetzung des Modellprojekts

Das Konzept zu Virtual Stories erwähnt keine Planung und Umsetzungsvorhaben im Hinblick auf die Nachhaltigkeit des Projekts, bzw. einer längerfristigen Verankerung des Projekts in der Organisation der MidnightSports und Open Sunday Anlässe. Ein längerfristiger Bestand der Zielerreichung bei den Zielgruppen ist nicht explizit genannt, kann allerdings für die Zielgruppe der Nutzer und Nutzerinnen der Videoplattform implizit aus einer möglichen beständigen Integration der Videopräventionsbotschaften in das Angebot von feel-ok.ch geschlossen werden.

Das Projekt Virtual Stories ist Teil des MidnightSports und Open Sunday Programms und wird im Rahmen dieser Veranstaltungen durchgeführt. Kooperationen bestehen zwischen Radix, Pädagogische Hochschule Schwyz und der Stiftung IdéeSport.

4.3.3 Empfehlungen

- 1) Klärung und Ausführung des Verständnisses von Medienkompetenz und der darauf gerichteten Zielsetzungen der Medienkompetenzförderung.
- 2) Berücksichtigung der positiven Potenziale neuer Medien und entsprechende Umsetzungsplanung (Videobotschaften positiver Fallgeschichten).²⁵
- 3) Stärkere Berücksichtigung des Peer Education Ansatzes als partizipatives, autonomes Lernsetting (bspw. als Begründung der Ausgestaltung von Phase 2).
- 4) Operationalisierung der Projektziele in konkrete Ziele, so dass deren Erfüllung geprüft werden kann (Formulierung von Indikatoren).
- 5) Definition und nähere Bestimmung der Zielgruppen und ihrer Peerness (Gleichrangigkeit) im Hinblick auf die anvisierten Projektziele. Orientierung der gewählten Peer Involvement Methode an den Zielgruppen.
- 6) Einführung und Training der Mitarbeitenden im Hinblick auf die Aufgabe der Medienkompetenzförderung.

²⁵ Anmerkung der Projektträger: Dies war für die Umsetzung geplant.

- 7) Stärkerer partizipativer Einbezug der Peer Educators und Peers in die Projektplanung und Projektumsetzung (bspw. formal: bei Rekrutierung, bei Auswahl Medium, Bildgestaltung, Schnitt; Inhaltlich: inhaltliche Ausrichtung des Projekts, Formulierung der Kommentare).
- 8) Aktives Coaching der Peer Educators während der Projektdurchführung.
- 9) Planung und Umsetzung einer langfristigen Zielerreichung (Nachhaltigkeit).

4.4 Vollzugsanalyse

Nach Erhalt der Konzeptanalyse wurden die Ergebnisse auf Wunsch der Projektträger in einem Gespräch diskutiert und das weitere Vorgehen diskutiert. Die Projektträger gingen mit den Evaluierenden einig, dass das Konzept in der evaluierten Form ungeeignet erscheint. Es wurde vereinbart, dass die Projektträger in den nachfolgenden fünf Monaten nach anderen Umsetzungsformen suchen sollten und ein Grundsatzentscheid zur Ausrichtung des Projekts zu fällen sei. Die Vollzugsanalyse setzte nach dieser Neuausrichtung ein und bezieht sich somit auf diese Neuausrichtung des Projekts, wobei auch in der evaluierten Vollzugsphase weitere Änderungen vorgenommen wurden. Die Daten für die Vollzugsanalyse wurden zwischen 28.08.2014 und 18.09.2014 erhoben.

4.4.1 Organisation und Entwicklung des Projekts „Virtual Stories“

Das Kooperationsprojekt entstand als Idee bereits vor der Ausschreibung durch das BSV. Es beruht auf operativen und wissenschaftlichen Erkenntnisinteressen und fokussiert einerseits auf die Entwicklung innovativer Formen von Peer Education, welche sich laut Aussage der Trägerschaft als „brauchbare Mittel“ erweisen sollen, Jugendlichen aktuelle Themeninhalte zu vermitteln und andererseits „ein Verfahren von Peer Education zu erproben, wo nicht Jugendliche von Erwachsenen instruiert werden, was sie anderen Jugendlichen sagen sollen“. Zentraler Bestandteil des Projekts ist die Verbindung von neuen Medien und Narrationen Jugendlicher. Die Verwendung von neuen Medien wird von der Trägerschaft damit begründet, dass die Arbeit mit Jugendlichen zur Thematik der Medienkompetenz anders gestaltet werden kann. Durch die Arbeit mit Narrationen Jugendlicher sollte gemäss der Trägerschaft die Möglichkeit geschaffen werden, dass „Jugendliche einfach mal Erlebnisse erzählen und sagen was sie daraus gelernt haben, und das quasi zu einer Lerngelegenheit für andere Jugendliche zu machen, das war eigentlich die Kernidee und das ist die Kernidee, glaube ich, bis heute“. Die Projektumsetzung charakterisiert sich durch umfangreiche Suchprozesse nach sinnvollen und realisierbaren Umsetzungsformen. Viele der ursprünglichen Ideen erwiesen sich als nicht oder nur bedingt umsetzbar, womit die Suche nach geeigneten Vorgehensweisen streckenweise nach dem „Trial und Error“-Prinzip vonstattenging, wie die Trägerschaft dies beschreibt.

Nach der Finanzierungszusage des BSV fanden im Januar 2013 insgesamt sieben Sitzungen der Trägerschaft zur Konzeptentwicklung und Projektsteuerung sowie Standortsuche statt. Anfang Februar 2013 konnten im Rahmen des Projektes Open Sunday²⁶ der Stiftung IdéeSport erste Befragungen zur Verwendung des Internets mit 34 teilnehmenden Jugendlichen im Alter zwischen 8 und 12 Jahren und Gruppengespräche mit acht Junior Coachs durch den Coach von Virtual Stories geführt werden. Diese hatten sondierenden Charakter und dienten dem Anliegen, die Art der Auseinandersetzung Jugendlicher mit Themen zu neuen

²⁶ Open Sunday und MidnightSports sind Angebote der Stiftung IdéeSport. Sie sollen Jugendlichen ermöglichen, Turnhallen kostenfrei an Abenden und Wochenenden als Treffpunkt für sportliche Aktivitäten zu nutzen.

Medien zu prüfen und potenzielle Geschichtenerzählerinnen und –erzähler zu orten. Aus dem Dokumentationsraster geht hervor, dass die Zielgruppe nur teilweise für das Vorhaben geeignet war. Während die teilnehmenden Jugendlichen von dem Coach als „verspielt“ wahrgenommen wurden und „keine aktive Auseinandersetzung mit dem Thema“ zeigten, stellten sich die Junior Coachs desselben Projekts als geeignete Geschichtenerzähler und -erzählerinnen heraus, u. a. weil ihre Bereitschaft hoch war, entsprechende Erfahrungen zu teilen. Zu ihrem Erfahrungshintergrund mit neuen Medien wurde im Dokumentationsraster insbesondere auf die Thematik Cybermobbing referiert. In Kleingruppen von drei Jugendlichen wurden diese Erfahrungen in Gesprächen thematisiert. Diese Rahmung wurde als optimal empfunden und u. a. folgende Feststellungen dazu von dem Coach dokumentiert: Starke Auseinandersetzung mit dem Thema, eigene Geschichten reflektiert, Lernprozess bereits stattgefunden. Die ersten Resultate und Schlussfolgerungen aus dieser Veranstaltung wurden durch die Trägerschaft in einem weiteren Treffen nachbereitet und in einem Notfallkonzept²⁷ aufgenommen. Weitere drei Sitzungen zur Projektsteuerung und Konzeptentwicklung folgten.

Ende Februar 2013 wurde ein weiterer Test im Rahmen eines Gruppengesprächs mit Junior Coachs des Projekts MidnightSports und weiteren Befragungen von 56 anwesenden jugendlichen Projektnutzenden durchgeführt. Das Thema des Cybermobbings wurde hier im Vorfeld explizit in die Diskussion eingebracht. Die Bereitschaft des Geschichtenerzählens unter den teilnehmenden Jugendlichen und Junior Coachs fiel geringer aus als bei der ersten Veranstaltung. Dieser Zugang zu Junior Coachs wurde entsprechend von dem Coach als „weniger günstig zum Aufnehmen von Geschichten“ eingestuft und die Bereitschaft der teilnehmenden Jugendlichen an dem Projekt mitwirken zu wollen als „gering“ betrachtet. Die Gespräche mit den Junior Coachs in Kleingruppen förderten ein grosses Erfahrungsspektrum im Umgang mit neuen Medien zutage, jedoch wurde die Umsetzung durch die parallel wahrzunehmende Verantwortung der Junior Coachs an der Sportveranstaltung als nicht optimal bezeichnet.

Zwischen dem 28.02.2013 und 30.04.2013 folgten sieben Sitzungen der Trägerschaft, die neben der Vorbereitung und Koordination mit einer Partnerinstitution die weitere Arbeit an der Konzeptentwicklung und Projektkoordination zum Inhalt hatten. Das Projekt wurde Anfang Mai 2013 in zwei 10. Klassen eines Brückenangebots vorgestellt und eine aufgezeichnete Geschichte verfilmt (vgl. Kapitel 4.1). Eine dieser Klassen wurde dreimal besucht, um an dem Projekt zu arbeiten. Dabei konnten weitere Erkenntnisse bezogen auf die Rekrutierung von Jugendlichen, welche sich als Darstellerinnen und Darsteller im Film zur Verfügung stellten (vgl. Kapitel 4.1), gewonnen und Rückmeldungen zur Umsetzung des Projekts gesammelt werden. Ein Fazit war, dass dieses Setting weniger für die Rekrutierung geeignet war, da sich die Jugendlichen nicht genügend verbindlich zeigten.

In Zusammenarbeit mit Junior Coachs der oben genannten Projekte der Stiftung IdéeSport konnten ab Mitte Mai 2013 sowohl Geschichten aufgezeichnet als auch mehrere Filme gedreht werden. Dabei wurde das Verfahren der Verfilmung optimiert und der Ablauf verfeinert. Die Anlässe wurden ausserdem zum inhaltlichen Austausch zwischen den Jugendlichen und dem Coach genutzt. Dabei verfassten die teilnehmenden Jugendlichen Kommentare zu den jeweiligen Geschichten. Die gesammelten Kommentare wurden im Juli 2013 mit den ersten acht produzierten Videos online geschaltet und auf den Internetplattformen veröffentlicht. Die erarbeiteten Kommentare sollten die Funktion einer Initiierung der Diskussion unter Jugendlichen auf der Internetplattform einnehmen.

Bis Ende des Jahres 2013 fanden weitere sieben Sitzungen der Trägerschaft statt, welche der weiteren Konzeptentwicklung und Projektsteuerung dienten. Ab September 2013 bis Februar 2014 kam es zu Durchführungen des Projekts mit angehenden Lehrpersonen der Sekundarstufe und ca. 35-55 Schüler und

²⁷ Über die Inhalte dieses Notfallkonzepts liegen den Evaluierenden keine Informationen vor.

Schülerinnen des Sekundarschulniveaus. Zwischen April 2014 und Juni 2014 wurden Konzeptionen zur Umsetzung des Projekts in Primarschulklassen entwickelt und mit ca. 60 Schülerinnen und Schülern erprobt. In diesem Zeitraum geschah die Neuausrichtung des Projekts auf das Setting Schule. Vier Sitzungen der Trägerschaft zur Projektkoordination und Konzeptentwicklung fanden dazu in der ersten Hälfte des Jahres 2014 statt. In diesem Zeitraum sind keine Umsetzungsaktivitäten in offenen Settings dokumentiert. Mitte Juli 2014 wurden weitere Videofilme in Zusammenarbeit mit vier Jugendlichen erstellt.²⁸ Im September 2014 gab es eine moderierte Diskussion ausgewählter Filmmaterials in einem Jugendtreff. In zwei Durchläufen beteiligen sich hier jeweils ca. 10 Jugendliche an dem Austausch. Im Dokumentationsraster wird die Teilnahme der Jugendlichen von dem Coach als „rege und selbständig“ beschrieben.

Seit der Aufschaltung der ersten acht Videofilme auf den Onlineplattformen am 08.07.2013 wurden bis zum 19.09.2014 insgesamt 9837 Seitenaufrufe registriert. In dieser Zeitspanne konnten insgesamt 4680 Aktivierungen der Abspielfunktion von Videofilmen gezählt werden.²⁹ In diesem Zeitraum wurden zu den Videos insgesamt 52 Äusserungen von Jugendlichen zu den Geschichten über die Kommentarfunktion publiziert (48 Kommentare von projektbeteiligten Jugendlichen, 4 Kommentare von projektunbeteiligten Usern und 1 Kommentar des Coachs). Den Veröffentlichungen ging eine Prüfung des Inhalts durch den Moderator voraus. Die Anzahl nicht aufgeschalteter Kommentare aufgrund teils diffamierender Inhalte liegt bei 24. Ende September 2014 folgte die Bereitstellung weiterer sechs Videoaufzeichnungen auf den Onlineportalen sowie weitere 40 Kommentare.

4.4.1.1 Rekrutierung, Training und Coaching von Peer Educators

Eine Abgrenzung zwischen Peer Educators und Peers existiert nach Auffassung der Trägerschaft im Projekt Virtual Stories nicht abschliessend, da „jeder Jugendliche, der da irgendwas aktiv beiträgt, ein Peer Educator ist“. Darüber hinaus finden keine Trainings im engeren Sinne statt, weil man auf einen Erfahrungs- aber nicht einen Wissensvorsprung der Jugendlichen setzt: „[Ein Peer] Educator wird ja oft gesehen als jemand, der einen Kompetenzvorsprung hat vor denen, die er bilden will, das ist bei uns gar nicht unbedingt der Fall, sondern die Jugendlichen haben einen Erfahrungsvorsprung in einem ganz kleinen Bereich“. Jugendliche werden demnach sequenziell sowohl als Peers wie auch als Peer Educators betrachtet, ein Schulungsbedarf ist in diesem Verständnis nicht grundsätzlich gegeben.

Demgegenüber soll in der vorliegenden Studie eine analytische Abgrenzung vorgenommen werden, die sich entlang der Formen der Teilnahme und Teilhabe von Jugendlichen am Projekt orientiert (vgl. dazu auch die Ausführungen zu Peer Education, Band 1). Als Peer Educators werden Jugendliche verstanden, die mit der Bereitstellung ihrer Geschichten eine Grundlage für Anschlussdiskussionen schaffen, an denen sie jedoch selbst nicht beteiligt sind. Als Peers treten dagegen Jugendliche in Erscheinung, welche sich mit dem Filmmaterial diskursiv auseinandersetzen, dies sowohl on- wie offline. In letzter Konsequenz bedeutet dies, dass Jugendliche, welche insbesondere zu Anonymisierungszwecken mit der Herstellung des Videomaterials betraut waren, durch ihre Arbeit nicht als Peer Educators verstanden werden können. Eine Peerfunktion kommt diesen jugendlichen Projektmitarbeitenden dann zu, wenn sie durch ihre online gestellten Kommentare an der Diskussion der Videoinhalte teilnehmen. Ansonsten gelten sie als jugendliche Projektmitarbeiterinnen und -mitarbeiter. Im Folgenden wird die Terminologie Peer Educator und Peer wie durch das Evaluationsdesign definiert verwendet.

²⁸ Über das Setting liegen keine Informationen vor.

²⁹ Es liegen keine Informationen darüber vor, ob es sich bei den registrierten Klicks um unique hits handelt. Damit ist nicht bekannt, ob die Anzahl der Klicks die effektive Zahl der User repräsentiert.

4.4.1.2 Rekrutierung

Die Herstellung des Videomaterials setzt real erlebte Erfahrungen von Jugendlichen im Umgang mit neuen Medien voraus. In einem ersten Anlauf wurde bei Vorstellungen des Projekts im Rahmen von Midnight-Sports-Anlässen nach Jugendlichen gesucht, die bereit waren, entsprechende Erfahrungen zu erzählen. Die Videos wurden unter anderem auch dazu verwendet, bei Vorführungen und moderierten Diskussionen der Filme weitere Jugendliche mit ähnlichen oder andersgelagerten Erfahrungen als Geschichtenerzählerinnen und -erzähler anzusprechen. Zeigte sich in der Diskussion, dass Jugendliche von Erfahrungen berichteten, die sich aus Sicht des Coachs als geeignete Inhalte erwiesen, wurden sie von Seiten des Coachs angefragt, ob sie ihre persönliche Geschichte zur weiteren Aufbereitung für andere Jugendliche teilen möchten. Dafür unterzeichneten sie eine Einverständniserklärung, dass das Material unter Einhaltung des Persönlichkeits-schutzes weiter verwendet werden dürfe. Daneben bestand auch die Möglichkeit, eigene Geschichten aufzunehmen und dem Projekt durch online hochladen zur weiteren Verarbeitung zukommen zu lassen. Diese Variante wurde jedoch nicht genutzt.

Die andere Gruppe der Jugendlichen, welche das gesammelte Audiomaterial zu Zwecken der Anonymisierung weiterverarbeiteten, wurde bei Anlässen der Stiftung IdéeSport auf ihre freiwillige Teilnahme hin angefragt. Dabei handelte es sich oftmals um Junior Coachs, welche im Rahmen der Projekte wie Midnight-Sports oder Open Sunday freiwillig aktiv waren. So gab ein interviewter Junior Coach an, sich „meistens freiwillig auch noch für andere Projekte von IdéeSport oder halt Zusammenarbeit mit anderen“ zu melden. In einer frühen Phase des Projekts wurden aus dieser Gruppe auch Jugendliche rekrutiert, welche diejenigen Jugendlichen interviewten, die bereit waren, ihre Geschichten einem grösseren Publikum zugänglich zu machen. Diese Vorgehensweise wurde nach Angaben der Trägerschaft nach ersten Erfahrungen wieder aufgegeben: „Wir haben das ganz am Anfang probiert, dass wir quasi Interviewer geschult haben, die dann quasi andere Jugendliche interviewen und filmen“.

4.4.1.3 Training

Es fanden keine formalisierten Trainings statt, welche Jugendliche gezielt darauf vorbereitet hätten, die Rolle eines Peer Educators einzunehmen und einen Peer Education-Anlass zu gestalten. Dies liegt insbesondere am Konzept des Projekts, welches zum einen auf alltagsweltliche Erfahrungsvorsprünge von Peer Educators setzt, sowie eine Entkopplung von Geschichtenerzählung und Diskussion der Themeninhalte vorsieht. Peer Education-Anlässe des Projekts Virtual Stories können vor diesem Hintergrund als Diskussionen, sowohl on- wie offline, verstanden werden, in denen von virtuellen Peer Educators Themeninhalte zu neuen Medien ins Gespräch gebracht werden.

Die Audioaufzeichnungen von Narrationen über Erfahrungen mit neuen Medien wurden durch den Coach vorgenommen. Jugendlichen die im Aufbereitungsprozess der Audioaufnahmen zu Anonymisierungszwecken involviert waren, arbeiteten zumeist in Kleingruppen an der Inszenierung von Interviewsituationen. In der Rolle der Interviewenden erhielten die Jugendlichen einen Leitfaden zur Orientierung und wurden bei der Umsetzung angeleitet. Diese Unterweisungen beinhalteten dem Coach zufolge Fragestellungen dazu, „wie man die genauen Geschichten erfragt, also was sind eben auch die Folgefragen und was ist nachher passiert und was hat das vielleicht ausgelöst und was hätte man anders machen können, die hatten dort ein Briefing“

4.4.2 Selektion und Erreichung der Peers

Peers wurden auf zwei Zugangswegen erreicht: (1) Jugendliche, welche in unterschiedlichen Settings das Videomaterial gemeinsam rezipierten und danach an einer moderierten Diskussion teilnahmen und (2) Jugendliche, die sich das online geschaltete Videomaterial anschauten und die Möglichkeit hatten, sowohl eigene Kommentare zu posten. als auch selbst als Geschichtenerzähler und -erzählerinnen in Erscheinung

zu treten, indem sie ihre Geschichte über die bestehenden Internetplattformen hochluden und so dem Projekt zur Verfügung stellten.

(1) Die Gruppe der Jugendlichen als Teilnehmende in moderierten Videovorführungen lassen sich in der umgesetzten Projektvariante als Zielgruppe der Peers verstehen, welche in offenen Angeboten wie Jugendtreffs und schulischen Settings erreicht wurden³⁰. Von der Altersgruppe her wurden nach Angaben des Coachs in diesen Settings mehrheitlich Jugendliche im Alter zwischen 13 und 16 Jahren erreicht. Zur Umsetzung wurde sowohl auf Angebote der eigenen Organisation IdéeSport zurückgegriffen wie auch auf Anbieter offener Jugendangebote. Letztere wurden aktiv durch den Coach auf eine Teilnahme hin angesprochen. Über persönliche Kontakte des Coachs ergab sich ausserdem die Möglichkeit, das Projekt zwei Klassen des 10. Schuljahres vorzustellen. Die weiteren Umsetzungen im schulischen Bereich sind nicht genauer dokumentiert.

(2) Über die Gruppe von Jugendlichen, welche als User der bestehenden Onlineplattformen³¹ als weitere Zielgruppe in Erscheinung traten, ist neben der Anzahl an Klicks aufgrund der geringen Beteiligung an der Onlinediskussion wenig bekannt. Zu den Verfasserinnen und Verfassern von Kommentaren gehören jedoch überwiegend Jugendliche, welche bei der Aufbereitung der Geschichten tätig waren. So beschreibt die interviewte jugendliche Projektmitarbeiterin, dass nach der Besprechung der bereits bestehenden Filme eigene Ansichten der beteiligten Jugendlichen gesammelt wurden, die dann als Kommentare ins Internet gestellt wurden:

„Sie haben eigentlich alle Filme angeschaut, die schon gemacht wurden, und alle Geschichten gehört, und dann ist jeder quasi eine Person gewesen, hat jeder eine Farbe gehabt, und dann haben sie auf Flipcharts die aussendran gewesen sind, jede Person für jeden Film haben sie so quasi ihre Meinung zum Film dazugeschrieben, oder einfach einen Kommentar und das ist dann im Internet aufgeschaltet worden, dort bei diesen Filmen“

Dieses Vorgehen kann als Anschubversuch der Onlinediskussion verstanden werden. Der erhoffte Erfolg blieb nach Einschätzungen der Trägerschaft jedoch hinter den Erwartungen zurück: „Dann kommt die Diskussion, haben wir gedacht, aber die Diskussion kam ja nicht so sehr, wie wir gedacht haben. Bemerkungen, Diskussion kam da nicht. Von daher, dieser Diskussionsteil, der ist im Moment gescheitert in diesem Projekt. Ich glaube die schauen sich das an, also zumindest in der jetzigen Form, aber online diskutiert wird aktuell nicht“ (Trägerschaft).

4.4.3 Moderierte Diskussionsanlässe

Die moderierten Diskussionsanlässe fanden in unterschiedlichen Settings statt, was eine globale Beschreibung nicht zulässt. Auf Wunsch der Trägerschaft des Projekts Virtual Stories wurde von einer Videografie eines Anlasses abgesehen. Entsprechend wird im Folgenden die Perspektive von jugendlichen Beteiligten, welche als Peers an moderierten (Online-)Diskussionen beteiligt waren, beschrieben.

³⁰ Die vorliegende Evaluation basiert aufgrund der Projektplanung von Virtual Stories auf Erfahrungen mit Jugendlichen aus offenen Angeboten.

³¹ Bei den Onlineplattformen handelt es sich um die projekteigenen Webseite (virtualstories.ch) und die Webseite der Stiftung Radix (feel-ok.ch).

4.4.3.1 Zentrale Themen und Erfahrungen der Peers (offline)

Inhaltlich hatte sich die Mehrzahl der interviewten Jugendlichen insbesondere mit einem Videofilm auseinandergesetzt, welcher das Thema Cybermobbing aufgriff. Darin wurde die Geschichte einer Jugendlichen erzählt, die nach einer Kennenlernphase von wenigen Tagen einer Internetbekanntschaft persönliche Bilder mit erotischem Inhalt zukommen liess und daraufhin Erpressungsversuchen ausgesetzt war. Während die Geschichte bei den Jugendlichen ein gewisses Unverständnis für das Verhalten der Protagonistin auslöste und die Schuld für das Cybermobbing dem Opfer zugesprochen wurde, wurde die Diskussion auch als willkommene Möglichkeit erachtet, Weiteres zum genannten Themeninhalt zu erfahren und zu lernen.

„Also es ist darum gegangen, Cybermobbing, dass die Frauen den dummen Fehler machen und Nacktbilder von sich umherschicken, das ist ihre Entscheidung was sie eigentlich machen, aber es ist einfach dumm, doof gesagt.“

„Sie hat ihn nicht einmal gekannt und schon schickt sie ihm Fotos.“

„Ich habe sie [Diskussion] gut gefunden, also man lernt auch noch etwas dazu über Mobbing und so“

Peerness und Autorität, oder: Nähe und Distanz

Die Diskussionsanlässe werden von den interviewten Peers aus unterschiedlichen Gründen durchwegs geschätzt. Eine wichtige Komponente stellt dabei die Tatsache dar, dass der moderierende Coach einen gewissen Altersunterschied aufwies. Es wird ihm eine grössere Glaubwürdigkeit eingeräumt und der Umgang wird als respektvoller beschrieben. Ein weiterer wichtiger Vorteil wird darin gesehen, dass der moderierende Coach den Jugendlichen die Möglichkeit eröffnete, ihre eigenen Gedanken zu formulieren, ohne das Gefühl zu vermitteln, dass die eingebrachten Inhalte nicht von Belang seien, indem auch das nötige Interesse gezeigt wurde.

„Das Diskutieren hat mir gefallen, so eigene Beiträge zeigen, was man so darüber denkt und es wird halt auch zugehört, das ist gut.“

„Wenn die Person, die das vorstellt, etwas älter ist, auch reifer ist, gibt das ein besseres Gefühl. Es ist anders, wie er redet und wie ich mit ihm rede.“

„Man hat mehr Respekt und man schenkt ihm auch mehr Glauben.“

Ein Jugendlicher gibt darüber hinaus an, dass er bei einer Durchführung durch Gleichaltrige nicht in derselben Masse von einem derartigen Anlass überzeugt gewesen wäre, da die Wahrnehmung sowohl der umsetzenden Person wie auch des Projekts anders ausgefallen wäre.

„Ich finde, wenn es ein Jugendlicher gemacht hätte, wäre es nicht so gut rübergekommen, also wäre wie weniger glaubwürdig gewesen, so ist es professioneller rübergekommen.“ (P2, männlich)

Andererseits zeigt sich ein Jugendlicher aber der Idee nicht abgeneigt, selbst ein derartiges Projekt für andere Jugendliche anzubieten, wie dies in nachfolgenden Kommentar verdeutlicht wird:

„Ja, es wäre eigentlich schon interessant, das selbst zu machen.“ (P2, männlich)

Abstimmung der Themen mit der Zielgruppe

Die interviewten Jugendlichen geben an, dass die diskutierten Themen angemessener auf das Alter abgestimmt werden müssen. Die besprochenen Inhalte werden für eine Zielgruppe zwischen 11 und 13 Jahren als geeignet empfunden, während sie als Diskussionsteilnehmer bereits zwischen 15 und 16 Jahren alt waren. Ein Jugendlicher meint, dass Fragen zum Umgang mit neuen Medien in seinem Alter keine zentrale Rolle mehr spielten. Gleichzeitig empfiehlt eine andere Jugendliche, derartige Projekte eher für Jugendliche unterer Jahrgänge anzubieten. Das nötige Wissen, so der allgemeine Konsens, sei in ihrem Alter bereits erworben.

„Also früher eigentlich, in den jüngeren Jahren ist es viel mehr Thema gewesen, Internet, Facebook, aber jetzt nimmt es eher ein wenig ab. Je älter man wird, desto weniger interessiert es eigentlich.“

„Ich finde das ist einfach zu spät, man sollte das schon in der 7. Klasse machen.“

„Bei den meisten, z.B. in unserem Jahrgang, ist das schon da drinnen [im Kopf, Anm. Autor], dass die meisten Sachen gefälscht oder einfach unecht sind, dass hinter dieser Seite eine Person steckt, die im Kopf nicht richtig tickt.“

Ein weiterer Aspekt, welcher von den Jugendlichen geäußert wird, bezieht sich auf geschlechtsspezifische Sensibilisierungsfragen. Grundsätzlich wird darauf verwiesen, dass die Auseinandersetzung mit den einführungspäsentierten Diskussionsthemen zwar etwas bewirkt und einen entsprechenden Stellenwert in ihrem Leben haben, dennoch wird zur Themenwahl für die Diskussion moniert, sich diese im Fall der interviewten Jugendlichen vermehrt an weibliche Jugendliche richten würde, jedoch in einer mehrheitlich von männlichen Jugendlichen gebildeten Diskussionsgruppe besprochen wurde.

„Ja, es ist schon wichtig, ich meine es könnte auch, z.B. es könnte ja auch deine eigene Schwester sein, und dann macht man sich halt schon so etwas Gedanken über so Sachen.“

„Bei uns jetzt ist das fast eine reine Männerrunde gewesen und ich finde, es ist das falsche Publikum gewesen. Ich finde, mit diesen Filmen sollte man eher Frauen aufmerksam machen, weil es sind ja eher Fälle gewesen, wo Frauen betroffen gewesen sind, wo Frauen dann die Opfer gewesen sind, darum finde ich, sollte man eher dann mit den Frauen arbeiten als mit den Männern.“

Beurteilung der Relevanz der diskutierten Themen

Bezogen auf die diskutierten Inhalte sind sich die Jugendlichen einig, dass es Projekte braucht, die sich dem Umgang mit neuen Medien widmen. So wird insbesondere darin ein Vorteil gesehen, dass Geschichten als Erfahrungsschatz dazu dienlich sind, Erfahrungen nicht machen zu müssen, von denen bereits andere berichten können.

„Man muss die Erfahrungen nicht selbst machen, um zu schauen wie es ist.“

„Man soll aus anderen ihren Fehlern lernen, nicht nur aus seinen eigenen.“

Die Jugendlichen berichten davon, derartige Geschichten, wie sie gemeinsam diskutiert wurden, selbst im weiteren Umfeld bereits gehört und darüber gesprochen zu haben. Insbesondere eine der gemeinsam diskutierten Geschichten zu Cybermobbing wird als Beispiel angeführt, welches mehreren Jugendlichen als Thema bekannt ist. Zudem wird auf die öffentliche Diskussion über Sexting verwiesen.

„Eine ähnliche Geschichte habe ich auch schon gehört.“

„Man liest auch täglich in der Zeitung, dass wieder so ein Sexting-Fall gekommen ist.“

Bezogen auf die Frequenz, derartige Geschichten auch aus dem näheren Umfeld bereits gehört und miteinander besprochen zu haben, nennen die Jugendlichen gleich mehrere Fälle in den vergangenen Jahren.

„In den letzten drei Jahren dreimal, viermal, also von Personen die man kennt.“

Dabei sei die Auseinandersetzung im Freundeskreis weniger darauf ausgerichtet gewesen, wie man sich vor derartigen Formen von Cybermobbing schützen könne, als vielmehr seine Meinung zu dem entsprechenden Fall kund zu tun.

„Also die Person die das gemacht hat, ist nicht dabei gewesen, einfach hinten rumgeredet gehabt, unsere eigenen Meinungen gesagt untereinander, nur den engsten Kollegen, einfach unsere Meinungen, nicht mehr, nicht weniger.“

4.4.3.2 Zentrale Themen und Erfahrungen der Peers (online)

Über die Peers, welche sich an der moderierten Onlinediskussion³² beteiligten, ist wenig bekannt. Es handelt sich hier um eine geringe Anzahl von Jugendlichen, die teilweise auch an dem Produktionsprozess der Videofilme beteiligt waren und selbst aktiv in anderen Projekten der Stiftung IdéeSport engagiert sind. Sie konnten als Helfer gewonnen werden, wurden jedoch nicht aufgrund besonderer Spezifika für diese Aufgabe ausgesucht.

Abstimmung der Themen mit der Zielgruppe

Wie aus dem Interview mit der jugendlichen Projektmitarbeiterin hervorgeht, wurde ihrer Ansicht nach die Anonymisierungsarbeit an dem Videomaterial weniger als eine Lerngelegenheit oder Möglichkeit wahrgenommen, eigene Erfahrungen einfließen zu lassen, als vielmehr als notwendiger Schritt im Herstellungs- und Anonymisierungsprozess der Videofilme für das Projekt Virtual Stories. Die jugendliche Projektmitarbeiterin betrachtete sich selbst nicht als eine Nutzniesserin des Projekts, da sie (ähnlich wie die interviewten Peers) der Auffassung war, selbst weitestgehend über die Nutzung von neuen Medien informiert zu sein. Die Videobotschaften richteten sich ihrer Meinung nach an eine Zielgruppe, der sie selbst nicht angehört.

„Es ist einfach so, ich meine ich bin recht aufgeklärt über das Internet, für mich wäre das ja nichts eigentlich, diese Filme, das würde mir gar nichts bringen, aber ich denke Jüngere, die halt neu Facebook haben oder halt neu ins Internet gehen, die haben da halt etwas mehr Zugang dazu.“

Beurteilung der diskutierten Themen

Bezogen auf die Inhalte der Videofilme äussert sich die interviewte jugendliche Projektmitarbeiterin entsprechend, dass die behandelten Themen ihr alle geläufig seien. Einzig den Aspekt der fehlenden Anonymität im Netz ist ihr in Erinnerung geblieben, den sie als neu empfand.

„Das habe ich jetzt nicht so gewusst, dass es jetzt gerade so krass ist, dass die alles herausfinden, Adresse und so, weil er hat nie etwas angegeben. Das ist etwas speziell gewesen, aber sonst wüsste ich jetzt nicht, was ich neu gelernt hätte.“

Das Verfassen von Kommentaren fand sie interessant. Auf die Frage hin, was ihr am Projekt gefallen habe, äusserte sie Folgendes:

„So Kommentare abgeben, das ist noch was, halt etwas die Meinung zum Projekt selbst abgeben.“

Reaktionen anonymer Nutzer und Nutzerinnen der Online Plattform

Ende September 2014 waren insgesamt 52 Kommentare von Jugendlichen online aufgeschalteten. Tabelle 6 zeigt die Aufteilung der Kommentare nach Usergruppe:

³² Die Onlinediskussion wird als moderiert bezeichnet, da die Kommentare der Jugendlichen erst nach einer Sichtung und Filterung durch die Projektträger freigeschaltet wurden.

Tabelle 6: Anzahl Kommentare nach Usergruppe auf der Online-Plattform

Kategorie	Anzahl User	Anzahl Posts
Moderator	1	1
Junior Coachs	7	48
Unbekannt	4	4
Total	12	53

Wie Tabelle 6 zeigt, gab es so gut wie keine Beteiligung von Usern, die nicht selbst in einem Zusammenhang zum Projekt standen. Bezogen auf ein Video wurden 3 Kommentare verfasst, die von projektunbeteiligten Personen stammen dürften. Ein Post dieser projektunbeteiligten Personen wurde durch den Moderator kommentiert. Alle anderen Posts stammen von Jugendlichen, welche im Prozess der Herstellung und Anonymisierung der Videofilme am Projekt beteiligt waren. Die Kommentare nehmen kaum aufeinander Bezug und sind im Allgemeinen stark von Lösungsvorschlägen geprägt (bspw. *„ich verstah nödwieso me diistellige nöd richtig iistellt????!“*), belehrend (bspw. *„Nacktföteli werded immer umezeigt!... wenn lerned ihr das!“*) und in unterschiedlicher Weise beurteilend (bspw. *„i finds dummi sach, lg hans!“*).

Die Kommentare der Projektbeteiligten sind eher selten auf Basis von Rückfragen verfasst und Kommentare mit reflexiven Anteilen sind eher selten. Darüber hinaus besteht teils auch ein grösseres Unverständnis bezogen auf die beschriebenen Geschichten, die von der Ausformulierung her bis zu beschimpfenden oder moralisierenden Aussagen reichen. Interessant ist in zwei Fällen der Bezug auf eigene Erfahrungen, der angedeutet wird (bsp. *„mir isches sgliche passirt mich hets gfötlet kah und au gseit kah das ich eh buess bechumme abr es isch nie eppis cho odr passiert“*). Allgemein sind die Kommentare eher kurz gefasst. Die Onlinekommentare wurden durch den Moderator zensiert, weshalb kaum Aussagen direkt gegen die jugendlichen Geschichtenerzähler gerichtet sind. Die zensierten Reaktionen anonymen Nutzer werden von der Trägerschaft aber als „teilweise recht heftige Kommentare“ beschrieben, „die wir ja nicht alle aufgeschaltet haben. Die, die beleidigend waren gegenüber den Opfern, haben wir nicht aufgeschaltet“.

4.4.3.3 Beurteilung der Art der Wissensvermittlung

Medienkompetenz geht im Verständnis der Trägerschaft über eine „technische Bedienkompetenz“ und „Gefahrenabwehr“ hinaus. Diese beiden Aspekte decken danach die Fähigkeiten, mit neuen Medien einen adäquaten Umgang zu pflegen, nicht umfassend ab:

„Im Idealfall ist Medienkompetenz etwas viel Positiveres, Kreativeres, dass die Jugendlichen wirklich nicht mehr einfach nur Konsumenten und Klicker sind, sondern diese neuen Welten mitgestalten können. Damit sie das können, dafür müssen sie eben auch kritisch sein, dafür müssen sie es auch bedienen können, also diese Sachen spielen mit.“

Aus Perspektive des Coachs gehört zu diesen Kompetenzen insbesondere auch der „reflektierte Umgang mit Medien, neueren, moderneren Mitteln der Kommunikation und ein angeeignetes Wissen im Umgang mit modernen Methoden des Kommunizierens“. Als eine Herausforderung bei der Wissensvermittlung zu diesen Kompetenzen erlebt die Trägerschaft dabei, dass eine grosse Heterogenität unter den Kindern und Jugendlichen bezogen auf diese Kompetenzen bestehe. Gleichaltrige verfügen laut Trägerschaft einerseits in ungleichem Masse über diese Kompetenzen und bewerten andererseits den Grad ihrer Kompetenzen verschieden, indem sie sich teilweise auch über- oder unterschätzen. Entsprechend stellt sich für die Trägerschaft nicht nur die Frage, wann der Zeitpunkt als geeignet erscheint, Medienkompetenz zum Inhalt eines Lernprozesses zu machen, sondern mehr noch, welche Anteile von Medienkompetenz zu welchem

Zeitpunkt thematisiert werden sollten. Dass kein enger gefasstes Thema gewählt wurde und das Themenspektrum im Projekt Virtual Stories offen blieb, erschwerte es nach Auffassung der Trägerschaft, sich an bestimmten Altersgruppen der Jugendlichen zu orientieren:

„Wir haben gesagt, alle Probleme, die es so im Bereich digitaler Medien gibt. Hätten wir jetzt nur gesagt, Sexting oder so etwas, ich glaube das ist schon ein spezifischeres Thema, da hätten wir auch gewusst welche Altersstufe, da muss man nicht zu 10-Jährigen kommen, aber vielleicht dann mit 12, dann wird das langsam wirklich aktuell.“

Wesentliche Voraussetzungen gelingender Diskussionsanlässe werden in diesem Zusammenhang von der Trägerschaft in einer „Formulierungs- und Diskussionsfähigkeit“ verortet, die aufgrund hoher Anteile von Jugendlichen mit Migrationshintergrund teils kaum gegeben seien:

„Aus unserer Arbeitsperspektive kommt die Geschichte des Bildungskontextes ganz, ganz stark dazu. Wir haben in unserem Kontext 70, 80 Prozent Jugendliche mit Migrationshintergrund. Plötzlich sieht man auch ganz klar in einem städtischen Kontext, wo wir praktisch 100 Prozent Migrationshintergrund haben, sind ganz andere Themen. Da eine Alterssegmentierung ist dann auch eine Bildungssegmentierung, die auch noch drin stattfindet. Dort sind wir dann auch auf grundsätzliche Themen der Formulierungsfähigkeit der Problemstellung getroffen oder auch der Diskussionsfähigkeit auch auf einer Onlineplattform.“

Das Ausmass dieser Schwierigkeiten war für die Trägerschaft überraschend:

„Wir haben uns das am Anfang sicher viel einfacher vorgestellt und wir haben gedacht, das wird ein Selbstläufer. Das war es überhaupt nicht. Jetzt mittlerweile sind wir immer noch auf der Suche nach den richtigen Kontexten, nach den richtigen Arten, die Jugendlichen anzusprechen, nach den richtigen Zielgruppen, nach der richtigen Altersstufe.“

Diese Voraussetzungen schliessen implizit mit ein, dass in gewisser Weise zu diskutierende Themen ad hoc den Merkmalen der Gruppen von Jugendlichen und deren Wissensfundus durch den Coach angepasst werden.

4.4.3.4 Didaktische Aufbereitung, Art der Wissensvermittlung

Die Trägerschaft des Projekts Virtual Stories relativiert die Forderung, dass bei einem Peer Education-Ansatz insbesondere die Interaktionen zwischen Jugendlichen jenseits von direkten Einwirkungen durch Erwachsene zentral seien:

„Dieser Ansatz, die Erwachsenen müssen sich um Gottes Willen da heraushalten, da interagieren Jugendliche nur mit Jugendlichen, das war wahrscheinlich bei uns dann irgendwie nicht ganz so. [...] Also die Erwachsenen waren nicht draussen aus dem ganzen Ding, und ehrlich gesagt sind sie bei herkömmlichen Peer Education-Ansätzen überhaupt nicht draussen, sie stehen bloss hinter dem Vorhang.“

Dies hatte insofern einen Einfluss auf die Art der Wissensvermittlung und didaktische Aufbereitung, als dass der Coach als Moderator in Diskussionsrunden in unterschiedlicher Intensität in Erscheinung trat.

Von der Umsetzungsidee her dienten die videobasierten Geschichten der Peer Educators als Initialzündung für eine Auseinandersetzung mit dem Thema. Diese Auseinandersetzung konnte auf der Online Plattform geschehen (Kommentarfunktion und eigene Beiträge), oder in angeleiteten Diskussionsrunden (mit Unterstützung durch den Coach als Moderator).

In Bezug auf die angeleiteten Diskussionsrunden beurteilt der Coach selbstkritisch, dass er diese Diskussionen teilweise zu stark gesteuert habe, um an weitere Geschichten zu gelangen. Das Ziel sei aber gewesen, „einen Schritt zurück zu machen und nur noch die Jugendlichen machen zu lassen“. Letztlich wurde nach

Wegen gesucht, das Gespräch ohne die Beteiligung des Coachs zu ermöglichen, damit Peer Education stattfinden kann. Die Trägerschaft formuliert diesen Sachverhalt folgendermassen:

„Wir haben Wege gesucht, wie wir glaubwürdig kommunizieren unter Jugendlichen und haben dort Hilfestellung geben müssen, wo einfach kein Produkt entstanden wäre.“

Dabei wurde bei der Selektion von potenziell geeigneten Geschichten insbesondere auf solche zurückgegriffen, welche sich gemäss der Trägerschaft nicht durch „sensationstauglich[e]“ Inhalte auszeichneten, da man vermehrt auf „glaubwürdige“ Themen setzte.

Aus diesem Anspruch leitet sich desgleichen das Zurückgreifen auf authentische Geschichten ab, welche nicht mit Lösungsvorschlägen ausgestattet wurden. Damit sollten Diskussionsanreize geschaffen werden, die über Reflexion zur Entwicklung eigener Lösungswege führen sollten. Wie sich jedoch während der Umsetzung zeigte, entsprachen die Ergebnisse nicht den anfänglichen Erwartungen der Trägerschaft: „Vielleicht war dieser Anspruch an Diskussion einfach so bisschen zu weit weg, zu fremd für die Jugendlichen“. Kritisch gegenüber der Programmstruktur merkt die Projektträgerschaft allerdings an: „Im Prozess haben wir erlebt, dass grundsätzlich überhaupt durch die Fragestellung, die das BSV implementiert hat, wir eher auf dieser Schutz-, schlechte Erfahrungen-Diskussion waren“.³³

4.4.4 Vernetzung und Nachhaltigkeit des Modellprojekts

Das Projekt Virtual Stories ist ein Kooperationsprojekt der Stiftung Radix, der Stiftung IdéeSport und der Pädagogischen Hochschule Schwyz. Damit verfügt es über eine breite institutionelle Abstützung, die zudem mit weiteren Vernetzungen ausgebaut wurde. Die Voraussetzung einer Weiterverbreitung ist nach Aussage der Trägerschaft allerdings nur dann gegeben, wenn ein „brauchbares“ und „funktionierendes Produkt“ besteht. Die Suche nach geeigneten Vorgehensweisen war zum Interviewzeitpunkt noch nicht abgeschlossen.³⁴

Laut der Trägerschaft wäre die Nutzung der Videofilme auch zu Zwecken der Erwachsenenbildung denkbar. Daneben sollen die Ergebnisse des Projekts an Tagungen und über Fachpublikationen einem interessierten Publikum zugänglich gemacht werden. Die entwickelten Videofilme sollen neben der projekteigenen Webseite (virtualstories.ch) auch auf der Internetplattform der Stiftung Radix (feel-ok.ch) vorerst weiter zugänglich bleiben.

4.4.5 Massnahmen zur Evaluation und Qualitätssicherung

Zur Qualitätssicherung und Evaluation des Projekts wurden regelmässige Treffen der Trägerschaft mit dem Coach im Sinne einer Expertenrunde einberufen. Diese dienten nach Aussage der Trägerschaft der Überprüfung, ob und inwiefern die geplanten Vorgehensweisen „funktionieren oder nicht“. Basierend auf diesen Analysen wurden fortlaufend Anpassungen am Vorgehen vorgenommen. Dieser Prozess war wäh-

³³ Ergänzung der Projektträger bei der Berichtsbesprechung: Es wurde nicht nur nach schlechten Erfahrungen gefragt, sondern es wurde explizit versucht, gute Erfahrungen zu sammeln. Von den Jugendlichen sei dahingehend nichts eingebracht worden.

³⁴ Zum Zeitpunkt der Berichtsbesprechung war dieser Suchprozess für die Projektträger abgeschlossen.

rend der Datenerhebungsphase nicht abgeschlossen, zumal die bisherigen Erfahrungen nicht den erwarteten Ergebnissen entsprachen.³⁵

4.4.6 Output, Outcome und Impact der Projektumsetzung

Die Methode Peer Education zielt auf einen möglichst autonomen und partizipativen Einsatz Jugendlicher in informellen Bildungssettings. Die Verantwortung für die Erarbeitung und Transmission der Bildungsinhalte soll den Jugendlichen gegeben werden, um die Herstellung eines Bildungssettings zu erzielen, welches in möglichst hohem Masse lebensweltlicher Peerinteraktion entspricht (vgl. Band I). Medienkompetenzförderung beinhaltet die Förderung von Chancen zur Aneignung unterschiedlicher instrumenteller, kommunikativer und kritischer Teilkompetenzen, die einen sinnstiftenden, konstruktiven und gemeinschaftsfördernden Umgang mit Medien erlauben (vgl. Band I). In folgender Synthese wird den Fragen nachgegangen, inwiefern in diesem Modellprojekt diese theoretischen Zielsetzungen von Peer Education und Medienkompetenzförderung erfüllt worden sind, und welche Herausforderungen und Spannungsfelder sich dahingehend in der Umsetzung des Modellprojekts zeigten (Outcome). Hierzu wird u.a. auf Daten der Erhebung Bezug genommen, die zeigen, welche Aktivitäten das Modellprojekt entwickelt hat, und inwiefern und in welchem Masse die Zielgruppen (Peer Educators und Peers) erreicht werden konnten (Output). Schliesslich sollen Fragen beantwortet werden, welche Formen der längerfristigen Verbreitung von Peer Education und Medienkompetenzförderung das Projekt entwickeln konnte und inwiefern eine institutionelle Verankerung der methodischen Ansätze und inhaltlichen Themensetzungen erzielt werden konnte (Impact).

In Kapitel 4.4.6.2 wird eine Beurteilung der Umsetzung des Peer Education Ansatzes im Projekt vorgenommen. Kapitel 4.4.6.3 beinhaltet die Beurteilung zum Gelingen von Medienkompetenzförderung bei Peers und Peer Educators. Das abschliessende Kapitel 4.4.7 soll Erfolgsfaktoren und Problemstellungen der Projektstruktur und Projektumsetzung bilanzierend reflektieren. Kapitel 4.4.8 formuliert Empfehlungen, die für die konzeptuelle Weiterentwicklung des Projekts bedeutsam sind.

4.4.6.1 Output der Projektumsetzung

Genauere Angaben zu den Zahlen beteiligter und erreichter Jugendlicher können nicht abschliessend gemacht werden. Dies liegt insbesondere an den unterschiedlichen Auffassungen darüber, welche Rolle den Jugendlichen im Projekt zuteilwurde und wie sich letztlich ihre Teilnahme gestaltete. So ist bei Anlässen, zu denen sowohl Angaben zu Peer Educators und Peers gemacht wurden, davon auszugehen, dass je nach Beteiligung der Jugendlichen Doppelnennungen vorkommen. Des Weiteren liegen keine genaueren Angaben über die Teilnehmenden der Onlinediskussionen vor.

Der Evaluation liegen acht online gestellte Videofilme zugrunde, die auf Geschichten von Peer Educators beruhen. Diese wurden Online bis zum 19.09.2014 insgesamt 9837 Mal durch bedienen der Playfunktion angewählt. Hier ist anzunehmen, dass nicht einzig Jugendliche das Material gesichtet haben. Bis zu demselben Datum wurden an 17 Veranstaltungen 24 Anlässe unterschiedlichen Inhalts durchgeführt.

Aufzeichnungen aus dem Dokumentationsraster zufolge erzählten acht Jugendliche als Peer Educators ihre Geschichten, 13 Jugendliche beteiligten sich bei der Aufbereitung und Anonymisierung der Videofilme und verfassten Onlinekommentare, weitere acht Jugendliche halfen bei der Aufschaltung des Videomaterials

³⁵ Zum Zeitpunkt der Berichtsbesprechung war dieser Suchprozess für die Projektträger weitgehend abgeschlossen, und es lagen fertige Arbeitsmaterialien für Lehrpersonen vor.

und der Kommentare mit und letztlich wurden zwischen 95 und 115 Peers bei moderierten Diskussionen im schulischen Kontext und 20 Peers in der offenen Jugendarbeit erreicht.

4.4.6.2 Beurteilung der Umsetzung des Peer Education Ansatzes (Outcome)

In der Folge sollen die Ergebnisse der Erhebungen thesenartig diskutiert werden.

These 1: Partizipation und (Gestaltungs-)Autonomie der beteiligten Jugendlichen sind strukturell eingeschränkt

Indem durch die Projektträger sowohl die Wahl des Mediums (Video), als auch teilweise die inhaltliche Gestaltung (Gefahrenperspektive) sowie die Verarbeitungs- und Publikationsformen (Anonymisierung, Wahl der Plattformen, Kommentarproduktion) festgelegt wurden, büßen die beteiligten Jugendlichen ihre Partizipationsmöglichkeiten und Gestaltungsautonomie an der Projektumsetzung in relevantem Mass ein. Die Wahl des Mediums Video erforderte zwingend die Anonymisierung der medialen Darstellung, was aber letztlich einem stärkeren Involvement bzw. einen stärkeren partizipativen Einbezug der beteiligten Jugendlichen durch die hohe Zergliederung im Produktionsprozess der Videos entgegensteht. Die Zergliederung von Arbeitsschritten und damit der zeitlich befristete Einbezug von Jugendlichen hatten zudem eine geringe Kontinuität und inhaltliche Kohärenz der Beteiligung Jugendlicher zur Folge.

Eine weitere Einschränkung der Gestaltungsautonomie von Peer Educators liegt im Fokus des Projekts auf Gefahren und Risiken der Nutzung neuer Medien durch Jugendliche. Zwar konnten die beteiligten Jugendlichen oftmals frei über die Wahl der Themen bestimmen, allerdings wurde durch die Projektträgerschaft der Fokus auf problematische Aspekte der Mediennutzung Jugendlicher gesetzt. Dass die bestehenden Videos auch dazu verwendet wurden, bei Vorführungen und moderierten Diskussionen weitere Jugendliche als Geschichtenerzählerinnen und –erzähler anzusprechen, verstärkte wohl die Homogenisierung von Themen, da sich Jugendliche mit ähnlichen Erfahrungen vermutlich eher angesprochen fühlten als solche mit ganz anderen Themen. Dieses Vorgehen erscheint einerseits geeignet, das „Wissensarchiv“ über Erfahrungen Jugendlicher mit neuen Medien stetig zu vergrößern, birgt aber andererseits die Problematik, dass sich der durch die Projektanlage gesetzte Bias damit verstetigt. Die Erhebungen zeigen zudem, dass im Fortgang des Projekts auch explizit Medien problematisierende Themensetzungen durch die Projektträgerschaft erfolgt sind.³⁶

Die partizipativen und gestalterischen Anteile des Projekts können in der zeitlichen Befristung der Beteiligung Jugendlicher als nur momenthaft bezeichnet werden. Es ist fraglich, wie unter Bedingungen der Zergliederung der Arbeitsschritte die Chance besteht, kontinuierliche Bildungsprozesse sowohl auf Seiten der Peer Educators wie auf Seiten der Peers zu initiieren.

These 2: Ein konzeptuell und thematisch offener Peer Education-Ansatz birgt sowohl Chancen als auch Risiken

Die in vorliegendem Projekt erfolgte Öffnung des Peer Education Ansatzes in Richtung des Verständnisses, dass bereits alltagsweltliche Erfahrungsvorsprünge von Jugendlichen diese als Peer Educators auszeichnen, kann als innovativ angesehen werden. Die Chance besteht hierbei, dass die von Peer Educators vermittelten Erfahrungen, e.g. ihr medienbezogenes Wissen, bei Peers hoch anschlussfähig sind und nicht der

³⁶ Anmerkung der Projektträger: Es wurden nicht nur die problematischen Erfahrungen gesucht, es wurde explizit versucht, auch positive Erfahrungen zu sammeln. Von den Jugendlichen sei dahingehend aber nichts eingebracht worden.

Gefahr einer Distanzierung durch die Kommunikationsform eines antrainierten ‚Expertenwissens‘ unterliegt. Damit der Bildungsanspruch von Peer Education eingelöst werden kann, bedeutet jedoch eine solchermaßen offene, nicht weiter definierte und trainierte Peer Educator-Rolle wie vorliegend auch eine Problematik, da die Bildungsgelegenheiten kaum mehr von alltagsweltlichen Kommunikationen unterschieden werden können. Im Hinblick auf die Online Diskussion stellt sich entsprechend die Frage, welche weiterführenden, vertiefenden Reflexions- und Diskurschancen sich den Zielgruppen bieten. Die vielen – von der Projektträgerschaft zensierten – diffamierenden Kommentare auf der Online Plattform zeigen unter anderem, dass eine alltagsweltliche Form von Peer Education, in welcher die Peer Educator-Rolle konzeptuell nicht gesteuert wird, sogar Gefahr laufen kann, bestehende Vorurteile und Medienkompetenzdefizite bei den Zielgruppen zu verstetigen. Die Problematik der Gefahr der Verstetigung von Vorurteilen zeigt sich auch in den Interviews mit Peers, in welchen die Schuld an der Entwicklung einer Cyberbullying Situation dem Opfer zugesprochen wird und sich genderstereotype Zuweisungen finden („...dass die Frauen den dummen Fehler machen“).

Durch die (im Rahmen der gesetzten Gefahrenperspektive) thematische Offenheit ist eine Vielfalt von Erfahrungsberichten Jugendlicher entstanden, die für unterschiedliche Zielgruppen (Alter, Geschlecht, Erfahrungs- und Bildungshintergrund) Relevanz entfalten kann. Die Erhebung zum von den Peers grundsätzlich positiv beurteilten moderierten Anlass zeigt, dass die beteiligten Jugendlichen aber die Passung des gezeigten Videos für ihre Alters- und Geschlechtsgruppe in Frage stellen. Hieran zeigt sich, dass gerade bei Wahrung einer thematischen Offenheit die Passung von Ansatz (Themenspektrum) und Zielgruppen besondere Bedeutung erlangt. Im Hinblick auf die Publikation der Inhalte auf online Plattformen kann die ungesteuerte Präsentation der thematischen Vielfalt hingegen als sinnvoll erachtet werden, da hier eine Selbstselektion der Inhalte durch die Nutzer und Nutzerinnen stattfindet (diejenigen Videos werden angeklickt, welche auf Interesse stossen, d.h. für die Jugendlichen anschlussfähig sind).

These 3: Anonymisierung führt zu einem Verlust an Authentizität und verstärkt die Entpersonalisierung und Distanzierung zum Opfer

Die Interviews mit Peers zum moderierten Anlass zeigen, dass die erfahrungsbasierten Videos bei jugendlichen Nutzerinnen und Nutzer grundsätzlich thematisch anschlussfähig sind und zur Artikulation eigener oder gehörter Erfahrungen führen können. Es kann allerdings aufgrund vorliegender Ergebnisse vermutet werden, dass die mediale Anonymisierung der geschichtenerzählenden Peer Educators die Zielsetzung des Projekts beeinträchtigt, Authentizität der Botschaften und dadurch persönliche Betroffenheit bei Peers zu ermöglichen, oder sogar gegenteilige Effekte zeitigen kann. Die Anonymisierung der jugendlichen Geschichtenerzähler bedeutet eine Entpersonalisierung der medialen Darstellung und kann zu einer distanzierenden Haltung gegenüber den Betroffenen führen (bspw. durch diffamierende oder ausbleibende Kommentare auf der Internetplattform) oder auch den Opferstatus der Person problematisch verändern, indem die Schuld an dessen Situation dem Opfer selbst zugesprochen wird.

Eine weitere Problematik kann in der eher nicht-dialogischen Anlage der Videodarstellungen liegen: In den Videos werden problematische Erfahrungen und deren Bearbeitung durch Jugendliche in Form von Narrationen dargestellt. Der dialogische Aufforderungscharakter ist damit als eher gering einzuschätzen, da keine direkte Aufforderung zum Dialog erfolgt (z.B. in Form von Fragen, Aufruf zu kollegialer Beratung, etc.), sondern Reaktionen nur mehr als Stellungnahmen in Form von Zustimmung oder Widerspruch zum Gesehenen erfolgen können.

These 4: Intensität der Projektanpassungen zeigt reflexives Potenzial des Projekts, kann aber zu Übersteuerung und Auseinanderfallen von Ansatz, Zielgruppe und Setting führen

Infolge der Schwierigkeiten, mit welchen sich das Projekt in der Umsetzung konfrontiert sah, wurden von der Projektträgerschaft verschiedene Anpassungen und Neuausrichtungen vorgenommen mit Blick auf Zugangswege und Beteiligungsformen Jugendlicher. Dies zeigt das reflexiv-kritische Potenzial der Projektträgerschaft und die kontinuierlichen Versuche, durch Anpassungen die Zugänge zu Peers und deren

Responsivität zu verbessern. Kritisch kann hierbei angemerkt werden, dass diese Projektanpassungen nicht unter einem partizipativen Einbezug von Jugendlichen erfolgt sind, sondern sich die Partizipationschancen Jugendlicher in der Folge der zunehmenden Zergliederung von Arbeitsschritten (vgl. These 1) eher weiter verringert hat. Zudem konnten durch die Anpassungen wesentliche Erfolgshindernisse des Projekts nicht beseitigt werden. Hierbei sind insbesondere die geringe Partizipation Jugendlicher durch die Zergliederung des Arbeitsprozesses (vgl. These 1), sowie die Verfremdung der Produkte durch hohe Anonymisierung und deren inhaltlich nicht-dialogische Ausgestaltung (vgl. These 3) zu nennen. Ein weiteres Risiko kann bei einer solch intensiven Projektanpassung im Sinne eines Suchprozesses dabei bestehen, dass durch eine Übersteuerung des Projekts und „Trial und Error“-Versuchen die Abstimmung von Ansatz, Zielgruppen und Setting aus dem Blick gerät.³⁷

4.4.6.3 Beurteilung der Medienkompetenzförderung von Heranwachsenden (Impact)

Die Medienkompetenzförderung von Jugendlichen hat nach Aussage der Trägerschaft zum jetzigen Zeitpunkt noch einen untergeordneten Stellenwert: „Es war nicht das Ziel, Peers weiterzubilden und zu schauen: wirkt das? Das muss man machen, wenn man das fertige Konzept hat“. Darüber hinaus wird nicht auf die Vermittlung von konkreten Umgangsformen mit neuen Medien abgezielt. Der verfolgte Ansatz einer moderierten Diskussion basiert auf einer ergebnisoffenen Herangehensweise, die genauso Raum für praktische Lösungswege wie für reflektierte Auseinandersetzungen bieten möchte. Dabei entscheidet letztlich der Diskussionsverlauf und Austausch darüber, inwiefern sich für einzelne Teilnehmende daraus neue Erkenntnisse und Verhaltensweisen gegenüber neuen Medien ergeben. Die vorliegenden Daten lassen keine Aussagen zu, ob, in welchem Ausmass und in welcher Weise die Medienkompetenzen der beteiligten Jugendlichen bis dato gefördert wurden. Aufgrund der vielen nicht publizierten offenbar diffamierenden Kommentare auf der Online-Plattform sowie der in den Interviews mit Peers erfolgten problematischen Verstärkung des Opferstatus' und geäußerten Geschlechterrollen-Stereotypen, kann vermutet werden, dass die Projektanlage Risiken in sich birgt, Medienkompetenzdefizite zu verstetigen.

4.4.7 Erfolgsfaktoren und Problemstellungen in der Projektumsetzung

Ein wesentlicher Erfolgsfaktor stellt sicherlich das Interesse der Jugendlichen an den moderierten Diskussionen dar. Im Rahmen offener Settings wird dieses Interesse im Vergleich zu schulischen Settings durch einen höheren Grad an Gleichrangigkeit (Peerness) unter den Jugendlichen und eine informelle Rahmung begünstigt. Eine zentrale Rolle kann dabei den vorgeführten Videofilmen zuteilwerden, die ein aufgrund aktueller Mediennutzungsstilen Jugendlicher grundsätzliches Anregungspotenzial enthalten und bei alters- und geschlechtsgerecht gewählten Inhalten offene und diskursive Auseinandersetzungsprozesse ermöglichen. Dies verweist darüber hinaus auf ein vorhandenes Bedürfnis Jugendlicher, sich zu unterschiedlichen medienbezogenen Themen äussern und austauschen zu können. Die ergebnisoffene Herangehensweise an Fragen zu Medienkompetenz ist ein weiterer Faktor, der von Jugendlichen geschätzt wird und der Akzeptanz einer Moderation dieser Anlässe durch einen erwachsenen Coach zuspült. Gegenüber einem Peer Education-Ansatz wurden durch Erwachsene moderierte Diskussionen von den interviewten Peers stärker favorisiert, da diese die Glaubwürdigkeit und respektvolle Umgangsformen der Erwachsenen höher als bei Jugendlichen einschätzten.

³⁷ Anmerkung der Projektträger: Sie gehen nicht damit einig, dass die Anlage des Projekts durch die Anpassungen verwässert worden sei.

Problemstellungen zeigen sich in den moderierten Anlässen insbesondere dann, wenn die Themeninhalte nicht dem Alter und der Geschlechtszugehörigkeit der Jugendlichen in diesen Settings entsprechen. Die Motivation, sich persönlich an der Diskussion zu beteiligen, scheint dann nur eingeschränkt gegeben zu sein. Problemstellungen des Projekts zeigten sich insbesondere bei der kaum erfolgten Diskussion der Videos auf den Online-Plattformen. Zudem finden sich kaum Hinweise auf eine vertiefte Auseinandersetzung, bzw. nachhaltige Bildungsprozesse Jugendlicher im Projekt.

Aufgrund der vorliegenden Daten scheinen die vorhandenen Ressourcen der Jugendlichen zu deren stärkeren Partizipation am Projekt und einer expliziteren Anpassung der Projektinhalte auf die Bedürfnisse der beteiligten Jugendlichen in der Projektumsetzung und den Anpassungen eher wenig Aufmerksamkeit geschenkt zu werden. Auch die nur kurzfristig mögliche Teilnahme der Jugendlichen an dem Projekt steht einem stärkeren Involvement entgegen. Die Vorgehensweise eines „Trial und Error“- Ansatzes birgt grosse Potenziale, weist jedoch insbesondere dann Schwierigkeiten auf, wenn Inhalte, Zielgruppen, Setting sowie Methoden nicht ausreichend konzeptuell aufeinander bezogen werden.

Letztlich bleibt die Frage offen, ob anonymisierte Videofilme nicht zu stark unter einem Verlust an Authentizität leiden, die einer Glaubwürdigkeit der Inhalte entgegensteht, und ob die Wahl des Medium Videos in Form anonymisierter Personendarstellungen für die Intentionen des Projekts geeignet sind. Zu prüfen wäre, unter welchen Voraussetzungen (Setting) und unter Verwendung welcher Medien Narrationen von Jugendlichen differenzierter und reflektierter in medialen Produkten abgebildet werden können.

4.4.8 Fazit der Vollzugsanalyse und Empfehlungen

Virtual Stories stellt sich als ein innovatives Projekt mit einem offenen und potenziell für Jugendliche anschlussfähigen Peer Education Ansatz dar. Unterschiedliche konzeptuelle und umsetzungsbezogene Problemstellungen des Projekts im Evaluationszeitraum schränken die Nutzung dieses Potenzials ein. Da sich das Projekt im Evaluationszeitraum in einer kontinuierlichen Suchphase befand und konzeptuell offen, bzw. unbestimmt war (nicht konkretisierte Zielsetzungen, wechselnde Zielgruppen, Offenheit der Themeninhalte), war es für die Evaluation allerdings erschwert, das Entwicklungspotenzial des Projekts adäquat einzuschätzen.

Vor dem Hintergrund der vorliegenden Daten und Analysen lassen sich folgende Empfehlungen formulieren, welche zur Weiterentwicklung des Projekts beitragen können:

- 1) Ein stärkeres Involvement bzw. ein stärkerer partizipativer Einbezug der beteiligten Jugendlichen kann verbindlichere Kontinuitäten schaffen und die Jugendlichen zu Eigentümern des Projekts machen.³⁸
- 2) Um die Anschlussfähigkeit der Medienproduktionen bei Peers zu erhöhen, sollten partizipative Verfahren angewendet und Gestaltungsautonomie der beteiligten Jugendlichen ermöglicht werden.
- 3) Um Fehlerquellen besser eruieren und geeignete Anpassungen vornehmen zu können, sollten Zielgruppen, Settings, Inhalte und Methoden konzeptuell aufeinander bezogen werden. Eine Möglichkeit besteht z.B. darin, Zielgruppen in spezifischen Settings zu definieren und Themen sowie Methoden darauf anzupassen.
- 4) Nachteile der Anonymisierung könnten durch Nutzung anderer Medienformen (Texte, Audio etc.) möglicherweise reduziert oder aufgehoben werden, was die Anschlussfähigkeit von Peers an den Inhalten erhöhen würde.

³⁸ Anmerkung der Projektträgerschaft: Aus ihrer Sicht war der Kernprozess offen und partizipativ angelegt.

- 5) Durch ein intensiveres Training und Coaching von Peer Educators könnten die in spontanen Narrationen z.T. eingeschränkten Artikulationsfähigkeiten Jugendlicher verbessert werden.
- 6) Eine Berücksichtigung positiver Potenziale neuer Medien könnte die Vielfalt des Themenspektrums erweitern und die Entwicklung von Medienkompetenzen bei Jugendlichen jenseits einer Gefahrenperspektive stärken. Daneben ist ein Augenmerk darauf zu legen, Eigendynamiken der Themenschließung hin zu einer einseitigen Betonung von Risiken neuer Medien zu erkennen und anzusprechen.

4.5 Kommentierung der angepassten Projektumsetzung (Re-Analyse des überarbeiteten Konzepts)

Das Evaluationsdesign sieht eine Re-Analyse des von den Projekten bei Abschluss der Umsetzungsphase vorzulegenden, überarbeiteten Detailkonzepts vor.

Die Projektträger waren sich zum Ende des Evaluationszeitraums über die definitive konzeptionelle Ausrichtung einig. Dieses lag jedoch noch nicht als schriftliches Konzept vor und konnte somit keiner Re-Analyse unterzogen werden. Stattdessen werden Materialien für die Praxis deskriptiv beschrieben, welche im Rahmen dieser Neuausrichtung erstellt wurden. Es handelt sich um Wegleitungen für Lehrpersonen zur Planung von Unterrichtslektionen und Unterrichtsmaterialien in Form von Arbeitsblättern zur Umsetzung des Projekts in Schulklassen der Sekundarstufe I. Darüber hinaus wurde hinsichtlich der Neuerungen und Weiterentwicklung des Projekts eine telefonische Nacherhebung mit einem Projektverantwortlichen geführt.

In Kapitel 4.5.1 werden die Veränderungen in der aktuellen Projektumsetzung gegenüber dem initialen Detailkonzept beschrieben. In Kapitel 4.5.2 werden einige zentral erscheinende Aspekte der aktuellen Projektkonzeptualisierung mit Bezugnahme auf die Empfehlungen der Analyse des ersten Detailkonzepts kommentiert.

4.5.1 Beschreibung der angepassten Projektumsetzung

Das Projekt Virtual Stories wurde dem ursprünglichen Konzept zufolge zur Durchführung in Settings offener Jugendarbeit entwickelt. In diesen Settings basierte die Umsetzung auf einer freiwilligen Teilnahme der Jugendlichen an dem Projekt. Dem Projektverantwortlichen zufolge erwies sich diese geplante, technisch aufwändige Vorgehensweise in diesem Kontext als schwierig und wurde in dieser Form inzwischen eingestellt. Spätestens seit der zweiten Hälfte der Umsetzungsphase kam es gemäss dem Projektverantwortlichen zur erweiterten Anwendung der Projektidee mit Studierenden der pädagogischen Hochschule, im Rahmen aufsuchender Jugendarbeit und in Schulklassen der Primar- und Sekundarstufe I, wobei sehr unterschiedliche Vorgehensweisen teilweise auch gleichzeitig erprobt wurden. Für die Projektentwicklung und Anpassungen waren dabei eng begleitete Versuche, Rückkopplungen und Rückmeldungen aus der Praxis massgeblich, welche dem Projektverantwortlichen zufolge einen starken konzeptionellen Lernprozess innerhalb des Projekts zur Folge hatten.

Im projektinternen Suchprozess habe sich die Sekundarstufe I gemäss dem Projektverantwortlichen als „unglaublich dankbares Feld“ entpuppt, da derartige Projekte den schulischen Alltag, welcher von vielen Routinen geprägt sei, auflockerten. Kinder und Jugendliche seien „wahnsinnig froh, wenn mal etwas anderes passiert und Routinen durchbrochen werden“, was nicht zuletzt auch ein Mitwirken von SchülerInnen erhebelich besser gewährleisten würde.

Daneben wäre zu beobachten, dass „ein grosser Graben in der Pädagogik zwischen Primar- und Sekundarstufe bestehe“, der sich durch vermehrte Projektarbeit und offene Unterrichtsformen auf der Primarstufe gegenüber einer eher einförmigen Unterrichtsform auf der Sekundarstufe I charakterisieren lasse. Umso

interessanter sei eine Projektumsetzung dieser Art für die Schülerschaft der Sekundarstufe, welche sich aufgrund ihrer vermehrten Erfahrungen mit digitalen Medien als geeignete Zielgruppe erweise. Die bisherige Resonanz von Seiten der LehrerInnen wird als gut bezeichnet.

Die Projektumsetzung wurde entlang einer detaillierten Ablaufplanung und der Bereitstellung von Arbeitsutensilien für den als geeignet erwiesenen Kontext neu erheblich strukturiert. Dabei wurde auf die Umsetzung in Schulklassen mit Grundansprüchen und Schülerinnen und Schüler im Alter zwischen 12 und 14 Jahren geachtet. Thematisch wurde explizit eine Gefahrenperspektive im Umgang mit neuen Medien gewählt.³⁹

Das Projekt ist auf die einmalige Umsetzung im Klassenverband ausgelegt und umfasst zwei Unterrichtseinheiten. Die erste Lektion ist zur thematischen Sensibilisierung und Auseinandersetzung gedacht, während die zweite Lektion der Audioproduktion von eigenen Geschichten und der Diskussion geeigneter Verhaltensweisen im Internet dient:

Lektion I Sensibilisierung:

- 2' Vorstellung des Themas ‚Gefahren im Internet erkennen und vermeiden‘
- 3' Sammeln potenzieller Gefahren im Plenum
- 2' Gemeinsames Anschauen eines vordefinierten Films von der Plattform Virtual Stories
- 8' Diskussion der Gefahrenursachen im Plenum (Zweck: Modellieren des Diskussionsverhaltens)
- 10' Anschauen verschiedener, weiterer Filme
- 10' Austausch in Partnerarbeit
- 10' Kommentar verfassen und auf der Plattform Virtual Stories publizieren

Lektion II Produktion:

- 8' Sammeln von eigenen Geschichten im Plenum (Zweck: Modellieren des Erzählens)
- 10' Anhand von Leitfragen in Einzelarbeit Notizen zu eigenen Erfahrungen machen
- 15' Gegenseitige Interviews zu eigenen Erfahrungen mit Aufzeichnung in Partnerarbeit
- 13' Diskussion von geeigneten Verhaltensregeln im Internet

Unter diesen neuen Voraussetzungen ist davon auszugehen, dass Lehrpersonen in die Prozesse der Sensibilisierung und Produktion stark involviert sind. Wie der Projektverantwortliche einräumt, bedeutet die enge Planung eine starke Lenkung der Unterrichtseinheiten. Konzeptuell soll allerdings darauf geachtet werden, dass sich die Lehrpersonen im Ablauf zurücknehmen können. Gleichzeitig soll durch das Geschichtenerzählen gewährleistet werden, dass die Schüler und Schülerinnen untereinander ins Gespräch kommen. Es bleibt erklärtes Ziel, damit Peer Education Elemente in einem strukturierten Rahmen weiterhin zu erhalten. Bisher blieb es bei der Erprobung dieser neueren Vorgehensweise. Ihr soll eine Vorstellung auf Fachtagungen und Publikationen in praxisnahen Fachjournalen folgen.

³⁹ Die Wegleitung für Lehrpersonen bezieht sich darauf, „Gefahren im Internet [zu] erkennen und [zu] vermeiden“. Es wird zudem erwähnt, dass weder Inhalte vorgegeben, noch spezifische Botschaften vermittelt werden sollen.

4.5.2 Berücksichtigung der Empfehlungen der ersten Konzeptanalyse

Vor dem Hintergrund der veränderten Anlage des Projekts und des verfügbaren Datenmaterials kann die Berücksichtigung der Empfehlungen aus der ersten Konzeptanalyse im Projekt nicht abschliessend geklärt werden. Es kann jedoch festgehalten werden, dass mit dem neu festgelegten Setting wie empfohlen eine nähere Bestimmung und Definition der Zielgruppe erreicht werden konnte.

Die angepasste Projektanlage rückt ein spezifisches Verständnis von Medienkompetenz und der damit einhergehenden, projekteigenen Zielsetzung der Medienkompetenzförderung weiter aus dem Fokus. Gerade in Bezug auf eine Überprüfung des Projektoutcomes erscheint eine Definition von Medienkompetenz als operationalisierbare Grösse jedoch unabdingbar.

Wie sich zeigt, sind im Projekt positive Potenziale digitaler Medien als Diskussionsinhalte einer noch klareren Fokussierung auf Gefahren im Umgang mit digitalen Medien gewichen. Medienkompetenzförderung wird in diesem Projekt damit entgegen der Empfehlungen der ersten Konzeptanalyse ausschliesslich als Jugendmedienschutz verstanden.

Bezogen auf die Empfehlung der stärkeren Berücksichtigung von Grundideen von Peer Education Ansätzen (bspw. Partizipation und Autonomie) zeichnet sich ab, dass Peer Education vermutlich aufgrund der stark strukturierten Projektanlage und der Involvierung von Lehrpersonen im schulischen Kontext nur noch marginal stattfindet. Da die Plattform mit den erfahrungsbasierten Videos der Jugendlichen weiterhin besteht, kann Peer Education allerdings nach wie vor im virtuellen Raum erfolgen.

4.6 Fazit

Virtual Stories ist ein gemeinschaftlich von der Stiftung Radix, der Stiftung IdéeSport sowie der Pädagogischen Hochschule Schwyz durchgeführtes Projekt zur Erprobung und Entwicklung geeigneter Ansätze zur Sensibilisierung Jugendlicher im Umgang mit digitalen Medien. Ausgangspunkt ist das Teilen von erlebten Geschichten und Erfahrungen Jugendlicher, die einen moderierten, informellen Austausch über digitale Medien unter Jugendlichen ermöglichen sollen. Dabei werden geeignete Geschichten als Audioaufzeichnung gesammelt und anonymisiert zu Videomaterial verarbeitet, welches zur Eröffnung dieses Austauschs in unterschiedlichen Settings genutzt wird. Die Erprobung des konzeptionell vorgesehenen Ablaufs in unterschiedlichen Settings (Offene Jugendarbeit, Schule) geht mit einem Suchprozess des Projekts einher, welcher die Bestimmung geeigneter Rahmenbedingungen für das geplante Vorgehen zum Inhalt hat. Inzwischen wurde mit der Weiterentwicklung und Erarbeitung strukturierter schulischer Unterrichtseinheiten und Materialien für die Sekundarstufe I mit Grundansprüchen, ein Produkt entwickelt, welches den Ansprüchen der Projektträgerschaft entspricht.

Erfolgsfaktoren

Als wichtigster Erfolgs- und zugleich Risikofaktor ist die offene Herangehensweise an das Ziel zu werten, geeignete Rahmenbedingungen des moderierten, erfahrungsbasierten Austauschs unter Jugendlichen zum Umgang mit digitalen Medien zu schaffen. Innovativ erscheint hierbei die Annahme, dass bereits alltagsweltliche Erfahrungsvorsprünge von Jugendlichen diese als Peer Educators auszeichnen. Wie der von Hindernissen geprägte Suchprozess während der Umsetzungsphase des Projekts zeigt, sind offene Projektanlagen eine nicht zu unterschätzende Herausforderung. Letztlich wurde nach Aussage der Projektträger mit dem schulischen Setting und jüngeren TeilnehmerInnen ein geeigneter Rahmen gefunden, welcher eine gelingende Umsetzung ermöglichen soll.

Ein wesentlicher Erfolgsfaktor stellt das Interesse der Jugendlichen an den moderierten Diskussionen dar. Erfolgsfaktoren des Projekts sind ferner in der aktiven Teilnahme und Einbindung Jugendlicher, im offenen Austausch sowie der Herstellung von erfahrungsbasierten Audio- und Videoaufzeichnungen zu erkennen.

Problemstellungen

Die technisch aufwändige Vorgehensweise der Videoproduktion stellt eine Herausforderung für eine reibungslose Umsetzung dar. Infolge der Strukturierung und zeitlichen Zergliederung des Produktionsprozesses der Videos erscheint der partizipative und gestalterische Einbezug Jugendlicher eher gering. Zudem kann die Anonymisierung der Jugendlichen in den Videos zu einem Verlust an Authentizität sowie zur Distanzierung gegenüber Opferdarstellungen führen.

Im Hinblick auf die online Diskussion der Videos stellt sich angesichts der ausbleibenden oder oftmals diffamierenden (und zensierten) Kommentare die Frage, welche weiterführenden, vertiefenden Reflexions- und Diskurschancen sich den Zielgruppen mit einer solchen Vorgehensweise bieten. Gründe für die geringe Teilnahme an online Diskussionen können im fehlenden Aufforderungscharakter (kein Dialogangebot) und der Anonymisierung der Videodarstellungen gesehen werden. Zudem verdeutlichen die Ergebnisse die Problematik, dass in unbegleiteten Settings bestehende Vorurteile und Medienkompetenzdefizite bei den Zielgruppen mitunter verstetigt werden können.

Bilanz

Das Projekt Virtual Stories beinhaltet einen innovativen, an offene Konzepte der Peer Education anschlussfähigen Ansatz des erfahrungsbasierten Austauschs unter Jugendlichen. Die Umsetzung in den gewählten Kontexten der Offenen Jugendarbeit erwies sich allerdings als schwierig. Die Beteiligung Jugendlicher an online Diskussionen zu den Videos fiel sehr gering aus. Im Verlauf der Projektumsetzung fand eine Neuausrichtung des Projekts statt: Das Projekt Virtual Stories besteht bei Abschluss der Evaluation aus Unterrichtsmaterialien für eine autonome Umsetzung durch interessierte Lehrpersonen in Schulklassen der Sekundarstufe mit Grundansprüchen. Es enthält Elemente eines moderierten Austauschs im Plenum, welcher von einem relativ offenen Austausch in Partnerarbeit unter SchülerInnen abgewechselt wird. Die anfänglich als Vermittlungsinstrument in Erwägung gezogenen Peer Education-Ansätze wurden damit im schulischen Rahmen grösstenteils aufgegeben. Peer Education kann allerdings weiterhin im virtuellen Raum in Form von Kommentaren Jugendlicher zu den erfahrungsbasierten Videos erfolgen.

5 Analyse de l'exécution du projet „Web radio par les jeunes“ (Secteur Jeunesse de Renens)

5.1 Situation initiale : caractérisation du projet

Le projet JMWEB, qui est l'abréviation de « Jeunes et Médias Web », représente la mise sur pied d'une semaine thématique de réalisation d'émissions radiophoniques par des jeunes de la commune de Renens. Le public visé par ces émissions est le public jeune, de la commune et d'ailleurs. Le contenu des émissions a pour vocation de traiter la problématique des nouveaux médias, avec un angle préventif. L'objectif poursuivi est de faire passer un message préventif par les jeunes, dans l'idée qu'ils sont des vecteurs de prévention juvénile plus efficaces que les adultes. Ce projet a été réalisé par le Secteur Jeunesse de la ville de Renens, qui est rattaché au service culture-jeunesse-sport.

En aval du projet JMWEB, un projet similaire a été mis en place par le Secteur Jeunesse au printemps 2013. Du 1er au 6 avril 2013, le programme « La jeunesse regards croisés entre Suisse et Tunisie » a proposé un échange entre 8 jeunes de Suisse et de Tunisie. Pendant une semaine, les jeunes des deux pays ont réalisé ensemble des émissions radiophoniques, sur différents thèmes qui n'étaient pas spécifiquement liés aux médias. Cette semaine thématique, intitulée Culture Mix, s'est insérée dans le programme européen « Jeunesse en action » et a également bénéficié du soutien du programme Jeunes et Médias, comme phase pilote du projet JMWEB. C'est donc dans la continuité de l'expérience initiée par Culture Mix que JMWEB a été pensé et organisé.

Vous trouverez de plus amples informations sur :

<http://www.jeunesetmedias.ch/fr/programme-national/education-par-les-pairs/web-radio-par-les-jeunes.html>

5.2 Design de recherche et planification méthodologique

Le design d'évaluation standard se base sur l'existence d'une interaction directe entre pairs éducateurs et pairs. Dans le cas de JMWEB, l'interaction a lieu de manière indirecte et médiatisée, le public de pairs étant par conséquent non défini et non délimité : les pairs éducateurs produisent des capsules radiophoniques qui sont publiées sur une plateforme Web et peuvent être récupérées par les pairs en tout temps. Les pairs constituent donc une population non mesurable et non identifiable. Une communication médiatisée est possible entre pairs éducateurs et pairs par l'intermédiaire des commentaires que l'on peut poster sur la page Facebook du projet, ou sur l'espace du chat : les auditrices et auditeurs peuvent poster leurs réactions en ligne et ensuite les animateurs et animatrices radio y répondre. En outre, deux débats publics ont été organisés pour permettre une session d'éducation directe. Des jeunes gens de la commune ou faisant partie de l'entourage des pairs éducateurs ont été conviés à ces rencontres et sept d'entre eux ont répondu à l'appel.

Le design d'évaluation a ainsi été adapté afin de prendre en considération ces formes d'interaction médiatisées. Pour l'analyse de l'exécution du projet, les étapes d'évaluation initialement planifiées ont été modifiées comme suit :

Tableau 1: Les étapes d'évaluation

Les étapes d'évaluation standard	Les étapes d'évaluation pour le projet « Web radio par les jeunes »	Remarques et ajustements
Analyse du concept	Analyse du concept	Analyse du document „ Demande de projet: Education par les pairs pour la promotion des compétences médiatiques“, état: 30.11.2012
Analyse de la trame de documentation	Analyse de la trame de documentation	18 entrées
Questionnaire en ligne des pairs	Pas de participation au questionnaire en ligne, donc pas d'analyse possible	Transmission des cartes de visite contenant l'adresse web du questionnaire aux pairs présents lors du dernier débat public. Pas de participation au questionnaire en ligne.
Protocole d'analyse de contenu Web	Pas d'analyse possible	Description des commentaires postés sur la page Facebook du projet. Pas de commentaire de pairs, donc pas d'analyse possible
	Constitution d'un groupe fermé sur Facebook, destiné aux échanges entre pairs éducateurs et adultes encadrants	Prise en compte des contenus postés sur la page Facebook de ce groupe fermé
Interview des responsables de projet	Un entretien mené avec le responsable de projet et un entretien mené avec la jeune animatrice socio-culturelle, également désignée comme responsable de projet par l'équipe	Entretiens réalisés une semaine après la semaine thématique
Interview mit avec les adultes encadrants les pairs éducateurs/coaches	Un entretien avec le coach technique qui a suivi et encadré les pairs éducateurs tout au long du projet Un entretien avec une jeune femme qui joue le rôle de senior leader au sein du projet	Entretiens réalisés une semaine après la semaine thématique
Capture vidéo d'une session d'éducation entre pairs	Capture vidéo et analyse d'un débat public organisé entre pairs et pairs éducateurs	Douze pairs éducateurs présents et sept pairs
Entretiens individuels et collectifs avec des pairs	Deux entretiens menés avec des pairs ayant participé au débat public : <ul style="list-style-type: none"> • un entretien individuel avec une jeune fille • un entretien collectif effectué avec trois garçons 	Entretiens réalisés à l'issue du second débat public
Interview des pairs éducateurs	Invitation de tous les pairs éducateurs à venir faire un entretien collectif. Trois pairs éducateurs présents pour l'entretien	Entretien collectif réalisé une semaine après la semaine thématique

Ré-analyse du concept révisé	Commentaires au document intitulé « rapport d'évaluation »	Pas de concept révisé. Un document faisant office d'auto-évaluation est disponible.
------------------------------	--	---

Coordination des données et champ d'application

Les données présentées ci-dessus permettent de récolter les différentes perspectives des acteurs sur le projet et sur son processus de déroulement. Les particularités suivantes doivent être mentionnées :

- Sur la période de préparation de la semaine thématique et sur son déroulement, nous avons récolté des données issues de la trame de documentation, des entretiens avec les adultes encadrants et de l'entretien collectif avec les pairs éducateurs. La gradation détaillée des données reflète les représentations thématiques des partenaires d'entretiens : ce dont ils ont parlé plus en détails, les thématiques qu'ils ont approfondies ne correspondent pas toujours aux aspects initialement prévus dans les guides d'entretien.
- Tous les pairs éducateurs n'ont pas pris part à l'entretien collectif. Le rapport adopte ainsi la perspective de trois pairs éducateurs sur douze. Leurs énonciations étaient communes et homogènes, ce qui permet de reconstruire un certain « type d'expérience » sur lequel penser les facteurs de succès et de problèmes. D'autres pairs éducateurs auraient peut-être transmis d'autres « types d'expériences ».
- Le point de vue des pairs et leur réception du projet n'a pu être atteint que très partiellement. Aucune auditrice ou auditeur n'a participé au sondage en ligne. L'analyse du « débat public » est une analyse de session d'éducation entre pairs et non la récolte des perspectives des pairs sur l'éducation reçue. Les entretiens effectués avec les pairs sont aussi délicats à prendre en compte car ils s'agit de jeunes très proches des pairs éducateurs (famille, amis), qui n'avaient pas tous écouté les contenus radiophoniques. Nous ne pouvons par conséquent pas nous prononcer sur la manière dont les capsules ont été reçues et perçues par des pairs.

Le rapport analyse de l'exécution du projet a été discuté avec les responsables du projet et le BSV le 20.03.2014. Lors de cette réunion, les responsables du projet ont déclaré que certaines informations transmises par les trois éducateurs interrogés ne correspondaient pas, de leur point de vue, aux faits. De plus les responsables du projet ont eu l'impression que les idées et les expériences des interviewés n'étaient pas forcément partagées pas les autres pairs éducateurs. Les éléments ressortis de cet échange ont été notifiés en bas de page.

5.3 Rapport d'analyse du concept

5.3.1 Remarque préliminaire relative à l'importance et à la valeur de l'évaluation conceptuelle

L'analyse de concept présentée dans les présentes reprend les étapes de l'enquête effectuée en début d'évaluation. Ainsi, les éventuelles modifications consécutives du concept ou de l'orientation du projet ne sont pas prises en compte dans ce chapitre. Les modifications conceptuelles postérieures au dépôt du concept et intervenant durant la phase de mise en œuvre du projet seront présentées et commentées dans le chapitre portant sur la ré-analyse du concept révisé.

L'évaluation conceptuelle s'appuie d'une part sur la littérature relative à la création et à l'analyse des concepts, d'autre part sur la littérature fondamentale consacrée à l'implication des pairs et à la promotion des compétences médiatiques. Elle a permis à l'équipe d'évaluation d'établir un catalogue de critères à considérer comme idéal des concepts détaillés, tant sur la forme que sur le contenu (v. les questions pertinentes en annexe). D'un point de vue scientifique, la formulation d'un concept doit satisfaire à des exigences importantes. Dans le cadre du travail social, un tel luxe de détails n'est pas toujours nécessaire à la réussite d'un projet et pourraient compromettre ses ressources souvent limitées. L'ambition scientifique d'un concept et son application pratique entrent souvent en conflit. Ainsi, les analyses conceptuelles au niveau de l'évaluation sont à considérer comme des impulsions pour discuter des directions à prendre et des réflexions à mener sur la réalisation des projets.

L'analyse de concept a été communiquée aux porteurs du projet avant la phase de mise en œuvre de celui-ci (aspect formatif). À la lumière des recommandations, en cas de besoin, les porteurs du projet pouvaient adapter leur concept avant la phase de mise en œuvre.

L'évaluation du concept se réfère au document „ Demande de projet modèle: Education par les pairs pour la promotion des compétences médiatiques“, état: 30.11.2012.

5.3.2 Rapport d'analyse du concept

Conceptualisation des compétences médiatiques et de l'implication par les pairs

Le projet du Secteur jeunesse de la ville de Renens s'inscrit dans un contexte social et éducatif qui tient compte de l'importance de la participation des jeunes dans tous les projets qui les concernent. L'implication des pairs est donc au centre des préoccupations dans toutes les activités proposées par le secteur jeunesse. Les défis liés à l'éducation aux médias et la nécessité de développer les compétences médiatiques chez les jeunes figurent également à l'agenda du secteur jeunesse depuis 2009. Les professionnels du secteur jeunesse affirment être confrontés à une population majoritairement composée de jeunes migrants, souvent très bien connectés aux médias numériques, mais dont les parents sont peu informés et donc peu enclins à exercer un contrôle sur leurs pratiques : « Un autre constat est que la population des jeunes migrants est moins bien informée que les jeunes Suisses en raison principalement de la langue maternelle des parents et donc d'une moins bonne forme de contrôle social par la famille » (concept au 07.06.13, p.2).

Le lien entre éducation par les pairs et promotion des compétences médiatiques est établi dans le projet. Les émissions radiophoniques porteront sur de sujets liés aux usages des outils et réseaux numériques. Les pairs éducateurs vont bénéficier d'un encadrement et d'une formation visant à améliorer leurs propres compétences médiatiques, puis pourront transmettre leurs réflexions et apprentissages aux pairs par la voie radiophonique. Les pairs vont recevoir ces messages et pourront réagir à leur contenu sur les réseaux sociaux. Les outils et réseaux numériques sont donc à la fois au cœur des problématiques éducatives et au cœur du dispositif interactif mis en place autour de ces problématiques. Ce projet tient compte du fait que les modes de participation juvénile à la société passent aujourd'hui beaucoup par l'utilisation des nouveaux médias.

Explicitation des objectifs du projet

Le concept ne comprend pas de liste d'objectifs explicites mentionnés.

L'amélioration des compétences médiatiques n'est pas explicitement mentionnée comme objectif visé par le projet, qui s'inscrit dans une démarche dite « de prévention face aux médias et aux nouveaux moyens de communication » (concept au 07.06.13, p.2).

L'éducation par les pairs est en revanche explicitement présente dans l'approche méthodologique et conceptuel du projet: « nous souhaitons mettre en place ce projet avec et par les jeunes en faveur des

jeunes: Une radio par les jeunes et pour les jeunes (concept au 07.06.13, p.3). C'est davantage la dimension participative de l'éducation entre pairs qui est mise en avant dans l'argumentaire présenté dans le concept que la dimension éducative. Il est en outre mentionné que ce projet permet aux jeunes (en l'occurrence aux pairs éducateurs) de « prendre une place plus visible dans la société » (ibidem). L'approche participative est au centre de la démarche, puisque des jeunes créent eux-mêmes des contenus médiatiques destinés à leurs pairs. La diffusion de ces contenus se fera par voie radiophonique, notamment sur Internet, puis les pairs seront encouragés à intervenir sur ces contenus par la voie des réseaux sociaux, mais aussi lors de débats publics.

Les moyens d'améliorer les compétences médiatiques de la population des pairs sont en revanche difficiles à cerner. Le concept met l'accent sur l'amélioration des compétences médiatiques des pairs éducateurs, et non sur l'amélioration des compétences médiatiques des pairs.

Qualification des différents collaborateurs au projet

Le responsable de projet est également la personne qui joue le rôle de coach des pairs éducateurs. Il peut faire valoir diverses expériences en matière de participation citoyenne des jeunes. Un atelier de prévention aux dangers d'Internet a déjà été réalisé par l'équipe du secteur jeunesse, ainsi qu'une soirée à thème autour des pratiques de consommation à risque liées aux nouveaux médias. La problématique de l'amélioration des compétences médiatiques est donc également comprise dans le champ des qualifications du chargé de projet.

Pour la réalisation du projet « Web radio par les jeunes », il est épaulé par « une stagiaire et une animatrice socioculturelle, dans le but d'avoir une représentation mixte (femme/homme) » (concept au 07.06.13, p.1). Leurs qualifications respectives ne sont pas mentionnées.

Pour la réalisation des émissions de radio, l'équipe en charge du projet s'entoure de professionnels des médias, comme « un représentant de la police (brigade prévention), une journaliste, un expert nouveau média » (concept au 07.06.13, p.7). Aucune précision n'est donnée quant à l'identité et le rôle de ces intervenants.

Environnement et portée du projet

La première phase du projet, qui est à ce jour terminée, est le fruit d'une rencontre entre des jeunes de la commune de Renens et des jeunes tunisiens, qui ont collaboré à la réalisation de la première semaine thématique.

La seconde phase du projet a une inscription locale. On peut imaginer qu'un public élargi d'auditeurs se manifeste sur les réseaux sociaux, mais ce n'est pas l'approche ni l'objectif avancés dans le concept. Des collaborations sont prévues avec différents secteurs professionnels dans l'élaboration des émissions de radio : journalistes, techniciens, spécialistes des réseaux sociaux. Ainsi, l'argument suivant est énoncé par les porteurs du projet : un développement de leur réseau social et professionnel est envisageable pour les pairs éducateurs.

Caractéristiques de la population cible

La population juvénile de Renens est au centre du dispositif, puisque c'est là que se situe la mission du secteur jeunesse. Le groupe cible des pairs éducateurs est défini en adéquation avec les caractéristiques de mixité sociale de la Ville de Renens, ainsi qu'avec « l'article 3 de la Loi fédérale sur l'encouragement des activités extrascolaires des enfants et des jeunes » (concept au 07.06.13, p. 5). Il s'agit également de jeunes actifs sur les réseaux sociaux et bien intégrés dans la sociabilité locale. Ces jeunes ont été invités à participer à la semaine thématique en raison de leur aptitude à jouer un rôle de leader et de médiateur auprès de leurs pairs. Ils sont en effet décrits comme des adolescent-e-s populaires dans les réseaux de pairs de la commune.

Le projet étant conçu en deux phases, certains pairs éducateurs ayant participé à la première semaine thématique joueront un rôle de « senior leaders » dans la seconde, vis-à-vis de nouveaux participants.

La population des pairs est moins clairement délimitée, puisqu'il s'agit des auditeurs des émissions de radio ainsi réalisées, qui prendront l'initiative de réagir aux contenus diffusés.

Méthode de recrutement des pairs éducateurs et des pairs.

Il n'y a pas d'éléments indiquant la méthode de recrutement des pairs éducateurs.

La population des pairs n'est pas délimitée et n'a pas de caractéristiques spécifiques. Le recrutement des pairs est envisagé par différentes méthodes, comme des actions de promotion des émissions, sur les sites de réseaux sociaux, ainsi que l'organisation de débats publics. Lors de la première phase du concept, qui s'est déroulée au mois d'avril 2013, a généré un faible degré de participation des pairs suite aux diffusions radiophoniques, comme il est mentionné page 7 : « Cette réflexion est faite suite à la première phase qui a démontré que les réactions du public avait été moindre ». La seconde phase du projet vise donc une amélioration de l'impact mesurable de l'éducation des pairs par les pairs.

Cependant, la mesure et l'évaluation de la promotion des compétences médiatiques des pairs ne sont actuellement pas conceptualisées.

Encadrement et coaching des pairs éducateurs.

L'encadrement des pairs éducateurs est conceptualisé. Ils ont une large marge de manœuvre quant aux contenus qu'ils souhaitent traiter dans leur projet, tout en bénéficiant de l'accompagnement de professionnels de l'éducation, de la technique radiophonique et du journalisme. La méthode de coaching du groupe de pairs éducateurs est définie selon des recommandations référencées (Neumann-Braun & Kleinschnittger) :

« Pour constituer le groupe de pairs, nous nous basons sur les recommandations de l'étude Neumann-Braun et Kleinschnittger et sur notre expérience passée dans ce domaine, ainsi :

- Le choix des pairs éducateurs est effectué avec soin (réflexion amenée avec le petit groupe de jeunes de départ et intégration d'une diversité au sein du groupe).
- Les pairs éducateurs et le groupe de pairs seront étroitement suivis par des adultes et recevront suffisamment de soutien (dans le cadre des workshops et lors des bilans journaliers).
- Le groupe de pairs dispose lui-même, de manière générale d'un droit de participation et d'un droit d'action (le groupe porteur sera associé à toutes les étapes du projet et prendront certaines décisions eux-mêmes). » (concept au 07.06.13, p.7)

Le « team building » est mentionnée (ibidem) comme méthode de coaching du groupe des pairs éducateurs, mais son contenu n'est pas détaillé. L'appel à des « experts extérieurs » est aussi mentionné, mais le lien avec l'amélioration des compétences médiatiques n'est pas explicité.

Evaluation du projet

L'évaluation prévue par le secteur jeunesse ne porte que sur les résultats mesurables auprès du groupe des pairs éducateurs et non auprès des pairs. Cette évaluation comprend la mise sur pied de séances de « bilans journaliers » puis « hebdomadaires » (concept au 07.06.13, p.8) avec les jeunes porteurs du projet, ainsi qu'une « évaluation écrite » de la semaine thématique, « comprenant les forces et les faiblesses » (ibidem).

Participation des pairs et des pairs éducateurs

Le projet détaillé mentionne la nécessité de rendre ces émissions interactives, afin que les pairs puissent réagir en direct aux messages qui leur sont transmis. Ensuite, un débat pourrait s'instaurer entre anima-

teurs de l'émission et auditeurs. Ces échanges simultanés, qu'ils s'activent sur Facebook, Twitter ou par téléphone, répondraient aux exigences conceptuelles de l'éducation par les pairs : les auditeurs deviennent ainsi des acteurs et dépassent le statut de simple récepteur radiophonique.

Les pairs éducateurs choisissent librement de participer à la création et à l'animation des émissions radiophoniques, et donc de jouer un rôle de pairs éducateurs. Le contenu du message éducatif n'est pas conceptualisé dans le projet, selon l'argument que la plus grande marge de manœuvre doit être laissée aux pairs éducateurs vis-à-vis des thématiques qu'ils souhaitent aborder.

Les pairs ne bénéficient d'aucun encadrement de la part des adultes, sauf dans le contexte des débats publics, dont on ne sait pas grand-chose du contexte. Leur participation est totalement libre et volontaire, puisqu'ils décident d'écouter ou non les émissions et de participer ou non aux débats suscités par les propos des pairs éducateurs.

Extension et durabilité du projet

Ces questions ne sont pas conceptualisées.

5.3.3 Recommandations

- 1) La population cible des pairs devrait être au cœur des préoccupations des chargés de projet. La principale faiblesse du projet réside dans le flou qui entoure la délimitation de cette population, ainsi que dans le manque de méthode d'encadrement des pairs. Leur rôle est encore trop passif. Ils doivent être davantage impliqués dans le processus d'amélioration de leurs compétences médiatiques.
- 2) Des objectifs concrets devraient être définis et rendre applicable (la formule d'indicateur comme vérification des objectifs).
- 3) Les méthodes d'évaluation du projet doivent tenir compte des pairs. Comment, concrètement, avoir accès à cette population?
- 4) Malgré la volonté de laisser une grande marge de manœuvre aux pairs éducateurs dans le choix des problématiques abordées lors de la semaine thématiques, des objectifs précis devraient être conceptualisés. C'est aussi dans le travail de préparation des émissions que le lien entre pairs éducateurs et pairs peut se tisser et c'est donc là une étape fondamentale dans la bonne marche du projet.
- 5) Il est impératif que les pairs éducateurs soient dans une position d'égaux vis-à-vis des pairs, et non dans une position de leader charismatique, ce qui aurait pour effet d'inhiber toute intervention des pairs. Il faudra être attentif au risque que ce rôle de pair éducateur et la plateforme qui leur est offerte renforce simplement le rôle des adolescent-e-s leaders. Pour que le projet s'inscrive dans une démarche d'éducation entre pairs, les émissions devraient aussi servir de tribune aux jeunes moins visibles ou moins intégrés à la sociabilité locale.
- 6) Il est impératif que les chargés de projets tiennent compte du fait que le concept ne doit pas bénéficier aux seuls pairs éducateurs, mais bien favoriser les compétences médiatiques des pairs.
- 7) Les espaces et contextes concrets d'échange entre pairs éducateurs et pairs doivent encore être développés, en ce sens que le degré de participation des pairs est faible.
- 8) L'extension et la durabilité du projet doivent être conceptualisées.

5.4 Analyse de l'exécution du projet

5.4.1 Organisation et développement du projet

La semaine thématique JMWEB s'est déroulée du 21 au 25 octobre 2013. Pendant cinq jours, correspondant aux vacances scolaires, un groupe de 12 jeunes de la ville de Renens, âgés entre 15 et 25 ans, ont préparé, réalisé et enregistré des émissions radiophoniques, hébergées sur le site Internet d'une radio lausannoise : Radio Djang'o. La phase d'organisation et de préparation du projet s'est déroulée de mi-août 2013 jusqu'à la semaine de réalisation des émissions. Suite à l'expérience vécue au cours de la semaine Culture Mix, plusieurs modifications ont été mises en place par le responsable de projet. En effet, le responsable de projet comme les jeunes impliqués ont considéré que l'impact sur les pairs n'avait pas été satisfaisant, car très peu de réactions avaient été postées sur les réseaux sociaux suite aux diffusions radiophoniques et Internet. A noter que Culture Mix était diffusé sur les ondes herziennes et sur Internet, alors que JMWEB a été diffusé uniquement sur le site Internet de Radio Djang'o. Ces modifications avaient donc pour objectif d'optimiser le taux d'audience des émissions et de toucher le public jeune. Premièrement, le format des émissions a été raccourci. Les émissions de Culture Mix duraient une heure, alors que pour JMWEB, l'équipe en charge du projet a imaginé des formats plus courts, de trente minutes maximum, appelés « capsules ». Deuxièmement, afin d'améliorer l'impact de ces productions sur les pairs et susciter des débats entre pairs éducateurs et pairs, deux débats publics ont été mis sur pied au cours de la semaine thématique, auxquels tous les jeunes de la commune étaient invités à participer, mais aussi les parents et les proches des pairs éducateurs.

Outre le responsable de projet qui est le délégué jeunesse de la ville de Renens, quatre adultes ont encadré les pairs éducateurs, assumant des fonctions diverses :

1. Deux jeunes adultes assumant le rôle de « seniors leaders ». Une jeune femme de Renens et un jeune homme de Tunisie ayant participé au projet Culture Mix ont accompagné les pairs éducateurs dans les différentes phases du projet, offrant leur soutien en fonction des demandes et des besoins. Ils ont été impliqués dans le projet JMWEB en vertu de l'expérience acquise dans le projet Culture Mix. A noter que la jeune femme est également stagiaire au centre de loisirs de Renens. Le jeune homme senior leader est l'un des tunisiens venus en Suisse au printemps 2013, et revenu pour participer à l'encadrement de JMWEB.
2. Une animatrice socioculturelle, employée du Secteur Jeunesse de Renens. Elle a été impliquée dans le projet en vertu de ses qualifications socio-éducatives, de son appartenance au centre de loisirs et pour apporter un soutien féminin aux pairs éducateurs.
3. Un technicien externe, chargé d'accompagner les pairs éducateurs dans la réalisation technique des émissions radiophonique. Il a été impliqué dans le projet en vertu de ses compétences techniques et de son implication dans d'autres projets radiophoniques montés avec des amateurs.

Une séance de recrutement des pairs éducateurs et de présentation du projet a eu lieu le 13 septembre 2013. Au cours de cette séance, des émissions de Culture Mix ont été diffusées pour les jeunes présents, afin qu'ils se fassent une idée de la forme du projet. A noter que les émissions de Culture Mix n'étaient pas spécialement dédiées aux nouveaux médias, contrairement à celles réalisées dans le cadre de JMWEB. Ensuite, cinq séances de préparations des émissions et de coaching des pairs éducateurs ont eu lieu les mercredis précédant la semaine thématique, soit les 18 et 25 septembre, ainsi que les 02, 09 et 16 octobre. Le choix des thématiques à aborder, le nom de l'émission, la création d'une page Facebook ainsi que d'un jingle ont constitué le contenu des premières séances. A partir du mois d'octobre, les jeunes ont pu tester la prise de parole dans un micro.

Selon le responsable de projet et l'animatrice socio-culturelle, les pairs éducateurs ont réalisé des vidéos de bandes annonces des émissions radiophoniques de manière spontanée et autonome. Ces propos sont confirmés par les pairs éducateurs. Ils ont ensuite posté les vidéos sur Youtube, dans l'objectif d'attirer des

auditeurs pour les émissions à venir. Le temps consacré à ce travail de promotion a été pris en dehors des réunions organisées par le Secteur Jeunesse de Renens, au cours des week-ends précédents la semaine thématique. Des discussions ont eu lieu entre adultes encadrants et pairs éducateurs vis-à-vis du nombre de teasers à réaliser. Les pairs éducateurs interviewés ont affirmé avoir pris beaucoup de plaisir à la prise en charge et la conduite de cette réalisation. Cela a participé à créer des liens d'amitié entre eux, en amont de la semaine thématique. Le pair éducateur chargé de la réalisation et du montage des vidéos a été rémunéré pour ce travail, ce qui a été perçu comme une injustice par certains jeunes, mais avait été annoncé par les adultes encadrants dès la première séance.⁴⁰

Le planning définitif de la semaine ainsi que la répartition des tâches et des rôles entre les jeunes s'est effectué le lundi 21 octobre, jour de lancement du projet JMWEB. Une charte a également été réalisée ce jour-là, en collaboration entre adultes encadrants et pairs éducateurs. Cette charte avait pour principal but d'instaurer un climat de travail respectueux entre pairs éducateurs, et entre pairs éducateurs et adultes encadrants. Un studio radiophonique a été installé dans le sous-sol du centre de loisirs de Renens. Un ordinateur pourvu d'un programme de montage et plusieurs micros ont été mis à disposition des jeunes pour toute la semaine.

Au cours de la semaine thématique, les pairs éducateurs ont réalisé douze « capsules » radiophoniques, c'est-à-dire douze séquences de quatre à trente minutes chacune. Les différents formats de ces capsules ont été les interviews, les débats entre pairs éducateurs et les micros-trottoirs. Ils ont rencontré et interviewé différents acteurs des champs journalistique, radiophonique et du domaine de la prévention juvénile :

- Une journaliste du quotidien 24h.
- Un policier de l'Ouest lausannois, chargé de prévention.
- Un animateur de Romradio, une radio numérique animée par des bénévoles.
- Le directeur de Pro Juventute pour la Suisse Romande.
- La responsable du site internet CIAO.ch, site d'information, de promotion de la santé et de prévention des comportements à risque.

En plus de la réalisation de ces capsules, deux débats publics ont été organisés pendant la semaine thématique, le mercredi 23 octobre et le vendredi 25 octobre en fin d'après-midi. Des invitations à participer à ces débats ont été lancées sur la page Facebook du projet. Les pairs éducateurs ont également sollicité leurs propres réseaux de connaissance. Les débats ont été préparés et animés par des pairs éducateurs, qui se sont inscrits sur le planning de la semaine, prévu pour répartir chaque activité entre les différents jeunes impliqués. L'objectif de ces débats publics était de créer un espace de discussion directe entre pairs éducateurs et pairs, puisque le contact entre les deux catégories de jeunes n'existe a priori que de manière médiatisée dans ce projet, via les réseaux sociaux. En effet, les auditeurs des capsules étaient régulièrement invités à réagir au contenu des émissions sur la page Facebook du projet. Dans les faits, il n'y a pas eu de commentaires postés en réaction à ces podcasts, malgré les nombreuses sollicitations émises sur le compte Facebook. Les débats publics ont donc été organisés dans le but de créer un contexte d'interaction entre pairs éducateurs et pairs.

⁴⁰ Remarque concernant le rapport d'évaluation de la réunion du 20.03.2014: D'après les responsables du projet, le thème a été présenté lors de la réunion de préparation et discuté, et la décision de rémunération a été prise d'un commun accord avec les jeunes.

Du point de vue du responsable de projet, les compétences médiatiques acquises chez les pairs éducateurs ont été transmises par les professionnels rencontrés au cours des interviews qu'ils ont menés. Ce sont ces compétences critiques et réflexives vis-à-vis des médias qu'ils ont à leur tour transmises aux pairs, au fil des capsules postées en ligne et au cours des débats directs, organisés au centre de loisirs de Renens. Des compétences techniques ont aussi été acquises par les pairs éducateurs, qui ont été rapidement autonomes dans le montage de leurs émissions, selon le coach technique.

5.4.2 Recrutement, encadrement et coaching des pairs éducateurs

Le recrutement des pairs éducateurs a été réalisé avec un souci de mixité sociale. Afin d'éviter des rapports hiérarchiques entre jeunes, l'équipe en charge du projet a tenu à constituer un groupe de jeunes aux parcours de formation multiples. Le genre et l'origine socio-culturelle ont aussi été des facteurs de recrutement des pairs éducateurs, afin de garantir cette mixité sociale. Le responsable de projet a également eu le souci de recruter quelques adolescent-e-s jouant un rôle de leaders au sein du centre de loisirs, et plus généralement de la commune, afin d'optimiser les chances de créer une émulation autour du projet et de récolter l'audience la plus large possible. Quelques jeunes ayant des difficultés familiales et sociales ont aussi été intégrés dans le projet, afin de leur permettre de vivre une expérience potentiellement bénéfique d'un point de vue social et psychologique.

Concrètement, le recrutement s'est effectué de deux manières distinctes :

1. Sur appel.

Fin août 2013, un message a été diffusé sur la page Facebook du Secteur Jeunesse de Renens, invitant les jeunes intéressés par le projet à se rendre à une réunion d'information, en date du 13 septembre. Le bouche à oreille a aussi été mobilisé par le biais du centre de loisirs, où l'information a été diffusée par les animateurs, notamment au moment des accueils libres destinés à la population adolescente de la commune.

2. Par prise de contact spécifique.

Parallèlement à la diffusion de cette invitation, des prises de contact spécifiques et individuelles ont été effectuées par le responsable de projet et l'animatrice socio-culturelle, qui ont ainsi ciblé certains participants en les invitant directement à participer au projet. Par exemple, les trois jeunes qui ont participé à l'entretien avec l'évaluatrice ont été sollicités directement par le responsable de projet, par téléphone, dans la rue ou dans le centre de loisirs.

En résumé, certains pairs éducateurs se sont spontanément présentés à la séance d'information du 13 septembre, suite à l'annonce passée sur Facebook, et d'autres s'y sont rendus suite à une sollicitation de la part des adultes encadrants. Le recrutement s'est donc effectué par différentes portes d'entrée. Au final, une sélection formelle a été faite parmi les jeunes qui se sont présentés à la réunion d'information du 13 septembre. Cette séance de recrutement avait pour thématique « soirée cocktails de fruits » pour « tous les jeunes intéressés à participer à un projet radio » et a attiré une vingtaine de jeunes. Les pairs éducateurs interviewés ont dit avoir été motivés par la possibilité d'apprendre à faire de la radio et à réaliser leurs propres contenus. Au cours de cette soirée de recrutement, certains jeunes ont pris conscience qu'ils ne pourraient pas participer au projet pour des raisons logistiques (absents au cours de la semaine de vacances scolaires). D'autres n'ont pas été retenus pour des raisons plus personnelles. Selon l'animatrice socio-culturelle, deux jeunes qui se sont présentés à la séance sont considérés comme des « éléments

perturbateurs »⁴¹ par les adultes du Secteur Jeunesse, et auraient empêché le bon déroulement du projet, notamment à cause du risque de conflits avec d'autres jeunes participants. Les adultes encadrants ont ainsi signifié à deux jeunes qu'ils « ne les sentaient pas pour le projet », aussi par crainte que certains parents refusent de laisser leur enfant participer au projet si ces jeunes-là y étaient intégrés. En entretien, un des pairs éducateur résume son intégration au projet comme suit : « Moi c'est (le responsable de projet) qui m'a contacté, et puis on a eu une petite réunion et après il a choisi qui c'est qu'allait faire et voilà, on l'a fait. » Les 12 pairs éducateurs qui ont commencé le projet l'ont poursuivi jusqu'au bout. Ils y ont donc consacré plusieurs jours de congé et de vacances. Un des pairs éducateurs interviewé a pris une semaine de congé sans solde auprès de son employeur pour pouvoir s'impliquer dans le projet.

Selon le responsable de projet, le rôle attribué aux jeunes pairs éducateurs a été celui de producteurs et de diffuseurs de messages de prévention. Il leur a expliqué que les messages de prévention passaient mieux auprès des jeunes s'ils sont délivrés par des pairs, plutôt que par des adultes. Les jeunes peuvent ainsi être « aidants » vis-à-vis de la mission éducative des adultes. Les compétences médiatiques visées par le projet sont des compétences critiques et réflexives vis-à-vis des médias de masse, ainsi que des médias sociaux. Selon l'animatrice socio-culturelle qui a également encadré le projet, la principale compétence médiatique à acquérir pour les jeunes est celle de la connaissance et de la prémunition des dangers inhérents aux usages des nouveaux médias. Elle présente également les jeunes comme étant « ceux qui vont transmettre l'info », une « info » qu'ils ont par ailleurs participé à élaborer. Si les jeunes ont été encouragés à nourrir les thématiques abordées dans les émissions et à chercher des contenus par eux-mêmes, le cadre dans lequel ils ont pu penser et construire leurs contenus a été établi en amont : réaliser des émissions radiophoniques sur les médias, dans un but d'éducation entre pairs. Ces consignes méthodologiques ont été à l'origine d'un malentendu entre les membres de l'équipe encadrante et les pairs éducateurs rencontrés en entretien. En effet, les pairs éducateurs interviewés ont interprété la notion d'éducation entre pairs comme relevant du domaine de la prévention. Interprétant le cadre méthodologique fixé par les adultes comme un devoir de transmission de contenus prescriptifs, ils se sont projetés dans un rôle moralisateur qui leur a déplu. Cette conception de leur rôle n'était en revanche pas celle envisagée par les adultes responsables, qui espéraient de leur part un esprit d'initiative et de créativité.

En entretien, les trois pairs éducateurs interviewés mettent l'accent sur leur mission préventive. Selon eux, l'éducation entre pairs est intimement liée à la prévention : « c'est les jeunes qui préviennent les autres jeunes des problèmes ». Ils disent avoir été motivés par la possibilité de faire une émission de radio entre jeunes. De leur point de vue, le projet leur a été présenté dès la première séance comme un projet de prévention, visant selon eux à « faire parler les jeunes des dangers d'Internet. » Ils se sont donc lancés dans l'aventure, malgré un regard critique vis-à-vis de l'action préventive en générale, estimant qu'elle n'est pas efficace lorsqu'elle affiche ses ambitions de manière trop directe et trop visible : « juste entendre le nom prévention, on sait qu'on va nous dire de faire attention à ci et à ça, donc ça ne marche pas. » Il est récurrent dans le discours des pairs éducateurs interrogés que le concept d'éducation entre pairs a été compris en termes d'action de prévention des risques liés aux nouveaux médias.

Le projet JMWEB a également été actif sur Facebook, avec la création d'un profil communauté et d'un groupe privé. Nous allons donc considérer quelques éléments des contenus de ce groupe privé, avec une perspective descriptive et non analytique. L'objectif est ici de percevoir comment la thématique générale de la semaine a été abordée par les différents acteurs sur cet espace d'échange. Le groupe Facebook a été créé à l'initiative d'un pair éducateur, afin d'y poster les différentes informations utiles aux participants, notamment à ceux qui n'ont pas pu être présents à toutes les séances de préparation. Son contenu, essen-

⁴¹ Note de lecture: toutes les phrases entre guillemets sont des citations littérales.

tiellement informatif, résume les décisions prises lors des séances de préparation et diffuse certains liens pouvant aider à la stimulation des idées. Ce groupe fermé ne constitue pas un lieu de débat, les pairs éducateurs ne postent que des commentaires à but informatif, pour annoncer un retard à une réunion par exemple.

En date du 25 septembre 2013, soit après la première réunion avec les pairs éducateurs s'étant annoncés comme volontaires et ayant été intégrés dans le projet, une jeune fille établit le bilan de ce qui a été discuté :

« Bilan de la soirée pour ceux qui n'étaient pas là:

- *les jeunes passent bcp de temps sur les réseaux sociaux*
- *il n'y a pas que les jeunes qui deviennent adeptes d'internet mais les adultes aussi*
- *on y devient facilement dépendant, car on y trouve bcp de choses comme:*
 - *des infos utiles*
 - *prendre/garder contact avec d'autres internautes tel que la famille, les amis, etc.*
 - *partager „sa vie“ avec les autres*
 - *il peut y avoir bcp d'opportunités:*
 - *bcp d'infos utiles (tout ça n'est que répétition)*
- *il peut y avoir des risques:*
 - *rencontrer des personnes aux fausses identités (peut être très dangereux)*
 - *devenir accro et dépendant*
 - *ne plus s'instruire auprès des documents primaires (livres, documentaires, thèse, etc)*
 - *habitude de rester connecté, donc toujours disponible, pour quoi que ce soit*
 - *...*

Et voilà en gros je pense que votre esprit peut analyser tout cela

Par ailleurs, on a parlé du projet des petits courts-métrage, ce qui va nous donner de super sketches!

Aussi jusqu'à la fin de la semaine, on doit absolument chercher un nom d'émission car on doit faire le jingle!

Bonne soirée à tous! »

Dans cette synthèse des sujets discutés, les opportunités et aspects positifs des usages des réseaux sociaux sont présents au même titre que les risques. En revanche, les contenus postés par la suite prennent une direction toujours davantage axée sur la prévention aux dangers. Ainsi, le 30 septembre 2013, le Secteur Jeunesse poste un lien Internet renvoyant à un reportage de la chaîne de télévision Canal 9 sur le thème : « Génération écrans : une présence envahissante », une émission qui dénonce l'hyperconnexion chez les jeunes.

Puis, le 12 octobre 2013, toujours sur le mur du groupe Facebook privé de JMWeb, le Secteur Jeunesse poste un lien renvoyant au site Internet du programme Jeunes et Médias, vers la page qui présente le « portail d'information » mis en place à l'attention des adultes, et qui commence par la phrase suivante: « Protéger les enfants signifie aussi les encadrer dans le monde numérique ». Ce lien a été posté afin que les jeunes participants préparent les thématiques qu'ils souhaitent aborder dans leurs productions. Ainsi, le programme de la prochaine séance a été annoncé comme suit par le Secteur Jeunesse :

« - Retenir les thèmes pour la semaine, (merci de préparer vos idées) Thème en lien avec Jeunes et Médias, allez voir sur le site www.jeunesetmedias.ch »

Cette consigne indiquant que les thèmes doivent être en lien avec « Jeunes et Médias », ainsi que le renvoi vers une page qui s'adresse spécifiquement aux adultes, constitue un indicateur du rôle proposé aux pairs éducateurs dans le cadre de ce projet. En effet, la page choisie par le Secteur Jeunesse pour être source d'inspiration en vue de l'élaboration du projet s'adresse explicitement aux adultes, chargés d'assumer plutôt un rôle de « protection » vis-à-vis des enfants.

De la même manière, le 22 octobre, le Secteur Jeunesse poste un lien renvoyant aux pages éducatives de Swisscom, qui s'adresse explicitement aux parents et qui leur propose une liste de conseils vis-à-vis de

l'encadrement des usages juvéniles. Les contenus proposés par le Secteur Jeunesse sont donc davantage liés aux risques des mésusages des nouveaux médias, qu'aux opportunités qu'ils offrent. Le thème de l'amélioration des compétences médiatiques par l'éducation entre pairs est, sur ce groupe Facebook, axé sur un message préventif que les jeunes peuvent adresser aux autres jeunes.

Parallèlement à ce groupe fermé, une page Facebook publique a également été créée par les membres de JMWeb, sur laquelle ils postaient des photos de la semaine, les vidéos teasers, les articles de presse concernant leur projet annonçaient les débats publics à leurs réseaux d'amis.

L'entraînement des pairs éducateurs a été réalisé à la fois pendant la période de préparation de la semaine radiophonique, et à la fois au cours de cette semaine. Au cours de ces séances de préparation, la méthode de l'éducation entre pairs a été discutée et problématisée. Le cadre fixé par les responsables de projet a été le suivant : certains axes méthodologiques et thématiques ont été amenés par l'équipe encadrante et « préalablement définis », selon les propos de l'animatrice socio-culturelle. Parmi ces axes, elle cite : « l'éducation entre pairs », « les médias », « Facebook », « la dynamique de groupe ». En entretien, elle explique le déroulement des séances de préparation comme suit : « Nous on avait préparé un tableau à l'avance, avec les thèmes importants à traiter. Il va falloir parler de l'éducation par les pairs, alors on a mis : éducation par les pairs. (...) Nous on avait fait un programme bien précis pour avoir quelque chose, pour pouvoir avancer dans le projet, mais après c'était à eux de savoir comment ils voulaient l'animer. »

En résumé, un cadre général a été fixé, comprenant la thématique des médias et la méthodologie de l'éducation entre pairs. A l'intérieur de ce cadre, les pairs éducateurs étaient libres de choisir les thématiques qui avaient envie d'aborder dans les capsules.

Concrètement, les pairs éducateurs ont été chargés de réfléchir, en binôme, sur ces axes généraux et de rechercher des informations pour ensuite les présenter à leurs camarades. Les petits « exposés » demandés aux pairs éducateurs étaient l'occasion pour les adultes de les encourager à réfléchir sur la notion d'éducation entre pairs et sur la thématique des médias, puis de discuter avec eux de ce que représentent ces notions et de la manière dont ils allaient les traiter dans les capsules. Ce dispositif de préparation a été pensé sur un format qui a été perçu comme scolaire par les pairs éducateurs interviewés : « c'était comme de faire un exposé à l'école ». Selon le responsable de projet et les coaches encadrant les pairs éducateurs, les jeunes ont eu une importante marge de manœuvre dans la préparation et la réalisation des capsules, aussi bien quant au choix des thématiques abordées, que des interlocuteurs à rencontrer et des questions à leur poser. Selon les trois pairs éducateurs qui ont participé à l'entretien mené par l'évaluatrice, les thématiques abordées et les noms des personnes à interviewer ont été proposés par les adultes. Par exemple, le sujet du « sexting » qui a fait l'objet à la fois d'une interview, d'un micro-trottoir et d'un débat public, a été choisi suite à un article diffusé dans la presse le premier jour de la semaine thématique.⁴² Ensuite, l'animatrice socio-culturelle dit que ce sont les jeunes qui ont spontanément proposé d'aller interviewer le directeur de Pro Juventute, association à la tête d'une campagne de prévention des risques inhérents au « sexting ». En revanche, les jeunes pairs éducateurs interrogés en entretien affirment que le thème du « sexting » leur a été proposé par les adultes encadrants.

Selon les pairs éducateurs, tous les rendez-vous pris avec les différents acteurs des champs journalistiques et de la prévention ont été pris par les adultes, qui ont ensuite exposé aux pairs éducateurs le programme de la semaine. En entretien, le responsable de projet affirme en effet avoir désigné les pairs éducateurs qui étaient selon lui les plus compétents pour interviewer le directeur de Pro Juventute. En ce qui concerne la

⁴² Remarque concernant le rapport d'évaluation de la réunion du 20.03.2014: D'après les responsables du projet, ce sont les jeunes qui ont souhaité profiter de cette occasion pour aborder le thème dans l'émission.

préparation des interviews, les pairs éducateurs qui en avaient la responsabilité élaboraient les questions en binôme, avant de les soumettre aux seniors leaders pour validation. Ensuite, ils réalisaient les interviews de manière autonome.

Le responsable de projet a trouvé les pairs éducateurs peu « créatifs » dans leur manière de concevoir la semaine, car ils n'ont pas fait de contre-proposition vis-à-vis du programme établi. Il le regrette car il aurait souhaiter parvenir à « stimuler davantage leur créativité ». De leur côté, les pairs éducateurs interviewés ont interprété ces propositions comme des consignes : « on était juste là pour faire » ; « on faisait ce qu'on nous disait de faire, comme les petites fourmis. » ; « c'est tout eux qui ont choisi les gens qu'on allait interviewer. Ils nous ont dit mardi il y a telle et telle personne qui vient, mercredi telle et telle et jeudi telle et telle » ; « là on était encadrés comme à l'école. »

Avec le recul, les pairs éducateurs sont critiques vis-à-vis des capsules qu'ils ont réalisées : « ça ne parle pas aux jeunes, ça se voit que ce n'est pas des jeunes qui ont choisi », « c'était comme de faire un exposé ». On comprend par ces propos que le cadre proposé a été perçu comme contraignant et scolaire : « on avait pas beaucoup de liberté parce qu'on trouvait des questions et des fois ils disaient que c'était pas bien. Il fallait nous laisser faire nous, parce que nous on est des jeunes et on sait mieux ce qui intéresse les gens ».

Il apparaît que les jeunes et les adultes ont des perceptions différentes de ce qu'est une „bonne“ émission de radio. Les pairs éducateurs ont cité plusieurs noms de radios libres qu'ils écoutent et adorent, comme l'émission « C Cauet » qui est une émission humoristique française. En entretien, le responsable de projet évoque en effet un « reproche » émis par les pairs éducateurs lors du bilan final de la semaine thématique, qui est de n'avoir pas pu réaliser des capsules humoristiques. Il leur a alors expliqué que ce genre de production était très difficile à réaliser, et que les professionnels ont souvent plusieurs personnes à leur service pour leur écrire leurs textes. Il effectue néanmoins une appréciation critique vis-à-vis du contenu des capsules produites tout au long de la semaine, en disant qu'il faudrait réaliser une forme d'émission « qui leur corresponde mieux ».

En entretien, les pairs éducateurs expriment des regrets vis-à-vis de ce qu'ils « auraient pu faire » dans les capsules : « On aurait pu parler de différents sujets, dire à quels jeux on aime jouer ». Ils auraient souhaité faire quelque chose de plus « léger » et « tranquille », qui éventuellement aurait fait de la place pour des sujets sérieux ou critiques, mais sans annoncer dès le départ que l'objectif était un objectif de prévention. En entretien, ils évoquent différentes idées concrètes, comme par exemple de faire une rubrique « astuces sur Internet » qui aurait permis de transmettre des savoir-faire vis-à-vis des recherches sur Internet: comment trouver la meilleure recette de gâteau ou le meilleur forum sur tel jeu vidéo. Une autre idée qui a été évoquée au cours de l'entretien est celle d'inviter un « adulte » et un « jeune » au studio de radio et de les faire débattre autour des usages de Facebook.

Lors de l'entretien effectué avec le coach technique qui a été engagé pour encadrer les jeunes dans l'enregistrement et le montage des émissions, il est apparu que celui-ci a joué un rôle qui dépassait le coaching technique. Il exprime en entretien le regret de ne pas avoir pu encadrer davantage les jeunes, et pense que le projet aurait été « meilleur » si lui-même avait eu davantage d'influence sur les contenus. Il a une idée arrêtée sur la « façon de construire un discours pour la radio » et sur la manière de l'apprendre. Selon lui, les jeunes avaient une trop grande marge de manœuvre. Le coach technique a donc perçu son rôle comme un rôle de formateur, et non d'accompagnant dans la création d'émissions radiophoniques par et pour les jeunes. Les pairs éducateurs se sont sentis censurés par ses interventions, perçues comme critiques vis-à-vis de leurs propositions : « il faut faire quelque chose qui intéresse les gens » leur disait-il lorsqu'ils exprimaient l'envie d'enregistrer un contenu plus positif vis-à-vis des nouveaux médias.

A noter que tous les adultes encadrants n'ont pas eu la même attitude vis-à-vis du travail des pairs éducateurs. Selon ces derniers, l'animatrice socio-culturelle a toujours respecté leurs choix, tout comme les seniors leaders. Ils étaient présents et aidaient les jeunes à préparer les questions pour les interviews ou les micros-trottoirs, mais sans censure et uniquement en réponse à leurs sollicitations. En entretien,

l'animatrice socio-culturelle relève que son souci a constamment été de laisser les jeunes s'exprimer. « Jusqu'où je dois aller dans mon conseil sans les orienter » a ainsi été une des principales questions qu'elle s'est posées. Son objectif a été de les encourager à travailler de la manière la plus autonome possible, notamment dans la préparation des émissions. De l'avis des pairs éducateurs interviewés, elle a réussi à créer un cadre motivant, qui les a aidé à se mettre au travail sans en influencer le contenu. En entretien, le responsable de projet évoque également sa volonté de ne pas « être trop interventionniste », règle qu'il s'était fixée avec l'animatrice socio-culturelle. Son objectif était que les pairs éducateurs « s'approprient » le plus possible les contenus au sein du cadre fixé et soient les plus « inventifs » possible.

Il semble donc qu'il y ait eu des positionnements et des attentes différents en fonction des adultes encadrants. Les pairs éducateurs ont aussi admis qu'ils avaient besoin d'être encadrés, sans quoi les émissions n'auraient pas eu lieu, mais que ce besoin était avant tout un besoin logistique et d'encouragement à se mettre au travail.

Pour conclure, il faut mentionner que les adultes et les pairs éducateurs interviewés n'ont pas eu la même perception de la marge de manœuvre laissée aux jeunes dans la conception, la préparation et la réalisation des capsules. Les adultes interviewés n'ont pas parlé de tensions entre jeunes et adultes sur cette question, à l'exception du responsable de projet qui a mentionné le désir des jeunes de réaliser des émissions humoristiques, selon lui hors propos dans le cadre de ce projet.

5.4.2.1 Sélection et acquisition des pairs

Comme mentionné plus haut, les pairs sont représentés dans ce projet par les auditeurs des capsules réalisées par les pairs éducateurs. Sur la page Facebook du projet, un lien renvoyant au questionnaire en ligne a été établi, afin que les pairs puissent exprimer leur opinion sur le contenu des émissions. Lors du débat public du vendredi 25 octobre, des cartes ont également été distribuées aux pairs présents, contenant l'adresse du site Internet de ce questionnaire. Aucun jeune n'a cependant pris part à ce questionnaire.

En plus de l'audience numérique des capsules, dont les effets sont difficilement mesurables, le projet JMWEB a voulu toucher un public de pairs en organisant deux débats publics. Ces deux débats ont également été enregistrés et diffusés sur les canaux de JMWEB. Aucun jeune n'a répondu à l'invitation à participer au premier débat, qui a finalement eu lieu entre pairs éducateurs. Sept jeunes sont venus participer au second débat, à l'issue duquel une collation a été organisée. Ces sept adolescent-e-s sont des membres de l'entourage proche des pairs éducateurs, amis ou membres de la fratrie. Des entretiens ont été réalisés, pour l'évaluation du projet, avec la sœur de l'un des pairs éducateurs ainsi que trois des meilleurs amis d'un autre. Ainsi, tous ont jugé la qualité du projet excellente et la crédibilité des pairs éducateurs optimale, mais aucun n'avait réellement écouté les capsules. De plus, le fait que ces pairs soient des proches des pairs éducateurs ne nous permet pas de considérer leur opinion comme objective. En revanche, le regard qu'ils portent sur la thématique de la prévention aux mésusages d'internet rejoint le point de vue des pairs éducateurs, comme le résume un pair : « on m'a tellement dit de fois de faire attention que ça rentre dans une oreille et ça sort de l'autre. »

En plus des pairs qui ont participé au débat, quelques autres jeunes sont venus graviter autour de la salle où le débat a eu lieu, mais en restant en retrait, ne voulant pas s'asseoir ni prendre part aux échanges. L'un d'entre eux néanmoins, après un moment d'hésitation, est venu s'asseoir et a pris part au débat autour du « sexting ».

Le responsable de projet comme l'animatrice socio-culturelle se sont étonnés du peu de jeunes présents pour jouer le rôle de pairs, alors que de nombreux adolescent-e-s ont été conviés à ces débats par leurs amis (les pairs éducateurs), qui pourtant sont pour la plupart considérés comme des leaders au sein du centre de loisirs. Ils ont également été surpris du peu de commentaires postés sur Facebook, en réaction à la mise en ligne des capsules. En entretien, les pairs éducateurs ont exprimé leur déception vis-à-vis de la

faible audience dont ont bénéficié leurs capsules. Ils ont par exemple affirmé que leurs amis ne les avaient pas écoutées, ou alors très distraitement car les émissions « n'accrochaient pas ».

Concrètement, le responsable de projet estime le nombre de téléchargements de 100 par émissions. En revanche, nous ne savons pas quel pourcentage de jeunes est contenu dans ce chiffre. Par conséquent, l'impact sur les pairs est difficilement mesurable, mais jugé comme faible par l'ensemble des acteurs impliqués.

A noter que les teasers des émissions réalisées par les PE en amont de la semaine thématique ont connu plus de succès que les capsules radiophoniques. Au 11.02.2014, les vues des teasers sont comprises entre 300 et 480 vues sur Youtube.

5.4.3 Séances d'éducation entre pairs

Le format du débat public ayant eu lieu le dernier jour de la semaine thématique est celui du débat radiophonique ou télévisé. Deux pairs éducatrices jouaient le rôle d'animatrices, ayant préparé une liste de questions et tendant le micro à leurs camarades, pairs ou pairs éducateurs, afin qu'ils répondent à leurs questions. Des chaises ont été disposées face à elles, en rang. Le débat était par ailleurs enregistré par le coach technique, filmé par un des pairs éducateurs, et diffusé sur les canaux de JMWEB. Cette double capture audio et vidéo a eu une influence sur la forme du débat, lui donnant une connotation formelle, publique et officielle. Par exemple, un des pairs éducateurs fait une blague au début du débat, puis se ravise : « ah oui on passe à la radio ! »

Les compétences médiatiques qui ont été traitées au cours de ce débat sont des compétences morales et éthiques, articulées autour du principe qu'il n'est pas bien de diffuser des photos intimes reçues sur son smartphone, ce qui est appelé « sexting ». Les questions posées par les animatrices portaient sur les désavantages des nouveaux médias, notamment les dangers liés au « sexting ». Elles désignaient souvent les personnes qui devaient répondre à leurs questions, en leur tendant ou leur faisant passer le micro. Elles se sont mises elles-mêmes dans un rôle d'éducatrices en affirmant à plusieurs reprises : « on est là pour vous dire qu'est-ce qui est mal et qu'est-ce qui est bien ». Elles avaient un message de prévention face aux risques inhérents au « sexting » à transmettre aux pairs : « on est là pour dire que si vous recevez une photo comme ça, essayez pas de la partager. » Ainsi, le message reçu notamment de la part du directeur de Pro Juventute a été relayé par les animatrices qui en ont fait la ligne directrice de leur débat. Cela se vérifie en écoutant les capsules réalisées avec lui, dont plusieurs éléments du discours sont repris au cours du débat.

Le nombre de pairs présents ayant été limité, il est arrivé que les animatrices tendent le micro à des pairs éducateurs. Le débat a lieu sous forme de questions/réponses entre animatrices et participants. Il n'y a pas eu d'échanges directs entre pairs, ni entre les autres pairs éducateurs et les pairs. Ce sont les animatrices qui ont été les garantes et les initiatrices des différentes prises de parole. Elles utilisaient un vocabulaire qu'elles n'emploient pas au quotidien, avec des mots de vocabulaire qu'elles ne maîtrisaient pas, empruntés au champ lexical scolaire et non juvénile. L'emploi de ces termes signifiait le caractère sérieux et formel du débat. Lorsqu'un des pairs participants a utilisé un terme qu'elles ont jugé inapproprié au contexte, elles l'ont immédiatement remis à l'ordre : « tu ne peux pas parler en d'autres termes ? » Le garçon concerné par cette remontrance avait d'abord décidé de rester en retrait du débat, pour finalement venir s'asseoir au moment d'aborder la thématique du « sexting ». Sa participation a été l'occasion de confronter des points de vue différents sur la juste manière de réagir vis-à-vis de cette pratique du partage de photos intimes. Or, force est de constater que les animatrices n'étaient pas prêtes à laisser s'exprimer des opinions divergentes vis-à-vis du message de prévention qu'elles souhaitaient transmettre. Comme le relève un pair éducateur lors de l'entretien : « on n'a jamais pu dire que le sexting c'était bien, qu'on aimerait bien en recevoir. » A noter encore que pendant toute la durée du débat, certains pairs et pairs éducateurs sont absorbés par leur smartphone, qu'ils consultent discrètement.

Au cours de l'entretien, le responsable de projet remarque également que les pairs éducateurs se sont positionnés dans le débat public comme « celles qui savent » face à des pairs qui représentaient « ceux qui ne savent pas ». Il affirme qu'il aurait peut-être fallu être « plus attentif » pour qu'une telle relation hiérarchisée ne s'instaure pas entre pairs éducateurs et pairs.

En revanche, à la fin du débat, le coach technique qui l'avait enregistré a félicité les jeunes pour la qualité du débat mené, en insistant sur son caractère « sérieux » et sa ressemblance avec un débat mené entre « adultes ».

5.4.4 Mise en réseau et persistance du projet

La continuité du projet JMWEB est déjà en marche. Des ateliers radiophoniques sont donnés tous les lundis soirs dans le studio audio créé dans le sous-sol du centre de loisirs, et financés par le programme Jeunes et Médias. Le coach technique du projet JMWEB anime ces ateliers destinés à la population de la commune. A partir du vendredi 31 janvier 2014, les émissions réalisées dans ce contexte seront diffusées sur le site et sur les ondes de Radio Djang'o, un vendredi sur deux. Afin que le contenu de ces émissions se situe dans la continuité du projet JMWEB, les thématiques des médias ainsi que l'axe préventif feront toujours partie de la grille de programmation. L'objectif est de pérenniser le projet radiophonique au sein du centre de loisirs, sachant qu'un public ne peut se constituer sur une seule semaine de diffusion. Selon le coach technique, une audience s'acquiert sur le plus long terme.

Le responsable de projet a discuté avec le délégué cantonal vaudois à la jeunesse, qui a beaucoup apprécié le projet et a fait circuler l'information auprès des centres de jeunesse du canton de Vaud, afin d'encourager d'autres structures à s'en inspirer. Le responsable de projet pense aussi à des centres de formation ou d'insertion professionnelle, ou encore à la CISE (Commission Intégration Suisses Etrangères), afin de promouvoir le projet de radio par les jeunes.

5.4.5 Mesures d'évaluation et de contrôle qualité

Le vendredi 25 octobre, dernier jour de la semaine thématique, une séance de bilan a été organisée avec les pairs éducateurs, afin de faire le point sur les compétences acquises au cours de la préparation et du déroulement du projet JMWEB. Les jeunes ont fait part de leur regret de n'avoir pas pu utiliser davantage de formats humoristiques. Ils ont en revanche signalé les compétences techniques liées au travail radiophonique et journalistique qu'ils ont pu acquérir, comme apprendre à parler dans un micro, faire des interviews ou encore réaliser un montage. Les pairs éducateurs ont également souligné le plaisir qu'ils ont eu à vivre cette semaine ensemble, et la bonne ambiance qui a régné tout au long du projet entre eux. Une journée à Europa Park sera organisée au mois de mai 2014 pour l'équipe des pairs éducateurs.

Le 30 octobre a eu lieu une séance de bilan entre le responsable de projet et l'animatrice socio-culturelle. Le 31 octobre l'équipe responsable du projet a effectué un retour à l'ensemble de l'équipe de l'animation jeunesse de la Délégation. Le 05 novembre, une séance de bilan a été organisée avec les pairs éducateurs, qui ont notamment reçu une attestation de participation au projet. La question des suites à donner aux projets a aussi été évoquée lors de cette séance, afin de savoir quels étaient les désirs des jeunes. Ainsi, l'atelier radiophonique a pu être mis en place à partir du mois de janvier 2014.

A noter que deux pairs éducatrices qui ont participé au projet JMWeb ont souhaité s'inscrire dans la prochaine semaine de « Culture Mix » qui sera mise sur pied au printemps 2014.

Le Secteur Jeunesse de la Ville de Renens n'effectue pas de mesure d'évaluation autre que ces séances de bilan, et n'effectue pas non plus de contrôle de qualité.

5.4.6 Output, Outcome et Impact de l'exécution du projet

La méthode de l'éducation entre pairs a pour objectif de mettre en place une intervention aussi autonome et participative que possible des adolescent-e-s dans des sessions de formation informelles. La responsabilité de l'élaboration et de la transmission du contenu de la formation doit être accordée aux adolescent-e-s afin de parvenir à générer une session de formation qui corresponde dans la plus grande mesure possible à l'interaction entre pairs naturelle et spontanée (voir tome I). La promotion de la compétence médiatique comporte la promotion des chances pour l'acquisition de différentes capacités techniques, culturelles, sociales et critiques qui permettent une démarche judicieuse, constructive et favorisant le collectif envers les médias (voir tome I). Dans la synthèse suivante, on se posera la question de savoir dans quelles mesures dans ce projet, ces objectifs théoriques d'éducation entre pairs et de promotion de la compétence en matière de médias ont été atteints et quels ont été les défis et les domaines de tension qui se sont dévoilés lors de la mise en œuvre du projet (Outcome). Pour cela, on aura entre autre recours à des données d'enquête qui démontrent quelles sont les activités que le projet a développées, en quoi et dans quelle mesure les groupes cibles (pairs éducateurs et pairs) ont pu être atteints (Output). Finalement, on abordera la question des formes de diffusion à long terme d'éducation entre pairs et de promotion de la compétence en matière de médias réalisées par le projet, ainsi que la question de l'ancrage institutionnel des aspects thématiques et méthodiques (Impact).

Dans le chapitre 5.4.6.2, on procède à une évaluation de la mise en œuvre de la dimension d'éducation entre pairs dans le projet. Le chapitre 5.4.6.3 contient l'évaluation concernant la réussite de la promotion de la compétence en matière de médias pour les pairs et les pairs éducateurs. Le chapitre 5.4.7, en guise de conclusion, doit refléter sous forme de bilan, les facteurs de réussite et les problèmes de structure du projet et de sa mise en œuvre, mais doit aussi formuler des recommandations qui sont importantes pour la poursuite du développement conceptuel du projet.

5.4.6.1 Output de l'exécution du projet

12 jeunes pairs éducateurs ont impliqués pendant deux mois dans le projet. Les 12 jeunes sont restés jusqu'au bout du projet. Les teasers des émissions réalisées par les PE avaient entre 300 et 480 vues sur Youtube. Pendant la semaine radio douze capsules étaient produites et diffusées. Le nombre de téléchargements était estimé comme 100 par émissions. Un débat public était organisé et atteint par sept jeunes. Sur la Site Facebook il n'y avait pas de discussions et peu de commentaires.

5.4.6.2 Evaluation de la réalisation d'une éducation entre pairs effective : Outcome

La volonté exprimée par le responsable de projet et l'animatrice socioculturelle était de laisser une large part d'autonomie aux jeunes impliqués dans la réalisation des capsules radiophoniques. Ils estiment cependant que les adolescent-e-s ont eu besoin d'un cadre concret, lors de l'élaboration et de la préparation des contenus, afin de rester dans le cadre de la mission du centre de loisirs. Au cours de l'entretien des pairs éducateurs interviewés, ces derniers ont fait part d'un sentiment de frustration vis-à-vis de l'encadrement qui leur a été imposé, ainsi que d'un sentiment d'avoir été instrumentalisés comme vec-

teurs de messages préventifs qui préoccupent d'abord les adultes.⁴³ Ils ne se sont pas sentis stimulés dans la recherche et la proposition d'idées propres, autant thématiques que méthodologiques. Au contraire, certaines de leurs propositions auraient fait l'objet d'une censure, car considérées comme hors contexte vis-à-vis du concept global de JMWEB.

Il y a donc une divergence dans les perceptions de la marge de manœuvre et l'autonomie accordée aux pairs éducateurs dans la préparation et la conduite du projet. De par les données disponibles, cette divergence peut avoir différentes raisons qui, dans ce qui suit, sont mises en lumière sous la forme de trois thèses.

Thèse 1 : Cadre communicatif lacunaire ou trop hétérogène au sein du groupe des responsables du projet

Un point essentiel à la compréhension de ce clivage qui existe entre les perceptions des adultes de l'autonomie dont auraient bénéficiés les jeunes dans ce projet est fondé sur un manque de vision commune sur le sens de l'éducation entre pairs, au sein de l'équipe des adultes. Un manque de cohésion entre les adultes encadrants est visible. Si les seniors leaders et l'animatrice socio-culturelle ont été décrits par les jeunes interviewés comme ayant été à l'écoute de leurs envies et ouverts à leurs propositions, le responsable de projet et surtout le coach technique ont été perçus comme des figures autoritaires.

Certains membres du groupe des adultes encadrants semblent avoir eu une représentation plus étroite que les adolescent-e-s concernant les espaces de manœuvre dans le cadre de ce projet. Les adolescent-e-s ont pu exercer une participation avec une liberté limitée, définie conformément à un cadre structurel thématique et méthodique imposé. Les jeunes pairs éducateurs entendent manifestement le terme de participation comme recouvrant des droits et une marge d'autonomie beaucoup plus étendus que les adultes, et ce concernant tout le déroulement du projet.

Thèse 2 : Cadre communicatif lacunaire pour débattre des rôles, des contenus, des objectifs et des méthodes entre les responsables du projet et les pairs éducateurs, ainsi qu'entre les pairs éducateurs et les pairs

1. Selon les pairs éducateurs interviewés, il y a un décalage entre l'angle préventif que l'équipe encadrante aurait proposé dès le départ et leurs propres attentes et aspirations. Comme énoncé au point 4.2, le malentendu est consécutif aux différentes perceptions du terme « éducation entre pairs ». Envisagé par l'équipe encadrante comme une méthodologie de travail, elle a été reçue par les pairs éducateurs interrogés comme une injonction à endosser un rôle prescriptif vis-à-vis de leurs pairs. Ce décalage entre le cadre fixé par les adultes et les aspirations des jeunes interviewés, qui souhaitaient faire de la radio plutôt « humoristique », a eu pour effet qu'ils ne se sont pas reconnus dans les contenus produits.

2. Le thème général du programme chapeauté par l'OFAS, « Jeunes et Médias » suscite également des critiques de la part des jeunes : « jeunes et médias... mais on est tout le temps dans les médias, c'est ça le truc ! ». Selon eux, la distinction comprise dans l'appellation « jeunes et médias » ne reflète pas leur expérience vécue. Ce serait comme de distinguer les jeunes et la vie. Introduire cette distinction et la problématiser dénote déjà d'un regard adulte sur une réalité juvénile, qu'il faut cerner et appréhender

⁴³ Remarque concernant le rapport d'évaluation de la réunion du 20.03.2014: Les responsables du projet pensent que ce n'était pas l'avis général des jeunes participants. Ils regrettent que les critiques des pairs éducateurs interviewés n'aient pas été apportées plus tôt, à savoir pendant la durée du projet. Il y avait tous les jours possibilité de Feedback, tout en pouvant rester anonyme. Dans d'autres projets cela fonctionne bien, et les critiques sont déposées par les participants.

avec une perspective interventionniste. Par conséquent, l'obligation perçue des pairs éducateurs interviewés de « faire de la prévention » a été un élément inhibant plus que motivant pour les jeunes, car ils se sont sentis obligés d'aborder uniquement les aspects négatifs des nouveaux médias, ce qui ne reflète pas leur expérience ni leur sentiment. Comme l'exprime un pair éducateur au cours de l'entretien : « pour nous, Internet c'est 80% de positif, puisqu'on passe tout notre temps dessus ! ». Il apparaît, au travers des propos récoltés dans les entretiens, qu'il y a eu un malentendu entre les pairs éducateurs interviewés et les adultes encadrants. En effet, le cadre fixé par les adultes, à savoir la production d'émission de radio sur les médias dans un objectif d'éducation entre pairs, a été pensé comme un espace de liberté par les adultes et reçu comme une contrainte par certains pairs éducateurs. Alors que les adultes souhaitaient que les jeunes s'approprient les contenus, les jeunes se sont sentis obligés par la forme. La réalisation d'un cadre communicatif d'éducation entre pairs nécessite une construction commune entre adultes et adolescent-e-s. Les pairs éducateurs interviewés n'ont exprimé leurs besoins et les critiques envers les adultes qu'à la fin de la semaine du projet, lors du bilan. Pendant toute la durée du projet, les jeunes interviewés semblent avoir assumé le rôle d'élèves (ils comparent également à plusieurs reprises le projet à l'école), et avoir laissé les responsables du projet dans l'ignorance vis-à-vis de leur envie de se prendre davantage en charge. C'est uniquement entre eux, sur les médias sociaux justement, qu'ils exprimaient leur désarroi. Pourtant, l'occasion d'exprimer leur désaccord de manière anonyme leur était offerte, sous forme de billets à poster dans une boîte prévue à cet effet.

3. Globalement, le projet n'a pas réussi à créer un cadre communicatif entre adultes et les jeunes interviewés dans lequel les rôles et les attentes explicites et implicites de tous les participants ont été discutés de manière ouverte entre les responsables du projet et les jeunes.

4. L'exploitation des analyses vidéo montre qu'entre les pairs éducateurs et les pairs, un cadre participatif de communication lors des débats n'a pu être établi que de manière limitée. La mise en place d'une éducation par les pairs n'a pas été effective, en ce sens que le débat public n'a pas été l'occasion de créer un dialogue ouvert entre pairs éducateurs et pairs, mais visait plutôt la transmission d'un savoir et d'un discours préventif. On peut noter que des réactions par commentaires sur Facebook aurait été une plateforme d'échange possible, et a d'ailleurs fait l'objet d'un travail de promotion de la part des pairs éducateurs, mais n'a finalement pas été effective.

Thèse 3 : Conditions cadres structurelles inadaptées, contexte

Le cadre communicatif limité entre les adultes et les pairs éducateurs est également dû aux conditions cadres structurelles et au contexte dans lequel le projet s'est inscrit. Dans ce qui suit, il convient de les mentionner sous forme succincte :

1. Un problème de base lié à la mise sur pied d'un tel projet réside dans le fait que les contenus doivent être pré-structurés par les professionnels, car il faut présenter des concepts pour obtenir un financement. Cela rend la démarche peu compatible avec le travail ouvert avec des jeunes. De plus, il est souvent nécessaire de planifier certains événements à l'avance, en particulier lorsque comme dans le cas présent, on fait intervenir des experts externes. Cela rend l'intégration participative globale des adolescent-e-s complexe et comporte le risque que le projet s'éloigne de la réalité et des préoccupations juvéniles.

2. La temporalité dans laquelle le projet s'est inscrit rend aussi la participation des jeunes difficile. Le temps court d'une semaine thématique et la focalisation sur la réalisation de produits (capsules) a très certainement eu une part de responsabilité dans le fait que la semaine a été structurée de manière relativement importante et formelle. Cela a restreint la possibilité, pour les jeunes, de développer des idées propres et de les soumettre aux adultes encadrants. Ainsi, la contradiction qui apparaît entre les propos du responsable de projet et ceux des pairs éducateurs interviewés est peut-être liée à cette temporalité. En effet, le responsable de projet regrette le « manque de créativité » des jeunes ainsi que le peu de propositions qui a émané d'eux lors des séances de préparation, alors que les pairs éducateurs interviewés n'ont pas eu l'impression de pouvoir exprimer leur créativité et donner libre cours à leurs envies. Il est possible que les

jeunes n'aient pas eu assez de temps, dans le cadre de la durée de préparation des émissions, pour concevoir proposer et développer leurs idées. Ils ont eu l'impression de suivre les instructions des adultes. Cinq séances de préparation et une semaine thématique représentent une durée très concentrée et courte pour voir émerger la forme de créativité bien spécifique qu'exige le format radiophonique. Il apparaît que la mise sur pied d'un processus de participation chez les jeunes exige un temps de négociation relativement long.

3. La portée médiatique des émissions de radio parmi les pairs semble avoir été très réduite. Il convient de s'interroger pour savoir dans quelles conditions concrètes le choix du média radio possède suffisamment d'attrait pour le groupe ciblé de jeunes pairs, voire si cela correspond à leurs habitudes quotidiennes d'utilisation des médias. Les Videoteasers ont manifestement obtenu une certaine portée, ce qui démontre le caractère attractif du média vidéo pour les adolescent-e-s. D'autre part, les pairs éducateurs ont attiré l'attention sur l'écoute régulière de „radio libres“. Ils consomment cependant souvent ces émissions radiophoniques sur des formats vidéo, c'est-à-dire que les enregistrements audio sont filmés. A noter que les pairs éducateurs, qui ont réalisé les teasers de manière totalement autonome, les ont spontanément postés sur Youtube.

5.4.6.3 Evaluation de l'amélioration des compétences médiatiques et des compétences sociales chez le public cible : Impact

Selon les adultes encadrants, les pairs éducateurs ont reçu de nombreux enseignements vis-à-vis de l'évolution des médias dans notre société. Les différentes interviews réalisées avec des professionnels des médias et de la prévention leur ont permis d'acquérir une vision réflexive des usages des nouveaux médias.

Selon un tableau effectué lors du bilan de la semaine thématique, les pairs éducateurs ont évoqué des apprentissages de compétences aussi bien techniques que relationnelles et sociales tels que : « faire du montage », « enregistrement au studio », « parler aisément en public », « faire à manger pour le groupe », « oser poser des questions aux gens ». Par conséquent, les pairs éducateurs ont vécu l'élaboration des émissions de radio comme quelque chose de riche en enseignements. Ils ont en effet expérimenté des formats journalistiques très variés, apprenant à réaliser des interviews, des micro-trottoirs et des débats publics. De l'avis de toutes les personnes interrogées dans le cadre de l'évaluation, une bonne ambiance a régné entre les pairs éducateurs tout au long de la semaine, ce qui est un succès en soi, car ils ont passé de très nombreuses heures à collaborer ensemble.

Cependant, les compétences médiatiques réflexives chez les jeunes ont été améliorées seulement avec certaines limites. La constitution de compétences médiatiques réflexives demande que les jeunes se penchent sur leurs mondes vécus, leurs pratiques et expériences. Dans la perspective de l'éducation entre pairs, les contenus réflexifs doivent être produits à l'initiative des pairs éducateurs, et construits sur la base de leurs préoccupations propres. Le rejet exprimé par les pairs éducateurs interviewés vis-à-vis de l'axe préventif imposé dans le cadre de ce projet, ainsi que format scolaire du débat public, indiquent que l'expression des représentations juvéniles n'a eu lieu que sous certaines conditions, assez contraignantes.

L'amélioration des compétences médiatiques chez les pairs est difficile à évaluer. Le débat public autour des dangers d'Internet et des risques liés au « sexting » a peut-être permis à certains pairs d'en prendre conscience et de réajuster leurs comportements. Ceux qui ont été interrogé en entretien ont dit ne pas avoir appris quelque chose de nouveau par rapport aux sensibilisations qu'ils avaient déjà reçues.

5.4.7 Le bilan de l'exécution du projet : facteurs de succès et des sources de difficultés

Les adultes encadrants ont réussi à mobiliser 12 jeunes pairs éducateurs et à les impliquer pendant deux mois dans un projet exigeant d'un point de vue temps et discipline. Les 12 jeunes sont restés jusqu'au bout du projet, ce qui est un grand facteur de succès en soi. La capacité à recruter et à motiver les jeunes a été

un élément clé de la réussite de ce projet, qui a pu aboutir à la réalisation effective de capsules radiophoniques pendant 5 jours. La bonne entente qui a régné entre pairs éducateurs pendant toute la durée du projet est également un facteur de succès, ainsi que la collaboration entre adultes et jeunes, qui malgré quelques désaccords, a permis de mener le projet radiophonique à terme. Le responsable de projet a donc su mobiliser d'importantes ressources sociales, pédagogiques et relationnelles pour parvenir à recruter, motiver et encadrer 12 pairs éducateurs sur ce projet.

Un facteur de succès a aussi été incarné par la présence des deux seniors leaders, qui avaient préalablement participé à Culture Mix. Le fait que la jeune femme qui a assumé le rôle de senior leader soit en stage au sein de Centre de loisirs représente un facteur de stabilité et de continuité pour les pairs éducateurs.

Le fait que deux participantes aient décidé de poursuivre l'aventure en s'intégrant à la future équipe de Culture Mix est également un facteur de succès.

La réalisation autonome de vidéo teasers a également été un facteur de succès. Ces vidéos ont été entièrement produites et réalisées par les pairs éducateurs. Ils ont même organisé un repas entre eux à l'issue d'une des journées de réalisation, ce qui leur a permis de forger des liens. Les pairs éducateurs se sont reconnus dans les contenus produits.

La présence de nombreux adultes au cours du débat public de fin de semaine thématique, notamment de tous les adultes encadrants a aussi été un élément allant à l'encontre d'une véritable session d'éducation entre pairs, qui doit par définition s'établir entre pairs.

Par conséquent, ce projet ne réunit pas totalement, en l'état, les conditions nécessaires à l'amélioration des compétences médiatiques des jeunes par la méthode de l'éducation entre pairs.

L'évaluation du projet fait ressortir que les conditions cadres structurelles et le contexte du projet sont étroitement liés à sa mise en œuvre et à la dynamique d'interactions. Les conditions cadres de la semaine, fortement structurées, compliquent la mise en place d'une autonomie et constituent un frein à la formation participative entre pairs éducateurs et pairs. Ce qui est caractéristique, ce sont les points de vue différents entre les adolescent-e-s interviewés et les adultes et l'absence de dialogue à ce sujet. La thématique générale de « l'éducation entre pairs » énoncée comme telle par les responsables du projet, sur laquelle ils ont demandé aux pairs éducateurs de produire un exposé, a été source de malentendu. Les intentions des adultes, qui étaient de laisser une large marge de manœuvre aux pairs éducateurs, a été entâchée par cette entrée en matière, interprétée par les pairs éducateurs interviewés comme une injonction : il faut faire de la prévention aux mésusages des nouveaux médias.

Une construction commune et participative d'un projet nécessite un cadre communicatif qui repose sur la confiance et sur la sincérité, et dans lequel les évaluations et attentes liées au sujet ne font pas l'objet d'un jugement de valeur. Les responsables du projet avaient l'intention de faire participer les adolescent-e-s et de les motiver pour des actions créatives. De telles intentions doivent toutefois être impérativement concrétisées de manière conceptuelle et doivent être suivies de manière conséquente dès le début de la mise en œuvre.

5.4.8 Recommandations

Eu égard aux données et aux analyses dont nous disposons, il est possible de formuler les recommandations suivantes qui peuvent contribuer au développement du projet :

- 1) **Contenus** : Quelle est la méthode idéale pour s'adresser à des adolescent-e-s ? Quelle forme de radio est adaptée pour interpeler des adolescent-e-s ? Dans le choix du média, faut-il intégrer les connaissances de l'environnement social des adolescent-e-s (où vivent-ils ? Par quoi se sentent-ils interpellés ? Comment peut-on éveiller leur intérêt ?) Les émissions de radio pourraient être filmées et postées sur Youtube, ce qui permettrait d'être plus proche des pratiques médiatiques juvéniles et de récolter une

plus large audience. Les débats, les micro-trottoirs et les interviews pourraient être filmés et diffusés sur Internet.

- 2) **Contenus** : Pour que les acteurs n'agissent pas sans réflexion dans la logique d'un discours social dominant (ici la logique de prévention orientée vers les risques et les dangers par rapport à l'utilisation des médias par les adolescent-e-s), une réflexion devrait être menée collectivement sur les différents points de vue existants vis-à-vis de la problématique concernée. Cela permet une discussion ouverte et des prises de décision conscientes, pour ou contre, les sujets. Cela offre également des possibilités d'articulation et de mise en perspective des différents aspects, discours, points de vue, expériences.
- 3) **Méthode** : Davantage de responsabilité devrait être transférée aux jeunes concernant le choix du sujet et le type de montage du sujet. Pour réaliser cet objectif, davantage de temps de préparation des sujets semble nécessaire. S'agissant du champ d'action Animation jeunesse en milieu ouvert, la préparation nécessairement intensive des peer educators constitue un défi structurel. Par exemple, il pourrait être utile de laisser les pairs éducateurs faire des brainstormings autour de la simple mention : Médias et/ou médias sociaux. Quels sont vos usages ? Qu'est-ce que cela représente ? Est-ce important ? Pourquoi c'est important pour vous ? Qu'est-ce que vous aimez dans ces usages ? Quelles sont vos préoccupations ? Que voulez-vous savoir de plus sur ces sujets ? Comment vous pouvez en savoir plus ? (Qui peut vous en dire plus sur ce sujet ?) Que voulez-vous exprimer et transmettre sur ces sujets ? Comment pouvez-vous traiter ces sujets ?
- 4) **Méthode** : Réflexion intensive avec les pairs éducateurs, élaboration d'un consensus en équipe et élaboration d'une répartition des rôles entre jeunes, auxquels les adultes peuvent faire appel en cas de questions. La distribution des forces et des responsabilités au sein de l'équipe des pairs éducateurs doit s'établir de manière à ce que les adolescent-e-s travaillent de manière aussi autonome que possible.
- 5) **Méthode** : Créer un cadre communicatif pour débattre des rôles, des contenus, des objectifs et des méthodes. Concrètement : intégrer les adolescent-e-s beaucoup plus tôt dans la conception du projet et les impliquer également pour ce qui est des questions fondamentales. Cette recommandation est cependant délicate à appliquer car les adolescent-e-s sont parfois difficiles à mobiliser sur le long terme. Une possibilité pour associer les pairs éducateurs à long terme consisterait à les rémunérer pour leur participation.
- 6) **Méthode** : Former tous les adultes encadrants aux principes liés au concept de l'éducation entre pairs, afin de créer une bonne synergie et une conception commune au sein de l'équipe encadrante, vis-à-vis des objectifs visés par l'éducation entre pairs.
- 7) **Organisation** : Planifier des boucles de discussions feedback / des évaluations intermédiaires et régulières, afin de vérifier que les perspectives adoptées sont communes à l'ensemble des acteurs impliqués dans le projet.

5.5 Commentaires au document intitulé « rapport d'évaluation » (Ré-analyse du concept révisé)

La conception de l'évaluation prévoit une réanalyse du concept détaillé à présenter par les projets à l'issue de la phase de mise en œuvre. Le contenu du document intitulé « rapport d'évaluation » remis au mois de novembre 2014 consiste en :

- une présentation du contexte dans lequel le projet a été pensé puis exécuté ;
- une présentation des intentions des responsables du projet ;

- une auto-évaluation des forces et des faiblesses du projet, ainsi que de son impact.

Le document ne présente pas un concept de projet transférable à une autre institution socio-éducative, mais restitue le « regard réflexif » du responsable de projet sur son exécution. Par conséquent, aucune évaluation de ce document ne peut être effectuée avec l'instrument de l'analyse de concept (voir annexe, chap. 9.3). Ci-dessous, les principaux points du présent document ont donc été repris en détails.

1) Un chapitre d'introduction présente l'ancrage structurel du secteur jeunesse ainsi que des informations contextuelles sur la ville de Renens. Il attire l'attention sur le fait que la participation est au cœur de l'action de la délégation jeunesse. Il se concentre sur les processus d'apprentissage formels et sur la dimension interculturelle du travail auprès des jeunes. Dans le contexte actuel de « diversité », il convient également de situer le présent projet. Un second chapitre souligne l'importance des médias numériques pour les adolescents et le secteur jeunesse. Il fait référence à un contexte incluant différentes « campagnes de sensibilisation », et décrit le projet évalué ici comme étant un « projet de prévention ». (p. 3)

2) Le chapitre 2 du document décrit a) les objectifs principaux, b) les groupes cibles, c) les contenus et d) la mise en réseau du projet. a) les objectifs suivants sont mis en avant (p.3):

- En matière de Peer Education, les objectifs consistent à ce que les jeunes parviennent à exprimer et à défendre leurs points de vue. L'utilisation d'une web radio « ... représente une réelle opportunité pour les jeunes de se faire entendre au-delà de leurs cercles intimes » (p. 3)
- Objectifs en matière de compétence médiatique : Connaissance des nouveaux outils de diffusion et des nouveaux moyens de communication, des compétences vis à vis des dangers liés à internet;

b) Concernant les groupes cibles, le chapitre souligne le fait que la composition des groupes de peer educators doit être hétérogène. Parce que la « ...jeunesse n'étant pas uniforme, il convient donc, si on veut constituer un groupe ciblé de pairs, d'intégrer des jeunes motivés mais également qui soient reconnus par leurs pairs, tout en respectant une diversité ». Dans le cas de Renens, la diversité culturelle occupe une place centrale, parce que la ville compte une importante population étrangère. Dans le présent projet, dans un premier temps, les jeunes ont été directement adressés par le secteur jeunesse. Au cours d'une seconde phase, une annonce sur Facebook a permis de former un second groupe, plus jeune que le premier. Aucune information n'est donnée sur le groupe cible des pairs. c) cette section présente principalement les déroulements et procédures des semaines du projet, ainsi que les différents rôles et responsabilités. Elle fait référence au fait que les jeunes ont acquis des compétences en matière d'organisation de projets et de communication, mais aussi des compétences médiatiques techniques. d) Des personnes extérieures ont été consultées concernant les parties techniques du projet.

3) Dans le chapitre 3, les porteurs du projet portent un regard critique sur le déroulement de celui-ci. Ils y décrivent le projet comme « une excellente démarche participative avec et par les jeunes » (p. 9). Les objectifs fixés pour le projet ont pour la plupart été atteints. D'après les rédacteurs, le projet a permis aux peer educators d'élargir leurs compétences médiatiques et d'exprimer leur opinion en public (participation à des soirées-discussions avec des associations de parents, interviews avec une journaliste, participation à un débat qui rassemblait des experts de différents horizons sur le thème de la jeunesse). Il en ressort que le projet continuera à être mené au-delà la durée. À l'inverse, il porte un regard critique sur les réalisations des pairs: la prévention par les pairs n'a pas été un franc succès, puisque les émissions de radio n'ont pas été écoutées et commentées très souvent. De même, la présence des pairs lors des débats n'était pas suffisante. La conséquence en serait que l'effet multiplicateur n'a pas satisfait les attentes. Le chapitre s'interroge sur les causes possibles de cet échec, et se demande si à l'heure actuelle, les jeunes utilisent encore Facebook ou s'ils préfèrent Whatsapp. Dans un esprit d'autocritique, il se demande également si les messages de prévention à destination des jeunes sont susceptibles de les intéresser ou s'ils ne sont pas plutôt reçus comme des messages donnés par les adultes. La majorité des messages du projet « web radio par les jeunes » présentaient une visée préventive.

Ensuite, les rédacteurs énumèrent les forces et les faiblesses du projet. Forces: la motivation des jeunes lorsqu'ils prennent connaissance de l'offre; l'opportunité d'améliorer différentes compétences sur le long terme pour les peer educators, et surtout « ils bénéficient d'un grand capital sympathie auprès de leurs pairs pour avoir participé à ce projet »; activités d'approfondissement par les jeunes; intérêt du public pour le projet. Faiblesses: manque d'effet multiplicateur; difficulté à maintenir la motivation des jeunes tout au long de la semaine. Sous-estimation du temps à consacrer à la formation des groupes; sous-estimation du temps à consacrer à la conception médiatique; compétences linguistiques plus faibles chez certains jeunes, ce qui entraîne une plus grande influençabilité par les adultes; structuration trop forte du processus et de la forme des résultats, ce qui diminue la spontanéité et ne permet pas de tenir pleinement compte des besoins des jeunes, puisque le projet se concentre sur les résultats. Parmi les faiblesses, le document relève également la difficulté à mesurer l'impact d'un tel projet.

Enfin, il fournit des informations quant à l'accessibilité, la durabilité, la qualité et la transférabilité. Le guide souligne que le projet demande une grande organisation et un suivi important de la part des professionnels. Ainsi, il n'est pas possible de proposer une radio pour les jeunes en permanence, mais seulement dans le cadre d'un projet. Les moyens techniques nécessaires coûteraient quelques centaines de francs. Cependant, il faudrait disposer de suffisamment de temps pour que les jeunes se familiarisent à ces outils techniques. Ici, un soutien technique opérationnel semble nécessaire.

5.6 Bilan

Le projet JMWEB, qui est l'abréviation de « Jeunes et Médias Web », représente la mise sur pied d'une semaine thématique de réalisation d'émissions radiophoniques par des jeunes de la commune de Renens. Le public visé par ces émissions est le public jeune, de la commune et d'ailleurs. Le contenu des émissions a pour vocation de traiter la problématique des nouveaux médias, avec un angle préventif. Ce projet a été réalisé par le Secteur Jeunesse de la ville de Renens, qui est rattaché au service culture-jeunesse-sport. 12 jeunes pairs éducateurs ont impliqués pendant deux mois dans le projet. Les teasers des émissions réalisées par les pairs éducateurs avaient entre 300 et 480 vues sur Youtube. Pendant la semaine radio douze capsules étaient produites et diffusées. Le nombre de téléchargements était estimé comme 100 par émissions. Un débat public était organisé et atteint par sept jeunes. Sur la Site Facebook il n'y avait pas de discussions et peu de commentaires.

Sources de difficultés

Il y a une divergence dans les perceptions de la marge de manœuvre et l'autonomie accordée aux pairs éducateurs dans la préparation et la conduite du projet. De par les données disponibles, cette divergence peut avoir différentes raisons comme par exemple un cadre communicatif lacunaire ou trop hétérogène au sein du groupe des responsables du projet ou bien un cadre communicatif lacunaire pour débattre des rôles, des contenus, des objectifs et des méthodes entre les responsables du projet et les pairs éducateurs, ainsi qu'entre les pairs éducateurs et les pairs. L'évaluation du projet fait ressortir que les conditions cadres structurelles et le contexte du projet sont étroitement liés à sa mise en œuvre et à la dynamique d'interactions. Les conditions cadres de la semaine, fortement structurées, compliquent la mise en place d'une autonomie et constituent un frein à la formation participative entre pairs éducateurs et pairs.

Facteurs de succès

La capacité à recruter et à motiver les jeunes a été un élément clé de la réussite de ce projet, qui a pu aboutir à la réalisation effective de capsules radiophoniques pendant 5 jours. La réalisation autonome de vidéo teasers a également été un facteur de succès. Ces vidéos ont été entièrement produites et réalisées par les pairs éducateurs. La bonne entente qui a régné entre pairs éducateurs ainsi que la collaboration entre adultes et jeunes pendant toute la durée du projet est également un facteur de succès.

Conclusion

Par conséquent, ce projet ne réunit pas totalement, en l'état, les conditions nécessaires à l'amélioration des compétences médiatiques des jeunes – notamment les pairs – par la méthode de l'éducation entre pairs. Pourtant, on observe que dans le cadre des structures d'animation jeunesse en milieu ouvert, la façon dont les jeunes peuvent être motivés par la participation à une réflexion intense par le biais de médias numériques est remarquable.

6 Analyse de l'exécution du projet „LIVE“ (Association Rien ne va plus)

6.1 Situation initiale : caractérisation du projet

Le projet LIVE – *Groupes de paroles sur les Liens Virtuels Excessifs*, est un projet d'intervention précoce en matière de prévention des comportements de jeu excessifs, qui s'articule autour de la mise sur pied d'ateliers-débats entre jeunes. Ces ateliers-débats créent deux contextes d'échange : un contexte de jeu vidéo collectif et un contexte de débat. Les événements cadre sont organisés dans différentes structures d'accueil de la population juvénile du Canton de Genève. Certains lieux sont ouverts et font partie de la FASE (Fondation genevoise pour l'animation socioculturelle), d'autres sont fermés et font partie de la FOJ (Fondation officielle de la jeunesse).

En amont de l'organisation de ces ateliers-débats, des représentations théâtrales ont été organisée par l'association. La pièce, intitulée « Yoko-ni », jouée par la compagnie « Les Voyageurs extraordinaires », traite de la thématique des jeux vidéo. Les représentations, auxquelles des classes scolaires et des membres de structures socio-éducatives ont assisté, a permis notamment à l'association une première prise de contact avec certaines institutions dans lesquelles les ateliers-débats ont été ensuite organisés.

Vous trouverez de plus amples informations sur :

<http://www.jeunesetmedias.ch/fr/programme-national/education-par-les-pairs/live-liens-virtuels-excessifs.html>

6.2 Design de recherche et planification méthodologique

Tableau 2: Les étapes d'évaluation

Les étapes d'évaluation standard	Les étapes d'évaluation pour le projet „LIVE“	Remarques et ajustements
Analyse du concept	Analyse du concept	Analyse du document « LIVE - Groupes de parole sur les Liens Virtuels Excessifs », état: 7.6.2013.
Analyse de la trame de documentation	Analyse de la trame de documentation	42 entrées, entre le 13.02.2013 et le 01.09.2014
Questionnaire en ligne des pairs	Pas de participation au questionnaire en ligne, donc pas d'analyse possible	Transmission des cartes de visite contenant l'adresse web du questionnaire aux pairs présents lors de l'atelier-débat suivi. Pas de participation au questionnaire en ligne.
Interview des responsables de projet	Un entretien mené avec le responsable de projet	Entretien réalisé au mois de février 2014
Interview avec les adultes encadrants les pairs éducateurs/coaches		Le responsable du projet est également le seul coach des pairs

		éducateurs
Capture vidéo d'une session d'éducation entre pairs	Capture vidéo d'un atelier-débat	Trois séquences vidéo filmées : les deux différentes phases de jeu, puis la séquence de débat. Deux pairs éducateurs présents, sept pairs à la séquence jeu puis cinq pairs présents au débat.
Entretiens individuels et collectifs avec des pairs	Un entretien mené avec les pairs ayant participé à l'atelier-débat	Entretien réalisé avec les cinq pairs présents, à l'issue de l'atelier-débat
Interview des pairs éducateurs	Entretien avec les pairs éducateurs qui ont mené l'atelier-débat	Entretien réalisé avec les deux pairs éducateurs présents, à l'issue de l'atelier-débat.
Analyse du concept LIVE révisé		Pas du concept révisé. Du fait des résultats relativement positifs de l'évaluation, les porteurs du projet ont envisagé de réviser le concept, mais n'ont pas pu dû à un manque de ressources.

Coordination des données et champ d'application

Les données présentées ci-dessus permettent de récolter les différentes perspectives des acteurs sur le projet et sur son processus de déroulement. Les particularités suivantes doivent être mentionnées :

- Sur les cinq institutions partenaires où les manifestations cadre ont eu lieu, nous avons récolté des données issues de la trame de documentation et issues de l'entretien avec le responsable de projet, qui joue également le rôle de coach vis-à-vis des pairs éducateurs.
- Les pairs éducateurs que nous avons rencontrés et auprès desquels nous avons récolté des données n'ont pas participé à toutes les sessions, puisque quatre pairs éducateurs se sont partagés l'animation des ateliers-débats. Les deux pairs éducateurs rencontrés ont chacun participé à six sessions.
- Nous avons récolté des données auprès des pairs de l'une des manifestations cadre. Les cinq adolescents rencontrés ont participé à trois sessions d'éducation entre pairs, au sein d'un atelier libre organisé dans une maison de Quartier. Le point de vue des autres pairs n'a pas pu être obtenu, car aucun n'a participé au sondage en ligne.
- La gradation détaillée des données reflète les représentations thématiques des partenaires d'entretiens : ce dont ils ont parlé plus en détails, les thématiques qu'ils ont approfondies ne correspondent pas toujours aux aspects initialement prévus dans les guides d'entretien. Par exemple, la thématique de l'éducation entre pairs était méconnue des pairs éducateurs comme des pairs, ainsi nous n'avons pas pu récolter de données spécifiques sur leur compréhension et leur conception de ces notions.

6.3 Rapport d'analyse du concept

6.3.1 Remarque préliminaire relative à l'importance et à la valeur de l'évaluation conceptuelle

L'analyse de concept présentée dans les présentes reprend les étapes de l'enquête effectuée en début d'évaluation. Ainsi, les éventuelles modifications consécutives du concept ou de l'orientation du projet ne sont pas prises en compte dans ce chapitre. Les modifications conceptuelles postérieures au dépôt du concept et intervenant durant la phase de mise en œuvre du projet seront présentées et commentées dans le chapitre portant sur la ré-analyse du concept révisé.

L'évaluation conceptuelle s'appuie d'une part sur la littérature relative à la création et à l'analyse des concepts, d'autre part sur la littérature fondamentale consacrée à l'implication des pairs et à la promotion des compétences médiatiques. Elle a permis à l'équipe d'évaluation d'établir un catalogue de critères à considérer comme idéal des concepts détaillés, tant sur la forme que sur le contenu (v. les questions pertinentes en annexe). D'un point de vue scientifique, la formulation d'un concept doit satisfaire à des exigences importantes. Dans le cadre du travail social, un tel luxe de détails n'est pas toujours nécessaire à la réussite d'un projet et pourraient compromettre ses ressources souvent limitées. L'ambition scientifique d'un concept et son application pratique entrent souvent en conflit. Ainsi, les analyses conceptuelles au niveau de l'évaluation sont à considérer comme des impulsions pour discuter des directions à prendre et des réflexions à mener sur la réalisation des projets.

L'analyse de concept a été communiquée aux porteurs du projet avant la phase de mise en œuvre de celui-ci (aspect formatif). À la lumière des recommandations, en cas de besoin, les porteurs du projet pouvaient adapter leur concept avant la phase de mise en œuvre.

L'évaluation du concept se réfère au document « LIVE -Groupes de parole sur les Liens Virtuels Excessifs », état: 7.6.2013. L'analyse de concept a été faite le 3 juillet 2013.

6.3.2 Rapport d'analyse du concept

Conceptualisation des compétences médiatiques et de l'implication par les pairs

Le projet LIVE repose sur trois activités de prévention des comportements excessifs liés aux jeux vidéo. De ces trois activités, une seule propose un cadre d'éducation entre pairs, qui sera mis sur pied dans une seconde phase du projet global. Il s'agit d'ateliers de jeux et de parole, qui réuniront de jeunes joueurs invités à partager une activité ludique, puis à débattre ensemble de leurs pratiques.

L'éducation entre pairs n'est pas le concept central du projet LIVE, mais plutôt l'aboutissement d'une démarche de sensibilisation aux comportements de jeux excessifs, qui est prioritairement réalisée par des actions de prévention verticales : l'intervenant/adulte intervient auprès d'un public de jeunes. Le développement des compétences médiatiques est conceptualisé autour de la problématique du jeu virtuel excessif et des risques que cela comporte pour les jeunes. Les risques ne sont pas détaillés et les compétences à améliorer peu spécifiées. La volonté de l'association est de « rassembler les jeunes joueurs de jeux vidéos et asseoir une expérience de „groupes de parole“ entre pairs » (concept au 07.06.2013, p.2).

Le développement de « l'esprit critique » (ibidem) est mentionné, ainsi que la diffusion de messages sur les mésusages des jeux vidéo, mais le contenu de cette réflexion n'est pas spécifié.

Explicitation des objectifs du projet

Les objectifs généraux et spécifiques du projet sont énumérés mais tous ne concernent pas l'approche de l'éducation entre pairs, puisque cette approche n'est présente que dans l'un des versants du projet global.

Les objectifs spécifiques liés à l'amélioration des compétences médiatiques par l'éducation entre pairs sont les suivants : « A travers la pratique du jeu entre jeunes joueurs, il s'agit de creuser la pratique du jeu, porter un regard constructif et révéler les compétences de dialogue en utilisant un domaine qui passionne les jeunes » (concept au 07.06.13, p.7).

Un des objectifs mentionné est de favoriser le dialogue : entre jeunes, mais aussi intergénérationnel. En valorisant les pratiques de jeux vidéo et en permettant aux jeunes d'en parler, l'association „Rien ne va plus“ espère développer les capacités de dialogue chez ces jeunes : « Il est question de donner l'opportunité à ces jeunes de favoriser leur compétence et d'être mieux outillés pour engager un dialogue intergénérationnel, notamment dans leur foyer » (concept au 07.06.13, p.8). On ne sait pas si le terme de « foyer » s'applique ici au domicile parental ou au foyer d'accueil, pour des jeunes qui seraient placés.

Qualification des différents collaborateurs au projet

Différents types d'acteurs sont identifiés dans le projet, dont les rôles sont difficiles à distinguer. Les collaborateurs de l'association „Rien ne va plus“ seront les premiers animateurs des groupes de parole, avant la transition vers des pairs éducateurs. Ces intervenants sont définis comme des « animateurs spécialisés, actifs dans les réseaux de joueurs à travers la Suisse Romande » (concept au 07.06.13, p.7), mais leur qualification professionnelle n'est pas spécifiée. Leur expérience en matière d'éducation par les pairs n'est pas énoncée.

Le rôle des adultes responsables des foyers et maisons de quartier où auront lieu les ateliers est présenté comme un rôle de soutien aux pairs éducateurs, mais la formalisation de la collaboration avec les travailleurs sociaux n'est pas détaillée.

Environnement et portée du projet

Le projet s'inscrit dans le Canton de Genève. Il a une portée limitée géographiquement mais pluridisciplinaire et interinstitutionnelle. Les deux premières activités du projet LIVE ont mobilisé un nombre important de jeunes et d'écoles autour d'une pièce de théâtre sur les jeux virtuels. Ces représentations ont donné lieu à diverses animations, impliquant également les maisons de quartier où auront lieu les ateliers de jeux et de parole. Cependant, ces activités n'ont pas de lien avec l'éducation entre pairs et ne font pas partie du projet.

En ce qui concerne « l'activité 3 » du projet LIVE, celle qui concerne cette évaluation, des collaborations seront mises en place avec des maisons de quartier (leur nombre et localisation ne sont pas spécifiés), des foyers de jeunes (idem) et à « l'espace Tamagoshi » (concept au 07.06.13, p.5). Il n'y a pas d'indication sur les activités de cet « espace Tamagoshi ». Par conséquent, des partenariats avec les institutions de la FASE (fondation genevoise pour l'animation socioculturelle) et de la FOJ (Fondation Officielle pour la Jeunesse) sont prévues.

Caractéristiques de la population cible

La population cible des pairs impliqués dans le projet sont des amateurs de jeux vidéo. Elle n'est pas davantage caractérisée. Le projet global LIVE vise à toucher « des jeunes, garçons et filles, entre 14 et 18 ans » (concept au 07.06.2013, p.3), mais la population spécifique au projet impliquant les groupes de parole autour des jeux vidéo n'est pas qualifiée.

La participation des pairs au projet est totalement libre et volontaire, mais sera encouragée par les éducateurs des lieux d'accueil. Les pairs ont une grande marge de manœuvre vis-à-vis du contenu éducatif des ateliers, puisque le format des discussions prévues est souple.

La population formée par les pairs éducateurs est de deux types, qui ne sont pas clairement distingués. Les intervenants de l'association « Rien ne va plus » seront les premiers animateurs des ateliers (donc des adultes). Ensuite, l'objectif est qu'ils passent le relais à d'autres intervenants externes aux groupes de pairs,

qui sont des étudiants universitaires, également amateurs de jeux vidéo. Ces étudiants sont considérés comme des pairs éducateurs, bien que sensiblement plus âgés que la population des pairs (leur âge n'est pas spécifié). La population sélectionnée pour jouer un rôle de pairs éducateurs n'a pas le même statut que les pairs (ce sont des universitaires), pas le même âge et ne sont pas soumis aux mêmes conditions de participation (ils sont rémunérés). Ils ne constituent donc pas des égaux vis-à-vis des pairs, qui sont les jeunes fréquentant les maisons de quartier et les foyers d'accueil. Le qualificatif de « pairs éducateurs » est donc remis en cause les concernant.

L'indication du nombre de ses étudiants/pairs éducateurs varie d'un paragraphe à l'autre. Il est ainsi indiqué page 5 : « deux intervenants coach pendant six mois, relayés ensuite par les pairs éducateurs dont quatre étudiants joueurs ». Puis il est indiqué page 7 : (...) les animateurs seront relayés par des jeunes pairs éducateurs, dont 3 sont des étudiants joueurs. » L'impression qui se dégage de la lecture du projet est que ces différentes étapes de conception du projet ne sont pas encore maîtrisées.

Méthode de recrutement des pairs éducateurs et des pairs.

Le mode de recrutement des pairs éducateurs/étudiants n'est pas spécifié.

Une mention est faite quant au recrutement de pairs éducateurs qui ne seraient pas des étudiants, mais de manière non claire : « Le repérage des jeunes tuteurs, ou pairs éducateurs, et leur coaching prendra environ six mois, entre septembre 2013 et février 2014. En parallèle, nous formerons des tuteurs extérieurs (étudiants) à même de prendre le relais dans les groupes qui n'auraient pas de possibilité de tutorat en direct » (concept au 07.06.2013, p.7). La distinction entre des « tuteurs extérieurs » et des « jeunes tuteurs » est complètement opaque.

Si la volonté est affichée de constituer un groupe de pairs éducateurs qui soient réellement des égaux vis-à-vis de la population cible, on constate que les porteurs du projet envisagent également la possibilité de ne garder que les étudiants comme tuteurs : « Autant que possible, nous tâcherons de trouver des pairs éducateurs dans les groupes (à défaut cela restera des étudiants), car cette approche rassemble davantage, à terme, les conditions de succès et de maintien dans le temps d'un groupe de pair 3 » (concept au 07.06.2013, p.8).

Le mode de recrutement des pairs participants s'appuie sur les institutions d'accueil et sur l'écho créé par les projets qui se sont déroulés en amont de celui-ci. La méthode concrète de recrutement n'est pas spécifiée.

Encadrement et coaching des pairs éducateurs.

L'encadrement et le coaching des pairs éducateurs/étudiants et des pairs éducateurs/participants ne sont pas conceptualisés. Seul un calendrier est prévu pour le « repérage » et le « coaching » des pairs éducateurs : « entre septembre 2013 et février 2014 » (concept au 07.06.2013, p.7).

Evaluation du projet

La constitution d'un groupe d'experts est mentionnée, formée par « les divers intervenants et institutions » (p.12), mais aucune précision n'est donnée quant à leur rôle, leurs qualifications et quant au contexte dans lequel cette démarche va s'inscrire. Un retour de la part des jeunes est prévu sur la forme de « témoignage vidéo » (ibidem). On ne sait pas qui va être en charge de cette réalisation. Des grilles d'évaluation seront remplies par les intervenants pendant les séances de groupe. L'identité de ces intervenants n'est non plus pas spécifiée : intervenants de la maison de quartier ou de l'association „Rien ne va plus” ?

Participation des pairs et des pairs éducateurs

Le projet LIVE se base sur la création d'un espace d'échange et de partage entre pairs éducateurs et pairs, qui se réalise en présence physique et à rendez-vous fixes. La participation est volontaire. Le concept

repose sur la création d'un climat de confiance et de jeux pour favoriser le développement des compétences médiatiques. La réflexion critique est favorisée lorsque l'on se retrouve entre individus partageant les mêmes intérêts et se positionnant favorablement vis-à-vis des pratiques discutées, et non en opposition. Les jeunes seront en outre encouragés à proposer eux-mêmes des jeux au fil de l'évolution des ateliers, et ainsi à s'impliquer toujours davantage dans le contenu éducatif de ces séances, dans le but d'aller vers une « autonomisation » (p.7) de chaque groupe, c'est-à-dire de se passer de la présence des animateurs de l'Association « Rien ne va plus ».

Extension et durabilité du projet

La question de la durabilité du projet est abordée sous l'angle de la difficulté à « garder les jeunes dans les groupes de parole » (p.9). L'objectif est que les participants restent fidèles à l'atelier et s'investissent dans la durée, devenant toujours plus autonomes. La solution envisagée à cette question est d'entretenir les liens tissés avec les jeunes à travers d'autres activités ou événements liés à l'institution d'accueil.

6.3.3 Recommandations

- 1) Les différentes étapes de réalisation du projet devraient être clarifiées. Surtout des réflexions concernant protection et soutien de la perpétuation de la groupe après la reddition aux jeunes pairs éducateurs devraient être fait.
- 2) L'amélioration des compétences médiatiques devraient faire l'objet d'objectifs clairs et ciblés. Quelles compétences spécifiques sont visées ?
- 3) Des objectifs concrets devraient être défini et rendre applicable (la formule d'indicateur comme vérification des objectifs).
- 4) Les rôles des différents acteurs gagneraient à être distingués et mieux définis, notamment la manière dont les relais vont se faire entre intervenants adultes, pairs-éducateurs/étudiants et pairs éducateurs.
- 5) Les méthodes de recrutement devraient être conceptualisées et énoncées.
- 6) Le coaching des pairs éducateurs est en l'état totalement absent du concept et devrait en faire partie.
- 7) Les étudiants ne peuvent être considérés comme des pairs éducateurs car ils n'ont pas un statut égal aux pairs. Ils sont plus âgés, universitaires, et rémunérés. Par conséquent, la préoccupation principale des chargés de projet devrait être les méthodes de recrutement et d'encadrement de pairs éducateurs qui font partie de la même population cible que les pairs.

6.4 Analyse de l'exécution du projet

L'analyse de la mise en œuvre est décrite ci-dessous. L'analyse de la mise en œuvre a été effectuée au premier semestre 2014.

6.4.1 Organisation et développement du projet

Le projet LIVE vise à créer des espaces de partage de jeux vidéo et de dialogue entre « gamers », c'est-à-dire entre personnes aimant pratiquer cette activité ludique. Comme le résume son responsable : « L'idée de ce projet est d'utiliser un média qui passionne les jeunes, c'est-à-dire les jeux vidéo, pour en faire une plateforme d'échange, de discussion et d'apprentissage ». Le principe sur lequel les différentes activités cadres de ce projet ont été pensées, planifiées et menées est le suivant : Les compétences médiatiques

sont prioritairement des compétences réflexives, qui nécessitent pour s’acquérir une prise en compte du plaisir que provoque l’activité médiatique en question : « ces jeunes n’ont pas envie qu’on vienne leur apprendre à utiliser ces outils qu’ils maîtrisent. Ils n’ont pas envie de changer un terrain qu’ils ont conquis. Nous ce qu’on vise c’est de dire : vous êtes expert de cette domaine là, donc soyez responsables », explique le responsable de projet en entretien.

Cependant, force est de constater, toujours selon le responsable de projet, que la pratique du jeu vidéo peut être « objet de dispute à la maison ». Selon les pairs éducateurs interrogés en entretien, ces discordes naissent principalement du fait que les parents méconnaissent cette culture et ne comprennent par conséquent pas ce qui fascine leur adolescent. Par exemple, ils remarquent que les non-joueurs leur demandent fréquemment pourquoi ils aiment jouer aux jeux vidéo, alors que cette question ne se pose pas pour d’autres activités de loisir ou culturelles. Un des pairs éducateurs⁴⁴ fait la réflexion suivante : « pour les films, c’est très rare que l’on demande à quelqu’un pourquoi il aime regarder des films, ou bien pourquoi il regarde des films violents, alors que pour les jeux vidéo on demande toujours pourquoi on aime jouer aux jeux vidéo, ou pourquoi on joue à des jeux violents ».

Cette capacité réflexive, énoncée par le responsable de projet et par les pairs éducateurs, est aussi une capacité à se comporter comme un usager attentif et averti. Savoir limiter son temps de jeu par exemple, mais aussi ne pas forcément consommer uniquement les jeux très populaires que sortent les grandes firmes du jeu vidéo, pour en découvrir d’autres, réalisés par des studios plus indépendants. Enfin, le responsable de projet considère que la compétence réflexive et argumentative acquise ou développée par les participants au projet peut être transposée ou valorisée dans d’autres contextes de discussion, formel ou informel.

La population cible du projet LIVE sont les adolescents âgés entre 14 et 18 ans, des deux sexes. Pour le responsable de projet, pratiquement tous les jeunes aujourd’hui sont joueurs de jeux vidéo, à des degrés d’intensité variables. Selon lui, un pair éducateur est avant tout une personne qui partage une passion commune avec les pairs, comme ici les jeux vidéo. La notion de parité d’âge n’est pas, de son point de vue, essentielle.

Les événements cadres qui constituent le projet LIVE sont des ateliers-débats, qui se déroulent en trois sessions : le responsable de projet se rend à trois reprises dans l’institution partenaire avec deux pairs éducateurs, à trois dates distantes d’une semaine environ. Ils viennent avec des consoles de jeux et des beamers si nécessaire. Ensuite, chaque session d’atelier-débat se déroule en deux phases :

- 45 minutes de jeux vidéo collectif, entre pairs. Les pairs éducateurs jouent parfois, et parfois ne participent pas au jeu mais l’expliquent aux pairs et les conseillent. Deux jeux sont proposés à chaque fois, en tournus, 20 minutes pour un premier jeu, 20 minutes pour un second jeu.
- 15-20 minutes de débat collectif autour de l’activité partagée, et de la pratique du jeu vidéo plus largement, autour de thématiques définies par les pairs éducateurs.

Trois règles sont énoncées au début des ateliers-débats à tous les pairs, qui sont les seules conditions de participation. Elles sont énumérées comme suit par le responsable de projet :

« Tout le monde doit jouer. »

« On respecte les autres joueurs. »

« Tout ce qui se passe et se dit dans le groupe reste dans le groupe. »

⁴⁴ Pour des questions de protection des données, le genre du pair éducateur dont la parole est citée ou restituée est toujours masculin

Les adultes encadrants les jeunes au sein des institutions d'accueil ont le droit de rester pendant les périodes de jeu, mais à la condition qu'ils prennent aussi la manette pour participer. Ils peuvent assister également au débat qui suit. Cette implication des partenaires se fait dans une idée de formation et de pérennisation du projet : en suivant les différentes étapes de réalisation des ateliers-débats, ils seront ensuite à même de reprendre ou de poursuivre ces activités s'ils le souhaitent.

Selon le responsable de projet, il existe peu d'événements créés autour du jeu vidéo, - en dehors de l'entrée « problème » -, qui soient vraiment capables de centrer le débat sur les utilisateurs du jeu et sur leurs pratiques réelles. C'est selon lui ce qui fait de LIVE un projet pour l'amélioration des compétences médiatiques par l'éducation entre pairs.

Les principales difficultés rencontrées au fil du projet ont été, selon le responsable, de trouver des institutions partenaires prêtes à s'engager dans le projet et à le mener à terme, et de convaincre les responsables de ces structures de leur ouvrir leurs portes pour les cinq sessions prévues par le concept. Initialement, une phase pilote était prévue dans le projet mais celle-ci n'aura pas lieu. Cette annulation est due au fait que toutes les institutions partenaires ont préféré limiter les ateliers-débats à trois sessions. Une autre difficulté manifeste a été de recruter suffisamment de pairs, notamment dans les lieux d'accueil libres. Ainsi, sur vingt manifestations cadres prévues et planifiées, sept d'entre elles ont été annulées, parfois à la dernière minute, faute de participants. Ces annulations ont eu lieu entre le 20.01.2014 et le 17.03.2014 au sein de deux structures différentes. Les manifestations cadres qui ont effectivement eu lieu se sont déroulées dans cinq institutions partenaires différentes :

- deux maisons de quartier
- un lieu d'aide à l'insertion professionnelle pour jeunes en rupture
- un foyer, lieu de vie d'adolescents placés
- un lieu d'accueil pour jeunes géré par l'institution genevoise d'aide sociale

Une nouvelle série de manifestations cadres est planifiée au mois de septembre 2014, dans le cadre d'un programme d'insertion professionnelle géré par la Croix-Rouge.

6.4.2 Recrutement, encadrement et coaching des pairs éducateurs

Quatre pairs éducateurs ont participé au projet LIVE, une fille et trois garçons, tous étudiants et âgés entre 20 et 21 ans. Ils se connaissaient tous au préalable et sont amis. Les pairs éducateurs ont été recrutés suite à leur participation à un événement organisé par l'association Rien ne va plus pour fêter ses 10 ans d'existence. L'événement proposait, entre autres activités, un moment d'échange entre des jeunes joueurs de jeux vidéo et des adultes qui ne connaissaient pas du tout cette pratique ludique et portaient dessus un regard plutôt négatif. Les quatre pairs éducateurs y tenaient un stand consacré aux jeux vidéo, et répondaient aux questions des adultes présents, en majorité des parents d'enfants fréquentant la maison de quartier où la fête avait lieu, mais aussi des acteurs de la prévention invités pour l'occasion. Les jeunes proposaient même aux adultes d'essayer de prendre la manette et de jouer aux jeux vidéo, afin de leur faire découvrir cet univers qu'ils ne connaissaient pas et sur lequel ils avaient certains préjugés. Les pairs éducateurs interviewés disent que cette expérience leur a semblé très utile et constructive et qu'ils ont pris beaucoup de plaisir à participer à cet événement qui leur a permis d'expliquer leur passion à des personnes qui la méconnaissent et la déconsidèrent, et leur a donné l'occasion de déconstruire certaines idées reçues, comme l'idée que les jeux vidéo rendent les usagers violents. C'est cette première expérience positive qui leur a donné envie de poursuivre la collaboration avec Rien ne va plus.

Les pairs éducateurs ont été impliqués et accompagnés dans le projet en trois différentes phases, qui visaient à les mener vers l'autonomie et qui sont aujourd'hui toutes trois achevées :

- Le responsable de projet mène les ateliers-débats avec les pairs, les pairs éducateurs interviennent librement.
- Les pairs éducateurs animent les ateliers-débats avec les pairs, le responsable de projet est présent en soutien et participe si nécessaire.
- Les pairs éducateurs mènent les ateliers-débats de manière totalement autonome, le responsable de projet ne les accompagne plus. A la suite de chaque session, des échanges ont lieu par téléphone, ou sur l'application de partage WhatsApp, entre le responsable de projet et les pairs éducateurs, afin de faire un retour sur l'événement.

Selon un pair éducateur interviewé, le responsable de projet les a recrutés en raison de leur expertise en jeu vidéo : « parce qu'on connaît les jeux vidéo et on sait de quoi on parle quand on en parle ». Les quatre pairs éducateurs ont été rétribués pour leur participation au projet, en fonction du nombre d'ateliers-débats menés. Cent francs étaient prévus pour chaque atelier-débat, à partager entre les deux pairs éducateurs présents. Les deux jeunes rencontrés en entretien disent avoir eu connaissance de cette rétribution après avoir accepté de s'impliquer, car ils étaient prêts à s'engager bénévolement. Selon eux, les quatre pairs éducateurs partagent la passion pour le jeu vidéo et étaient heureux de pouvoir collaborer afin de la partager avec des adolescents. Quand on leur demande quel est, de leur point de vue, l'objectif visé par le projet LIVE, la dimension éducative de la démarche est très peu présente dans le discours des pairs éducateurs interviewés. Un des pairs éducateurs en parle comme d'une compétence plutôt attribuable au responsable de projet : « un moyen de faire partager le jeu vidéo avec des gens tout en les aidant à la prévention, si il y a des problèmes, [nom du responsable] a les compétences pour agir. » L'autre pair éducateur n'aborde pas la question de l'éducation et insiste sur la dimension de partage d'une passion : « Pour moi c'est un moyen de partager ma passion à moi, surtout, principalement. On nous a proposé cette possibilité, j'ai sauté dessus. » Il apparaît clairement que le concept d'éducation par les pairs n'a pas été abordé avec les pairs éducateurs. Ils ne se positionnent par conséquent pas comme des chargés de mission éducative. En revanche, certains objectifs plus précis sont énumérés par les jeunes interrogés, qu'ils ont essayé d'atteindre :

- Aider les jeunes à développer un esprit critique et réflexif vis-à-vis de leur pratique ludique : « Le but est qu'ils se posent les bonnes questions : jouer à des jeux 18+, alors que je ne suis pas 18+ est ce que ça peut m'affecter ou affecter mon entourage ? Ou est-ce que je joue trop ? » Une collaboration préalable permettrait d'évaluer la compétence médiatique des peer leaders.
- Favoriser le dialogue entre pairs: « c'est eux qui parlent beaucoup, dans les débats, donc. Et on essaie de les faire parler, eux, pour que justement ils s'entendent plus entre eux, et à la limite en parler après entre eux, pas juste que quand on est là, quoi. » (...) « C'est aussi intéressant de voir ce qu'ils pensent eux, parce qu'ici ils connaissent surtout des jeux, justement où il faut tirer sur tout le monde, je trouve cool de leur montrer qu'il n'y a pas que ça et qu'il y en a d'autres qui sont cool aussi.
- Proposer aux pairs des jeux qu'ils ne connaissent, afin de les aider à diversifier leur pratique : « si on peut leur proposer autre chose, tant mieux. »

Les objectifs mentionnés par les jeunes visent à accompagner les pairs dans une réflexion sur leurs pratiques ludiques, et de les amener à trouver seuls les réponses à ces questions. Ils refusent d'assumer un rôle prescriptif vis-à-vis des pairs, comme l'exprime l'un d'eux : « Le but n'est pas de les inciter à se fixer des limites. On n'est pas leur parent, on ne va leur dire "c'est pas bien", les adultes le leur ont déjà dit. Ils savent que l'association existe si besoin. Mais nous on n'est pas psychologues. »

Trois séances formelles de préparation des thématiques à aborder dans les ateliers-débats et des jeux à utiliser ont été organisées entre le responsable de projet et les pairs éducateurs : deux ont eu lieu aux mois de mars et d'avril 2013, puis une au mois de décembre de la même année, qui a été l'occasion de vérifier que les pairs éducateurs étaient toujours partants pour mener seuls les débats. Ensuite, chaque rencontre

avec les pairs a été préparée de manière plus informelle, par le biais de l'application de partage Whatsapp. Ces échanges permettaient de définir en commun les prochaines thématiques à aborder avec les pairs, ainsi que le choix des jeux y correspondant.

Voici quelques exemples de thématiques discutées lors des séances de préparation, entre le responsable de projet et les pairs-éducateurs, puis proposées en ateliers-débats :

- « collaboration/confrontation » pour le 15.11.2013 au sein d'une association d'aide à l'insertion.
- « multi-joueurs, proximité ou mise à distance ? » pour le 29.11.13 au sein de la même association.
- « vidéo-réalisme/absence de réalisme » pour le 31.01.2013 au sein d'une maison de quartier.
- « jeux ultra-scénarisés/très peu scénarisés » pour le 25.02.2014 dans un foyer.

Le responsable de projet a proposé les thématiques aux pairs éducateurs lors des premiers ateliers-débats, puis les a encouragés à trouver et choisir des thématiques eux-mêmes. Comme l'indiquent ces exemples, le choix des thématiques à débattre est axé sur les formes ludiques que prennent les jeux vidéo, liées à des préférences des utilisateurs. Les joueurs préfèrent-ils des jeux collaboratifs ou plutôt des jeux dans lesquels les joueurs assument des rôles d'adversaires ? Quels sont les avantages d'une esthétique de jeu réaliste vis-à-vis d'un monde fantaisiste ? On comprend que, même si les pairs n'ont pas besoin d'être des joueurs invétérés pour participer aux ateliers-débats, il n'empêche que les discussions sont potentiellement plus nourries par des joueurs expérimentés, capables de produire un discours argumenté sur des aspects qualitatifs liés aux différents types de jeux vidéo. C'est bien cette compétence qui est mise en avant par un des pairs éducateurs interrogés : « On peut parler d'un jeu, il y a des nuances ». Il s'agit d'inciter les pairs à produire un discours réflexif sur leurs pratiques ludiques.

Comme mentionné, une des ambitions avancées par les pairs éducateurs interviewés est de faire découvrir aux pairs des nouveaux jeux, en dehors des jeux les plus populaires que la plupart d'entre eux connaissent déjà. Les pairs éducateurs interviewés insistent aussi beaucoup pour dire que les adolescents qui jouent « trop » aux jeux vidéo, où jouent à des jeux inadaptés à leur âge, en sont conscients. Il ne sert à rien de le leur faire remarquer. L'un d'eux conclut ainsi qu'une action de prévention serait plus utile à l'adresse des parents, car c'est à eux de fixer des limites à leurs enfants, qui ne sont pas toujours capables de fixer seuls : « C'est très rare que les adolescents se disent à eux-mêmes qu'ils doivent arrêter de jouer, non, c'est aux parents de le faire » dit-il. Il relève que les parents ont parfois de la difficulté à assumer ce rôle, notamment parce qu'ils ne connaissent pas du tout l'univers ludique et virtuel dans lequel leur enfant est plongé et se sentent donc très éloignés de ce qu'il ou elle vit.

Les pairs éducateurs interviewés ont déclaré s'être sentis très libres dans leur manière de prendre en charge et d'animer les ateliers-débats. Ils constatent que le responsable de projet a davantage d'expérience qu'eux dans ce domaine, car lui arrive toujours à relancer la discussion avec les pairs lorsqu'elle s'essouffle. Ils disent aussi suivre la même ligne que lui car : « c'est avec lui qu'on a appris ». Néanmoins, ils se considèrent comme libres de faire différemment que leur coach, si ils en ressentaient l'envie ou le besoin. Le principe de l'*empowerment* est aussi présent dans le discours du responsable de projet, qui encourage les pairs éducateurs à mener les débats comme ils l'entendent, sans essayer de « faire comme » lui. A noter que les notions de compétences médiatiques et d'éducation entre pairs ne sont pas connues par les deux jeunes interviewés, et n'ont par conséquent pas été problématisées au cours des phases de recrutement et de coaching.

6.4.3 Sélection et acquisition des pairs

Les pairs participants au projet ont des profils socioéconomiques diversifiés en fonction des structures dans lesquels les ateliers ont eu lieu. Certains d'entre eux sont en situation de rupture sociale ou sont placés en institution d'accueil, alors que d'autres fréquentent librement les structures d'animation socio-culturelle de

leur quartier. En outre, une partie des pairs recrutés ont librement choisis de participer aux activités proposées, comme dans le cas de la maison de quartier dans laquelle les entretiens ont été effectués, alors que d'autres avaient l'obligation de participer, comme dans le foyer qui est un lieu de vie. Selon le responsable de projet, la motivation des pairs était différente en fonction de la liberté de participation qu'ils avaient eue ou non, c'est-à-dire que les pairs contraints ont montré davantage de réticence à participer aux ateliers-débats que ceux dont la présence était spontanée. En revanche, il a pu constater que la qualité des ateliers débats n'a pas été péjorée cet état de fait : « On a eu des ateliers 'obligatoires' qui se sont très bien passés et des 'volontaires' qui tombaient à plat ». Les structures d'accueil des ateliers-débats étaient donc responsables du recrutement des pairs, que ce soit sous la forme d'invitation/proposition, ou d'injonction, à participer.

Les cinq pairs interviewés, cinq garçons âgés entre 12 et 18 ans, sont venus de leur propre initiative, et suite à la diffusion de différents canaux d'information. Les deux plus jeunes ont vu une annonce sur la page Facebook de la Maison de Quartier. Les trois autres, qui fréquentent les « accueils ados » hebdomadaires, ont rencontré les membres de l'équipe de LIVE le soir où ils sont venus présenter le projet. Au cours de cette soirée de prise de contact et de présentation, les adolescents présents ont pu tester des jeux vidéo, ce qui leur a donné envie de participer aux ateliers-débats. En entretien, ils ont dit avoir été motivés par la possibilité de découvrir de nouveaux jeux : « des jeux qu'on a pas chez nous » précise l'un d'entre eux ; « qu'on a pas les moyens de s'acheter », complète un autre. Ils ont ensuite tous les cinq participé aux trois sessions d'ateliers-débats.

Les pairs rencontrés ont perçu les pairs éducateurs comme des personnes ayant un rôle de « guides » vis-à-vis du jeu, dont la présence avait pour but « d'expliquer » les jeux et de mettre en place le dispositif technique nécessaire, c'est-à-dire d'amener et d'installer les consoles. Ils décrivent le rôle des pairs éducateurs comme celui de professionnels accomplissant leur travail : « Ils faisaient bien leur travail. On voit qu'ils le font avec passion » ; « pour faire ce travail il faut un minimum de passion dans les jeux vidéo ». Ce « travail » s'apparente pour les pairs à la mission de « testeurs de jeux » qui poursuivent un objectif commercial. En effet, ils considèrent les pairs éducateurs comme des employés d'une firme de jeux, venus récolter des informations sur les goûts des jeunes en la matière : « le but des discussions c'était pour eux, pour faire un débriefing » ; « ils cherchent à savoir ce qu'on pense des jeux » ; « de connaître nos avis sur les jeux, ce que l'on préfère ».

Lors de l'entretien, les pairs affirment que les pairs éducateurs qui encadrent les ateliers débats sont des « adultes » et, en effet, ces propos sont corrélés par le fait qu'ils les vouvoient et les appellent « Madame » et « Monsieur ». Ils font cependant une nette distinction entre le rôle des pairs éducateurs de celui des animateurs de la Maison de Quartier, car en tant que « gamers », les pairs éducateurs ont « le même vocabulaire que nous ». Une certaine proximité est donc créée entre pairs éducateurs et pairs, proximité relative à ce partage d'amour du jeu. Contrairement aux animateurs socio-culturels qui encadrent les jeunes dans cette structure, les pairs éducateurs n'ont pas de rôle prescriptif vis-à-vis des pairs et ne sont pas perçus comme des acteurs éducatifs. En effet, à la fin de l'entretien, lorsque la question leur est posée de savoir si le projet a un lien avec la « prévention », l'un d'entre eux répond que les pairs éducateurs sont « seulement là pour nous montrer de nouveaux jeux ». Après réflexion, il se rappelle et signale la présence de « petites cartes » que l'équipe de LIVE leur ont proposées, qui contiennent des numéros de téléphone « pour ceux qui restent un peu trop longtemps, ceux qui sont accros au jeu carrément » ; « pour en parler ». Il ajoute ensuite avoir un ami qui avait arrêté l'école à cause du jeu vidéo, avant de préciser : « mais dans notre groupe personne souffre de ça ». Le contexte dans lequel les ateliers-débats se déroulent est donc relativement flou pour les pairs, qui ne savent pas précisément dans quel objectif les ateliers-débats leur ont été proposés. La possibilité de s'adresser à l'Association en cas de problème ou de besoin est une information qui leur est parvenue. En revanche, le concept d'éducation entre pairs leur est totalement inconnu et ils n'ont aucune conscience de leur propre rôle de pairs. Eux-mêmes sont venus participer à cette activité pour le plaisir de jouer ensemble aux jeux vidéo, en particulier pour découvrir certains jeux qu'ils n'ont pas les moyens de se payer. En outre, le rôle non prescriptif des pairs éducateurs a été apprécié

par les pairs, qui disent en entretien que les pairs éducateurs sont plus « cool » que les éducateurs qui travaillent au centre de loisirs, parce que : « ils ne nous disent pas ce qu'on doit faire ». Les animateurs socio-culturels assument une fonction autoritaire que les pairs éducateurs n'ont pas. Ainsi, un des pairs interrogés décrit le rôle de l'un des animateur socio-culturel comme suit : « (nom de l'animateur) il est pas trop fun, il nous dit toujours toi t'arrêtes, toi t'arrêtes, toi t'arrêtes. »

6.4.4 Session d'éducation entre pairs

Lors de la session d'éducation entre pairs qui a été filmée, cinq garçons âgés entre 12 et 18 ans étaient présents durant toute la session.⁴⁵ Deux filles avaient également participé au moment de jeu partagé, mais n'étaient pas restées pour le débat. Deux pairs éducateurs animaient le débat, un garçon et une fille. Le responsable de projet était également présent, mais assis en retrait. Ce dernier est intervenu à la fin du débat pour poser quelques questions complémentaires. Enfin, trois animateurs de la maison de quartier ont également assisté au débat, deux jeunes hommes et une jeune femme. Un des animateurs avait également joué aux jeux vidéo avec les pairs dans la première phase, ludique, de l'atelier-débat. Les deux autres étaient restés dans la salle commune, sans assister ni participer aux jeux. La thématique choisie pour cette session est la suivante : « vidéo-réalisme/absence de réalisme ». En lien avec cette thématique, les deux jeux sélectionnés sont de deux genres très différents : « Super Mario 3D World » sur WiiU et « Beyond : Two Souls ». Le premier est un jeu de plateformes Nintendo ludique et fantaisiste, dans lequel les joueurs forment une équipe qui doit atteindre des objectifs ensemble, mais où un joueur est désigné gagnant à chaque partie, car il ou elle a obtenu plus de points que les autres. Le second est un jeu sur PlayStation 3 au design très réaliste, proche du cinéma, dans lequel un scénario élaboré a été construit. Le joueur est dans la peau d'une jeune femme qui a des pouvoirs surnaturels qui comprennent notamment des donc télépathiques. Il se joue majoritairement en solitaire mais certaines phases de coopération font appel à un second joueur incarnant un esprit pouvant intervenir sur le monde qui entoure les protagonistes.

La session de jeux vidéo partagée :

Les pairs éducateurs se sont présentés aux pairs en donnant leurs prénoms et en leur présentant les jeux vidéos qu'ils avaient amenés. Ils n'ont pas abordé la thématique de discussion prévue pour le débat et n'ont pas non plus parlé des rôles de pairs et de pairs éducateurs. Aucune mention n'a été faite sur les objectifs pédagogiques ou éducatifs de l'activité.

Les pairs qui sont venus participer à l'atelier-débat ont été divisés afin de pouvoir jouer en alternance vingt minutes sur chaque jeu, en équipe. Tous les pairs présents ont joué aux deux jeux proposés. L'animateur de la Maison de Quartier qui a également joué avec les pairs s'est fait battre à plat de couture, ce qui a provoqué de grands éclats de rire chez les pairs. Le pair éducateur responsable du jeu de Super Mario a également participé aux sessions de jeux, alors que le pair éducateur responsable du jeu « Beyond : Two Souls », beaucoup plus complexe en termes narratifs, n'a pas joué mais s'est concentré sur l'explication des règles et des options de jeu.

L'atmosphère qui a régné pendant les séances de jeu était détendue et naturelle, en particulier lors des parties de Mario 3, jeu considéré comme « fun » et qui se joue en équipe. Les pairs et le pair éducateur ont

⁴⁵ Deux pairs étaient âgés de douze et de treize ans, ce qui est en dessous de la population cible du projet. Ce décalage est dû au fait du contexte d'accueil libre, ce qui implique que tous les jeunes qui se présentent peuvent participer.

beaucoup rigolé lors de ces sessions de jeu. Obligés de collaborer entre eux pour atteindre les objectifs du jeu, ils parlaient et s'interpellaient mutuellement bruyamment. Comme énoncé plus haut, le deuxième jeu « Beyond : Two Souls » étant beaucoup moins intuitif, le pair éducateur responsable de l'encadrement de ce jeu était davantage dans un rôle explicatif vis-à-vis des possibilités et actions de jeu, plutôt que dans un rôle participatif.

Un élément dans les modes de communication entre pairs et pairs éducateurs démontre que les pairs ne considéraient pas les pairs éducateurs comme des égaux : ils les appelaient « Madame » et « Monsieur ». Les pairs ont expliqué ensuite en entretien qu'ils voyaient les pairs éducateurs comme des « adultes » et ne se sont pas comportés avec eux comme avec des copains : « c'est différent, c'est différent, avec eux [les pairs éducateurs] on connaît les limites, on ne va pas leur faire ça (*mime une tape dans le dos*) ».

Le débat :

Les cinq pairs et les deux pairs éducateurs se sont installés sur des chaises autour d'une table ronde, dans la partie commune de la maison de quartier. Le responsable de projet est assis au bar adjacent, un peu en retrait, avec les trois animateurs de la maison de quartier qui gèrent l'accueil libre des adolescents du mercredi. Un jeune pair éducateur entame le débat en demandant aux pairs quel jeu ils ont préféré parmi les deux proposés. Au cours du débat, les pairs ne savent pas très bien comment s'adresser aux pairs éducateurs, les tutoyant puis se reprenant pour les vouvoyer. C'est principalement un des pairs éducateurs qui a mené le débat, posant différentes questions aux pairs sur leurs préférences de jeu, leurs habitudes et leurs expériences. L'autre pair éducateur assumait davantage un rôle de soutien et de relance. Le débat a porté sur les goûts en matière de jeux vidéo, ainsi que les différents contextes de jeu, plus ou moins favorables en fonction des situations. Les pairs ont expliqué qu'ils préfèrent jouer à certains jeux avec leurs amis, par exemple avant ou après une sortie commune, alors que d'autres jeux se prêtent davantage à un jeu en solitaire. Un pair éducateur leur a demandé si certains jeux dont ils parlaient, comme « Call Of Duty », sont adaptés à leur âge (ce qui n'est pas le cas formellement). Deux pairs ont alors fait la moue et haussé les épaules, mais n'ont pas répondu. Au cours de la session de débat, les pairs éducateurs ont relevé et signalé certaines contradictions dans leur propos, comme le fait qu'ils affirmaient préférer les jeux qui présentent « un scénario » aux autres, pour ensuite énumérer des habitudes ludiques plutôt axées sur des jeux de combat, sans scénario, ou sur des jeux de sport. L'un des jeunes pairs a répondu en disant : « moi c'est juste parce que je fais de la compétition dessus », et un autre : « c'est pour se détendre ». Les pairs éducateurs n'exigeaient jamais de réponses formelles à leurs questions, le but étant de mettre le doigt sur certaines problématiques, sans chercher à les résoudre ou à inciter les pairs à se positionner moralement. En revanche, ils avaient pour objectif de les encourager à se poser ce qu'ils avaient préalablement défini comme étant « les bonnes questions », à savoir les questions liées au temps consacré au jeu et au respect des limites d'âge fixées par la loi (*voir points évoqués en chapitre 6.4.2*).

L'atmosphère du débat qui suit est également décontractée mais sa structure est assez formelle, en format questions-réponses. La présence des adultes encadrants probablement renforce ce formalisme comme public qui assiste aux débats sans y participer. Les trois animateurs socio-culturels, le responsable de projet et l'évaluatrice écoutent en effet attentivement et silencieusement les propos tenus par les pairs, ce qui ne les engage pas à se comporter de manière très naturelle ni spontanée.

Force est de constater que le débat a lieu, à une exception transcrite ci-dessous, uniquement entre pairs éducateurs et pairs, les premiers posant des questions auxquelles les seconds répondent. Il y a très peu d'échanges entre pairs, en dehors de certains acquiescements. A la fin du débat, un échange argumentatif a lieu entre pairs, suite à une intervention du responsable de projet. Il leur demande quel jeu, entre les

deux proposés, est de leur point de vue plus facile à interrompre rapidement, si leurs parents par exemple le leur demandent. L'échange suivant a alors lieu :⁴⁶

Fahid : Mario, parce que c'est des petits trucs, enfin, c'est des petits minis jeux en fait.

Jon : ouais, c'est des petites missions, alors que Beyond : Two Souls...

Le responsable de projet : ok, ok.

Jon : On rentre dans le jeu.

Fahid : On rentre dans l'histoire.

Jon : On rentre dans le personnage.

Basile : Tu peux quand même sauvegarder. Tu peux sauvegarder et partir.

Fahid : Non, c'est comme au cinéma, on regarde un film on a pas envie de l'arrêter dans cinq minutes.

Cet échange est intéressant car il y a lieu entre pairs, qui argumentent entre eux et apportent des points de vue différents, puisque Basile nuance les propos de ces camarades, en exprimant le fait que tout jeu vidéo peut être mis sur « pause », puis repris plus tard. Son argument n'est pas pris en considération par Fahid, qui joue un rôle de leader dans le débat, étant le premier à répondre à la plupart des questions posées par les pairs éducateurs. Fahid compare la pratique du jeu vidéo à celle du visionnage d'un film, qui ne peut s'interrompre aisément puisque le récepteur est pris « dans l'histoire », au même titre que le joueur de jeu vidéo.

Dans le cas présenté ici, il apparaît clairement que les adolescents participants aux ateliers-débats ne considèrent pas les jeunes gens qui viennent animer les sessions comme des pairs. Ils les appellent encore « Monsieur » et « Madame » et les vouvoient. A la question posée par l'évaluatrice : « pour vous, ce sont des jeunes ou des adultes », les pairs répondent : « des adultes ». Jouer aux jeux vidéo dans le cadre des ateliers-débats diffère de leur pratique ludique habituelle, en particulier parce qu'ils ne sont pas « entre potes » : « c'est différent de jouer avec [nom d'un pair éducateur], parce qu'avec des potes on pourrait les insulter pour rigoler » ; « avec eux on rigole, mais on connaît les limites ». Ces « limites » à ne pas franchir dans les relations avec les pairs éducateurs sont imputables en partie au fait qu'ils ne les connaissent pas, mais ce n'est pas la raison unique. Il y a un manque de proximité entre pairs éducateurs et pairs qui n'existe pas entre adolescents qui se considèrent comme des égaux. Lors de l'entretien mené avec les pairs éducateurs, affirment tous les deux s'être sentis mal à l'aise lorsque les pairs les appelaient « Madame » et « Monsieur » : « Moi perso quand ils m'appellent Monsieur ça me fait vraiment bizarre ». Les pairs éducateurs admettent également que les adolescents qui se considèrent comme des égaux ne se vouvoient pas, même à la première rencontre.

6.4.5 Mise en réseau et persistance du projet

Le projet des ateliers-débats n'est pas terminé à ce jour et continue d'être proposé dans différentes institutions genevoises. Les animateurs socio-culturels et les éducateurs sont encouragés à participer aux sessions de jeu, dans l'idée qu'ils puissent ensuite poursuivre le dialogue avec les jeunes autour de la thématique du jeu vidéo. Il s'agit donc de les impliquer personnellement dans l'activité pour qu'ils puissent ensuite s'approprier le concept de débat réflexif autour du jeu vidéo. Il n'y a pas d'autre projet de mise en réseau ou persistance du projet. L'objectif énoncé à la conceptualisation du projet, qui était de viser des ateliers-débats animés uniquement entre pairs, n'a pas été poursuivi.

⁴⁶ Tous les prénoms ont été changés.

6.4.6 Mesures d'évaluation et de contrôle qualité

Une évaluation informelle est effectuée après les ateliers-débats auprès des éducateurs des institutions partenaires, sous la forme de discussions entre le responsable de projet et les animateurs socio-culturels qui l'accueille. L'association doit également remplir une grille d'évaluation pour le Département Général Santé, institution cantonale qui finance une partie de ses activités.

6.4.7 Output, Outcome et Impact de l'exécution du projet

La méthode de l'éducation entre pairs a pour objectif de mettre en place une intervention aussi autonome et participative que possible des adolescent-e-s dans des sessions d'éducation informelles. La responsabilité de l'élaboration et de la transmission du contenu de la formation doit être accordée aux adolescent-e-s afin de parvenir à générer une session d'éducation qui corresponde, dans la plus grande mesure possible, à l'interaction entre pairs naturelle et spontanée (voir tome I). La promotion de la compétence médiatique implique la promotion des chances pour l'acquisition de différentes capacités techniques, culturelles, sociales et critiques qui permettent une démarche judicieuse, constructive et favorisant le collectif envers les médias (voir tome I). Dans la synthèse suivante, on se posera la question de savoir dans quelles mesures dans ce projet, ces objectifs théoriques d'éducation entre pairs et de promotion de la compétence en matière de médias ont été atteints et quels ont été les défis et les domaines de tension qui se sont dévoilés lors de la mise en œuvre du projet (Outcome). Pour cela, on aura notamment recours à des données d'enquête qui démontrent quelles sont les activités que le projet a développé, en quoi et dans quelle mesure les groupes cibles (pairs éducateurs et pairs) ont pu être atteints (Output). Finalement, on abordera la question des formes de diffusion à long terme d'éducation entre pairs et de promotion de la compétence en matière de médias réalisées par le projet, ainsi que la question de l'ancrage institutionnel des aspects thématiques et méthodiques (Impact).

Dans le chapitre 6.4.7.2, on procède à une évaluation de la mise en œuvre de la dimension d'éducation entre pairs dans le projet. Le chapitre 6.4.7.3 contient l'évaluation concernant la réussite de la promotion de la compétence en matière de médias pour les pairs et les pairs éducateurs. Le chapitre 6.4.8, en guise de conclusion, doit refléter sous forme de bilan, les facteurs de réussite et les problèmes de structure du projet et de sa mise en œuvre, mais doit aussi formuler des recommandations qui sont importantes pour la poursuite du développement conceptuel du projet.

6.4.7.1 Output de l'exécution du projet

A ce jour, quarante et un pairs ont participé aux ateliers-débats au sein de cinq institutions partenaires. Cinq pairs éducateurs, quatre garçons et une fille, ont été impliqués dans le projet, présents chacun sur deux à trois sessions. Pour chaque session, un à trois pairs éducateurs ont été présents. Lors des trois derniers événements cadres organisés par l'association, seuls les pairs éducateurs étaient présents pour animer les ateliers-débats, sans la présence du responsable de projet. Treize manifestations cadres ont eu lieu dans cinq institutions différentes, entre le 08.03.2013 et le 19.05.2014. Le nombre de pairs ayant participé est impossible à établir, car la grille d'analyse ne distingue pas les participants venus une ou plusieurs fois aux ateliers.

6.4.7.2 Evaluation de la réalisation d'une éducation entre pairs effective : Outcome

A constater que dans le cas de l'atelier de jeux et de débat qui a été filmé par l'évaluatrice, il s'agit pas d'éducation entre pairs au sens strict, parce que pendant toute la durée de la session des adultes étaient présents.

Au demeurant, les pairs ne considèrent pas les pairs éducateurs comme des pairs et ne considèrent pas non plus la situation comme étant une session d'éducation entre pairs. Ce constat peut être explicité selon différentes thèses :

Thèse 1: La parité est le résultat d'un processus de négociation activé dans plusieurs dimensions

Une explication possible du résultat observé est que les pairs éducateurs n'ont pas été perçus par les pairs comme des égaux. Comme énoncé, le concept du projet LIVE repose sur le principe que les pairs sont des individus partageant une passion commune. Sur ce niveau les pairs ont en effet perçu les pairs éducateurs comme des égaux parce qu'ils ont partagé des intérêts et des activités communs, ont parlé la même langue et ont interagi ensemble de manière décontractée : « comme c'est des gamers ils ont un autre vocabulaire », « ils s'y connaissent plus, quand on commence un jeu ils savent nous expliquer comment on doit jouer, « ils n'agissent pas comme les animateurs ». Malgré cela, les pairs éducateurs représentaient aux yeux des pairs des « adultes » qui sont venus jouer et discuter avec eux, et ils se sont par conséquent comportés comme des adolescents face à des adultes et non comme des adolescents entre eux.

D'une part, certains facteurs empêchent l'instauration d'un rapport paritaire, et sont à l'origine de la distance existant entre pairs éducateurs et pairs :

- Une distance de l'âge. La population cible du projet est les adolescents âgés entre 14 et 18 ans, certains sont plus jeunes. Théoriquement, les pairs ont donc entre six et deux années de moins que les pairs éducateurs, ce qui peut être un écart important à cette période de la vie, où l'âge est un critère très important. Dans le contexte présenté ici, deux des pairs étaient âgés de 12 et de 13 ans, ce qui représente un écart encore plus important.⁴⁷
- Une distance sociale. Les quatre pairs éducateurs sont des étudiants à l'Université. Il est évident qu'une distance sociale importante existe entre eux et certains des pairs participants, notamment ceux vivant en foyer, ou ceux fréquentant des centres d'insertion professionnelle.

D'autre part, il existe aussi des facteurs qui au contraire favorisent un rapport paritaire. En particulier:

- Une similarité des intérêts: Le savoir partagé et l'intérêt aux jeux vidéo est un facteur contractuel.
- L'expérience commune: Lors de la session de jeu vidéo l'ambiance était détendue. L'expérience commune des émotions et challenges a permis de créer un lien entre les pairs éducateurs et les pairs participants à l'activité ludique.

La parité n'est pas simplement présente ou absente, mais peut varier en fonction de la situation. Alors que les activités ludiques ont permis d'instaurer un rapport paritaire par le jeu informel, la discussion au contraire, de par son caractère formel, a eu pour effet de renforcer la distance sociale entre pairs éducateurs et pairs.

Thèse 2 : La situation d'éducation entre pairs n'a pas été perçue comme relevant de l'action éducative.

Une autre explication de la distance entre pairs éducateurs et pairs pourrait résider dans le fait que ni les pairs ni les pairs éducateurs n'ont interprété la situation comme relevant de l'action éducative. Le défaut de parité entre pairs éducateurs et pairs est ainsi consécutif à une certaine méconnaissance des raisons pour lesquelles les ateliers-débats ont été mis sur pied, et surtout une méconnaissance des attentes

⁴⁷ Le pair âgé de 18 ans répondait également aux questions des pairs éducateurs de manière formelle et se comportait avec une certaine déférence, tout comme ses camarades.

placées dans les pairs, de la part des adultes encadrants. Le fait que, selon les pairs, des « adultes » viennent « leur présenter des jeux » est forcément lié à des motifs professionnels, voire commerciaux. Ils se mettent dans le rôle de « testeurs » de jeux vidéo, plutôt que de producteurs d'une réflexion critique sur leurs propres pratiques. Les pairs n'ont par exemple pas du tout saisi la dimension culturelle de l'activité ludique, ni la dimension réflexive visée par le débat. Or l'éducation entre pairs doit tout de même prévoir d'informer les acteurs impliqués dans le projet sur les rôles qu'ils sont amenés à jouer au sein des activités proposées, afin qu'ils puissent notamment se positionner vis-à-vis des objectifs poursuivis. Ainsi, l'expression de la distance par les pairs pourrait aussi être le résultat d'une interprétation de l'interaction comme étant de l'ordre du rapport entre « prestataire de service/vendeur » et « consommateur, consommatrice/testeur ». Les pairs éducateurs n'ont pas non plus fait mention d'une véritable mission éducative liée à leurs interventions. Mais surtout, ils n'avaient pas conscience de jouer un rôle de pair éducateur. De fait, le terme même leur était inconnu.

Thèse 3: L'axe éducatif non prescriptif et non moraliste a favorisé une réception enthousiaste

Les pairs ont apprécié le fait que les pairs éducateurs ne soient pas venus leur tenir des discours sur ce qu'ils « doivent faire », mais aient plutôt proposé une activité ludique partagée. Par conséquent, s'ils ne les considèrent pas comme des pairs et n'ont pas conscience d'être impliqués dans un projet d'éducation entre pairs, ils se sont néanmoins montrés très réceptifs aux activités proposées, auxquelles ils ont participé avec plaisir.

A noter pour conclure que l'objectif, mentionné dans le concept, de parvenir à terme à former des pairs comme pairs éducateurs et de leur passer le relai des sessions d'éducation, n'a pas été réalisé.

6.4.7.3 Evaluation de l'amélioration des compétences médiatiques et des compétences sociales chez le public cible : Impact

Les pairs rencontrés en entretien ont exprimé le plaisir d'avoir pu partager un moment de jeu vidéo ensemble dans le cadre de la Maison de Quartier où ils ont leurs habitudes, et leur plaisir d'avoir pu découvrir de nouveaux jeux. Il y a une thématique commune à tous les acteurs interrogés dans le cadre de ce projet, qui est ressortie de chaque entretien mené par l'évaluatrice : l'importance d'adopter une approche non prescriptive dans les actions éducatives visant les compétences médiatiques. Les pairs éducateurs ont beaucoup insisté sur le problème posé, selon eux, par le regard négatif que la société porte sur la pratique du jeu vidéo. L'approche non prescriptive des pairs éducateurs a été appréciée des pairs et les a rendu plus disponibles au dialogue. Ils ont en effet dit en entretien ne pas apprécier que des adultes viennent leur dicter « ce qu'ils doivent faire ». Les pairs se sont en outre beaucoup distancés des jeunes qui sont « accrocs » au jeu et ils n'auraient certainement pas accepté que des adultes viennent leur dire de prendre des précautions vis-à-vis d'un risque qu'ils n'estiment pas courir.

Les trois sessions suivies par les pairs éducateurs leur ont permis de découvrir des jeux différents de ceux auxquels ils jouent habituellement, et d'acquérir par conséquent un regard plus riche et mieux informé de l'univers culturel du jeu vidéo. Par exemple, le fait de savoir qu'il existe d'autres jeux que ceux qui sont produits par les grosses industries, des jeux qui offrent des scénarios complexes et diversifiés, peut être considéré comme une compétence médiatique, au même titre que la connaissance du cinéma indépendant vis-à-vis du cinéma commercial.

La qualité du débat filmé dans le cadre de l'évaluation rend l'appréciation de l'amélioration des compétences médiatiques et sociales des pairs difficile. Il n'y a eu en effet qu'un seul échange argumentatif entre pairs lors de cette discussion, animée uniquement par les pairs éducateurs. Or, comme les pairs pensaient que les pairs éducateurs étaient venus pour récolter des informations sur les jeux testés ensemble, à titre professionnel, ils se sont contentés de répondre poliment à leurs questions, plutôt que de prendre librement et spontanément la parole. Cependant, la possibilité de discuter des questions concernant leurs

modes d'utilisation du jeu vidéo et de produire un discours réflexif sur ceux-ci, leur a certainement apporté une perspective nouvelle. En effet, il ressort de leurs discours que les pratiques ludiques sont considérées comme normales et routinières, et qu'elles ne sont habituellement pas l'objet d'une prise de distance réflexive. Le fait que l'approche ait été non prescriptive leur a permis de s'impliquer avec confiance dans les activités proposées. Il reste néanmoins difficile de définir clairement si, et comment, l'éducation aux médias a été encouragée au sein de ce projet, en raison du flou qui a régné vis-à-vis de sa mission éducative.

6.4.8 Le bilan de l'exécution du projet : des facteurs de succès et des sources de difficultés

Le fait de partager les sessions d'éducation entre pairs en deux parties, la première ludique, la seconde discursive et réflexive, est certainement l'un des grands facteurs de succès du projet LIVE. En effet, le jeu vidéo constitue un excellent point d'appui aux discussions qui suivent, puisque les jeux sont pris comme référence commune du discours.

Les principales sources de difficultés ont été liées au recrutement des pairs au sein des structures ouvertes. En effet, ces lieux d'accueil étant organisés sur un principe d'accueil libre, les pairs manquaient souvent à l'appel et plusieurs événements cadre ont dû être annulés, souvent à la dernière minute, faute de participants.

Dans le cadre du projet LIVE, pairs et pairs éducateurs n'avaient pas conscience de faire partie d'un projet en matière d'amélioration des compétences médiatiques et d'éducation entre pairs. Ces concepts n'étaient pas pris comme sujet lors des séances de préparation et de coaching. Ce choix pédagogique ne constitue pas un frein en soi à la mise en place et au succès d'un projet. Il apparaît que ce choix pédagogique a été, dans ce projet, à la fois facteur de succès et source de difficultés :

Facteurs de succès consécutifs au choix de ne pas problématiser l'éducation entre pairs ni l'amélioration des compétences médiatiques :

Les pairs éducateurs se sont sentis très libres dans la manière d'accomplir leur mission, c'est-à-dire de mener les ateliers-débats. Ayant progressivement acquis une totale autonomie au sein des manifestations cadres, ils ont exprimé un réel plaisir dans la réalisation de ce projet et une grande motivation. Le fait qu'ils se soient sentis libres de transmettre aux pairs des messages qui leur tenaient à cœur est également un facteur de succès, imputable à la possibilité qui leur a été offerte par le responsable de projet de s'approprier totalement le cadre discursif de LIVE.

Sources de difficultés consécutives au choix de ne pas problématiser l'éducation entre pairs ni l'amélioration des compétences médiatiques :

Un certain flou règne sans conteste dans la délimitation des rôles respectifs des différents acteurs, en particulier aux yeux des pairs. Ne sachant pas pourquoi ils étaient là, ou du moins ne l'ayant pas compris, les pairs ne pouvaient pas s'approprier réellement le cadre discursif de LIVE. Se prenant pour des informateurs, ils n'étaient pas encouragés à avoir des échanges entre eux. Cependant, il est tout à fait envisageable que d'autres groupes de pairs, auxquels notre cadre méthodologique ne permet pas l'accès, aient mieux intégrés l'objectif réflexif et éducatif des sessions.

La collaboration établis avec les différents partenaires comportait des aspects tant positifs que négatifs. Des événements dans des contextes très différents ont été organisés et ainsi des jeunes différents obtenue. Dans le même temps, la coopération a été plutôt évasive et peu durable.

6.4.9 Recommandations

Eu égard aux données et aux analyses dont nous disposons, il est possible de formuler les recommandations suivantes qui peuvent contribuer au développement du projet :

- 1) Méthode : Le coaching des pairs éducateurs mériterait d'être développé davantage. En effet, si le choix de ne pas aborder avec eux la notion d'éducation entre pairs a permis d'éviter l'écueil de produire des contenus prescriptifs et de placer les pairs dans un rôle difficile à assumer, force est de constater que le débat filmé et analysé dans le cadre de l'évaluation ne peut être considéré comme un échange discursif entre pairs. Les pairs présents se contentaient de répondre laconiquement aux questions des pairs éducateurs, sans saisir la nature du dispositif dans lequel ils étaient impliqués. Aussi, une meilleure préparation des pairs éducateurs, par exemple autour de la méthode de dynamique de groupe, les formeraient à mener un débat et permettrait de créer un contexte d'échange plus clair et plus ouvert.
- 2) Méthode : La formation de pairs, c'est-à-dire de jeunes étant égaux en terme d'âge et de statut social, à mener des ateliers-débats permettrait d'éviter le décalage entre pairs éducateurs et pairs, et pourrait instaurer une meilleure circulation des prises de parole.
- 3) Méthode : Il convient de vérifier dans quelle mesure on peut renoncer à la présence d'adultes lors des ateliers.
- 4) Méthode : Il est important d'effectuer une enquête préliminaire quant aux connaissances des pairs en matière de jeux d'ordinateur, de manière à pouvoir répondre à différents besoins au cours des ateliers.
- 5) Organisation : Une information plus claire et plus ciblée des objectifs du projet devrait être transmise aux pairs, en amont des ateliers-débats, afin que ceux-ci sachent dans quelle type d'activité ils s'engagent et ne la confondent pas avec une entreprise commerciale ou de sondage.
- 6) Collaboration : On peut également renforcer les programmes de collaboration établis avec les différents partenaires.
- 7) Organisation : Des considérations concrètes liées à la durabilité.

6.5 Ré-analyse du concept révisé

La conception de l'évaluation prévoit une réanalyse du concept détaillé à présenter par les projets à l'issue de la phase de mise en œuvre. Le projet LIVE n'a pas produit de concept retravaillé, pour la date de conclusion du travail d'évaluation. Par conséquent, l'étape de ré-analyse du concept n'a pas pu être effectuée. Du fait des résultats relativement positifs de l'évaluation, les porteurs du projet ont envisagé de réviser le concept, mais n'ont pas pu dû à un manque de ressources. D'autres mises en œuvre des ateliers sont prévues.

6.6 Bilan

Le projet LIVE – *Groupes de paroles sur les Liens Virtuels Excessifs*, est un projet d'intervention précoce en matière de prévention des comportements de jeu excessifs, qui s'articule autour de la mise sur pied d'ateliers-débats entre jeunes. Ces ateliers-débats créent deux contextes d'échange : un contexte de jeu vidéo collectif et un contexte de débat. Les événements cadre sont organisés dans différentes structures d'accueil de la population juvénile du Canton de Genève.

A ce jour, quarante et un pairs ont participé aux ateliers-débats au sein de cinq institutions partenaires. Cinq pairs éducateurs, quatre garçons et une fille, ont été impliqués dans le projet, présents chacun sur deux à trois sessions.

Sources de difficultés

Les principales sources de difficultés ont été liées au recrutement des pairs au sein des structures ouvertes. Dans le cadre du projet LIVE, pairs et pairs éducateurs n'avaient pas conscience de faire partie d'un projet en matière d'amélioration des compétences médiatiques et d'éducation entre pairs. Ces concepts n'étaient pas pris comme sujet lors des séances de préparation et de coaching. Une source de difficultés consécutives se présente dans le choix de ne pas problématiser l'éducation entre pairs.

Facteurs de succès

Le fait de partager les sessions d'éducation entre pairs en deux parties, la première ludique, la seconde discursive et réflexive, est certainement l'un des grands facteurs de succès du projet LIVE. En effet, le jeu vidéo constitue un excellent point d'appui aux discussions qui suivent, puisque les jeux sont pris comme référence commune du discours. Un facteur de succès consiste au choix de ne pas problématiser l'éducation entre pairs ni l'amélioration des compétences médiatiques.

Conclusion

Il reste difficile de définir clairement si, et comment, l'éducation aux médias a été encouragée au sein de ce projet, en raison du flou qui a régné vis-à-vis de sa mission éducative. Du fait des résultats relativement positifs de l'évaluation, les porteurs du projet ont envisagé de réviser le concept, mais n'ont pas pu dû à un manque de ressources. D'autres mises en œuvre des ateliers sont prévues.

7 Analyse de l'exécution du projet „Moi@Web“ (Association CIAO)

7.1 Situation initiale : caractérisation du projet

Le site CIAO (Centre d'Information Assisté par Ordinateur) est une plateforme « d'aide et d'information pour les adolescents » (rapport d'activités 2014) qui offre différents vecteurs de communication entre experts et jeunes, mais également entre jeunes, autour de thématiques touchant à la santé et au bien-être. De manière anonyme, les jeunes ont la possibilité de soumettre des questions à la plateforme, questions qui seront ensuite redirigées vers des professionnels aptes à leur répondre. La réponse est adressée à la personne qui la sollicite sur le compte qu'elle a créé dans CIAO, puis est postée sur site. Les internautes peuvent ainsi consulter les questions qui ont été posées par d'autres en ligne, et trouver une multitude d'informations en fonction de leurs besoins.

Moi@Web est un projet pensé et construit pour l'espace forum du site CIAO et s'inscrit dans une rubrique qui s'intitule « Echanger ». Le projet se caractérise par la mise sur pied d'une collaboration avec des enseignants de l'école secondaire 1, dans différents cantons de Suisse Romande. Le fruit de cette collaboration est une série de productions audio/vidéo/image réalisées en classe avec les élèves de ces enseignants. Ces productions sont destinées à être postées dans la rubrique Echanger du site CIAO, afin d'être visionnées et si possible commentées par les internautes qui fréquentent le site. L'objectif visé est le partage d'expériences vécues en lien avec les médias sociaux, la transmission d'informations et la manifestation de soutien entre jeunes.

Vous trouverez de plus amples informations sur :

<http://www.jeunesetmedias.ch/fr/programme-national/education-par-les-pairs/moiweb.html>

7.2 Design de recherche et planification méthodologique

Tableau 3: Les étapes d'évaluation

Les étapes d'évaluation standard	Les étapes d'évaluation pour le projet „Moi@Web“	Remarques et ajustements
Analyse du concept	Analyse du concept	Analyse du document „Projet Moi@Web“, état: 20.06.13.
Analyse de la trame de documentation	Analyse de la trame de documentation	20 entrées, entre le 27.02.2013 et le 17.07.2014
Questionnaire en ligne des pairs	Analyse des entrées	9 entrées dans le questionnaire. L'adresse du site www.pedu.ch figure sur la page d'accueil du site CIAO.
Interview des responsables de projet	Un entretien mené avec la responsable de projet	Entretien réalisé au mois de juin 2014 avec la directrice de l'Association, qui a repris la responsabilité du projet suite au départ de

		la précédente responsable, fin 2013.
Interview avec les adultes encadrants les pairs éducateurs/coaches	Le rôle de coach est tenu par des enseignants de classes du secondaire 1 de Suisse romande.	Entretien avec un enseignant impliqué dans le projet, au mois de mars 2014 Le « guide méthodologique », réalisé par CIAO à l'attention des enseignants impliqués dans le projet, a également été intégré dans l'analyse.
Protocole d'analyse de contenu Web	Analyse d'un document « récapitulatif » élaboré par CIAO au 30 juillet 2014, qui dresse le bilan du nombre de « vues » des productions postées sur le site, ainsi que du nombre de commentaires récoltés.	Il s'agit là d'un document supplémentaire qui n'était pas prévu dans la conception de l'évaluation. Les quinze productions postées sur le forum de Moi@Web, ainsi que les commentaires récoltés, sont présentés par une description de contenu Web.
Entretiens individuels et collectifs avec des pairs		Pas d'accès aux pairs, représentés par les internautes du site CIAO et protégés par des clauses d'anonymat.
Interview des pairs éducateurs	Deux entretiens avec les pairs éducateurs, au mois de mars 2014. Un premier entretien avec deux garçons, puis un second avec deux filles. Chaque binôme avait collaboré à la réalisation de productions postées sur le site CIAO.	Les pairs éducateurs sont des élèves de classes du secondaire 1 d'établissements scolaires romands.
Analyse du concept Moi@Web révisé	Commentaires au document intitulé : « <i>Agir par, avec, pour les pairs ? Réflexions depuis la pratique de CIAO</i> »	Pendant la période d'évaluation, le concept n'a pas été révisé, puisque du point de vue des évaluateurs comme de celui des porteurs du projet, une révision approfondie était nécessaire mais les ressources manquaient pour y procéder. Les porteurs du projet ont présenté leurs réflexions sur la démarche dans le cadre d'une publication dans un magazine.

Coordination des données et champ d'application

Les données présentées ci-dessus permettent de récolter les différentes perspectives des acteurs sur le projet et sur son processus de déroulement. Les particularités suivantes doivent être mentionnées :

- Les réponses au questionnaire en ligne sont trop peu nombreuses et lacunaires pour en faire une analyse quantitative. En outre, il n'est pas possible de distinguer les productions postées sur le site les unes des autres, sur lesquelles les appréciations ont été émises. Par conséquent, seuls les éléments qualitatifs du questionnaire en ligne, à savoir les remarques et commentaires postés par les internautes, seront pris en considération dans le rapport.
- En plus de la grille de documentations élaborées par les évaluateurs, un « guide méthodologique » a été analysé dans le cadre du présent rapport, qui a été réalisé par les responsables de projets et

qui s'adresse aux enseignants coachant les pairs éducateurs. Ce guide a en outre été conçu avec l'aide d'experts, comme détaillé dans le rapport.

- Les différentes productions réalisées par les pairs éducateurs et postées sur le site de CIAO ont également fait l'objet d'un travail d'analyse, ainsi que les commentaires qu'ils ont suscités de la part des pairs/internautes. A noter que deux de ces productions sont le fruit d'une collaboration avec le projet « JMWEB », qui a pu poster une de ses capsules radiophoniques sur le forum de Moi@Web. Deux autres publications présentes sur le forum de Moi@Web ont été postées par des internautes n'ayant pas participé au travail effectué dans les classes. Elles ne correspondent pas au format prévu par le projet car il s'agit de textes et non de productions audio, visuelles ou audiovisuelles. Sur quinze productions postées en ligne, onze sont donc issues du dispositif mis en place et proposé par Moi@Web.

7.3 Rapport d'analyse du concept

7.3.1 Remarque préliminaire relative à l'importance et à la valeur de l'évaluation conceptuelle

L'analyse de concept présentée dans les présentes reprend les étapes de l'enquête effectuée en début d'évaluation. Ainsi, les éventuelles modifications consécutives du concept ou de l'orientation du projet ne sont pas prises en compte dans ce chapitre. Les modifications conceptuelles postérieures au dépôt du concept et intervenant durant la phase de mise en œuvre du projet seront présentées et commentées dans le chapitre portant sur la ré-analyse du concept révisé.

L'évaluation conceptuelle s'appuie d'une part sur la littérature relative à la création et à l'analyse des concepts, d'autre part sur la littérature fondamentale consacrée à l'implication des pairs et à la promotion des compétences médiatiques. Elle a permis à l'équipe d'évaluation d'établir un catalogue de critères à considérer comme idéal des concepts détaillés, tant sur la forme que sur le contenu (v. les questions pertinentes en annexe). D'un point de vue scientifique, la formulation d'un concept doit satisfaire à des exigences importantes. Dans le cadre du travail social, un tel luxe de détails n'est pas toujours nécessaire à la réussite d'un projet et pourraient compromettre ses ressources souvent limitées. L'ambition scientifique d'un concept et son application pratique entrent souvent en conflit. Ainsi, les analyses conceptuelles au niveau de l'évaluation sont à considérer comme des impulsions pour discuter des directions à prendre et des réflexions à mener sur la réalisation des projets.

L'analyse de concept a été communiquée aux porteurs du projet avant la phase de mise en œuvre de celui-ci (aspect formatif). À la lumière des recommandations, en cas de besoin, les porteurs du projet pouvaient adapter leur concept avant la phase de mise en œuvre.

L'évaluation du concept se réfère au document „Projet Moi@ Web“, état: 20.06.13. L'analyse de concept a été faite le 3 juillet 2013.

7.3.2 Rapport d'analyse du concept

Conceptualisation des compétences médiatiques et de l'implication par les pairs

Le projet Moi@Web est pensé et construit sur la base de l'expérience des problématiques juvéniles qui s'expriment sur le site Ciao depuis 16 ans. Le site est depuis sa création un espace d'échange entre adultes-experts de l'adolescence et adolescents souhaitant obtenir des réponses aux questions qui les touchent. Le projet Moi@Web s'inscrit dans une dynamique qui promeut les interactions entre pairs adolescents, et qui

se développe de plus en plus sur le site Ciao. Les thématiques liées aux usages des nouveaux médias sont particulièrement pertinentes dans le cadre de l'éducation entre pairs, puisque la population juvénile trouve dans ces outils un support de sociabilité autonome, qui est souvent difficile d'accès aux démarches éducatives des adultes, qu'elles soient familiales ou scolaires. Le projet crée une dialectique entre le coaching dont les pairs éducateurs bénéficient de la part des adultes et la liberté d'expression qui leur est laissée dans le choix des problématiques abordées. Les différentes étapes par lesquelles se réalise l'éducation entre pairs, - le coaching des adultes formateurs, le coaching des pairs modèles, les canaux de diffusion des messages éducatifs destinés aux pairs -, sont parfaitement maîtrisés par l'association. La question qui subsiste est celle de la réception de ces messages par les pairs. La population des pairs-récepteurs ne peut être délimitée puisque Ciao n'a pas de contrôle sur la fréquentation de son site. Les échanges qui vont avoir lieu entre pairs éducateurs et pairs ne seront pas directs mais toujours médiatisés. Par conséquent, l'amélioration de leurs compétences médiatiques est assez difficile à mesurer et à évaluer.

Explicitation des objectifs du projet

Les objectifs du projet, généraux et spécifiques, sont clairement définis et énumérés. Les liens entre les différentes activités de réalisation du projet et les objectifs généraux visés sont explicités. L'équipe de Ciao se donne les moyens de réaliser ses objectifs en fournissant des ressources précises et ciblées à chacun des acteurs impliqué dans le projet. Un guide méthodologique est fourni aux enseignants afin qu'ils aient des outils concrets pour coacher les pairs éducateurs. Ce guide est lui-même validé par un groupe d'experts en éducation aux outils et réseaux numériques. L'encadrement des pairs éducateurs est ainsi bien maîtrisé d'un point de vue méthodologique. Seule la définition de ce que recouvrent les « nouveaux médias de communication » reste un peu floue, car très large. Les différentes productions réalisées en classe peuvent concerner des domaines très divers et éloignés les uns des autres. Ce constat présente l'avantage de laisser aux élèves et à l'enseignant une grande marge de manœuvre quant au contenu du message produit, mais présente l'inconvénient de ranger sous un même qualificatif, - « nouveaux médias de communication » -, des usages et pratiques qui recouvrent des réalités très diverses. Le risque que cela implique est de ne pas savoir quelle problématique spécifique est traitée : Les réseaux sociaux, les jeux vidéo, l'utilisation de caméra, la gestion de l'identité numérique etc.

Qualification des différents collaborateurs au projet

Les différentes étapes de la réalisation du projet sont bien maîtrisées, en fonction des différents rôles et compétences des acteurs. Le site Ciao est par définition un objet d'observation et de mesure des différentes problématiques qui touchent les jeunes aujourd'hui. Des interfaces d'échange entre pairs sont déjà accessibles sur le site. Dans le cadre du projet Moi@Web, l'association est cette fois dans une démarche proactive, demandant explicitement aux jeunes de produire un message éducatif destiné aux pairs, et ne se positionne plus uniquement en tant que répondant. Pour relever le défi de ce nouveau positionnement, l'équipe s'est entourée d'experts.

Environnement et portée du projet

Le projet est le fruit d'une collaboration entre l'association Ciao et l'institution scolaire, puisque les activités pédagogiques réalisées avec les pairs éducateurs sont menées dans des classes du secondaire 1, avec des enseignants comme coaches. Les négociations et modes de collaboration avec la Direction Pédagogique du Canton de Vaud ne sont pas détaillés. En revanche, la mise sur pied de différents partenariats sont explicités, avec la HEP du canton de Vaud et avec la Conférence intercantonale de l'instruction publique de Suisse romande et du Tessin (CIIP). Ces institutions jouent un rôle actif dans la bonne marche du projet, puisque deux de leurs collaborateurs font partie du groupe d'experts mandatés pour accompagner le projet dans ces différentes étapes de réalisation.

Caractéristiques de la population cible

La population constituée par les pairs éducateurs est bien définie et conceptualisée. Il s'agit d'élèves issus de la Filière VSO, c'est-à-dire des élèves qui ont de moins bonnes performances scolaires que ceux inscrits dans les autres filières: « Aussi le public-cible choisi pour la phase pilote de ce projet est constitué par les jeunes en scolarité obligatoire en filière VSO (voie secondaire options), une des filières vaudoises où ils sont orientés selon leurs performances scolaires dès l'âge de 11-12 ans. Cette filière qui débouche en principe vers un apprentissage, est souvent perçue comme dévalorisante par rapport aux 2 autres : VSG (voie secondaire générale) et VSB (voie secondaire baccalauréat) » (concept au 20.06.13, p.10).

Le choix porté sur des classes de VSO résulte d'une réflexion et d'une prise en compte des besoins spécifiques de ces jeunes. En effet, Ciao se réfère à « l'étude James 2010 »⁴⁸ pour affirmer que les élèves moins dotés scolairement constituent une population plus à risque vis-à-vis des mésusages des outils et médias numériques. L'association émet donc l'hypothèse suivante : sélectionner une population d'élèves qui expérimente un parcours scolaire difficile et lui donner des outils d'expression ainsi qu'un rôle de pair éducateur est doublement bénéfique. Premièrement, cette population aurait un besoin accru en matière d'amélioration des compétences médiatiques. Deuxièmement, cette population aurait un besoin accru en matière de développement de l'estime de soi : « Les personnes moins ou pas formées ont tendance à manquer plus facilement d'estime d'eux-mêmes, à se dévaloriser, à manquer de confiance et/ou à adopter des comportements à risque » (concept au 20.06.13, p.10).

L'implication des pairs modèles dans ce projet permet donc également la valorisation de leurs propres compétences médiatiques. Les adultes qui les coachent ont des compétences qui sont parfaitement adaptées à cette population juvénile, puisqu'il s'agit de leurs enseignants. La nécessité pour eux d'adopter un rôle un peu différent de celui de „professeur“ et de laisser aux enfants une large marge d'expression, est prise en compte dans le guide méthodologique qui leur est destiné.

Méthode de recrutement des pairs éducateurs et des pairs.

La méthode de recrutement des pairs éducateurs est conceptualisée en deux phases. La première phase passe par la sélection des classes dont les enseignants sont disposés à participer au projet. La seconde phase passe par la sélection des histoires qui feront l'objet d'un travail de mise en forme en classe. Cette seconde phase est potentiellement critique parce que les jeunes sont souvent amenés à favoriser les élèves leaders au détriment des élèves moins populaires. Le choix définitif des récits et de leurs auteurs repose alors sur l'enseignant, qui est chargé de trancher entre différentes propositions. Ciao n'a pas d'emprise sur le choix des histoires racontées, ni sur leur portée pédagogique. L'association ne fait qu'accepter ou refuser les productions, et délègue donc la responsabilité des contenus diffusés aux enseignants, même si ces derniers sont par ailleurs bien encadrés.

Le recrutement des pairs se fait par le biais du site Ciao, mais peut aussi impliquer les pairs éducateurs, qui peuvent eux-mêmes interagir sur le forum d'échange et encourager leur entourage à visionner et à commenter leurs créations.

Encadrement et coaching des pairs éducateurs.

Le coaching des élèves/pairs éducateurs par leurs enseignants est conceptualisé et fait l'objet d'un accompagnement dans le guide méthodologique qui leur est donné. Des activités leur sont proposées pour aider

⁴⁸ Enquête réalisée par le département de psychologie de l'Université de Zürich en collaboration avec l'entreprise Swisscom.

à stimuler la créativité des élèves, des directives sont données quant aux règles de production des messages et des règles générales d'usage des nouveaux médias leur sont transmises par ce biais. Les enseignants sélectionnés possèdent eux-mêmes des compétences médiatiques avérées, puisqu'il s'agit de personnes ressources pour les nouvelles technologies de l'information et de la communication dans leurs écoles. L'objectif du projet créatif est que, déjà au sein de leur classe, les élèves participants améliorent leurs connaissances et compétences médiatiques par le biais des échanges qui ont lieu entre eux au cours de cette expérience.

Evaluation du projet

L'évaluation du projet va passer par le suivi, sur le site Ciao, des réactions et des échanges que les créations des pairs éducateurs vont susciter. Un suivi statistique est prévu afin de mesurer la fréquentation des publications en ligne, ainsi que le nombre de commentaires échangés entre pairs. Il sera cependant difficile de distinguer les échanges qui auront lieu entre pairs ou entre pairs et pairs éducateurs. Le fait que l'identité des pairs éducateurs soit protégée limite la portée des échanges et rend leur évaluation difficile. Une réelle interaction entre auteurs des messages et destinataires n'est pas possible, sauf sous couvert d'anonymat, ce qui complexifie les modalités d'échange.

Néanmoins, le type de réactions suscitées par les publications en ligne vont permettre à Ciao d'évaluer les besoins de la population juvénile en matière d'éducation aux médias, et d'y répondre ensuite à travers les rubriques futures du site.

Participation des pairs et des pairs éducateurs

Dans ce contexte, les pairs éducateurs n'ont pas vraiment le choix de leur participation au projet. Cela leur est imposé comme une activité scolaire. En revanche, il est clair que leur participation est présentée comme utile et positive, leur offrant un espace d'expression et de réflexion inédit. Ils ont en outre une grande marge de manœuvre quant aux contenus et à la forme des messages transmis, en accord avec leurs enseignants et leurs camarades de classe. La participation des pairs est en revanche totalement spontanée et volontaire, mais non encadrée.

Extension et durabilité du projet

Une des activités prévues par le projet est d'établir une liste de « multiplicateurs possibles » de cette démarche. Aucune précision n'est donnée quant aux caractéristiques de ces multiplicateurs. La durée des échanges possibles entre pairs sur le forum Ciao est prévue de janvier 2014 au mois de septembre 2014. On peut imaginer qu'en fonction du nombre d'échanges toujours actifs à ce moment-là, les productions pourraient rester disponibles plus longtemps.

7.3.3 Recommandations

- 1) Préciser la thématique de « l'utilisation des médias » dans les « histoires » récoltées, afin de mieux cibler la problématique qui sera l'objet des réflexions visant à l'amélioration des compétences médiatiques entre pairs. En l'état, les jeunes peuvent parler autant d'addiction aux jeux vidéo, de confrontation à des contenus choquants sur Internet, de conflits issus d'échanges sur les réseaux sociaux, de problèmes liés au vol d'identité numérique, d'insultes par sms, de problèmes de sommeil liés à la connexion permanente, d'infraction aux interdits parentaux, etc. Bref, les nouveaux médias de communication recouvrent une réalité trop large pour être abordée en une seule thématique. Il faudrait pouvoir préciser : quelle compétence médiatique peut être améliorée en lien avec quelle problématique ?
- 2) Rendre la population des pairs plus accessible. En l'état, aucune approche ne peut être réalisée de cette population, afin d'évaluer les effets en termes d'amélioration des compétences médiatiques. Certaines classes parallèles à celles qui ont participé au projet pourraient visionner les productions en

classe d'informatique et participer au forum, même anonymement. Avoir accès à certains pairs récepteurs pour effectuer des entretiens, même sans savoir quel commentaire ils ont publié en ligne, serait un atout. De manière générale, l'anonymat des pairs constitue un frein au travail évaluatif.

- 3) Rendre les enseignants attentifs au fait que le choix et la réalisation des témoignages ne doivent si possible pas renforcer les rapports de force existants en classe. La possibilité de rendre compte d'un vécu de manière anonyme, par exemple par écrit, puis d'effectuer un vote pour le choix de l'histoire, permettrait d'éviter certains travers propres à la sociabilité juvénile.

7.4 Analyse de l'exécution du projet

L'analyse de la mise en œuvre est décrite ci-dessous. L'analyse de la mise en œuvre a été effectuée au premier semestre 2014.

7.4.1 Organisation et développement du projet

L'équipe de l'Association CIAO a décidé de s'inscrire dans le projet national « Jeunes et Médias » afin de développer un axe déjà présent dans son activité : la communication entre pairs. Sur cet espace d'échange, les jeunes sont encouragés à déposer des témoignages sur des sujets qui les intéressent, questionnent ou préoccupent, puis à réagir aux différentes publications par voie de commentaires. Comme l'explique la directrice de l'Association en entretien, ce forum rencontre un grand succès. Ces témoignages spontanés sont l'occasion de partager une expérience vécue, et ensuite de récolter des manifestations de soutien de la part d'internautes anonymes. De son point de vue, les jeunes font de la prévention entre pairs de manière autonome et libre, le message sous-jacent à ces publications étant souvent : « voilà ce qui m'est arrivé, ne faites pas comme moi ». Inscrit dans la continuité de cette logique de partage et de soutien entre jeunes, Moi@Web est le résultat d'un processus de formalisation de ce type d'échange spontané. L'idée est d'encourager des jeunes à produire des contenus publiables en ligne sur le site de CIAO, selon différents formats de réalisation audio/vidéo, axés sur la thématiques des nouveaux médias. Deux personnes ont été successivement responsables du projet Moi@Web. La directrice de l'association CIAO a démarré le projet, puis en a transmis la charge à la personne engagée comme responsable de projet au mois de février 2013, avant de reprendre les rênes au départ de cette dernière, fin 2013.

Moi@Web a été pensé et construit pour être réalisé dans un cadre scolaire. En effet, selon la directrice de l'association, cette décision permet de garantir un certain nombre de jeunes « captifs », c'est-à-dire qui sont impliqués dans le projet sur toute sa durée et ne le quittent pas selon leur bon vouloir. Ce choix permet également de prendre appui sur les enseignants qui encadrent les élèves, afin de multiplier les accès à la population juvénile susceptible de participer au projet. La responsable de projet a sollicité l'aide du Département de l'instruction publique (DIP) du Canton de Vaud au printemps 2013, afin qu'il diffuse la présentation du projet auprès de tous les enseignants du Canton, une aide qui a été refusée. Le refus du DIP a constitué une difficulté importante pour la conduite du projet, selon la directrice de CIAO, car il a impliqué de grandes difficultés de recrutement d'enseignants susceptibles d'être intéressés par Moi@Web. Toujours selon la directrice, aucun flyer n'a finalement pu être réalisé et transmis, et les cinq enseignants impliqués dans le projet ont été contactés par voie d'interconnaissances. A noter cependant que l'enseignant que nous avons rencontré pour l'entretien d'évaluation a dit avoir lu un flyer dans la salle des maîtres de son établissement, ce qui entre en contradiction avec les propos énoncés *supra*.

Au final, cinq enseignants ont participé au projet Moi@Web, un enseignant valaisan, deux enseignants fribourgeois et trois enseignants vaudois. Les cinq enseignants ne se sont jamais rencontrés ni ont participé à des séances collectives. Les contacts et le suivi du projet ont été réalisés par courriel. Afin d'orienter et d'accompagner leur démarche avec les élèves, un guide méthodologique a été réalisé entre les mois de

février et de septembre 2013. Ce guide a été pensé et construit en collaboration avec un groupe d'experts, composé de différents professionnels et scientifiques du domaine des technologies de l'information et de la communication. Deux séances de préparation et de validation du guide méthodologique ont été effectuées avec les experts, le 27.02.2013 et le 04.09.2013. Ce guide a pour mission d'offrir un support conceptuel et technique aux enseignants, comme mentionné à la première page:

« Il est conçu pour faciliter l'accompagnement d'un groupe de jeunes à la création de documents visuels, sonores ou autres en vue de leur publication sur le site ciao.ch. Le guide est mis à disposition des enseignant-e-s collaborant au projet et par la suite de toute personne souhaitant mener un projet similaire avec un groupe de jeunes. »

L'objectif émis dans ces quelques lignes va donc plus loin que le cadre du projet Moi@Web, mais poursuit une visée à plus long terme. Cela rejoint les propos de la directrice de CIAO, en entretien : « l'objectif est d'avoir un module de prévention par les pairs, qui puisse servir à d'autres groupes ». Elle mentionne notamment la possibilité d'utiliser le guide méthodologique dans le cadre de camps de vacances ou de centres de loisirs.

La thématique proposée dans le guide méthodologique à l'usage des adultes encadrants les pairs éducateurs est la suivante : « Smartphone, tablettes, Youtube, Facebook, internet, etc. chaque jour nous utilisons les nouveaux médias de communication. Vous est-il déjà arrivé des histoires difficiles, compliquées, douloureuses en les utilisant ? A vous personnellement ? A vos amis, entourage ? » L'angle de traitement des médias sociaux proposé dans le guide est celui de la prévention des risques qui leur sont liés. Le premier objectif énoncé pour les « jeunes pairs modèles » est le suivant :

« Raconter son/ses histoires en lien avec l'utilisation des nouveaux médias et la manière de s'être tiré d'affaire. »

La nécessité de raconter de quelle manière le jeune s'est « tiré d'affaire » à l'issue de son « histoire » vécue sur Internet montre que l'expérience ne peut être que mauvaise. Ce constat effectué à la lecture du guide méthodologique rejoint les propos tenus par l'enseignant qui a été rencontré dans le cadre de l'évaluation. Il explique en effet que la responsable de projet, venue présenter le projet au mois de novembre 2013, a proposé la démarche suivante à ses élèves : « Réfléchissez à des mésaventures liées aux réseaux sociaux. » Pour illustrer son propos et donner des exemples de vidéos réalisables en classe, elle leur a diffusé le podcast réalisé par Amanda Todd, une jeune canadienne de 14 ans s'est suicidée au mois d'octobre 2012. Selon leur enseignant, les élèves ont été très impressionnés par la diffusion en classe de la vidéo que cette adolescente avait réalisée et postée en ligne sur Youtube, juste avant de se donner la mort. Sur le site de CIAO, le forum de Moi@Web est présenté aux internautes de la manière suivante :

« Ici tu viens partager les (més)aventures que tu as pu avoir avec les outils médiatiques, internet etc... et les solutions que tu as trouvées. Tu peux le faire en BD, images, vidéo ou audio de quelques minutes (3-4 maximum). »

Cet angle d'approche des médias sociaux par la focale des « (més)aventures », auxquelles il s'agit de « trouver des solutions » est donc présent dans les différents supports présentés aux élèves jouant un rôle de pairs éducateurs. Par conséquent, comme nous le détaillerons au point 4.4, les productions réalisées par les pairs éducateurs adoptent toutes un ton « prescriptif », selon les propos de la directrice de l'association. « Les jeunes quand on leur demande de faire de la prévention, ils font de la prévention, que par ailleurs ils détestent », résume-t-elle en entretien. Par conséquent, il semble qu'il y ait eu un décalage conceptuel entre la mission que l'Association CIAO s'est fixée à travers le projet Moi@Web, à savoir selon sa directrice,

« essayer de susciter des échanges entre les jeunes, pour qu'ils comprennent qu'il faut avoir un usage respectueux » et le message effectivement transmis par les pairs éducateurs à travers leurs productions, dont « les histoires présentent la morale et la conclusion. »⁴⁹ Ce décalage est dû à la manière dont le projet a été présenté aux différents interlocuteurs, à savoir aux enseignants par le biais du guide méthodologique, et aux élèves lors de la visite de la responsable de Moi@Web en classe. Les contenus produits par les pairs éducateurs sont en effet, dans leur globalité, axés sur les risques et les mésusages des médias sociaux, et délivrent un message de prévention plutôt qu'ils ne proposent ou ne suscitent le dialogue avec d'autres jeunes. Les contenus n'adoptent pas la forme interrogative ou le questionnement collectif, mais émettent des avertissements formels. Or, les jeunes qui postent spontanément des contenus dans la rubrique « Echanger » du site de CIAO, qui est la même rubrique dans laquelle s'inscrit Moi@Web, le font la plupart du temps sous la forme interrogative. Ils sont à la recherche de conseils, ou simplement désirent faire part d'une expérience vécue, dans le but d'être lu et de susciter d'autres témoignages similaires. Par exemple, une jeune fille a posté au mois d'avril 2014 le sujet suivant : « Est-ce qu'il m'aime ? » dans lequel elle partage son histoire amoureuse et demande des conseils aux internautes. Elle effectue une demande explicite de réactions/conseils, ce qu'elle reçoit de la part de trois internautes, avec lesquels elle échange des commentaires. De la même manière, au mois de mars 2014, une jeune fille témoigne de son mal-être et se demande si elle souffre d'une dépression. Les réponses qui lui sont adressées sont personnelles et empathiques, partageant des vécus propres et proposant des conseils pour surmonter les moments difficiles de l'existence. Les réactions suscitées par les productions de Moi@Web ne récoltent pas le même type de commentaires, car elles ne posent pas de questions mais délivrent des messages sous une forme prescriptive, comme le montrent ces exemples : « ne vous laissez pas manger par les loups du Net » ; « protégez l'accès à des informations privées » ; « pour éviter les embrouilles, choisis un bon mot de passe... et ne le donne à personne ! ».

Le détail des productions réalisées par les pairs éducateurs interviewés, ainsi que les réactions des pairs/internautes, seront détaillées au point 4.4.

7.4.2 Recrutement, encadrement et coaching des pairs éducateurs

Les jeunes qui ont été impliqués dans le projet Moi@Web en tant que pairs éducateurs sont les élèves regroupés dans les différentes classes des cinq enseignants qui ont répondu positivement à l'invitation de CIAO. Ces élèves sont inscrits dans des filières d'orientation à faible niveau scolaire, ce qui correspond à la population cible du projet. En effet, l'équipe responsable du projet fait l'hypothèse que ces jeunes sont davantage exposés aux risques inhérents aux mésusages des médias sociaux, comme mentionné dans l'analyse du concept. Une des classes participantes fait exception à ce principe, regroupant des élèves de pré-gymnasiale. Au total, trente-huit élèves ont participé directement au projet Moi@Web en jouant un rôle de pair-éducateurs producteurs de contenu. Dans trois cas de figure, tous les élèves ont été impliqués dans le projet et dans deux cas de figure, seule une fraction de la classe a été impliquée directement dans la création audiovisuelle. Le rôle de coach des pairs éducateurs était donc tenu par les enseignants des classes concernées.

⁴⁹ Complément de la direction de projet: La rédaction du présent guide a représenté une charge de travail conséquente. Pourtant, quasi personne ne l'a lu. Ils en ont conclu qu'un exposé personnel au personnel enseignant intéressé aurait été beaucoup plus efficace. Le guide aurait alors pu servir de complément.

Dans la classe qui a participé au dispositif d'évaluation, quatre élèves ont suivi le projet jusqu'au bout, divisés en deux groupes : deux filles et deux garçons. Chaque groupe a produit un contenu pour le forum de Moi@Web: « fallait pas commencer » posté le 24.02.1014 et « faux comptes sur Internet » posté le 11.06 2014. « Fallait pas commencer » est un Prezi, c'est-à-dire une présentation réalisée sous un logiciel qui permet de mettre en place une certaine forme d'animation dans le mode de consultation du contenu. L'animation Prezi a été réalisée par deux garçons, en référence à une expérience vécue par l'un d'entre eux dans le cadre scolaire. « Faux compte sur Internet » est une bande dessinée réalisée par deux adolescentes, également en référence à une expérience vécue. Dans cette classe, l'enseignant a laissé un libre choix total aux élèves vis-à-vis de leur participation. Chaque élève pouvait décider de s'impliquer soit dans Moi@Web, soit dans un autre projet réalisé conjointement : la création d'un journal qui restitue les témoignages de personnes âgées résidant dans un home. Chaque élève pouvait choisir l'une ou l'autre activité. Le temps consacré à la préparation des contenus éducatifs a été pris sur les heures scolaires intitulées « heures de projet personnel », qui sont destinées à l'organisation, la planification et la réalisation d'un projet, selon l'enseignant rencontré. Ces derniers avaient une grande marge de manœuvre quant à la manière de mener à bien le projet. En entretien, l'enseignant qui a encadré ces élèves a affirmé n'avoir jamais consulté le guide méthodologique transmis par CIAO. Il dit avoir accompagné le travail de ses élèves selon ses propres initiatives et envies. Les pairs éducateurs rencontrés ont confirmé avoir bénéficié de beaucoup d'autonomie dans la manière de penser et de réaliser leur production, et ils disent avoir apprécié l'ensemble de la démarche. Sur quatre d'entre eux, trois se disent en revanche déçus du manque de réactions que leur travail a suscité sur le site de CIAO, et espèrent en obtenir davantage : « On espère que les gens ils réagissent, que les gens nous disent leur vécu », résume l'un d'entre eux.

Les pairs éducateurs rencontrés en entretien n'avaient pas connaissance de leur rôle de pairs éducateurs et ne connaissaient pas le terme. Les deux binômes se sont basés sur des expériences vécues pour penser et élaborer leur scénario. De leur point de vue, ils ont été sollicités par l'Association CIAO pour « faire de la prévention », « pour montrer qu'il ne faut pas faire ça ». En l'occurrence, le récit présenté par les deux garçons dans la présentation Prezi fait référence à un conflit qui a été vécu par l'un d'entre eux dans l'enceinte scolaire. Selon le garçon concerné, plusieurs personnes de la classe connaissent cette histoire ainsi que l'identité de la personne impliquée dans ce conflit. Nous reviendrons au point 4.4 sur le contenu de la présentation Prezi, sur le message éducatif qu'elle véhicule et sur les réactions qu'il a suscité auprès des pairs/internautes.

7.4.3 Sélection et acquisition des pairs

Dans le projet Moi@Web, les pairs sont représentés par les internautes qui fréquentent le site CIAO. La population cible est donc la même que celle du site : « les jeunes romands de 13 à 20 ans » (source : site de l'Association CIAO). Il n'y a pas de processus spécifiques de sélection et d'acquisition des pairs, en dehors de l'offre qui figure sur la page d'accueil du site et invite les internautes à visiter la rubrique de « Moi@Web », présentée comme un « Forum où tu peux poster ton sujet sous forme vidéo, audio, image, etc. ».

A noter que, dans cette phrase, les pairs/internautes sont sollicités par CIAO pour poster des contenus qu'ils ont produits eux-mêmes, et non pour réagir aux productions réalisées par les classes impliquées dans le projet Moi@Web. Ils sont par conséquent davantage invités à jouer un rôle de pairs éducateur qu'un rôle de pairs. Nous reviendrons sur ce constat au point 4.4.

7.4.4 Session d'éducation entre pairs

Les pairs éducateurs et les pairs ne sont pas amenés à se rencontrer dans le cadre du projet Moi@Web. Ils ont la possibilité d'échanger par le biais du forum Internet de CIAO. Quinze pairs/internautes ont postés

des commentaires suite aux quinze productions mises en ligne entre le 08.01.2014 et le 17.07.2014. A noter que sur ces quinze productions, onze ont été produites dans le cadre du projet mis en place dans les cinq classes romandes. Parmi les quatre productions restantes, deux sont des capsules partagées par le projet JMWEB et deux sont des publications spontanées postées par des internautes, hors contexte scolaire. Ces deux publications spontanées ont été rédigées sous une forme interrogative, sans contenu audio ou vidéo. Elles demandent respectivement :

« Les dangers des Webc@ms/Planc@m

Voilà, je sais pas si ça vous est déjà arrivé... Quelqu'un qui vous aborde sur internet vous propose un plancam et que vous ayez accepter ou non. Ici c'est pour en discuter conseiller ou encore nous raconter ce que vous avez déjà vécu a ce sujet...angoisse? Regret? Honte?» (15.04.2014)

« Un amour qui commence sur Internet, ça existe ?

Je crois que le titre dit tout. Enfin, peut on connaître une personne sur Internet, lui parler, sur skype, facebook, ou n'importe, et finalement en tomber amoureux, sans l'avoir jamais vu en real life ? De ma part, je ne crois pas que ça puisse vraiment marché. » (30.03.2014)

Il est intéressant de noter que ces deux publications spontanées demandent explicitement des conseils, des avis, des témoignages aux internautes, ce qui n'est pas le cas des productions effectuées dans un cadre scolaire. Tous les contenus produits dans le cadre scolaire mis en place par le projet Moi@Web délivrent un message construit sous une forme affirmative et non interrogative. Au contraire, la publication qui a reçu le plus de réaction de la part des internautes est la question : « Un amour qui commence sur Internet, ça existe ? »

Les deux binômes de pairs éducateurs qui ont participé au processus d'évaluation ont réalisé, comme mentionné *supra*, une présentation Prezi et une bande dessinée. La présentation Prezi s'intitule « Fallait pas commencer » et rend compte d'une dispute entre un adolescent et une adolescente, qui a lieu sur l'application de partage Whatsapp. Un garçon écrit à son amie « vas-y meuf (*ndla*), casses-toi », puis elle lui répond « tg (*ta gueule, ndla*), tu ne me parles pas comme ça ». S'en suit un échange d'insultes entre les deux protagonistes, toujours par voie de communication médiatisée, c'est-à-dire sur Whatsapp :

Le garçon : « Sérieux abuse pas, fais pas ta chaude ici. Arrête de foutre la merde. »

La fille : « Je vais appeler mon copain ! Il va te défoncer bâtard ! »

Le garçon : « Genre t'as même pas d'ami ! Va t'en faire ! »

La fille : « Tu vas le regretter sur ma vie ! »

Le garçon : « Tu rêves trop, t'es pas une princesse redescends sur terre. »

La fille : « En tout cas je suis plus intelligente que toi ! »

Le garçon : « Ca reste à prouver ».

Dans la suite du scénario, l'histoire se poursuit dans la cour de l'école, où un grand nombre d'élèves se moquent de la jeune fille. Ils disent, par exemple, qu'elle n'a « pas d'ami » et que : « c'est une pauvre fille, elle est seule ! ». Puis, le message suivant s'affiche sur l'écran : « La fille n'a pas compris. Le garçon avec qui elle s'était embrouillée la veille avait partagé la conversation à tous ses contacts. Elle était détestée, elle n'avait plus rien ! » Enfin, la présentation se termine sur un avertissement qui s'adresse au pair/internaute : « Méfies-toi lorsque tu envoies des messages. En un rien de temps, une conversation privée devient rapidement publique ».

Un élément est très important à expliciter ici. Dans le scénario de la présentation Prezi, trois types d'acteurs peuvent être distingués :

1. Le rôle du garçon qui se dispute avec la fille par voie de messagerie puis décide de partager le contenu de cet échange avec tous ses amis.
2. Le rôle de la jeune fille qui se dispute avec le garçon sur Whats'App, puis devient l'objet de moqueries collectives lorsque le contenu de leur échange est partagé par le garçon.

3. Le rôle des camarades d'école qui reçoivent le contenu du partage et se moquent de la jeune fille en déclarant « c'est une pauvre fille, elle est seule ! ».

L'un des auteurs du Prezi a expliqué en entretien que ce scénario était inspiré d'une situation vécue. Or, dans le contexte réel, le pair éducateur en question a été la personne qui a partagé le contenu privé de sa dispute avec une camarade à l'ensemble de son réseau d'amis. A la lumière de cet éclairage, le titre et le message pédagogique du scénario proposé par les deux pairs éducateurs deviennent difficiles à comprendre et à décoder. En effet, au cours de la conversation conflictuelle, les deux adolescents font preuve d'un degré d'agressivité égal, s'insultant mutuellement. En outre, il se trouve que c'est le garçon qui initie la querelle, en écrivant à la jeune fille : « Sérieux abuse pas, fais pas ta chaude ici. Arrête de foutre la merde. » Par conséquent, deux questions peuvent se poser à la lecture du Prezi :

1. Pourquoi avoir choisi le titre « fallait pas commencer » puisque l'initiateur de la querelle est le garçon, qui en l'occurrence est représenté dans le Prezi comme celui qui s'en sort et qui n'a pas commis d'erreur ?
2. Pourquoi la jeune fille est-elle seule à assumer les conséquences négatives de la publication de la querelle et à subir une exclusion collective, alors que c'est le garçon qui l'a partagée avec son réseau d'amis ?

En conclusion, un certain flou et une forme d'incohérence se dégagent du propos pédagogique proposé par le scénario. Par conséquent, le message final : « Méfies-toi lorsque tu envoies des messages » manque sa cible puisque, en l'occurrence, le personnage qui publie le contenu de l'échange privé n'est pas inquiet ni placé face à ses responsabilités. Ce constat fait écho aux propos tenus en entretien par le pair éducateur qui a transcrit dans ce scénario une situation qu'il a vécue : dans son discours, il se moque de sa camarade, qui avait subi de nombreux reproches suite à la diffusion de ses propos... diffusion dont lui-même était l'auteur. En conclusion, une analyse fine de ce qui est en jeu lorsque des contenus à caractère privé sont rendus publics semble avoir fait défaut dans la manière dont les pairs éducateurs ont été encadrés par leur coach.

Le Prezi a été visionné 166 fois et a récolté un commentaire de la part d'un internaute, qui poste le 26 février 2014:

« Je pense qu'il faut surtout faire attention en général ça dépend de si on fait confiance à la personne aussi et si non il faut mieux gardé en tête les conséquence que ça peut avoir des fois ensuite. »

La seconde publication réalisée par les pairs éducateurs rencontrés en entretien est une planche de bande dessinée téléchargeable sous format .pdf. Elle s'intitule « faux comptes sur Internet » et raconte l'histoire de deux adolescentes qui sont amies et discutent ensemble sur Facebook. Elles ne se doutent pas que leurs comptes Facebook ont été piratés par deux anonymes : « derrière la toile comme derrière les faux-comptes se cachent des hommes dangereux prêts à sauter sur leur proie ». Finalement, les deux hommes qui ont piraté les comptes des jeunes filles s'échangent des messages et se donnent rendez-vous, chacun croyant avoir affaire à une jeune adolescente. La situation finale est burlesque puisque les deux hommes se retrouvent nez-à-nez au moment du rendez-vous. La planche de bande dessinée se conclut avec le message suivant :

« Le mot de la fin. Savez-vous QUI tape les messages que vous recevez ? Est-ce vraiment les personnes que vous croyez être ? Réfléchissez-y. Posez-vous la question. A-t-elle un comportement naturel ? Est-elle insistante ou malpolie ? Ne soyez pas naïfs !... Ne vous laissez pas manger par les loups du Net. »

Le scénario de la bande dessinée a été écrit par les deux jeunes pairs éducatrices, puis les dessins réalisés par une de leurs amies, qui ne fait pas partie de cette classe mais a été sollicitée pour ses qualités de

dessinatrice. Au pointage réalisé par l'Association CIAO en date du 30 juillet 2014, la bande dessinée avait été vue 67 fois et n'avait pas suscité de commentaires.

Nous n'allons pas passer en revue les dix autres productions postées sur le forum de Moi@Web suite au travail effectué en classe. Cependant, il est important de relever que, si les contenus produits énoncent toujours un message de type préventif vis-à-vis de certains dangers liés aux médias sociaux, une des vidéos réalisées en classe délivre une information erronée. Il s'agit d'une vidéo intitulée « carte de crédit et internet », postée en ligne le 17.07.2014. Dans cette vidéo, deux élèves se mettent en scène dans les rôles d'une mère et de sa fille. La mère paye une carte de crédit à sa fille, qui va ensuite s'acheter des vêtements sur Internet. Elle introduit son numéro de carte de crédit dans un formulaire en ligne, puis constate que son compte bancaire a été vidé. Le message délivré est le suivant : « il ne faut jamais donner son numéro de carte de crédit sur Internet. » On peut regretter que cette information, très vague et définitive, ne soit pas mieux explicitée, mentionnant par exemple les conditions et critères de sécurité qui permettent un usage averti d'une carte de crédit sur Internet. Cette vidéo, toujours selon le pointage effectué par CIAO, a été visionnée 33 fois et n'a pas reçu de commentaire.

Le questionnaire en ligne, qui a été prévu pour atteindre la population des pairs, constitue un élément particulièrement important dans le projet Moi@Web, l'opinion des pairs ne pouvant être récoltée directement. L'adresse www.pedu.ch figure ainsi en page d'accueil du site CIAO, avec la mention suivante :

« Ce forum fait partie d'un projet national, merci de nous donner ton avis sur www.pedu.ch. C'est anonyme, gratuit et tu peux gagner un iPod! »

Neuf internautes ont répondu à cet appel. Les neuf participants indiquent qu'ils ne connaissent pas les pairs éducateurs, ce qui signifie qu'il ne s'agit pas de camarades de classe ou d'école. Aucun des participants au questionnaire n'a répondu à la totalité des questions et plusieurs questions n'ont récolté aucune réponse. Par ailleurs, le nombre d'entrées est trop faible pour considérer leur valeur quantitative. Nous allons aborder ici les opinions exprimées sous une forme textuelle, plutôt que sous la forme de pourcentages. Les questions retenues ici sont celles auxquelles les internautes ont répondu. Ainsi, à une question, lorsqu'il est demandé aux pairs d'exprimer ce qu'ils ont appris grâce au projet, une personne répond :

« Il est bien difficile de tout résumer sur une page. C'est pourquoi je pense que je vais écrire en gros. Par exemple sur le site moi@web les sujets parlent beaucoup de notre génération et des réseaux sociaux. On partage sur les dangers et on y apprend le respect ainsi que ouverture d'esprit car chaque personnes peu avoir un avis différent! »

Il est intéressant de relever que cet internaute conjugue, dans sa réponse, la nécessité de partager des informations vis-à-vis des « dangers » des « réseaux sociaux » avec la nécessité de favoriser « l'ouverture d'esprit » et « le respect », ce que permet effectivement la plateforme d'échange de Moi@Web. Le principe qui est défendu par l'Association, à savoir une libre expression des opinions dans un contexte de respect mutuel, est reflété dans cette réponse. Une seconde question récolte du contenu informatif, à savoir : « As-tu encore des critiques, des remarques ou des suggestions au sujet du projet ? ». Les trois réponses suivantes sont données par les pairs/internautes :

« Et bien... J'ai pas tout compris, je ne sais pas vraiment de quoi on parle! Je suis désolé d'être vraiment à côté de la plaque mais voila... Il faudrait mieux expliqué pour les perdus comme moi! »

« Faire des vidéos plus vivantes avec des vrais jeunes qu'on voit, qui donnent du crédit au message à faire passer. »

« Non je le trouve tout à fait au point! »

L'internaute qui intervient au point 2 a répondu au questionnaire en ligne avant que toutes les productions encadrées par Moi@Web ne soient mises en ligne, car les dernières vidéos mettent en scène des jeunes.

La remarque évoquée au point 1 indique un manque de clarté dans l'énoncé du projet et des productions qui sont soumises au débat en ligne.

Pour rappel, le forum est présenté aux internautes comme un espace dans lequel ils sont invités à poster une production personnelle. Par conséquent, les pairs/internautes sont interpellés en tant que producteurs de message de prévention plutôt qu'en tant que pairs. Les internautes ne sont pas encouragés à réagir aux productions des pairs éducateurs, ni à s'exprimer sur le forum. Ils sont invités à produire leurs propres contenus.

Ce constat pourrait être à la source d'un malentendu de la part des internautes, qui ne sont pas informés sur leur rôle de pairs, ni sur la possibilité qui leur est offerte de réagir, de commenter, de critiquer les productions présentées sur le site. Par conséquent, l'invitation adressée aux internautes de poster leurs propres contenus en ligne dans le forum Moi@Web est l'unique vecteur d'expression qui leur est communiqué. Aucune mention n'est faite vis-à-vis du contexte dans lequel la majorité des productions ont été réalisées, à savoir un contexte scolaire, inscrit dans un concept spécifique. Ces faits peuvent expliquer que certains points présents dans le questionnaire n'aient obtenu aucune réponse de la part des pairs/internautes, en particulier les questions faisant référence aux « pairs éducateurs » et à leur mission, dont les internautes ignorent tout.

7.4.5 Mise en réseau et persistance du projet

Selon la directrice de l'Association CIAO, le projet Moi@Web n'est pas, en l'état, un projet d'éducation entre pairs. Par conséquent, sa persistance est conditionnelle. Afin que le projet puisse être prolongé et/ou proposé dans d'autres classes ou d'autres types de structures socio-éducatives comme des camps de vacances ou des centres de loisirs, il faudrait que le guide méthodologique soit remanié. Une option retenue par la directrice de CIAO serait de proposer le guide à d'autres classes d'élèves du secondaire 1 de Suisse Romande, mais sans le « facteur multiplicateur », c'est-à-dire sans envisager les élèves comme des pairs éducateurs. L'idée serait d'offrir aux classes un objet de réflexion, de discussion et de réalisation autour des médias sociaux, sans l'ambition de le publier sur un site internet.

7.4.6 Mesures d'évaluation et de contrôle qualité

CIAO n'a pas de rapport d'évaluation à fournir à d'autres structures que l'OFAS. Un rapport d'évaluation sera donc réalisé par la directrice, dévolu à l'interne de CIAO, au rapport d'activité annuel de l'Association et à l'OFAS.

7.4.7 Output, Outcome et Impact de l'exécution du projet

La méthode de l'éducation entre pairs a pour objectif de mettre en place une intervention aussi autonome et participative que possible des adolescent-e-s dans des sessions d'éducation informelles. La responsabilité de l'élaboration et de la transmission du contenu de la formation doit être accordée aux adolescent-e-s afin de parvenir à générer une session d'éducation qui corresponde, dans la plus grande mesure possible, à l'interaction entre pairs naturelle et spontanée (voir tome I). La promotion de la compétence médiatique implique la promotion des chances pour l'acquisition de différentes capacités techniques, culturelles, sociales et critiques qui permettent une démarche judicieuse, constructive et favorisant le collectif envers les médias (voir tome I). Dans la synthèse suivante, on se posera la question de savoir dans quelles mesures dans ce projet, ces objectifs théoriques d'éducation entre pairs et de promotion de la compétence en matière de médias ont été atteints et quels ont été les défis et les domaines de tension qui se sont dévoilés lors de la mise en œuvre du projet (Outcome). Pour cela, on aura notamment recours à des données d'enquête qui démontrent quelles sont les activités que le projet a développé, en quoi et dans quelle

mesure les groupes cibles (pairs éducateurs et pairs) ont pu être atteints (Output). Finalement, on abordera la question des formes de diffusion à long terme d'éducation entre pairs et de promotion de la compétence en matière de médias réalisées par le projet, ainsi que la question de l'ancrage institutionnel des aspects thématiques et méthodiques (Impact).

Dans le chapitre 6.4.7.2, on procède à une évaluation de la mise en œuvre de la dimension d'éducation entre pairs dans le projet. Le chapitre 6.4.7.3 contient l'évaluation concernant la réussite de la promotion de la compétence en matière de médias pour les pairs et les pairs éducateurs. Le chapitre 6.4.8, en guise de conclusion, doit refléter sous forme de bilan, les facteurs de réussite et les problèmes de structure du projet et de sa mise en œuvre, mais doit aussi formuler des recommandations qui sont importantes pour la poursuite du développement conceptuel du projet.

7.4.7.1 Output de l'exécution du projet

A ce jour, soixante-cinq élèves du secondaire 1, inscrits dans cinq classes de trois différents cantons ont été informés du projet Moi@Web. Sur ces soixante-cinq élèves, trente-huit ont participé activement à la production de contenus vidéo/images publiés en ligne sur le site de CIAO. Onze productions ont été réalisées en classe, auxquelles s'ajoutent quatre autres qui sont le fruit de publications spontanées et de la collaboration avec le projet JMWEB. A ce jour, ces productions ont été visionnées entre vingt-deux et cent-onze fois sur le site de CIAO. Vingt commentaires ont été émis par seize internautes.

7.4.7.2 Evaluation de la réalisation d'une éducation entre pairs effective : Outcome

La réalisation d'un dispositif effectif d'éducation entre pairs n'est pas réalisé dans le contexte du projet Moi@Web, l'échange visé entre pairs éducateurs et pairs ayant eu une portée très faible, notamment relativement à la portée des publications spontanées postées sur les différents forums proposés par CIAO. Par exemple, selon le bilan effectué par l'association en date du 30 juillet 2014, le sujet le plus consulté sur le forum de Moi@Web comptabilise 180 vues, alors que les sujets de forum issus de publications spontanées peuvent récolter jusqu'à près de 3000 vues. L'objectif énoncé par la responsable du projet, à savoir: « susciter des échanges entre les jeunes », dans le but que ces échanges leur permettent de « comprendre qu'il faut avoir un usage respectueux » des médias sociaux, n'a pas été atteint.

Voici des thèses qui proposent des clés de compréhension de ce constat :

Thèse de l'orientation prescriptive du projet

La ligne directrice du guide méthodologique, comme détaillé *supra*, détermine le contenu des thématiques travaillées par les élèves en classe, puis des productions réalisées par les pairs éducateurs puis postées en ligne. L'angle d'approche des médias sociaux proposé par le guide méthodologique, par le discours tenu en classe par la responsable du projet, comme par l'énoncé figurant sur la page d'accueil du projet Moi@Web, est un angle résolument prescriptif.

Le fait d'inviter les pairs éducateurs, et les pairs, à « partager les (més)aventures » vécues « avec les outils médiatiques, internet » ainsi que « les solutions » trouvées au fil de ces « (més)aventures », est une manière de limiter toute expression de l'expérience vécue à sa dimension problématique. Cette limitation ne permet pas que les pairs éducateurs choisissent, de manière autonome et concertée, les dimensions de leurs usages et de leurs pratiques qui leur semblent pertinentes. Or, il se trouve que cette orientation prescriptive entre en contradiction avec l'hypothèse sur laquelle repose le projet Moi@Web, énoncé comme suit par la directrice de l'Association : « faire parler les jeunes de ce qui leur est arrivé sur Internet permet de faire de la prévention ». En effet, un malentendu semble s'être glissé derrière le sens du « ce » faisant référence aux événements vécus sur Internet. Ces événements vécus ne sont légitimés à être témoignés sur le site de Moi@Web uniquement lorsqu'ils ont eu un impact négatif sur la vie du jeune. Or,

si les publications concernant des mésaventures ou des soucis sont majoritaires sur les différents forums du site de CIAO, puisque les adolescents viennent demander du soutien aux internautes, il ne s'agit pas de l'unique angle d'approche qui est adopté. L'amour, l'amitié et les anecdotes de la vie adolescente y sont également présents.

Thèse de l'orientation affirmative du projet et des conséquences non collaboratives

Les productions produites par les pairs éducateurs et postées en ligne sur le site de CIAO adoptent, dans leur intégralité, une forme discursive affirmative. La conclusion proposée par chaque contenu énonce un message de prévention, vis-à-vis de ce qu'il convient de faire ou de ne pas faire en utilisant les médias sociaux, mais ne débouche jamais sur une interrogation invitant à l'échange, au débat ou plus simplement à l'énonciation d'une expérience similaire ou différente. A nouveau, cet état de fait ne reflète pas la pratique courante des internautes sur CIAO, qui postent plutôt des questions sous la forme interrogative et sollicitent explicitement des conseils auprès des autres internautes. La comparaison avec les échanges ayant lieu sur les autres forum du site de CIAO, où des discussions plus intensives et plus collaboratives se mettent spontanément en place, mène à la conclusion que l'orientation affirmative et prescriptive des contenus produits dans le cadre de Moi@Web pourrait être à l'origine du manque de réactions de la part des internautes.

Thèse du cadre scolaire comme peu adapté au partage d'expériences vécues

Le fait que les activités liées au projet Moi@Web aient eu lieu dans un cadre scolaire semble avoir également favorisé l'émergence d'un discours prescriptif et affirmatif au sein des différents groupes de travail. Le fait que certains élèves n'ont pas eu le choix de participer au projet n'a certainement pas toujours permis de construire un échange participatif, motivé et collaboratif au sein de toutes les classes, d'autant que les thématiques abordées concernent la vie privée des élèves.

Thèse du manque d'information vis-à-vis des rôles endossés par les différents acteurs impliqués

Les pairs éducateurs rencontrés en entretien n'avaient pas conscience d'être impliqués dans un projet d'éducation entre pairs. Ils ne connaissaient pas le terme ni le contenu du concept qu'il désigne. De fait, l'enseignant impliqué dans le projet ne connaissait pas le terme non plus, mais se représentait le projet comme un projet de « prévention ». De son point de vue, ses élèves ont fait « de la sensibilisation d'adultes : "Fais attention, il y a un danger, protèges-toi", on retrouve un discours d'adulte ». A noter que dans le guide méthodologique réalisé à l'attention des enseignants, les notions de « prévention entre pairs » et « d'éducation entre pairs » sont mentionnées mais non explicitées.

Sur le site Internet de CIAO, les notions d'éducation entre pairs ne sont pas non plus présentes ni explicitées. Au-delà de cet aspect formel, le propos qui est adressé aux pairs sur le forum de Moi@Web ne les place pas dans un rôle de pairs mais, comme mentionné *supra*, dans un rôle de pairs éducateurs. Ils ne sont en effet pas invités à commenter les contenus produits par les pairs éducateurs, mais à poster leurs propres contenus.

7.4.7.3 Evaluation de l'amélioration des compétences médiatiques et des compétences sociales chez le public cible: Impact

Les pairs éducateurs rencontrés en entretien ont dit avoir eu du plaisir à participer au projet Moi@Web. L'amélioration de leurs compétences médiatiques, ainsi que de celles des internautes qui ont visionné leurs productions, est très difficile à évaluer dans le cadre de ce projet. Le travail de scénarisation puis de réalisation des différentes productions réalisées a certainement permis à chaque pair éducateur d'améliorer ces compétences techniques vis-à-vis des différents médias utilisés, mais aussi leur compétence narrative vis-à-vis des histoires vécues qu'ils ont choisi de partager et de mettre en scène. Le fait que les différentes

personnes qui ont assumé le suivi du projet, à savoir les enseignants au sein des classes et les responsables du projet au sein de CIAO, n'ont pas été amenées à interagir physiquement, limite considérablement l'accès aux données vis-à-vis de l'encadrement et du contexte dans lesquels les pairs éducateurs ont travaillé. L'amélioration des compétences médiatiques des élèves impliqués dans le projet est ainsi fortement tributaire de différents critères, comme par exemple la manière dont le travail s'est fait en classe, auxquels l'évaluatrice n'a pas eu accès, puisque les responsables du projet non plus. Néanmoins, il faut souligner que la passation d'un guide méthodologique ne constitue pas un encadrement satisfaisant ni vis-à-vis des coaches que représentent les enseignants, ni vis-à-vis des pairs éducateurs que représentent les élèves. En effet, la mise en place d'un dispositif d'éducation entre pairs nécessite de déplacer quelque peu le rapport scolaire et la verticalité des relations enseignants/élèves. Afin que les adolescents puissent produire des contenus d'éducation entre pairs, ils doivent bénéficier d'un espace d'échange collaboratif, impliquant une certaine autonomie mais également un positionnement critique et réflexif. Force est de constater que les contenus produits par les pairs éducateurs impliqués dans le projet ne satisfont pas ces critères. En effet, tous les messages produits assignent des messages qui ne proposent pas de cadre réflexif mais fixent des règles d'usages et de précaution, pas toujours pertinentes par ailleurs. En effet, certaines productions véhiculent des messages pédagogiques flous, incohérents voire faux, comme les cas de la présentation Prezi ou de la vidéo réalisée sur la thématique de l'usage des cartes de crédit en ligne. Il semblerait en effet plus pertinent de transmettre aux jeunes les compétences médiatiques leur permettant de savoir dans quel contexte utiliser une carte de crédit en ligne, plutôt que de délivrer un message prescriptif et lacunaire.

La promotion de compétences médiatiques en matière de réflexion critique portée sur les usages d'Internet et des médias sociaux nécessite un cadre d'accompagnement des coaches comme des pairs éducateurs plus solide et plus direct que celui mis en place par le projet Moi@Web, c'est-à-dire un cadre dans lequel chaque acteur puisse être informé du sens que recouvre la notion d'éducation entre pairs, et puisse acquérir et développer la capacité de produire des contenus réflexifs qui dépassent la seule restitution d'expériences (mal) vécues ou l'émission de règles générales.

Le peu de réactions et de commentaires suscités par les publications en ligne ne favorisent pas non plus l'analyse de l'amélioration des compétences médiatiques des pairs/internautes. Cependant, il est probable que les mises en garde et les conseils contenus dans les productions postées sur le forum aient été utiles aux internautes qui les ont visionnées.

7.4.8 Le bilan de l'exécution du projet : des facteurs de succès et des sources de difficultés

La possibilité de réaliser en classe des productions audio/vidéo autour de la thématique des médias et des outils numériques offre un espace de discussion et de réflexion qui ne va pas de soi dans le contexte scolaire. Ainsi, les pairs éducateurs impliqués dans le projet ont eu ici l'occasion, notamment, de confier un vécu douloureux et de trouver auprès de leur enseignant et des camarades de classes un soutien potentiel.

La réalisation de onze productions au sein de cinq différentes classes est un succès en soi. Elles permettent d'ouvrir de nouveaux horizons d'expression pour le site de CIAO, qui expérimente ici pour la première fois la création de contenus audio/vidéo par des jeunes.

Les sources de difficultés sont liées à la faiblesse de l'encadrement des coaches et des pairs éducateurs, qui a eu pour effet un manque de réactions de la part des internautes vis-à-vis des productions postées sur le forum de Moi@Web. Le défaut de réactions peut ainsi être corrélé au type de productions réalisées en classe, qui ne constituent pas des invitations au débat, mais ont adopté dans leur totalité un ton prescriptif et affirmatif.

Une autre source de difficulté rencontrée par l'équipe responsable du projet est liée au refus de la part du Département de l'Instruction Publique du canton de Vaud de diffuser l'information relative au projet auprès de tout le personnel enseignant du secondaire 1.

7.4.9 Recommendations

Eu égard aux données et aux analyses dont nous disposons, il est possible de formuler les recommandations suivantes qui peuvent contribuer au développement du projet:

- 1) **Méthode** : La passation du guide méthodologique devrait être remplacée par des séances de préparation et d'encadrement des coaches en présence physique. Le rôle de coach dans un contexte d'éducation entre pairs est en effet très différent de celui d'enseignant. Il implique une approche beaucoup plus ouverte aux représentations et aux préoccupations des jeunes que ce qui est prévu par le rapport scolaire. De plus, comme c'est le cas de l'enseignant rencontré au cours de l'évaluation, qui n'avait pas lu le guide méthodologique, rien ne garantit sa prise en compte.
- 2) **Contenu** : Le coaching des adultes encadrants les pairs éducateurs doit prendre comme point de départ les expériences vécues par les jeunes, leurs besoins et leurs préoccupations, sans imposer un angle préventif et prescriptif. Les compétences médiatiques ne se résument pas aux problèmes, risques et dangers posés par Internet et les médias sociaux. Ces témoignages devraient ensuite faire l'objet d'une discussion entre pairs éducateurs et coaches, dans le but d'en déconstruire puis d'en saisir le sens. Les productions qui en sont inspirées ne devraient pas être la simple restitution de la situation initiale, mais proposer une réflexion sur le déroulement des événements.
- 3) **Contenu**: Dans le cadre de la publication de messages éducatifs sur Internet par les pairs, l'attitude à adopter face aux messages au contenu erroné et problématique sur le plan professionnel est matière à tension: les peer educators doivent pouvoir élaborer les contenus de manière autonome et les publier, mais il faut éviter qu'ils publient des informations erronées. Une possibilité consiste à commenter ces informations erronées sur les pages des porteurs de projets ou de les supprimer.
- 4) **Contenu** : l'angle discursif des vidéo ou audio productions réalisées par les pairs éducateurs ne devrait pas être de type affirmatif, ce qui ne permet pas d'instaurer un échange argumentatif entre pairs éducateurs et pairs, mais plutôt de type interrogatif. L'humour pourrait également constituer un angle d'approche possible pour instaurer le dialogue entre jeunes, comme c'est le cas des vidéocasts réalisés et produits spontanément par des jeunes sur le site Youtube. Encourager la créativité, l'humour et les témoignages d'expériences positives est également un moyen de promouvoir les compétences médiatiques des jeunes.
- 5) **Méthode** : problématiser davantage la notion d'éducation entre pairs, en expliquant aux pairs éducateurs que leurs productions ont pour objectif de créer un échange avec leurs pairs, de solliciter différents avis, expériences et témoignages en retour des messages proposés. Les rôles de pairs éducateurs et de pairs devraient être davantage conceptualisés dans l'exécution du projet, par forcément de manière explicite vis-à-vis des jeunes, mais du moins au sein de l'équipe responsable. Dans le même sens, il faudrait mentionner clairement sur les pages du site dédiées au forum que le but visé est de provoquer des réactions de la part des internautes, ce qui fait actuellement défaut. Les deux types de participation possibles au forum de Moi@Web, à savoir : 1. Poster ses contenus propres et 2. Réagir à ceux des autres, devraient être clairement énoncés et distingués sur le site.
- 6) **Organisation** : comme prévu par l'équipe de CIAO, envisager des contextes d'application du projet hors école, dans des structures d'accueil libre comme des maisons de quartier et des centres de loisirs. Ces contextes devraient prévoir un cadre de réalisation moins coercitif, notamment le libre de choix de participation de la part des pairs éducateurs. Cette option permettrait notamment d'éviter les écueils liés au contexte scolaire, à savoir le ton prescriptif et affirmatif des contenus produits. Elle permettrait de contourner également les difficultés de recrutement en milieu scolaire, sachant que l'Etat peut refuser sa collaboration et que les enseignants sont souvent l'objet de nombreuses sollicitations internes et externes au système scolaire.

7.5 Commentaires au document intitulé : « Agir par, avec, pour les pairs ? Réflexions depuis la pratique de CIAO » (Ré-analyse du concept révisé)

La conception de l'évaluation prévoit une ré-analyse du concept détaillé à présenter par les projets à l'issue de la phase de mise en œuvre. Le document élaboré par la directrice de l'Association Ciao et le chargé de projet, daté du 30 janvier 2015, est un retour réflexif sur les forces et les faiblesses du projet exécuté. Il s'agit d'une auto-évaluation du projet effectuée par l'équipe responsable, qui rejoint les résultats du rapport élaboré par l'évaluatrice, sans y faire explicitement mention. Le document ne présente pas un concept de projet transférable à une autre institution socio-éducative, mais restitue le « regard réflexif » du Projet. Par conséquent, aucune évaluation de ce document ne peut être effectuée avec l'instrument de l'analyse de concept (voir annexe, chap. 9.3). Ci-dessous, les principaux points du présent document ont donc été repris en détails.

1) Un chapitre introductif décrit le forum Internet ciao.ch et l'idée de départ, qui consistait à reproduire dans le cadre d'un projet la communication « naturelle » des jeunes sur un forum. Le guide nous apprend que les peer educators étaient certes motivés par le fait de produire des supports (vidéos), mais que celles-ci n'ont suscité que peu de réactions sur ciao.ch. Différentes raisons pouvant avoir conduit à ce résultat sont évoquées. Elles sont résumées ci-dessous:

- L'organisation naturelle de la plateforme ciao.ch veut que des « peer educators » informels répondent à des questions. Dans le cadre du projet cependant, les peer educators n'ont pas réagi à des questions mais se sont présentés par le biais de contenus. Lorsque les messages du projet étaient formulés sous forme de questions (par ex.: « Un amour qui commence sur internet, ça existe ? »), ils ont obtenu des réactions des pairs.
- Les productions des peer educators présentaient un caractère affirmatif et préventif, et soulignaient exclusivement les risques liés aux médias numériques. Un discours des adultes a été reproduit. Il anéantit la crédibilité des peer educators et donc celle de leurs messages.
- Dans le contexte scolaire, les rapports d'autorité et les discours de prévention ont été reproduits. Le document se demande si l'école est le bon endroit pour mener des projets de ce type.
- Les mesures de prévention des adultes ciblaient presque exclusivement les risques liés à l'utilisation des médias numériques et étaient donc déconnectés de la réalité et des ressources des jeunes. Il convient de « prendre conscience de la différence entre nos besoins et nos peurs et ceux des jeunes » (p. 3)

2) Le document aboutit à des conclusions qui pour l'essentiel soulignent l'importance de l'autonomie des jeunes dans le cadre des mesures de promotion de la santé. D'après les porteurs du projet, l'opportunité de celui-ci est qu'il permet « ...de responsabiliser les acteurs individuels tous en les encourageant à aller les uns vers les autres, à partager et se montrer solidaires ». (p. 3). Pour les adultes, il est primordial de définir et chercher à résoudre la problématique du discours sur les risques liés aux médias numériques.

7.6 Bilan

Le site CIAO (Centre d'Information Assisté par Ordinateur) est une plateforme « d'aide et d'information pour les adolescents » (rapport d'activités 2014) qui offre différents vecteurs de communication entre experts et jeunes, mais également entre jeunes, autour de thématiques touchant à la santé et au bien-être. Moi@Web est un projet pensé et construit pour l'espace forum du site CIAO et s'inscrit dans une rubrique qui s'intitule « Echanger ». Le projet se caractérise par la mise sur pied d'une collaboration avec des enseignants de l'école secondaire 1, dans différents cantons de Suisse Romande. Le fruit de cette collaboration est une série de productions audio/vidéo/image réalisées en classe avec les élèves de ces enseignants. Ces

productions sont destinées à être postées dans la rubrique Echanger du site CIAO, afin d'être visionnées et si possible commentées par les internautes qui fréquentent le site. L'objectif visé est le partage d'expériences vécues en lien avec les médias sociaux, la transmission d'informations et la manifestation de soutien entre jeunes. Soixante-cinq élèves du secondaire 1, inscrits dans cinq classes de trois différents cantons ont été informés du projet Moi@Web. Sur ces soixante-cinq élèves, trente-huit ont participé activement à la production de contenus vidéo/images publiés en ligne sur le site de CIAO. Onze productions ont été réalisées en classe, auxquelles s'ajoutent quatre autres qui sont le fruit de publications spontanées et de la collaboration avec le projet JMWEB. Ces productions ont été visionnées entre vingt-deux et cent-nonante-cinq fois sur le site de CIAO. Vingt commentaires ont été émis par seize internautes.

Source de difficultés

Les sources de difficultés sont liées à la faiblesse de l'encadrement des coaches et des pairs éducateurs, qui a eu pour effet un manque de réactions de la part des internautes vis-à-vis des productions postées sur le forum de Moi@Web. Le défaut de réactions peut ainsi être corrélé au type de productions réalisées en classe, qui ne constituent pas des invitations au débat, mais ont adopté dans leur totalité un ton prescriptif et affirmatif. L'orientation affirmative et prescriptive des contenus produits dans le cadre de Moi@Web peut être à l'origine du manque de réactions de la part des internautes.

Une autre source de difficulté rencontrée par l'équipe responsable du projet est liée au refus de la part du Département de l'Instruction Publique du canton de Vaud de diffuser l'information relative au projet auprès de tout le personnel enseignant du secondaire 1.

Facteurs de succès

La réalisation de onze productions au sein de cinq différentes classes est un succès en soi. Elles permettent d'ouvrir de nouveaux horizons d'expression pour le site de CIAO, qui expérimente ici pour la première fois la création de contenus audio/vidéo par des jeunes. La possibilité de réaliser en classe des productions audio/vidéo autour de la thématique des médias et des outils numériques offre un espace de discussion et de réflexion qui ne va pas de soi dans le contexte scolaire.

Conclusion

L'amélioration de leurs compétences médiatiques, ainsi que de celles des internautes qui ont visionné leurs productions, est très difficile à évaluer dans le cadre de ce projet.

Le travail de scénarisation puis de réalisation des différentes productions réalisées a certainement permis à chaque pair éducateur d'améliorer ces compétences techniques vis-à-vis des différents médias utilisés, mais aussi leur compétence narrative vis-à-vis des histoires vécues.

Le peu de réactions et de commentaires suscités par les publications en ligne ne favorisent pas non plus l'analyse de l'amélioration des compétences médiatiques des pairs/internautes. Cependant, il est probable que les mises en garde et les conseils contenus dans les productions postées sur le forum aient été utiles aux internautes qui les ont visionnées.

8 Analisi del progetto “Educazione tra pari per promuovere le competenze mediali” (Scuola universitaria professionale della Svizzera italiana)

8.1 Situazione iniziale: caratterizzazione del progetto “Educazione tra pari per promuovere le competenze mediali”

Il progetto “Educazione tra pari per promuovere le competenze mediali” della durata di due anni (2012-2014) si sviluppa all'interno di un istituto scolastico ticinese, che offre una formazione a tempo pieno della durata di quattro anni, nei settori professionali dell'informatica, dell'elettronica e del disegno.

Il gruppo target è composto da giovani tra i 15 e i 17 anni. Questi studenti assumono il ruolo di peer educators e/o di peers, a dipendenza degli interessi dimostrati e delle fasi in cui il progetto si trova. Fasi attraverso le quali i promotori dello stesso si prefiggono l'obiettivo di raggiungere 240 studenti. Gli attori principali sono quindi dei peer educators i quali, una volta formati, realizzano azioni educative in alcune classi di scuola professionale con lo scopo di informare e sensibilizzare (mettere in guardia attraverso la messa in evidenza di alcuni aspetti delicati) altri studenti sulle ricadute che può avere una cattiva utilizzazione di alcuni mezzi tecnologici.

Lo scopo del progetto consiste nel costruire e esercitare delle metodologie educative volte alla sensibilizzazione dei giovani (adolescenti) in materia di uso corretto delle nuove tecnologie. Questo scopo viene perseguito attraverso la peer education.

Il progetto si pone, oltre a ciò, altri obiettivi (qui riassunti dal documento di presentazione del progetto⁵⁰).

- costruire e sperimentare – in collaborazione con i partner e con i giovani – metodologie e strumenti funzionali in termini di prevenzione e sensibilizzazione sul tema dei media.
- fornire le condizioni materiali e procedurali (metodologiche) affinché gli adolescenti possano ideare e realizzare insieme esperienze in un'ottica di progettualità attiva e partecipativa che li renda protagonisti delle proprie idee e proposte.
- sensibilizzare e mettere a conoscenza dell'esperienza amministratori e referenti a livello Comunale e a livello Cantonale e coinvolgere entro la fine del progetto altri partner istituzionali interessati a continuare la sperimentazione dopo il 2014.
- elaborare un dispositivo di validazione e di verifica/monitoraggio del processo messo in atto, in maniera tale da ricavarne delle indicazioni circa i punti forti e la criticità.
- sistematizzare scientificamente i risultati empirici incrociati con una riflessione interpretativa, in modo da pervenire a una sintesi scientificamente valida e coerente per dar conto dell'itinerario progettuale effettuato per poi procedere alla diffusione delle risultanze più significative.

I responsabili del progetto vedono inizialmente, nel fatto che il progetto si svolga all'interno di una scuola, delle sufficienti garanzie di riuscita dovute al particolare *setting*. Nelle intenzioni dei promotori, il partner scelto “fungerà da terreno di sperimentazione in quanto metterà a disposizione i giovani studenti e i docenti in veste di attori partecipanti.” Vedremo più avanti che non sempre ha potuto essere così.

In appendice al progetto ha avuto luogo una Spring School (inizialmente non progettata), svoltasi tra il 28 e il 31 marzo 2014 dal titolo “Educazione tra pari per promuovere le competenze mediali. Cittadinanza mediale

⁵⁰ DA VINCI, Leonardo, et alii., cit. p. 4.

peer to peer". Gli scopi principali della Spring School sono stati, da una parte promuovere mediante un'esperienza di formazione, uno scambio costruttivo e produttivo fra peer educators provenienti da esperienze diverse, finalizzata ad ampliare le loro competenze di mediazione e animazione volte a sensibilizzare i loro pari su problematiche di attualità. D'altra parte con la Spring si volevano affrontare tematiche inerenti alla pratica di una cittadinanza partecipativa, promuovendo nei giovani coinvolti, un pensiero critico e un utilizzo consapevole e responsabile nei riguardi dei media elettronici, intesi come canali di partecipazione attiva alla vita sociale e culturale. Nella Spring School hanno preso parte 25 peer educators provenienti dalle scuola coinvolta nel progetto, dalla scuola universitaria promotrice e da un liceo piemontese. Poiché la Spring School non ha avuto un così grande valore posizionale all'inizio della progettazione, i suoi esiti e sviluppi saranno presi in considerazione solo parzialmente in quest'analisi.

Per ulteriori informazioni concernenti il progetto "Educazione tra pari per promuovere le competenze mediali" vedi il seguente documento:

<http://www.giovanimedia.ch/it/programma-nazionale/educazione-tra-pari/educatione-tra-pari-per-promuovere-le-competenze-mediali.html>

8.2 Design dell'analisi e pianificazione metodologica

Premessa

Al progetto "Educazione tra pari per promuovere le competenze mediali" promosso dalla Scuola universitaria professionale della Svizzera italiana (SUPSI) per il periodo 2012-2014 - iniziativa inserita tra i progetti selezionati dall'Ufficio federale delle assicurazioni Sociali (UFAS) per la campagna federale di educazione alla gestione dei nuovi media "Giovani e media" – i promotori hanno lavorato utilizzando di volta in volta delle procedure di valutazione "interne" al progetto stesso. Queste procedure le hanno condotto indipendentemente⁵¹ da eventuali apporti provenienti da valutazioni esterne. La valutazione interna ha avuto per il team di progetto una valenza di monitoraggio al fine di verificare, e nel caso riaggiustare, i processi così come le metodologie del progetto. La procedura di valutazione, della quale qui si presentano gli esiti, è entrata in relazione con il progetto come qualcosa di "esterno".

Il presente rapporto si basa sulla documentazione a disposizione della valutazione esterna, composta nello specifico:

⁵¹ DA VINCI, Leonardo, et alii. "Educazione tra pari per promuovere le competenze mediali. Attuazione di un progetto pilota nella Svizzera italiana per il periodo 2012-2014" s.d.). Il progetto è stato inoltrato all'Ufficio Federale delle Assicurazioni Sociali il 31 agosto 2012.

files audio: file audio (emissione radiofonica); contributi di tipo orale provenienti dalle interviste rilasciate dal responsabile del progetto e dalla coach/trainer peer educators⁵², dai peers⁵³, così come dalla vicedirettrice dell' istituto scolastico, nel quale l'esperienza si è sviluppata;

file video: montaggio di alcuni momenti della terza giornata della Spring School;

documenti: Raster – File excel con l'esposizione delle attività dal 29.1.2013 al 12.9.2013; documento "Educazione tra pari per promuovere le competenze mediali. Attuazione di un progetto pilota nella Svizzera italiana per il periodo 2012-2014 – inviato all'UFAS il 31.12.2012 -; due versioni del documento "Educazione tra pari per promuovere le competenze mediali. Piano concettuale e resoconto intermedio FASI 1/2 del programma 2012-2013", versione agosto 2013 e novembre 2013; documento "Progetto: Educazione tra pari per promuovere le competenze mediali. Cittadinanza mediale peer to peer. Spring School, 28-31 marzo 2014"; alcune slides – file.ppt - di presentazione del progetto, versione 14.01.2014; un sondaggio online realizzato da 18 peers; un resoconto attività 2013-2014.

Nel concreto, le tappe della valutazione del progetto sono state le seguenti:

Tabella 1: Fasi di valutazione

Fasi di valutazione standard	Fasi di valutazione per il progetto "Educazione"	Osservazioni
Questionario online per i peers.	Consegna al responsabile del progetto dei cartoncini contenenti l'indirizzo web per la compilazione del questionario online rivolto ai peers per una loro distribuzione e per la compilazione del questionario online in classe.	La compilazione online è stata lasciata alla responsabilità dei docenti delle classi nelle quali i peer educators hanno lavorato. 18 ragazzi hanno compilato il questionario.
Analisi della tabella raster (excel)	32 segnalazioni di attività (29.1.2013 al 12.9.2013)	
Interviste al responsabile del progetto.	Sei interviste e colloqui con il responsabile del progetto.	Queste interviste, non progettate fin dall'inizio e svoltesi dalla primavera del 2013 fino all'estate 2014, hanno aiutato a seguire lo sviluppo del progetto effettuati lungo una pianificazione processuale.
Intervista con la coach/trainer peer educators progetto.	Un'intervista condotta con la coach/trainer del progetto.	Intervista svolta al termine del progetto.
Intervista con dei peer educators.	Intervista condotta con due peer educators	Intervista svolta al termine del progetto.

⁵² Nel presente documento l'espressione peer educators (PE), viene distinta tra peer senior e peer junior. I responsabili del progetto intendono con peer senior dei peer educators che vantavano già un'esperienza di peer educators, mentre con peer junior tutti quei giovani che per la prima volta si sono cimentati con una formazione di peer education per poi entrare in azione nelle classi nella funzione di peer educators. Il presente rapporto usa l'espressione peer educators sia per designare i peer educators senior che i peer educators junior: Là dove, invece, questa differenziazione sarà necessaria, ciò verrà di volta in volta precisato.

⁵³ Con l'espressione peers nel progetto "Educazione tra pari per promuovere le competenze mediali" sono intesi tutti gli allievi che hanno collaborato con i peer educators nel quadro del progetto.

Fasi di valutazione standard	Fasi di valutazione per il progetto “Educazione”	Osservazioni
Intervista con dei peers	Raggiunti 4 peers in due interviste	Interviste svolte al termine del progetto.
Analisi video	Osservazione e analisi di un’azione sviluppata dai peer educators in una scuola.	Non sono stati girati video da parte dell’estensore del presente rapporto in virtù del “Patto di riservatezza” stipulato tra peer e peers (vedi sotto).
Rapporto di analisi del concetto	<p>Analisi di documenti</p> <p>“Educazione tra pari per promuovere le competenze medialità. Attuazione di un progetto pilota nella Svizzera italiana per il periodo 2012—2014”. (Versione all’Ufficio Federale delle Assicurazioni Sociali il 31.12.2012)</p> <p>“Educazione tra pari per promuovere le competenze medialità. Resoconto intermedio FASE 2 programma 2012-2013. (1. Versione: agosto 2013. 2. Versione: novembre 2013)</p>	Grazie all’ analisi di tutti questi documenti è stato possibile accedere ad un quadro complessivo del progetto.
Rianalisi concetto rielaborato	<p>Analisi dei documenti:</p> <p>“Educazioni tra pari per promuovere le competenze medialità. Progetto modello”</p> <p>Allegato “Kit peer peer and media education. Guida didattica”</p> <p>Allegato “Resoconto Spring school. Cittadinanza attiva e social media. Progetto di Peer Education rivolto ai giovani (28-31 marzo 2014)”</p> <p>Allegato “Fasi progetto”</p> <p>Allegato “Quadro logico”</p>	

Alcune note metodologiche:

- A causa di motivi organizzativi, temporali e comunicativi la prospettiva dei peers (nelle interviste) viene rappresentata solo da quattro ragazzi. Altri peers forse hanno fatto delle altre esperienze.
- Il numero di partecipazione al sondaggio online è stato piuttosto basso. Di conseguenza i dati devono essere interpretati con prudenza.
- Al momento della redazione del presente rapporto i responsabili del progetto non hanno ancora potuto concludere tutti il loro documenti sulle attività di peer education dell’anno scolastico 2013-2014 e un bilancio delle Fasi 3 e 4 del progetto, poiché lo stesso si è appena concluso (giugno 2014). Il presente rapporto si basa unicamente sulla documentazione a disposizione.

8.3 Rapporto di analisi del concetto “Educazione tra pari per promuovere le competenze mediali”

L’analisi di concetto qui presentato illustra l’analisi iniziale del concetto, che è stata effettuata nella prima fase della valutazione. Eventuali modifiche successive del concetto, rispettivamente dell’orientamento del progetto, non verranno quindi inclusi in questo capitolo. I cambiamenti concettuali attuati dopo la consegna del concetto, durante la fase d’implementazione del progetto, saranno presentati e discussi nel capitolo cap. 8.5.

8.3.1 Senso e significato dell’analisi del concetto

L’analisi del concetto “Educazione tra pari per promuovere le competenze mediali” si riferisce a questi documenti: Educazione tra pari per promuovere le competenze mediali. Attuazione di un progetto pilota nella Svizzera italiana per il periodo 2012—2014” (versione all’Ufficio Federale delle Assicurazioni Sociali il 31.12.2012) e il documento “Educazione tra pari per promuovere le competenze mediali. Resoconto intermedio FASE 2 programma 2012-2013 (1. Versione: agosto 2013. 2. Versione: novembre 2013). Inoltre quest’analisi è stata progettata basandosi da un lato su la letteratura inerente lo sviluppo di concetti e analisi, e d’altra parte su la letteratura relativa al coinvolgimento dei peer educators e letteratura specializzata sulla promozione di competenze mediali. Fondandosi su tutti questi testi, il team di valutazione ha elaborato una serie di criteri che possono essere considerati come una forma ideale in quel che concerne aspetti formali e di contenuto di concetti dettagliati (cfr. le domande relative all’allegato, capitolo 9.3).

Dal punto di vista scientifico vengono richiesti dei standard elevati per lo sviluppo di un concetto. Nella pratica del lavoro sociale però, non è sempre necessario seguire un tale livello per la riuscita di un progetto, anche perché innanzitutto affliggerebbe fortemente sulle risorse di un progetto, che spesso sono già dall’inizio limitate. Come vediamo, esiste dunque un campo di tensione tra esigenze scientifiche su un concetto e la rilevanza di concetti per dei progetti modello. Pertanto l’analisi del concetto dovrebbe essere considerata come argomento di discussione per la direzione che, nel caso in cui il concetto del progetto modello avrebbe bisogno di ulteriori considerazioni, potrebbe essere assunta.

L’analisi del concetto è stata fornita ai responsabili del progetto prima della fase di realizzazione del progetto (aspetto formativo). Essi hanno così ricevuta la possibilità, in caso d’occorrenza, di adattare il concetto prima della fase di realizzazione, basandosi sulle raccomandazioni.

8.3.2 Risultati dell’analisi del concetto

Osservazioni preliminari

Il progetto Educazione si inserisce in un contesto di attività promosse dalla SUPSI (Dipartimento Scienze Sociali e Aziendali, Dipartimento Sanità) legate al tema dell’*educazione alla cittadinanza*. In particolare, nella documentazione che accompagna l’esperienza, si legge che il progetto “ha permesso [...] di valorizzare e/o rivisitare pratiche di prevenzione che già vengono sperimentate in territorio elvetico... [e] per rendere sinergiche pratiche di ricerca finalizzate a sondare l’utilizzo dei media da parte dei giovani e la sperimentazione di approcci di prevenzione in un’ottica partecipativa e orizzontale presso fasce giovanili”⁵⁴. Il lavoro attorno ai

⁵⁴ DA VINCI, Leonardo; POLETTI, Fulvio; IGLESIAS, Alicia, “Educazione tra pari per promuovere le competenze mediali. Piano concettuale e resoconto intermedio FASI 1/2 del programma 2012-2013”, versione novembre 2013, pag. 3.

temi della peer education e delle competenze mediali è quindi al centro degli interessi dei promotori dell'iniziativa i quali non sono nuovi a questo tipo di sperimentazione⁵⁵. Il progetto si inserisce infatti in un settore di ricerca nel quale la SUPSI ha recentemente investito, promuovendo una ricerca volta a studiare le dinamiche comportamentali nei cosiddetti "nativi digitali"⁵⁶.

Competenze nei/sui media

Il Progetto "Educazione tra pari per promuovere le competenze mediali" (Progetto Educazione) consiste nello sviluppo, all'interno di alcune sezioni scolastiche della Svizzera italiana, di una serie di azioni educative promosse da *Peer Educator* e volte allo sviluppo di competenze *nell'uso corretto sapiente e saggio dei nuovi media*, dove per competenze mediali si intende quanto segue: "[...] utilizzare in maniera competente i media digitali vuol dire: usare con prudenza i dati personali in rete, valutare le informazioni in modo critico, rispettare anche in rete le regole comportamentali sociali e concedersi con regolarità una tregua dalle distrazioni digitali"⁵⁷.

I responsabili del Progetto Educazione hanno deciso di non basarsi su un concetto di "competenza mediatica" espressamente formulato. Il focus del Progetto Educazione è orientato nella prospettiva dello sviluppo di competenze" piuttosto che sul loro carattere di "competenze mediatiche". In altri termini: il progetto rappresenta un sistema di riferimento nel quale inserire le differenti attività tra Peers che si sono sviluppate fino ad oggi e che si intende sviluppare in futuro; ciò che interessa però i responsabili di questo progetto è riflettere, ragionare e lavorare concretamente sul versante della *consapevolezza* nell'acquisizione dell'*abilità* nell'esercitare delle competenze prendendo spunto dal tema "competenze mediatiche".

Il Progetto Educazione trova il suo punto centrale (focus) nel concetto di Peer education (PE) piuttosto che in quello di Peer tutoring (PT) (distinzione per altro non ritenuta chiara nemmeno dai responsabili del progetto). Dalla documentazione a disposizione si ha l'impressione che l'ideale educativo (e quindi di lavoro) sia molto solido. L'applicazione di concetti quali: partecipazione al gruppo di lavoro; approccio partecipativo; attivazione delle dinamiche di gruppo; presa di coscienza (individuale e collettiva) di ciò che si sta trattando; presenza marginale dell'adulto eccetera, dimostrano che i responsabili del progetto fanno riferimento nelle loro pratiche alla tematica della PE.

Peer education/Peer tutoring: metodologia

Dalla documentazione a disposizione e dai colloqui avuto risulta infatti che molta attenzione viene portata, sia dagli adulti che dai giovani, sulla pratica del *fare educazione in maniera adeguata*, ciò sia dal punto di vista dei contenuti (un approccio responsabile ai nuovi media), sia dal punto di vista dello sviluppo di competenze legate alla PE. Non risulta dalla documentazione a disposizione che si siano svolte né che siano previste sessioni di approfondimento o di rivisitazione della teoria sulla PE/PT esistente.

Dal punto di vista metodologico, si può sottolineare che il gruppo di lavoro fa in generale riferimento al contesto della *psicologia sociale* (all'esperienza dell'italiano Mauro Croce, in particolare). In questo senso il concetto di *orizzontalità* assume importanza centrale poiché nelle fasi di lavoro fino a questo punto sviluppate, emerge in particolare il principio della *solidarietà tra giovani* (nel senso che i peer si mettono a disposizione volontariamente, poiché credono che il loro apporto possa essere utile ai loro compagni).

⁵⁵ A questo proposito, vedi l'esperienza riassunta in POLETTI, Fulvio; DA VINCI, Leonardo; BERTINI, Laura; cit.

⁵⁶ Vedi: MAINARDI, Michele; ZGRAGGEN, Lara, "Minori in Internet: secondo studio SUPSI sull'uso delle tecnologie dell'informazione e della comunicazione e sui comportamenti nella rete di allievi e giovani studenti della Svizzera italiana", s.l., 2012.

⁵⁷ *Giovani e media*, a cura di, *Competenze mediali: Consigli per un utilizzo sicuro dei media digitali*, programma nazionale di promozione delle competenze mediali, Ufficio federale delle assicurazioni sociali/scuola universitaria di scienze applicate di Zurigo /ZHAW), 2013, p. 7, ora anche in POLETTI, Fulvio, DA VINCI, Leonardo, BERTINI, Laura, IGLESIAS, Alicia, *Educazione tra pari per promuovere le competenze mediali*, agosto 2013, p. 7.

In altri termini, gli esiti del lavoro fino ad oggi svolto sono i seguenti:

Fase 1: il progetto è stato presentato in alcune scuole ed ha raccolto il favore degli insegnanti coinvolti. Le motivazioni che stanno alla base dell'interesse sono spesso di tipo "personale" (cioè: gli adulti coinvolti hanno una necessità concreta, diretta e personale di affrontare i temi legati alla buona gestione dei media); oltre a ciò dalla documentazione a disposizione si evince che gli adulti *riconoscono* che in materia di educazione al buon uso dei media (vedi: le buone pratiche) i giovani possiedono più competenze di quante ne possano possedere gli adulti.

Fase 2: formazione dei Peer (adulti e giovani) e intervento nelle classi prendendo spunto da temi quali "Consumi giovani e pubblicità" e presentando direttamente il progetto nelle classi nelle quali si interviene; il tema delle competenze mediali viene chiaramente espresso e trattato.

Fase 3: consolidamento di quanto sviluppato nella Fase 2, senza modifiche rilevanti se non la differente strutturazione dei momenti formativi nelle classi.

Obiettivi del progetto

In generale, abbiamo che gli obiettivi del progetto fino ad oggi perseguiti sono i seguenti:

- creare cultura della PE;
- sviluppare competenze mediatiche nei giovani;
- sensibilizzare all'educazione tra peer.

Anche se, come è già stato sopra rilevato, il tema delle competenze mediali non sembra rappresentare il focus di tutto il lavoro, esso rappresenta una parte rilevante dello stesso (e quanto fino ad oggi concretamente realizzato lo conferma). In questo senso il concetto di competenze mediali è subordinato a quello di PE.

Collaboratori di progetto / Trainer / Persone di riferimento

L'équipe del progetto è composta da professionisti dell'educazione (un pedagogo, un operatore sociale e una giovane neo-laureata). L'esperienza che queste persone possono vantare è solida e comprovata (i curricula lo testimoniano). Il nucleo di questa équipe ha inoltre già lavorato ad un progetto di Peer education ("Peer education Italia-Svizzera", 2009-2011).

Può contare sull'apporto di due specialisti sul tema delle competenze mediatiche, persone che in passato hanno già lavorato a largo spettro su questo tema e che apportano all'intero progetto ulteriore rigore e scientificità.

Cooperazione / Rete

Attraverso i dipartimenti "Scienze aziendali e sociali" e "Sanità" (vedi a questo proposito la struttura organizzativa della SUPSI), l'istituzione SUPSI si sta adoperando per promuovere questo tipo di cultura dell'insegnamento PE e nuovi progetti nella Svizzera italiana.

In particolare dalla documentazione a disposizione risulta che il lavoro interessa in particolare i docenti di scuola media in quanto modalità di insegnamento complementare a quella di tipo istituzionale.

Gruppi target

Il gruppo target Peers (e.g. Peer Juniors) è composto da studenti di scuola media (11-15 anni).

Accesso ai PE-Peers/Reclutamento/Selezione/Formazione

Per quel che riguarda il reclutamento, abbiamo che i Peer Educators (e.g. Peer Seniors) sono stati rintracciati e formati presso la scuola SSPSS (Scuola Specializzata per le Professioni Sanitarie e Sociali). Questa fase è durata circa un mese.

La loro selezione si è basata sulle competenze già presenti nei profili che essi presentano ma, soprattutto, nel fatto di credere ad un progetto di questo genere. Questo aspetto, difficilmente quantificabile ma importante, chiama in causa un parametro, per altro non facilmente definibile, per il coinvolgimento di persone (professionisti o meno) in un progetto di genere educativo. Oltre a ciò, attraverso questo progetto è stata considerata anche la capacità di immaginare e realizzare un approccio educativo complementare a quello classicamente inteso e usualmente adottato nelle istituzioni scolastiche. Anche sulla base di questo aspetto viene riconfermata la componente solidaristica che il progetto presenta.

Sia la formazione, che il training che il coaching, al quale tutti i PE sono sottoposti, vorrebbe tener conto degli aspetti ora elencati. Dalla documentazione al momento in possesso non è però possibile precisare in maniera dettagliata come questo aspetto dovrà essere ulteriormente chiarito.

Valutazione

La questione della misurabilità delle azioni realizzate e quindi della valutazione degli obiettivi rimane aperta.

Per gli organizzatori la valutazione, oltre che scientifica, avrà una valenza culturale nel senso che la stessa vuole essere un contributo allo sviluppo di una più consapevole e matura cultura della Peer education. In particolare si tenterà di sapere "cosa hanno vissuto i partecipanti" durante lo sviluppo dell'intera esperienza; si tenteranno di sondare i punti forti e di evidenziare punti deboli.

8.3.3 Consigli

In questa fase della valutazione si consiglia quanto segue:

1. un maggiore e più esteso riferimento alle basi teoriche alle quali il progetto fa riferimento; il fatto di lavorare su concetti impliciti rende infatti difficoltosa la verifica del grado di coerenza e dei progressi maturati man mano che il progetto avanza;
2. il valore della documentazione prodotta è difficilmente fruibile da chi non segue questo progetto dal suo interno; si suggerisce una sorta di schematizzazione che consenta la confrontabilità tra i documenti prodotti;
3. uno degli obiettivi del progetto è quello dato dal contributo allo sviluppo di una cultura della Peer education; si suggerisce quindi la cura della comunicazione esterna, attraverso ad esempio la gestione di una pagina web nella quale pubblicare, di volta in volta, la sintesi degli esiti dei lavori (laboratori, lavori nelle classi, discussioni...) in modo tale da poter "render partecipe" ogni interessato alla crescita del progetto;
4. il valore da una cultura della Peer education è difficilmente trasmissibile a chi non ne può direttamente beneficiare; questo problema potrebbe essere in parte affrontato dando ancora maggiore (pubblica) visibilità al lavoro prodotto, mediante l'elaborazione di una linea comunicativa ancora più incisiva (ad es., se già non ancora avvenuto: organizzando una giornata di lavoro sul tema; prendendo parte a trasmissioni radio e TV; pubblicando articoli sui quotidiani e altro ancora);
5. in generale, quando si parla di "gestione consapevole del web" si fa riferimento ai pericoli che esso presenta; in generale dalla documentazione a disposizione non emerge il valore dell'opportunità sulla quale il progetto porta la sua attenzione (questo aspetto risulta essere particolarmente rilevante là dove le nuove tecnologie vengono vissute troppo spesso dagli adulti come un pericolo e non come un'occasione di crescita).

8.4 Analisi della realizzazione del progetto “Educazione tra pari per promuovere le competenze mediali”

8.4.1 Organizzazione e sviluppo del progetto pilota

Il progetto “Educazione” si inserisce in un itinerario di ricerca-azione promosso dalla (SUPSI). Il percorso è composto da due distinti intenti: lo sviluppo di un modello di peer education, che fino ad oggi ha trovato concretizzazione in un progetto di educazione alla cittadinanza promosso dal Dipartimento Sanità (DSAN) e dal Dipartimento Scienze Aziendali e Sociali (DSAS) della SUPSI⁵⁸, e dall'interesse che altri operatori (docenti/ricercatori) attivi alla SUPSI hanno avuto attorno al tema dei comportamenti nella rete da parte di bambini e ragazzi con un'età fra gli 8 e i 18 anni.

I scopi del progetto sono, primo: riuscire ad implementare un approccio di peer education sostenibile a medio-lungo termine in un contesto istituzionale. Secondo: lavorare sul concetto di competenze mediali per riuscire a far riflettere dei giovani sulle implicazioni che un loro utilizzo non corretto comporta. Questo duplice scopo è stato perseguito attraverso la realizzazione di azioni di peer education promosse da giovani (peer educators) a favore di altri giovani (peers) in alcune classi di un istituto scolastico della Svizzera italiana.

Con l'espressione peer education i promotori intendono tre cose distinte: primo: un approccio comunicativo orizzontale (giovani che riflettono e agiscono con altri giovani in una funzione che non è quella dell'insegnante). Il ruolo dell'adulto (in questo caso dei promotori del progetto nelle Fasi 2 e 3) è quello di creare e garantire l'esistenza di condizioni all'interno delle quali i giovani possano mettere in atto questo tipo di metodo; secondo: un metodo garantito, poiché un'esperienza vissuta da un giovane e raccontata ad altri giovani viene considerata in generale più credibile per il semplice fatto che a raccontarla “è un mio pari” (in questo senso il giovane è inteso come risorsa e come esempio di esperienza da condividere con altri giovani); terzo: un'esperienza di cittadinanza attiva dove il giovane ha la possibilità di effettuare una lettura critica della propria situazione e, in generale, di assumere un atteggiamento propositivo nei riguardi dell'altro-da-sé.

Il tema delle competenze mediali da parte dei giovani è stato interpretato dai promotori del progetto non riguardo ai termini strumentali (i ragazzi sono già in grado di utilizzare tecnicamente le nuove tecnologie), quanto più sul piano della consapevolezza necessaria per un loro buon uso. Detto altrimenti: un ragazzo possiede delle competenze mediali se è in grado di gestirne, oltre che gli aspetti tecnici, anche i potenziali aspetti incerti (cioè: i possibili limiti) che l'utilizzazione del mezzo presenta, e se oltre a ciò è a conoscenza del fatto che l'uso delle nuove tecnologie può anche presentare dei rischi, per sé e per altre persone. Per raggiungere questo scopo i promotori del progetto hanno messo l'accento su due aspetti distinti legati all'uso delle nuove tecnologie: quello delle loro opportunità e quello della loro criticità. Lo sviluppo del progetto ha però dimostrato che l'interesse maggiore è andato sulla questione delle sua criticità (i temi principali dei momenti di formazione peer educators – peers erano quelli dell'adescamento, del sexting e del cyberbullismo)⁵⁹.

Nel progetto hanno collaborato il responsabile di progetto, un collaboratore e due collaboratrici (tutti e quattro assunti dalla SUPSI); un numero imprecisato di consulenti esterni; un membro di direzione della scuola nella quale il progetto ha potuto essere realizzato, sedici peer educators e 148 peers. Questi dati si riferiscono alla realizzazione del progetto durante le lezioni in tempo ordinario, mentre invece alla Spring School hanno partecipato 250 studenti con il supporto di 25 peer educators.

⁵⁸ POLETTI, Fulvio; DA VINCI, Leonardo; BERTINI, Laura; cit.

⁵⁹ Commento SUPSI: peer hanno piena libertà nella scelta dei temi da trattare in classe. L'accento posto sulle opportunità e/o i rischi sono da ricondurre alla scelta delle coppie di peer. Questa scelta fa parte dell'approccio di peer education sviluppato dal progetto, in cui i giovani vengono responsabilizzati e prendono il ruolo di attori principali del progetto in-formativo con i coetanei.

Le quattro fasi del progetto

Il progetto è stato realizzato tra settembre 2012 e giugno 2014. Lo stesso si è sviluppato in quattro fasi: 1) Preparazione del progetto; 2) Reclutamento candidati, progettazione dettagliata delle attività e lancio sperimentazione; questa fase e la prossima si sono svolte nel quadro delle attività promosse per le classi prime (reclutamento peers) e terze (peer educators), così come di una parte del corpo docente dell'istituto coinvolto; 3) Formazione candidati e progettazione nuove attività; 4) Comunicazione e divulgazione. In particolare le quattro fasi si sono svolte nel seguente modo.

Fase 1) Preparazione del progetto (settembre 2012 fino a gennaio 2013) Il gruppo promotore ha lavorato, oltre che sulla pianificazione dettagliata dello stesso, soprattutto alla costruzione di una linea di consenso comune che permettesse di identificare e contattare delle scuole partner interessate all'introduzione del progetto nel proprio istituto. Inoltre i temi sui quali il gruppo si concentra in questa fase riguardano le modalità di lavoro (metodi e mezzi, chi esegue il lavoro, che cosa esegue, a cosa si deve pensare sul piano pratico) che la peer education comporta in ambito di educazione, la gestione consapevole delle nuove tecnologie (con i docenti della scuola SAM) e l'organizzazione pratica per ciò che concerne il reclutamento di potenziali peer educators. Di questa prima fase esiste un rendiconto dettagliato: "Piano concettuale e resoconto intermedio FASI 1/2 del programma 2012-2013"⁶⁰.

Fase 2) Reclutamento candidati, progettazione dettagliata delle attività e lancio sperimentazione (febbraio 2013 fino a Luglio/ Agosto 2013 o gennaio 2014)⁶¹: In questa fase i promotori hanno effettuato incontri, studiato e lavorato con i peer educators (PE), i peers e l'istituto scolastico. I peer educators hanno effettuato interventi di due ore di lezione, ed hanno toccato in totale 6 classi composte da un numero variabile di 9-17 peers di un'età compresa tra i 15 e i 17 anni. In questa fase hanno luogo incontri⁶² di "Preparazione" varia (3), di "Reclutamento peer educators (3) e peers" (1), Training (9) e coaching (4) peer educators, una manifestazione di contorno, sei interazioni PE-Peers" (6), e "Post elaborazione" (5 nel totale di 6 ore). Secondo i dati a disposizione, i momenti svoltisi in questa fase sono quindi 32, per un totale di 43h e 15min di lavoro, escluso tutto ciò che ha a che fare con la loro preparazione.

Vediamo nel dettaglio cosa è successo in alcuni di questi momenti di lavoro (ad altri, verrà dedicato un apposito capitolo).

Momenti di lavoro "Preparazione" varia (3): A questo momento hanno preso parte il responsabile di progetto, il coach/trainer peer educators, i peer educators. In totale: 4 partecipanti al primo momento, 9 al secondo e 9 al terzo momento di lavoro. I temi trattati sono stati quelli dei consumi, dei media, dei digital media e si è lavorato sul metodo di lavoro da adottare.

Momento di "Manifestazioni di contorno" (1): Qui hanno preso parte il responsabile di progetto, il coach/trainer peer educators, le istituzioni partner e altri ospiti. Il pubblico è formato da docenti e l'obiettivo è quello di stabilire delle relazioni per garantire il prosieguo del progetto. Si è trattato di un momento di presentazione frontale dal titolo "Promozione delle competenze medialità".

⁶⁰ DA VINCI, Leonardo; IGLESIAS, Alicia, "Educazione tra pari per promuovere le competenze medialità. Piano concettuale e resoconto intermedio FASI 1/2 del programma 2012-2013", versione agosto 2013, pagg.13-15.

⁶¹ Un documento a disposizione riporta come ipotesi di scadenza della Fase 2) (il "Bilancio intermedio e pianificazione 2° anno) luglio agosto 2013, mentre un altro parla della fine della Fase 2) per il mese di gennaio 2014.

⁶² Non è facile nominare correttamente le varie fasi degli incontri di lavoro. La documentazione a disposizione, infatti, attribuisce nomi differenti agli stessi momenti. Nel Raster File XL sono per esempio descritti otto momenti di "Training PE" mentre il documento "Piano concettuale", (cit.. versione agosto 2013: pagg. 19-29) riporta dieci incontri di "Formazione peer junior".

Il progetto non ha però avuto vita facile. Il numero di interventi (7) per un totale di 14 ore-lezione così come il numero di peer educators che ha preso parte al progetto (8) rappresenta un risultato insufficiente a detta del responsabile del progetto⁶³. Oltre a ciò non si sono potuti sviluppare degli strumenti didattici sui quali in verità si contava, come ad esempio un videogioco finalizzato agli scopi del progetto.

A detta del responsabile e della peer coach/trainer oltre a ciò, fatta eccezione per la persona di contatto alla scuola partner, il progetto non ha incontrato il sostegno concreto da parte del corpo docente della scuola se non in alcuni singoli casi. I motivi lui crede di vederli nel fatto che, un'attività proveniente dall'esterno del contesto scolastico, possa essere vissuta come qualcosa di estraneo alla scuola e non come qualcosa che integra il lavoro che ivi viene promosso e nel fatto che quest'attività sottrae tempo al corpo docente per lo sviluppo e il completamento del programma di attività scolastica.

A detta del responsabile di progetto le difficoltà incontrate di ordine organizzativo evidenziano che, nella scuola partner, non si sia potuto iniziare a sviluppare una riflessione che portasse all'introduzione di alcuni principi di cultura della peer education, indipendentemente dal tema delle competenze medialiali. In un'intervista la peer coach/ trainer deduce, da esperienze fatte durante il progetto, che la peer education non è un'attività considerata sempre in modo serio da parte di alcuni docenti⁶⁴.

La maggior parte della documentazione a disposizione dell'estensore di questa valutazione concerne questa fase e comprende i lavori a partire dal 29 gennaio 2013 fino al 2 luglio 2013: un riassunto delle attività svoltesi tra il 29.1.2012 e il 12.9.2013, un documento " Resoconto intermedio FASE 2 programma 2012-2013. Dispositivo di valutazione" del 17 maggio 2013 e un Piano concettuale all'indirizzo dell'Ufficio Federale delle Assicurazioni Sociali, Berna⁶⁵.

Fase 3) Formazione candidati e progettazione nuove attività: Per motivi di ordine organizzativo e amministrativo i responsabili del progetto non hanno potuto lavorare con gli studenti del terzo ciclo come inizialmente preventivato per la Fase 3). I promotori del progetto, però, hanno proceduto ad un adeguato aggiustamento della Fase 2), riproponendola anche per l'anno scolastico 2013-2014 come Fase 3). Nella fase 3 ha anche avuto luogo, durante un intero weekend, la Spring School. In essa sono stati particolarmente sviluppati e approfonditi i contenuti delle competenze medialiali e la cittadinanza attiva.

Per quel che concerne questa fase non esistono elementi per un giudizio complessivo di quanto realizzato. I dati per le attività del 2013-2014 sono contenuti in un documento riassuntivo. I dati a disposizione dell'estensore sono di tipo quantitativo⁶⁶, e sono i seguenti: Nell'anno scolastico 2013 e 2014 sono stati effettuati 34 incontri distribuiti in interventi dimostrativi peer senior (4, cioè 1 intervento per ciascuna classe), in una presentazione plenaria del progetto alle classi di +1° ciclo e una sui prodotti multimediali, in un incontro con dei peer potenziali, in un incontro di pianificazione e uno di ideazione e progettazione peer senior (9), in un incontro formazione peer junior (9). Inoltre sono stati realizzati degli incontri progettazione interventi peer senior e peer junior (4), degli interventi di peer education (8, cioè 2 per ogni classe), ⁶⁷ un incontro di bilancio peer senior e peer junior ed un incontro di tavola rotonda.

⁶³ I dati riportati sono del 2013. Nel 2014 ci sono stati 7 interventi, per un totale di 14 ore-lezione con 8 peer educators).

⁶⁴ Riportiamo la testimonianza fornita dalla peer coach/trainer: "avevamo preventivato delle lezioni con dei peer in alcune classi... (...) I ragazzi non arrivano... Andiamo a verificare e constatiamo che i docenti non ci hanno inviato gli studenti perché se l'erano dimenticati." "Lo stesso dicasi per un'altra presa di posizione da parte di un docente, il quale, davanti all'impegno assunto di inviare dei giovani ad un momento di attività, risponde: "... ma oggi è così una bella giornata... andiamo fuori..." (nel senso: usciamo e dedichiamoci ad altro...). La peer coach/trainer conclude: " Questo fatto, (...), mi dice che per questi docenti la questione [la peer education - n.d.t.] non è importante...".

⁶⁵ Vedi: Ibidem, versione agosto 2013.

⁶⁶ DA VINCI, Leonardo, "Resoconto attività 2013-2014", versione 18 agosto 2014.

⁶⁷ A questi prodotti multimediali l'estensore non ha avuto accesso.

Fase 4) Comunicazione e divulgazione: Al momento la quarta fase del progetto è in fase di preparazione. I responsabili del progetto stanno raccogliendo e sistematizzando i materiali e le esperienze prodotte per poterle valorizzare secondo quanto inizialmente preventivato e inserito nel progetto. In generale però, a detta dei promotori del progetto, è stato possibile rispettare le tappe che ci si era prefissati ma non si è potuto rispettare i *tempi* di lavoro inizialmente ipotizzati.

8.4.2 Reclutamento, formazione e coaching dei peer educators

Tre Momenti di lavoro "Reclutamento PE (peer educators)"

Nel primo momento nel quale hanno preso parte il responsabile di progetto, il coach/trainer peer educators, peer educators senior e l'istituzione partner, i peer educators senior hanno preso conoscenza dei contenuti del progetto. Come si evince dalla documentazione lo scopo principale dell'incontro era quello di preparare due pomeriggi reclutamento peers, con la funzione di informare gli studenti sul metodo della peer education⁶⁸ e di costruire un consenso attorno al tema in oggetto tra dei docenti. Il reclutamento di nuovi peer educators (2) ha avuto quindi luogo realizzando due interventi di peer education. In questi due momenti sono stati trattati i temi consumi giovanili e pubblicità. Sul piano del metodo, i peer educators (senior) hanno lavorato realizzando prima un brainstorming, promuovendo poi la discussione sui temi emersi⁶⁹. Durante il terzo momento di reclutamento, i promotori del progetto sono entrati più nel dettaglio illustrando la tematica (educazione mediale), sugli sviluppi previsti e sul grado di impegno richiesto per la partecipazione attiva a questo progetto. Gli interessati (potenziali peer educators) hanno avuta la possibilità di annunciarsi al progetto tramite un formulario. 8 Peer educators sono stati reclutati in questo modo⁷⁰. I responsabili del progetto hanno scelto deliberatamente di non fissare delle condizioni per la partecipazione al progetto in qualità di peer educators per non "mettere delle asticelle"⁷¹ agli studenti interessati. Comunque sono stati identificati dei criteri di base e delle competenze dispensabili⁷²: avere voglia di partecipare, comunicare adeguatamente con i propri pari ed essere empatici, gestire le proprie emozioni e auto-osservarsi riflettendo criticamente sulle proprie modalità di interazione e l'essere convinti di poter raggiungere gli obiettivi prefissati.

Momenti di lavoro "Training PE (peer educators)" (8)

A questi Training PE, che si sono svolti da marzo a giugno 2013, hanno preso parte il responsabile di progetto, il coach/trainer peer educators e i peer educators, e in due momenti una consulente esterna.

L'impegno in questi momenti training⁷³ è relativamente alto se confrontato con quello dedicato ad altri momenti di preparazione delle attività e di conduzione nelle classi.

Primo momento: Temi: strumenti di trasmissione, di informazione, di sensibilizzazione, e di comunicazione. Metodi: tema lavoro all'interno di un gruppo (brainstorming-simulazione-role play). Metodi: approccio didattico partecipativo. Obiettivi: conoscere e prendere confidenza con questi tre metodi di conduzione e di

⁶⁸ Vedi DA VINCI, Leonardo; IGLESIAS, Alicia, "Educazione tra pari per promuovere le competenze medialità. Piano concettuale e resoconto intermedio FASI 1/2 del programma 2012-2013", versione agosto 2013, pag. 15.

⁶⁹ Vedi documentazione fotografica riportata alle pagg. 16-17 del documento ibidem.

⁷⁰ Il numero di peer educators interessati è variato nel corso dei mesi di lavoro. Questa modifica è stata imputata al sovrappiù di impegni scolastici o di altro genere.

⁷¹ Vedi intervista peer coach/trainer del 20 giugno 2013.

⁷² Vedi intervista peer coach/trainer del 20 giugno 2013 e intervista al responsabile del progetto il 2 maggio 2013.

⁷³ Raster – File XL riassuntivo della Fase 2).

gestione dei gruppi; Proprie esperienze e feedback. Esperienze dei responsabili del progetto: "Ci siamo resi conto di come per i PE sia importante e necessario comprendere bene come utilizzare tali strumenti."

Secondo momento: Tema: strumenti di conduzione gruppo: role play e focus group. Metodi: approccio didattico partecipativo. Obiettivo: sperimentare strumenti di lavoro in gruppo acquisendo una maggiore familiarità con lo strumento e permettendo l'acquisizione di maggiore sicurezza. Esperienze dei responsabili del progetto: "I ragazzi sono motivati e molto partecipativi. Abbiamo riscontrato che per quanto concerne le conoscenze degli strumenti sono molto informati al contrario non hanno una chiara consapevolezza dei rischi che comporta tale strumento. Inoltre è emersa da parte di alcuni poca dimestichezza e sicurezza nella gestione di un gruppo (emerge il timore di intervenire in determinate situazioni in modo particolare quelle dove è richiesto a loro maggiore fermezza)."

Terzo momento: Temi: happyslapping /sexting /cyberbullismo /adescamento (grooming)/dipendenze/ consigli, strumenti. Metodi: approccio didattico partecipativo. Obiettivo: conoscere i pericoli legati alle tecnologie, le risorse e alcuni sistemi che fanno fronte a tali problematiche. Esperienze dei responsabili del progetto: "I ragazzi hanno partecipato attivamente e con curiosità verso questi temi."

Quarto momento: Temi: consapevolezza rispetto ai pericoli/limiti di internet. Opportunità e risorse positive e costruttive che le tecnologie offrono. Metodi: approccio didattico partecipativo. Obiettivi: acquisire conoscenze rispetto ai limiti/pericoli e risorse/opportunità dei media/tecnologie non solo da un punto di vista tecnico ma in modo particolarmente attento sviluppando uno sguardo rivolto al sociale." Modifiche della pianificazione: La formazione ai media (rispetto ai contenuti legati ai limiti e alle risorse) è stata suddivisa in due incontri."

Quinto momento: Tema: media. Modalità: approccio didattico partecipativo. Obiettivo: stabilire in modo definitivo quale tema si desidera portare nelle classi. Esperienza dei responsabili del progetto: "I peer erano davvero in sintonia. Di fatto erano tutti molto concordi e hanno condiviso fin da subito la scelta del tema cyberbullismo."

Sesto momento: Tema: coppie peer. Modalità: approccio didattico partecipativo. Obiettivo: stabilire le coppie di peer/ chi e quando farà gli interventi. Esperienza: "I peer erano davvero in sintonia. Di fatto erano tutti molto concordi e hanno condiviso fin da subito la formazione delle coppie." Esperienza dei responsabili del progetto non documentate.

Settimo momento: Tema: contenuti tematici sui media. Metodi: approccio didattico partecipativo. Obiettivo: sviluppare la capacità di integrare i contenuti tecnici legati ai media facendoli interagire con il modello della peer education. Esperienza dei responsabili del progetto non documentate.

Ottavo momento: Tema: modalità di conduzione dei gruppi. Metodi: approccio didattico partecipativo. Obiettivo: verificare insieme ai peers la fattibilità di quanto programmato da loro e rinforzarli per quanto concerne la loro capacità in merito alle modalità di gestione dei gruppi.

Durante i momenti di training con i peer sono stati affrontati molti temi. Nei momenti di lavoro tra il coach/trainer e i peer educators, il tema della peer education ha prevalso sul tema delle competenze mediali. Per esempio: alla descrizione dettagliata dei momenti di formazione per i peer educators⁷⁴ l'espressione "media" entra in gioco solo a partire dal terzo incontro, cioè in una simulazione/role play⁷⁵ dove l'accento

⁷⁴ Vedi DA VINCI, Leonardo; IGLESIAS, Alicia, versione agosto 2013, cit., pagg. 19-29.

⁷⁵ Ibidem, pag. 20.

viene messo sulla "funzionalità di tale strumento"⁷⁶. Un breve commento alla pianificazione delle attività di progetto relativo al mese di aprile 2013⁷⁷ offre ragguagli sul coinvolgimento nello stesso di una nuova figura, lo specialista di questioni di educazione mediale. Il testo recita che i promotori del progetto hanno organizzato due incontri aggiuntivi a quelli inizialmente previsti "per quanto concerne i contenuti rispetto ai pericoli, ai limiti e alle risorse legate all'utilizzo dei media."⁷⁸ Se si studiano i contenuti delle formazioni, così come riportati nel documento di lavoro "Piano concettuale", nella sua versione agosto 2013⁷⁹ si rileva come gli interventi di ordine tecnico dedicati alle competenze mediali siano due (per l'appunto quelli organizzati in seconda battuta e affidati ad una specialista del settore). In questi due interventi⁸⁰ vengono trattati i temi dei pericoli (affidabilità e qualità delle informazioni reperite sul web), delle identità virtuali, della protezione della persona, della sicurezza del sistema così come alcune pratiche legate ad un uso improprio delle nuove tecnologie (happy slapping, sexting, cyberbullismo, grooming e le dipendenze da web).

I peer educators, nelle loro considerazioni/interviste, mettono l'accento su entrambi i temi (peer education e competenze mediali), aggiungendo però: "Siamo quindi stati anche formati a fare della peer education, indipendentemente dal tema"⁸¹.

Da quanto sopra riportato si può quindi rilevare che il tema della peer education (inteso come metodo educativo) ha prevalso negli interessi dei promotori del progetto sul tema delle competenze mediali.

Momenti di lavoro "Coaching PE (peer educators)" (4)

A questo momento⁸² hanno preso parte il responsabile di progetto, il coach/trainer peer educators e i peer educators. I momenti di Coaching, tranne il primo che nel documento "Piano concettuale"⁸³ viene riportato come momento di formazione, si sono svolti prima degli interventi in classe. Il loro obiettivo era quello di "fare il punto della situazione e ricordare gli elementi chiave prima dell'intervento"⁸⁴.

Dalla documentazione⁸⁵ si ricava che i peer educators si sono sentiti adeguatamente sostenuti e assistiti, sia in fase di formazione che in fase di intervento, tanto dalla coach/trainer peer educators, quanto da altri peer educators (peer senior). I peer educators si sono in questo senso sentiti formati sia sul piano delle competenze mediali, sia su quello della peer education. I peer educators hanno potuto lavorare anche da casa per la preparazione degli interventi in classe, potendo però sempre contare sul supporto della coach/trainer peer educators. Dichiarano di aver avuto la sensazione di essere competenti e di poter gestire il gruppo: "Siamo

⁷⁶ Ibidem.

⁷⁷ Ibidem, pag 21.

⁷⁸ Ibidem.

⁷⁹ Vedi DA VINCI, Leonardo; IGLESIAS, Alicia, cit., versione agosto 2013, cit.

⁸⁰ Ibidem, pagg. 22-23.

⁸¹ A questo proposito, vedi l'intervista ai peer educators svoltasi lo scorso 27 giugno 2014.

⁸² Occorre rilevare che, anche in questo caso, la documentazione del progetto riporta nominazioni differenti per definire un singolo momento. Abbiamo ad esempio che secondo il Raster – File XL il momento di lavoro che ha avuto luogo il 5 marzo 2013 viene nominato "Coaching PE" mentre lo stesso momento, nel documento DA VINCI, Leonardo; IGLESIAS, Alicia, versione agosto 2013, cit., pag. 19, viene nominato "Incontro di formazione peer junior". L'estensore del presente documento, nel computo del numero e del tipo di attività, fa riferimento al Raster – File XL.

⁸³ Cfr. DA VINCI, Leonardo; IGLESIAS, Alicia, versione agosto 2013, cit., pag. 19.

⁸⁴ Cit. riportato per altro nel Raster – File XL.

⁸⁵ Cfr. Intervista ai peer educators del 27 giugno 2014.

stati preparati bene. Non avremmo fatto altrimenti"⁸⁶. L'esperienza è quindi considerata in modo molto positivo; da una parte per le competenze mediali acquisite, soprattutto per il metodo di lavoro di peer education sperimentato. Questo aspetto emerge a più riprese dall'intervista condotta con i peer educators⁸⁷.

"[Domanda] Come avete trovato l'esperienza di "essere voi i docenti?". "[Risposta] Noi non eravamo docenti. E' stato interessante vedere come ragazzi più piccoli di noi la pensino diversamente da noi. Non c'era un giusto e uno sbagliato. [...] I docenti impongono il loro sapere. Loro insegnano, e non si può discutere. Come peer [...] possiamo indirizzare la gente. Poi sarà la gente a decidere quello che vuole fare o cosa bisognerebbe fare. [...]" "[Domanda] Il messaggio che cercate di far passare [educazione mediale], secondo voi, passa meglio per il fatto che siete peer educators?". "[Risposta] Certamente. Come peer siamo appunto su scalini uguali. Il fatto di essere lì tutti insieme senza professori ti aiuta ad esprimerti meglio, parlando anche delle tue emozioni e dei tuoi sentimenti." "[Domanda] In generale, avete avuto l'impressione di giocare un ruolo importante?". "[Risposta] In una scala da 1 a 10, tra 6 e 8. La coach/trainer peer educators oltre che ad organizzare, ci ha educati. Noi, però, abbiamo avuto il compito di portare avanti il lavoro concreto nelle classi."

Dalla documentazione in possesso non è dato di sapere se vi è stata o meno una sistematizzazione (verbali, bilanci o altro) dei momenti di "Coaching PE".

Spring School (1 weekend)

Nella Spring School hanno preso parte 250 Studenti con il supporto di 25 peer educators, provenienti, oltre che dalla scuola partner, da due altri istituzioni. I contenuti rispetto alle competenze mediali e la cittadinanza attiva sono qui stati approfonditi e sviluppati. Qui si sono potute affrontare queste tematiche promuovendo nei giovani coinvolti un pensiero critico ed un utilizzo consapevole (responsabile) dei media elettronici, intesi come canali di partecipazione attiva alla vita sociale e culturale. La Spring School oggettivamente è stata un momento molto importante per i peer education. Durante la stessa si sono affrontati, attraverso questo metodo educativo, temi come "Il raccontare e il raccontarsi": il digital storytelling tra identità multiple e collettività", la "Multiculturalità", "la Cittadinanza digitale" e "il tema dei diritti". Questo weekend ha aiutato i peer educators ad acquisire competenze di gestione di classe. Come già è stato detto, nella presente valutazione, gli sviluppi e gli esiti della Spring School saranno presi però solo parzialmente in considerazione, poiché non progettata fin dall'inizio in questa forma.

⁸⁶ Cfr. Intervista ai peer educators del 27 giugno 2014.

⁸⁷ Ibidem.

8.4.3 Selezione e ingaggio dei peers

Momenti di lavoro "Reclutamento peers" (1)

Questo momento ha avuto luogo nel momento in cui la direzione della scuola partner ha dato il suo assenso e dopo che il progetto è stato presentato ad alcuni docenti responsabili delle classi nelle quali i peer educators si sarebbero recati per incontrare i peers e sviluppare il progetto. Ciò è avvenuto durante due riunioni, svoltesi tra Luglio e agosto 2012. Detto in altri termini, i peers non sono stati chiamati a dare il loro assenso o rifiuto per ciò che concerne la partecipazione al progetto; la direzione della scuola partner l'ha deciso e i peers sono stati chiamati a rispettare gli impegni scolastici loro sottoposti.

Il progetto è poi stato presentato in riunione plenaria a tutti i peers. A questo momento hanno preso parte il responsabile di progetto, il coach/trainer peer educators e diversi rappresentanti della scuola partner. Le testimonianze dei peers, a questo proposito, sono le seguenti: "[Domanda] Qual è stata la motivazione che vi ha spinto a prendere parte al progetto?". "[Risposta] Ce la siamo trovata addosso... Hanno partecipato tutte le prime."⁸⁸; "[Domanda] Come siete arrivati a lavorare a questo progetto?". "[Risposta] Ci hanno obbligati. Ci hanno detto che un giorno dovevamo incontrarci e fare questo progetto. E allora lo abbiamo fatto."⁸⁹

8.4.4 Momenti di educazione tra peer e peers

Con l'espressione "Momenti di educazione tra peer e peers" si intendono le azioni concrete che i peer educators hanno intrapreso con i peer.

Su questo aspetto bisogna fare una importante premessa. Tra i peer educators e i peers è stato siglato un "Patto di riservatezza" che ha offerto ai peers la garanzia che quanto era trattato all'interno di ogni singolo momento di lavoro con i peer educators rimaneva una questione privata tra peers e peer educators (fatta eccezione, come riportato nelle interviste rilasciate dai peer educators, per casi delicati che - per altro - sembra non si siano presentati). Il patto tra i peer educators e i peers è stato sancito perché "Bisogna rispettare le persone. Se qualcuno è vittima di cyberbullismo, già è delicata di suo... Se poi altra gente viene a sapere questa cosa non fai altro che peggiorare la situazione e lo stato d'animo del ragazzo o ragazza."⁹⁰

Il patto di riservatezza ha influito in diverso modo sulla validazione. Nel progetto per esempio sono state riprese delle sequenze video dalle quali solo una minima parte sono state visionate per il seguente rapporto. Da un lato quindi è stato difficile capire cosa esattamente è emerso, e quali siano le competenze mediali che i peers hanno sviluppato sulla scorta dell'esperienza fatta. Dall'altro lato con l'atto di riservatezza le informazioni sui meccanismi di comunicazione, sulle dinamiche nei gruppi e le pratiche concrete durante le azioni del progetto sono state incomplete ed hanno quindi portata ad una visione limitata per l'analisi.

Abbiamo però a disposizione alcuni elementi concreti sul metodo utilizzato, che ci permettono di tracciare una valutazione almeno parziale degli stessi.

⁸⁸ Cfr. Intervista ai peers del 10 luglio 2014.

⁸⁹ Cfr. Intervista ai peers del 15 luglio 2014.

⁹⁰ Cfr. Intervista ai peer educators del 27 giugno 2014.

Descrizione del contesto di lavoro

I peer educators hanno lavorato in aule di classe scolastiche, così come esse si presentano anche durante il resto dell'anno nello sviluppo delle usuali attività. Le classi erano composte da allievi compresi tra i 15 e i 17 anni in un numero che variava dai 9 ai 17 studenti, appartenenti a tre distinti rami della formazione: elettronici, informatici, disegnatori.

Il primo momento di lavoro peer educators – peers si è svolto nel seguente modo (gli adulti non erano mai presenti nei momenti di lavoro): arrivo di due peer educators nella classe – disposizione in cerchio - spiegazione del momento di lavoro (metodi, mezzi e obiettivi) - giochi di conoscenza - visione di uno o due video della durata di 30" – 1' sul tema dell'educazione ai media elettronici – brainstorming con riassunto alla lavagna sul tema delle nuove tecnologie – riunione dei concetti per famiglia – discussione aperta sul tema – consegna per il secondo momento di lavoro. Il secondo momento di lavoro si è invece svolto nel seguente modo: arrivo di due peer educators nella classe – consegna del lavoro da fare con il tema – realizzazione autonoma di un breve video su un tema legato all'educazione mediale – ritorno in classe – conclusione del momento.

Nelle interviste i peer educators e i peers testimoniano di aver affrontato le questioni della peer education, prima ancora che di quelle legate all'educazione mediale. Le osservazioni formulate dai peers e relative all'organizzazione dei momenti si riferiscono soprattutto a questioni di metodo, piuttosto che di contenuto: "[Domanda] Quello che è successo è quello che vi aspettavate? [Risposta] Il primo momento di lavoro abbiamo parlato in gruppo, in cerchio... Riflessione. La seconda volta [momento di produzione del video – n.d.t.], quando dovevamo organizzarci, è stato un po' un macello... Non si può però organizzare un video in tre ore scarse... Mancava un po' l'organizzazione, sia loro che nostra. In fondo siamo stati noi a non essere preparati... Loro avevano la base di lavoro, ma noi abbiamo fatto un po' di casino..."⁹¹.

I peer educators avevano già avuto delle relazioni con i peers; questo fatto è stato valutato negativamente come si può vedere dalle interviste con loro. I peers credono che il lavoro di gruppo in classe sembri "più problematico", mentre preferirebbero lavorare in classi dove tra di loro [i peers – n.d.t.] non si conoscono", in questo modo credono poter discutere meglio⁹²

Un'osservazione emersa dalle interviste con i peers (ma questo aspetto è stato ampiamente trattato anche dal responsabile del progetto) concerne il poco tempo a disposizione per portare avanti il lavoro direttamente nelle classi. Essi per esempio avrebbero "aggiunto un'altra lezione di discussione in gruppo"⁹³ o pensano che avrebbero fatto altro, se avessero avuto più tempo a disposizione⁹⁴.

Come già fatto rilevare più sopra, i temi sui quali i peer educators e i peers si sono chinati sono quelli legati al cyberbullismo, al sexting e all'adescamento.

⁹¹ Cfr. Intervista ai peers del 10 luglio 2014

⁹² Cfr. Intervista ai peers del 10 luglio 2014

⁹³ Cfr. Intervista ai peers del 10 luglio 2014

⁹⁴ Cfr. Intervista ai peers del 15 luglio 2014

Valutazione della relazione tra peer educators e peers

Un aspetto dell'intero progetto che è stato sottolineato in maniera evidentissima in diverse interviste e colloqui è quello legato alla funzione dei peer educators, alla loro relazione con i peers a differenza della relazione peers e docenti: come la seguente citazione di un peer educator che testimonia ch'essi non si sono sentiti dei docenti: "[Domanda] Come avete trovato l'esperienza di essere voi dei docenti?". "[Risposta] Noi non eravamo dei docenti!"⁹⁵ La posizione è ribadita dagli stessi peers: "[Domanda] Ci sono stati conflitti?". "[Risposta] Nessun conflitto... Anzi: abbiamo notato che c'era libertà di parola, più di quello che potrebbe succedere con i docenti. Con i docenti sei chiuso; con gli amici si parla di più..."(cfr. Intervista ai peers del 10 luglio 2014). "[Domanda] Trovi delle differenze sul piano del confronto delle idee nel lavorare con i docenti e nel lavorare con i coetanei?". "[Risposta] Sì, ci sono differenze. Tra coetanei non c'è imbarazzo... I docenti sanno già quello che può succedere e quindi ti danno dei consigli su cosa non fare mentre i coetanei magari non sanno nemmeno loro cosa succede [...]"⁹⁶. I peers, in questo senso, hanno vissuto un'esperienza di libertà di tipo nuovo che però non è scevra da contraddizioni. Un peers, infatti, confessa: "C'è qualcosa di nuovo con i peers carichi di buona voglia..."⁹⁷. Ancora: "[Domanda] Eravate liberi di dire quello che volevate?". "[Risposta] Sì, anche se non ci si sente sempre liberi... Hai da parte a te persone che vedi tutti i giorni... Uno che è stato adescato non lo dice per paura di essere preso in giro. Tante cose, essendo in classe, le tieni per te piuttosto che andare a raccontarle al compagno di classe... Eravamo liberi e tranquilli"⁹⁸. "[Domanda] Avete trovato i peer educators convincenti? Capaci?". "[Risposta] A me è piaciuto perché mi sono sentita libera di esprimermi come volevo. Si confrontano le idee all'interno del gruppo"⁹⁹. Un altro elemento è quello della credibilità dei peer educators, che sembra essere stata percepita dai peers, malgrado le difficoltà di organizzazione dei momenti di lavoro: "[Domanda] Avete vissuto i peer come qualcosa di credibile?". "[Risposta] Sì, li abbiamo vissuti come qualcosa di credibile. Il loro metodo di lavoro si è mostrato migliore la prima volta [momento della discussione in gruppo – n.d.t.]. In questo senso c'è stato più ordine"¹⁰⁰.

Come è stato vissuto questo momento da parte dei diretti protagonisti?

In generale i peer educators riconoscono la validità dell'esperienza sul piano dei contenuti (educazione alle nuove tecnologie) e ritengono che l'argomento dei problemi generati da un cattivo uso dei media meritano attenzione. Ciò è pure dovuto al fatto che la questione dell'educazione alle nuove tecnologie è un tema al quale molti studenti impegnati in vari ordini di scuola nella Svizzera italiana sono già stati confrontati. I peer educators asseriscono quindi di aver *imparato* qualcosa, anche sul piano del metodo (peer education). Una loro maggiore soddisfazione è dovuta poi al fatto di aver *trasmesso* delle conoscenze a dei coetanei.

⁹⁵ Cfr. Intervista ai peer educators del 27 giugno 2014

⁹⁶ Cfr. Intervista ai peers del 15 luglio 2014.

⁹⁷ Cfr. Intervista ai peers del 10 luglio 2014.

⁹⁸ Ibidem.

⁹⁹ Cfr. Intervista ai peers del 15 luglio 2014

¹⁰⁰ Cfr. Intervista ai peers del 10 luglio 2014.

8.4.5 Messa in rete e sostenibilità del progetto pilota

A detta del capoprogetto i responsabili del progetto hanno collaborato, oltre che con la scuola nella quale il progetto è stato realizzato, con diverse istituzioni (Istituzione scolastica generale, Dipartimento Educazione Cultura e Sport della Repubblica del Cantone Ticino), con delle associazioni (Associazione Media education Italia; Associazione Lunetica e Associazione UBUNTU, che promuove approcci partecipativi alla cittadinanza), con l'organizzazione Croce Rossa Svizzera (consultata dai responsabili per lo sviluppo di un approccio peer al tema del cyberbullismo), col gruppo di lavoro minori e internet (gremio composto da persone provenienti dalla Svizzera italiana e ricoprenti funzioni istituzionali come scuola, polizia ed altro e da persone attive nelle ong in settori che si richiamano all'educazione). Inoltre, nel quadro del progetto, ci sono stati dei brevi contatti con la conferenza cantonale dei genitori. C'è anche stata l'opportunità di avere un confronto con il referente del progetto in Ticino di un'istituzione nel Sud Africa.

8.4.6 Misure di valutazione e controllo di qualità

Sul concetto di valutazione esterna, valgono le considerazioni espresse dall'estensore all'inizio del presente documento.

Momenti di "Post elaborazione" (5)

A questi momenti hanno preso parte il responsabile di progetto, il coach/trainer peer educators e i peers. In questi momenti di quindici minuti è stato condiviso un veloce feed-back a seguito dell'intervento che i peer educators hanno avuto con i peers e c'è stato un momento di bilancio strutturato realizzato al termine di tutti gli interventi in classe. Le osservazioni che i peer educators mettono in comune concernono il poco tempo a disposizione per trattare i temi di educazione mediale in oggetto e le difficoltà nella gestione delle discussioni e del gruppo¹⁰¹. Durante l'ultimo momento di "Post elaborazione", attraverso una discussione generale, i peer educators hanno tratto le seguenti considerazioni: 1. il loro atteggiamento nei confronti del progetto è cambiato in quanto la loro competenza sui suoi contenuti (educazione mediale e peer education) è andata accrescendosi; 2. i peer educators hanno risentito la necessità di rivedere la pianificazione sul numero di incontri da preparare e attuare nelle differenti classi; 3. il progetto ha consentito di stringere legami che prima non esistevano e 4. le loro esperienze personali nell'ambito delle nuove tecnologie sono maturate.

Per quel che concerne, invece, una procedura di valutazione interna al progetto, il progetto iniziale¹⁰² considerava una valutazione da svilupparsi nella Fase 3) tra giugno e settembre 2014.

Una rielaborazione del progetto¹⁰³ prevede la realizzazione di "Strumenti di valutazione e gruppi target – 1° anno 2012-2013" comprendenti focus group per il gruppo dei peer educators e uno per i docenti, un questionario cartaceo per i peers e una intervista per i referenti istituzionali alla direzione della scuola.

A questi materiali, però, l'estensore del presente rapporto non ha potuto avere accesso in quanto non ancora elaborati.

Una procedura di valutazione è stata realizzata dal responsabile di progetto e dalla peer coach/ trainer peer educators nei momenti di "Post elaborazione" a seguito delle attività di peer education che i peer educators

¹⁰¹ Sui perché di queste difficoltà si ritornerà più sotto.

¹⁰² Cfr. DA VINCI, Leonardo, et alii., cit., cap. 11, pp. 16-17.

¹⁰³ Cfr. DA VINCI, Leonardo; IGLESIAS, Alicia, versione agosto 2013, cit., cap. 7, pag. 33.

hanno effettuato nelle classi o durante i momenti di "Coaching"¹⁰⁴. E' pure stato realizzato un bilancio generale di come il progetto si è svolto nell'intero anno scolastico 2013¹⁰⁵. Non è dato di sapere se di questi momenti esistono dei resoconti o riassunti scritti, ma dalle interviste effettuate risulta che il sostegno ai peer educators era stato preventivato e si è concretamente realizzato allorquando questi ne hanno avuto necessità. Su questo punto la testimonianza¹⁰⁶ dei peer educator non lascia dubbi: "[Domanda] Come vi siete preparati a questo progetto?" "[Risposta] [...] Durante i primi mesi, i peer junior si trovavano con la coach/trainer peer educators per entrare nel merito di come trattare le questioni di internet e per capirle bene." "[Domanda] Come vi siete sentiti, sia durante la formazione che durante l'intervento?" "[Risposta] (...) Durante la formazione eravamo molto tranquilli." "[Domanda] Gli adulti potevano prendere parte ai vostri lavori? Avete dato un "ritorno" agli adulti di quello che avete fatto?" "[Risposta] [...] Abbiamo dato dei feed back solo se c'erano dei problemi concreti in classe [...] In questo caso potevamo parlarne con la coach/trainer peer educators." "Ritenete di essere stati ben preparati?". "[Risposta] Sì. Stiamo stati preparati bene. Non avremmo fatto altrimenti."

Al momento dell'estensione del presente rapporto non esiste ancora una valutazione definitiva dell'intera esperienza poiché la stessa si è appena conclusa con il concludersi dell'anno scolastico 2013-2014. Tuttavia, secondo quanto dichiarato dal responsabile del progetto, una collaboratrice SUPSI è al momento impegnata nella raccolta di tutti i materiali ai fini di una loro organizzazione, anche in vista della redazione di un rapporto di attività:¹⁰⁷ "[Domanda] Sviluppo del progetto: con chi hai lavorato per sviluppare questo concetto?" "[Risposta] Il suo ruolo in questo momento è di sistematizzazione del lavoro svolto (materiali, procedure, formazione, ...) per permettere al team di rivisitare in termini critici l'approccio utilizzato."

8.4.7 Output, Outcome e Impact del progetto pilota

8.4.7.1 Output del progetto pilota

Nella fase 1, sono stati effettuati un numero imprecisato (non protocollato) di incontri dell'equipe promotrice del progetto e tre incontri hanno avuto luogo con i docenti e i peer educators (senior). Nella fase 2 ci sono stati in totale 31 incontri di vario genere (reclutamento giovani, sei incontri training peer educators e 4 coaching peer educators, diverse manifestazioni, interazioni tra peer educators e peers). Nella fase 3 ci sono stati 34 interventi tra l'altro di preparazione, 11 incontri formazione peer educators junior e 9 per i peer senior e azioni peer educators – peers. La Post elaborazione con i peer educators è stata effettuata dopo ogni sessione di interventi. In queste due fasi otto peer educators, 5 junior e 3 senior si sono incontrati con 74 peers di sei e otto classi. È stata inoltre in questa fase che la Spring School ha avuto luogo durante un weekend intero, in particolare con l'obiettivo di portare i peer educators a sperimentare gli interventi in un altro contesto formativo. Per la fase 4, ancora incompleta, non esistono dati da riportare.

¹⁰⁴ Vedi, a questo proposito, il Raster – File XL.

¹⁰⁵ Ibidem: momento di Post elaborazione del 2.7.2013.

¹⁰⁶ A questo proposito, vedi l'intervista ai peer educators svoltasi lo scorso 27 giugno 2014. Su questo aspetto vedi anche il Raster – File XL.

¹⁰⁷ Intervista rilasciata il 2 maggio 2014 dal responsabile del progetto all'estensore.

8.4.7.2 Valutazione e realizzazione di una azione di educazione tra pari effettiva: Outcome

I peer educators hanno sperimentato delle pratiche di relazione (a nuovi temi, a persone, a istituzioni) complementari a quelle che possedevano, potendole mettere in pratica attraverso il continuo esercizio e sperimentazione durante i momenti di formazione. Ciò ha consentito ai peer educators stessi di maturare esperienza e di crescere come persone. Lo stesso discorso può essere fatto per i peers i quali sono stati confrontati (forse addirittura per la prima volta) con un metodo educativo nel quale il loro giudizio è stato richiesto. La maggior parte del tempo del progetto è stato investito nella formazione dei peer educators. Le interviste e i materiali scritti dimostrano che l'attenzione del progetto è andata soprattutto dal punto di vista metodico focalizzandosi sulle pratiche di peer education

Lo stesso discorso, anche se con i relativi distinguo, può essere fatto per i peers i quali sono stati confrontati (forse per la prima volta) con un metodo educativo che li ha rassicurati, accompagnandoli in un percorso di esperienza dove il loro giudizio era importante.

Il questionario online ci consente alcune impressioni dal punto di vista dei peers. Dato che il numero dei partecipanti al questionario online è stato minimo, le informazioni così ricavate vanno interpretate con cautela.

Come evidenziato nella grafica qui aggiunta, la maggior parte dei peers che hanno compilato il questionario online ha apprezzato il fatto di aver potuto lavorare tra pari (15 di 17 persone).

Il lavoro dei peer educators è stato percepito in modo differente dai peers. 4 tra di loro hanno apprezzato i peer educators come qualcosa di completamente diverso, 3 abbastanza diverso e 9 abbastanza simile.

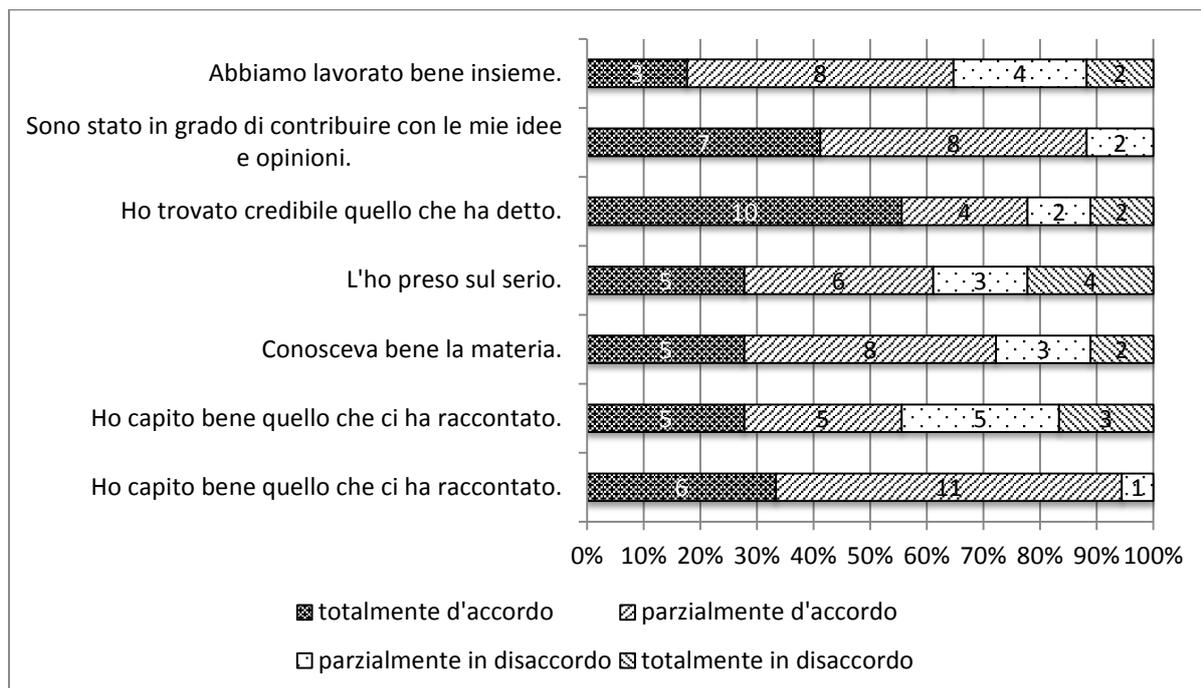


Figura 1: Valutazione delle contesti di lavoro

La comprensibilità e le possibilità di partecipazione sono state valutate quasi interamente positivamente. Meno chiaramente invece si dimostra la valutazione dei peers su quanto hanno potuto prendere sul serio i peer educators e su quanto sia stato interessante per loro l'evento.

Quattro peers hanno colto l'occasione di poter formulare dei miglioramenti nel questionario online. Tre di loro hanno ritenuta l'attuazione fuori luogo e non adatta alla loro età e una persona desidera un'estensione del progetto.

"Dobbiamo riuscire a farlo diventare più grande!!!"

"Durante il progetto ci sono stati proposti dei giochi che non erano affatto inerenti al tema (ad esempio il gioco delle sedie) cosa che abbiamo trovato tutti molto ridicola e inutile"

"Forse si potrebbe svolgere delle attività un po' più coinvolgenti."

"I Peer Education (almeno nel mio caso) non hanno saputo intrattenerci con attività adatte alla nostra età (16/17 anni) anzi ci hanno fatto giocare al gioco delle sedie o altri giochetti da bambini."

"Il progetto dei Peer è utile e intelligente secondo me se messo bene in atto."

Dalle informazioni tratte dal questionario online si possono ipotizzare delle conclusioni formulate sotto forma di tre tesi che prefiggono lo scopo di riassumere almeno in parte le osservazioni sopra esposte.

Conflitto tra gli ideali della peer education e il sistema scolastico odierno

Il progetto ha svelato la presenza di un conflitto sussistente tra le logiche e i modelli educativi adottati dalla peer education nel progetto Educazione, da una parte, e dalla scuola intesa nel suo contesto istituzionale, dall'altra.

L'adozione del paradigma educativo legato ai concetti di *relazione* e di *esperienza* (che ha contraddistinto il progetto "Educazione tra pari per promuovere le competenze medialità") in un contesto dove invece il sistema di riferimento educativo costante è quello della *conoscenza* (nell'istituzione scolastica), presenta delle oggettive difficoltà. L'educazione tra pari si basa su autonomia e partecipazione, ma dato che i ragazzi erano nell'ambito scolastico, non hanno potuto liberamente decidere se volevano partecipare. Si può presumere che tale fatto abbia agito sulla peer education. Anche il fatto che davanti all'accettazione e alla condivisione del progetto "Educazione tra pari per promuovere le competenze medialità" da parte del corpo docente non facesse sempre seguito l'assunzione di responsabilità da parte degli stessi docenti nell'implementare il progetto (non mantenendo in questo modo fede agli impegni presi con i responsabili del progetto "Educazione tra pari per promuovere le competenze medialità", e tutto ciò, malgrado la buona volontà dell'amministrazione scolastica) suggerisce che, se si vuole implementare la peer education in un contesto istituzionale come quello scolastico, è necessario lavorare a fondo per creare un *humus* – anche culturale – che annoveri la peer education come *elemento costitutivo* del percorso educativo di un giovane e della sua crescita, scolastica o professionale (e non invece come *elemento opzionale* o *occasionale*). La realizzazione di questo contesto potrebbe essere favorita dalla creazione di un istituto (magari all'interno della stessa SUPSI) avente lo scopo di maggiormente veicolare la peer education attraverso più progetti, azioni educative, riflessioni e altro ancora, di quanto già oggi si faccia.

Coinvolgimento del corpo docente della scuola partner possibile solo parzialmente

Il coinvolgimento del corpo docente sollecitato per prendere parte a questo progetto non ha potuto essere effettivo. Ne consegue che il progetto rimane qualcosa di non adeguatamente integrato nella scuola.

Se da una parte il tema delle competenze medialità è di grande importanza (oggi, almeno), e per questo suscita interesse nell'istituzione scolastica coinvolta, dall'altra il *core* del progetto è rappresentato dalla peer education. Il problema del perseguimento degli obiettivi del progetto si configura quindi, in realtà, nel seguente modo: il fatto che il tema della peer education prevale su quello delle competenze medialità porta all'emergenza della situazione conflittuale citata nella Tesi 1. Con ogni probabilità, se si fosse trattata esclusivamente la questione delle competenze medialità (attraverso un altro metodo) i problemi incontrati dai promotori del progetto non si sarebbero presentati poiché – proprio sul tema delle *competenze medialità* – il paradigma della conoscenza avrebbe prevalso su quello della relazione e dell'esperienza.

Del progetto “Educazione tra pari per promuovere le competenze mediali” hanno approfittato soprattutto i peer educators (senior e junior)

A questo progetto hanno preso parte circa 150 peers. A beneficiare di quanto proposto sono stati invece una quindicina di peer educators.

Il progetto “Educazione tra pari per promuovere le competenze mediali” ha offerto ad alcune classi di un istituto scolastico una proposta di tipo educativo sviluppatasi in due momenti di relazione peer educators-peers (due interventi per classe). Il cuore del progetto, però, ha visto protagonisti i peer educators. Essi, infatti, hanno potuto seguire un percorso educativo fatto di formazione, bilanci, tutoring, discussioni, attività in classe e altro ancora. In questo senso, dell'esperienza hanno potuto approfittare soprattutto coloro che si sono dichiarati disposti ad investire del tempo e delle energie e non chi, come i peer, hanno preso parte al progetto nella loro qualità cioè di studenti tenuti a prendere parte al progetto. Gli effetti concreti di questa crescita sono stati oggetto di discussione e di approfondimento all'interno dell'équipe che ha promosso il progetto. Una loro valutazione “oggettiva”, al di là delle profonde impressioni avute dall'estensore della presente valutazione, sono però possibili soltanto sui tempi lunghi, nel momento in cui, cioè, i profili di personalità dei peer educators e dei peers avranno avuto modo di potersi sviluppare tenendo conto anche delle esperienze maturate in questo progetto.

8.4.7.3 Valutazione del miglioramento delle competenze mediatiche e delle competenze sociali presso il pubblico target: Impact

I progressi sul piano delle competenze mediali, stando alla documentazione in possesso, infatti non sembrano essere stati particolarmente rilevanti. La focalizzazione del progetto è stato centrato sulle pratiche di peer education piuttosto che sul tema delle competenze mediali, il quale, pur avendo avuto una parte importante nello sviluppo del progetto, non sembra essere mai stato la parte più importante, a parte durante la Spring School. Anche i peer educators stessi si vedono più come dei peer educators piuttosto che come dei mediatori della promozione di competenze mediali¹⁰⁸. Insieme alle difficoltà nell'attuazione, c'è il rischio che il livello di conoscenza dei ragazzi sul tema delle nuove medie si sia cimentato. I giovani già ingaggiati hanno notevolmente beneficiato nella loro funzione da peer educator degli sforzi di formazione intensa, mentre i giovani che hanno potenzialmente una forte domanda di promozione delle competenze mediatiche sono stati raggiunti difficilmente nella loro funzione da peer.

Inoltre la realizzazione del progetto è caratterizzata da un indirizzamento alla prevenzione di rischi significativi dei nuovi media, cosa che non sembra rigorosa dato l'orientamento teorico del progetto all'ideale della cittadinanza attiva nell'ambito della peer education. Gli elementi teoretici alla democrazia non si ritrovano negli argomenti realizzati nel progetto in generale, ma piuttosto nel weekend della Spring School.

Sarebbe stato possibile per esempio trattare, tranne che nella Spring School, nel progetto intero la domanda di com'è possibile partecipare politicamente tramite i nuovi media. L'esclusiva focalizzazione sui rischi e pericoli dell'utilizzo dei media sembra essere costruita dagli adulti accompagnatori dei giovani insieme ai peers e peer educators.

Le informazioni ricavate dal questionario online con i peers, che però dato il piccolo numero dei partecipanti è stato interpretato prudentemente, configurano un quadro misto sul progresso delle competenze mediali. Vediamo in seguito più dettagliatamente.

Prima di tutto, come qui sotto evidenziato ed estratto dal questionario online, i peers dimostrano interesse per il tema dei nuovi media:

¹⁰⁸ Presa di posizione SUPSI: Le azioni progettuali in sede hanno portato all'acquisizione di competenze di gestione della classe. Infatti è necessario essere formati alla peer education e essere consapevoli. Solo inseguito si può trasmettere in modo adeguato i contenuti. Loro non devono essere esperti ma facilitatori.

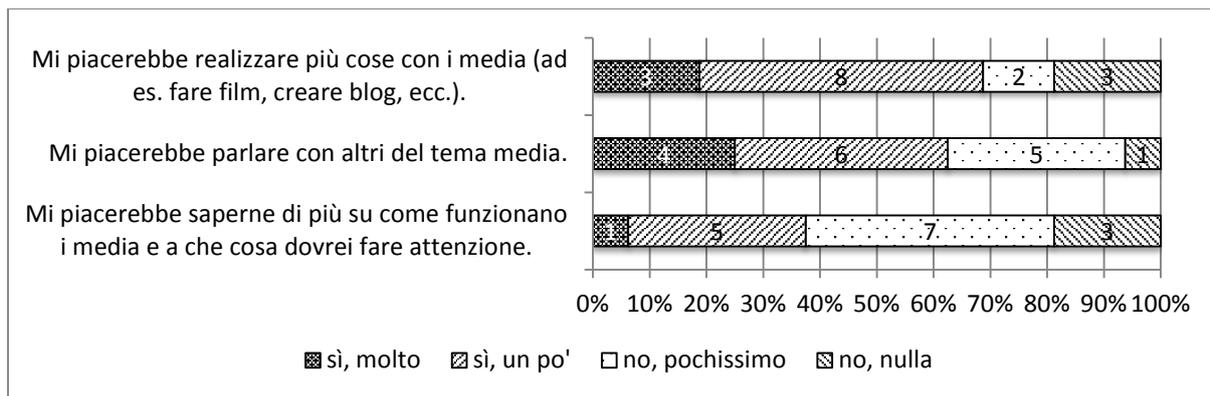


Figura 2: Interesse per temi delle competenze mediatiche

Un possibile effetto (positivo) può inoltre essere quello, che i peers, dialogano più dell’argomento in discussione. 16 peers testimoniano infatti di aver parlato, dopo l’esperienza fatte nel quadro del progetto, con altre persone sull’argomento dei nuovi media, mentre solo due negano di averlo fatto. Gli interlocutori nominati erano soprattutto degli amici/ colleghi (11 nominazioni), fratelli/sorelle (3 nominazioni), madre/padre (5 nominazioni) e insegnante (1 nominazione).

Come vediamo sotto, i progressi sulle competenze mediatiche, non sembrano essere stati particolarmente rilevanti. Si può infatti constatare che solo un piccolo numero degli intervistati ha cambiato il suo comportamento grazie agli eventi di educazione tra pari e circa la metà degli intervistati non ha constatato un aumento delle competenze mediatiche.

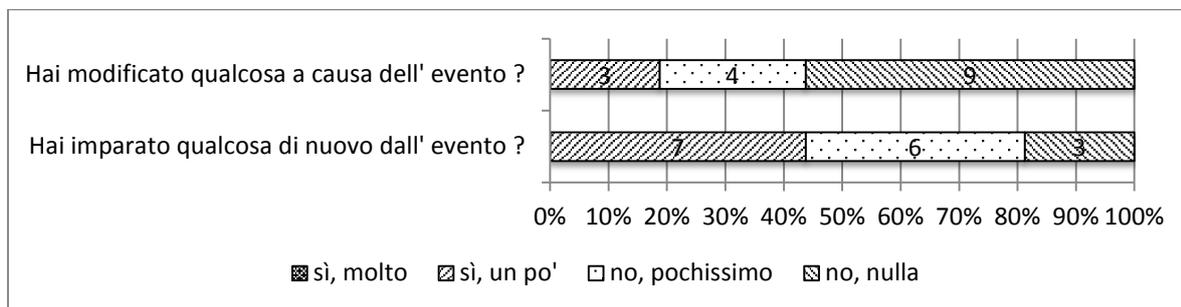


Figura 3: Aumento di apprendimento e modificazioni di comportamento

I ragazzi testimoniano nel questionario online:

“Adesso prima di fare qualche scherzo ci penso due volte.”

“Ho modificato alcuni pensieri e un po' lo stile di vita, secondo quello che anche durante gli interventi mi ha colpito di più.”

“L'utilizzo dei Social Network”

Per quel che concerne l’aumento delle competenze sul tema delle competenze mediatiche, sappiamo che c’è stata la scoperta della delicatezza di alcuni temi, dall’altra – come avvenuto per i peer educators – questi temi sono già ben conosciuti dai giovani. Ecco qui qualche testimonianza:

“Ho imparato che su internet bisogna fare attenzione a quello che si pubblica perché potrei finire in mezzo ai guai o morire”

“Ho imparato come un semplice scherzo può diventare una tragedia, e di come i ragazzi d' oggi sono dipendenti dai giochi”

“Che l'uguaglianza, il rispetto e la planarità tra pari è una delle cose più importanti. E' qualcosa che può servire sempre, cercare di non sentirsi superiori ma far sentire tutti uguali porta benefici a entrambe le parti...”

“Le relazioni tra ragazzi/adolescenti e Internet e i media”.

“Non ho imparato molto, ma quel poco che ho imparato posso dire che: salvaguardare i propri dati/ informazioni, internet è usato da chiunque quindi non è molto sicuro, quindi bisogna fare attenzione ai siti che si usano”

Il progetto si è prefissato l'obiettivo di promuovere un'azione di peer education, con il sostegno di alcuni peer educators, in alcune classi di un istituto scolastico. Il pubblico target è quindi composto dai peer educators e dai peers.

Per ciò che concerne i peer educators, abbiamo già visto quanto tempo è stato investito nella loro formazione. Abbiamo anche già fatto rilevare che gli effetti che questo progetto ha sortito sui peer educators sono da ritenere positivi. I peer educators hanno oltre a ciò sviluppato delle competenze relazionali complementari a quelle che già possedevano. Queste nuove competenze hanno potuto essere create e sviluppate in un contesto di accompagnamento *protetto*, messo in atto dai responsabili del progetto. Sul piano delle competenze mediali, per quel che concerne i progressi – dato il numero basso di documentazione sul tema in possesso – è difficile valutare la crescita di competenze per i giovani. Si può però presupporre che non sia stata particolarmente rilevante. Ciò non è tanto dovuto al fatto di non aver trattato questo o quel tema, quanto piuttosto dal fatto che questi temi sono già in gran parte conosciuti dai giovani. Sul tema delle competenze mediali, va ricordato, i promotori del progetto hanno organizzato due momenti di formazione per peer educators specificamente dedicati a questo tema ed un weekend residenziale per la Spring School. Per quel che concerne, il tema delle competenze mediali, sappiamo che da una parte c'è stata la scoperta della delicatezza di alcuni temi, dall'altra – come avvenuto per i peer educators – questi temi sono già ben conosciuti dai giovani.

8.4.8 Fattori di successo e difficoltà durante la realizzazione del progetto

Basandosi sui dati a disposizione, sembra che il progetto ha incontrato alcune difficoltà e presenta alcuni elementi di successo che si vuole in conclusione mettere in evidenza.

I promotori del progetto hanno ideato e sviluppato un modello di peer education riuscendo ad inserirlo in un contesto di tipo istituzionale. Durante l'implementazione del progetto nel quadro di una scuola, i promotori hanno però dovuto affrontare notevoli difficoltà, ciò nonostante, che la persona di riferimento della scuola abbia creduto fermamente nel progetto, nel suo metodo e nei suoi contenuti. Il corpo docente coinvolto nel progetto ne ha condiviso l'idea di fondo in un momento espressamente dedicato all'informazione. Lo stesso corpo docente, stando a quanto riportato nelle interviste al responsabile del progetto e alla coach/trainer peer education, non ha poi assunto fino in fondo lo sviluppo di questo progetto nelle classi in cui esso è stato proposto. Gli eventi di peer education sono stati probabilmente percepiti più come dei marginali casi particolari. In questo senso è come se le logiche di sviluppo del progetto “Educazione tra pari per promuovere le competenze mediali” e le logiche di funzionamento della scuola fossero differenti. Questo fatto dimostra che il progetto non ha potuto contare su una base culturale (cultura della peer education) sufficientemente solida e condivisa al punto da far attecchire il progetto in tutti i suoi aspetti.

Il numero di peer educators è stato inferiore al numero previsto, la pianificazione e realizzazione di eventi di educazione tra pari è stato estremamente costoso e hanno potuto essere realizzati solo in misura minore del previsto. Il costo dei peer educators (circa 45 ore di lavoro sull'arco dell'anno più 16 ore per la Spring School) è significativamente più grande rispetto alla dimensione d'interventi realizzati tra peer educators e peers (12 ore nelle lezioni regolari). Anche se bisogna considerare che nelle ore degli interventi qui citati non sono comprese le ore d'interventi della Spring School, che sono più o meno equivalenti a otto ore.

In generale nel corso del progetto è emersa una vasta documentazione, che non si basa coerentemente una sull'altra. Questo è probabilmente l'espressione di un intenso processo di sviluppo del progetto nei momenti di valutazione interna.

Nel seguito discuteremo alcuni elementi chiave, che hanno notevolmente influenzato l'esito del progetto.

Difficoltà

La valutazione del progetto ha identificato essenzialmente quattro cause per le difficoltà del progetto. 1) Il corpo docente della scuola partner sembra avere poco tempo a disposizione per attuare delle attività al di fuori del piano di studio. Un impegno da parte dei docenti per il progetto, anche se forse interessati, è difficile da mantenere a lungo termine. 2) Le attività al di fuori del piano di studio, e quindi al di fuori della responsabilità per lo sviluppo dell'istruzione formale da acquisire da parte degli alunni, vengono vissute come estranee, come uno sforzo supplementare opzionale. 3) La concezione di educazione dei docenti è fondamentalmente diversa dagli ideali della peer education. La scuola si basa su un tipo di paradigma legato al tema dell'apprendimento, il progetto "Educazione tra pari per promuovere le competenze medialità" sembra invece basarsi su un tipo di paradigma legato al tema dell'esperienza e della crescita. I responsabili del progetto hanno presentato una comprensione senza compromessi di educazione tra pari. In effetti questa segue un principio teorico, che sostiene che i processi di formazione dei giovani non sono controllabili e gestibili da adulti. Questa differenza viene sottolineata dal fatto che i responsabili si orientano su un concetto di educazione alla cittadinanza attiva. Questa forma di concezione d'educazione è diametralmente opposta alla comprensione formale dell'istituzione scolastica. 4) La resistenza del corpo docente potrebbe anche derivare dal fatto che non c'è stata una comunicazione sufficiente su questo meta-livello. Si può presumere che per alcuni docenti non era chiaro di che cosa si trattava: di sviluppare le conoscenze sul tema dei media? Oppure di creare una nuova cultura della scuola? Si ha l'impressione, che il tema delle competenze medialità ha servito come sfondo o come una sorta di "materiale di lavoro" prima ancora che come tema centrale da affrontare, elaborare, sul quale ritornare a riflettere e via dicendo. Detto in estrema sintesi: il tema delle competenze medialità è stato messo al servizio del tema della peer education¹⁰⁹.

Si può quindi dedurre che, per l'implementazione di un concetto di educazione tra pari *nelle scuole*, basata su autonomia e partecipazione dei giovani, occorre una integrazione di ordine culturale. Un processo di questo genere deve essere sostenuto pienamente ed attivamente dalla direzione della scuola (ciò che è avvenuto) come anche dal corpo docente (ciò che è solo parzialmente avvenuto). Questo processo però necessita tanto tempo da investire, da parte del corpo docente e da parte dei responsabili del progetto e soprattutto la volontà di elaborare consapevolmente delle questioni di cultura nella scuola. Ciò non significa che, anche nella Svizzera italiana, non siano esistiti o non esistano dei progetti di *peer education* che hanno sortito degli esiti convincenti sul piano dell'evoluzione dei profili esperienziali e di personalità dei ragazzi (basterebbe, probabilmente, farsi un'idea precisa di quanto avviene, ad esempio, nelle colonie estive di vacanza, dove attività riconducibili alla *peer education* sono frequentissime). Ciò significa invece che la struttura organizzativa che la scuola oggi presenta, non consente (forse: ancora) di realizzare progetti legati alla *peer education* così come invece avviene, con successo, in altri ambiti educativi.

Un altro motivo riguardo le difficoltà che i promotori del progetto hanno incontrato consiste nell'alto livello di concorrenza che, nella Svizzera italiana, si è recentemente sviluppato attorno ai temi delle competenze medialità. Su questi fronti è attiva (con dei livelli di intervento differenziati) più di una istituzione, la quale può contare su materiali, competenze e contatti che consentono di realizzare azioni concrete in tutti gli ordini di scuola. Questo aspetto, che si accompagna ad un alto numero di offerte formative per le scuole, crea una sorta di pressione sugli istituti scolastici, in particolare sul corpo docente il quale viene costantemente invitato a prendere parte a molteplici iniziative. Tutto ciò provoca degli effetti di resistenza, da parte del corpo

¹⁰⁹ Presa di posizione SUPSI: Il nostro intento è stato esattamente l'opposto. La PE è un metodo di prevenzione al servizio del tema competenze medialità.

docente stesso, nei confronti delle novità. Questo spiega almeno in parte le difficoltà che il progetto “Educazione tra pari per promuovere le competenze mediali” ha incontrato nello sviluppo del proprio modello di peer education, a volte interpretato da parte del corpo docente come un “ancora qualcosa di nuovo da fare che mi porta via tempo prezioso” piuttosto che come una nuova opportunità educativa, complementare a quanto quotidianamente proposto agli studenti.

Elementi di successo

Il responsabile del progetto è riuscito a costruire con diverse persone (della direzione della scuola partner, diversi docenti e peer educator) una relazione aperta e stabile e di entusiasmarli per le proprie questioni. Inoltre, l’esperienza svolta nella scuola partner ha permesso di poter sviluppare un’esperienza significativa presso un altro istituto formativo con rilevanza anche sotto il profilo della visibilità.

La discussione dettagliata sulla peer education da parte dei responsabili del progetto è stato un fattore importante per poter realizzare un’educazione tra pari con i propri scopi. I responsabili del progetto hanno avuta una posizione chiara sulla peer education e sul ruolo dei peer educators. Questa chiarezza è stata importante per poter dare ai peer educators e ai peers degli spazi, nei quali essi hanno potuto realizzare partecipativamente e senza prescrizioni dei momenti d’educazione tra pari.

Il progetto si è focalizzato fortemente sulla formazione dei peer educator. Questo ha permesso ai peer educators di eseguire con successo il loro compito esigente. I peer educators hanno potuto sviluppare la loro personalità e le loro competenze mediatiche.

I giovani coinvolti hanno avuto l’occasione di fare un’esperienza nuova, affrontando un tema di loro interessante con un approccio assolutamente innovativo nel contesto scuola.

Bisogna per ultimo riconoscere che l’esperienza “Cittadinanza attiva e social media. Progetto di peer education rivolto ai giovani” (la spring school) ha giocato un ruolo verosimilmente diverso e di maggior impatto sul progetto stesso di quanto riportato nell’analisi; ciò è deducibile dai contenuti dell’Allegato 2 (Resoconto Spring school) che ne riportano e approfondiscono gli aspetti più significativi.

8.4.9 Bilancio della realizzazione del progetto e raccomandazioni

8.4.9.1 Bilancio della realizzazione del progetto

Dalla valutazione si possono riassumere le seguenti ipotesi:

Sussiste un conflitto tra le logiche e i modelli educativi adottati dalla peer education nel progetto Educazione, da una parte, e dal contesto istituzionale della scuola dall’altra. Il progetto si orienta su un concetto di educazione alla cittadinanza attiva. Questa forma di concezione d’educazione è diametralmente opposta alla comprensione formale dell’istituzione scolastica.

Il progetto non ha potuto contare su una base culturale (cultura della peer education) sufficientemente solida e condivisa da parte del corpo docente.

Del progetto “Educazione tra pari per promuovere le competenze mediali” hanno approfittato soprattutto i peer educators. Essi hanno potuto maturare esperienza e crescere come persone. La maggior parte del tempo del progetto è stato investito nella formazione dei peer educators. Il tempo di pianificazione e realizzazione di eventi di educazione tra pari è stato più grande rispetto al volume di tempo previsto per gli interventi realizzati tra peer educators e peers.

La realizzazione del progetto è caratterizzata da un indirizzamento alla prevenzione di rischi significativi dei nuovi media, nonostante l’orientamento teorico del progetto all’ideale della cittadinanza attiva nell’ambito della peer education. Gli elementi teoretici alla democrazia non si ritrovano negli argomenti realizzati nel

progetto in generale, benché nel weekend della Spring School. La spring school ha giocato un ruolo di maggior impatto sul progetto stesso di quanto previsto nel concetto e riportato nell'analisi.

8.4.9.2 Raccomandazioni

Le seguenti raccomandazioni, che sono state formulate sulla base dei dati disponibili e le analisi, possono contribuire ad un ulteriore sviluppo del progetto:

- 1) Sarebbe utile riflettere sul fatto di come sia possibile realizzare una partecipazione volontaria dei ragazzi nel quadro scolastico e formalmente non volontario.
- 2) Inoltre sarà utile, anche da parte delle scuole partner, definire più dettagliatamente gli scopi del progetto: Quali sono le ambizioni al livello di promozione dei peer education e dei peers? Fino a che punto si vuole contribuire ad uno sviluppo scolastico? In queste diverse dimensioni, come sono fissate le priorità?
- 3) Se c'è l'ambizione di realizzare il progetto in altre scuole con lo scopo di sviluppare una concezione diversa d'educazione, bisognerà integrarlo in un ampio processo di sviluppo scolastico nell'interno d'istituzioni che focalizzano una concezione diversa dell'educazione. Per realizzare questo sarà però necessario mettere a disposizione delle risorse da parte della scuola, come anche dalla parte del progetto.
- 4) La combinazione dei temi cittadinanza attiva e competenze medialità è stato un punto di forza del progetto, che potrebbe essere ampliato ancora di più.
- 5) Per la documentazione sarebbe utile trovare una forma, la quale dia la possibilità di aumentare la visibilità, la comprensibilità e la diffusione del progetto (per esempio un sito internet).

8.5 Rianalisi concetto rielaborato

Il design dell'analisi prevede una rianalisi del progetto che i progetti, dopo aver attuate delle modificazioni, consegnano per la valutazione esterna dopo la fine della realizzazione del progetto. Il processo di rianalisi ha osservato gli stessi criteri utilizzati per la prima valutazione. Ciò consente un'analisi sistematica delle modifiche in relazione al progetto originario. In un secondo momento vengono evidenziate le revisioni del concetto dopo la prima valutazione del concetto. In conclusione vengono formulate delle conclusioni e raccomandazioni.

8.5.1 Descrizione delle modifiche in relazione al concetto originario

La documentazione rimessa dall'équipe SUPSI concernente il progetto Educazione tra pari per promuovere le competenze medialità consiste in

- un concetto progetto "Educazione tra pari per promuovere le competenze medialità. Progetto modello"; (d'ora in poi: Progetto); Detto documento raggruppa un *rapporto dell'esperienza effettuata e il progetto modello per lo sviluppo di esperienze analoghe*: esso contiene, infatti, elementi approfonditi di bilancio e indicazioni precise per la ritrasmissibilità dell'esperienza di peer education attorno i temi di educazione alla gestione consapevole dei nuovi media maturata dall'istituzione promotrice tra il 2012 e il 2014.
- un allegato "Kit peer and media education. Guida didattica" (d'ora in poi: kit);
- un allegato "Resoconto Spring school. Cittadinanza attiva e social media. Progetto di Peer Education rivolto ai giovani (28-31 marzo 2014)" (d'ora in poi: Resoconto);

- un allegato "Fasi progetto" (d'ora in poi: Fasi);
- un allegato "Quadro logico" (Quadro).

Su questi punti si vuole trarre qualche considerazione.

Documentazione

La documentazione che compone il progetto è abbondante e considera il suo sviluppo in tutti i suoi più significativi aspetti. Il suo indice si presenta strutturato, ben organizzato e facilmente comprensibile. Dopo aver contestualizzato il progetto definendo gli attori in esso coinvolti e aver fornito elementi teorici e pratici sulla peer education, il progetto presenta un capitolo espressamente dedicato a fornire elementi di trasferibilità dell'esperienza realizzata¹¹⁰. Questo aspetto del progetto presenta *cosa è stato fatto* per portare a compimento l'idea iniziale, mettendo in evidenza gli aspetti di riuscita ma anche, nel contempo, quelli che hanno creato qualche difficoltà, attirando l'attenzione del lettore su ciò su cui bisogna maggiormente insistere. In particolare in questo capitolo (ma questa osservazione è estensibile a tutto il progetto) emerge la necessità, anche se non sempre espressamente formulata, di *costruire un consenso* su l'idea centrale (realizzare un progetto di un'educazione tra pari per promuovere competenze mediali). Il consenso cercato non è solo di tipo pratico e organizzativo, ma anche di tipo culturale. In effetti un progetto di peer education necessita del sostegno da parte dell'istituzione che lo accoglie (che sia scuola o istituto o dipartimento dell'educazione) e (nel caso specifico) da parte del corpo docente, il quale si deve sentire sostenuto nelle sue mansioni *proprio grazie* all'introduzione di un progetto di peer education nell'istituto in cui opera.

A seguire viene gettato uno sguardo riflessivo sul progetto e vengono elencati i punti di forza e di fragilità che lo hanno contraddistinto. In particolare il progetto offre degli spunti significativi sulle sue criticità, che riguardano in particolare il ruolo dei docenti, il ruolo dei supporti didattici, il numero di peer educators, i tempi di lavoro a disposizione, il grado di coinvolgimento dei peers. Tutti elementi sui quali chi deciderà di realizzare un progetto di questo genere dovrà portare l'attenzione.

Allegato kit

In allegato, il progetto presenta un kit ("un possibile tracciato metodologico-didattico"¹¹¹) per la realizzazione di un progetto di educazione tra pari al consapevole uso delle nuove tecnologie. Il kit è curato da una collaboratrice scientifica che ha accompagnato il progetto dal suo inizio, curandone alcuni aspetti (sia di ordine teorico che pratico) con i peer educators. Il kit è suddiviso in tre parti: la prima dedicata al reclutamento dei peer educators; la seconda sulla loro formazione e la terza sugli interventi nelle classi. Ogni fase contiene delle schede didattiche per lo sviluppo concreto del lavoro con i ragazzi.

Il kit è molto ben fatto: curato, chiaro, efficace. Si presenta come uno strumento praticissimo per questo tipo di progetto.

Allegato resoconto Spring School

Il progetto presenta anche un resoconto concernente la Spring School svoltasi dal 28 al 31 marzo 2014 con un'appendice da tenersi nell'autunno del 2014. Gli scopi dell'esperienza che il resoconto riprende sono di vario genere; in particolare tra gli obiettivi si rileva la necessità di "promuovere (...) uno scambio costruttivo e produttivo fra peer educator provenienti da esperienze diverse"¹¹², Di conoscere e di familiarizzarsi mag-

¹¹⁰ In particolare cfr. Cap 3, par 3.3 "Guida metodologica e applicazione (vademecum)", che costituita da circa una ventina di pagine su un totale di ottantacinque che il progetto conta.

¹¹¹ IGLESIAS, Alicia, "Kit peer and media education. Guida didattica", s.l., s.d., p. 2.

¹¹² "Resoconto Spring School. Cittadinanza attiva e social media. Progetto di Peer Education rivolto ai giovani.", s.l., 28-30 marzo 2014, p. 5.

giornamente ad un uso consapevole delle nuove tecnologie (multimediali) attraverso la pratica della peer education. La Spring School ha consentito, nella sua prima fase (28-30 marzo 2014), di sperimentare tecniche di peer education attraverso il confronto e il lavoro comune, per poi adottarle nella sua seconda fase (31 marzo 2014), direttamente in un contesto scolastico.

Allegato fasi

Questo documento elenca, in maniera riassuntiva, i differenti momenti che sono da prevedere per lo sviluppo di un progetto di questo genere. Il calendario proposto è assai elastico e offre la possibilità di anticipare/ritardare alcune fasi del lavoro. Il progetto si sviluppa globalmente su un arco di 32 mesi (ottobre 2012 – giugno 2015).

Allegato quadro

L'ultimo allegato presenta un quadro logico relativo al lavoro fatto direttamente con gli studenti della SAM (Scuola Arti e Mestieri – istituto nel quale la parte principale del progetto è stata concretamente realizzata) di Lugano-Trevano. Oltre a i tipi di intervento, esso offre anche degli indicatori che ne consentono la verifica sul piano qualitativo e quantitativo. Detto strumento risulta essere molto utile e rappresenta uno strumento concreto per farsi un'idea assai precisa di cosa si debba mettere in conto per un progetto di questo tipo. In generale si può asserire che gli obiettivi contenuti nel Detaikonzept sono stati rispettati. I temi e gli argomenti che si volevano inizialmente trattare e approfondire sono stati affrontati.

Oltretutto è anche vero che i metodi e i mezzi inizialmente ipotizzati per perseguire detti obiettivi si sono modificati strada facendo. In questo tipo di progetto non tutto è prevedibile (essendo lo stesso qualcosa di relativamente nuovo e necessitante di ulteriori riflessioni teoriche e sperimentazioni pratiche). In questo senso il progetto è assai più ricco di dettagli e di elementi (di tipo metodologico, organizzativo, di procedura, didattici e altro ancora) di quanto non potesse essere il Detaikonzept.

Per concludere, il materiale citato si presenta come progetto modello e si presta ad una sua riutilizzazione concreta per un lavoro analogo in un contesto di tipo scolastico.

8.5.2 Descrizione delle modifiche in relazione alla prima analisi concettuale

Sotto forma di riesame e rielaborazione *in corso d'opera*, molti dei consigli sono stati presi in considerazione da parte dei responsabili del progetto. La necessità di introdurre nel progetto stesso questa flessibilità è stata uno degli elementi che, pur generando delle oggettive difficoltà legate al lavoro da svolgere, ne ha garantito una buona parte del successo. Oggi essa si presenta sotto forma di Rapporto-Progetto modello ed è a beneficio di chi vorrà implementare questa esperienza in altri ambiti.

La verifica sulla implementazione di detti suggerimenti ci dice quanto segue.

Consiglio: la documentazione prodotta è enorme; si suggerisce una sintesi dei materiali prodotti.

Considerazione attuale: il materiale prodotto e fornito all'estensore del presente documento si è notevolmente ridotto e si presenta ad un'agile lettura.

Consiglio: il rilevante valore della documentazione prodotta è difficilmente fruibile da chi non segue questo progetto dal suo interno; si suggerisce una sorta di schematizzazione che consenta la confrontabilità tra i documenti prodotti (nel limite in cui questo sia possibile).

Considerazione attuale: la forma data al Rapporto-Progetto modello si presta ad una confrontabilità con il concetto; in questo senso il lavoro di confronto e di analisi è facilmente realizzabile.

Consiglio: si suggerisce la gestione di una pagina web nella quale pubblicare, di volta in volta, la sintesi degli esiti dei lavori (laboratori, lavori nelle classi, discussioni...) in modo tale da poter "render partecipe" ogni interessato alla crescita del progetto.

Considerazione attuale: la realizzazione di una pagina web espressamente dedicata al progetto non è stata effettuata; i promotori del progetto hanno però intenzione (come evidenziato nel Rapporto-Progetto modello, allegato 4) di realizzare tra le altre cose un sito web per la divulgazione dei risultati raggiunti.

Consiglio: il valore delle "buone pratiche" è difficilmente trasmissibile a chi non ne può direttamente beneficiare; questo problema potrebbe essere in parte affrontato dando ancora maggiore (pubblica) visibilità al lavoro prodotto, mediante l'elaborazione di una linea comunicativa ancora più incisiva (ad es., se già non ancora avvenuto: organizzando una giornata di lavoro sul tema; prendendo parte a trasmissioni radio e TV; pubblicando articoli sui quotidiani e altro ancora).

Considerazione attuale: questo aspetto è stato ripreso e molto curato; la comunicazione esterna è stata potenziata e la visibilità del progetto ne ha indubbiamente beneficiato; sono stati pubblicati articoli, realizzate trasmissioni radio, girati video; oltre a ciò le "buone pratiche" sono state sintetizzate nel documento "Kit peer and media education".

Consiglio: in generale, quando si parla di "gestione consapevole del web" si fa riferimento ai pericoli che esso presenta; in generale dalla documentazione a disposizione non emerge il valore dell'opportunità sulla quale il progetto porta la sua attenzione (questo aspetto risulta essere particolarmente rilevante là dove le nuove tecnologie vengono vissute troppo spesso dagli adulti come un pericolo e non come un'occasione di crescita).

Considerazione attuale: questo aspetto è stato considerato dai responsabili del progetto i quali hanno insistito in maniera ancora più marcata sugli aspetti positivi dell'educazione alle nuove tecnologie attraverso la positività di un approccio contraddistinto dalla peer education (Va riconosciuto però che questo aspetto era certamente già presente nel Detailkonzept e che lo stesso era stato non a sufficienza considerato dall'estensore del presente scritto.)

Consiglio: Aiuterebbe a costruire un ampio consenso al progetto se il lavoro dei peer educators verrebbe valorizzato in qualche modo (per esempio introducendo una certificazione per il lavoro che i peer educators hanno svolto).

Considerazione attuale: I responsabili del progetto hanno introdotto un diploma di certificazione "Formazione di peer education di livello 1 e 2". Questa certificazione non ha niente a che vedere con le certificazioni del percorso formativo, ma ha una valenza di riconoscimento di quanto svolto ed vale eventualmente al di fuori del contesto formativo come acquisizione di competenze sociali, relazionali e di conoscenza sul tema specifico.

8.6 Conclusioni

Al di là degli aspetti di natura pratica relativi all'uso della peer education nello sviluppo di competenze medialì in un gruppo di adolescenti, elementi che il progetto ha generato (e rintracciabili nell'Analisi) questo lavoro ha il merito di aver contribuito nell'aprire una breccia nel panorama educativo della Svizzera italiana sul tema della necessità di sviluppare un atteggiamento non solo *protettivo* ma anche *propositivo* per un uso consapevole delle nuove tecnologie. Il metodo della peer education utilizzato ha permesso di valorizzare le competenze che moltissimi giovani oggi possiedono su questo tema e ha consentito, nel contempo, di riflettere sulle enormi potenzialità che la peer education porta con sé e che meritano di diventare argomento di discussione, anche di tipo culturale, tra gli addetti ai lavori.

Dal punto di vista operativo, i responsabili del progetto hanno pensato di produrre la guida didattica "Kit peer and media education" che si propone lo scopo di condurre, passo per passo, chi è interessato a riproporre un'esperienza di questo genere. Questa guida, integrata dalle riflessioni e dagli spunti contenuti nel Rapporto-Progetto modello risulterà uno strumento fondamentale per chi vorrà proseguire e sviluppare questo genere di iniziativa.

9 Anhang

9.1 Beispiel eines Dokumentationsrasters (Deutsch)

	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L
1	Datum	Anlass	Beteiligte 1	Beteiligte 2	Beteiligte 3	Anzahl PE/PT	Anz. Peers	geplante Inhalte, Methoden, Ziele	Änderungen gegenüber der Planung	Eigene Erfahrungen, Rückmeldungen	Bemerkungen (Spezifikation von "Anderen")	Folgerungen, geplante Anpassungen
2	18.10.2013	Rekrutierung PE	Partnerinst.	Projektkoord.	Peer Educ.	2						
3	20.10.2013	Interaktion PE-Peers	Peer Educ.	Peers		1	5					
4												
5		Vorbereitung										
6		Rekrutierung PE										
7		Rekrutierung Peers										
8		Training PE (did.-päd.)										
9		Interaktion PE-Peers										
10		Coaching PE (did.-päd.)										
11		Coaching PE (techn.)										
12												
13												
14												
15												
16												
17												
18												
19												
20												
21												
22												
23												

9.2 Anleitungstext Dokumentationsraster (Deutsch)

Anhand des vorliegenden Rasters sollen **Peer-Education-Anlässe/Peer-Tutoring-Anlässe** und alle Aktivitäten, welche in **direktem Zusammenhang** zu Peer-Educator-/Peer Tutor-Peer-Interaktionen stehen, erfasst werden. **Nicht erfasst werden:** *konzeptuelle Arbeiten, organisatorische Aufgaben und Vernetzungsaufgaben.*

Das Dokumentationsraster ist als Mittel zur Evaluation sowie zur Selbstevaluation gedacht. Es gibt einen Überblick über alle geplanten und durchgeführten Aktivitäten. Damit dokumentieren Sie den Umfang von Vorbereitungs-, Durchführungs- und Nachbearbeitungsaufgaben. Die Dokumentation kann Ihnen der Selbstevaluation dienen, indem der Projektverlauf dokumentiert werden kann sowie die jeweiligen Zielsetzungen eines Anlasses mit der Umsetzungsrealität und den daraus abgeleiteten Folgerungen in Beziehung gesetzt werden können.

Als Anlass verstehen wir eine zum Voraus geplante Zeiteinheit mit relativ formalem Charakter. Wenn zum Beispiel in einer Gruppe drei Peer-Education-Anlässe/Peer-Tutoring-Anlässe durchgeführt werden, welche inhaltlich aufeinander aufbauen, so soll jedes Treffen als separater Anlass erfasst werden. Kurze, informelle Kontakte, z.B. einige Minuten Austausch mit einem Peer-Educator/Peer Tutor, sollen nicht aufgeführt werden.

In den folgenden Erläuterungen ist aus Gründen der Lesefreundlichkeit nur von Peer Education und Peer Educator (PE) die Rede. Falls Sie sowohl Peer Education als auch Peer Tutoring Anlässe durchführen, stellen wir Ihnen zur getrennten Erfassung zwei Tabellenblätter zur Verfügung. Bitte kontaktieren Sie uns in diesem Fall.

Es kann sinnvoll sein, verschiedene Durchführungsstränge in unterschiedlichen Dokumentationsrastern/Tabellenblättern zu erfassen (z.B. verschiedene Standorte). Bitte kontaktieren Sie uns in diesem Fall.

Erläuterungen zu den einzelnen Spalten:

- Datum : Datum, an welchem der Anlass durchgeführt wurde. Es stehen immer die Auswahl des aktuellen Datums sowie rückwirkend sieben Tage zur Auswahl. Falls das betreffende Datum nicht in der Liste aufgeführt ist, geben Sie es manuell im Format TT.MM.JJJJ ein. Falls sich der Anlass über

mehrere Tage erstreckte, wählen Sie das Anfangsdatum. Geben Sie die Dauer eines Anlasses (Anzahl Stunden und/oder Tage) unter „Bemerkungen“ an.

- Anlass
- Vorbereitung: Vorbereitende Tätigkeiten im Rahmen von Aktivitäten zur Rekrutierung, Training oder Coaching von Peer Educators oder von Peer-Education Anlässen.
- Rekrutierung PE: Alle Aktivitäten, welche dazu dienen, Peer-Educators auszuwählen oder zur Teilnahme zu motivieren.
- Rekrutierung Peers: Alle Aktivitäten, welche dazu dienen, Peers auszuwählen oder zur Teilnahme zu motivieren.
- Training PE (didaktisch-pädagogisch): Aktivitäten, bei welchen die Peer Educators auf den Peer-Education Anlass im Hinblick auf ihre didaktisch-pädagogischen Kompetenzen vorbereitet werden.
- Training PE (technisch): Aktivitäten, bei welchen die Peer Educators auf den Peer-Education Anlass im Hinblick auf ihre technischen Kompetenzen vorbereitet werden.
- Interaktion PE-Peers: Anlass, bei welchem direkte Kontakte zwischen Peer Educators und Peers stattfinden (z.B. Schulungen von Peers durch Peer Educators).
- Coaching PE (didaktisch-pädagogisch): Begleitende Beratung (zwischen oder nach Peer-Education Anlässen), bei welchen Fragen der Vermittlung von Themen und Rollen der Peer Educators bzw. Gruppendynamiken (didaktisch-pädagogisch) im Mittelpunkt stehen.
- Coaching PE (technisch): Begleitende Beratung (zwischen oder nach Peer-Education-Anlässen), bei welchen Fragen zu technischen Hilfsmitteln (z.B. wie eine Website aufgesetzt wird oder ein Film geschnitten wird) im Mittelpunkt stehen.
- Nachbereitung: Anlass, bei welchem das Thema des Peer-Education Anlasses entweder durch die Peer Educators, durch die beteiligten Peers oder durch beide nachträglich und mit Bezugnahme auf den Peer-Education Anlass inhaltlich weiterbearbeitet wird. Diese Weiterbearbeitung kann auch mit Externen (z.B. einer Lehrperson) geschehen.
- Rahmenveranstaltung: Veranstaltungen ohne direkten Kontakt zwischen Peer Educators und Peers, welche für die Peer-Education Anlässe jedoch wichtig sind und einen direkten Bezug haben.
- Andere: Bitte unter „Bemerkungen“ spezifizieren.
- Beteiligte 1,2,3 : Bitte wählen Sie die am Anlass Beteiligten aus. Wenn mehr als drei Personengruppen teilgenommen haben, wählen Sie die wichtigsten aus. Folgende Kategorien stehen zur Verfügung:
 - Projektkoordination: Für das Projekt Verantwortliche und Projektmitarbeitende.
 - Partnerinstitutionen: Unter Partnerinstitutionen verstehen wir diejenigen Institutionen, in deren Rahmen der Peer-Education-Anlass durchgeführt wird (z.B. die Schule, wenn ein Anlass dort stattfindet).
 - Coach/Trainer PE: Person, welche die Peer Educators vorbereitet und berät.
 - Peer Educators: Jugendliche, die Wissen an andere Jugendliche im Sinne eines informellen Informations- und Erfahrungsaustauschs unter Gleichaltrigen weitergeben.
 - Peer Tutors: Jugendliche, die eine gezieltere Wissensvermittlung im schulischen Kontext mit vordefinierten Bildungszielen anbieten.
 - Peers: Eine Gruppe jugendlicher Gleichaltriger.

- Andere: Nur, wenn diese für den betreffenden Anlass zentral sind. Bitte unter „Bemerkungen“ spezifizieren.
- Anzahl Peer Educators : Die Anzahl der am Anlass beteiligten Peer Educators als ganze Zahl angeben.
- Anzahl Peers : Die Anzahl der am Anlass beteiligten Peers als ganze Zahl angeben.
- Geplante Inhalte, Methoden, Ziele : Falls spezielle Inhalte (zu bearbeitende Themen), Methoden (didaktisch-pädagogisches Vorgehen) und Ziele geplant waren, umreissen Sie stichwortartig, welche Inhalte, welche Methoden und welche Ziele für den betreffenden Anlass geplant waren.
- Änderungen gegenüber der Planung : Falls zutreffend, können Sie hier kurz umschreiben, was sich gegenüber der ursprünglichen Planung geändert hat.
- Eigene Erfahrungen sowie Rückmeldungen : Bitte umreissen Sie kurz Ihre Erfahrungen mit dem Anlass und Ihre Eindrücke. Dies im Hinblick auf die Umsetzungsrealität der Inhalte, Methoden und Ziele.
- Welche Rückmeldungen zum Anlass erhielten Sie von Peers, Peer Educators oder weiteren Personen? Notieren Sie kurz, wie der Anlass bei diesen Personen ankam.
- Bemerkungen (Spezifikation von „Andere“) : Notieren Sie hier allfällige Informationen zur Art der Veranstaltung, welche Sie als „andere“ spezifiziert haben, zur Dauer der Veranstaltung (Stunden und/oder Tage) und zu Teilnehmenden, welche Sie als „andere“ spezifiziert haben.
- Folgerungen, geplante Änderungen : Gibt es aufgrund der Erfahrungen aus diesem Anlass Schlussfolgerungen für weitere Durchführungen oder konkrete Änderungsideen?

9.3 Fragenkatalog zur Analyse der Konzepte

Medienkompetenz

Wird Medienkompetenz definiert und welches Verständnis liegt zugrunde? Liegt der Fokus auf: technischen/kulturellen/sozialen/reflexiven Kompetenzen?

Wie sind Peer Education / Peer Tutoring (PE/PT) mit Medienkompetenz verknüpft? Wie wird die Verknüpfung begründet?

Liegt eher ein defizitärer oder ressourcenorientierter Ansatz von Medienkompetenz vor? Gibt es im Kontext von Medienkompetenz übergeordnete Zielsetzungen?

(Gibt es Hinweise auf die Notwendigkeit und Herausbildung organisationaler Befähigung im Kontext von Medienkompetenz oder wird auf individuelle Medienkompetenz fokussiert?)

Methode Peer Education / Peer Tutoring

Wird PE/PT definiert und welches (theoretische) Verständnis liegt zugrunde?

Welche Methoden werden erläutert / in Erwägung gezogen? Welche Methoden werden ausser PE/PT in Erwägung gezogen?

Inwieweit orientiert sich die gewählte Methode des Peer Involvements am gegebenen Setting und der gegebenen Zielgruppe?

Sind die Methoden ausführlich und nachvollziehbar beschrieben?

Werden die Methoden fachlich und wissenschaftlich begründet?

Wo werden Potenziale gesehen und wo nicht? Wovon möchte man sich mit Peer Education methodisch abgrenzen? Welche Risiken werden thematisiert?

Werden neben dem Fokus auf Peergruppen weitere personale und soziale Faktoren einbezogen/benannt?

Globalziele der Institution

Ist die Förderung von Medienkompetenz Teil der Globalziele?

Ist PE/PT Teil des gängigen Methodenansatzes der bestehenden der Institution?

Projektziele

Welche Ziele verfolgt das Projekt konkret?

Welche Bedeutung hat Medienkompetenz bei den Zielsetzungen? Welche Bedeutung hat PE/PT bei den Zielsetzungen?

In welchem Masse finden sich zum einen operationalisier- und messbare Ziele, zum anderen hinreichend offen formulierte Ziele, die relative Gestaltungsräume für die Peer Educators/Peers bieten?

Wie explizit und realistisch sind die Zielsetzungen bezogen auf die Zielgruppen, die Methoden des Projekts, die finanziellen und personellen Ressourcen, den Zeitrahmen und das Setting (OJA/Schule, etc)?

Wie wird der Bedarf in Bezug auf Zielgruppen und Ziele (Medienkompetenz) und Methoden begründet?

(Welche weiteren Ziele werden neben Medienkompetenz noch genannt?)

Projektmitarbeitende / Trainer / Bezugspersonen

Verfügen Projektmitarbeitende/Trainer/Bezugspersonen über ausgewiesene Kenntnisse und Erfahrungen in Medienkompetenzförderung?

Verfügen Projektmitarbeitende/Trainer/Bezugspersonen über ausgewiesene Kenntnisse und Erfahrungen mit PE/PT?

Kooperationen / Vernetzung / Umfeld

Ist das Projekt lokal in übergeordnete Strukturen eingebunden und vernetzt?

Werden Eltern in das Peerinvolving (altersbedingt) mit einbezogen?

Zielgruppen

Welche Zielgruppen werden beschrieben (Charakteristika wie Geschlecht, Alter, Ethnizität, Milieu, PE Erfahrungen etc.)?

Gibt es unterschiedliche Zielgruppen (Peer Educators/Peers)? Welche Zielgruppe wird als geeignet beschrieben und welches sind die angeführten Begründungen? Wie sollen diese jeweils von dem Projekt profitieren (Peer Educators/Peers)? Auf welche Zielgruppe wird ggf. besonders fokussiert (Peer Educators/Peers)?

Welche Qualifikation bringen die Mitarbeitenden bezüglich der Zielgruppe(n) mit?

Hat ein partizipativer Einbezug, resp. ein Bedarfsabklärung von Jugendlichen im Vorfeld der Konzeptentwicklung stattgefunden? Fand/Findet ein partizipativer Einbezug der Zielgruppen in die Konzeptentwicklung statt?

Gibt es eine Explikation der Faktoren, die Peerness herstellen? Wie wird Peerness hergestellt?

Welche Qualifizierungsmerkmale / Eignung bringen die Peer Educators mit?

Wie wird das Spannungsverhältnis zwischen Peerness (Gleichrangigkeit) und asymmetrischer, formaler und expertokratischer Beziehungskonstellation in PE/PT Situationen berücksichtigt?

(Wird die Bedeutung von Selbstsozialisation beim Medienkompetenzerwerb berücksichtigt?)

Zugang zu Peer Educators-Peers / Rekrutierung / Selektion

Wird der Zugang Peer Educators-Peers / Rekrutierung / Selektion im Konzept berücksichtigt?

Ist das Rekrutierungsverfahren zielgruppengerecht konzipiert? In welchem Zeitraum sollen wie viele Peer Educators / Peers erreicht werden?

Welche Kanäle sollen einen Zugang zu den Peer Educators / Peers gewährleisten?

Welche Formen von Partizipation der Zielgruppen gibt es bei Zugang/Rekrutierung/Selektion? Welche Gestaltungsspielräume bestehen für Peer Educators bei der Rekrutierung?

Wie hoch ist der Grad der freiwilligen Teilnahme der Peer Educators bei Rekrutierung?

(Wie sind die Zuständigkeiten der Mitarbeitenden geregelt?)

(Wie hoch ist der Formalisierungsgrad der Rekrutierung?)

Training / Coaching / Monitoring

Wird das Training, Coaching, Monitoring im Konzept berücksichtigt?

Welche Formen von Partizipation der Zielgruppen gibt es am Training/ Coaching/ Monitoring? Welche Gestaltungsspielräume bestehen für die Peer Educators?

Wie hoch ist der Grad der freiwilligen Teilnahme bei Training/Coaching/Monitoring?

Welche Formen des Trainings erhalten die für die Einführung der Peer Educators vorgesehenen Mitarbeitenden?

Sind Training, Coaching und Monitoring in Übereinstimmung in den gewählten Peer-Methoden vorhanden? Welche Plattformen bestehen für die aktive Teilnahme der Peer Educators?

(Wie hoch ist der Formalisierungsgrad? Werden die Rollenerwartungen und -übernahmen den Peer Educators gegenüber explizit gemacht?)

Evaluation

Über welche Instrumente der Qualitätssicherung und Evaluation verfügen die Projekte? Wie erfolgen Anpassungen des Konzepts während des Durchführungszeitraums auf Grundlage der Ergebnisse aus der Anwendung von Instrumenten Qualitätssicherung und Evaluation? Gibt es neben dem Dokumentationsraster Kontrollinstrumente, welche den Erfolg und nötige Anpassungen des Projektes beschreiben? Welche Instrumente kommen zur Anwendung? Wie oft kommen diese Instrumente zur Anwendung?

Welche Gruppen werden in den Reflexionsprozess involviert?

Welche Formen von Partizipation der Zielgruppen gibt es an der Evaluation?

Werden Fähigkeiten und Wissen der Peer Educators/Peer Tutors evaluiert bevor sie Peer Educators/Peer Tutors anbieten? Welche Formen der Evaluation gibt es zur Erfassung des Wissenstransfers Peer Educators - Peers?

Partizipation

Werden im Kontext von Medienkompetenz übergeordnete Zielsetzungen in Richtung „Kommunikativer Kompetenz“ und „Teilhabechancen“ formuliert?

Welche Plattformen bestehen für die aktive Teilnahme der Peer Educators / Peers? Welche Interaktions- und Gestaltungsmöglichkeiten bestehen zwischen Peer Educators / Peers? Welche Gestaltungsspielräume bestehen für Peer Educators / Peers?

Wie hoch ist der Grad der freiwilligen Teilnahme?

Wird ein (theoretisches) Konzept von Partizipation eingeführt und begründet? Welche Modelle/Formen/Abstufungen von Partizipation werden referiert?

(Wie hoch ist der Formalisierungsgrad?)

Nachhaltigkeit

Wird Nachhaltigkeit thematisiert / berücksichtigt?

Was wird unternommen, um Nachhaltigkeit zu gewährleisten?

Wie wird sichergestellt, dass über Peer Educators/Peer Tutors die Projektziele bei den Zielgruppen langfristig Bestand haben?

In welcher Weise erhalten die Mitarbeitenden einen fortlaufenden (fachlichen) Support?

9.4 Fragebogen Online-Befragung Peers

Rekodierungstrigger

1: v_4 = 'an dem Anlass teilgenommen'; 2: v_4 = 'einen Film gesehen bzw. eine Radiosendung gehört'; 3: v_5 = 'dem Anlass'; 4: v_5 = 'dem Film oder der Radiosendung';

Rekodierungstrigger

1: v_4 = 'a participé à la manifestation'; 2: v_4 = 'a vu un film ou écouté une émission de radio'; 3: v_5 = 'la manifestation'; 4: v_5 = 'le film ou émission de radio'; 5: v_117 = 'de la manifestation'; 6: v_117 = 'du film ou émission de radio';

Rekodierungstrigger

1: v_4 = 'preso parte all' evento'; 2: v_4 = 'visto un film o ascoltato un programma in radio'; 3: v_5 = 'evento'; 4: v_5 = 'film o programma in radio'; 5: v_118 = 'dall' evento'; 6: v_118 = 'dal film o programma in radio'; 7: v_119 = 'dell' evento'; 8: v_119 = 'del film o programma in radio';

In welcher Sprache möchtest Du den Fragebogen ausfüllen?

Dans quelle langue veux-tu remplir le questionnaire ?

In quale lingua desideri compilare il formulario?

- Deutsch
- Français
- Italiano

Projektevaluation der Fachhochschule Nordwestschweiz

Hallo, Du hast bei einem Projekt zur Förderung von Medienkompetenz mitgemacht.

Dazu möchten wir Dir gerne ein paar Fragen stellen.

Vielen Dank, dass du bei dieser Umfrage mitmachst! Deine Meinung ist sehr wichtig.

Die Befragung ist anonym! Es wird also niemand erfahren, was du hier antwortest.

Du brauchst für die Fragen ein paar Minuten. Wenn du den Fragebogen bis zum Schluss ausfüllst, kannst du einen I-Pod gewinnen!

Viel Spass beim Ausfüllen und viel Glück beim Wettbewerb!

Wenn Du Fragen oder Bemerkungen zu unserer Studie hast, melde Dich gerne bei Olivier Steiner: olivier.steiner@fhnw.ch (061 337 27 50)

Gib bitte an, an welchem Projekt Du teilgenommen hast:

Projekt Neue Medien (inTeam, Basel)
Virtual Stories (Radix, Zürich)
Freelance (St. Gallen)
SUPSI (Ticino)
Web radio par les jeunes (Renens)
LiVE : Liens virtuels excessifs (Genève)
Moi@web (CIAO, Lausanne)
Peer-Theater (Bern, Orbe)
weiss nicht

Im Folgenden meint „Peer Educator“ einen Jugendlichen, der mit anderen Jugendlichen ein Thema erarbeitet. Gib bitte an, was für Dich bei diesem Projekt zutrifft:

Ich hatte direkten Kontakt zu einem Peer Educator (z.B. im Unterricht, in einer Projektarbeit oder einem Jugendtreff).

Ich hatte keinen Kontakt zu einem Peer Educator, sondern habe im Internet einen Film gesehen oder eine Radiosendung gehört.

Wann hast Du #v_4#?

gerade eben
vor einem Tag bis zu einer Woche
vor einer Woche bis zu einem Monat
ist länger her

Wie fandest Du den Jugendlichen, der mit Euch über Medien gesprochen hat? (trifft voll zu/trifft eher zu/trifft eher nicht zu/trifft gar nicht zu)

Ich habe gut verstanden, was er uns erzählt hat.

Er hat die Sachen interessant erklärt.

Er hat gut über Medien Bescheid gewusst.

Ich konnte ihn ernst nehmen.

Ich fand, was er sagte glaubhaft.

Wie fandest Du den Film oder die Radiosendung, welche Du im Rahmen des Projekts genutzt hast? (trifft voll zu/trifft eher zu/trifft eher nicht zu/trifft gar nicht zu)

Ich habe gut verstanden, um was es gegangen ist.

Der Film/die Radiosendung war interessant.

Der Film/die Radiosendung hat gut über Medien informiert.

Ich konnte den Film/die Radiosendung ernst nehmen.

Ich fand den Film/die Radiosendung glaubhaft.

Was trifft für Dich zu? (trifft voll zu/trifft eher zu/trifft eher nicht zu/trifft gar nicht zu)

Ich konnte meine Ideen und Meinungen einbringen.
Wir haben richtig gut zusammengearbeitet.
Es waren auch Erwachsene dabei
Ich schätzte es sehr, dass bei dem Anlass nur Gleichaltrige dabei waren.

Was trifft auf Dich zu? (trifft voll zu/trifft eher zu/trifft eher nicht zu/trifft gar nicht zu)

Ich kann meine Meinung auf der Webseite einbringen.
Ich habe auf der Website mit Kommentaren an einer Diskussion teilgenommen
Ich schätze es sehr, auf der Website mit Gleichaltrigen über das Thema zu diskutieren.

Was denkst du, wie alt war der Peer Educator?

mehr als 5 Jahre jünger als ich
3-4 Jahre jünger als ich
1-2 Jahre jünger als ich
gleich alt wie ich
1-2 Jahre älter als ich
3-4 Jahre älter als ich
mehr als 5 Jahre älter als ich

Manche Menschen sind einem sehr ähnlich im Verhalten und im Lebensstil, und andere sind ganz anders.
Wie war das beim Peer Educator?

völlig anders
eher anders
eher ähnlich
sehr ähnlich

Hast Du seit #v_5# mit jemandem darüber gesprochen?

ja, schon oft
ein paar Mal
ein Mal
gar nicht

Mit wem hast du darüber gesprochen?

Du kannst mehrere Kreuze machen.

Freunden/Kollegen
Bruder/Schwester
Mutter/Vater
Lehrer
anderen Erwachsenen

Hast du aus #v_5# etwas Neues gelernt?

ja, viel
ja, ein wenig
nein, kaum etwas
nein, nichts

Von wem hast Du etwas gelernt?

Du kannst hier mehrere Antworten ankreuzen.

- vom Peer Educator
- von den anderen teilnehmenden Gleichaltrigen

Was hast du gelernt?

Hast du wegen #v_5# etwas etwas geändert?

- ja, viel
- ja, ein wenig
- nein, kaum etwas
- nein, nichts

Was hast du geändert?

Hast du noch Bemerkungen, Kritik oder Anregungen zum Projekt?

Gib nun bitte noch zu den folgenden Aussagen Deine Einschätzung an: (trifft voll zu/trifft eher zu/trifft eher nicht zu/trifft gar nicht zu)

Ich weiss, wie ich im Internet Informationen finde, die ich suche.

Ich möchte gern mehr darüber wissen, wie Medien funktionieren und worauf ich achten sollte.

Ich würde gerne mehr mit anderen über das Thema Medien sprechen.

Ich würde gerne mehr mit Medien selber gestalten (z.B. Filme machen, Blogs gestalten etc.).

Bitte gib uns noch ein paar Infos zu dir an. Ich bin...

- ein Junge
- ein Mädchen

Mein Alter:

- 9 oder jünger
- 10 bis 12
- 13 bis 15
- 16 bis 18
- 19 bis 21
- 22 oder älter

Welche Schule besuchst Du, oder hast Du zuletzt besucht?

- Primarschule
- Sek. I: Grundansprüche
- Sek. I: Erweiterte Ansprüche
- Sek. I: Ohne Niveauunterscheidung
- Zwischenlösung Sek. I - Sek. II (z.B. Brückenangebot)
- Sek. II: Berufslehre (EFZ), Attestausbildung (EBA)
- Sek. II: Gymnasium, Fachmittelschule
- Fachhochschule/Universität, Höhere Fachschule
- Andere

Welche Sprache spricht Ihr vor allem zu Hause?

- Deutsch

Französisch
 Italienisch
 Spanisch
 Serbisch
 Kroatisch
 Portugiesisch
 Türkisch
 Englisch
 Albanisch
 Andere Sprache

Wenn du an der Verlosung teilnehmen willst, so gib bitte hier Deinen Namen an.

Wir brauchen ausserdem eine E-Mail-Adresse oder Telefonnummer von dir.

Wir benutzen diese Angaben nur für den Wettbewerb. Die Verlosung findet Ende 2014 statt.

Hast du alle Fragen beantwortet? Wenn du jetzt auf „Weiter“ klickst, wird der Fragebogen geschlossen und du kannst den Fragebogen nicht mehr ausfüllen.

Danke! Merci ! Grazie!

9.5 Leitfaden Projektträger

Vorstellen des Projekts:

- Wie kam es zu diesem Projekt? Was hat Sie dazu motiviert?
- Was ist für Sie Medienkompetenz? Wie würden Sie jemandem, der den Begriff nicht kennt, Medienkompetenz kurz und knapp beschreiben?
- Wieso überhaupt ein Angebot zu Medienkompetenz für Jugendliche? Was ist für Sie besonders wichtig bei Medienkompetenz von Jugendlichen? Worauf legen Sie besonders Wert, dass dies vermittelt wird?
- Was ist für Sie PE? Wie würden Sie jemandem, der den Begriff nicht kennt, Peer Education kurz und knapp beschreiben?
- Wieso überhaupt ein Peer Education-Ansatz-Angebot? Was ist für Sie besonders wichtig bei Peer Education? Vorteile und Herausforderungen von Peer Education?
- Welche Ziele? (In Bezug auf Medienkompetenz/Peer Education) Wie sind Sie auf diese gekommen?
- Auf welchem Weg wollen Sie diese Ziele erreichen? Wie sind Sie auf diese gekommen? (*Methoden: Strukturierungsgrad / Freiräume*)
- Mit welchen Ressourcen und Mitteln sind Sie ausgestattet (für Medienkompetenzförderung und Peer Education)?
- Erzählen Sie doch, mit welchen Schritten Sie das eingereichte Konzept konkret realisiert haben?
- Welche Zielgruppe (Peers)? (*Soll?*) Wie sind Sie auf diese gekommen? Wie/ auf welchen Wegen wurden sie erreicht? Wer hat tatsächlich teilgenommen? (*Ist - Merkmale z.B. Homogenität, Alter etc.*) Welche Schwierigkeiten/ Herausforderungen haben sich bei der Rekrutierung ergeben?

- Nach welchen Kriterien wurden Peer Educators ausgewählt? (*Soll*) Wie sind Sie auf diese gekommen? Wie/ auf welchen Wegen wurden sie erreicht? Wer hat tatsächlich teilgenommen? (*Ist*) Welche Schwierigkeiten/ Herausforderungen haben sich bei der Rekrutierung ergeben?
- Sie haben Ihr Projekt als Pilotprojekt eingereicht. Was ist Ihrer Meinung nach das Spezielle, das Pilothafte in Ihrem Projekt?

Konzeptentwicklung:

- Wer war für die Konzeptentwicklung verantwortlich (*Projekträger, Trainer, gemeinsam*)?
- Wer war bei Konzeptentwicklung mitbeteiligt? (Entwicklung von Zielen und Methoden; wie wurden Jugendliche einbezogen? Wie hat sich der Einbezug von Jugendlichen auf das Projekt ausgewirkt?)

Einstellungen, spezifische Entscheidungen/Vorgehensweisen/Umsetzungen:

- Welche Kompetenzen benötigen die Peer Educators, damit sie ihre Aufgabe erfüllen können? (*In Bezug auf Medienkompetenzen / Peer Education / Didaktik*).
- Wie können die Peer Educators diese Kompetenzen entwickeln? Welche Unterstützung brauchen sie? Von wem erhalten sie welche Unterstützung? (*Projektleitung, Coaches etc.*) Wie sind Ihre Erfahrungen bezüglich Selbständigkeit und Unterstützungsbedarf der Peer Educators?
- Welche Kompetenzen brauchen die Trainer/Trainerinnen? Wie wurden die Trainer/Trainerinnen ausgewählt und ausgebildet? (*Kriterien, Anforderungen an Ausbildung*)
- Rolle der Trainer/Trainerinnen? Art der Zusammenarbeit mit Trainer/Trainerinnen? (*Autonomie der Trainer/Trainerinnen bei didaktischen Entscheidungen und Inhalten von Medienkompetenz*)
- Wie sehen Sie Ihre eigene Funktion bezüglich didaktischen Entscheidungen und Inhalten?
- Hat es Ihrer Erfahrung nach Situationen gegeben, in denen Trainer/Trainerinnen und Coaches Unterstützung und Begleitung brauchten? Wie haben Sie darauf reagiert?
- Was verstehen Sie unter Peerness? Welchen Stellenwert hat die Peerness in Ihrem Projekt?
- Wurde die Peerness/Gleichrangigkeit in Ihrem Projekt während der Durchführung mal zum Thema/Problem? Wenn ja, in welcher Art und Weise?
- Wann gelingen Interaktionen zwischen den Peer Educators und Peers Ihren Erfahrungen nach? Welche Kriterien tragen dazu bei? (*Voraussetzungen für Peerness*)
- Einbezug und Mitsprachemöglichkeiten der Peer Educators bei Durchführung?
- Einbezug und Mitsprachemöglichkeiten der Peers bei Durchführung?

Resümee, Bewertung, Wirkungsfaktoren:

- Erfolgsfaktoren und Probleme: Sie haben ... erzählt, können Sie noch etwas mehr dazu sagen? Kommen Ihnen weitere Themen in den Sinn, die wichtig sind für das Resultat des Projekts?
- Läuft das Projekt insgesamt wie geplant oder gab/gibt es Probleme? Wenn ja, welche Lösungen haben Sie gefunden oder Schlüsse daraus gezogen? Wurden Anpassungen vorgenommen?
- Wie hat sich das Projekt entwickelt und verändert? Wieso hat es sich verändert? Wurden Anpassungen nötig? Wenn ja, welche und wodurch? Wer war beteiligt? (*Jugendliche bei Form, Inhalt, Methode? Wie hat sich der Einbezug von Jugendlichen auf die Entwicklung des Projektes ausgewirkt?*)

- Rückblick auf die ursprünglich gesetzten Ziele (Gesuch, Projektvereinbarung) und Einschätzung, ob diese erreicht werden konnten. Entsprechen die erzielten Resultate Ihren Erwartungen? Wenn ja: Was waren die Schlüssel zum Erfolg in diesem Projekt? Wenn nein: Was waren die Gründe dafür?
- Können Sie Stolpersteine benennen, welche sich nachteilig auf die Projektumsetzung ausgewirkt haben oder es bei Nichtbeachtung sein könnten? (z.B. *Finden von Peer Educators, fehlende Verbindlichkeit*)
- Würden Sie mit den Erfahrungen, die Sie jetzt haben, etwas anders machen?
- Gibt es so was wie Evaluationschlaufen/Reflexionspunkte, bei denen festgestellt werden kann, wenn es Anpassungen braucht? Wer ist in diesen Prozess involviert? In welcher Form?
- Gibt es Ihrer Meinung nach Rahmenbedingungen, die notwendig sind für „Erfolg“? (Finanzierung, personelle Situation, Bekanntheit der Trägerinstitution und des Projekts, Wichtigkeit des Projekts für Trägerinstitution, wie „in“ ist Thema..... etc.)

Kooperation/Vernetzung

- Wie ist Zusammenarbeit mit Externen/Kooperationspartnern?
- Wie ist die Nachfrage? (Konkurrenz durch ähnliche Projekte)
- Gibt es Ihrer Meinung nach Rahmenbedingungen, die notwendig sind für „Erfolg“? (Finanzierung, personelle Situation, Bekanntheit der Trägerinstitution und des Projekts, Wichtigkeit des Projekts für Trägerinstitution, wie „in“ ist Thema..... etc.)
- Wie wichtig/gut verankert ist Thema Medienkompetenz in Trägerinstitution? (*Wie in Jahresplanung eingebettet ausser durch Modellprojekt*)

Nachhaltigkeit / Fortsetzung des Projektes

- Wie wichtig/gut verankert ist Thema Medienkompetenz/Methode Peer Education in Trägerinstitution?
- Was geschieht nach Abschluss der Umsetzungsphase? Gibt es eine Fortsetzung, kann das Konzept in eine Regelstruktur eingebettet werden? Ist dies aufgrund der gemachten Erfahrungen überhaupt realistisch oder erwünscht?

Weiterverbreitung

- Wie beurteilen Sie die Möglichkeiten der Verbreitung Ihres Projekts in der Schweiz? Welche Institutionen kommen Ihnen in den Sinn, die Ihr Konzept als Grundlage für eine eigene Umsetzung nehmen könnten?
- Welche Ratschläge würden Sie einer Person mit auf den Weg geben, die ein Projekt ähnlich wie Ihres starten möchte? Was müsste beachtet werden, was sollte nicht getan werden?
- Welche Erfahrungen/Faktoren sind Ihrer Einschätzung nach projektspezifisch, welche generalisierbar? Wie weit und unter welchen Umständen lassen sich Ihre Erfahrungen und Ihre Projektstruktur generalisieren?

9.6 Leitfaden Coaches / Trainer

- Beruflicher Hintergrund, Erfahrungen, Ausbildungen (generell und projektspezifisch)

- Können Sie mir erzählen, wie es dazu kam, dass Sie sich an diesem Projekt beteiligt haben?
- Was hat Sie motiviert, daran teilzunehmen?
- Welches ist Ihre Rolle? (gegenüber Projektleitung, Coaches, Peer Educators, Peers) An Konzeptentwicklung beteiligt?
- *Falls Anlass relativ stark vorstrukturiert ist:* Können Sie uns einen Ablauf eines Peer Education-Anlasses beschreiben? Welche Rolle haben Sie dabei gespielt?

Vorstellung Projekt (je nach Rolle der Coaches und deren Einbezug Fragen flexibel stellen)

- Was ist für Sie Medienkompetenz? Wie würden Sie jemandem, der den Begriff nicht kennt, Medienkompetenz kurz und knapp beschreiben?
- Wieso überhaupt ein Angebot zu Medienkompetenz für Jugendliche? Was ist für Sie besonders wichtig bei Medienkompetenz von Jugendlichen? Worauf legen Sie besonders Wert, dass dies vermittelt wird?
- Was ist für Sie PE? Wie würden Sie jemandem, der den Begriff nicht kennt, Peer Education kurz und knapp beschreiben?
- Wieso überhaupt ein Peer Education-Ansatz-Angebot? Vorteile und Herausforderungen von Peer Education?
- Ihre eigenen fachlichen Ziele? (In Bezug auf Medienkompetenz/Peer Education) Auf welchem Weg wollen Sie diese Ziele erreichen? (*Methoden: Strukturierungsgrad / Freiräume*)
- Wie wurden Jugendliche bei der Erarbeitung des Konzeptes und Vorbereitungen einbezogen?
- Welche Zielgruppe (Peers)? (*Soll?*) Wie/ auf welchen Wegen wurden sie erreicht? Wer hat tatsächlich teilgenommen? (*Ist - Merkmale z.B. Homogenität, Alter etc.*) Welche Schwierigkeiten/ Herausforderungen haben sich bei der Rekrutierung ergeben? (*z.B. Verbindlichkeit, Fluktuation, Zuwachs*)
- Nach welchen Kriterien wurden Peer Educators ausgewählt? (*Soll*) Wie/ auf welchen Wegen wurden sie erreicht? Wer hat tatsächlich teilgenommen? (*Ist*) Welche Schwierigkeiten/ Herausforderungen haben sich bei der Rekrutierung ergeben?

Einstellungen, spezifische Entscheidungen/Vorgehensweisen/Umsetzungen:

- Wie verstehen Sie Ihre Rolle als Coach? (Umgang mit Freiräumen schaffen vs. Verantwortung)
- Welche Kompetenzen brauchen Sie als Coach, um die Peer Educators vorzubereiten und zu begleiten?
- Welche Kompetenzen benötigen die Peer Educators, damit sie ihre Aufgabe erfüllen können? (In Bezug auf Medienkompetenzen / Peer Education / Didaktik)
- Wie können die Peer Educators diese Kompetenzen entwickeln? Welche Unterstützung brauchen sie? Von wem erhalten sie welche Unterstützung? (Projektleitung, Coaches etc.)
- Wie wurden die Bildungsinhalte entwickelt? Was war Ihre Rolle, was diejenige der Peer Educators (und ev. der Projektleitung)?
- Welchen Grad an Autonomie hatten die Peer Educators bei der Umsetzung des Projekts? (Im Hinblick auf die Erarbeitung der Bildungsinhalte und der konkreten Vermittlung)
- Wie sind Ihre Erfahrungen bezüglich Selbständigkeit und Unterstützungsbedarf der Peer Educators?

- Wie viel Zeit hatten Sie, um mit den Peer Educators zu arbeiten? War dies ausreichend?
- Wie gross ist Ihre Autonomie? (didaktische Entscheidungen und Inhalt von Medienkompetenz)
- Hat es Situationen gegeben, in denen Sie Unterstützung und Begleitung brauchten? Wenn ja, welche? Was ist dann weiter geschehen?
- Auf was legen Sie Wert bei den Interaktionen zwischen dem Peer Educators und Peers? Wann gelangen diese Ihren Erfahrungen? Woran erkennen Sie das? (Beispiele!)
- Gab es Situationen, in denen die Peer Educators überfordert waren? Wie haben Sie darauf reagiert?
- Wann sind bei der Durchführung Erwachsene anwesend, wann nicht? Wie erfahren Sie, was in den Interaktionen unter Ausschluss von Erwachsenen geschehen ist?

Resümee, Bewertung, Wirkungsfaktoren:

- Erfolgsfaktoren und Probleme: Sie haben ... erzählt, können Sie noch etwas mehr dazu sagen? Kommen Ihnen weitere Themen in den Sinn, die Ihre Arbeit mit den Jugendlichen beeinflussen?
- Läuft das Projekt insgesamt wie geplant oder gab/gibt es Probleme? Wenn ja, welche Lösungen haben Sie gefunden oder Schlüsse daraus gezogen? Wurden Anpassungen vorgenommen?
- Wie hat sich das Projekt entwickelt und verändert? Wieso hat es sich verändert? Wurden Anpassungen nötig? Wenn ja, welche und wodurch? Wer war beteiligt? (*Jugendliche bei Form, Inhalt, Methode? Wie hat sich der Einbezug von Jugendlichen auf die Entwicklung des Projektes ausgewirkt?*) Inwiefern waren hierfür Absprachen mit den Projektträgern nötig?
- Rückblick auf die ursprünglich gesetzten Ziele (Gesuch, Projektvereinbarung) und Einschätzung, ob diese erreicht werden konnten. Entsprechen die erzielten Resultate Ihren Erwartungen? Wenn ja: Was waren die Schlüssel zum Erfolg in diesem Projekt? Wenn nein: Was waren die Gründe dafür?
- Können Sie Stolpersteine benennen, welche sich nachteilig auf die Projektumsetzung ausgewirkt haben oder es bei Nichtbeachtung sein könnten? (*z.B. Finden von Peer Educators, fehlende Verbindlichkeit*)
- Würden Sie mit den Erfahrungen, die Sie jetzt haben, etwas anders machen?
- Gibt es so was wie Evaluationsschlaufen/Reflexionspunkte, bei denen festgestellt werden kann, wenn es Anpassungen braucht? Wer ist in diesen Prozess involviert? In welcher Form?
- Gibt es Ihrer Meinung nach Rahmenbedingungen, die notwendig sind für „Erfolg“? (Finanzierung, personelle Situation, Bekanntheit der Trägerinstitution und des Projekts, Wichtigkeit des Projekts für Trägerinstitution, wie „in“ ist Thema..... etc.)
- Was verstehen Sie unter Peerness? Welchen Stellenwert hat die Peerness in Ihrem Projekt? Wurde die Peerness/Gleichrangigkeit in Ihrem Projekt mal zum Thema? Wenn ja, in welcher Art und Weise?
- Was sind Ihrer Meinung nach gute Voraussetzungen, damit Peer Educators von den Peers als gleichrangig angesehen werden?
- Wurden in der Vorbereitung der Peer Educators Fragen zur Gleichrangigkeit thematisiert? Wenn ja, wie?
- Wann gelangen Interaktionen zwischen den Peer Educators und Peers Ihren Erfahrungen nach? Welche Kriterien tragen dazu bei? (*Voraussetzungen für Peerness*)

Kooperation/Vernetzung (falls eng in Projekt eingebunden)

- Wie ist Zusammenarbeit mit Externen/Kooperationspartnern?
- Wie ist die Nachfrage? (Konkurrenz durch ähnliche Projekte)

Weiterverbreitung

- Wie beurteilen Sie die Möglichkeiten der Verbreitung Ihres Projekts in der Schweiz? Was wäre dabei Ihrer Meinung nach entscheidend?
- Welche Ratschläge würden Sie einer Person mit auf den Weg geben, die ein Projekt ähnlich wie Ihres starten möchte? Was müsste beachtet werden, was sollte nicht getan werden?
- Welche Erfahrungen/Faktoren sind Ihrer Einschätzung nach projektspezifisch, welche generalisierbar? Wie weit und unter welchen Umständen lassen sich Ihre Erfahrungen und Ihre Projektstruktur generalisieren?

9.7 Leitfaden Peer Educators / Peer Tutors

Einstieg, Motivation:

- Erzähl doch mal von dem Projekt, worum es dabei ging und was du genau gemacht hast.
- Kannst Du erzählen, wie es dazu kam, dass Du bei dem Projekt mitgemacht hast?
- Wie fandest du es, sozusagen der Lehrer von anderen zu sein? Warum wolltest Du das machen? Hast Du das gern gemacht? Was genau? Warum?
- Persönliche Hintergründe: Wie lange im Projekt (oder anderen Arbeiten der Organisation) aktiv dabei, ab wann in diesem Projekt aktiv involviert, zeitlicher Aufwand
- Welchen Stellenwert hat [Thema des Projekts] in deinem Leben? (Hier wenn möglich Bezüge machen zum Verständnis von Privatheit/Öffentlichkeit, Freundschaft, Zeit, Prestige/Macht)

Training, Coaching, Support:

- Wie ist Deine Vorbereitung auf das Projekt verlaufen/passiert?
- Wie wurden dir deine Aufgaben beschrieben? Deine Rolle?
- Was waren die Etappen?
- Wie hast Du das erlebt?
- Hast Du dabei etwas über Medien bzw. Mediennutzung gelernt? Was?
- Hast du dabei etwas darüber gelernt, wie man am besten sein eigenes Wissen an andere weitergibt? Was?
- Habt ihr über mögliche schwierige Situationen geredet, die es an einer Veranstaltung geben kann? Habt ihr besprochen, wie man mit diesem umgehen könnte? Wie?
- Hast Du Dich gut unterstützt gefühlt?
- Alles in allem: wurdest du gut vorbereitet auf deine Aufgabe? Was war für dich besonders wichtig? Hat etwas gefehlt? Würdest du etwas ändern wollen bei deiner Vorbereitung?

- Konntest du in der Vorbereitung deine eigenen Ideen einbringen? Wann und wie? Wer hat über die Auswahl der Themen (...) entschieden?
- Wann waren die Erwachsenen in der Vorbereitung an- resp. abwesend?
- (Wenn mehrere Anlässe:) Habt ihr die einzelnen Anlässe besprochen? Gab es jemanden, den du bei Fragen oder Problemen fragen konntest? Wen und wie?

Beurteilung PE/PT Anlass:

- Wie hast Du den Auftritt in ... erlebt? (Fragen stellen in Bezug auf die einzelnen Projekte):
- z.B.: Peer Tutoring: Hast Du das Gefühl, dass Du gut präsentiert hast? Was hat gut geklappt, was nicht so? Hast Du das Gefühl gesagt zu haben, was Du sagen wolltest? Wie hast Du die Gespräche gefunden mit den Peers?
- (bei face-to-face: Rollenverhältnis: Welche Position geben Dir die anderen in dieser Situation? Evt. Aufstellung der Rollen auf Papier): Versuche zu beschreiben, Wie Dich die anderen gesehen haben (Als Experten, oder einer wie sie?) / Hast Du Dich akzeptiert gefühlt?
- (wenn unklar:) Wann waren die Erwachsenen an- resp. abwesend? War (ist) etwas anders, wenn keine Erwachsenen da waren (sind)? Was? (andere Kommunikationsformen, vertrauliche Inhalte)?
- Meinst Du, dass das was Du gemacht hast (Aktion) den Peers etwas gebracht hat? Was?
- Gab es währenddem eine Situation, wo du nicht wusstest, was du tun sollst/die du schwierig fandest? Wie hast Du das erlebt? Wurde dir dabei geholfen? Wie?
- Alles in allem: wurdest du während des Projekts gut begleitet und unterstützt bei Fragen oder Problemen? Was war für dich besonders wichtig? Hat etwas gefehlt? Würdest du etwas ändern wollen in der Begleitung?

Partizipation:

- Wo konntest Du bei dem Projekt mitbestimmen, wo nicht? (Anpassen an Projektwirklichkeit, -kontext) Hättest Du gerne mehr mitbestimmt? Wenn ja, wo und wie hättest Du gerne mehr mitbestimmt?

Beurteilung Outcome, Output:

- Was hat dir bei dem Projekt besonders gefallen? Gab es Dinge, die Du schwierig gefunden hast bei dem Projekt? (Medienkompetenz, Methode, Umsetzung) Wie war die Zusammenarbeit mit anderen in dem Projekt? (PE; PL; Trainer; Peers, andere). Gab es Konflikte mit anderen? Mit wem? Warum? Habt ihr sie lösen können?
- Hat dir das Projekt etwas gebracht? Was hat es dir gebracht? (die Vorbereitung, die Durchführung) Warum, erklärt wie das passiert ist? (Persönlich, MK, Didaktik, Beziehungen zu anderen)
- Benutzt Du heute neue Medien wie vor dem Projekt? Oder was ist anders?
- Deiner Meinung nach, wie müsste zum Thema neue Medien bilden / lehren? erziehen?
- Was würdest Du ändern am Projekt, wenn Du bestimmen könntest? Was hättest Du anders gemacht?

9.8 Leitfaden Gruppeninterviews Peers

- Zusammensetzung (Alter, Geschlecht, etc.) festhalten

Einstieg, Motivation:

- Erzähl doch mal von dem Projekt, worum es dabei ging und was ihr genau gemacht habt. Was wurde von euch erwartet? (*Rolle*)
- Könnt Ihr erzählen, wie es dazu kam, dass ihr bei dem Projekt mitgemacht habt? Hat es Euch Spass gemacht? Warum ja, warum nein?

Beurteilung PE/PT Situation:

- Wie fandet ihr [Name des Peer Educators]? Was hast Du geschätzt an ihm, was hat Dir nicht gefallen?
- Wusste der/die PE gut Bescheid über das Thema? Was wusste er/sie gut, was weniger gut? Erzählt mal ein Beispiel.
- Fandet ihr den/die PE/PT überzeugend, überzeugend, was er/sie sagte? Was fandet ihr überzeugend, was nicht? Wieso?
- Waren die PE ähnlich wie Du/Ihr? (auf Nachfrage ausführen: War der PE fast wie ein Kollege oder anders?)
- Wie war die Stimmung? Konntet ihr frei sagen, was ihr wolltet oder nicht? Warum?
- Gab es offene Diskussionen? Wie verliefen diese? Wer hat wie viel gesprochen? (Beschreibt mal jeder mit einem Wort, WIE ihr die Diskussion gefunden habt).
- Wie hat Eure Gruppe funktioniert? Hat es Konflikte gegeben, wie habt ihr diese gelöst?
- Wie fandest du es, dass ein Jugendlicher und nicht ein Erwachsener mit euch dieses Projekt gemacht hat? War das ein Unterschied? Welcher?

Beurteilung Outcome, Output:

- Welchen Stellenwert hat [Thema des Projekts] in deinem Leben? (Hier wenn möglich Bezüge machen zum Verständnis von Privatheit/Öffentlichkeit, Freundschaft, Zeit, Prestige/Macht)
- Hat Euch das Projekt etwas gebracht? Was hat es Euch gebracht? Warum, erklärt wie das passiert ist?
- Hat sich durch das Projekt etwas verändert? Was? Wie kam es dazu (Neue Medien, Beziehungen) Hier fragen, ob man nun anders nachdenkt über Begriffe wie Privatheit/Öffentlichkeit, Freundschaft, Zeit, Prestige/Macht)
- Benutzt ihr heute neue Medien wie vor dem Projekt? Oder was ist neu? Eurer Meinung nach, wie müsste man zum Thema neue Medien ausbilden? Lehren? Erziehen?
- Was würdet ihr ändern am Projekt, wenn Ihr bestimmen könntet. Was hättet ihr anders gemacht?

9.9 Deskriptive und induktive Kategorien für die Videografie

Methoden

- Plenum
- Gruppenarbeit
- Einzelarbeit
- Informationsvermittlung („Frontalunterricht“)
- Andere Methode

Art der Methodenanwendung

- Anleitung, Unterstützung
- Ausprobieren, produzieren
- Diskussion
- Methodenaushandlung (Partizipation)
- Klare Aufgabenstellung (gestellt oder partizipativ ausgehandelt)
- Unklare Aufgabenstellung (gestellt oder partizipativ ausgehandelt)

Inhalte

- Technische Medienkompetenz thematisiert/bearbeitet
- Kulturelle Medienkompetenz thematisiert/bearbeitet
- Soziale Medienkompetenz thematisiert/bearbeitet
- Reflexive Medienkompetenz thematisiert/bearbeitet

Art der Inhaltsbearbeitung und Resultat

- Themenaushandlung (Partizipation)
- Wissens-/Kompetenzerwerb erkennbar

Interaktionsprozess/Arbeitsprozess

- Interaktive Herstellung von Peerness/Differenz zwischen Peers und PE
- Engagement von Peers (hoch/niedrig/uneinheitlich)
- Engagement von Peer Educator (hoch/niedrig)
- Zusammenarbeit unter Peers (intensiv/schwach)
- Konflikt PE-Peers (konstruktiv/destruktiv gelöst; ungelöst)
- Konflikt unter Peers (konstruktiv/destruktiv gelöst; ungelöst)
- Konzentration (tief/hoch)
- Zeitdruck erkennbar

- Erwachsene anwesend
- Erwachsene interagieren
- Rollenklärung (klar/diffus)
- Einbringen persönlicher Erfahrungen/persönliche Betroffenheit
- Diskursive Offenheit für Argumente

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

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

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

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

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

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

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

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