



universität
wien

DIPLOMARBEIT

Titel der Diplomarbeit

„Der Diskurs um die Peer Education.

Eine kritische Untersuchung von Chancen und Risiken
eines pädagogischen Konzepts.“

Verfasserin

Petra Gromek

angestrebter akademischer Grad

Magistra der Philosophie (Mag. phil.)

Wien, 2012

Studienkennzahl lt. Studienblatt: A 297

Studienrichtung lt. Studienblatt: Diplomstudium Pädagogik

Betreuerin / Betreuer: Univ.-Prof. Dr. Henning Schluß

1.	Einleitung	1
1.1.	Forschungsfrage	1
1.2.	Methode	3
1.3.	Gliederung	6
2.	Die Peer – Peers / Peer Group – Gleichaltrigengruppe	9
2.1.	Die Begriffe: Peer - Peers	9
2.1.1.	Revisionsgeschichte: Die Peer, ihr Ursprung und ihre Wurzeln.....	9
2.1.2.	Peer: Definition und Bedeutung	12
2.2.	Die Begriffe: Peer Group - Gleichaltrigengruppe	13
2.2.1.	Der synonyme Gebrauch der Begriffe	13
2.2.2.	Die Schreibweise	14
2.2.3.	Peer Group - Gleichaltrigengruppe: Definition und Bedeutung	16
2.2.3.1.	Begriffliche Erweiterung	17
2.2.3.2.	Begriffliche Eingrenzung	17
2.2.3.3.	Aktuelle, differenzierte Definitionen	18
2.3.	Rückblick	18
3.	Kriterien der Gleichstellung / Gleichrangigkeit	21
3.1.	Das Alter	21
3.2.	Der Status: Schüler/in	21
3.3.	Mit dem Jugendalter einhergehende, zu bewältigenden physische und psychische Entwicklungen.....	22
3.4.	Mit dem Jugendalter einhergehende, zu bewältigenden Aufgaben und Ereignisse.....	23
3.5.	Persönliche Interessen, Fähigkeiten und Fertigkeiten	23
3.6.	Die soziale Herkunft.....	24
4.	Die Arten und Formen der Peer Group – Gleichaltrigengruppe	25

4.1.	Allgemeine Einführung.....	25
4.2.	Die formale/formelle Gruppe.....	26
4.3.	Die Schule als Möglichkeitsraum von Gruppenzusammenschlüssen	29
4.4.	Die informelle Gruppe (Scherr)	30
4.4.1.	Die Peer Group - Eine informelle Gruppe	30
4.4.2.	Definition.....	30
4.4.3.	Grundmerkmale	31
4.5.	Die außerschulische (funktionsoffene) Gruppe (Baacke)	32
4.5.1.	Wesentliche Gruppenkennzeichen	32
4.5.1.1.	Die sich ordnende Struktur	32
4.5.1.2.	Die Interaktion.....	34
4.5.2.	Die Kennzeichen funktionsoffener Gruppen	35
4.5.2.1.	Die Bedeutsamkeit.....	35
4.5.2.2.	Die (gefährdete oder hyperstabile) Kohäsion.....	35
4.5.2.3.	Im Reproduktionssektor	36
4.5.2.4.	Definition der Mitglieder	36
4.5.2.5.	Aktives Interesse am Gruppenprofil.....	36
4.6.	Die Formen der Peer(s)	37
5.	Die Peer Group und ihre Bedeutung.....	39
5.1.	Die Peer Group als natürliches Phänomen.....	40
5.2.	Die Jugend auf der Suche nach einer Peer Group	41
5.3.	Die Bedeutsamkeit.....	44
5.3.1.	Gemeinsame Entwicklungen / Erlebnisse.....	44
5.3.2.	Die physische Entwicklung	45
5.3.3.	Die kognitive und soziale Entwicklung und ihr Konflikt	45
5.3.4.	Die Identität.....	46
5.3.5.	Die moralische Entwicklung.....	47

5.3.5.1. Die moralische Entwicklung (Piaget)	47
5.3.5.1.1. Die Moral: Definition.....	48
5.3.5.1.2. Ausgangspunkt	49
5.3.5.1.3. Die moralische Entwicklung in und durch die Zusammenarbeit	52
5.3.5.1.3.1. Das Stadium der beginnenden Zusammenarbeit	53
5.3.5.1.3.1.1. Das zweite Stadium des Bewusstseins der Regel.....	54
5.3.5.1.3.1.2. Das dritte Stadium des Bewusstseins der Regel.....	54
5.3.5.1.3.2. Die Zusammenarbeit	57
5.3.5.1.3.2.1. Die echte Zusammenarbeit	57
5.3.5.1.3.2.2. Bedingungen	58
5.3.6. Der Ablösungsprozess.....	60
5.3.7. Die Kontaktmöglichkeit	61
5.3.8. Die Kommunikation / Interaktion	62
5.3.9. Die Persönlichkeitsentwicklung.....	63
5.3.10. Die Beziehung	64
5.3.11. Das Gemeinschaftsgefühl.....	65
5.4. Rückblick	66
6. Die Peer Education.....	67
6.1. Der Begriff: Peer Education	67
6.1.1. Der Begriff: Education (Erziehung)	67
6.1.2. Verschieden Auffassungen von Peer Education.....	69
6.1.2.1. Die Peer Education: Ein Sammelbegriff.....	69
6.1.2.1.1. Das Peer-Involvement	70
6.1.2.1.2. Die Peer-Mediation	70
6.1.2.1.3. Das Peer-Counseling.....	70
6.1.2.1.4. Die Peer-Education.....	71
6.1.2.1.5. Die Peer-Projekte.....	71

6.1.2.2.	Die Peer Education: Ein Erziehungs- und Bildungsangebot	71
6.1.2.3.	Die Peer Education: Eine pädagogische Methode.....	72
6.1.2.4.	Die Peer Education: Vermittlung von Wissen und Kompetenz	73
6.1.2.5.	Die Peer Education: Eine Situation / ein Arrangement	73
6.1.2.6.	Die Peer Education: Ein pädagogisches Setting.....	74
6.1.2.7.	Die Peer Education: Ein Arbeitsansatz in der Sozialen Arbeit	74
6.1.2.8.	Die Peer Education: Eine präventive/r Maßnahme / Arbeitsansatz	75
6.1.2.9.	Rückblick	75
6.2.	Revisionsgeschichte: Die Peer Education	77
6.3.	Die Grundlage.....	78
6.3.1.	Die Peer Group als natürlicher Zusammenschluss.....	79
6.3.2.	Die (zunehmende) Bedeutung der Peer Group	79
6.3.3.	Die engen Beziehungen und das Kommunikationsgefüge der Peer Group	80
6.3.4.	Rahmenbedingungen der Schule	80
6.3.5.	Ausbildungsprogramme / Trainings	81
6.3.6.	Freiwilligkeit, Vertrauen, Akzeptanz.....	81
6.4.	Peer Education: Zur Praxis	82
6.4.1.	Verlauf	82
6.4.2.	Einsatzbereiche	83
6.5.	Themen.....	84
6.6.	Beteiligte	86
6.7.	Profiteure/innen	87
6.8.	Ziele	89
6.8.1.	Zielgruppe.....	89
6.8.2.	Wissensvermittlung.....	90
6.8.3.	Der Erwerb von Fertigkeiten / Verhaltensmodifikation	90
6.8.3.1.	Empowerment und Partizipation	90

6.8.3.2. Förderung der Persönlichkeitsentwicklung	91
6.8.3.3. Qualifizierung der Kommunikationsfähigkeit	92
6.8.3.4. Prävention.....	92
7. Eine kritische Untersuchung	95
7.1. Peer Education: Ein positives Bild	95
7.2. Peer Education vs. Erziehung.....	98
7.2.1. Ein Beispiel einer Erziehung intergenerativer Art (Schleiermacher)	101
7.2.2. Peer Education: Das Verhältnis zwischen der älteren und der jüngeren Generation.....	106
7.2.3. Rückblick	109
7.2.3.1. Peer Education: Intragenerative Erziehung	109
7.2.3.2. Peer Education Das Zusammenwirken zweier Generationen.....	110
7.2.3.3. Peer Education: Ein Übergang zur Zusammenarbeit.....	112
7.3. Peer Education: Risiken, Probleme, Herausforderungen	115
7.3.1. Die Autorität der Gruppe	116
7.3.2. Konformismus / Konformitätsdruck	117
7.3.3. Selektion / Ausgrenzung	118
7.3.4. Die Peer als pädagogische Störgröße	120
7.3.5. Die veränderte Rolle der Heranwachsenden	121
8. Zusammenfassung	125
9. Ergebnispräsentation und Reflexion	129
9.1. Beantwortung der Forschungsfrage.....	129
9.2. Reflexion.....	131
Literaturverzeichnis	135
Anhang A - Abstract	141
Anhang B - Lebenslauf	143

1. Einleitung

1.1. Forschungsfrage

Im Verlauf des Jahres 2011 ereignete sich in unterschiedlichsten Medien (sowohl digitale Medien, als auch Print-)¹ eine Thematisierung der Peer Group, sowie der Peer Education.² So wird im Zuge eines Artikels diesbezüglich beispielsweise argumentiert, dass Projekte in Form von Peer Education, insofern zuversichtlich erscheinen, da sie als eine effektive Methode betrachtet werden, "um Veränderungen der inneren Einstellung und des Verhaltens zu bewirken".³ Letzteres wird insofern argumentiert, dass die angestrebten Zielpersonen durch Vermittler/innen der gleichen "(sozialen) Gruppe" besser "erreicht" werden könnten.⁴ Derartige Annahmen sind ebenso in der wissenschaftlichen Literatur anzutreffen⁵, wobei in diesem Zusammenhang die verstärkte Wirksamkeit der Peer-Education-Projekte und der erhöhte Lerneffekt betont werden.⁶ Der Einblick in die medialen Inhalte, sowie in den wissenschaftlichen Diskurs über die Peer Education verdeutlichen somit, dass der Themenschwerpunkt der vorliegenden Arbeit an Aktualität besitzt, da er sowohl im öffentlichen, als auch wissenschaftlichen Bereich diskutiert wird.

Vor dem beschriebenen Hintergrund hat sich das Forschungsinteresse entwickelt, zum einen das Phänomen der Peer/Peer Group einer exakteren Betrachtung zu unterziehen, das sich angesichts gegenwärtiger Beiträge thematisch zu etablieren scheint. Zum anderen weckt der Umstand, dass die Peer/Peer Group von pädagogischer Seite in Form eines Konzepts, wie der Peer Education genutzt wird ebenso die Neugier. Infolge dessen grenzt sich das Forschungsinteresse insofern ein,

¹ z.B.: die Arbeiterkammer Wien, das BMUKK (Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur, Die Presse, Der Kurier, Der Standard

² siehe z.B.: Arbeiterkammer Wien, <http://wien.arbeiterkammer.at/online/ak-foerdert-peer-education-projekt-gegen-diskriminierung-63696.html?mode=711&STARTJAHR=2008>, 23.11.2011; Tomasovsky, http://diepresse.com/home/bildung/erziehung/416145/Kinderpsychologie_Wenn-die-Peergroup-zum-Nest-wird?from=suche.intern.portal, 23.11.2011; Gruber/Aguado/Mrzyglod, <http://diepresse.com/home/bildung/presse-machtschule/668696/Zeigt-her-Eure-Schuhe?from=suche.intern.portal>, 23.11.2011

³ Arbeiterkammer Wien, <http://wien.arbeiterkammer.at/online/ak-foerdert-peer-education-projekt-gegen-diskriminierung-63696.html?mode=711&STARTJAHR=2008>, 23.11.2011

⁴ Arbeiterkammer Wien, <http://wien.arbeiterkammer.at/online/ak-foerdert-peer-education-projekt-gegen-diskriminierung-63696.html?mode=711&STARTJAHR=2008>, 23.11.2011

⁵ siehe zum Beispiel Apel 2003

⁶ siehe zum Beispiel Naudascher 1977, Apel 2003, Kästner 2003, Nörber 2003

dass es interessiert zu ergründen, worin die Besonderheit und die Bedeutung der Peer/Peer Group liegt, sodass im pädagogischen Bereich ein Konzept angetroffen werden kann, das diese zu nützen beansprucht.

Eine intensive Auseinandersetzung mit gegenwärtiger Literatur verdeutlicht, dass sich im Zuge der Peer Education die Erziehungsprozesse zwischen Gleichaltrigen ereignen⁷ und den Beteiligten (den Erwachsenen und den Jugendlichen, sowie Kindern) demnach bestimmte Rollen und Aufgaben zukommen.⁸ Letzteres betreffend lässt desweiteren die Vorannahme aufkommen, dass Erziehungsprozesse intergenerativer Art außen vor zu bleiben scheinen. Angesichts dessen stellt sich die Frage, inwieweit bei der Peer Education tatsächlich von Erziehung gesprochen werden kann. Ergänzend hierzu ergaben die Recherchen den Eindruck, dass überwiegend gewisse Vorzüge in den Blick genommen werden, sowie folglich befürwortende Argumente zur Peer Education anzutreffend sind und negative Aspekte, Probleme und Risiken vergleichsweise dazu im Hintergrund verweilen und nur selten thematisiert werden. Nachdem sich diese Annahme ein Stückweit durch Wischers (2010) Beitrag erhärtet, leitet sich aus all dem das präzisiertere Forschungsvorhaben und folgende Forschungsfrage ab:

Inwieweit kann die Peer Education hinsichtlich eines intergenerativen Erziehungsverständnisses als Erziehung aufgefasst werden und demnach intergenerative Erziehungsprozesse aufweisen? Welche Probleme und Risiken birgt das Konzept, das das Zusammensein in der Gleichaltrigengruppe fördert und etabliert in sich? - Eine kritische Untersuchung von Chancen und Risiken eines pädagogischen Konzepts.

⁷ siehe Nörber 2003

⁸ siehe Kapitel 7.2.2.

1.2. Methode

Damit die Forschungsfrage angemessen bearbeitet werden kann, benötigt es einer wissenschaftlichen Methode, weshalb im Zuge der vorliegenden Arbeit eine Annäherung, Bearbeitung und schlussendlich Beantwortung der Forschungsfrage mit Hilfe der pädagogische Hermeneutik erfolgen soll.

Der Begriff Hermeneutik, ursprünglich aus dem griechischen Sprachraum stammend, trägt die Bedeutung der "Lehre von der Verkündigung und Auslegung"⁹ in sich. In den Bereich der Geisteswissenschaften getragen, wird sie "als Kunst des Umgangs mit Texten [...] und als Methode des Verstehens von Sinn in einem historisch sozial definierten Kontext auf der Basis eines als Sinnträger fundierten Materials, zunächst an Texten, dann auch an anderen Produkten menschlicher Kultur und Praxis"¹⁰ aufgefasst.¹¹ In Rückgriff "auf den ursprünglichen Begriff der Hermeneutik als 'Dolmetscherkunst' geht es bei diesem Forschungsverfahren [...] darum, in Texten, Bildern, realen Ereignissen usw. Facetten und Gehalte wahrzunehmen, die man zuvor darin nicht entdecken konnte."¹²

Da es sich bei der Hermeneutik um eine Textauslegung handelt, findet sich die Methode vor Problemen wieder. Beispielsweise besteht die Gefahr, dass durch die "Interpretation der wesentliche Gehalt eines Textes oder Bildes" zerstört wird.¹³ Desweiteren erweist es sich für die Methode als problematisch, dass "verschiedene Möglichkeiten der Auslegung [...] im weiteren Sinn überhaupt eines jeden Textes (bestehen), da Texte immer verschiedenartig ausgelegt bzw. interpretiert werden" können.¹⁴ Eine weitere Problematik besteht "in der verschiedenartigen Lektüre ein und desselben Textes durch verschiedene interpretierende Leser" - sprich in einer "Unbestimmtheit und [...] Multiperspektivität", die aber nicht "willkürlichen Interpretationen Tür und Tor(,) (sondern) [...] den Spielraum des Verstehens eröffne(n)".¹⁵

⁹ Tenorth/Tippelt 2007, S.316

¹⁰ Tenorth/Tippelt 2007, S.316

¹¹ Vgl. Tenorth/Tippelt 2007, S.316; siehe auch Rittelmeyer/Parmentier 2007

¹² Rittelmeyer 2007, S.41

¹³ Rittelmeyer 2007, S.2f

¹⁴ Rittelmeyer 2007, S.5

¹⁵ Rittelmeyer 2007, S.13

Um jedoch von einer "wissenschaftliche(n) Textauslegung" sprechen zu können, bedarf es einer "Reflexion auf die Plausibilität der eigenen Deutung". In diesem Zusammenhang wird die Notwendigkeit einer "Kompetenz" für das Auslegen von Texten, sowie "für das Entschlüsseln und Sinnverstehen" betont, da die Textauslegung mitunter "auf sorgfältige Lektüre, auf die kenntnisreiche Einordnung des Gelesenen in einen historischen Kontext und auf kombinatorisches Vermögen [...] angewiesen" ist.¹⁶

Angesichts dessen und des Fehlens "genauer Abgrenzungsregeln der hermeneutischen Analyse", sind sogenannte "Grundsätze der Hermeneutik" vorherrschend, anhand derer die Möglichkeit besteht festzustellen, inwieweit diese in der Analyse berücksichtigt, zumindest aber "nicht verletzt wurden".¹⁷

Diesbezüglich lautet der Verweis seitens Rittelmeyer (2007), wie folgt:

"Soll diese Kunst in einer methodisch reflektierten, also wissenschaftlichen Manier ausgeführt werden, dann kann [...] ein Bewusstsein methodischer Grundsätze bei der hermeneutischen Interpretation sehr hilfreich sein".¹⁸

Es liegen demnach "Beurteilungspunkte" vor, die "bei der kritischen Beurteilung hermeneutischer Bemühungen" berücksichtigt werden sollen.¹⁹

Diese sind:

- "Die methodische Prüfung von Voreinstellungen und Interpretationsperspektiven am interpretierten Sachverhalt".
- Die "Prüfung der Frage, ob sich die Interpretation strikt am Objekt orientiert".
- Die "Prüfung, ob neue Erkenntnisse oder nur Paraphrasen vorliegen", das heißt, "ob die eigene Interpretationen wirklich über das hinausgehen, was die aufmerksame Lektüre eines Bildes, Textes [...] ohnehin zeigt".

¹⁶ Rittelmeyer 2007, S.5f

¹⁷ Rittelmeyer 2007, S.42

¹⁸ Rittelmeyer 2007, S.42

¹⁹ Rittelmeyer 2007, S.42

- Desweiteren sind "die verwendeten Quellen, im Sinne einer "Quellenkritik" zu prüfen.
- Unterschiedliche "Sinn-Bezüge" und "andere Bedeutungen" bezüglich der eigenen "Lebenswelt", bringen ebenso ein Problem für die Interpretation mit sich, weshalb "bei jeder Interpretation menschlicher Verhaltensweisen, Erlebnisse [...] usw." gefragt werden muss, "(w)ie gelingt es uns, unsere lebensweltliche Auffassung nicht an die Stelle jener anderen zu setzen, die wir verstehen wollen?"
- Es ist desweiteren "für die hermeneutische Analyse wichtig" zu erfragen "(w)ann, wo, von wem, unter welchen historischen Bedingungen [...] z.B. ein Dokument entstanden (ist)" oder auch wer die Adressaten/innen der Texte waren beziehungsweise sind. Demnach wird eine Notwendigkeit in der "Beachtung des historischen und sozialen Zusammenhanges, in dem ein Objekt hermeneutischer Analyse steht" gesehen, womit gemeint ist das beispielsweise "weitere historische Informationen [...] herangezogen" oder auch "historisch-gesellschaftliche Zusammenhänge berücksichtigt" werden.
- Ebenso sind "die Bedeutung formaler bzw. strukturaler Merkmale eines Interpretationsobjektes", wie zum Beispiel "die formale Eigenart" zu berücksichtigen.
- Ergänzend hierzu ist "(die) Eigentümlichkeit des interpretierten Objekts, der interpretierten Person oder sozialen Situation" zu beachten.
- Ein weiterer wesentlicher Aspekt ist, "zentrale Begriffe der Analyse" zu klären.²⁰

²⁰ Rittelmeyer 2007, S.42-26

Hieraus resultiert folgendes Ziel:

"Als eine wissenschaftliche Methode soll [...] (d)ie Hermeneutik [...] Inhalte oder Bedeutungen eines Textes aus- bzw. offen legen, die zunächst - z. B. bei der oberflächlichen Lektüre - nicht auffallen. Sie öffnet gewissermaßen den Blick für Textgehalte, die bei der normalen Lektüre nicht unmittelbar sichtbar werden", weshalb sie "i(m) [...] weiteren Sinne (als) die Kunst des Verstehens kultureller Ereignisse, seien dies nun Texte, Bilder, (usw.)" betrachtet wird.²¹

1.3. Gliederung

Die anfängliche Einführung in das Diplomarbeitsthema über die Peer(s) und Peer Group mit Hilfe ausgewählter Autoren/innen und Nachschalgewerken erfolgt, um einen Einblick in den besagten Themenkomplex zu geben. Nachdem aber die Peer Education im Blick behalten werden soll, ist dieses Kapitel vielmehr als Basis konzipiert, sodass danach geklärt ist, was unter den Begriffen verstanden werden kann, welche Ansichten sich über den Ursprung oder die Wurzeln der Begriffe herausfinden lassen, welche verschiedenartigen Verständnisse darüber zu gegen sind und welche Arten oder Formen von Peer(s) Group in der Literatur angetroffen werden können.

Die thematische Hereinnahme von Theorien über die formellen / formalen, informellen, sowie funktionsoffenen Gruppen erfolgt, um ein stückweit die Gruppenprozesse in den Blick zu nehmen, auf die im Zuge der Kritik zurückgegriffen werden wird.

Hieran schließt ein fokussierter Blick auf das Konzept der Peer Education, wobei im Verlauf dessen, abermals eine Klärung der Begriffe, eine Revisionsgeschichte, die Darstellung eines, im Konzept anzutreffenden Erziehungsverständnisses erfolgen und verschiedene Auffassungen über die Peer Education präsentiert werden. Ergänzend dazu wird auf die Grundlage, den Verlauf und die Einsatzbereiche der Peer Education eingegangen. Desweiteren erfolgt ein Blick auf die beteiligten Personen, die Themeninhalte und die Ziele der Peer Education.

²¹ Rittelmeyer 2007, S.1f

Im Anschluss daran folgt die angekündigte, kritische Untersuchung, in der in einem ersten Schritt das sozusagen positive Bild, das sich abzeichnet rekapituliert wird.

In einem zweiten Schritt wird auf die Diskrepanz eingegangen, die sich durch die Bezeichnung des Konzepts und den, in diesen vollziehenden Erziehungsprozessen ergibt. Unter Zuhilfenahme einer Erziehungstheorie und eines fokussierten Blicks auf das Verhältnis zwischen den älteren und den jüngeren Beteiligten in der Peer Education, wird folglich versucht zu klären, inwieweit dieses Arbeitsverhältnis als Erziehung, hinsichtlich eines intergenerativen Verständnisses betrachtet werden kann und derartige Prozesse aufweist.

In einem dritten Schritt wird auf die Möglichkeit eingegangen, die Peer Education als ein Konzept zu betrachten, das zum einen das Zusammenwirken einer älteren und jüngeren Generation und zum anderen die Zusammenarbeit zwischen diesen beiden, sowie unter den Gleichaltrigen fördert.

In einem letzten Schritt werden Risiken, Probleme und Herausforderungen angesprochen, die durch die konzeptionelle Beschaffenheit der Peer Education zum Tragen kommen können und folglich einige Grenzen des Konzepts sichtbar machen.

2. Die Peer – Peers / Peer Group – Gleichaltrigengruppe

2.1. Die Begriffe: Peer - Peers

Bevor auf den Begriff der Peer Group, seine Definition und Bedeutung eingegangen wird, erscheint es für ein besseres Verständnis meines Erachtens nach vorteilhaft, sowie notwendig dem Ursprung des peer-Begriffs und somit der Frage nachzugehen, wo die Autoren/innen diesen verwurzelt sehen. Diese Art und Weise zu verfahren ist mitunter durch die Vorgehensweise herangezogener Autoren/innen inspiriert, die wenn sie bemüht sind, den Begriff der Peer Group zu definieren und dessen Bedeutung zu erörtern, zumeist eine Erklärung des Begriffs der peer vornehmen und erst anschließend - oftmals daraus abgeleitet - der Begriff der Peer Group eine Definition erfährt.²²

2.1.1. Revisionsgeschichte: Die Peer, ihr Ursprung und ihre Wurzeln

Der Begriff peer wird im deutschen Universalwörterbuch des Duden (2003, Deutsches Universalwörterbuch) zwar mit dem deutschen Terminus Gleichrangiger übersetzt, wobei es sich hierbei aber um eine Bezeichnung für "Angehörige des hohen Adels in Großbritannien"²³ oder aber für ein "Mitglied des britischen Oberhauses"²⁴ handelt.²⁵ Eine derartige Begriffsbestimmung der peer kann unter anderem in einem Werk von Salisch (2010) angetroffen werden, die den peer-Begriff ebenfalls als einen, aus dem englischsprachigen Raum stammenden Ausdruck betrachtet, der ursprünglich "die ranggleiche Schicht englischer Adelige bezeichnete"²⁶.

Ein Rückbezug auf den Duden und andere Autoren/innen²⁷ lassen zunächst den Schluss zu, dass die Wurzeln des peer-Begriffs im britischen Raum angenommen werden, wobei sich im Hinblick auf das Forschungsinteresse die Frage eröffnet, worin der Zusammenhang zwischen der peer, als Bezeichnung für den britischen Adel und

²² siehe Fuhs 2006, S.152; Breidenstein 2008, S.945;

²³ Duden Deutsches Universalwörterbuch 2003

²⁴ Duden Deutsches Universalwörterbuch 2003

²⁵ siehe auch Teichmann/Opp 2008

²⁶ Salisch 2010, S.4

²⁷ siehe Salisch 2010, Teichmann/Opp 2008

jenem Peer-Begriff besteht, der in der Literatur im Zuge des Diskurses der Jugend/lichen, Gleichaltrigenerziehung und der Peer Education Erwähnung findet?

Infolge dessen wird daher der Versuch unternommen den begrifflichen Verständnissen näher nachzugehen, um sodann eine solche Verbindung deutlich werden zu lassen.

Angesichts einer Begriffsübersetzung beziehungsweise -herleitung nach Naudascher (1977) kann als ein sozusagen weiterer Ursprung des Wortes, der französische Raum angenommen und kenntlich gemacht werden.²⁸

Doch auch wenn nun vor dem Hintergrund der Bestimmung des Duden (2003 Deutsches Universalwörterbuch) oder der begrifflichen Herleitung von Naudascher (1977) die Auffassung besteht, dass der Ursprung des Wortes im englischsprachigen²⁹ und/oder im französischsprachigen Raum³⁰ vermutet wird, so verweisen Teichmann/Opp (2008) auf einen anderen Ursprung.

Gemäß ihren Erläuterungen stammt der Begriff der Peers nicht nur von dem lateinischen Wort par, paris ab, sondern habe in den verschiedenen Bereichen, sei es in Regionen (wie etwa Großbritannien), in Berufsfeldern (wie etwa der Rettungsdienst oder der Informatikbereich) oder in wissenschaftlichen Gebieten (wie die Erziehungswissenschaft und die Entwicklungspsychologie) Einzug gefunden, wobei der Peer-Begriff der Bereiche wegen, eine eigene Bedeutung erhalten habe.³¹

Aus dieser Vielzahl an Ansichten über den Ursprung beziehungsweise die Wurzeln wird ersichtlich, dass recht differente Ansichten einzelner Autoren/innen über den ursprünglichen Wortstamm und dessen Bedeutung aufgefunden werden können. Angesichts der bisher angeführten Auffassungen wurden drei Ursprünge (der englische, französische und lateinische Sprachraum) ausgemacht. Ergänzend hierzu bietet sich die Möglichkeit, eine weitere Herkunft im amerikanischen Raum anzunehmen.

In Bezugnahme auf die Begriffsklärung der peer group beziehungsweise der Gleichaltrigengruppe nach Naudascher (1977), lässt sich die erwähnte amerikanische

²⁸ Vgl. Naudascher 1977, zit. n. Nörber 2003, S.119

²⁹ Tenorth/Tippelt 2007, S.552

³⁰ siehe Naudascher 1977, zit. n. Nörber 2003, S.119

³¹ Vgl. Teichmann/Opp 2008, S.176

Wurzel aufgrund jener ihrer Äußerung annehmen, die die Ansicht zum Vorschein kommen lassen, dass es sich bei der Gleichaltrigengruppe, um die deutsche Übersetzung des Ausdrucks peer group handle, der im Bereich der amerikanischen Forschung ihrer Ansicht nach zur damaligen Zeit längst (seit mehr als 40 Jahre) eingekehrt sei. Dies wird ihrerseits insofern versucht zu belegen, indem sie auf eine amerikanische Studie aus dem Jahre 1934 verweist und mit Hilfe dieser aufzeigt, dass darin der Begriff der peer erstmals als eine Bezeichnung für die Gleichaltrigen enthalten sei.³²

Anhand dessen scheint der Eindruck zu entstehen, dass hierhin der Ursprung gesehen werden kann, in der erstmals eine Auseinandersetzung mit der Peer/Gleichaltrigengruppe erfolgte.

Diese Annahme relativiert die besagte Autorin jedoch, indem sie darauf hinweist, dass geschichtlich betrachtet insofern sehr früh eine Auseinandersetzung mit dem Thema stattgefunden habe, da bereits in der Antike Aussagen in Bezug auf die Bedeutung der Gruppe von Gleichaltrigen aufgefunden werden können.³³

Naudascher (1977) schreibt, vermutlich unter Berücksichtigung der besagten amerikanischen Studie, Amerika eine große Bedeutung hinzu. Sie meine, dass "fast alle grundlegenden Aussagen zur Bedeutung der Gleichaltrigengruppe [...] aus der amerikanischen Psychologie oder Soziologie" stammen.³⁴

Dies scheint meines Erachtens eine sehr interessante Ansicht zu sein, die jedoch dahingehend ein Stückweit hinterfragt werden kann, da beispielsweise Piaget (1954) durch seine Arbeit und Untersuchungen über die moralische Entwicklung des Kindes, einen wesentlichen Beitrag bezüglich der Bedeutung der Gleichaltrigengruppen zu leisten scheint, indem er diese als äußerst notwendig für die Entwicklung der Moral

³² Vgl. Naudascher 1977, zit. n. Nörber 2003, S.119

³³ Vgl. Naudascher 1977, zit. n. Nörber 2003, S.120

³⁴ Naudascher 1977, zit. n. Nörber 2003, S.120

erachtet³⁵. Eine Annahme, die an anderer Stelle nochmals zum Tragen kommen wird, wenn eine thematische Bezugnahme auf die Bedeutung der Peer Group erfolgt.³⁶

Im Zuge des Versuchs von Naudascher (1977) ihre Annahme über eine amerikanische Wurzel zu belegen, deutet sich zugleich ein Verständnis der Bezeichnung der peer an³⁷, weshalb folglich auf die Begriffsdefinition übergegangen wird.

2.1.2. Peer: Definition und Bedeutung

Eine für meine Person angenehme, favorisierte und aufgrund dessen herangezogene Form der Begriffsdefinition beziehungsweise -übersetzung stammt - wie bereits erwähnt - von Naudascher aus dem Jahre 1977. Die subjektiv angedeutete Vorliebe für diese Begriffsbestimmung begründet sich zum einen daraus, da sie am Ursprung des Wortes ansetzt und zum anderen durch die im Zuge der Definition erfolgten Erläuterungen, dass das Wort peer ursprünglich aus dem Altfranzösischen stammt und von per oder aber später von pair abgeleitet wurde und daher die Bedeutung des Gleichseins oder eben den gleichen Rang oder Status zu haben, hat.³⁸ Hierdurch wird meines Erachtens nach verständlich und nachvollziehbar, weshalb der Begriff bei anderen Autoren/innen vorzugsweise mit Ebenbürtigkeit oder Gleichheit übersetzt wird.³⁹

Die herangezogene Definition und Übersetzung scheint problemlos mit jener, aus dem Duden (2003, Deutsches Universalwörterbuch) entnommenen Begriffsklärung vereinbar zu sein, da letztere gleichermaßen anführt, dass der englischsprachige Begriff der Peer, Gleichrangiger bedeutet und von einer altfranzösischen (per) und lateinischen (par) Bezeichnung abgeleitet und dem zufolge mit dem deutschen Wort gleich übersetzt wird.⁴⁰

Der Aspekt des Gleichseins, der bei Naudascher (1977), sowie im Duden (2003, Deutsches Universalwörterbuch) gegenwärtig ist⁴¹ wird nochmals aufgegriffen werden, weshalb bereits an dieser Stelle auf sein Vorkommen hingewiesen sei. Nach einer

³⁵ siehe Piaget 1954

³⁶ siehe Kapitel 5.3.5.1.

³⁷ siehe Naudascher 1977

³⁸ Vgl. Naudascher 1977, zit. n. Nörber 2003, S.119

³⁹ siehe zum Beispiel: Fuhs 2006, Breidenstein 2008, Teichmann/Opp 2008, Salisch 2010

⁴⁰ Vgl. Duden Deutsches Universalwörterbuch 2003

⁴¹ siehe Naudascher 1977, zit. n. Nörber 2003, S.119; siehe Duden Deutsches Universalwörterbuch 2003

ausführlichen Auseinandersetzung mit dem Begriff der Peer kann nun, wie angekündigt unter Hereinnahme weiterer Ansichten die Bedeutung der Begriffe Peer Group und Gleichaltrigengruppe geklärt werden.

2.2. Die Begriffe: Peer Group - Gleichaltrigengruppe

In der wissenschaftlichen Literatur lassen sich recht unterschiedliche Verständnisse beziehungsweise Auffassungen über die Peer Group und Gleichaltrigengruppe finden, die in Folge dessen an manch einer Stelle mehr oder weniger irritieren können. Diesbezüglich handelt es sich bei der Klärung der Begriffe Peer Group und Gleichaltrigengruppe um ein, für meine Person notwendiges und sinnvolles Unterfangen, um derartigen Verwirrungen entgegenzuwirken.

2.2.1. Der synonyme Gebrauch der Begriffe

Ein, zu beachtender Aspekt bei der Klärung beider Begriffe, ist meines Erachtens nach der Umstand, dass aus den verschiedenen Definitionen der Autoren/innen hervorzugehen scheint, dass die Begriffe Peer Group und Gleichaltrigengruppe synonym füreinander verwendet werden können, weshalb im weiteren Verlauf dieser Annahme versucht wird näher nachzugehen.

Im Hinblick auf die Autoren/innen, wie etwa Teichmann/Opp (2008) oder Salisch (2010) handelt es sich bei der deutschsprachigen Bezeichnung der Gleichaltrigengruppe um die, im englischsprachigen Raum bezeichnete peer group beziehungsweise Peers⁴², ein Begriffsverständnis das meiner Meinung nach die Möglichkeit eröffnet und in weiterer Folge die Annahme bestärkt, die beiden Begriffe können als Synonyme füreinander herhalten.

Eine Begriffsbestimmung, in der nun eine der beiden Bezeichnungen - gemeint ist die der Gleichaltrigengruppe - in der Definition der anderen - demnach der Peer Group - mit einfließt und somit die Vermutung des synonymen Gebrauchs der Begriffe zu erhärten scheint, lässt sich in dem von Tenorth/Tippelt (2007) herausgegebenen Lexikon der Pädagogik finden. In diesem wird die Peergroup insofern definiert, als dass darunter

⁴² Vgl. Teichmann/Opp 2008 S.176; siehe auch Salisch 2010, S.4

eine Bezeichnung "für eine Gruppe von Gleichen"⁴³ verstanden wird, wobei überdies darauf hingewiesen wird, dass sich die Gleichheit am Kriterium des Alters der Zugehörigen der Gruppe orientiere. Ferner werde der Terminus der Gleichaltrigengruppe als jener angesehen, der sich der Definition zu Folge behauptet habe.⁴⁴

Hieraus dürfte hervorgehen, dass der Aspekt des Gleichsein, auch wenn er sich dieser Definition zufolge am Alter orientiert, gleichermaßen eine Rolle zu spielen scheint, wie etwa auch bei den vorherigen Begriffsdefinitionen. In welcher Art und Weise sich jedoch die deutschsprachige Bezeichnung behauptet habe, bleibt für meine Person an dieser Stelle ungeklärt, wobei ein Motiv für die häufigere Verwendung der deutschsprachigen Bezeichnung sich nach meinem Ermessen womöglich aus einer Problematik des englischsprachigen Begriffs ergeben könnte.

2.2.2. Die Schreibweise

Es handelt sich dabei um einen formalen Aspekt der Bezeichnung, der aufklären wird weshalb recht unterschiedliche Schreibweisen des Begriffs bisher und im weiteren Verlauf dieser Arbeit anzutreffen sind. Grund hierfür ist nämlich eine - es wäre zu vermuten unbedeutende - Kleinigkeit, die sich zunächst meiner Aufmerksamkeit entzog, allerdings diese dann doch auf sich lenkte und demnach für meine Person durchaus einer Erwähnung wert ist.

Die Rede ist von dem Umstand, dass sich die einzelnen Autoren/innen meiner Annahme zufolge, nicht über die Schreibweise des Begriffes der Peer Group einig zu sein scheinen. Diese Vermutung liegt insofern nahe und geht daraus hervor, dass im Zuge der gesamten Recherchen, der Begriff auf unterschiedlichste Schreibweisen anzutreffen war. Beispiele hierfür waren etwa:

"peer-group"⁴⁵, "peer group"⁴⁶, "Peergroup"⁴⁷, "Peer-Group"⁴⁸, "Peer-Gruppe"⁴⁹, und in weiterer Folge die Kurzformen "Peer"⁵⁰ bzw. "Peers"⁵¹, "peers"⁵²

⁴³ Tenorth/Tippelt 2007, S.552

⁴⁴ Vgl. Tenorth/Tippelt 2007, S.552

⁴⁵ siehe Schmidt 2004

⁴⁶ siehe Teichmann/Opp 2008, Petillon 2009,

Dies betreffend eröffnet sich die Frage, inwieweit die verschiedenartigen Schreibweisen der Textproduzenten/innen einen Versuch darstellen, sich von anderen Autoren/innen abzugrenzen oder das Motiv vielmehr in der persönlichen Vorliebe für eine der Varianten besteht? Aufgrund dessen erscheint es zumindest für die vorliegende Arbeit notwendig zu erläutern, welche Schreibweise warum Verwendung finden wird. Nach reichlichen Überlegungen, welche Schreibweise geeignet oder am sinnvollsten wäre, wird diese "Problematik", wie im Folgenden beschrieben gehandhabt. Im Zuge der Arbeit wird, unter Berücksichtigung der Zitationsvorschriften die Schreibweise der Autoren/innen der jeweils herangezogenen Literaturquellen übernommen. Bei Textabschnitten mit Inhalten des eigenen Gedankenguts werden die Begriffe Peer, Peers und Peer Group hingegen in der Schreibweise, wie eben anzutreffen sein.

Wenn es nun darum geht, den Begriff in die deutsche Sprache zu übersetzen, scheint ein stückweit weniger Spielraum für unterschiedliche Varianten zur Verfügung zu stehen, als es bei den Schreibweisen der Fall zu sein scheint. Dies soll bedeuten, dass bei einer wörtlichen Übersetzung des Begriffs, häufig eines der folgenden Wörter in der Literatur zugegen ist:

"Ebenbürtige/r"⁵³, "Gleiche/n"⁵⁴, "Gleichaltrige"⁵⁵, "Gleichgestellte"⁵⁶, "Gleichgesinnte"⁵⁷

Dies schließt natürlich die Vorkommnis anderer, weiterer Varianten nicht aus, da es sich an dieser Stelle lediglich um eine Aufzählung, der subjektiv am häufigsten wahrgenommenen und angetroffenen Bezeichnungen handelt.

⁴⁷ siehe Tenorth/Tippelt 2007, Krüger/Deppe 2008

⁴⁸ siehe Fuhs 2006

⁴⁹ siehe Schmidt 2004

⁵⁰ siehe Fuhs 2006

⁵¹ siehe Dannenbeck 2003, Nörber 2003, Krüger/Deppe 2008, Teichmann/Opp 2008, Salisch 2010

⁵² siehe Breidenstein 2008

⁵³ siehe Fuhs 2006, S.152; Teichmann/Opp 2008, S.176

⁵⁴ siehe Breidenstein 2008, S.945

⁵⁵ siehe Salisch 2010, S.4; siehe Behnken 2010

⁵⁶ Teichmann/Opp 2008, S.176

⁵⁷ Teichmann/Opp 2008, S.176

2.2.3. Peer Group - Gleichaltrigengruppe: Definition und Bedeutung

Mit der Aufzählung alleine dürfte jedoch noch nicht geklärt sein, was nun unter der Peer Group im Hinblick auf die Jugendlichen verstanden werden kann, worin ein Anliegen meinerseits bestand und daher nun einige Begriffsbestimmungen von Autoren/innen und Nachschlagewerken vorgestellt werden sollen, die dies zu klären im Stande scheinen.

Eine Definition, die im Hinblick auf die Forschungsfrage aus dem Werk "Peer Education" herangezogen wird stammt von Nörber (2003), der

*"unter Peers, (den) mehr oder weniger organisierte(n) Zusammenschluss von Personen [...], die sich gegenseitig beeinflussen und etwa einen gleichen beziehungsweise ähnlichen Status sowie (annähernd) das gleiche Alter besitzen"*⁵⁸

versteht.

Angesichts der Verwendung der Bezeichnung Peer(s) im Zuge dieser und anderer Begriffsbestimmung⁵⁹, dürfte es sich hierbei um eine Kurzform handeln, wobei dies nicht in jedem Fall zuzutreffen scheint. Beispielsweise wird im Verlauf verschiedener Artikel darunter vergleichsweise etwas Spezifischeres, wie zum Beispiel Schüler/innen verstanden, die sich zu Peers ausbilden (haben) lassen, um anderen Schülern/innen helfend, unterstützen, beratend zur Seite stehen.⁶⁰ Es dürfte sich scheinbar aufgrund der Zuschreibung einer gewissen Tätigkeit, demnach um eine bestimmte Art von Peers handeln. Aufgrund dessen werden weitere Formen der Peers in einem anderen Kapitel vorgestellt werden.

⁵⁸ Nörber 2003, S.10

⁵⁹ siehe Tenorth/Tippelt 2007, S.552; Fuhs 2006, S.152

⁶⁰ Vgl. Gruber/Aguado/Mrzyglod, <http://diepresse.com/home/bildung/presse-machtschule/668696/Zeig-her-Eure-Schuhe?from=suche.intern.portal>, 23.11.2011

2.2.3.1. Begriffliche Erweiterung

Im deutschsprachigen Nachschlagewerk des Duden (1974, Fremdwörterbuch) scheint ein ähnliches Verständnis bezüglich der Peer Group vorzuliegen, da in diesem die Peer-Group, als eine individuelle Bezugsgruppe verstanden wird, bestehend aus gleichaltrigen Personen oder Personen mit sich ähnelnden Interessen und ähnelnder sozialer Herkunft.⁶¹

Im Hinblick auf derartige Bestimmungen der Begriffe der Peer Group und Gleichaltrigengruppe hat es den Anschein, dass der Begriff der Gleichaltrigengruppe, der eng gefasst zu sein scheint, da er sich auf das Kriterium des Alters beziehe⁶² meiner Ansicht nach dahingehend eine Erweiterung zu erfahren, da darunter auch, aber nicht ausschließlich Menschen gleichen Alters angesprochen werden können.⁶³ Dass eine solche Ansicht meinerseits in Betracht gezogen und bei Autoren/innen angetroffen werden kann, könnte - so meine Vermutung - auf die ursprüngliche Bedeutung des Begriffs peer und den darin enthaltenen Aspekt des Gleichseins zurückgeführt werden, auf den bereits verwiesen wurde.⁶⁴

2.2.3.2. Begriffliche Eingrenzung

Wird die zeitliche Dimension der Definitionen betrachtet und berücksichtigt, so deuten aktuellere Definitionen meiner Vermutung zufolge auf eine Eingrenzung des Begriffs in einem pädagogischen Zusammenhang hin. Diese Annahme scheint sich ein Stückweit insofern zu bestätigen, da im pädagogischen Kontext vorzugsweise - so die Ansicht beispielsweise bei Fuhs (2006) - (gleichaltrige) Kinder und Jugendliche gemeint sind.⁶⁵ Mit dieser Auffassung dürfte der besagte Autor wohl nicht der/die Einzige sein, denn auch ein Blick in das, von Tenorth/Tippelt (2007) herausgegebene Lexikon der Pädagogik, lässt einen ebenso auf ein derartiges Verständnis stoßen. In diesem wird

⁶¹ Vgl. Duden Fremdwörterbuch 1974, zit. n. Fuhs 2006, S.152

⁶² siehe Tenorth/Tippelt 2007

⁶³ Vgl. Naudascher 1977, zit. n. Nörber 2003, S.119

⁶⁴ siehe Kapitel 2.1.

⁶⁵ Vgl. Fuhs 2006, S.152

die Gleichaltrigengruppe beispielsweise "ganz allgemein (als eine) Gruppe gleichaltriger Kinder und Jugendlicher (Peer groups)"⁶⁶ definiert.

2.2.3.3. Aktuelle, differenzierte Definitionen

Neben der meinerseits vermuteten Erweiterung und Eingrenzung, machen die Begriffsdefinitionen der letzten Jahre für meine Person zudem ersichtlich, dass diese vergleichsweise zu älteren Begriffsbestimmungen insofern differenzierter ausfallen, da sie nicht nur die Gruppe Gleichaltriger definieren⁶⁷, sondern ergänzend dazu Aussagen über die Bedeutung und Funktion der Peer Group enthalten.⁶⁸ Im Zuge der Begriffsbestimmungen beispielsweise des Duden (2010, Fremdwörterbuch) wird der Peer Group offenbar eine bedeutende Rolle beziehungsweise Aufgabe zugeschrieben. Sie wird sozusagen als eine Instanz angesehen, die bei dem Übergang in das Erwachsenenalter eine Orientierungsgröße darstellt⁶⁹ oder sogar laut Definition des Duden Universalwörterbuchs (2010) als eine bedeutende "primäre soziale Bezugsgruppe"⁷⁰ angesehen und ausgeschrieben, die neben dem Elternhaus besteht⁷¹.

2.3. Rückblick

Anhand der erfolgten Ausführungen wird somit ersichtlich, dass die Ansichten über den Ursprung unterschiedlich ausfallen. Die im Kontext der Peer Education aufzufindenden Auffassungen scheinen beispielsweise bei Naudascher (1977) einen Schwerpunkt auf Amerika zu legen. Hier und da können zwar andere Ursprünge angetroffen werden, trotz allem entsteht der Eindruck einer selektiven Betrachtungsweise, beispielsweise wenn es um die Thematisierung der "Ursprünge" und die Auseinandersetzung mit der Peer Group/Gleichaltrigengruppe und dessen Bedeutung geht.

⁶⁶ Tenorth/Tippelt 2007, S.294

⁶⁷ Vgl. Tenorth/Tippelt 2007, S.294

⁶⁸ siehe Duden Fremdwörterbuch 2010, Duden Universalwörterbuch 2010

⁶⁹ Vgl. Duden Fremdwörterbuch 2010,

<https://univpn.univie.ac.at/+CSCO+00756767633A2F2F66726569767072662E796E61747261667075727671672E7172++/uniwien/?l=duden5>, 20.12.2011

⁷⁰ Duden Deutsches Universalwörterbuch 2010,

<https://univpn.univie.ac.at/+CSCO+00756767633A2F2F66726569767072662E796E61747261667075727671672E7172++/uniwien/?l=duden5>, 20.12.2011

⁷¹ Vgl. Duden Fremdwörterbuch 2010,

<https://univpn.univie.ac.at/+CSCO+00756767633A2F2F66726569767072662E796E61747261667075727671672E7172++/uniwien/?l=duden5>, 20.12.2011

Auch wenn zunächst der Eindruck entsteht, so stellt die begriffliche Klärung und das damit einhergehenden Verständnis kein einfaches Unterfangen dar. Die meinerseits erwähnte Differenziertheit aktueller Begriffsbestimmungen, haben ergänzend dazu aufgezeigt, dass der Bedeutung und Aufgabe der Peer Group, scheinbar insofern Aufmerksamkeit geschenkt wird, da sich bereits in zeitlich "aktuelleren" Definitionen, Aussagen diesbezüglich finden lassen. Hieraus begründet sich das Anliegen, sich im Zuge eines eigenen Abschnitts mit dem Aspekt der Bedeutung und Aufgabe der Peer Group nochmals näher auseinanderzusetzen.

Desweiteren hat sich angedeutet, dass das Kriterium des Alters zwar bedeutsam, aber nicht das Einzige zu sein scheint, sondern im Hinblick auf die Gleichheit beziehungsweise das Gleichsein andere Kriterien zum Tragen kommen können, anhand derer eine Gleichheit der Mitglieder der Peer Group seitens der Autoren/innen festgemacht wird.⁷² Den Aspekt des Gleichen beziehungsweise des Gleichseins und dessen Bedeutsamkeit zu thematisieren und sich diesem näher zu widmen, geht für meine Person unter anderem damit einher, dass nicht nur - wie bereits mehrmals angemerkt wurde - die Definitionen selbst diesen anklingen lassen. Seitens Teichmann/Opp (2008) wird diesbezüglich darauf verwiesen, dass dieser Faktor, derjenige zu sein scheint, der trotz verschiedener Bedeutungszuschreibungen, die sich aus den unterschiedlichen Bereichen, in denen der Begriff eingekehrt ist ergeben haben, allen gemein sei⁷³.

Demnach wird soeben der Frage nachgegangen, welche weitere Kriterien seitens der Autoren/innen angeführt werden, die deren Ansicht nach, eine Gleichheit der Mitglieder einer Peer Group mit sich bringen.

⁷² siehe Kapitel 2.2.3.2.

⁷³ Vgl. Teichmann/Opp 2008, S.176

3. Kriterien der Gleichstellung / Gleichrangigkeit

3.1. Das Alter

Nachdem der vorherige Abschnitt deutlich werden hat lassen, dass das Alter ein erstes Kriterium darstellt, anhand dessen festgemacht werden kann, dass die Mitglieder der Peer Group gleich seien⁷⁴, scheint es nicht notwendig an dieser Stelle abermals intensiv darauf einzugehen. Wichtig ist jedoch ergänzend darauf hinzuweisen, dass natürlich nicht von einer exakten Altersübereinstimmung seitens der Autoren/innen die Rede ist, sondern vielmehr, dass sich die Jugendlichen im Alter nahe stehen, sprich ungefähr gleichen Alters sind.⁷⁵

3.2. Der Status: Schüler/in

Ein zweites Kriterium, dass sich bei Salisch (2010) finden lässt und als Orientierungspunkt des Gleichseins angeführt wird, besteht vielmehr in einem bestimmten Zustand des Jugendlichen - aber auch des Kindes -, weshalb von einem Status, nämlich dem Status Schüler/in die Rede ist. Es handelt sich hierbei um eine soziologische Betrachtungsweise, wobei sich für die besagte Autorin eine Gleichstellung der Jugendlichen aus deren Schülerstatus heraus ergibt, den diese - so ihre Annahme - in der Institution Schule inne haben. Diese Ansicht basiert auf der These, dass alle jugendlichen Schüler/innen, dahingehend als gleichrangig betrachtet werden können, da sie dem Personal, seien es Lehrer/innen oder aber andere schulische Mitarbeiter/innen gegenüber Gleichgestellte, nämlich Schüler/innen seien.⁷⁶

Eine derartige Auffassung von gleichrangigen Schülern/innen erscheint zwar wünschenswert, jedoch bleibt fraglich, inwieweit dies in der Praxis - sprich in der Schule - tatsächlich der Fall ist. Vermutlicherweise spielen dies betreffend mehrere Faktoren, wie zum Beispiel das begriffliche Verständnis (etwa von Gleichrangigkeit und Gleichstellung) eine Rolle. Desweiteren stellt sich die Frage, inwiefern es sich bei dieser Betrachtungsweise lediglich um eine formale Betrachtung in dem Sinne handelt, dass alle Jugendlichen und auch Kinder innerhalb einer Schule primär Schüler/innen

⁷⁴ siehe Tenorth/Tippelt 2008, S.552; Nörber 2003, S.10

⁷⁵ Vgl. Tenorth/Tippelt 2007, S.552; Vgl. Nörber 2003, S.10

⁷⁶ Vgl. Salisch 2010, S4

darstellen und somit von gleichem Rang insofern anzusehen sind, da sie alle die selbe Position haben. Die hier erfolgte Andeutung auf ein mögliches Problem, steht zwar nicht in direkter Verbindung mit dem vorliegenden Forschungsvorhaben, sodass dieser Aspekt näher betrachtet wird. Er stellt allerdings insofern eine Relevanz dar, da hierdurch deutlich wird, dass dieses, sowie weitere Kriterien mit Vorsicht beziehungsweise kritischen Blick zu betrachten sind.

Nachdem im Rückblick auf den Schülerstatus, die Schule eine bestimmte Rolle einnimmt, da sie in diesem Zusammenhang einen Ort darstellt, an dem die Kinder und Jugendlichen einen bestimmten Status inne haben können⁷⁷, wird an späterer Stelle das Thema der Schule nochmals aufgegriffen werden, da sie - wie sich zeigen wird - zum Entstehen der Peers sozusagen einen Beitrag leistet.⁷⁸

3.3. Mit dem Jugendalter einhergehende, zu bewältigenden physische und psychische Entwicklungen

Eine weiteres Kriterium, dass den Jugendlichen gemein ist und daher eine Gleichstellung mitbegründet, seien die - kompakt ausgedrückt - mit dem Jugendalter einhergehenden, zu bewältigenden physischen und psychischen Entwicklungen.⁷⁹ Dies soll heißen, dass entwicklungspsychologisch betrachtet eine Ebenbürtigkeit der Jugendlichen dahingehend angenommen wird, da diese sich hinsichtlich ihrer "kognitiven oder moralischen Entwicklung"⁸⁰ nahe stehen würden.⁸¹ Eine "Gemeinsamkeit" der Jugendlichen und demzufolge der Mitglieder jugendlicher Peers, die - so würde ich meinen - nicht ausschließlich auf diese zuzutreffen scheint, sondern meines Erachtens nach ebenso für andere Altersgruppen als zutreffend betrachtet werden kann, wenn davon ausgegangen wird, dass ein jedes Lebensalter beziehungsweise eine jede Lebensphase bestimmte Entwicklungen oder auch Aufgaben und Ereignisse mit sich bringt.

⁷⁷ Vgl. Salisch 2010, S.4

⁷⁸ siehe Kapitel 4.3.

⁷⁹ Vgl. Salisch 2010, S.4

⁸⁰ Salisch 2010, S.4

⁸¹ Vgl. Salisch 2010, S.4

3.4. Mit dem Jugendalter einhergehende, zu bewältigenden Aufgaben und Ereignisse

Jugendliche (sowie Kinder) stehen sich ihren Peers nahe, da - so wird vermutet - sie ähnliche beziehungsweise gleiche Ereignisse in ihrem Leben erleben und/oder herausgefordert sind, diese zu bewältigen. In diesem Zusammenhang und basierend auf dieser Annahme wird sodann eine Gleichheit beispielsweise an Momenten, wie des Schulanfangs oder eines Schulwechsels festgemacht. Weitere Beispiele oder besser gesagt Erlebnisse, wie etwa die Ausbildung im Allgemeinen beziehungsweise die (Aus)Wahl der weiteren Ausbildung oder eben der Studienstart, werden unter anderem als Momente der Jugendlichen betrachtet, die in Verbindung mit bestimmten Entwicklungsaufgaben stehen. Im Gemeinhaben derartiger Erlebnisse und Entwicklungsaufgaben wird demnach ein sozusagen weiterer Orientierungspunkt für die Gleichheit/Gleichrangigkeit gesehen. Diesbezüglich ist sogar von einem Fundus an Gemeinsamkeiten die Rede, der sich zwischen den Gleichaltrigen eröffnet, jedoch jüngeren oder viel älteren Personen, wie etwa der Erwachsenen oder auch der Eltern im Speziellen verschlossen bleibe oder mit diesen zumindest nicht geteilt werde.⁸²

3.5. Persönliche Interessen, Fähigkeiten und Fertigkeiten

Ein weiteres Kennzeichen anhand dessen eine Gleichrangigkeit ausgemacht wird, seien die gemeinsamen, ähnlichen Interessen und Fähigkeiten der Mitglieder einer Peer. Ein Beispiel hierfür wäre die Begeisterung für das Fußball-Spiel.⁸³ Diesbezüglich eröffnet sich womöglich die Frage, wie es zu einem Zustandekommen von Peers mit gleichen/ähnlichen Interesse im Alltag, etwa über die Schule hinaus kommen kann?

Eine mögliche Antwort hierauf lässt sich bei Valentin (2010) finden, die im kontextuellen Zusammenhang der organisierten Jugendgruppen darauf verweist, dass die gleichaltrigen Jugendlichen, die in diesen Jugendgruppen aufeinander treffen, zwar bereits Interessen mit dem/der Ein- oder Anderen teilen, aber darüber hinaus untereinander ebenso Interessen gemeinsam aushandeln beziehungsweise bilden.⁸⁴ Dem Unterschied, dass die Teilnahme an organisierten Jugendgruppen vergleichsweise

⁸² Vgl. Salisch 2010, S.5

⁸³ Vgl. Salisch 2010, S.5

⁸⁴ Vgl. Valentin 2010, S.26

zur Schule auf Freiwilligkeit basiert, verleiht Valentin insofern an Bedeutung, da ihrer Ansicht nach die freiwillige Teilnahmemöglichkeit das Ausmaß des Einflusses auf das Gruppenentstehen zu verstärken und daher wesentlich zu sein scheint.⁸⁵

Ein mögliches Motiv, weshalb dies seitens der besagten Autorin angenommen werden kann, könnte meines Erachtens nach womöglich in dem Umstand begründet sein, dass durch die grundsätzlich freiwillige Teilnahme es den Jugendlichen selbst obliegt, ob zunächst eine Gruppe entsteht oder eben nicht und sich diese in weiterer Folge, hinsichtlich ihrer Gruppenmitglieder vergrößert, verkleinert, oder aber wieder auflöst. Nach meinem Ermessen kommt demnach bei Valentin (2010) implizit zum Ausdruck, dass durch die Freiwilligkeit der Teilnahme ein verstärkter Einfluss auf das Entstehen einer Gruppe seitens der Jugendlichen angenommen werden kann.⁸⁶

Nachdem es sich bei Valentin bei den gemeinsamen Interessen, um ein Kriterium zu handeln scheint, dass für die Jugendlichen in gewisser Weise relevant ist, da hierdurch ein Gefühl des Gleichseins aufkommen kann, dürfte es nicht verwundern, dass ihrerseits zudem darauf verwiesen wird, dass auch wenn grundsätzlich für die Jugendlichen das Sich-Befinden in einer Peergroup vergleichsweise zum inhaltlichem Bezug von größerer Bedeutung ist, etwa ein gänzliches Desinteresse eines Gruppenmitgliedes nicht ohne weiteres unproblematisch sei und ihr zufolge "kein Desinteresse an den Inhalten bestehen darf".⁸⁷

3.6. Die soziale Herkunft

Bezüglich des, an dieser Stelle zuletzt angeführten Kriteriums, sei meinerseits der Ergänzung halber erwähnt, dass im Zuge der Definitionen der Peer Group oder aber im Zusammenhang mit der Gleichheit, Gleichartigkeit, Gleichrangigkeit die (soziale) Herkunft, als ein weiteres Merkmal Erwähnung findet⁸⁸, es im Hinblick auf das Forschungsvorhaben aber nicht notwendig erscheint näher auf dieses einzugehen.

⁸⁵ Vgl. Valentin 2010, S.26

⁸⁶ Vgl. Valentin 2010, S.26

⁸⁷ Valentin 2010, S.26

⁸⁸ siehe Duden Fremdwörterbuch 1974, zit. n. Fuhs 2006, S.152

4. Die Arten und Formen der Peer Group – Gleichaltrigengruppe

Nachdem sich das Forschungsvorhaben thematisch um das Konzept der Peer Education bewegt und diese unter anderem in der Schule, aber auch außerhalb dieser angetroffen werden können, soll die folgende Unterscheidung zwischen formellen, informellen und außerschulischen (funktionsoffenen) dazu verhelfen, im Blick zu haben, welche Gruppenformationen sich ermöglichen, welche angetroffen werden und über welche Charakteristika sie verfügen können. Das daran anschließende Vorstellen weiterer Formen der Peers, dient dazu aufzuzeigen, dass sich in der Literatur spezifische Bezeichnungen finden lassen, denen zugleich eine bestimmte Funktion und Aufgabe zugeschrieben beziehungsweise unterstellt wird.

4.1. Allgemeine Einführung

Der anschließenden Unterscheidung dreier Gruppenformen, geht jedoch eine kurze allgemeine Einführung voraus, in der versucht wird nachzuzeichnen, welche Rollen dem Bildungs- und Erziehungssystem beziehungsweise der Schule im Besonderen seitens der Autoren/innen zukommen, wenn es um die Thematisierung und Unterscheidung der formellen/informellen Gruppen und dessen Entstehen geht.

In einem vergleichsweise zu anderen herangezogenen Werken, älterem Werk lässt sich bei Baacke (1980) ein Verweis auf das Bildungs- und Erziehungssystem finden, das ihm zufolge zu verantworten hat, dass Gruppen entstehen können. Diese Annahme führt er darauf zurück, dass diese Systeme, die in gewisser Weise einer "Aufsicht und Anleitung"⁸⁹ unterliegen, die Heranwachsenden ihrem Alter entsprechend in Gruppen und in weiterer Folge in Schulklassen organisiert.⁹⁰ Eine derartige Sichtweise kann ebenso bei Teichmann/Opp (2008), Breidenstein (2008) oder auch bei Salisch (2010) angetroffen werden.

Breidenstein (2008) beispielsweise begründet das Entstehen von Gleichaltrigengruppen einerseits in der Organisation, andererseits im Zusammenschluss der

⁸⁹ Baacke 1980, S.95

⁹⁰ Vgl. Baacke 1980, S.95

heranwachsenden Kinder und Jugendlichen zu Lerngruppen, wobei das Kriterium des Alters seiner Ansicht nach hierfür eine Orientierungsgröße darstellt.⁹¹

Salisch (2010) schließt sich nach meinem Ermessen dieser Ansicht - wenn auch nicht explizit - jedoch insofern an, da auch ihrerseits das Alter als "formales Kriterium"⁹² für das Zusammenstellen gleichaltriger Lerngruppen für die Schule von Relevanz ist.⁹³

Teichmann/Opp (2008) vertreten ebenfalls die Meinung, dass das Alter ein wesentliches Merkmal darstellt wonach die Bildung organisiert wird. Allerdings gehen die beiden Autoren meines Erachtens nach, durch die Anlehnung an einen weiteren Autor⁹⁴ in dem Sinne einen Schritt weiter, da sie neben dem Alter die Wohngegend⁹⁵, sowie die Entwicklungsstufe ergänzend als Merkmal für die Gruppenbildung des Bildungssystems anführen.⁹⁶

Hieraus lässt sich vermuten, dass möglicherweise nicht primär die Schule beziehungsweise das Bildungs- und Erziehungssystem es zu sein scheinen, die das Entstehen der Gleichaltrigengruppen herbeiführen, sondern vielmehr ihr formales, strukturelles Fundament, nach dem sie organisiert ist beziehungsweise wird.

Im Hinblick auf die skizzierten Ansichten kann an dieser Stelle somit auf die erste Form der Gruppen, die formalen/formellen Gruppen verwiesen und übergeleitet werden.

4.2. Die formale/formelle Gruppe

Dass von der formalen beziehungsweise formellen Gruppe die Rede ist, die in diesem Abschnitt gemeinsam, jedoch als eine Gruppenform, thematisiert werden, geht damit einher, dass auch wenn beide Begriffe ein Stückweit unterschiedlich in ihrer Bedeutung zu sein scheinen⁹⁷, diese von den Autoren/innen gleichermaßen beziehungsweise gemeinsam zur Definition und Erläuterung herangezogen werden.⁹⁸

⁹¹ Vgl. Breidenstein 2008, S.945

⁹² Salisch 2010, S.5

⁹³ Vgl. Salisch 2010, S.5

⁹⁴ gemeint ist Noack 2002

⁹⁵ Vgl. Noack 2002, zit. n. Teichmann/Opp 2008, S.178

⁹⁶ Vgl. Teichmann/Opp 2008, S.178

⁹⁷ siehe Langenscheidt, <http://services.langenscheidt.de/fremdwb/fremdwb.html>, 11.05.12.;

Eine Definition der formalen Gruppe, die zugleich einen Hinweis darüber enthält, worin ihre Besonderheit besteht oder besser gesagt sich diese charakterisiert, kann bei Schmidt (2010) angetroffen werden, der - wenn auch etwas zugespitzt formuliert - von den "formellen Zwangsgemeinschaften" spricht.⁹⁹

Diese Bezeichnung scheint beinahe selbstständig auf die charakteristische Eigenschaft hinzudeuten, die darin besteht, dass die meisten formalen Gruppen, selten die Möglichkeit offen lassen über die Mitglieder selbst bestimmen zu können, sondern der/die Einzelne - so die Annahme - vielmehr einem "Gruppenzuordnungsprozess" unterworfen ist.¹⁰⁰

In Zusammenhang mit diesem Charakteristikum und in Anbetracht der vorweg erfolgten Thematisierung, unter anderem der Schule als Entstehungsort von Gruppen¹⁰¹, scheint deutlich zu werden, weshalb als Beispiel für die formelle Gruppe oftmals die Schulklasse Erwähnung findet.¹⁰²

Ergänzend zur Schulklasse handelt es sich nach Schmidt (2010) bei den Organisationen ebenso um formale Zwangsgemeinschaften, wobei deren Mitgliedschaft vergleichsweise zur Schulklasse zwar auf Freiwilligkeit basiert, aber über "formale Regelstrukturen" verfügen, wie etwa "Reglements, vorgängige Rollendifferenzierungen (oder) hierarchische Positionen".¹⁰³

Die nach Scherr (2010) als formale Gruppen beispielhaft angeführten Jugendverbandsgruppen¹⁰⁴, seien zwar an dieser Stelle ergänzend erwähnt, könnten meines Erachtens nach aber ebenso gut der Gruppe der Organisationen (nach Schmidt 2010) zugeordnet werden, wenn davon ausgegangen wird, dass es sich bei Jugendverbänden um Organisationen handelt.

"formal: 1. die Form betreffend, auf ihr beruhend, ihr genügend 2. der Form halber, nur äußerlich, nicht in Wirklichkeit" (Langenscheidt, <http://services.langenscheidt.de/fremdwb/fremdwb.html>, 11.05.12);

"formell: 1. förmlich, gesellschaftlichen Höflichkeitsregeln gehorchend, ↔ informell (2) 2. Regeln, Vorschriften entsprechend, gehorchend, ↔ informell (2) 3. zum Schein, rein äußerlich 4. distanziert, kühl, unverbindlich" (Langenscheidt, <http://services.langenscheidt.de/fremdwb/fremdwb.html>, 11.05.12);

⁹⁸ siehe Schmidt 2010, S.14; Scherr 2010, S.73; Teichmann/Opp 2008, S.178

⁹⁹ Schmidt 2010, S.14

¹⁰⁰ Teichmann/Opp 2008, S.178

¹⁰¹ siehe Kapitel 4.3.

¹⁰² siehe Schmidt 2010, S.14; Scherr 2010, S.73

¹⁰³ Schmidt 2010, S.14

¹⁰⁴ Vgl. Scherr 2010, S.73

Doch auch wenn, wie eben verdeutlicht wurde, die freie Wahl der Mitglieder selten gegeben scheint, dürfte dies die formale/formelle Gruppe - so eine Annahme - nicht zwingend von ihrer Chance abhalten, sich weiterentwickeln zu können. Dies soll bedeuten, dass in den formalen Zusammenschlüssen dahingehend ein Potenzial vermutet wird, dass diese nicht im formalen Charakter zu verharren haben, sondern "sich zu sozialen Gemeinschaften weiterentwickeln können"¹⁰⁵. Jedoch wird eine solche Entwicklung von mehreren Faktoren abhängig gemacht, ohne die ein Entstehen der sozialen Gemeinschaft nicht möglich sei. Es handelt sich dabei um das Vorhandensein eines Zugehörigkeitsgefühls, einer Verantwortungsbereitschaft für die Gruppenmitglieder und die Auffassung, dass die an die Gruppenmitglieder gerichteten Aufgaben sich zu einem gemeinsamen Ziel entwickeln, für die sich zudem der persönliche Einsatz lohnt. Weitere Faktoren, die diesbezüglich für die Entwicklung von einer formellen Gruppe hin zu einer informellen Gruppe maßgeblich scheinen, seien das gemeinsame Interesse, die Abgrenzung zu Anderen, der fachliche Austausch, die Sympathie oder eine kollegiale Bindung.¹⁰⁶

Aufgrund der Aussicht auf die Entwicklung informeller Beziehungen innerhalb formal strukturierter Gruppen, scheinen sich für Teichmann/Opp (2008) nicht nur die Ergänzung und Erweiterung der formalen/formellen Gruppe zu ergeben, sondern auch die Chancen eines Grenzdurchbruchs letzterer zu eröffnen.¹⁰⁷

In diesem Zusammenhang - es sei nebenbei bemerkt - nehmen die beiden Autoren eine Unterscheidung zweier Gruppenprozesse vor, die ihrerseits als "Top down"¹⁰⁸ und "Bottom up"¹⁰⁹ bezeichnet werden, womit zugleich die Richtung des Verlaufs der Gruppenprozesse beschrieben werden.¹¹⁰

¹⁰⁵ Teichmann/Opp 2008, S.178

¹⁰⁶ Vgl. Teichmann/Opp 2008, S.178

¹⁰⁷ Vgl. Teichmann/Opp 2008, S.178

¹⁰⁸ Teichmann/Opp 2008, S.179

¹⁰⁹ Teichmann/Opp 2008, S.179

¹¹⁰ Vgl. Teichmann/Opp 2008, S.179

4.3. Die Schule als Möglichkeitsraum von Gruppenzusammenschlüssen

Breidenstein (2008) vertritt vergleichsweise dazu eine Ansicht, die so würde ich meinen mit jener von Teichmann/Opp (2008) vereinbar scheint oder womöglich dessen theoretische Überlegungen insofern ergänzt, da seinerseits die Schule als ein Ort aufgefasst wird, der das Entstehen von peer groups ermöglicht. Ausgehend von seiner Annahme, dass neben dem formalen Zusammenschluss der Schüler/innen, ein sozusagen spontaner Zusammenschluss, der selbigen Personen nicht ausgeschlossen werden kann, wenn nicht sogar durch ersteren ermöglicht wird, kann ihm zufolge die Schule als Rahmen für Schüler/innen herhalten, indes sich Freundschaftsbeziehungen und -gruppen untereinander entwickeln können.¹¹¹

Seitens Petzel (2010) wird sogar betont, dass sich innerhalb der Klasse unweigerlich kleinere Gruppierungen (Cliques) bilden, in denen sich einige Mädchen und Jungen enger aneinander binden und sich bewusst von anderen abgrenzen.¹¹²

Zur Schule als Entstehungsort für Peers können noch weitere Ansichten¹¹³ angetroffen werden. Ein Beispiel hierfür wäre auch Valentins (2010) Auffassung, dass es sich bei der Schule, um einen Raum beziehungsweise Ort handelt, der den Jugendlichen (und Kindern) einen Zugang zur Peergroup eröffnet, ihrerseits es sich aber hierbei nicht um den einzigen Zugangsort für und zu Peergroups handelt.¹¹⁴ Seitens Salisch (2010) wird die Schule sogar als "Brennpunkt von Peers"¹¹⁵ bezeichnet.

Zusammenfassend ausgedrückt ist demnach bei einigen Autoren/innen die Annahme zugegen, dass die Schule - kurz gesagt - ebenso einen Entstehungsort der Peer Groups darstellt¹¹⁶, wobei sich aus den Betrachtungsweisen anzudeuten scheint, dass es wohl eher der formale Zusammenschluss der Gleichaltrigen innerhalb der Schule sei, der zum Entstehen von Peers seinen Anteil beiträgt.¹¹⁷

¹¹¹ Vgl. Breidenstein 2008, S.945

¹¹² Petzel 2010, S.100

¹¹³ siehe Salisch 2010, Valentin 2010, Petzel 2010

¹¹⁴ Vgl. Valentin 2010, S.26

¹¹⁵ Vgl. Salisch 2010, S.5

¹¹⁶ siehe Salisch 2010, Breidenstein 2008, S.945; Teichmann/Opp 2008, S.177

¹¹⁷ Vgl. Salisch 2010, S.5

4.4. Die informelle Gruppe (Scherr)

4.4.1. Die Peer Group - Eine informelle Gruppe

Da im Zusammenhang mit der Peer Group und der Frage welcher Gruppenart diese zugeordnet werden kann, diese zumeist von den formalen/formellen Gruppen abgegrenzt und vorzugsweise zu den informellen Gruppen zugeordnet wird, soll an dieser Stelle nun auf die informelle Gruppe eingegangen werden.¹¹⁸ Es wird demnach zunächst geklärt, was unter den informellen Gruppen zu verstehen ist - sprich eine Definition folgen und anschließend der Frage nachgegangen, welche Charakteristika ihr zugesagt werden.

4.4.2. Definition

In einem zeitgemäßen Beitrag von Scherr (2010), der in einem kontextuellen Zusammenhang mit den Peers als Bildungs- und Sozialisationsinstanz steht¹¹⁹ und daher im Hinblick auf die Forschungsthematik herangezogen werden kann, enthält eine Definition der informellen Gruppen.

Der besagte Autor nimmt allerdings nicht ausschließlich auf die informellen Gruppen Bezug, die er als "einen besonderen Typ der Kleingruppen"¹²⁰ begreift, die sich vergleichsweise zur Schulkasse durch freiwillige Zusammenhänge auszeichnen, sondern macht diese Definition ebenso für die Cliques geltend.¹²¹ Damit ist gemeint, dass er sich gegen eine eindeutige Differenzierung der Cliques von den informellen Gruppen dahingehend ausspricht, da er eine derartige Trennung lediglich als eine "graduelle Abstufung"¹²² im Hinblick auf die Intensität des Zusammenhalts und der Dauer der Mitgliedschaft auffasst.¹²³

¹¹⁸ Vgl. Schmidt 2010, S.14

¹¹⁹ siehe Scherr 2010

¹²⁰ Scherr 2010, S.73

¹²¹ Vgl. Scherr 2010, S.73

¹²² Scherr 2010, S.73

¹²³ Vgl. Scherr 2010, S.73 siehe Fußnote

4.4.3. Grundmerkmale

Nach Scherr (2010) seien die Cliques/informellen Gruppen¹²⁴ "auf direkten und relativ dauerhaften Beziehungen zwischen Personen beruhende Kommunikations- und Interaktionsnetzwerke"¹²⁵. In diesem Sinne werden sie als soziale Gebilde, deren Anzahl der Mitglieder begrenzt ist betrachtet. Desweiteren verzichten sie erstens auf "eine formelle Zugehörigkeits- und Mitgliedschaftsregulierung"¹²⁶, zweitens auf "eine explizite Rollendifferenzierung"¹²⁷ und drittens auf "explizite starre Hierarchien"¹²⁸. Letzteres betreffend verweist der Autor darauf, dass im Falle von Konkurrenz oder Gegnerschaft, die einen Druck zu handeln oder eine Entscheidung zu treffen nach sich ziehen, seitens der informelle Gruppen die Ausbildung "starke(r) und stabile(r) Hierarchien"¹²⁹ zur Folge haben kann. Doch wenn hierdurch versucht wird zu verdeutlichen, dass informelle Gruppen auf eine explizite, starre Hierarchie verzichten beziehungsweise eine solche nur in besonderen Fällen - wie eben erwähnt - ausbilden, so bedeutet dies nicht, dass sie nicht vorhanden seien. Scherr geht vielmehr davon aus, dass die Hierarchien im Verborgenen vorhanden seien, jedoch aufgrund des Umstands, dass die informellen Gruppen ihr Selbstbild idealisieren würden, seitens der Mitglieder geleugnet werden. Desweiteren ist es seiner Ansicht nach für die informellen Gruppen bedeutsam, dass die Mitglieder immer wieder in den Gruppen anwesend sind und kommunizieren, wobei der Inhalt worüber geredet wird offen ist - sprich über alles geredet werden kann, jedoch für die Kommunikation sehr wohl ein gewisses Vorhandensein an Vertrauen notwendig scheint allerdings dieser, seinerseits sogenannte "Vertrauensvorschuss"¹³⁰ begrenzt ist.¹³¹

¹²⁴ Nachdem der Hinweis erfolgte, dass Scherrs Ausführung sowohl für die Cliques als auch die informellen Gruppen zutreffen, jedoch im Zuge dieses Abschnitts meinerseits eine Bezugnahme auf die informellen Gruppen erfolgt, wird im weiteren Verlauf von den informellen Gruppen die Rede sein, was nicht gleichbedeutend damit ist, dass dies nicht auch auf die Cliques zutrifft.

¹²⁵ Scherr 2010, S.75

¹²⁶ Scherr 2010, S.75

¹²⁷ Scherr 2010, S.75

¹²⁸ Scherr 2010, S.75

¹²⁹ Scherr 2010, S.76

¹³⁰ Scherr 2010, S.76

¹³¹ Vgl. Scherr 2010, S.75-80

4.5. Die außerschulische (funktionsoffene) Gruppe (Baacke)

Nachdem nun zwei Arten, die formellen und informellen Gruppen, bereits thematisiert wurden, erfolgt nun in Anlehnung an Baacke (1985) eine Hinwendung zu einer weiteren Gruppenform. Grund hierfür ist, dass auch wenn die formellen und informellen Gruppen einen großen Bereich der Gruppenformen abzudecken scheinen, meines Erachtens nach speziell außerschulische Gruppen bisher ein Stückweit zu kurz kamen, die bei dem besagten Autor als sogenannte "funktionsoffenen Gruppen"¹³² explizit Erwähnung finden, da ihnen diese strukturelle Eigenschaft seiner Ansicht nach zukommt. Desweiteren eignen sich Baackes Ausführungen bezüglich der funktionsoffenen Gruppen dahingehend, da sich diese speziell auf die Jugendgruppen beziehen¹³³ und nach meinem Ermessen somit auch für die Peer Group als zutreffend erachtet werden können.

4.5.1. Wesentliche Gruppenkennzeichen

Bevor Baacke (1980) auf fünf Kennzeichen der funktionsoffenen Gruppen zu sprechen kommt, widmet er sich vorweg zwei wesentlichen Gruppenkennzeichen. Hierbei handelt es sich einerseits um die "sich ordnende Struktur" und andererseits um die "Interaktion".¹³⁴

4.5.1.1. Die sich ordnende Struktur

Das erste Kennzeichen, die sich ordnende Struktur besteht darin, dass - so seine Ausdrucksweise - "alle Gruppen"¹³⁵ nicht nur über die besagte ordnende Struktur verfügen, sondern in weiterer Folge die Gruppen oder besser ausgedrückt die Gruppenmitglieder etwa nach ihrem Entstehen darum bemüht sind, diese herzustellen. Wenn Baacke (1980) in diesem Zusammenhang den Ausdruck der Struktur in Anspruch nimmt, so ist darauf zu verweisen, dass er darunter die "formale Anordnung von Elementen, die zueinander in Beziehung stehen und die in der Art ihrer Beziehung die

¹³² Baacke 1980, S.93

¹³³ Vgl. Baacke 1980, S.93

¹³⁴ Baacke 1980, S.122

¹³⁵ Baacke 1980, S.123

Identität eines Systems (hier: die Gruppe) entscheidend bestimmen"¹³⁶ versteht. Wobei seinerseits angesichts dessen, dass von Gruppen die Rede ist eine Spezifizierung vorgenommen wird, was unter den besagten Elementen genaueres verstanden werden kann. In Bezugnahme auf die Gruppen sind unter den Elementen beispielsweise die Gruppenpositionen, deren Aufbau und Einnahme oder auch die Gruppenaktivitäten zu verstehen. Nach Baacke (1980) haben die Gruppenpositionen einen Einfluss auf das kommunikative Geschehen innerhalb der Gruppe, die nicht definitiv seien, sondern durch Ausprobieren, Positionswechsel oder Änderung einem Wandel unterworfen sein können.¹³⁷ Doch auch wenn demnach die Positionen sich in Veränderung befinden, beherrschen dem Autor zufolge "alle regelmäßigen Gruppenmitglieder die impliziten Verhaltensgesetze genau".¹³⁸

Im Zuge dieser Vorstellungen über die Struktur, die Ordnung und die Gruppen entwickelt er die These, dass auch wenn für Außenstehende der Eindruck entsteht, dass die Gruppe chaotisch und ungeordnet sei, basierend auf seinen Ausführungen angenommen werden kann, dass in jeder Gruppe eine Aushandlung darüber von Statten geht, welche Positionen zu vergeben sind, sei es mit Absicht oder aber aufgrund des vermuteten "gruppenimpliziten Verhaltenskodizes". Baacke (1980) vertritt aber nicht nur die Ansicht, dass Gruppen demnach eine Struktur haben und ihre innere Dynamik darauf ausgerichtet ist eine solche herzustellen, sondern geht noch einen Schritt weiter und meint, dass Gruppen grundsätzlich danach streben würden "einen bestimmten Ordnungsstatus (zu)erreichen". Ein solches Bemühen nach Zusammenhalt und das Geben einer Kontur der Gruppe wird seinerseits in diesem Zusammenhang als Existenzkrise bezeichnet, die wenn sie aber überwunden werde, für die Gruppe bedeute "ein relativ geordnetes System" erreicht zu haben, dass seiner Ansicht nach sodann nicht nur eine gewisse Beständigkeit hat, sondern sogar "schwerer zu erschüttern" ist.¹³⁹

¹³⁶ Baacke 1980, S.123

¹³⁷ Vgl. Baacke 1980, S.122f

¹³⁸ Baacke 1980, S.123

¹³⁹ Baacke 1980, S.123

4.5.1.2. Die Interaktion

Das zweite Kennzeichen ist die Interaktion, wobei dies Baackes (1980) Verständnis zufolge nach die Kommunikation mit einschließt. Dass seinerseits die Interaktion als zweites wesentliches Gruppencharakteristikum angeführt wird, kann - so wäre es zu vermuten - mit seinem Verweis zusammenhängen, dass die Gruppen des Öfteren als "Systeme permanenter Interaktion"¹⁴⁰ deklariert wurden. Hieraus dürfte desweiteren seine Ansicht resultieren, dass die Interaktion als "grundlegende Kategorie für die Klassifikation derartiger Gruppenprozesse"¹⁴¹ angesehen werden kann.¹⁴² Die im Zuge des ersten Kennzeichens vertretene Ansicht, dass die Gruppenpositionen variabel seien, wird insofern nochmals aufgegriffen beziehungsweise weiter ausgeführt, da er nun im Zuge des zweiten Kennzeichens meint "Gruppen (seien) als statische Sozialgebilde nicht vorstellbar".¹⁴³

Zusammengefasst eröffnen Baackes (1980) Ausführungen die Möglichkeit von zwei Dynamiken der Gruppen auszugehen, die zum einen die strukturelle¹⁴⁴ und zum anderen die "Interaktions-Dynamik" wären. Abschließend und in Ergänzung hierzu zieht er in Abgrenzung zu den Gruppen im "Erziehungs- und Bildungssystem" sozusagen den Schluss, dass auch wenn die "verbal-kommunikativen Elemente", jene zu sein scheinen, die besonders auffallen und wichtig erscheinen, es in außerschulischen Gruppen "Aktionsformen" anderer Art sind, die ihre Relevanz dadurch zu erhalten scheinen, da sie "mehr Verbindlichkeit und emotionale Dichte" erzeugen.¹⁴⁵

¹⁴⁰ Baacke 1980, S.124

¹⁴¹ Baack1980, S.123

¹⁴² Vgl. Baacke 1980, S.123f

¹⁴³ Baacke 1980, S.124

¹⁴⁴ siehe Baacke 1980, S123

¹⁴⁵ Baacke 1980, S.123-125

4.5.2. Die Kennzeichen funktionsoffener Gruppen

Anschließend an diese zwei wesentlichen Kennzeichen der Gruppen thematisiert Baacke (1980), die zuvor angekündigten Charakteristika der außerschulischen Gruppe (=funktionsoffene Gruppe), die er von jenen Gruppen des Erziehungssystems abgrenzt.¹⁴⁶

4.5.2.1. Die Bedeutsamkeit

Er vertritt die Ansicht, dass die Mitglieder der Gruppe vorzugsweise auf Basis der Freiwilligkeit Teil der Gruppe seien und zudem die Mitglieder mehr oder weniger selbst ausgewählt werden, wohingegen beispielsweise dies bei Schüler/innen einer Klasse, wie auch bereits an anderer Stelle geschildert, nicht der Fall ist. Hierdurch unterliegt Baackes (1980) Verständnis zufolge die funktionsoffene Gruppe vordergründig keinem rationalen Zweck. Dies scheint mitunter ein Grund dafür zu sein, dass seinerseits die persönlichen Beziehungen sowohl die Zuneigung, als auch die Ablehnung betreffend als intensiver angenommen werden.¹⁴⁷ Desweiteren werden die "sozialen Erfahrungen [...] als (außerordentlich) emotional bedeutsam erlebt". Hieraus leitet sich somit das erste Kennzeichen, dass die funktionsoffenen Gruppen "für ihre Mitglieder eine entschieden größere Bedeutung" haben ab.¹⁴⁸

4.5.2.2. Die (gefährdete oder hyperstabile) Kohäsion

Zweitens sei für die funktionsoffene Gruppe der Zusammenhalt, die sogenannte Kohäsion kennzeichnend, wobei tendenziell Wege ins Extreme beobachtbar seien. In solchen Fällen sei sodann der Zusammenhalt der Gruppe entweder bedroht oder aber äußerst resistent. Hat sich jedoch eine Jugendgruppe einmal behauptet, so strebe sie danach ihr Bestehen zu erhalten, indem sie sich beispielsweise nach außen abgrenzt oder den Zugang mit vermehrten Barrieren ausweitet.¹⁴⁹

¹⁴⁶ Vgl. Baacke 1980, S.125

¹⁴⁷ Vgl. Baacke 1980, S.125f

¹⁴⁸ Baacke 1980, S.125

¹⁴⁹ Vgl. Baacke 1980, S.126

4.5.2.3. Im Reproduktionssektor

Drittens sind die funktionsoffenen Gruppen größtenteils im sogenannten Reproduktionssektor zugegen, also beispielsweise im Freizeitbereich oder eventuell in der Schule, aber keineswegs im Beruf und insofern positiv besetzt, als dass sie eine psychische Entlastung oder auch einen Ausgleich bedeuten. Die funktionsoffenen Gruppen, dürften gemäß ihres Namens scheinbar nicht vollends offen sein, Baacke (1980) zufolge erfahren sie in ihrer Funktion in gewisser Weise eine Einschränkung beispielsweise was Grenzüberschreitungen betrifft, woraus meines Erachtens die seinerseits gewählte Bezeichnung "funktionsoffen"¹⁵⁰ scheinbar ebenso ein Stückweit eingegrenzt wird.¹⁵¹

4.5.2.4. Definition der Mitglieder

Ein weiteres, viertes Kennzeichen für außerschulische Gruppen ist, dass sie insofern einen Einfluss auf ihre Mitglieder haben, da sie diese folglich definiert. Desweiteren scheint der Zugehörigkeit insofern eine Bedeutung zuzukommen, da ihr nicht mehr nur Beachtung geschenkt, sondern diese als Teil der persönlichen Identität betrachtet wird. Dass eine solche Beachtung der Gruppenzugehörigkeit geschenkt wird, gründet nach Baacke (1980) auf der Annahme und des Umstands, dass seitens der Mitglieder oftmals eine hohe Erwartungshaltung an die Gruppen gerichtet wird.¹⁵²

4.5.2.5. Aktives Interesse am Gruppenprofil

Als fünftes Kennzeichen führt Baacke (1980) das "aktive Interesse aller Mitglieder am Profil der Gruppe"¹⁵³ an. Hieraus scheint seiner Ansicht nach für die Mitglieder zudem ein erhöhter Druck gegeben zu sein, sich im Hinblick auf Kleidungsstil, Verhalten oder aber auch die Gruppenmeinung anzupassen. Neben diesem Anpassungsdruck und der "ideologische(n) Konformität"¹⁵⁴ sind zudem Sympathiebeziehungen, die freiwillig sind von Bedeutung und stellen nach Ansicht des Autors ebenso ein Kennzeichen außerschulischer Gruppen dar. Ergänzend hierzu folgt dahingehend ein kurzer Bezug

¹⁵⁰ siehe Baacke 1980

¹⁵¹ Vgl. Baacke 1980, S.125

¹⁵² Vgl. Baacke 1980, S.126

¹⁵³ Baacke 1980, S.127

¹⁵⁴ Baacke 1980, S.127

auf die Interaktion (eines der wesentlichen Kennzeichen der Gruppe), da im Zusammenhang oder besser gesagt durch das verstärkte Interesse am Gruppenprofil, die Interaktion innerhalb der Gruppe ausgewogener sei.¹⁵⁵

Abschließend ist in Bezug auf die Ausführungen der Kennzeichen anzumerken, dass Baacke (1980) bereits vorweg auf Kennzeichen mit Einwänden verweist, da - so seine abschließende Bemerkung - für Gruppen zu prüfen ist, inwieweit diese wesentlich und zutreffend sind.¹⁵⁶ Darüber hinaus sollen die Kennzeichen - so sein Anliegen - vielmehr ersichtlich werden lassen, dass den außerschulischen Gruppen eine beachtliche Bedeutung zukommt und diese über ein entscheidendes "Interaktions- und Erfahrungspotenzial" verfügen.¹⁵⁷ Eine Ergebnis, das die Ansicht zu bestärken scheint, dass die Peer Group als außerschulische Gruppe ebenso bedeutsam ist, weshalb der Aspekt der Bedeutsamkeit der Peer Group nochmals eine intensivere Aufmerksamkeit erhalten wird.

4.6. Die Formen der Peer(s)

Nun folgt abschließend, wie bereits angekündigt die Vorstellung einiger Formen beziehungsweise Arten der Peers. In der Literatur können beispielsweise folgende Formen der Peers angetroffen werden:

"peer-Trainer/innen"¹⁵⁸, "Peer Mediatoren/innen"¹⁵⁹, "Peer-Berater/innen"¹⁶⁰, "Peer-Educater"¹⁶¹ oder auch "jugendlichen Multiplikatoren/innen"¹⁶²

Aus einem Artikel geht beispielsweise hervor, dass unter den exemplarisch erwähnten peer-Trainer/innen etwa ausgebildete Schüler/innen verstanden werden, wobei ihre Funktion darin zu bestehen scheint, zu bestimmten Themen (z.B.: Rassismus,

¹⁵⁵ Vgl. Baacke 1980, S.127

¹⁵⁶ Vgl. Baacke 1980, S.127

¹⁵⁷ Baacke 1980, S.127

¹⁵⁸ siehe Arbeiterkammer Wien, <http://wien.arbeiterkammer.at/online/ak-foerdert-peer-education-projekt-gegen-diskriminierung-63696.html?mode=711&STARTJAHR=2008>, 23.11.2011

¹⁵⁹ siehe bm:ukk (Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur), <http://www.bmukk.gv.at/schulen/unterricht/ba/peer-mediation.xml>, 22.11.2011

¹⁶⁰ siehe Nörber 2003, S.11

¹⁶¹ siehe Nörber 2003, S.11

¹⁶² siehe Kästner 2003, S.52f

Diskriminierung) Workshops für und mit Schulkollegen/innen (abzu)halten.¹⁶³ Ebenso verhält es sich mit den sogenannten Peer-Berater/innen, die zumeist als Peer-Educater bezeichnet werden und gleichermaßen eine spezielle Bedeutung haben.¹⁶⁴ Im Kontext der Peer-Education, ist aber auch von jugendlichen Multiplikatoren/innen die Rede, worunter - so lassen es die Ausführungen etwa von Kästner (2003) vermuten - Jugendliche verstanden werden können, die von erwachsenen Multiplikatoren, bei denen es sich - so meine Annahme - um Pädagogen/innen und im Bereich der Schule speziell um Lehrer/innen handelt, Strategien beispielsweise zur Konfliktbewältigung, Informationsvermittlung oder Präventionen im Bereich Gesundheit an Gleichaltrige vermittelt bekommen.¹⁶⁵

¹⁶³ Vgl. Arbeiterkammer Wien, <http://wien.arbeiterkammer.at/online/ak-foerdert-peer-education-projekt-gegen-diskriminierung-63696.html?mode=711&STARTJAHR=2008>, 23.11.2011

¹⁶⁴ Vgl. Nörber 2003, S.11

¹⁶⁵ Vgl. Kästner 2003, S.52f

5. Die Peer Group und ihre Bedeutung

Bevor in einem anschließenden Abschnitt auf die Peer Education eingegangen wird, soll vorweg, wie bereits mehrmals angekündigt ein Bezug auf die Peer Group und dessen Bedeutung erfolgen.

Von Anbeginn an vertritt die sozialwissenschaftliche und pädagogische Jugendforschung bereits die Annahme, dass Cliques/informellen Gruppen vergleichsweise zu Freundschaftsbeziehungen und formelle Gruppen (Schulklassen, Gruppen in Jugendverbänden) ebenso bedeutsam seien.¹⁶⁶

Demnach scheint es nicht verwunderlich, dass in der Literatur mehrfach Aussagen gefunden werden können, die zum Inhalt haben, dass die Peer Group sehr bedeutsam sei. Beispielsweise kamen bereits im Kapitel der Definitionen erste Indizien hierfür auf. Sie weise auf eine Bedeutung der Peer Group hin, indem die Begriffsbestimmungen nicht nur den Begriff selbst definieren, sondern zudem eine Aussage über die Bedeutung der Peer Group machen.¹⁶⁷ Seitens Naudascher (1977) wird betont, dass die Peer Group nicht nur eine, sondern womöglich die bedeutendste Bezugsgruppe neben der Familie schlechthin sei.¹⁶⁸

Nörber (2003) sieht im Vergleich dazu in der Peer Gruppe eine "aktuell reale oder virtuelle und der Lebensrealität vergleichsweise nahe Referenzgruppe", die "Bezugs- und Orientierungspunkte für Entwicklungsprozesse" anbietet. Ergänzend dazu schafft sie Richtlinien "zur subjektiven Selbsteinschätzung", woraus geschlossen wird, dass sie für die "Übernahme von Werten, Normen wie auch Verhaltensweisen für Jugendliche" ebenso von äußerster Bedeutung ist.¹⁶⁹

Derartige Ansichten scheinen durch empirische Studien bestätigt worden zu sein, da aus diesen resultiere, dass die Peer Group nicht nur bedeutsam sei, sondern einen Einfluss auf die Jugendlichen ausübe.¹⁷⁰ Demnach soll im folgenden diesem Aspekt erweitert Aufmerksamkeit geschenkt werden, um näher zu ergründen worin die

¹⁶⁶ Vgl. Scherr 2010, S.73

¹⁶⁷ siehe Kapitel 2.2.3.3.

¹⁶⁸ Vgl. Naudascher 1977, S.132

¹⁶⁹ Nörber 2003, S.10

¹⁷⁰ Vgl. Nörber 2003, S.11

5. Die Peer Group und ihre Bedeutung

Bedeutung der Peer Group seitens der Erwachsenengeneration, genauer der herangezogenen Autoren/innen gesehen wird.

5.1. Die Peer Group als natürliches Phänomen

Nachdem im Abschnitt zur Peer Education erwähnt wird, dass bei einer Darlegung dessen, was unter Peer Education zu verstehen sei, nach Nörber (2003) diese von der Peer-Group insofern differenziert wird, da es sich bei letzterer um die naturwüchsige Gleichaltrigengruppe handle¹⁷¹, wird an dieser Stelle zunächst diesem Aspekt ein stückweit Beachtung geschenkt. Angesichts folgender Verständnisse über die Peer Group scheint es sich für meine Person bei der Bezeichnung der Peer Group als natürliches eigendynamisches Phänomen um eine geeignete zu handeln, da sie auf die Kernidee der vorgestellten Ausführungen verweist.¹⁷²

Schmidt (2010) ist beispielsweise der Ansicht, dass Peer Groups ad hoc entstehen, wachsen und sich ordnen, das heißt nicht im Hinblick auf ein bestimmtes Ziel oder einen speziellen Sinn geschaffen worden sind. Dies wird seinerseits mitunter dadurch begründet, dass Peer Groups neben der Lebenswelt auch im Freizeitsektor angesiedelt und somit keiner Beaufsichtigung unterstellt seien.¹⁷³ Nachdem es um "das Zusammensein der Gruppe selbst" gehe wird angenommen, dass hierhin der einzige Zweck der Peer Group liege und es sich gemäß seinen Worten bei der Peer Group daher um einen "erzieherischen Freiraum par excellence" handle.¹⁷⁴

Vergleichsweise hierzu ist bei Scherr (2010) eine ähnliche Betrachtungsweise zugegen, auch wenn seinerseits nicht explizit von den Peer Groups, sondern von den Cliques/informellen Gruppen die Rede ist. Seine Ausführungen können meines Erachtens nach dennoch für die Peer Groups als geltend betrachtet werden, da es sich bei den Peer Groups - wie bereits geklärt wurde - gleichermaßen um informelle Gruppen handelt¹⁷⁵. Unter Berücksichtigung dessen, kann seine Ansicht auf die Peer Group übertragen werden, die ihm zufolge als ein Kontext aufgefasst wird, innerhalb

¹⁷¹ Vgl. Nörber 2003, S.79

¹⁷² siehe Nörber 2003, Schmidt 2010, Scherr 2010

¹⁷³ Vgl. Schmidt 2010, S.14

¹⁷⁴ Schmidt 2010, S.14

¹⁷⁵ siehe Kapitel 4.

dessen sich Jugendliche fernab eines pädagogischen Einflusses aufhalten und sich aus der eigenen Dynamik heraus Bildungs- und Sozialisationsprozessen ereignen.¹⁷⁶

Ausgehend davon, dass die Peer Groups demgemäß ein naturwüchsiges Phänomen der Kinder, aber auch der Jugendlichen darzustellen scheint, verwundert es meiner Meinung nach nicht, dass die Erwachsenengeneration hierfür ein Interesse entwickelt und hierauf ihre Aufmerksamkeit richtet. Letzteres insofern, dass die Erwachsenen darum bemüht sind nicht nur die Jugend(phase) allgemein aus verschiedensten Perspektiven zu erforschen¹⁷⁷, sondern scheinbar bestrebt sind etwaige Motive erschließen zu wollen, weshalb die Kinder aber besonders die Jugendlichen bestrebt sind, sich in Peer Groups selbständig zu begegnen, wie sich im folgenden Abschnitt zeigen wird.

5.2. Die Jugend auf der Suche nach einer Peer Group

Der Blick in die wissenschaftliche Literatur und eine Recherche über die Jugend, Jugendforschung und Jugendkunde machen es nach meinem Ermessen möglich festzustellen, dass die Jugend (die Jugendlichen) im Laufe der Vergangenheit zu einer wissenschaftlichen Kategorie und somit zu einem Forschungsgegenstand - etwa der Pädagogik - wurde.¹⁷⁸

Im Laufe der Geschichte, in der sich unter anderem die Institutionalisierung der Jugendforschung ereignete¹⁷⁹, erfuhr - gemäß der Literatur - der Begriff der Jugend(lichen) sodann einen Bedeutungswandel.¹⁸⁰ Dieser Bedeutungswandel ging, so wäre meine Interpretation, mitunter damit einher, dass es zu einer Betrachtung und Thematisierung der Jugend(lichen) aus verschiedenen Perspektiven ((entwicklungs-)psychologisch¹⁸¹, soziologisch, pädagogisch¹⁸²) kam, wobei infolge dessen nicht nur die

¹⁷⁶ Vgl. Scherr 2010, S.81

¹⁷⁷ siehe Fend 1998, Armbrust 2011

¹⁷⁸ siehe Dudek 1997, Sander/Vollbrecht 2000, Baacke 2007

¹⁷⁹ vgl. Ferchhoff 2007, S.86

¹⁸⁰ siehe Ferchhoff 2007, S.85, Baacke 2007, S.227f; Dudek 1990, S.31

¹⁸¹ siehe Fend 1998

¹⁸² siehe Armbrust 2011

5. Die Peer Group und ihre Bedeutung

Haltungen der(n) Jugend(lichen) gegenüber sehr unterschiedlich ausfielen, sondern auch die Erwartungen und Wünsche die an diese gerichtet wurde(n)¹⁸³.

Diese Annahme meinerseits wird ein Stückweit durch Baackes (2007) Auffassung bestärkt, der den Erwachsenen - sprich der älteren Generation - wie etwa den Erziehern/innen, Pädagogen/innen zuschreibt, dass es ihnen zu obliegen scheint den Jugend-Diskurs festzulegen, da sich insbesondere diese dem Thema der Jugend(kultur) hingeben und es behandeln.¹⁸⁴

Mit dem ein- oder anderem Verständnis über die Jugend(lichen) ging von der Erwachsenengeneration und den verschiedenen Disziplinen (Pädagogik, Psychologie, Soziologie) zudem der Gedanke der Notwendigkeit der Erziehung und Bildung der noch nicht Erwachsenen in Richtung einer bestimmten Zielvorstellung einher.¹⁸⁵

Dieses und ein weiteres Ereignis, können meiner Meinung nach als Entwicklungen zweier unterschiedlicher und höchstwahrscheinlich unabhängiger - um es so auszudrücken - "Parteien" betrachtet werden. Auf der einen Seite gäbe es die Erwachsenen, die sich die Frage stellen und in weiterer Folge Ideen und Vorstellungen darüber entwickeln, wie und wozu es die Kinder und auch die Jugendlichen - sprich die Noch-Nicht-Erwachsenen zu erziehen gilt und demnach ein Ideal verfolgen¹⁸⁶.

Auf der anderen Seite stehen die Jugendlichen - somit die zweite Partei - die scheinbar einen anderen, eigenen Weg einzuschlagen scheinen¹⁸⁷, wie sich bereits in Bezug auf die Peer Group als natürliches Phänomen andeutete.

Seitens der Erwachsenengeneration wird diesbezüglich angenommen, dass sich die Jugendlichen vergleichsweise zu den Kindern in einer selbstständigeren Phase ihres Lebens befinden und aufgrund dessen insofern eigeninitiativ tätig werden, da sie nicht nur im Stande, sondern auch gewillt seien, ohne Mithilfe von Erwachsenen ihr Leben bewältigen zu wollen, sei es tatsächlich alleine oder eben mit Hilfe der sogenannten Gleichaltrigen(gruppen). Das für dieses Verhalten angeführte Motiv sei, dass die

¹⁸³ siehe Böhnisch/Schröder 1997

¹⁸⁴ Vgl. Baacke 2007, S.227f

¹⁸⁵ Vgl. Dudek 1997, S.46ff

¹⁸⁶ Vgl. Dudek 1997, S.47f

¹⁸⁷ Vgl. Schröder, zit. n. Apel 2003, S.31

Jugend(lichen) von dem Willen nach Autonomie und Selbstständigkeit angetrieben werden.¹⁸⁸ Ergänzend hierzu wird die Jugendphase nach Ansicht einiger Autoren/innen als eine Phase geschildert, die durch vielerlei Schwierigkeiten, Herausforderungen (z.B.: psychische und physische Entwicklung¹⁸⁹, moralische Entwicklung¹⁹⁰, Beziehungsleistung¹⁹¹, Autonomie¹⁹², Identitäts-¹⁹³ und Persönlichkeitsentwicklung¹⁹⁴) und vielem mehr geprägt sei, worin die Erwachsenen ein weiteres Motiv für das regelrechte Aufsuchen der Jugendlichen nach einer Gruppe von Gleichaltrigen sehen. Letzteres geht mit der Vermutung einher, dass die Peer Group für die Jugendlichen eine Hilfe und/oder Unterstützung darstelle.¹⁹⁵ Ein weiterer Beweggrund wird darin gesehen, dass sich im Laufe der 90er Jahre, unter anderem die Jugendphase nicht nur verändert, sondern auch verlängert habe. Infolge dessen scheinen die Kinder- und Jugendgruppenzusammenschlüsse, nicht mehr nur für kurze Zeit relevant, sondern begleiten die Kinder und Jugendlichen in ihren Phasen für längere Zeit, da das Erwachsenwerden selbst, inklusive der damit verbundenen Entwicklungsaufgaben, einen zeitlich ausgedehnteren Prozess darstelle.¹⁹⁶ Im Hinblick auf die Phase der Pubertät und Adoleszenz verweist Klosinski (2003) darauf, dass sich die Heranwachsenden in diesen Phasen in sogenannten "Extrempositionen"¹⁹⁷, wie etwa "Abhängigkeit/Unabhängigkeit, Macht/Ohnmacht, Passivität/Aggressivität, Identität/Identitätsdiffusion u.e.a."¹⁹⁸ wiederfinden, die im Leben des Erwachsenen zwar ebenso zu gegen sind, jedoch in den besagten Phasen Heranwachsender in besonderer Ausprägung in Erscheinung treten.¹⁹⁹

Nachdem derartige Annahmen bestehen, wird im Folgenden ein stückweit darauf eingegangen, inwieweit die Peer Group bezüglich der spezifisch mit den in der Jugendphase zusammenhängen Aspekten vorteilhaft, förderlich und vieles mehr zu

¹⁸⁸ Vgl. Schröder 1996, zit. n. Apel 2003, S.31

¹⁸⁹ siehe Tillmann 1989, Fend 1998

¹⁹⁰ siehe Klosinski 2003

¹⁹¹ siehe Fend 1998, Petillon 2009

¹⁹² siehe Klosinski 2003

¹⁹³ siehe Scherr 2010

¹⁹⁴ siehe Fend 1998

¹⁹⁵ Vgl. Klosinski 2003, S.69

¹⁹⁶ Vgl. Hafeneger 2002, zit. n. Nörber 2003, S.79

¹⁹⁷ Klosinski 2003, S.67

¹⁹⁸ Klosinski 2003, S.67

¹⁹⁹ Vgl. Klosinski 2003, S.67

sein scheint. Der folgende Abschnitt soll dazu dienen, einige der verschiedenen Entwicklungen denen die Kinder, besonders aber die Jugendlichen gegenüber stehen zu thematisieren, um einen Einblick zu ermöglichen. Es wird hierbei aber nicht darum gehen, die einzelnen Entwicklungen tiefgehend zu erklären, vielmehr soll verdeutlicht werden, dass der Peer Group eine besondere Bedeutung hinsichtlich der Jugendphase und Adoleszenz seitens der Erwachsenen zugesagt wird.

5.3. Die Bedeutsamkeit

Ein demnach an erster Stelle angesprochener Aspekt ist, dass die Peer Group den Jugendlichen helfe und sie unterstütze, gewisse mit der Jugendphase zusammenhängende Entwicklungen beziehungsweise Entwicklungsaufgaben, die sie gemein haben zu bewältigen.²⁰⁰

5.3.1. Gemeinsame Entwicklungen / Erlebnisse

Es wird angenommen, dass die Heranwachsenden ungefähr gleichen Alters vor ähnlichen Entwicklungsaufgaben stehen, die zugleich ähnliche Probleme und Situationen (der Schuleintritt, der Schulwechsel oder auch der Studienbeginn) mit sich bringen. Diesbezüglich könne die Beziehung zu gleichaltrigen Personen aufgrund der bestehenden Gemeinsamkeit eine helfende Funktion haben, die besagten Probleme und/oder Situationen gelingend zu bewältigen. Nach Salisch (2010) begründet sich aus der beschriebenen "Gemeinsamkeit"²⁰¹ ein Streben der Heranwachsenden nach zufriedenstellenden Beziehungen zu Gleichaltrigen.²⁰² Hieraus lässt sich erahnen dass die Beziehungen zu Gleichaltrigen in gleicher Weise bedeutsam sind, weshalb auf die Gleichaltrigenbeziehungen etwas später eingegangen wird.

²⁰⁰ siehe Fend 1998, Apel 2003, Salisch 2010

²⁰¹ Salisch 2010, S.4

²⁰² Vgl. Salisch 2010, S.4

5.3.2. Die physische Entwicklung

Die physische Entwicklung betreffend versteht es sich meines Erachtens nach, wenigstens für die bereits Erwachsenen von selbst, da sie Großteils die Jugendphase in ihrer körperlichen Dimension hinter sich haben, dass darunter die körperlichen Veränderungen zu verstehen sind, die hier und da für eine/n Heranwachsende/n eine Herausforderung darstellen.²⁰³ Mit der körperlichen Veränderung seien unter anderem "die Reifung der primären und sekundären Geschlechtsorgane"²⁰⁴, sowie "Wachstumsschübe"²⁰⁵ angesprochen.²⁰⁶ Nach Fend (1998) werden die biologischen Reifeprozesse in zweierlei Hinsicht wirksam, einerseits verändert sich der Körper des Kindes in seiner Gestalt und andererseits bewirken sie zugleich "neue physiologische Bedürfnisse"²⁰⁷, denen die heranwachsenden Jugendlichen gewissermaßen ausgeliefert sind.²⁰⁸

5.3.3. Die kognitive und soziale Entwicklung und ihr Konflikt

Eine weitere, seitens der Autoren/innen²⁰⁹ erwähnte und zu bewältigende Aufgabe der Jugendlichen betreffen die soziale und kognitive Entwicklung. Salisch (2010) spricht diesbezüglich vielmehr von zwei Konflikten, denen die Heranwachsenden ausgesetzt beziehungsweise mit denen sie konfrontiert scheinen. Einerseits handelt es sich um den kognitiven und andererseits um den sozialen Konflikt.²¹⁰

Eine derartige Betrachtungsweise dürfte sich aus ihrer Meinung begründen, dass es bei dem kognitiven Konflikt darum gehe, die eigenen Ansichten einer Überprüfung zu unterziehen. Aus dem kognitiven Konflikt geht, so könnte es aufgefasst werden, sodann der soziale Konflikt einher, bei dem der/die Jugendliche herausgefordert ist dem eigenen Standpunkt Ausdruck zu verleihen und mitzuteilen. Hierdurch und durch das

²⁰³ siehe Tillmann 1989, Fend 1998, Klosinski 2003

²⁰⁴ Tillmann 1989, S.186

²⁰⁵ Tillmann 1989, S.186

²⁰⁶ Vgl. Tillmann 1989, S.186

²⁰⁷ Fend 1998, S.35

²⁰⁸ Vgl. Fend 1998, S.35

²⁰⁹ siehe Salisch 2010, Petillon 2009

²¹⁰ Vgl. Salisch 2010, S.4

Aushandeln, sowie erarbeiten gemeinsamer Lösungswege könne aber nicht nur die kognitive, sondern auch die moralische Entwicklung weiter angetrieben werden.²¹¹

Ergänzend zu der Auffassung der sozialen Entwicklung nach Salisch (2010), sei an dieser Stelle erwähnenswert, dass Fend (1998) zufolge die soziale Entwicklung, wenn es um das Nähe- und Distanzbedürfnis der Jugendlichen gehe, darin bestehe die "neue(n) Formen der Nähe und Distanz" auszuhandeln und zu bilden.²¹²

Nachdem im Zusammenhang der sozialen Entwicklung Salisch (2010) auf die moralische Entwicklung²¹³ und Fend (1998) auf die Themen der Nähe und Distanz²¹⁴ zu sprechen kommen, sei an dieser Stelle erwähnt, dass folglich beide Aspekte relevant erscheinen und daher thematisch nochmals aufgegriffen werden.

5.3.4. Die Identität²¹⁵

Desweiteren stehen die Heranwachsenden vor der Herausforderung oder besser gesagt vor der typischen Entwicklungsaufgabe der sogenannten "Identitätsfindung". Diese betreffend werden die Peer Groups als "wichtige soziale Orte für die Bearbeitung" dieser angesehen.²¹⁶ Dass letzteres angenommen werden kann begründet sich daraus, dass bezüglich der Bedeutsamkeit der Peer Group im Hinblick auf die Identität vermutet wird, dass die Peer Group einen Raum des Schutzes darstelle, indes der/die Heranwachsende sich verschiedener Identitäten probieren und üben könne. Dies wird demnach als "provisorische Identität"²¹⁷ bezeichnet, die aufgrund des Schutzraumes der Peer Group, trotz eines bestehenden Mangels an Selbstsicherheit und damit verbundenem Mutes ermöglicht, sich alleine in einer Identität auszuprobieren.²¹⁸ Desweiteren wird beispielsweise im Erreichen der "psychosexuellen Identität" eine Aufgabe gesehen, die es für Jugendlichen zu bewältigen gilt.²¹⁹ Letzteres wird als Notwendig erachtet und geht nach meinem Ermessen aus der Annahme hervor, dass

²¹¹ Vgl. Salisch 2010, S.4

²¹² Fend 1998, S.36

²¹³ siehe Salisch 2010

²¹⁴ siehe Fend 1998

²¹⁵ Identität ist der "Vorgang der Ausprägung von Charakter und eigener Persönlichkeit". (Tenorth/Tippelt 2007, S.331)

²¹⁶ Fend 2000, zit. n. Scherr 2010, S.78

²¹⁷ Fend 1998, S.233

²¹⁸ Vgl. Fend 1998, S.233

²¹⁹ Klosinski 2003, S.67

nach Bewältigung dieser und weiterer Aufgaben²²⁰, es den Jugendlichen mögliche sei in die Welt der Erwachsenen eingegliedert zu werden.²²¹

5.3.5. Die moralische Entwicklung

Ein nach Klosinski (2003) bezeichneter Aufgabenbereich der Jugendlichen - neben den bisher erwähnten - besteht in der moralische Entwicklung. Sowohl das Kind als auch der/die Jugendliche sind diesbezüglich herausgefordert ein "persönliches Normen- und Wertesystem" zu bilden.²²²

Welche tatsächliche Rolle den Peer Groups/Gleichaltrigengruppen in Bezug auf die moralische Entwicklung zukommt wird etwa bei Piaget (1954) deutlich, der sich sehr ausführlich der moralischen Entwicklung beim Kinde widmet.²²³

5.3.5.1. Die moralische Entwicklung (Piaget)

Demnach soll nun dargelegt werden, inwiefern sich nach Piaget (1954) die Moral entwickelt. Diesbezüglich sei anzumerken, dass er sich in seinem Werk äußerst ausführlich diesem Thema widmet. Seine Ausführungen enthalten sehr genaue Erklärungen, Beschreibungen und Darlegungen über seine Ideen, Untersuchungen und Ergebnisse. Hinsichtlich der folgenden Darstellung besteht nun dahingehend eine Problematik, da er von Bezeichnungen Gebrauch macht und zudem eigene Begriffe einführt, denen bestimmte Auffassungen zugrunde liegen. Demnach scheint es meines Erachtens für ein besseres Verständnis erforderlich diese zu klären, wobei die Erklärungen in den Fußnoten nachzulesen sind, damit der Lesefluss nicht irritiert beziehungsweise der Abschnitt durch langwierige Erläuterungen inhaltlich unterbrochen wird.

²²⁰ "Ablösung", "Bindungsaufbau", "Entwicklung eines Wert- und Moralsystems", "Bereitwilligkeit zur Arbeit und das Hineinfinden in eine entsprechende Tätigkeit", sowie der "Rückkehr zu bzw. eine Wiederbegegnung mit den Eltern"

²²¹ Vgl. Klosinski 2003, S.67

²²² Klosinski 2003, S.67

²²³ siehe Piaget 1954

5.3.5.1.1. Die Moral: Definition

Wenn der Abschnitt nun der Frage zugrundeliegt, wie sich nach Piaget (1954) die Moral (des Kindes) entwickelt, so kann dies kurz und prägnant beantwortet werden, indem er meine, dass sich die Moral nur in der Zusammenarbeit (zwischen Kindern beziehungsweise Gleichgestellten) entwickeln kann.²²⁴ Folglich liegt hierhin die bedeutende Rolle der Gleichaltrigen (sowie Gleichgestellten). Diese Antwort ist nach meinem Ermessen ein Stück weit zu kurzatmig, weshalb etwas ausführlicher hierauf eingegangen werden soll. Anfänglich wird demnach mit der Definition von Moral begonnen, derer sich Piaget (1954) bedient, womit zugleich erste Begriffe geklärt werden können.

"Jede Moral ist ein System von Regeln"²²⁵, und das Wesen jeder Sittlichkeit besteht in der Achtung²²⁶, welche das Individuum für diese Regeln empfindet."²²⁷

Piaget führt ein Studium am Marmelade-Spiel²²⁸ und dessen Spielregeln, sowie eine Befragung von Kindern durch, um die moralischen Erscheinungen, genauer gesagt das moralische Werturteil²²⁹ des Kindes erforschen zu können²³⁰.

²²⁴ Vgl. Piaget 1954

²²⁵ Bezüglich der Regeln besteht (in Anlehnung unter anderem an Bovet und Durkheim) ein Unterschied zwischen der Regel und dem Regelmäßigen. Der wesentliche Unterschied liegt in der Verpflichtung, aber auch im Gehorsam. Jedoch sind die Verpflichtung und der Gehorsam erst vorhanden, wenn es sich um "eine Beziehung zwischen mindestens zwei Individuen" handelt. Die Regel ist im Bewusstsein des Kindes jedoch erst dann eine Regel, wenn diesem ein Ritual von einem Älteren oder Erwachsenen aufgezwungen oder durch Zusammenarbeit entstanden ist. Die Regel unterscheidet sich aber vom Ritual, da es auf jeden Fall ein "Element der Unterwerfung" aufweist. Die "Unterwerfung unter etwas dem Ich Überlegens" ist demnach eine charakteristische Eigenschaft der Regel. (Piaget 1954, S.29-32) Ergänzend dazu ist zu betonen, dass eine Regel erst dann als ein moralisches Gesetz angesehen wird, wenn der Regel, die einem Zwang entspringen ist, eine Regel folgt die auf Zusammenarbeit basiert. (vgl. Piaget 1954, S.92)

²²⁶ Es wird zwischen gegenseitiger und einseitiger Achtung unterschieden. Bei einer einseitigen Achtung, aus welcher der moralische Realismus hervorgeht (vgl. Piaget 1954, S.154) werden "schon ausgearbeitete Glaubensformen oder Regeln aufgezwungen, die als Gesamtheit angenommen werden müssen". (Piaget 1954, S.104f) Im Gegensatz dazu stellt die gegenseitige Achtung eher einen Vorschlag einer Methode dar, mit der auf dem intellektuellem Gebiet durch gegenseitige Kontrolle und Nachprüfung und auf moralischem Gebiet durch Diskussion und Rechtfertigung die Regeln ausgearbeitet werden. Demnach wird die einseitige Achtung mit dem Zwang und die gegenseitige Achtung mit der Zusammenarbeit gleichgesetzt. (vgl. Piaget 1954, S.104f)

²²⁷ Piaget 1954, S.7

²²⁸ von Genf und Neuchâtel (vgl. Piaget 1954, S.9)

²²⁹ Piaget beschränkt sich diesbezüglich auf das "theoretisch moralische Urteil". (Piaget 1954, S.119) Das Urteil stellt "eine wesentliche Zwischenstufe zwischen dem spontanen moralischen Realismus der ersten Jahre und dem [...] theoretischem moralischen Realismus" dar, "welches das Kind nicht mehr über sein

5.3.5.1.2. Ausgangspunkt

Bezüglich der moralischen Regeln wird darauf verwiesen, dass die meisten dieser Regeln dem Kind von den Erwachsenen "in fertiger Form"²³¹ aufgezwungen werden, die zugleich von diesen abstammen.²³² Von Anbeginn an sei das Kind einem gewissen Druck ausgesetzt.²³³ Dieser Druck ergäbe sich zum einen durch die Welt im allgemeinen, seien es "physische Ereignisse"²³⁴ oder etwa "äußere Regelmäßigkeiten"²³⁵. Zum anderen üben die Nachahmung, die Sprache und "die Gesamtheit der Denkinhalte der Erwachsenen" auf das Denken des Kindes ebenso einen Druck aus.²³⁶

Piaget betont diesbezüglich, dass es in der Erziehung zu einem gewissen Ausmaß unmöglich sei dem Kind keine "Weisungen zu geben"²³⁷, die für dieses unverständlich sind. Es sei folglich unumgänglich dem Kind nicht gewisse Vorschriften zu geben, deren Sinn es nicht in der Lage ist zu verstehen. Auch bei einer vorwiegend freien Erziehung seitens des Erwachsenen kann nicht vermieden werden, gewisse Befolgungen²³⁸ einzufordern.²³⁹ Dies führt demnach "zu einer vollständigen Moral der Heteronomie, mit einem "Gefühl der reinen Verpflichtung, Gewissensbisse im Falle einer Übertretung".²⁴⁰

Parallel hierzu liegen gewisse Ansichten bezüglich der natürlichen Eigenheit des Kindes vor (die er als "individuelle Widerspenstigkeiten"²⁴¹ bezeichnet), die nicht nur zur Folge haben, dass das Kind seitens des Erwachsenen - wie deutlich gemacht wurde -

eigenes Verhalten, sondern über das Verhalten anderer Kinder oder Erwachsener fällt". (Piaget 1954, S.206)

²³⁰ Vgl. Piaget 1954, S.122f

²³¹ Dass sie bereits existieren führt sozusagen auf die Generationenfolge zurück, da sie aus einer "ununterbrochenen Aufeinanderfolge der früheren Generation von Erwachsenen" rühren.

²³² Piaget 1954, S.7

²³³ Vgl. Piaget 1954, S.50

²³⁴ Piaget 1954, S.51; zum Beispiel: der Tag-Nacht-Wechsel

²³⁵ Piaget 1954, S.51; zum Beispiel: "Mahlzeit, Schlaf, Sauberkeit"; In dem Vorhandensein der Regelmäßigkeit besteht zugleich eine notwendige Bedingung, "ohne das Gefühl der Regelmäßigkeit, (würde) das Pflichtbewußtsein niemals in Erscheinung treten", da es nämlich "ein Bewußtsein der Achtung und ein Bewußtsein der Autorität" enthält. (Piaget 1954, S.94)

²³⁶ Piaget 1954, S.32f

²³⁷ Piaget 1954, S.200

²³⁸ zum Beispiel: Sauberkeit, Ernährung

²³⁹ Vgl. Piaget 1954, 200-216

²⁴⁰ Piaget 1954, S.201

²⁴¹ Piaget 1954, S.99; Bei Reynier (1926) wird beispielsweise hierfür die Bezeichnung "Widerspruchsgeist" verwendet.

5. Die Peer Group und ihre Bedeutung

unterworfen wird, sondern sich ergänzend dazu selbst unterwirft. Letzteres geht aus der Annahme hervor, dass gegen Ende des ersten Lebensjahres²⁴² das Kind mit den ersten Sprechversuchen beginnt sich zu vergesellschaften²⁴³, wobei es zugleich durch den, in seiner Natur vorhandenen sogenannte Egozentrismus²⁴⁴ einerseits vorübergehend, andererseits völlig daran gehindert wird.²⁴⁵

Eine völlige Hinderung an der Vergesellschaftung des Kindes wird darauf zurückgeführt, dass das Kind aufgrund des Vorhandenseins des besagten Egozentrismus (der unter anderem einen Mangel an Differenzierung zwischen dem Ich und der Umwelt bedeute) nicht nur unfähig ist sich gegen seine Umgebung zu wehren und demnach "allen Beeinflussungen (nachgebe)"²⁴⁶, sondern gleichzeitig seinem Denken und Handeln "Begriffe oder Handlungen [...] seines eigene(n) Ich(s)" unbewusst²⁴⁷ zufügt.²⁴⁸

Hinsichtlich der Praxis wird demnach vermutet, dass der Zwang (Druck) der Erwachsenen/Älteren, dem sich das Kind unterwirft in diesem "lediglich eine Art

²⁴² Es befindet sich nach Piaget beim Eintritt in die zweite Phase der Praxis der Regeln. (vgl. Piaget 1954 S.22)

²⁴³ Im Zusammenhang mit der Vergesellschaftung des Kindes und dem Egozentrismus kommt in Anlehnung an zwei Denkrichtungen die Auffassung zum Ausdruck, dass der Egozentrismus zugleich präsozial und parasozial ist. Als präsozial stellt der Egozentrismus "einen Übergang vom Individuellen zum Sozialen" dar, wobei dies auf die Zusammenarbeit die beim Kind zukünftig eintritt und zu der es fähig wird bezogen ist. Der Egozentrismus sei aber auch parasozial (im Sinne aller Stadien gleichbleibend) oder sozial "in seiner Beziehung zum Zwange, dessen unmittelbarste Wirkung er übrigens darstellt". (Piaget 1954, S.98f)

²⁴⁴ Der Egozentrismus ist "in seinem Wesen der Mangel an Differenzierung". Damit ist gemeint, dass das Kind durch den Egozentrismus einerseits nicht in der Lage ist "zwischen dem Ich und (der) gesellschaftliche(n) Welt" zu unterscheiden, wodurch gewisse "Neigungen den Geist unbewusst beherrschen", aber nur wenn sie nicht "durch die Zusammenarbeit eingeschränkt oder bewusst gemacht werden". Um aber sich "seines Ichs (bewusst zu werden)", sei es nötig sich "vom Denken und Wollen anderer (zu befreien)". Hieraus folgt der Schluss, dass der ausgeübte Zwang (von Älteren oder Erwachsenen) und der unbewusste Egozentrismus (des Kleinen) untrennbar seien. Demnach folgt aus der Unmöglichkeit der Differenzierung, dass "der Egozentrismus durch den Zwang der Umgebung" erzeugt wird. (Piaget 1954, S.100ff) Desweiteren scheint sich hieraus ein "Mangel an Zusammenarbeit" zu ergeben (Piaget 1954, S.100f), wobei nur die Zusammenarbeit tatsächlich vergesellschaften kann. (vgl. Piaget 1954, S.62) Andererseits ist davon die Rede, dass "zugleich aber [...] alle Meinungen, alle Weisungen, welche entgegengenommen wurden, als transzendenten Ursprungs (erscheinen)". (Piaget 1954, S.100f)

²⁴⁵ Vgl. Piaget 1954, S.32f

²⁴⁶ Desto "jünger das Kind ist, um so weniger (hat) es das Gefühl seines eigenen Ichs". Es gibt "im Handeln [...] allen Beeinflussungen nach, auch wenn es dem Willen des Anderen" in gewisser Weise negative gesinnt ist, "so ist dies gerade das Zeichen für seine tatsächliche Unfähigkeit, sich gegen seine Umgebung zu verteidigen".

²⁴⁷ Denn das Kind ist, wie bereits durch die Klärung des Egozentrismus deutlich wurde, nicht in der Lage zwischen dem Ich und der es "umgebenden ganz gleich ob physischen oder sozialen Welt zu unterscheiden".

²⁴⁸ Piaget 1954, S.99

5. Die Peer Group und ihre Bedeutung

Mystik²⁴⁹, ein ungenaues Gefühl kollektiver Teilnahme" erzeuge.²⁵⁰ Infolge dessen kommt die Annahme auf, dass die älteren Kinder oder Erwachsenen "alle Macht über das Kind" haben.²⁵¹ Problematisch bezüglich der Entwicklung der Moral sei dies insofern, da es unter anderem der Zwang²⁵² der Erwachsenen²⁵³ sei, der im Kind lediglich einen moralischen Realismus (er gehe aus einer einseitigen Achtung hervor²⁵⁴) erzeugt.²⁵⁵

Moralischer Realismus ist nach Piaget (1954):

Die "Neigung des Kindes [...], die Pflichten und die sich auf sie beziehenden Werte als für sich, unabhängig vom Bewußtsein existierend und sich gleichsam obligatorisch aufzwingend , zu betrachten, welches auch immer die Umstände sein mögen, in denen das Individuum sich befindet".²⁵⁶

Wobei diesem folgende charakteristische Eigenschaften zugeschrieben werden:

- Erstens ist "für den moralischen Realismus [...] die Pflicht heteronom²⁵⁷".²⁵⁸
- Zweitens wird die Regel "für den moralischen Realismus" dem Wort getreu²⁵⁹ befolgt.²⁶⁰
- Drittens ergibt sich aus dem moralischen Realismus die sogenannte objektive Verantwortlichkeit²⁶¹.²⁶²

²⁴⁹ Mystik in dem Sinne, dass eine mystische Achtung vor der Regel besteht. Diese Mystik, die Piaget aber auch Bovet beobachtet haben, geht "wie viele Arten der Mystik sehr gut mit dem Egozentrismus Hand in Hand". (Piaget 1954, S.63) Desweiteren gibt es aber "keine Mystik ohne Transzendenz. Umgekehrt gibt es keine Transzendenz ohne ein gewissen Egozentrismus". Unter Transzendenz ist zu verstehen, dass gewisse Regeln oder Bewusstseinsinhalte vom Kind als von etwas Höheren, etwa von Erwachsenen/Gott stammendes empfunden werden. (Piaget 1954, S.101)

²⁵⁰ Piaget 1954, S.63

²⁵¹ Piaget 1954, S.99

²⁵² Der Zwang, der auf das Kind wirkt, wird mit der einseitigen Achtung gleichgesetzt. (vgl. Piaget 1954, S.104)

²⁵³ Piaget spricht des Öfteren von Erwachsenen oder älteren Kindern. (siehe Piaget 1954)

²⁵⁴ Vgl. Piaget 1954, S.154

²⁵⁵ Vgl. Piaget 1954, S.215

²⁵⁶ Piaget 1954, S.121)

²⁵⁷ Das heißt, dass das Auferlegte für das Kind fremdbestimmt ist - sprich es von "außen her ins Bewußtsein getragen [...] (und) als vom Erwachsenen offenbart und von ihm aufgezwungen betrachtet (wird)".

²⁵⁸ Piaget 1954, S.121

²⁵⁹ Das heißt "die Regel (wird) wörtlich und nicht dem Geiste nach befolgt".

²⁶⁰ Vgl. Piaget 1954, S.121f

5.3.5.1.3. Die moralische Entwicklung in und durch die Zusammenarbeit

Das Resultat der Untersuchungen Piagets ist nun, dass das Kind nur in einer Gruppe von Gleichen (durch die Zusammenarbeit) seine Moral entwickeln kann. Dies rührt daher, dass er zwei Erscheinungen beobachtet hat, bei denen es sich einerseits um die Praxis der Regeln²⁶³ und andererseits um das Bewusstsein der Regeln²⁶⁴ handelt, wobei nun auf die moralische Entwicklung, die durch die Zusammenarbeit entsteht fokussiert wird und daher lediglich auf das dritte Stadium²⁶⁵ "das Stadium der beginnenden Zusammenarbeit"²⁶⁶ Bezug genommen wird, indes sich die zwei letzteren Stadien des Bewusstseins der Regeln ereignen. Es wird sich aber zeigen, dass sich das dritte Stadium des Bewusstseins der Regel bis auf das vierte Stadium der Praxis der Regeln erstreckt, weshalb auf dieses - wenn auch nicht explizit - ein Stückweit ebenso eingegangen wird.²⁶⁷

²⁶¹ Unter objektiver Verantwortlichkeit ist im Hinblick auf die Untersuchungen zu verstehen, dass seitens der befragten Kinder "die Handlungen nach ihrem materiellen Ergebnis gewertet (werden) unabhängig von den dabei mitspielenden Absichten". (Piaget 1954, S.136) Das Kind versteht die Regeln nur in seinen Worten und das Gute (die gute Handlung) wird am Gehorsam festgemacht, sprich anhand dessen definiert. Demzufolge schätzt das Kind die Handlungen zunächst nicht der Absicht nach, sondern gemäß "materiellen Übereinstimmung mit den vorgeschriebenen Regeln ein". (Piaget 1954, S.122) Wobei ein Ergebnis seiner Untersuchungen ist, dass die objektive Verantwortlichkeit "mit dem Alter abnimmt" (Piaget 1954, S.136), wohingegen die subjektive an Bedeutung gewinnt (Piaget 1954, S.148). Gegenüber der objektiven steht somit die subjektive Verantwortlichkeit, die gemäß der Antworten der Kinder bedeutet, dass "allein die Absicht" der Handlungen gezählt hat. In Bezug auf beide Verantwortlichkeiten besteht die Ansicht, dass "im Lauf der moralischen Entwicklung des Kindes" die objektive der subjektiven durchschnittlich vorausgeht, aber beide auch synchron verlaufen können. (Piaget 1954, S.136f)

²⁶² Vgl. Piaget 1954, S.121f

²⁶³ Hierbei geht es um die Anwendung. Nach Piaget gibt es vier Stadien, das "erste rein motorische und individuelle Stadium", das "egozentrische" Stadium, das Stadium "der beginnenden Zusammenarbeit" und das vierte Stadium "der Kodifizierung der Regeln"

²⁶⁴ Hierbei geht es um die Vorstellung der Regeln

²⁶⁵ der Praxis der Regeln

²⁶⁶ Piaget 1954, S.22

²⁶⁷ Vgl. Piaget 1954, S.8-24

5.3.5.1.3.1. Das Stadium der beginnenden Zusammenarbeit

Im Stadium der beginnenden Zusammenarbeit fangen etwa 7- bis 8-jährige Kinder²⁶⁸ an ihrem Bedürfnis nachzugehen, sich beim Spielen verstehen zu wollen, was bezeichnet wird als ein Verständigungsbedürfnis und typisch für dieses Stadium sei.²⁶⁹

Im Gegensatz zum egozentrischen Spiel, das in vorhergehenden Stadien beobachtbar war, in dem das Kind nur für sich selbst spielt und gewinnen will, aber nicht danach strebt die/den Andere/n zu besiegen, wandelt sich in dieser Phase das Spiel zum sozialen Spiel. Es geht abermals um das Gewinnen, wobei es diesmal darin besteht den/die Andere/n gleichzeitig besiegen zu wollen.²⁷⁰ Gleichmaßen findet aber auch ein Kampf mit den Mitspielern/innen darum statt, "die gemeinsamen Regeln (zu) beachten".²⁷¹

Dass sich das Spiel in dieser Phase zu einem Sozialen gewandelt hat ist insofern von Bedeutung, da hierhin der Moment gesehen werden kann, von dem an das Kind zu einer tatsächlichen Zusammenarbeit in der Lage ist, auch wenn es zunächst vermutlich eher zu einer "provisorischen Moral gelang(e)".^{272 273}

Was sich genauer in dieser Phase ereignet, wird sich im Folgenden offenbaren.

²⁶⁸ Piaget hat zwei Untersuchungen durchgeführt, eine am Murmelspiel der Knaben und eine an einem Spiel der Mädchen, weshalb als Vergleich auch die Ergebnisse der Untersuchung der Mädchen vorgestellt werden, aber sich vordergründig auf die Untersuchung der Knaben stützt. Vergleichsweise zu den Knaben hat sich auch bei den Mädchen das Stadium der Zusammenarbeit gezeigt, das sich mit einigen leichten Abweichung ähnlich gestaltet hat. (vgl. Piaget 1954, S.80-87)

²⁶⁹ Vgl. Piaget 1954, S.39

²⁷⁰ Vgl. Piaget 1954, S.36-40

²⁷¹ Piaget 1954, S.40

²⁷² Grund hierfür sieht er in den Ergebnissen seiner Untersuchung. Es scheint, als würde zwischen 7 und 8 Jahren die Zusammenarbeit "auf gedanklichem Gebiet" vorherrschen, da hier zwar neue Denkmethode aufkommen die zur Deduktion führen. Da das Kind bis zu 10 Jahren nicht in der Lage ist "ein für die Gesamtheit der möglichen Fälle gültiges Gesetz zu schaffen", sondern lediglich nur für den Spielverlauf, in dem es sich befindet. Damit die Deduktion aber auch rationell und allgemein werden kann, muss das Kind fähig sein formal zu denken, was diesem derzeit noch fehlt. Erst durch das formale Denken sei das Kind in der Lage, mit den "Regeln der Vernunft" so vertraut zu sein, dass es fähig werde, die Regeln auf "jeden beliebigen Fall" anzuwenden.

²⁷³ Piaget 1954, S.44f

5.3.5.1.3.1.1. Das zweite Stadium des Bewusstseins der Regel

Vom Höhepunkt der zweiten Phase der Praxis der Regeln²⁷⁴ bis in die erste Hälfte des Stadiums der beginnenden Zusammenarbeit verläuft dieses zweite Stadium des Bewusstseins der Regel. In dieser wird die Regel noch "als heilig und unantastbar"²⁷⁵, ewig während und von den Erwachsenen stammend angesehen²⁷⁶, so dass eine Veränderung der Regel seitens des Kindes als Übertretung angesehen wird.²⁷⁷ Im Anschluss daran folgt das dritte Stadium des Regelbewusstseins.

5.3.5.1.3.1.2. Das dritte Stadium des Bewusstseins der Regel

Das dritte Stadium des Bewusstseins der Regel tritt gegen Ende der beginnenden Zusammenarbeit und im Zuge des vierten Stadiums der Praxis der Regeln²⁷⁸ etwa im Alter von 10 Jahren²⁷⁹ bei den Kindern in Erscheinung.²⁸⁰

²⁷⁴ Hier ist das egozentrische Stadium gemeint.

²⁷⁵ Piaget 1954, S.24

²⁷⁶ Dies wird an anderer Stelle als eine mystische Achtung bezeichnet, die die Kinder vor der Regel haben. (vgl. Piaget 1954, S.63)

²⁷⁷ Vgl. Piaget 1954, S.22-24

²⁷⁸ das Stadium der Kodifizierung der Regel (vgl. Piaget 1954, S.23)

Das vierte Stadium der Kodifizierung der Regeln setzt bei den circa 11 bis 12-jährigen ein. In diesem sind das Spiel betreffend der Verlauf genau geregelt und die "Gesamtheit der zu befolgenden Regeln" ist allen, "der ganzen Gesellschaft bekannt". Diesbezüglich verwundert es nicht, dass sich die Aussagen über die Regeln, sowie deren "möglichen Abweichungen" übereinstimmen. (Piaget 1954, S.23)

²⁷⁹ Bis zum 10. Lebensjahr scheint sich durch die Zusammenarbeit zunächst eine provisorische Moral zu entwickeln (vgl. Piaget 1954, S.44), aber von da an wird eine echte Zusammenarbeit möglich. Dies kann unter anderem darauf zurückgeführt werden kann, dass sich ab diesem Alter das Stadium der Kodifizierung zu erkennen gibt (vgl. Piaget 1954, S.30), in der sich das Regelbewusstsein völlig verändert (vgl. Piaget 1954, S.66).

²⁸⁰ Vgl. Piaget 1954, S.66

5. Die Peer Group und ihre Bedeutung

In diesem

"wird [...] die Regel als ein auf gegenseitigem Übereinkommen²⁸¹ beruhendes Gesetz betrachtet, zu dessen Beachtung man verpflichtet ist, wenn man ehrlich sein will, das man jedoch beliebig umgestalten darf, vorausgesetzt, daß man das allgemeine Einverständnis dafür erhält".²⁸²

Vergleichsweise zum vorhergehenden, zweiten Stadium des Bewusstseins der Regel, sei in diesem ein Wandel²⁸³ deutlich. Die Regeln²⁸⁴ werden nicht mehr als fremdbestimmtes Gesetz²⁸⁵ aufgefasst, sondern als das Ergebnis des freien Entschlusses der Kinder²⁸⁶, das jedoch nur dann Achtung erhält, wenn "es auf (einem) gegenseitigen Übereinkommen beruht"²⁸⁷. Diesbezüglich gibt es "drei übereinstimmende Symptome"²⁸⁸, die diese Veränderung ersichtlich machen.²⁸⁹

- Erstens werden die Änderungen der Regeln bei Vorhandensein eines gemeinsamen Einverständnisses vom Kind angenommen.²⁹⁰
- Zweitens "hört das Kind auf die Regeln als ewig zu betrachten".²⁹¹
- Drittens hat das Kind nun die gleichen Vorstellungen "über den Ursprung von Spiel und Regel", wie sie bei den Erwachsenen zugegen sind.²⁹²

²⁸¹ Es wird zwischen einer gegenseitigen Achtung und einem gegenseitigen Übereinkommen unterschieden. Bei einem gegenseitigen Übereinkommen können zwei Individuen "im Bösen wie auch im Guten zusammengehen [...] (also) auch im Laster ". Wohingegen "die gegenseitige Achtung wirkliche Achtung sei", sie ist die "Bewunderung für eine Persönlichkeit, gerade insofern als diese sich den Regeln unterordnet". Wobei diesbezüglich wiederum unter Persönlichkeit "das Ich aufgefasst wird, das sich ein- und unterordnet, um sich den Normen der Gegenseitigkeit und der objektiven Diskussion entsprechend Achtung (verschafft)". (Piaget 1954, S.103-105)

²⁸² Piaget 1954, S.24

²⁸³ Das Kind fühlt sich "immer mehr als Jüngling und befreit sich innerlich vom Zwang der Erwachsenen: daraus ergeben sich Wandlungen seines moralischen Bewußtseins". (Piaget 1954, S.113)

²⁸⁴ Piaget bezieht sich auf die Spielregeln des Murelspiels;

²⁸⁵ Die Heteronomie (Fremdbestimmtheit) reicht aber "zur Wandlung des Bewußtseins nicht aus". (Piaget 1954, S.120)

²⁸⁶ In diesem Zusammenhang gebraucht Piaget den Ausdruck Autonomie.

²⁸⁷ Piaget 1954, S.66

²⁸⁸ Piaget 1954, S.66; Demnach gibt es eine "Wechselbeziehung zwischen dem Auftreten des neuen Typus, des Regelbewußtseins und dem Verschwinden an den Glauben von den Erwachsenen herbeigeführten Ursprungs des Spiels". (Piaget 1954, S.77)

²⁸⁹ Vgl. Piaget 1954, S.66

²⁹⁰ Vgl. Piaget 1954, S.66f

²⁹¹ Piaget 1954, S.66f

²⁹² Piaget 1954, S.66f

5. Die Peer Group und ihre Bedeutung

Von dem Moment an, an dem "die Regel (von den Kindern) als freier Beschluss der Individuen selbst betrachtet wird" und daher verändert, sowie "dem Geist der Gruppe angepaßt werden" kann, stellt die Regel "eine fortschreitende autonome Konstruktion" dar. In diesem Augenblick ist die Regel für die Kinder nicht mehr etwas "rein Äußerliches" - sprich etwas Aufgezwungenes -, sondern hängt lediglich "von ihrem gemeinsamen freien Willen (ab) [...] (und ist) mit dem Bewußtsein eines jeden verwachsen".²⁹³

Durch das Zusammenarbeiten beginnt das Kind sich den Regeln unterzuordnen und diese in der Praxis auch anzuwenden. Es beginnt das eigene Ich, vom Denken des Anderen zu differenzieren und wird fähig eine Grenze zu erkennen und als Gleichgestellter mit zu diskutieren, wodurch es an Autonomie²⁹⁴ gewinnt.²⁹⁵ Infolge dessen gelangt das Kind insofern zu einer subjektiven Verantwortlichkeit, da in dem Augenblick, in dem das Kind üblicherweise auch "vom Gesichtspunkt des Nächsten (handle)", es fähig wird bei einer Beurteilung der Handlungen Anderer, deren Absicht zu berücksichtigen.²⁹⁶

²⁹³ Piaget 1954, S.72f

²⁹⁴ Der Schluss, dass das Kind zur Autonomie gelangt rührt daher, dass als Bedingung der Autonomie die gegenseitige Achtung (=für ihn Zusammenarbeit) sowohl in intellektueller, als auch moralischer Hinsicht erachtet wird. (vgl. Piaget 1954, S.117)

²⁹⁵ Vgl. Piaget 1954, S.103

²⁹⁶ Piaget 1954, S.153

5.3.5.1.3.2. Die Zusammenarbeit

Somit definiert Piaget (1954) die Zusammenarbeit als einen

"Zustand [...], bei welchem die Individuen sich untereinander als gleich betrachten, sich wechselseitig kontrollieren und so zur Objektivität gelangen können".²⁹⁷

und meine,

"daß (sie) letzten Endes die tiefste und psychologisch am meisten begründete soziale Erscheinung (sei): sobald das Individuum sich vom Druck der Älteren befreit, strebt es zur Zusammenarbeit als zur normalsten Form des gesellschaftlichen Gleichgewichts".²⁹⁸

Hinsichtlich der Zusammenarbeit wird darauf verwiesen, dass diese zunächst in der Praxis auftritt und einsetzt, dies aber so sein müsse, damit sich die Zusammenarbeit im Denken, das vergleichsweise zum Handeln verspätet folgt, offenbaren könne.²⁹⁹ Damit ist gemeint, dass die Zusammenarbeit nicht mit sofortiger Wirkung auch im Denken einsetzt, wobei gemäß Piaget (1954) erst durch letzteres "die psychologischen Zustände, (die) durch den Komplex Egozentrismus-Zwang" erzeugt wurden, beseitigt werden können.³⁰⁰

5.3.5.1.3.2.1. Die echte Zusammenarbeit

Bei Piaget liegt infolge dessen eine genaue Vorstellung bezüglich einer "echten Zusammenarbeit" vor, die mit Hilfe dieser, die im Kind vorhandenen Erscheinungen, die als "individuelle Widerspenstigkeit" bezeichnet werden, vermieden werden können. In einer echten Zusammenarbeit würden sowohl der/die Ältere, als auch das Kind die Anteile "ihrer jeweiligen Individualität und de(r) gemeinsamen Wirklichkeiten" zuerkennen, wobei hierfür bestimmten Bedingungen erforderlich scheinen.³⁰¹

²⁹⁷ Piaget 195, S.33

²⁹⁸ Piaget 1954, S.113

²⁹⁹ Vgl. Piaget 1954, S.66

³⁰⁰ Piaget 1954, S.66

³⁰¹ Piaget 1954, S.99f

5.3.5.1.3.2.2. Bedingungen

Die echte Zusammenarbeit erscheint nur unter den folgenden Bedingungen möglich.³⁰² Einerseits sei es notwendig, dass das Kind in der Lage ist sich gegenüber einem/er Anderen "ins richtige Verhältnis (zu)setzen", genauer gesagt in ein Verhältnis von Gegenseitigkeit. Andererseits bedarf es für eine echte Zusammenarbeit einer "intellektuellen Gleichheit".³⁰³

Wenn das Kind zu einer derartigen Differenzierung fähig ist, so bedeute dies, dass es sich seines Ichs bewusst sei und seine Beziehungen zum Denken der Gemeinschaft eingeordnet habe. Dies wiederum wird insofern angenommen, da es eine Voraussetzung sei sich "vom Denken und Wollen anderer"³⁰⁴ zu befreien oder allgemeiner ausgedrückt von den Einflüssen der physischen und gesellschaftlichen Welt zu lösen, um sich seines eigenen Ichs bewusst und zur Zusammenarbeit fähig werden zu können.³⁰⁵

Eine weitere Bedingung für die echte Zusammenarbeit könne darin gesehen werden, dass Piaget betont, dass die Zusammenarbeit selbst nichts aufzwingt, wenn überhaupt könne ein gewisser Zwang durch "die Vorgehensweisen des intellektuellen oder moralischen Austauschs" aufkommen.³⁰⁶

Angesichts dessen sei darauf verwiesen, dass bei Piaget (1954) eine klare Differenzierung zwischen Zusammenarbeit und Zwang vorliegt, die sich unter anderem darin andeutet, dass die Zusammenarbeit als "einfache(r) Austausch zwischen gleichgestellten Individuen"³⁰⁷ aufgefasst wird und der Zwang im Sinne einer einseitigen Achtung, die folglich ein derartiges Gegenseitigkeitsverhältnis nicht aufkommen lassen könne³⁰⁸. Letzteres scheint rückblickend auf den Zwang und dessen, was er im Kind

³⁰² Vgl. Piaget 1954, S.99f

³⁰³ Piaget 1954, S.100

³⁰⁴ Piaget 1954, S.100

³⁰⁵ Vgl. Piaget 1954, S.100

³⁰⁶ Piaget 1954, S.75ff

³⁰⁷ Piaget 1954, S.62

³⁰⁸ Vgl. Piaget 1954, S.100

5. Die Peer Group und ihre Bedeutung

hervorzulocken scheint ein Grund für die Annahme, dass sich eine Zusammenarbeit lediglich unter Gleichgestellten ereignen kann.³⁰⁹

Ausgehend von seinen Untersuchungen schlussfolgert Piaget (1954) Charakteristika der Zusammenarbeit, sodass durch letztere deren Besonderheiten die moralische Entwicklung ermöglicht und befördert werde.³¹⁰

Rückblickend auf die bisher erfolgte Darstellung befreit die Zusammenarbeit das "Individuum von ihrem praktischen Egozentrismus und (führt) einen neuen und immanenten Begriff der Regel (ein)"³¹¹, die zu einem "sich aus der Zusammenarbeit ergebendes Instrument der Übereinstimmung"³¹² wird. Im Zuge der Zusammenarbeit verschwinden somit die "Mystik der Autorität"³¹³, sowie die "Mystik der Regel"³¹⁴, zudem wird "die Absicht über die buchstäbliche Auslegung (gestellt)"³¹⁵ und die praktische Haltung des Kindes verändert³¹⁶. Demnach wird in der Zusammenarbeit eine Möglichkeit gesehen, das Kind "aus einem ursprünglich unbewussten Egozentrismus" herauszuführen.³¹⁷

Findet das Kind nun eine Gesellschaft (wie beispielsweise Geschwister oder Spielkameraden), indes sich "sein Bedürfnis nach Zusammenarbeit und gegenseitiger Sympathie entwickelt, so wird es einen neuen Typus von Moral in sich wachrufen, einer Moral der Gegenseitigkeit und nicht des Gehorsams", "die Moral der Absicht und der subjektiven Verantwortlichkeit".³¹⁸

Zusammengefasst ausgedrückt zeigen Piagets (1954) Ausführungen, dass mit Hilfe der Zusammenarbeit, die "durch den Komplex Egozentrismus- Zwang geschaffenen psychologischen Zustände"³¹⁹ im Denken des Kindes beseitigt werden³²⁰ und angesichts seiner Forschungsergebnisse, der Zusammenschluss der Kinder als eine

³⁰⁹ Vgl. Piaget 1954, S.63

³¹⁰ siehe Piaget 1954

³¹¹ Piaget 1954, S.89

³¹² Piaget 1954, S.88

³¹³ Piaget 1954, S.63

³¹⁴ Piaget 1954, S.88

³¹⁵ Piaget 1954, S.154

³¹⁶ Vgl. Piaget 1954, S.63

³¹⁷ Piaget 1954, S.211

³¹⁸ Piaget 1954, S.154

³¹⁹ Piaget 1954, S.66

³²⁰ Vgl. Piaget 1954, S.66

"Kindergesellschaft"³²¹ betrachtet wird, die sich durch eine "rational und moralisch organisierte Gesellschaftsform"³²² charakterisiert, in der Autonomie, Zusammenarbeit und Vereinigung zu erkennen seien³²³.

5.3.6. Der Ablösungsprozess

Eine weitere Herausforderung und zugleich Aufgabe der Jugendlichen wird im sogenannten Ablösungsprozess³²⁴ gesehen. Es gehe hierbei darum, dass sich die Heranwachsenden mit fortschreitendem Jugendalter äußerlich von den Eltern lösen, aber auch gleichermaßen innerlich von diesen trennen, letzteres in dem Sinne das eine Unabhängigkeit vom Elternhaus erreicht werde.³²⁵ Diesbezüglich stellt nach Apel (2003) die "Orientierung an Gleichaltrigen [...] ein(en) zentrale(n) Prozess" dar, woraus meines Erachtens nach der Umstand erwächst, dass in der Jugendverbandsarbeit dem insofern Rechnung getragen wird, dass dort eine Gleichaltrigenorientierung stattfindet.³²⁶ Hieraus kann wiederum geschlossen werden, dass seitens der Erwachsenen der Gleichaltrigengruppe eine äußerst bedeutsame Rolle für den Ablösungsprozess zugesagt wird, den die Erwachsenen scheinbar durch das Angebot zu unterstützen hoffen.

Scherr (2010) ist ebenfalls der Ansicht, dass die Peer Group beim Ablösungsprozesse helfe. Im Zuge der thematischen Auseinandersetzung mit den informellen Gruppen, die - wie geklärt wurde - die Peers inkludieren schreibt er diesen nicht nur zu, dass sie beim sozialen und psychischen Ablösungsprozess unterstützen, sondern begründet inwieweit dies angenommen werden kann. In Anlehnung an Eisenstadt (1956/66) macht Scherr (2010) deutlich, dass die gegenseitige Unterstützung sich insofern ermögliche, da die Peer Group "Elemente einer familienähnlichen Sozial-, Interaktions-, und Kommunikationsordnung anbieten (leistungsunabhängige Zugehörigkeit, thematisch unspezialisierte Kommunikation, emotionale Nähe)"³²⁷, wodurch den

³²¹ Piaget 1954, S.72

³²² Piaget 1954, S.72

³²³ Vgl. Piaget 1954, S.72

³²⁴ siehe Eisenstadt 1956/66, zit. n. Scherr 2010, S.78; Fend 1998, Scherr 2010

³²⁵ Vgl. Klosinski 2003, S.67

³²⁶ Apel 2003, S.16

³²⁷ Eisenstadt 1956/66, zit. n. Scherr 2010, S.78

Gruppenmitgliedern beim Übergang zu einer, vom Elternhaus autonomen Lebensführung geholfen wird.³²⁸

Nachdem bisher vorzugsweise auf Aspekte eingegangen wurde, die in Zusammenhang mit der Jugendphase stehen, werden im weiteren Verlauf ergänzend hierzu weitere Gesichtspunkte thematisiert. Grund hierfür ist, dass meinerseits die Vermutung nahe liegt, dass es sich zum einen dabei ebenso um wesentliche Aspekte handelt, durch welche zuvor erwähnte Entwicklungen befördert und unterstützt werden. Zum anderen scheinen diese ausschlaggebend, wenn nicht sogar in gewisser Weise eine Basis der Peer Education zu sein, wobei letzteres im Abschnitt zur Peer Education deutlich werden wird.

5.3.7. Die Kontaktmöglichkeit

Allgemein ausgedrückt bietet die Gleichaltrigengruppe grundsätzlich die Möglichkeit des Kontakts mit anderen Personen, die in weiterer Folge intensiver kennen gelernt werden können.³²⁹ Hieraus könne sich ein "mehr oder weniger enge(r) Kontakt zwischen jugendlichen Gleichaltrigen" ergeben, der einerseits für die vorweg erwähnten Momente der Jugend wichtig, andererseits allgemein sowohl für als auch im Leben scheinbar eine beträchtliche Relevanz haben.³³⁰ Demnach werden im folgenden Abschnitt die Bereiche der Kommunikation/Interaktion, die Beziehung und das vermutlicherweise daraus resultierende Gemeinschaftsgefühl näher betrachtet werden.

³²⁸ Vgl. Eisenstadt 1956/66, zit. n. Scherr 2010, S.78

³²⁹ Vgl. Scherr 2010, S.78f

³³⁰ Nörber 2003, S.9f

5.3.8. Die Kommunikation / Interaktion

Wie angedeutet wird in und durch die informellen Gruppen und somit auch durch die Peer Group die Möglichkeit des sozialen Kontakts, der Kommunikation, wie auch der Interaktion geboten, aus der sich folglich soziale Bindungen ereignen können. Letzteren kommt in Bezug auf "die Bestätigung des Selbstbildes und des Selbstwertgefühls" eine wesentliche Bedeutung hinzu³³¹, was versucht wird im weiteren Verlauf deutlich werden zu lassen.

Sowohl die Kommunikation, als auch die Interaktion sind äußerst wesentliche Faktoren der Peer Group, was darauf zurückgeführt werden kann, dass beispielsweise Scherr (2010) diese einerseits als grundsätzliche Merkmale von Cliquen/informellen Gruppen begreift. Andererseits weil sie ihm zufolge Gelegenheiten eröffnen, die für die Persönlichkeitsentwicklung³³² bedeutsam seien.³³³ Gemäß seiner Auffassung seien die Kommunikation und die Interaktion insofern strukturiert, dass sie mit der Erwartung zusammenhängen sich wechselseitig austauschen zu können, weshalb dementsprechend eine "offene Kommunikation"³³⁴ vorhanden sei. Diese geht nach Annahme von Scherr mit einem gegenseitigen Interesse (zum Beispiel für Begegnung, Gespräche) seitens der Gruppenmitglieder einher und kann von den Heranwachsenden genutzt werden. Ergänzend zu der Erwartung nach der Möglichkeit des Austauschs, bestehe ein gewisser Grad an Vertrauen, der notwendig und vorhanden sei. Letzteres kann scheinbar nicht grundsätzlich als selbstverständlich betrachtet werden. Diese Folgerung geht daraus hervor, dass das Vertrauen zum Beispiel im Falle des Missbrauch der offenen Kommunikation oder aber durch mehrfache Enttäuschungen seitens der Gruppenmitgliedern zu schwinden droht.³³⁵

Nachdem im Zusammenhang mit der Kommunikation die Annahme zum Vorschein kommt, dass hierdurch in der Peer Group sich Situationen eröffnen, die einen Einfluss auf die Persönlichkeitsentwicklung haben³³⁶, wird erst an dieser Stelle kurzer Hand auf

³³¹ Scherr 2010, S.78

³³² Persönlichkeitsentwicklung: "die allmähliche Veränderung der Persönlichkeit über die gesamte Lebensspanne" (Tenorth/Tippelt 2007, S.554)

³³³ Vgl. Scherr 2010, S.81

³³⁴ Scherr 2010, S.76

³³⁵ Vgl. Scherr 2010, S.76

³³⁶ Vgl. Scherr 2010, S.81

letztere eingegangen. Natürlich hätte der Abschnitt zur Persönlichkeitsentwicklung thematisch ebenso im Anschluss an die Identität folgen können, jedoch befindet sich diese im Bereich über die, für die Jugendphase typischen Entwicklungen. Nachdem aus der Definition der Persönlichkeitsentwicklung jedoch hervorgeht, dass diese einen lebenslangen Prozess darstelle³³⁷ und hieraus geschlossen werden kann, dass sie nicht auf die Phase der Jugend reduzierte werde, scheint sie viel eher im Folgenden passend zu sein.

5.3.9. Die Persönlichkeitsentwicklung

Nachdem nun erwähnt wurde, dass die Persönlichkeitsentwicklung einen lebenslangen Prozess darstellt, handelt es sich bei der jugendlichen Gleichaltrigengruppe wohl kaum um die einzige Instanz, die hierauf einen Einfluss ausübt³³⁸, trotzdem soll nun anhand der Ausführungen deutlich werden, welcher Einfluss ihr zugesagt wird.

Bei der Persönlichkeitsentwicklung der Adoleszenz handelt es sich nach Fend (1998) um eine Arbeit, bei der mehrere - es könnte so ausgedrückt werden - Einflussgrößen (Eltern, Freunde, Kameraden und sogar unerwünschte Einflüsse) beteiligt sind, von denen zugleich das Fortschreiten (vermutlich abgesehen von letzteren: den unerwünschten Einflussgrößen) abhängt. Wobei nicht nur das Vorhandensein von Eltern, Freunden und anderen Beteiligten ausreicht, sondern die Beziehung zu diesen, auf die zu einem späteren Zeitpunkt noch eingegangen wird.³³⁹ Die Arbeit an der Persönlichkeitsentwicklung vollzieht sich nach Fend in folgenden Formen des Umgangs:

*"das tägliche Gespräch, die tägliche Kommunikation mit verschiedenen Partnern [...] die tägliche Aufgaben- und Konfliktbewältigung, der Austausch oder das Vorenthalten von Botschaften und Gütern, das koordinierte Entscheiden, die Kooperation oder die Opposition"*³⁴⁰

³³⁷ Vgl. Tenorth/Tippelt 2007, S.554

³³⁸ siehe Fend 1998

³³⁹ Vgl. Fend 1998, S.32

³⁴⁰ Fend 1998, S.32

Schlussendlich meint Fend (1998), dass zum einen in den Umgangsformen die Beziehungen zum Ausdruck kommen und zum anderen diese eine gegenseitige Beeinflussung mit sich bringen. Diese Annahme begründet sich ihm zufolge daraus, dass aus den Formen des Umgangs beispielsweise Änderungen der Persönlichkeit oder Verhaltensweisen folgen, die wiederum erstere beeinflussen können.³⁴¹

5.3.10. Die Beziehung

Dass die Beziehungen der Kinder und Jugendlichen untereinander, neben jenen zu den Eltern wichtig scheinen, wurde zum einen im Abschnitt zur kognitiven und sozialen Entwicklung³⁴² und zum anderen im Hinblick auf die Persönlichkeitsentwicklung³⁴³ deutlich, demnach erfolgt auch hiermit eine kurze Auseinandersetzung.

Betreff der Beziehungen der Gleichaltrigen wird davon ausgegangen, dass durch das Beisammensein mit "prinzipiell Gleichen"³⁴⁴ und die dadurch entstehenden Beziehungen zueinander, die Jugendlichen (aber auch die Kinder) vor Herausforderungen stehen und sich demnach die Möglichkeit des Lernens zu ergeben scheint. Damit ist gemeint, dass die Jugendlichen im gegenseitigen Kontakt etwa lernen müssen ihre Interessen aufeinander abzustimmen oder Andere von den eigenen Plänen zu überzeugen. Desweiteren wird von ihnen Verlässlichkeit und Emotionalität abverlangt.³⁴⁵ Nach Fend (1998) stelle das Bilden von Beziehungen für Menschen unserer Gesellschaft und somit das Erlernen selbstständig "soziale Beziehungen einzugehen" eine grundsätzliche Notwendigkeit dar.³⁴⁶

Im Hinblick auf die zuvor erwähnte Herausforderung für die Jugendlichen eine "psychosexuelle Identität" zu entwickeln, scheint es nur logisch, dass diesbezüglich im Bindungsaufbau und -erhalt, aber vielmehr noch in der Fähigkeit hierzu eine wesentliche Rolle gesehen wird.³⁴⁷

³⁴¹ Vgl. Fend 1998, S.33

³⁴² siehe Kapitel 5.3.3.

³⁴³ siehe Kapitel 5.3.9.

³⁴⁴ Petillon 2009, S.447

³⁴⁵ Vgl. Petillon 2009, S.447

³⁴⁶ Fend 1998, S.225

³⁴⁷ Klosinski 2003, S.67

Eine weitere Ansicht in Bezug auf die sozialen Beziehungen besteht darin, dass diese mit emotionalen Prozessen verbunden seien, sodass die Jugendlichen beispielsweise ein Bedürfnis einerseits nach Nähe und andererseits nach Distanz verspüren. Letzteres betrifft in besonderem Ausmaß das Verhältnis zwischen den Eltern und dem Kind³⁴⁸, dies kann meiner Vermutung zufolge auf den bereits angesprochen Prozess der Ablösung von den Eltern³⁴⁹ zurückgeführt werden kann.

Hinsichtlich der Nähe tendieren die Jugendlichen dazu, diese bei den Gleichaltrigen zu suchen, etwa auch in Bezug auf eventuelle Liebespartner. Das Hin- und Hergerissen-Sein zwischen dem Bedürfnis nach Nähe, aber auch nach Distanz hat zur Folge, dass die Jugendlichen herausgefordert sind "neuen Formen von Nähe und Distanz" auszuhandeln, sowie zu erarbeiten.³⁵⁰

5.3.11. Das Gemeinschaftsgefühl

Auch wenn bei Valentin (2010) vielmehr im Zusammenhang mit den Jugendgruppen, sowie den Jugendverbänden das Gemeinschaftsgefühl thematisiert wird, erscheint es meines Erachtens sinnvoll ihre Betrachtungsweisen an dieser Stelle hereinzunehmen, da sie - wie ich finde - deutlich werden lassen, inwieweit durch die Peer Group ein Gemeinschaftsgefühl nicht nur aufkommt, sondern auch bedeutsam scheint.³⁵¹

Aus Valentins Ausführungen geht hervor, dass das Gemeinschaftsgefühl, das die Mitglieder einer Jugendgruppe erleben, etwas sehr Bedeutsames zu sein scheint. Dies wird basierend auf den Aussagen der Jugendlichen angenommen die ergaben, dass die Gemeinschaft aus ihrer Sicht nicht ausschließlich an die anderen Personen gekoppelt ist, sondern auch der Spaß, die Aktivität und der Sinn ebenso dazu gehören. Wobei vor allem Letzterer nicht fremdbestimmt, "sondern gemeinsam hergestellt wird"³⁵². Hieraus erscheint sich für die besagte Autorin desweiteren der Umstand zu ergeben, dass auch wenn von außen betrachtet beziehungsweise für einen Außenstehenden der Eindruck entsteht, dass das miteinander Zeit verbringen und Reden ohne jeglichen Sinn zu sein

³⁴⁸ Vgl. Fend 1998, S.36

³⁴⁹ siehe Kapitel 5.3.6.

³⁵⁰ Fend 1998, S.36

³⁵¹ siehe Valentin 26ff

³⁵² Valentin 2010, S.28

scheint, dies ein Irrtum ist.³⁵³ Seitens der Heranwachsenden wird dies "als äußerst sinnbringend und -stiftend erlebt" und demnach scheint es zumindest für die Jugendlichen selbst spürbar zu sein.³⁵⁴

5.4. Rückblick

Aus diesen Ausführung geht meines Erachtens nach deutlich hervor, dass die Peer Group aus Sicht der Erwachsenengeneration einen wesentlichen Aspekt für die Heranwachsenden, besonders in der Phase der Jugend darstellt. Es ist offensichtlich geworden, dass sich verschiedene Autoren/innen³⁵⁵ intensiv mit der Bedeutung der Peer Group für die Jugend(phase) und den damit verbundenen Aspekten, Erlebnissen und Entwicklungen auseinandersetzen, die als Resultat erkennen lassen, dass der Peer Group eine äußerst bedeutsame Rolle zugeschrieben wird. Hieraus - so meine Vermutung - scheint sich das Entstehen und das Befürworten der Peer Education seitens der Autoren/innen zu ergeben und anzubieten, die in gewisser Weise, wie später ersichtlich werden wird, auf diesen Erkenntnissen aufbauen beziehungsweise als Basis heranziehen³⁵⁶.

³⁵³ Vgl. Valentin 2010, S.28

³⁵⁴ Valentin 2010, S.28

³⁵⁵ siehe Fend 1998, Klosinski 2003, Apel 2003, Nörber 2003, Salisch 2010, Valentin 2010

³⁵⁶ siehe Kapitel 6.3.

6. Die Peer Education

6.1. Der Begriff: Peer Education

Nachdem dem Peer - Begriff eingangs der vorliegenden Arbeit sehr ausführlich, beispielsweise im Hinblick auf seinen Ursprung und seine Bedeutung nachgegangen worden ist, könnte in Bezug auf den Begriff der Education (zu Deutsch: Erziehung) hinsichtlich der Peer Education, die sich nun mal aus beiden Begrifflichkeiten zusammensetzt die Ansicht aufkommen, dass dieser Aspekt, scheinbar außen vor gelassen, ja sogar vergessen worden ist. Demnach sei an dieser Stelle erwähnt, dass dies keineswegs der Fall ist, da im Folgenden versucht wird dem Erziehungsbegriff insofern Aufmerksamkeit zu schenken, indem ergründet werden soll welches Erziehungsverständnis im Kontext der Peer Education angetroffen werden kann. Demnach soll dieser Abschnitt ebenso zunächst mit dem Versuch beginnen, die Bedeutung der Begriffe zu klären.

6.1.1. Der Begriff: Education (Erziehung)

Nörber (2003) scheint in dem von ihm herausgegebenen Werk "Peer Education", das angesichts des Themenschwerpunkts herangezogen wird, bemüht zu sein den Begriff der Education klären zu wollen.³⁵⁷ Er dürfte sich vermutlich der vielen Verständnisse, Auffassungen und Betrachtungsweise des Terminus der Erziehung bewusst sein, sodass er in Anlehnung an Tenorth (1988) auf eine Diffusivität des Vorhandenseins zahlreicher und verschiedenartiger Verständnisse und Auffassungen von Erziehung verweist.³⁵⁸

Die Erziehung, seinerseits auch mit dem Begriff der Education bezeichnet, stellt in seinen Ausführungen bezüglich der Peer Education "eine wesentliche Komponente von Entwicklung"³⁵⁹ dar, die - somit bringt er ein Erziehungsdenken ins Spiel - im Kontext der Peer Education zum einen als ein "langfristig [...] angelegter Prozess der Begleitung und Unterstützung" verstanden werden kann. Zum anderen könne die Erziehung aber

³⁵⁷ Vgl. Nörber 2003, S.10

³⁵⁸ siehe Nörber 2003, S.81

³⁵⁹ Nörber 2003, S.10

auch einen "zeitlich begrenzte(n) Prozess der Begleitung und Unterstützung [...] darstellen."³⁶⁰ Angesichts beider Denkvarianten gehe es darum, die Jugendlichen

"mit einem umfassenden Orientierungssystem (zu) konfrontier(en) [..], in der Absicht Kompetenzen und Fähigkeiten zu vermitteln, die die Grundlage für eine partizipative Teilhabe an der Gesellschaft darstellen".³⁶¹

Demnach kommt hier ein Verständnis zum Ausdruck, dass die Erziehung im Kontext der Peer Education als einen wesentlichen Bestandteil der Entwicklung auffasst, wobei es darum geht, die Jugendlichen (sowie Kinder) im Zuge eines Prozesses (kurz oder lang) durch die Konfrontation mit einem Orientierungssystem, die Vermittlung von Kompetenzen und Fähigkeiten zu erzielen, sodass diese sich an der Gesellschaft partizipieren zu können.³⁶²

Ein derartiges Erziehungsdenken meinerseits zu präsentieren resultiert daraus, dass dieses meines Erachtens nach eine Ansicht von Erziehung darstellt, die hinsichtlich der verschiedenartigen Verständnisse über die Peer Education, die sogleich folgen, geeignet zu sein scheint, da sie in kurzen Zügen prägnant darstellt, welche Art von Erziehung erwartet werden kann wenn von der Peer Education die Rede ist.

³⁶⁰ Nörber 2003, S.81

³⁶¹ Nörber 2003, S.81

³⁶² Vgl. Nörber 2003, S.81

6.1.2. Verschieden Auffassungen von Peer Education

6.1.2.1. Die Peer Education: Ein Sammelbegriff

Ein mögliches Verständnis von Peer Education wäre, diese beispielsweise als einen Sammelbegriff aufzufassen, der die "unterschiedlichen Peer-Ansätze"³⁶³ beschreibt. Doch wenn es sich - gemäß der Auffassung nach Kästner (2003) - hierbei um ein, in den Veröffentlichungen häufig aufzufindendes Verständnis handelt, wird ihrerseits zugleich daran kritisiert, dass der Begriff der Education, der mit Erziehung übersetzt wird³⁶⁴ unzureichend sei. Unzureichend in dem Sinne, dass er nicht genüge um all die verschiedenartigen Arbeitsansätze darzustellen, weshalb ihrerseits als geeigneterer Begriff die Bezeichnung Peer-Involvement vorgeschlagen wird.³⁶⁵

Auf die Problematik der Bezeichnung der Education (zu Deutsch: Erziehung) im Begriff Peer Education, wird jedoch in dem abschließenden Kapitel der kritischen Untersuchung eingegangen³⁶⁶.

Unter Berücksichtigung Kästners Auffassung eröffnet sich die Frage, welche Ansätze unter dem Sammelbegriff der Peer Education gefasst werden. Seitens der Autorin handelt es sich dabei um die folgenden Formen³⁶⁷, die meiner Ansicht nach zugleich insofern eine begriffliche Differenzierung deutlich werden lassen, da unter den verschiedenen Ansätzen etwas je Spezifisches aufgefasst wird.

- *Peer-Involvement (Einbeziehung Gleichaltriger)*
- *Peer-Mediation (Vermittlung durch Gleichaltrige)*
- *Peer-Counseling (Beratung durch Gleichaltrige)*
- *Peer-Education (Gleichaltrigenerziehung und -bildung)*
- *Peer-Projekte (Kurzeinsätze Gleichaltriger)*³⁶⁸

³⁶³ Kästner 2003, S.57

³⁶⁴ siehe Kästner 2003 S.50, Nörber 2003 S.10

³⁶⁵ Vgl. Kästner 2003, S.50

³⁶⁶ siehe Kapitel 7

³⁶⁷ Vgl. Kästner 2003, S.50

³⁶⁸ Kästner 2003, S.52

Um ein Stückweit über die eben erfolgte Aufzählung hinauszugehen und darzustellen, was unter den verschiedenen Ansätzen begriffen werden kann, sollen diese näher vorgestellt werden, auch wenn bereits die Angaben innerhalb der Klammern darauf hinweisen. Desweiteren erscheint es im Hinblick auf die Erarbeitung der Ziele - die zu einem späteren Zeitpunkt folgen werden - dahingehend als hilfreich, da jeder Ansatz gleichermaßen Ziele/Zielvorstellungen enthält, nach denen er strebt.³⁶⁹

6.1.2.1.1. Das Peer-Involvement

Hierbei handelt es sich nach Kästner (2003) - wie bereits erwähnt - vielmehr um einen passenderen Sammelbegriff für die verschiedenen Ansätze³⁷⁰, weshalb an dieser Stelle nicht notwendigerweise näher darauf eingegangen werden muss.

6.1.2.1.2. Die Peer-Mediation

Die Peer-Mediation wird beispielsweise "als Methode der Konfliktbearbeitung und -lösung"³⁷¹ aufgefasst, bei der Mediatoren/innen streitenden Parteien helfen und Unterstützung leisten, um einen Konflikt gemeinsam und konstruktiv zu lösen. Diese Form wird oft in den Bereichen etwa der Schule und Ausbildung eingesetzt, kann aber auch im Freizeitbereich angewandt werden. Wichtig ist für den Einsatz jedoch, dass ein angemessenes Setting, da es sich dabei zugleich um eine Voraussetzung von Peer-Mediation handelt, zugegen ist.³⁷²

6.1.2.1.3. Das Peer-Counseling

Das Peer-Counseling ist ein, vorwiegend (seit den 70ern) in den USA und England etabliertes "Programm"³⁷³, indes Schüler/innen als sogenannte Laienhelfer/innen³⁷⁴ in face-to-face Gesprächen zu Problemen beraten, womit versucht wird den betroffenen Jugendlichen zu helfen, mit diesen Problemen leichter umgehen zu können.³⁷⁵

³⁶⁹ siehe Kapitel 6.8.

³⁷⁰ Vgl. Kästner 2003, S.50

³⁷¹ Kästner 2003, S.54

³⁷² Vgl. Kästner 2003, S.54

³⁷³ Kästner 2003, S.55

³⁷⁴ Vgl. Bremeyer 1980, zit. n. Kästner 2003, S.55

³⁷⁵ Vgl. Kästner 2003, S.55

6.1.2.1.4. Die Peer-Education

Auch wenn nach Kästners (2003) chronologischer Aufzählung an dieser Stelle die Peer Education eingeordnet wurde³⁷⁶, soll meinerseits mit Hilfe des gesamten Kapitels zur Peer Education versucht werden dieses Konzept darzustellen, um in einem daran anschließenden Abschnitt dieses kritisch betrachten zu können.

6.1.2.1.5. Die Peer-Projekte

Mit den sogenannten Peer-Projekten sind, wie die Bezeichnung bereits deutlich werden lässt spezielle Projekte gemeint. Geht es beispielsweise darum im Verlauf eines bestimmten Peer-Education-Ansatzes, die Zielgruppe für ein bestimmtes Thema zu sensibilisieren, so wird hierfür benötigtes Material (Theaterstücke, Videos, CD-ROMs, Projektstage) dem Thema entsprechend hergestellt beziehungsweise vorbereitet und im weiteren Verlauf umgesetzt. Dies scheint Beweggrund dafür zu sein, weshalb seitens Kästner (2003) angenommen wird, dass die Projekte nicht nur auf den gleichen Annahmen, wie die Peer-Education selbst beruhen, sondern oftmals aus letzterer hervorgehen.³⁷⁷ Die Projekte sind zum einen "handlungs- und aktionsorientiert", zum anderen aber "relativ kurzlebig".³⁷⁸

Die folgende Darstellung weiterer Verständnisse der Peer Education wird - so kann dies meinerseits bereits angemerkt werden - verdeutlichen, dass nicht die eine Betrachtungsweise vorliegt, sondern differente Auffassungen bei den Autoren/innen angetroffen werden können³⁷⁹, die zwar andersartig sind, aber ebenso Gemeinsamkeiten aufweisen, weshalb anschließend daran versucht wird dies aufzuzeigen.³⁸⁰

6.1.2.2. Die Peer Education: Ein Erziehungs- und Bildungsangebot

Eine Möglichkeit, was unter der Peer Education aufgefasst werden kann ist beispielsweise bei Nörber (2003) vorhanden. Seinem Verständnis zufolge ist die Peer

³⁷⁶ siehe Kästner 2003, S.52

³⁷⁷ Vgl. Kästner 2003, S.59

³⁷⁸ Kästner 2003, S.59

³⁷⁹ siehe Kapitel 6.1.

³⁸⁰ siehe Kapitel 6.1.2.9.

Education trotz des Umstands, dass der Begriff der Peer darin enthalten ist, von der Peer-Group insofern zu differenzieren, da diese als naturwüchsige Gleichaltrigengruppe (Peer-Groups) verstanden wird.³⁸¹ Desweiteren stelle sie vergleichsweise zu innerhalb einer Gesellschaft existierenden Bildungs- und Erziehungsangeboten einen "Teil eines intentionalen Bildungs- und Erziehungsprozesses" dar, bei dem die Bildungs- und Erziehungsprozesse von den Jugendlichen für Jugendliche "initiiert und getragen" werden.³⁸²

Hieraus wird deutlich, dass Nörber (2003) die Peer Education als ein "Bildungs- und Erziehungsangebot"³⁸³ erachtet, weshalb zu klären nötig scheint, inwieweit sie in der Lage ist einem derartigen Anspruch gerecht zu werden.

Seitens des besagten Autors wird dies insofern bejahend argumentiert, dass die Peer Education über einen längeren, jedoch bestimmten Zeitrahmen einen Raum zur Verfügung stelle, in dem sich "eine begleitete und an einem Orientierungssystem angelehnte Auseinandersetzung zu einer ausgewählten Thematik"³⁸⁴ vollziehe. Zudem werde den Jugendlichen (den Engagierten, wie auch der Zielgruppe) durch die Peer-Education die Möglichkeit gegeben, sich mit einem bestimmten Thema individuell auseinanderzusetzen, woraus folglich geschlossen werden kann, dass "eine subjektive Aneignung von Welt"³⁸⁵ ebenso angeboten wird. Zugleich bemängelt der Autor an der Auffassung der Peer Education als Bildungs- und Erziehungsangebot jedoch, dass im Hinblick darauf oftmals ungenügend, wenn überhaupt geklärt scheint, was darunter zu verstehen sei beziehungsweise für welche Jugendgruppen dieses Verständnis zutreffend wäre.³⁸⁶

6.1.2.3. Die Peer Education: Eine pädagogische Methode

Desweiteren stellt die Peer Education eine pädagogische Methode dar, wobei diesbezüglich nicht nur von der Peer-Group als sogenanntes pädagogisches Setting an und für sich, sondern darüber hinaus von den Peers selbst Gebrauch gemacht wird.

³⁸¹ Vgl. Nörber 2003, S.79

³⁸² Nörber 2003, S.79

³⁸³ Nörber 2003, S.80f

³⁸⁴ Nörber 2003, S.84

³⁸⁵ Nörber 2003, S.84

³⁸⁶ Vgl. Nörber 2003, S.8-84

Dies soll bedeuten, dass die Peers "als anerkannte opinion-leader, die Qualifizierung von Peers zu Beraterinnen und Beratern sowie die Motivierung von Peers als Unterstützerinnen und Unterstützer auf Gegenseitigkeit"³⁸⁷ vermehrt genutzt werden.³⁸⁸ Hieraus folgt, dass die Peer Education als pädagogische Methode den sozusagen "hauptberuflich engagierten (sozialen) Fachkräften eine neue Bedeutung" insofern zuschreibt, da letztere sich ein Stück weit zurück nehmen, sich in den Hintergrund begeben und der neu aufgetragenen Aufgabe widmen, die darin besteht, das jugendliche Engagement "durch Qualifizierung, Beratung, Begleitung" zu fördern und für eine "Sicherung förderlicher Rahmenbedingungen" Sorge zu tragen.³⁸⁹

6.1.2.4. Die Peer Education: Vermittlung von Wissen und Kompetenz

Als Ergänzung zur Peer Education als Methode scheint sich Nörbers (2003) Verweis anzubieten. Ihm zufolge seien in der Praxis zwei Modi zugegen, bei denen es sich zum einen um die Peer Education "als Methode zur Vermittlung von Wissen"³⁹⁰ handle und zum anderen werde sie "als Methode zur Vermittlung von Kompetenzen"³⁹¹ angetroffen, wobei seiner Darstellung zufolge, beide ein und dasselbe Ziel verfolgen³⁹², wobei die Ziele der Peer Education in einem anderen Abschnitt eingehender vorgestellt werden.³⁹³

6.1.2.5. Die Peer Education: Eine Situation / ein Arrangement

Ein weitere Betrachtungsweise, die mit jener des pädagogischen Settings oder aber der des eigenständigen Arbeitsansatzes, der anschließend folgt vereinbar wäre, versteht die Peer Education als eine "Situation bzw. ein Arrangement", wird jedoch so scheint es, nicht auf die Bereiche der Schule und Jugendarbeit reduziert.³⁹⁴

Gemäß dieser Auffassung stellt die Peer Education für die sozusagen gleichen Jugendliche(n) dahingehend einen Möglichkeitsraum dar, indem diese sich freiwillig für Gleichaltrige engagieren können, sei es um andere Jugendliche über etwas zu

³⁸⁷ Nörber 2003, S.80

³⁸⁸ Vgl. Nörber 2003, S.80

³⁸⁹ Nörber 2003, S.11

³⁹⁰ Nörber 2003, S.83

³⁹¹ Nörber 2003, S.83

³⁹² Vgl. Nörber 2003, S.82f

³⁹³ siehe Kapitel 6.8.

³⁹⁴ Apel 2003, S.17

informieren oder für diese beratend zur Verfügung zu stehen. Mit den sogenannten gleichen Jugendlichen sind in diesem Kontext - das sei an dieser Stelle ergänzend erwähnt - Heranwachsenden gemeint, die beispielsweise der gleichen sozialen formellen und/oder informellen Gruppe angehören.³⁹⁵

6.1.2.6. Die Peer Education: Ein pädagogisches Setting

Die Peer Education wird aber ebenso als ein "pädagogisches Setting in Schule und Jugendarbeit"³⁹⁶ aufgefasst werden. Unter Anbetracht dessen, dass der Einfluss und die Bedeutung der Gleichaltrigen "auf und für Jugendliche" bereits durch empirische Studien festgestellt und belegt sei, handle es sich bei der Peer-Education nach Nörber (2003) demnach um "den Aufbau eines Angebots gegenseitiger Unterstützung und Hilfe - aber auch Beeinflussung und Anpassung - durch Gleichaltrige". Im Hinblick darauf ist Peer-Education demnach als "ein Setting zu verstehen", das den Jugendlichen die Möglichkeit eröffnet "auf gleicher Augenhöhe miteinander zu kommunizieren und an aktuellen Fragestellungen wie auch anstehenden Entwicklungsaufgaben zu arbeiten".³⁹⁷

6.1.2.7. Die Peer Education: Ein Arbeitsansatz in der Sozialen Arbeit

Nach Kästner (2003) kann die Peer Education neben der Verwendung als Sammelbegriff, ebenso als "ein Arbeitsansatz in der Sozialen Arbeit mit Jugendlichen"³⁹⁸ verstanden werden und basiert ihrer Ansicht nach auf Theorien beispielsweise der Entwicklungspsychologie oder Lerntheorie.³⁹⁹ In kurzen Worten ausgedrückt, wird die Peer-Education in diesem Kontext als eine Bezeichnung für "die Weitergabe von Wissen an Jugendliche durch Jugendliche"⁴⁰⁰ erachtet, bei der es gemäß dessen darum gehe, dass sozusagen eigens ausgebildete Jugendliche Gleichaltrige zu einem speziellen Thema informieren.⁴⁰¹

³⁹⁵ Vgl. Apel 2003, S.17

³⁹⁶ Nörber 2003, S.80f

³⁹⁷ Nörber 2003, S.11

³⁹⁸ Kästner 2003, S.50

³⁹⁹ Vgl. Kästner 2003, S.50

⁴⁰⁰ Kästner 2003, S.57

⁴⁰¹ Vgl. Kästner 2003, S.57

6.1.2.8. Die Peer Education: Eine präventive/r Maßnahme / Arbeitsansatz

Eine weitere Auffassung der Peer Education als Arbeitsansatz ist bei Kahr (2003)⁴⁰² zugegen, die sich in Bezug auf die letzte Betrachtungsweise folglich anbietet, als Ergänzung mit hereinzunehmen. Die Peer Education wird hierbei als eigenständiger Ansatz aufgefasst, der "die Besonderheiten des Jugendalters beachte"⁴⁰³ und "eine langfristig angelegte präventive Maßnahme"⁴⁰⁴ darstelle, bei der es um eine "Strategie der Suchtvorbeugung"⁴⁰⁵ gehe, für die es demnach spezielle Rahmenbedingungen, sowie weitere Strategien der Suchtprävention benötige.⁴⁰⁶ Das hier vorliegende Verständnis scheint zwar an dieser Stelle lediglich eine Ergänzung der Ansichten über die Peer Education darzustellen, ist für die in einem späteren Abschnitt vorgestellten Themen der Peer Education aber insofern bedeutsam, da diese aus einem derart vorliegenden Verständnis hervorzugehen oder zumindest durch dieses mitbegründet scheinen.⁴⁰⁷

6.1.2.9. Rückblick

Die nun herangezogenen, verschiedenartigen Betrachtungsweisen der Peer Education machen meines Erachtens nach deutlich, dass recht differente Auffassungen im Kontext der Peer Education zugegen sind, weshalb an dieser Stelle nochmals eine übersichtliche Zusammenfassung folgt.

Erstens kann die Peer Education als ein Sammelbegriff verstanden werden, der sodann verschiedene Ansätze fasst, zugleich aber ein darunter bestehender Ansatz abermals die Peer Education im Sinne der Gleichaltrigenerziehung und -bildung ist.⁴⁰⁸

Zweitens wird die Peer Education als ein andersartiges Erziehungsangebot angesehen, weil hierbei seitens der Jugendlichen selbst die Prozesse der Bildung und Erziehung für andere Jugendliche veranlasst sowie getragen werden.⁴⁰⁹

⁴⁰² Vgl. Kahr 2003, S.373

⁴⁰³ Kahr 2003, S.373

⁴⁰⁴ Kahr 2003, S.380

⁴⁰⁵ Kahr 2003, S.380

⁴⁰⁶ Vgl. Kahr 2003, S.373-380

⁴⁰⁷ siehe Kapitel 6.5.

⁴⁰⁸ Vgl. Kästner 2003, S.75,52

Drittens handelt es sich bei der Peer Education um eine pädagogische Methode, durch welche nicht nur die Peer-Group als pädagogisches Setting, sondern die Peers selbst genützt werden.⁴¹⁰

Viertens sind Betrachtungsweisen zugegen, die die Peer Education als ein Setting, eine Situation beziehungsweise ein Arrangement, im Sinne eines Möglichkeitsraumes erachten, wobei gemäß dieser Auffassung die Einsatzbereiche nicht auf das Feld der Schule oder Jugendarbeit eingegrenzt werden⁴¹¹, wie es etwa fünftens bei der Betrachtung als pädagogisches Setting der Fall zu sein scheint⁴¹².

Sechstens stellt die Peer Education sehr spezifisch aufgefasst einen Arbeitsansatz in der Sozialen Arbeit mit Jugendlichen dar.⁴¹³

Die bisher vorgestellten, teils differenten Auffassungen weisen meines Erachtens nach, ebenso Gemeinsamkeiten auf, die in gewisser Weise erlauben eine Vereinigung oder gegenseitige Ergänzung in Betracht zu ziehen.

Die Peer Education als Erziehungsangebot, Gleichaltrigenerziehung und -bildung geht in seinem Verständnis durchaus mit jenem der pädagogischen Methode oder etwa der speziellen Form des Arbeitsansatzes zusammen. Ihnen ist die Ansicht gemein, dass es sich bei der Peer Education um etwas handle, indes von und durch Jugendliche für Jugendliche die Möglichkeit geschaffen wird über bestimmten Themen zu informieren, sich mit diesen auseinanderzusetzen, an aktuellen Fragen oder Entwicklungsaufgaben zu arbeiten und miteinander zu kommunizieren. Desweiteren bietet die Peer Education den Jugendliche durch freiwilliges Engagement anderer Jugendlicher die Aneignung von Welt, Unterstützung, Hilfe, Beratung, Weitergabe beziehungsweise Vermittlung von Wissen und/oder Kompetenz und haben Anpassung und Beeinflussung zur Folge.⁴¹⁴

Wird dies folglich in gewisser Weise als ein Ergebnis dessen erachtet, was unter Peer Education verstanden wird, so bleibt in diesem Zusammenhang die Frage

⁴⁰⁹ Vgl. Nörber 2003, S.79

⁴¹⁰ Vgl. Nörber 2003, S.80

⁴¹¹ Vgl. Apel 2003, S.17

⁴¹² Vgl. Nörber 2003, S.80f

⁴¹³ Vgl. Kästner 2003, S.50

⁴¹⁴ siehe Kapitel 6.1.2.

unbeantwortet, inwieweit es sich bei der Peer Education um ein neues oder vielmehr ein altbewährtes, in Vergessenheit geratenes Arbeitskonzept handelt, dass in den letzten Jahren womöglich ein - vielleicht wäre es so auszudrücken - "Revival" im Sinne eines Wiederauflebens erfährt. Aufgrund dessen soll im folgenden Abschnitt, in Form einer Revisionsgeschichte dieser Frage nachgegangen werden.

6.2. Revisionsgeschichte: Die Peer Education

Um die Frage nach neu oder alt und nicht etwa aus einer Mixtur (Jein), sondern einem eindeutigen Ja oder Nein beantworten zu können, bedarf es nach Kästner (2003) scheinbar einer Differenzierung. Die Bezeichnung der Peer Education betreffend könne diese - nach der besagten Autorin - nicht auf eine lange Tradition zurückgreifen, wohingegen vergleichsweise dazu die Methode sehr wohl eine Tradition aufweise, die bis ins 1. Jahrhundert zurückreiche.⁴¹⁵ Seitens Kästner sind bereits im besagten Zeitraum (1.Jhdt.) Indizien, wie etwa die Aufzeichnung von Quintilian zugegen, gemäß derer etwa "in der Institutio Oratoria"⁴¹⁶ jüngere Kinder von Gleichaltrigen gelehrt wurden. Weitere derartige Hinweise können in den Berichten eines im Jahre 1550 entstandenen Systems gefunden werden, indes je ein "Student"⁴¹⁷ zehn weitere "Studenten"⁴¹⁸ unterrichtet haben soll. Als ein weiteres Beispiels wird auf das von Bell geschaffene "monitorial system"⁴¹⁹ verwiesen, dass in gewisser Weise auf eine Gleichaltrigenerziehung hinweist, da es in Anlehnung an das Hindu-System insofern verfährt, dass ältere Schüler/innen als "Monitors"⁴²⁰ sich um jüngere Schüler/innen kümmern, sei es um diese zu beaufsichtigen oder deren Wissen, Verhalten, Einstellungen positiv beeinflussen zu können.⁴²¹

⁴¹⁵ Vgl. Kästner 2003, S.50

⁴¹⁶ Kästner 2003, S.50

⁴¹⁷ Kästner 2003, S.50

⁴¹⁸ Kästner 2003, S.50

⁴¹⁹ Kästner 2003, S.51

⁴²⁰ Kästner 2003, S.51

⁴²¹ Vgl. Kästner 2003, S.50f

Bei dem Versuch der Identifikation eines Ursprungs der Peer-Education meint Kästner (2003) im Hinblick auf verschiedene Länder, wie etwa Deutschland oder Belgien, dass hinsichtlich derer ein Ursprung im Gesundheitswesen angenommen werden kann.⁴²²

Vergleichsweise zu Kästner (2003) betrachtet Nörber (2003) die Peer Education, nicht als etwas Neues, sondern vielmehr einen "seit langem bewährte(n) und [...] wieder neu entdeckten Ansatz in der pädagogischen Arbeit mit Kindern und Jugendlichen", wobei sich dies für ihn aus dem Umstand der steigenden Anzahl der Peer-Education-Projekt abzuleiten und zu begründen scheint.⁴²³

Nach einer nun meiner Meinung nach ausreichenden Darstellung was unter Peer Education aufgefasst wird und die Frage bezüglich ihrer "Neuheit" geklärt scheint, soll anschließend sogleich der Versuch unternommen werden zu veranschaulichen, worauf die Peer Education baut.

6.3. Die Grundlage

In diesem Abschnitt geht es demgemäß darum herauszufinden, welcher Basis die Peer Education zugrunde liegt, das heißt worin ihr Ausgangspunkt besteht beziehungsweise woran sie anschließt. Die folgenden als Basis dargestellten Aspekte sind jene, die sich meines Erachtens nach abzeichneten, das heißt folglich nicht ausgeschlossen werden kann, dass andere Ausgangspunkte existieren, die in der hier erfolgten Darstellung keine Erwähnung finden.

⁴²² Vgl. Kästner 2003, S.57

⁴²³ Nörber 2003, S.11

6.3.1. Die Peer Group als natürlicher Zusammenschluss

Eine erste Basis, aber vielmehr noch ein erster Ausgangspunkt ist bei Kästners (2003) Ausführungen identifizierbar. Es dürfte sich dabei - so meine Vermutung - um die Peer Group, als das bereits beschriebene natürliche Phänomen handeln, womit das eigendynamische Aufsuchen und sich Aufhalten der Jugendlichen (aber auch der Kinder) in Peer Groups gemeint ist.⁴²⁴ Diese Annahme kann dahingehend mit Hilfe der besagten Autorin bestätigt werden, da sie darauf verweist, dass die Erwachsenen zunächst skeptisch gegenüber dem Umstand waren, dass sich beispielsweise in Bezug auf das Thema der Sexualität sich eine gegenseitige Aufklärung der Gleichaltrigen auf informelle Weise untereinander ereignet. Diesbezüglich fand jedoch insofern eine Meinungsänderung seitens der Erwachsenen statt, sodass dieser Aspekt nicht nur als positiv erachtet wurde, sondern die gegenseitig, auf informellem Wege stattfindende Aufklärung beispielsweise in der Präventionsarbeit mit einbezogen und mittlerweile als ein Ausgangspunkt der Peer-Education-Projekte erachtet wird.⁴²⁵

6.3.2. Die (zunehmende) Bedeutung der Peer Group

Ein ebenso, vielmehr als Ausgangspunkt aufzufassender Aspekt. besteht in der Bedeutsamkeit der Peer Group und dessen Zunahme für die Jugendlichen (wie auch die Kinder), auf die bereits in einem eigenen Abschnitt ausführlich eingegangen wurde.⁴²⁶

Einerseits wird - es sei an dieser Stelle nochmals verkürzt erwähnt - angenommen, dass der Gleichaltrigengruppe im Leben der Jugendlichen eine zentrale Rolle zukommt.⁴²⁷ Andererseits zeichnet sich überdies ein Zuwachs der Bedeutung ab⁴²⁸ weshalb es nach Nörber (2003) dementsprechend keine besondere Überraschung sei, dass sich geplante Erziehungsarrangements, wie auch die Peer Education offenbar

⁴²⁴ siehe Kapitel 5.1.

⁴²⁵ Vgl. Kästner 2003, S.57

⁴²⁶ siehe Kapitel 5.

⁴²⁷ Vgl. Nörber 2003, S.79

⁴²⁸ Vgl. Nörber 2003, S.80

eines darstellt sich den sozusagen positiven Effekt der Kontakte der Peer Group für sich heranzieht, um diese "zielgerichtet"⁴²⁹ einzusetzen.⁴³⁰

6.3.3. Die engen Beziehungen und das Kommunikationsgefüge der Peer Group

Ein dritter Aspekt, der sich - meines Erachtens - zwangsläufig aus den beiden ersten Ausgangspunkten zu ergeben scheint und demnach ebenfalls eine Basis der Peer Education darstellt, sind die Besonderheiten zum einen der Beziehungen und zum anderen der Kommunikation innerhalb der Peer Group.⁴³¹ Infolge dessen wird einerseits ein Nutzen daraus gezogen, dass sich zwischen den Peer Group Mitgliedern besonders enge Beziehungen entwickeln können⁴³², andererseits wird von der Besonderheit der Kommunikation gleichermaßen Gebrauch gemacht, indem die Peer Education auf "dem unmittelbaren Kommunikationsgefüge zwischen Gleichaltrigen"⁴³³ aufbaut.

6.3.4. Rahmenbedingungen der Schule

Desweiteren basiert die Peer Education, genauer gesagt bauen die Projekte auf Rahmenbedingungen auf, die einerseits der Schule und andererseits der Jugendarbeit entspringen. Eine Ursache hierfür wird etwa in dem Umstand gesehen, dass die Peer Education in den besagten Bereichen Anwendung findet, sprich dieser Orts die Projekte zum Einsatz kommen. Dies scheint gemäß Nörber (2003) - so könnte es meiner Ansicht nach bezeichnet werden - eine Rückkopplung in dem Sinne zur Folge zu haben, da diesbezüglich davon die Rede ist, dass sich eine Übertragung der Rahmenbedingungen der Schule und Jugendarbeit auf die Projekte ereignet.⁴³⁴

⁴²⁹ Nörber 2003, S.11

⁴³⁰ Vgl. Nörber 2003, S.11

⁴³¹ siehe Nörber 2003, Scherr 2010

⁴³² siehe Kapitel 5.3.10.

⁴³³ Nörber 2003, S.11

⁴³⁴ Vgl. Nörber 2003, S.89

6.3.5. Ausbildungsprogramme / Trainings

Weitere wichtige Grundlagen der Peer-Education sind gemäß der Literatur sogenannte "Ausbildungsprogramme und Trainings".⁴³⁵ Diese stellen dahingehend eine wesentliche Basis dar, da durch derartige Programme die Jugendlichen, die an einer Beteiligung interessiert sind, von "qualifizierten Ausbildnern(/innen)"⁴³⁶ gelehrt werden.⁴³⁷

Hierhin wird gleichermaßen eine notwendige und unabdingbare Voraussetzung dahingehend gesehen, da es - so der Anspruch - an einer "fachliche Begleitung"⁴³⁸, sowie sorgfältigen Schulung beziehungsweise Qualifizierung der beratenden Jugendlichen nicht fehlen dürfe. Einerseits um einem eventuellen Machtgefälle zwischen den Beteiligten und den gleichaltrigen Teilnehmern/innen der Peer Education entgegenzuwirken. Andererseits können aus einer derartigen Begleitung nicht nur die Beteiligten, sondern auch deren Freunde/innen und Bekannte durch die Trainings erreicht werden und ihren Nutzen daraus ziehen.⁴³⁹

6.3.6. Freiwilligkeit, Vertrauen, Akzeptanz

In Zusammenhang mit den Ausbildungsprogrammen, die für jene Jugendliche angeboten werden, die sich an Peer Education beteiligen möchten, deutet sich eine weitere Basis an. Es ist die Rede von der Freiwilligkeit, die als Grundvoraussetzung betrachtet wird, wobei nicht nur die Beteiligung an und für sich, sondern ebenso die Teilnahme an der Peer Education, wie beispielsweise beim Peer-Counseling auf Basis der Freiwilligkeit beruht.⁴⁴⁰

Das Peer-Counseling an dieser Stelle als Beispiel heranzuziehen rührt daraus, dass im Hinblick darauf eine weitere Grundlage in Erscheinung tritt. Es geht dabei um das Vorhandensein eines Klimas, indem Vertrauen und Akzeptanz gegenwärtig sind und

⁴³⁵ Apel 2003, S.17

⁴³⁶ Apel 2003, S.17

⁴³⁷ Vgl. Apel 2003, S.17

⁴³⁸ Kästner 2003, S.57

⁴³⁹ Kästner 2003, S.57f

⁴⁴⁰ Vgl. Kästner 2003, S.56

zugleich als notwendig erachtet wird, da ohne dieses eine Prävention unmöglich zu sein scheint.⁴⁴¹

6.4. Peer Education: Zur Praxis

Bisher wurde nun vorzugsweise die "theoretische" Seite der Peer Education in den Blick genommen, demnach erfolgt nun sozusagen ein Blick auf die Aspekte der "praktischen" Seite. Es verbleibt aber nicht lediglich bei einem Interesse für diesen Aspekt der Peer Education, vielmehr soll der anschließende Abschnitt helfen, das bisher, meines Erachtens noch nicht vollständige Bild zumindest ein Stückweit zu ergänzen, da dies mitunter im Hinblick auf eine Kritik als vorteilhaft erscheint.

6.4.1. Verlauf

Wenn es darum geht zu erläutern, inwiefern sich die Peer Education in der Praxis vollzieht, so handelt es sich dabei zunächst grob ausgedrückt um ein, gegenseitiges Engagement Jugendlicher. Etwas feiner wird dies insofern, dass das Engagement unter anderem das Informieren und Beraten anderer Gleichaltriger umfasst.⁴⁴² In Anlehnung an Kästner (2003) kann dies noch anschaulicher ausgedrückt werden, da ihrerseits im Zuge der Peer Education größtenteils "speziell trainierte oder weitergebildete Jugendliche Gleichaltrige über ein bestimmtes Thema" informieren.⁴⁴³

Der praktische Vollzug beziehungsweise Ablauf wird etwa insofern beschrieben, dass jeweils eine kleine Gruppe, wie zum Beispiel ein Projektteam, Gruppenleiter/innen oder ein Team von Peer-Educatoren/innen bestrebt sind Informationen bezüglich eines spezifischen Themas an eine Zielgruppe zu vermitteln und Lernprozesse schrittweise anzuregen.⁴⁴⁴ Die Weitergabe von und an Gleichaltrige erfolgt, so eine Auffassung dann entweder "auf formellem oder informellem Wege".⁴⁴⁵

Bei der Peer-Education werden beispielsweise im Hinblick auf eine Hilfestellung bei der Persönlichkeitsentwicklung auf verschiedenste Weise Übungen zur Selbsterfahrung

⁴⁴¹ Vgl. Kästner 2003, S.56

⁴⁴² Vgl. Apel 2003, S.16

⁴⁴³ Kästner 2003, S.57

⁴⁴⁴ Vgl. Apel 2003, S.17

⁴⁴⁵ Kästner 2003, S.53, S.58

realisiert und durchgeführt.⁴⁴⁶ Beispiele hierfür sind etwa "Rollenspiele, Gruppenarbeit, Gruppeninteraktions- und Kommunikationsspiele, oder auch Entspannungsübungen"⁴⁴⁷, desweiteren "Kontakt- und Kommunikationstrainings"⁴⁴⁸, sowie etwa beim Peer-Counseling die "problemzentrierte Interaktion"⁴⁴⁹.

Es sei zudem an dieser Stelle erwähnt, dass in Bezug auf den Einsatz der Peer Education in der Praxis grundsätzlich Unterschieden werden kann, zwischen den daran Beteiligten und den daran Teilnehmenden⁴⁵⁰, auf die aber noch in einem anderen Abschnitt⁴⁵¹ Bezug genommen wird.

6.4.2. Einsatzbereiche

Anhand des Abschnitts über die Basis beziehungsweise Ausgangspunkte der Peer Education kamen bereits zwei Bereiche, in denen Peer Education eingesetzt wird zum Vorschein, sodass an dieser Stelle nochmals kurz die Einsatzbereiche der Peer Education angesprochen seien.

Zum einen gibt es demnach die Schule und zum anderen die Jugendarbeit, in denen die Peer Education zum Einsatz kommt. Diesbezüglich sei desweiteren darauf hingewiesen, dass diese nicht unbedeutend seien, da sie als von der Gesellschaft geschaffene Sozialisationsinstanzen aufgefasst werden und nach Nörber (2003) folglich einen bestimmten "Erziehungsauftrag" inne haben.⁴⁵²

Weitere Bereiche abgesehen von der Schule⁴⁵³ und der Jugendarbeit⁴⁵⁴ sind Orte, an denen sich Jugendliche zusammenfinden, wie beispielsweise "Jugendfreizeiteinrichtungen, Jugendhäuser, Discos oder [...] Jugendorganisationen"⁴⁵⁵.

⁴⁴⁶ Vgl. Kästner 2003, S.53

⁴⁴⁷ Kästner 2003, S.53

⁴⁴⁸ Sommer/Zacharias 1996, zit. n. Kästner 2003, S.52

⁴⁴⁹ Kästner 2003, S.56

⁴⁵⁰ siehe Nörber 2003, S.84

⁴⁵¹ siehe Kapitel 6.6.

⁴⁵² Nörber 2003, S.80

⁴⁵³ siehe Nörber 2003; Kästner 2003

⁴⁵⁴ siehe Nörber 2003

⁴⁵⁵ Kästner 2003, S.57

6.5. Themen

Nachdem in der Literatur mehrfach verschiedene Themen der Peer Education Erwähnung finden, unterliegt dieser Abschnitt dem Anspruch, diese möglichst zusammenzutragen, um einen Überblick zu bieten.

Peer-Education-Ansätze haben, vergleichsweise zu den Ansätzen der Jugendverbandsarbeit folgende Themen⁴⁵⁶:

- *"Liebesbeziehungen und Entwicklung sexueller Identität"*
- *"Gewalt und Konflikterfahrung"*
- *"Gesundheitsförderung/Prävention"*
- *"Lebensstile und Umwelt"*
- *"Entwicklung und Medienkompetenz"*⁴⁵⁷

Bezüglich dieser wird argumentiert, dass die Peer-Education (wie auch die Jugendverbandsarbeit) erstens die "Selbstorganisationsprozesse Jugendlicher"⁴⁵⁸ unterstütze, zweitens sie in ihrer Möglichkeit sich innerhalb der Gesellschaft zu partizipieren fördere und drittens zur Demokratisierung beitrage.⁴⁵⁹

Ergänzend zur erfolgten Aufzählung sind Peer-Education-Projekte (als Beratungsangebot in der Schule und Jugendverbandsarbeit) in folgenden thematischen Bereichen positioniert:

- *"Suchtprävention"*
- *"Sexualaufklärung"*
- *"Konfliktschlichtung"*⁴⁶⁰

⁴⁵⁶ Vgl. Glück 1999, zit. n. Apel 2003, S.17

⁴⁵⁷ Glück 1999, zit. n. Apel 2003, S.17

⁴⁵⁸ Apel 2003, S.17

⁴⁵⁹ Vgl. Apel 2003, S.17

⁴⁶⁰ Vgl. Nörber 2003, S.89

Weitere genannte Inhalte, die im Zuge des Peer-Counselings aufkommen und daher Gesprächsthemen sind⁴⁶¹, sind:

- *"Drogenmissbrauch"*
- *"Alkoholprobleme"*
- *"Safer-Sex-Beratung"*
- *"HIV/AIDS Prävention"*
- *"Schwangerschaftsverhütung bzw. Problematik der ungewünschten Schwangerschaft"*
- *"Suizidprävention"*
- *"Beratung bei Coming-out-Problemen jugendlicher Homosexueller"*⁴⁶²

Desweiteren handelt es sich, unter anderem häufig um Präventionsarbeit in den Bereichen:

- *"Drogenprävention"*
- *"AIDS-Prävention"*
- *"Rauchprävention"*
- *"Prävention für das Sexualverhalten die Verhütung betreffend"*⁴⁶³

⁴⁶¹ Vgl. Pforr/Kleiber 1998, zit. n. Kästner 2003, S.56

⁴⁶² Pforr/Kleiber 1998, zit. n. Kästner 2003, S.56

⁴⁶³ Kästner 2003, S.57

6.6. Beteiligte

Auch wenn bereits in einem anderen Abschnitt Formen der Peers vorgestellt wurden, so können im kontextuellen Zusammenhang der Peer-Education zwei spezifische Differenzierung angetroffen werden.⁴⁶⁴ Es wird dabei zwischen jenen Jugendlichen, die sich engagieren und demnach als "agierende Peers" oder eben "Engagierte" bezeichnet werden und jenen Jugendlichen, die daran teilnehmen und daher als die "agierten Peers", die auch als "Zielgruppe" Erwähnung finden unterschieden.⁴⁶⁵

Auch wenn die Beteiligung an der Peer Education auf Freiwilligkeit basiert⁴⁶⁶, so bestehen seitens der Erwachsenen gewisse Ansprüche und demnach auch Anforderungen⁴⁶⁷, wodurch der Eindruck entsteht, die direkte Beteiligung stehe möglicherweise nicht allen Jugendlichen offen.

Es können sogenannte Auswahlkriterien für Peer-Educatoren/innen aufgefunden werden, wie zum Beispiel "möglichst große soziale Kompetenz, methodisches Geschick und entsprechende sprachliche Gewandtheit".⁴⁶⁸ Hieraus geht hervor, was an anderer Stelle explizit betont wird nämlich, dass die Kommunikationsfähigkeit als vordergründig erachtet wird.⁴⁶⁹ Desweiteren wird es als notwendig erachtet, dass die Peer-Educatoren/innen seitens ihrer Mitschülern/innen "anerkannt und [...] als gleichwertige" Partner/innen betrachtet werden.⁴⁷⁰ Weiter Beispiele für derartige Ansprüche sind, dass Jugendliche, die etwa bei Peer-Councelling-Projekten mitwirken neben "eine(r) persönliche(n) Eignung" zur Kommunikationsfähigkeit in der Lage sein sollen "sich zurücknehmen zu können".⁴⁷¹ Im Zusammenhang mit derartigen Ansprüchen sind Ansichten darüber zugegen, was wiederum möglichst nicht vorhanden sein soll, hierbei geht es vor allem um Aspekte, die einen Nachteil für die Peer Education zur Folge haben können. Ein Beispiel hierfür wäre etwa das Vorhandensein eines

⁴⁶⁴ Vgl. Nörber 2003, S.84

⁴⁶⁵ Nörber 2003, S.84

⁴⁶⁶ Vgl. Kapitel 6.3.6.

⁴⁶⁷ siehe Kästner 2003

⁴⁶⁸ Kästner 2003, S.58

⁴⁶⁹ Sommer/Zacharias 1996, zit. n. Kästner 2003, S.58

⁴⁷⁰ Kästner 2003, S.58

⁴⁷¹ Kästner 2003, S.56f

"Omnipotenzanspruches"⁴⁷² oder etwa die Unfähigkeit in der Position als sozusagen Gleicher bleiben zu können. Die beiden letzteren Aspekte, würden - so die Befürchtung - ein Entstehen eines Machtgefälles zur Folge haben, sodass die grundlegende Vorstellung vom Peer-Counseling zu schwinden droht.⁴⁷³

Hieraus geht hervor, dass bestimmte Vorstellungen vorliegen, worin die Fähigkeiten, Aufgaben und Rollen der Beteiligten bestehen sollen, die aber nicht nur, wie es sich eben andeutete die Jugendlichen betreffen⁴⁷⁴, sondern auch die Erwachsenen, die wenn auch nicht vordergründig offensichtlich, ebenso an der Peer Education beteiligt sind⁴⁷⁵, erreichen. Letztere werden aber an dieser Stelle nicht eingehend thematisiert, da sich zum einen beispielsweise Kahr (2003) im Zuge ihres Werkes mit dem Titel "Orientierungspunkte für Peer-Education-Projekte" meines Erachtens nach sehr ausführlich diesem Aspekt widmet und sich dieser daher anbietet, um einen Überblick darüber zu erhalten, worin die Anforderungen für die Erwachsenen bestehen.⁴⁷⁶ Zum anderen werden einige Anforderungen, die an die Erwachsenen gestellt werden, implizit in einen folgenden Abschnitt über das Verhältnis zwischen diesen und den Jugendlichen⁴⁷⁷ aufkommen.

6.7. Profiteure/innen

Ausgehend von der Annahme, dass die Peer-Education den Mitgliedern der Peer-Group "eine qualifizierte Hilfestellung zur Unterstützung der Bewältigung von aktuellen (Problem-)Anforderungen"⁴⁷⁸ bietet und demnach zum einen der Peer-Group zugutekommt, zum anderen gleichermaßen die Peer-Educater ihren Nutzen von der Peer-Education tragen, da sie in ihrer persönlichen Entwicklung gefördert werden⁴⁷⁹, stellt sich meines Erachtens die Frage, inwieweit die Jugendlichen tatsächlich von diesem Konzept "profitieren". Nachdem diesbezüglich einige Aspekte bei Nörber (2003) zu gegen sind, die unter anderem im Hinblick auf eine Kritik an der Peer Education

⁴⁷² Kästner 2003, S.56

⁴⁷³ Kästner 2003, S.56f

⁴⁷⁴ siehe Kästner 2003

⁴⁷⁵ siehe Apel 2003, Kästner 2003

⁴⁷⁶ siehe Kahr 2003

⁴⁷⁷ siehe Kapitel 7.2.2.

⁴⁷⁸ Nörber 2003, S.11

⁴⁷⁹ Vgl. Nörber 2003, S.11

interessant scheinen, soll an dieser Stellen ein stückweit dieser Frage nachgegangen werden.

Anhand der Differenzierung der Engagierten von der Zielgruppe hinsichtlich der Kriterien, wie etwa der Nachhaltigkeit, Qualifikation und Emanzipation zeigt der besagte Autor nämlich recht unterschiedliche Profite bei beiden Personengruppen auf.⁴⁸⁰

Wenn es um die Nachhaltigkeit geht, so wird seinerseits festgestellt, dass die Engagierten über einen deutlich längeren Zeitraum in den Prozess der Peer-Education eingebunden sind, als die Zielgruppe, die vergleichsweise an einem zeitlich kürzeren pädagogischen Angebot teilnimmt.⁴⁸¹

Im Hinblick auf die Qualifikation scheinen ebenso die Engagierten eher zu profitieren, ihnen eröffnet sich, indem sie zentrale Figuren des Peer-Education-Prozesses darstellen und deren Qualifikation für ein Gelingen ausschlaggebend ist, ein breites Spektrum an Angeboten zur "Förderung ihres Wissens- und Kompetenzerwerbs". Von der Zielgruppen hingegen wird angenommen, dass deren "Wissen, Kompetenzen und Fähigkeiten" gemäßigt wachsen.⁴⁸²

Die zentrale Bedeutung der Engagierten führt desweiteren direkt in das nächste Kriterium der Emanzipation über. Durch die wertvolle Rolle der Engagierten scheinen diese auch Hinsichtlich der Emanzipation in Vorteil. Durch ihre direkte Beteiligung und eigenverantwortliche Tätigkeit fällt - so wird es angenommen - das Ausmaß an Mitbestimmung im Vergleich zur begrenzten Selbst- und Mitbestimmungsmöglichkeit der Zielgruppe größer aus.⁴⁸³

Hieraus zieht Nörber (2003) den Schluss, dass durch die Peer-Education vielmehr die Gruppe der Beteiligten jene zu sein scheint, die in dem Sinne profitiert, da zusammengefasst bei ihnen eine intensivere Einbindung und ein stärkerer Zuwachs an Wissen und Kompetenz festgestellt werden kann - sprich die Profiteure/innen nicht, wie

⁴⁸⁰ siehe Nörber 2003, S.84

⁴⁸¹ Vgl. Nörber 2003, S.84

⁴⁸² Nörber 2003, S.84f

⁴⁸³ Vgl. Nörber 2003, S.85

möglicherweise angenommen die Zielgruppe, sondern vielmehr die Engagierten zu sein scheinen.⁴⁸⁴

Eine - meines Erachtens nach - relevantes und interessantes Ergebnis, etwa hinsichtlich der Frage der Befürwortung des Einsatzes der Peer Education. Aber auch die Ziele der Peer Education betreffend dürfte, die seitens Nörber (2003) gewonnene Erkenntnis keineswegs weniger von Interesse sein, wenn es darum geht zu klären, worauf die Peer Education abzielt. Infolge dessen soll der anschließende Abschnitt deutlich werden lassen, welche Ziele beziehungsweise Zielvorstellungen der Peer Education seitens der Autoren/innen vorliegen.

6.8. Ziele

6.8.1. Zielgruppe

Als Einleitung bezüglich der Ziele der Peer-Education und demnach der Ansätze sei vorweg erwähnt, dass darauf verwiesen wird, dass diese darauf ausgerichtet sind vier Systeme zu berühren, bei denen es sich um das Micro-, Meso-, Macro- und Exosystem handelt. Dies soll vereinfacht ausgedrückt bedeuten, dass die Peer Education darauf abzielt "die einzelne Person, den direkte(n) Nahbereich, das erweiterte Umfeld und die Gesellschaft" zu erreichen.⁴⁸⁵

Ein Aspekt der scheinbar bei den Gedanken zu den Trainings für die engagierten Jugendlichen hineinwirkt, da diesbezüglich betont wird, dass durch derartige Trainings auch die Freunde/innen, sowie die Bekannten erreicht werden können.⁴⁸⁶

Die bisherige Vorstellung der Peer Education deutet bereits an, dass im großen und ganzen zwei übergeordnete Ziele verfolgt werden⁴⁸⁷, ergänzend dazu bestehen vereinzelt weitere Ziele, jedoch können diese meines Erachtens den beiden Zielen zugeordnet und daher folglich ergänzend zu diesen sozusagen als untergeordnete Ziele angeführt werden.

⁴⁸⁴ Vgl. Nörber 2003, S.85

⁴⁸⁵ Kästner 2003, S.52

⁴⁸⁶ siehe Kapitel 6.3.5.

⁴⁸⁷ siehe Kapitel 6.1.

6.8.2. Wissensvermittlung

Das erste Ziel besteht prägnant formuliert in der Vermittlung von Wissen⁴⁸⁸, wobei diesbezüglich viel Wert darauf gelegt wird, dass das im Zuge der Projekte Vermittelte möglichst glaubwürdig und altersgerecht dargestellt wird.⁴⁸⁹ Worin es sich bei dem Vermittelten handelt, hat meines Erachtens der Abschnitt über die Inhalte der Peer Education bereits deutlich gemacht, weshalb an dieser Stelle nicht näher darauf einzugehen notwendig scheint.

6.8.3. Der Erwerb von Fertigkeiten / Verhaltensmodifikation

Das zweite Ziel besteht im "Erwerb von Fertigkeiten und (in der) Verhaltensmodifikation". Im Fokus der Projekte der Peer-Education stehen - vermutlich auf letzteres bezogen - die "Förderung der eigenen Persönlichkeit, die Entwicklung von Bewältigungsprozessen, die Stärkung sozialer Kompetenzen, die Verhaltens- und Einstellungsänderung".⁴⁹⁰ Nach Kästner (2003) werden zusammengefasst ausgedrückt der "Selbstwert", die "Ich-Stärke", die "Lebenskompetenz", die "soziale Kompetenz" und die "Teamfähigkeit" mit Hilfe der Ansätze erhöht, gefördert oder verbessert.⁴⁹¹

6.8.3.1. Empowerment und Partizipation

Ein weiteres explizit erwähntes Ziel, das meiner Ansicht nach zu diesem zweiten großen Ziel zugefügt werden kann sind "Empowerment und Partizipation". Mit Hilfe von Peer-Education und durch die Auswahl bestimmter Methoden wird nach diesen gestrebt, wobei diesbezüglich von einer "Aktionsplanung mit jungen Menschen" die Rede ist.⁴⁹² Darunter ist zu verstehen, dass das Bemühen stattfindet ein Grundprinzip zu vermitteln, das darin besteht sich für die eigene oder andere Personen einzusetzen.⁴⁹³ Insgesamt soll mit Hilfe der Peer-Education erreicht werden, die Jugendlichen in ihrer Position innerhalb der Gesellschaft zu stärken.⁴⁹⁴ Hieraus begründet sich scheinbar das Anliegen den Jugendlichen Hilfe anzubieten, um sie

⁴⁸⁸ Vgl. Kästner 2003, S.57

⁴⁸⁹ Vgl. Kästner 2003, S.53

⁴⁹⁰ Kästner 2003, S.57

⁴⁹¹ Vgl. Kästner 2003, S.52

⁴⁹² Kästner 2003, S.53

⁴⁹³ Vgl. Kästner 2003, S.53

⁴⁹⁴ Vgl. Hähnel 1999, zit. n. Kästner 2003, S.53

dabei zu unterstützen die eigenen "Bedürfnisse nach außen hin besser vertreten (zu können) und öffentlichkeitswirksam tätig zu werden".⁴⁹⁵

Ein Ziel, das - so würde ich meinen - an dieser Stelle hinzugefügt werden sollte ist die "Hilfe zur Selbsthilfe" auf die etwa die Peer-Counseling-Projekte abzielen, indem im Zuge dieser der Versuch unternommen wird, etwaige Wissensrückstände aufzuarbeiten, alternative Handlungsmöglichkeiten für einen Erwerb oder bei der Entscheidungsfindung eine Unterstützung anzubieten.⁴⁹⁶

Ist dies Ziel erreicht so kann hierhin - rückwirkend betrachtet - zugleich ein Vorteil für die Peer-Education gesehen werden, da sich durch die Förderung von Partizipation und Empowerment sowohl das Engagement, als auch "die Identifikation mit dem Projekt" verstärken.⁴⁹⁷

6.8.3.2. Förderung der Persönlichkeitsentwicklung

In der Peer-Mediation - als eine Form der Peer Education - wird darauf abgezielt, den Jugendlichen zu einer "Übersicht im Treffen von Entscheidungen" zu verhelfen, die "soziale Interaktionsfähigkeit", sowie das "problemlösende Denken und Handeln" zu befördern.⁴⁹⁸

Demnach findet das Bemühen statt bei der Bewältigung von Problemen und Konflikten insofern zu helfen und zu unterstützen, dass konstruktive Wege angeboten werden, aber auch den Jugendlichen geholfen wird, die eigenen Umgangsmöglichkeiten mit Problemen und Konflikten zu erweitern.⁴⁹⁹ Demzufolge wird gleichermaßen darauf abgezielt, Schülern/innen zu einer derartigen "konstruktive(n) Einstellung zu Konflikten" zu verhelfen und sie zudem dazu zu befähigen "Verantwortung für das eigene Handeln zu übernehmen".⁵⁰⁰

Diesbezüglich scheint sich für meine Person die Möglichkeit zu ergeben, an dieser Stelle auf die Persönlichkeitsentwicklung Bezug nehmen. Wird nämlich - wie bereits an

⁴⁹⁵ Kästner 2003, S.53

⁴⁹⁶ Kästner 2003, S.56

⁴⁹⁷ Kästner 2003, S.58

⁴⁹⁸ Kästner 2003, S.55

⁴⁹⁹ Vgl. Kästner 2003, S.55

⁵⁰⁰ Robertson 1991, zit. n. Kästner 2003, S.55

anderer Stelle angesprochen - davon ausgegangen, dass es zur Persönlichkeitsentwicklung, sowie für das Fortschreiten dieser es unter anderem der Kommunikation, aber auch der Aufgaben- und Konfliktbewältigung bedarf⁵⁰¹, so kann angesichts der Zielverfolgung der Peer Mediation angenommen werden, dass hierdurch zugleich die Persönlichkeitsentwicklung befördert wird, die bereits anfänglich als ein Ziel vorgestellt wurde.

6.8.3.3. Qualifizierung der Kommunikationsfähigkeit

Angesichts des Ziels der Förderung der Persönlichkeit⁵⁰², zu der unter anderem die Kommunikation von Nöten ist⁵⁰³, scheint es folglich nicht verwunderlich, dass ein weiteres Ziel in der Vermittlung der Kommunikationsfähigkeit (zum Beispiel die Gesprächsführung⁵⁰⁴) oder besser gesagt in der Qualifizierung dieser zu bestehen scheint.

6.8.3.4. Prävention

Ein weiteres, in der Literatur anzutreffendes Ziel scheint sich im Rückblick auf die Themenbereiche der Peer-Education (und -Projekte) zu ergeben, die in einem anderen Abschnitt⁵⁰⁵ bereits erwähnt wurden. Es handelt sich dabei, um das Ziel der Prävention beispielsweise von "Gewalt, Aidsansteckung, Drogengebrauch oder soziale Isolation".⁵⁰⁶ Es wird versucht derartiges bereits vorweg durch aufklärende Peer-Education, speziell präventive Peer-Involvement-Ansätze möglichst zu vermeiden.⁵⁰⁷

Abschließend sei darauf hingewiesen, dass das erste Ziel, die Wissensvermittlung, die über die Informationsweitergabe erfolgt in Zusammenhang mit dem Ziel der Verhaltensänderung steht.⁵⁰⁸ Dies ist insofern der Fall, da - so zeigt es Kästner (2003) auf - scheinbar auf die Wirkung der sogenannte Methode der Wissensübertragung⁵⁰⁹ gesetzt wird. Dieser Methode zufolge verändere der Mensch als rationales Wesen,

⁵⁰¹ siehe Kapitel 5.3.9.

⁵⁰² siehe Kästner 2003, siehe Sommer/Zacharias 1996, zit. n. Kästner 2003

⁵⁰³ siehe Kapitel 5.3.9.

⁵⁰⁴ Vgl. Sommer/Zacharias 1996, zit. n. Kästner 2003, S.53

⁵⁰⁵ siehe Kapitel 6.5.

⁵⁰⁶ Kästner 2003, S.53

⁵⁰⁷ Vgl. Kästner 2003, S.53

⁵⁰⁸ Vgl. Kästner 2003, S.58

⁵⁰⁹ Vgl. Dekeyser/Dhont 1996, zit. n. Kästner 2003

wenn er einmal informiert sei, folglich sein Verhalten, um das gewünschte Ziel zu erreichen.⁵¹⁰ Jedoch muss an dieser Stelle betont werden, dass eine Verhaltensmodifikation trotzdem nicht erzwungen werden kann, da der "Wunsch nach positiver Veränderung aller Beteiligten" eine Grundvoraussetzung dafür darstellt und demnach das Vorhandensein dieses Wunsches über das Ge- oder Misslingen der Peer-Education-Projekte entscheidet. Wobei mit den Beteiligten sowohl die "Peer-Educators, die Jugendlichen, die beteiligten Erwachsenen und die Institutionen" gemeint sind.⁵¹¹

Nachdem nun in Anbetracht des zur Verfügung stehenden Rahmen und des Forschungsinteresses ein sozusagen Gesamtbild der Peer Education vorgelegt wurde, soll in einem abschließenden Kapitel ein kritischer Blick auf dieses Konzept erfolgen.

⁵¹⁰ Vgl. Kästner 2003, S.58

⁵¹¹ Kästner 2003, S.58

7. Eine kritische Untersuchung

7.1. Peer Education: Ein positives Bild

Ein Argument, das sich meines Erachtens nach aus den Ausführungen folglich abzeichnet und den Einsatz des Konzepts befürwortet besteht darin, dass - es könnte womöglich so ausgedrückt werden - mit und durch die Peer Education den Jugendlichen (und auch Kindern) ein Rahmen, ein Raum, ein Setting - wie auch immer es die Autoren/innen bezeichnen mögen - geboten wird, durch das die Vermittlung von Wissen und Kompetenz erfolgsversprechender⁵¹² erreicht werden kann, da auf das positive Potenzial und die Bedeutung der Peer Group gesetzt und dieses genützt wird.

Angesichts der Ausführungen der informellen Gruppen und speziell der außerschulischen Gruppen, denen die Peer Group zugeordnet wird, wird deutlich, dass es sich hierbei um eine Gruppenformation handelt, die - wie Baacke (1980) betont - für die Interaktion und die Erfahrung bedeutsam scheint⁵¹³, weshalb sich die Annahme, dass die Peer Group als eine spezifische Gruppenformation für die Gruppenmitglieder ebenso von großer Bedeutung ist, erhärten lässt. Hinsichtlich des Abschnittes über die Bedeutung konkretisiert sich meines Erachtens, worin diese Bedeutung besteht. Es zeigt sich, dass die Peer Group seitens der Erwachsenengeneration als ein natürlicher eigendynamischer Zusammenschluss der Kinder und Jugendlichen angesehen wird, der einerseits für den Kontakt, die Kommunikation, die Interaktion, den Beziehungsaufbau und das Gemeinschaftsgefühl als relevant und förderlich angesehen wird. Andererseits verdeutlicht sich im Zuge des spezifischen Blicks auf die Phase der Jugend und der Bedeutsamkeit der Peer Group für diese, dass ihr auch hinsichtlich dessen eine beachtenswerte Rolle zugeschrieben wird.⁵¹⁴

In Bezug auf die Jugendphase verdeutlicht sich, dass mehrheitlich die Auffassung besteht, dass die Peer Group sich fördernd, unterstützend und helfend etwa auf die physische, kognitive, soziale, moralische Entwicklung, den Ablösungsprozess, sowie auf die Identitäts- und Persönlichkeitsentwicklung auswirkt.⁵¹⁵ Wobei es sich hierbei um

⁵¹² siehe Wischer 2010, S.112

⁵¹³ siehe Kapitel 4.5.

⁵¹⁴ siehe Kapitel 5.

⁵¹⁵ siehe Kapitel 5.3.4., 5.3.9.

jene Aspekte handelt, die durch meine Person in den Blick genommen wurden, das heißt die Existenz weiterer nicht ausgeschlossen ist.

Dass die Peer Group demnach vieles zu leisten, anzubieten, zu ermöglichen und zu fördern im Stande ist und zugleich in ihrer Bedeutung zugenommen hat, scheint meines Erachtens nach ein Argument dafür zu sein, mit Hilfe dessen die Anwendung des Konzepts der Peer Education befürwortet werden kann und wird. Mit anderen Worten ist in der Literatur bezüglich der Peer Education von einer "Wiederentdeckung der pädagogischen Kraft von Gleichaltrigen" die Rede.⁵¹⁶

Beispielsweise wird das Argument vorgebracht, dass es besonders innerhalb der Peer gelingt Denkanstöße zu geben, wodurch die Kinder und Jugendlichen in ihrer kognitiven oder moralischen Entwicklung vorangetrieben werden können.⁵¹⁷

Desweiteren wird der Einsatz Gleichaltriger insofern befürwortet, dass die Gleichaltrigen sich ähnlich sind und näher stehen, wodurch ein Gefühl des Verstandenwerdens und des Vertrauens und somit eine geringere Hemmschwelle vorhanden ist. Ein weiterer vorteilhafter Aspekt sei zudem, dass die Gleichaltrigen aufgrund der engen Beziehung untereinander, zur rechten Zeit von Problemen erfahren. Infolge dessen werden in der Beratung oder auch Beteiligung durch Gleichaltrige vergleichsweise zur professionellen Beratung, bei der eine erhöhte Hemmschwelle besteht, aber nicht weniger als vorteilhaft angesehen wird, ihre Vorzüge gesehen und genützt.⁵¹⁸

Derartige Argumente werden ebenso hinsichtlich der Konfliktvermittlung vorgebracht, die für den Einsatz Gleichaltriger sprechen, indem dargelegt wird, dass "zwischen den Schülerinnen und Schülern kein institutionalisiertes Machtgefälle besteht" und demnach "Lösungen eher gemeinsam erarbeitet und angenommen" werden.⁵¹⁹

Ergänzend zu solchen Argumentationssträngen seitens der Autoren/innen, wird darauf verwiesen, dass Berichte über die praktische Durchführung der Peer Education

⁵¹⁶ Nörber 2003, S.11

⁵¹⁷ Vgl. Salisch 2010, S.4f

⁵¹⁸ Vgl. Kästner 2003, S.56

⁵¹⁹ Kästner 2003, S.55

vorliegen, die über die damit gemachten Erfahrungen ebenso Positives mitteilen.⁵²⁰ Ein Beispiel hierfür wäre etwa, dass

*"sich Peer Educators später vergleichsweise als selbstbewußter, selbstsicherer und offener als andere Gleichaltrige (erlebten). Sie sagten beispielsweise von sich, daß sie nach dem Training und ihren Erfahrungen mit anderen Jugendlichen Probleme sowie an sie gestellte Anforderungen besser bewältigen könnten. Verschiedentlich gaben sie an, ihre Meinung nun freier äußern zu können als vor dem Training. Zudem fühlten sie sich informierter, sozial kompetenter und meinten, ihre eigenen Bedürfnisse eher erkennen zu können als die meisten ihrer gleichaltrigen Mitschüler/innen. Auch Einstellungsänderungen und beabsichtigte Verhaltensänderungen wurden berichtet".*⁵²¹

Erfolgt nun ein Blick zu dem Abschnitt über die Peer Education, in dem unter anderem eine Thematisierung dessen stattgefunden hat, worauf sie baut⁵²², so wird deutlich, dass es sich bei dem eben zusammengefassten, skizzierten Bild zum Phänomen der Peer Group⁵²³, um eine grundlegende Basis (die Peer Group als natürliches Phänomen, dessen Bedeutung, sowie das dadurch gegebene enge Gefüge von Beziehungen und Kommunikation⁵²⁴) der Peer Education handelt, auf der das Konzept aufbaut beziehungsweise an diese anschließt.⁵²⁵ Ausgehend von den Annahmen bezüglich der Peer Group⁵²⁶, scheint mit der Peer Education folglich ein methodisch altes, aber namentlich neues Konzept auf dem pädagogischen Markt aufgetreten zu sein⁵²⁷, dass im Großen und Ganzen der Peer Group einen Rahmen bietet, dessen Wirkungen fördert und zugleich pädagogisch nutzen möchte, wie sich angesichts des Abschnitts der verschiedenartigen Auffassung der Peer Education gezeigt hat⁵²⁸.

⁵²⁰ Vgl. Wischer 2010, S.112

⁵²¹ Kleiber/Apel 1999, zit. n. Nörber 2003, S.11f

⁵²² siehe Kapitel 6.3.

⁵²³ siehe hierzu auch Kapitel 5.

⁵²⁴ Vgl. Kapitel 6.3.

⁵²⁵ siehe Kapitel 6.3.

⁵²⁶ siehe Kapitel 5.

⁵²⁷ siehe Kapitel 6.2.

⁵²⁸ siehe Kapitel 6.1.2.

Es zeichnet sich angesichts dessen ein vorzugsweise, positives Bild des Konzepts der Peer Education ab, dass es demnach zu befürworten gälte. Nachdem aber die intensive Literaturrecherche den persönlichen Eindruck zur Folge hatte, dass ohnedies Großteils die Vorzüge dieses Konzepts thematisiert werden und dieser Eindruck sich dahingehend erhärtet hat, da Wischer (2010) auf derartiges verweist⁵²⁹, soll im Folgenden ein Blick in Richtung möglicher Probleme und Risiken des Konzepts der Peer Education geworfen werden.

Demnach wird zunächst auf eine Problematik Bezug genommen, die sich zum einen aus der Begrifflichkeit und zum anderen durch die charakteristische Beschaffenheit der Peer Education ergibt.

7.2. Peer Education vs. Erziehung

Aufgrund des Umstands, dass mit der Erziehung, eine - so wird es beschrieben - klassische pädagogische Beziehung⁵³⁰, das heißt ein Prozess der Einwirkung des/der Erziehers/in in Richtung eines Zöglings assoziiert wird⁵³¹, der sich aufgrund der Beteiligung zweier Generation demnach durch ein intergeneratives Verhältnis auszeichnet, könnte sich hinsichtlich der Peer Education eine Diskrepanz dahingehend zu erkennen geben, da bei der Peer Education die Erziehungsprozesse sich von und durch Gleichaltrige⁵³² (sprich sich vielmehr in Form eines intragenerativen Prozesses) ereignen.

Diesbezüglich scheint Gänglers (1987) kritischer Verweis, der zwar im Kontext der Gleichaltrigenerziehung erfolgt, aber meines Erachtens ebenso bezüglich der Peer Education herangezogen werden kann, hierfür eine Bestätigung darzustellen. Er meine, dass alsbald die gleichaltrigen Gruppen von Jugendlichen ungefähr gleichen Alters geführt werden, sich ein erzieherisches Verhältnis abzeichnet, das "sich vom

⁵²⁹ siehe Wischer 2010, S.112

⁵³⁰ siehe Apel 2003, S.35

⁵³¹ siehe Tenorth 1988, zit. n. Nörber S.81

⁵³² siehe Nörber 2003

traditionellen pädagogischen Bezug, dem Verhältnis Erzieher - Zögling (Erwachsener - Kind/Jugendlicher)" grundlegend unterscheidet.⁵³³

Eine negative Kritik bezüglich der verwendeten Bezeichnung der Education, die mit Erziehung übersetzt wird⁵³⁴, deutete sich bereits anfänglich im Zuge der Auffassung der Peer Education nach Kästner (2003) an, da ihrerseits der Ausdruck des Peer-Involvements (zu Deutsch: Einbeziehung Gleichaltriger) als der Geeignere erachtet wird.⁵³⁵

Die begriffliche Problematik der Peer Education bezüglich der Bezeichnung der Erziehung und ihrem zugrundeliegenden traditionellen pädagogischen Denken, dass

"die agierenden Personen, die Subjekte im Erziehungsprozess [...] mit dem klassischen Dual von Erzieher und Zögling begriffen (werden), wobei der Erzieher unstrittig als erwachsene Person, der Zögling als heranwachsenden Individuum vorgestellt wird(,) (d)essen Altersfrage [...] freilich strittig (ist)"⁵³⁶

scheint - wie sich im Folgenden zeigt - prekär.

Einerseits wird die Altersdifferenz, die für die intergenerativen Erziehungsprozesse sprechen aufgehoben. Andererseits fallen weitere Unterschiede aus, von denen angenommen wird, dass sie mit einer Altersdifferenz einhergehen, wie zum Beispiel die "Erfahrungs-, Status-, Rollen-, Kompetenz- oder Lebensstildifferenz".⁵³⁷

Ausgehend davon, dass augenscheinlich, die im Kontext der Peer Education angeführte Auffassung von Erziehung⁵³⁸ in einem engen Zusammenhang mit den Ansichten bezüglich der Peer Education steht⁵³⁹, da das begriffliche Verständnis von Erziehung Andeutungen darüber enthält, worum es sich bei der Peer Education handelt beziehungsweise worin ihr Ziel besteht⁵⁴⁰, könnte angenommen werden, dass Befürworter/innen des Konzepts der Peer Education sich beispielsweise nun darauf

⁵³³ Gängler 1987, S.256f

⁵³⁴ siehe Kästner 2003, Nörber 2003

⁵³⁵ Vgl. Kästner 2003, S.50

⁵³⁶ Tenorth/Tippelt 2007, S.205

⁵³⁷ Gängler 1987, S.257

⁵³⁸ siehe Kapitel 6.1.1.

⁵³⁹ siehe Kapitel 6.1.2.

⁵⁴⁰ siehe Kapitel 6.1.1., 6.1.2.

berufen, dass in der Peer Education eine derartige Konfrontation und Vermittlung von staten gehe, auf die das begriffliche Verständnis von Erziehung im Kontext der Peer Education verweist⁵⁴¹ und demnach von Erziehung gesprochen werden kann.

Vergleichsweise dazu könnten womöglich - so meine Vermutung - Fürsprecher/innen eines Erziehungsverständnisses intergenerativer Art eher den konträren Standpunkt einnehmen und meinen, dass die Peer Education angesichts der, von und durch Gleichaltrige erfolgenden Erziehungsprozesse unter Berücksichtigung der Auffassung des "klassischen Duals"⁵⁴², keineswegs als Erziehung betrachtet werden kann.

Infolge dessen könnte eine Diskussion darüber aufkommen, inwieweit die Peer Education als Erziehung aufgefasst werden kann. Soll diese Debatte nun nicht nur auf Basis der Definition des Erziehungsbegriffs von staten gehen, so scheint es nötig exemplarisch ein derartiges intergeneratives Verständnis von Erziehung in den Blick zu nehmen und dann nochmals das Konzept der Peer Education zu fokussieren, um näher ergründen zu können, inwieweit darin Momente der Erziehung enthalten sind, die im Sinne einer intergenerativen Auffassung möglicherweise als Erziehung erachtet werden können.

Demnach wird die Erziehungstheorie nach Schleiermacher (1983) herangezogen, bei der - wie ersichtlich werden wird - ein intergeneratives Verständnis vorliegt.⁵⁴³ Der reduzierte Blick auf den besagten "Erziehungstheoretiker"⁵⁴⁴ begründet sich daraus, dass eine intensive Beschäftigung mit dem Erziehungsbegriff, wie es gleichermaßen mit dem Peer-Begriff stattgefunden hat⁵⁴⁵, höchst wahrscheinlich zu weitläufig und ausufernd wäre. Da "(i)n der Erziehungswissenschaft [...] keine einheitliche und allseits anerkannte Theorie der Erziehung (existiert)"⁵⁴⁶ und folglich eine große Vielfalt der Begriffsdefinitionen besteht⁵⁴⁷. Es sei jedoch betont, dass das eingegrenzte Vorgehen, sich lediglich auf Schleiermacher (1983) zu beziehen, insofern aufgefasst werden soll, dass zwar diese Theorie erläutert, aber im weiteren Verlauf vielmehr als ein

⁵⁴¹ siehe Kapitel 6.1.1., 6.1.2.

⁵⁴² Tenorth/Tippelt 2007, S.205

⁵⁴³ siehe Kapitel 7.2.1.

⁵⁴⁴ Tenorth/Tippelt 2007, S.613

⁵⁴⁵ siehe Kapitel 2.1.

⁵⁴⁶ Tenorth/Tippelt 2007, S.204

⁵⁴⁷ siehe Nörber 2003, S.81

Repräsentant für alle jene herangezogen wird, die sich auf ein derartiges Erziehungsverständnis berufen.

Schleiermachers Theorie der Erziehung (1983) wird eine Hilfe dabei leisten zu ergründen, inwieweit die Peer Education als intergenerative Erziehung angesehen werden kann.

Wird nun diesbezüglich der Einwand entgegengebracht, dass sich angesichts der erwähnten Vielfalt ebenso andere Theoretiker/innen anbieten würden, so ist darauf zu verweisen, dass dem grundsätzlich zuzustimmen ist, allerdings meinerseits die Wahl auf Schleiermacher fiel, da die Annahme besteht, dass seine Theorie der Erziehung die Problematik des begrifflichen Verständnisses betreffend nicht nur der Klärung hilft, ob die Peer Education als intergenerative Erziehung erachtet werden kann oder nicht, sondern einen alternativen Lösungsweg zu ermöglichen scheint falls ersteres verneint werden muss.

7.2.1. Ein Beispiel einer Erziehung intergenerativer Art (Schleiermacher)

Im Zuge eines Ansatzes einer wissenschaftlichen Pädagogik entwirft Schleiermacher (1983) eine Theorie der Erziehung.⁵⁴⁸

Eine wesentliche Grundvoraussetzung für seine Theorie stellt die Differenzierung einer älteren und einer jüngeren Generation⁵⁴⁹ dar, wobei all jene einzelnen Wesen zu einer Generation zusammengehören, die Teil des gemeinsamen "Zyklus des Daseins auf der Erde" sind.⁵⁵⁰ Mit der älteren Generation werden diejenigen angesprochen die früher, das heißt vor der jüngeren Generation die Erde im Sinne des physischen Todes verlassen.⁵⁵¹ Demnach liegt in seiner Theorie ein Verständnis von Generation vor, das

⁵⁴⁸ siehe Schleiermacher 1983

⁵⁴⁹ Es scheint an dieser Stelle notwendig zu erwähnen, dass als Volk eine größere Masse des menschlichen Geschlechts angesehen wird und das menschliche Geschlecht sich aus einzelnen Wesen zusammensetzt, wobei bestimmte einzelne Wesen gemeinsam betrachtet wiederum als Generation bezeichnet werden.

⁵⁵⁰ Schleiermacher 1983, 38

⁵⁵¹ Vgl. Schleiermacher 1983, S.38

7. Eine kritische Untersuchung

in einem "weitesten Sinne die Gesamtheit der innerhalb eines Zeitraumes geborenen Personen" umfasst.⁵⁵²

Die Notwendigkeit einer Theorie der Erziehung ergibt sich bei Schleiermacher (1983) aus der Annahme, eine solche würde die menschliche Tätigkeit der älteren Generation vervollkommen.⁵⁵³ Der Anspruch nach "eine(r) Vorstellung von dem was geschehen soll"⁵⁵⁴, entspringt der Auffassung, dass die Tätigkeit der älteren Generation überwiegend auf die jüngere gerichtet ist, wobei diese Tätigkeit umso eher unvollkommen erscheint, desto eher sie sich durch Unwissenheit darüber auszeichnet, was und wie getan werden soll.⁵⁵⁵

Bezüglich der Einwirkung der älteren auf die jüngere Generation, werden durch ihn folgende Fragen in den Raum gestellt:

- *"Was will denn eigentlich die ältere Generation mit der jüngeren?"*
- *"Wie wird die Tätigkeit dem Zweck, wie das Resultat der Tätigkeit entsprechen?"⁵⁵⁶*

Anschließend weist er darauf hin, dass

"(a)uf dieser Grundlage des Verhältnisses der älteren zur jüngeren Generation, was der einen in Beziehung auf die andere obliegt,[..] wir alles (bauen) was in das Gebiet dieser Theorie fällt."⁵⁵⁷

Wenn Schleiermacher (1983) von einer Einwirkung spricht, so eröffnet sich folglich die Frage, wofür eine solche eigentlich notwendig erscheint, welcher er insofern Rechnung trägt, indem er sich gleichermaßen diesem Aspekt widmet und darlegt weshalb eine äußere Einwirkung auf den Menschen überhaupt erforderlich erscheint. Im Hinblick darauf zeigt er auf, dass der Mensch als Wesen der äußeren Einwirkung dahingehend

⁵⁵² Tenorth/Tippelt 2007, S.273

⁵⁵³ Vgl. Schleiermacher 1983, S.38

⁵⁵⁴ Schleiermacher 1983, S.38

⁵⁵⁵ Vgl. Schleiermacher 1983, S.38

⁵⁵⁶ Schleiermacher 1983, S.38f

⁵⁵⁷ Schleiermacher 1983, S.38f

7. Eine kritische Untersuchung

bedarf, da hieran der Erhalt⁵⁵⁸ und die Entwicklung⁵⁵⁹ der menschlichen Gattung hängt.⁵⁶⁰

Meines Erachtens nach, erscheint es diesbezüglich erforderlich den Menschen zu ertüchtigen an diesem Erhalt und dieser Entwicklung mitwirken zu können. Schleiermacher (1983) macht dies betreffend von der Bezeichnung des "menschlichen Beruf(s)" Gebrauch, bei dem es darum gehe "auf Erden mit einwirken zu können".⁵⁶¹ Hieraus leitet sich der Anspruch ab, den einzelnen Menschen von Anfang an zu diesem Mitwirken zu befähigen - sprich diesen Beruf zu fördern. Dass der Förderung des "menschlichen Berufs"⁵⁶² eine derartige Bedeutung entgegengebracht wird, dürfte sich wiederum aus dem Anspruch, der Erhaltung und Weiterentwicklung der menschlichen Gattung begründen.⁵⁶³

Indem der Mensch zur Mitwirkung gefördert werde, werden nämlich die, in ihm wohnenden Kräfte angetrieben, die "zur Entwicklung des Geistes" beitragen. Somit - so

⁵⁵⁸ Der Mensch beherberge in seinem Inneren die Bedingung für seine Entwicklung, es ist sein geistiges, intellektuelles Leben, das als die Basis für die "Veränderung des Subjekts oder [...] Veränderung mechanischer Art" gesehen wird. Dies aber ist nicht gleichbedeutend damit, dass durch eine äußere Einwirkung diese Veränderungen nicht "mitbestimmt und modifiziert" werden dürften. Die Gemeinschaft oder noch weiter ausgeholt die Welt zeichnet sich durch eine solche Auswirkung aus, wobei die Gemeinschaft mit der Bezeichnung der Gattung gleichgesetzt wird und die menschliche Gattung als "die Summe aller einzelnen Menschen" aufgefasst wird, was wiederum zu dem Ergebnis führt, dass "die Entwicklung der einzelnen bedingt sein (wird) durch die gemeinsame Natur, die sie zur Gattung macht, und durch ihre gegenseitige Einwirkung; denn ohne das gibt es eben kein menschliches Geschlecht, keine menschliche Gattung".

⁵⁵⁹ siehe Schleiermacher 1983, S.40f; Dass ebenso die Entwicklung von der Einwirkung abhängt begründet sich aus folgender Annahme: Der Mensch benötigt anfänglich seines Lebens ein "Übergewicht der äußeren Einwirkung (bezüglich) (der) innere(n) Entwicklungskraft". Ein isolierter (das heißt keine Einwirkung erhaltender) Mensch könne innerhalb einer Gesellschaft, in der sich eine Einwirkung (die zu Beginn des Lebens eines Menschen vorwiegend auf die innere Entwicklungskraft gerichtet ist) vollzieht, sich selbst zwar auch zur Entwicklung verhelfen, würde aber bezüglich der intellektuellen Entwicklung im Vergleich zu dem, in einer Gesellschaft lebenden Menschen, der eine Einwirkung erfuhr, zurück bleiben. Er sei in seiner intellektuellen Entwicklung nicht derartig fortgeschritten, wie jener der durch die Gesellschaft eine äußere Einwirkung erfuhr. Demnach ist es die Einwirkung, die es ermögliche "auf denselben Punkt (zu) gelangen, wie die anderen in der Gesellschaft lebenden". Hieraus geht hervor, dass ohne eine Einwirkung, die "Vernunftbildung sehr zurückgehalten" würde. Dementsprechend kommt bei Schleiermacher der Verweis zum Ausdruck, dass im Falle des Fehlens einer Einwirkung der älteren Generation auf die jüngere letztere der ersteren hinten nach bleiben würde. Die jüngere Generation könnte nicht "denselben Punkt" der Älteren erreichen, diese und jede folgende jüngere Generation müsste viel eher immer wieder erneut beginnen, worin wohl kaum "eine Entwicklung des Menschengeschlechts" gesehen werden kann.

⁵⁶⁰ Vgl. Schleiermacher 1983, S.39-41

⁵⁶¹ Schleiermacher 1983, S.41

⁵⁶² Schleiermacher 1983, S.41

⁵⁶³ siehe hierzu Schleiermacher 1983, S.39-41

Schleiermachers (1983) Verweis - stellt die Einwirkung der älteren auf die jüngere Generation "ein(en) Teil der sittlichen Aufgabe" dar.⁵⁶⁴

Angesichts des Bisherigen, scheint sich hieraus ein erster Moment in der Theorie der Erziehung dahingehend abzuzeichnen, da zunächst von einer Einwirkung der älteren auf die jüngere Generation die Rede ist, auf die - so weitere Ansprüche - im Hinblick auf den Erhalt und die Entwicklung der menschlichen Gattung nicht verzichtet oder etwa dem Zufall⁵⁶⁵ überlassen werden kann.⁵⁶⁶

Desweiteren geht Schleiermacher (1983) den Grenzen der Einwirkung der älteren Generation auf die jüngere nach. Hinsichtlich dessen sei zwar eine allgemeine Grenze in dem Sinne nicht möglich, es offenbart sich bei Schleiermachers (1983) Ausführungen allerdings ein Augenblick, der ein stückweit ein Geringerwerden der Einwirkung seitens der Älteren aufzeigt. Die Reduktion der Einwirkung der Älteren resultiert aus dem Umstand, dass im Zuge der Erziehung eine Phase einsetzt, mit der sich ein "Zusammenwirken"⁵⁶⁷ beider Generationen ereignet. Mit diesem Zusammenwirken beginnt zunächst das erzieherische Einwirken der älteren Generation abzunehmen, wobei bereits an dieser Stelle Schleiermacher vorweg ankündigt, dass mit zunehmender Zusammenarbeit beider Generationen, die besagte Einwirkung gegen "Null" geht und das Erreichen dieses Nullpunktes bedeutet - wie sich zu späterem Zeitpunkt zeigen wird -, dass die Erziehung ein Ende gefunden hat.⁵⁶⁸

Dieses Zusammenwirken könnte meines Erachtens nach folglich als der zweite, sich zwischen den beiden Generationen ereignende Moment in der Erziehungstheorie betrachtet werden, bei der die Einwirkung in ihrer Intensität nachlässt.⁵⁶⁹

Aus dem Zusammenwirken beider Generationen resultiert im weiteren Verlauf eine große Menschenmasse, "ein lebendiges Ganze(s)", das als Staat aufgefasst wird.⁵⁷⁰

⁵⁶⁴ Schleiermacher 1983, S. 41

⁵⁶⁵ Desto mehr "Geistiges" in der älteren Generation geschehen sei, "desto weniger dürfen wir auch diese Einwirkung dem Zufall überlassen", im dem Sinne, dass dies "Geistige" beim Generationenwechsel nicht verloren geht und/oder die jüngere Generation von vorne beginnen muss.

⁵⁶⁶ Vgl. Schleiermacher 1983, S.41

⁵⁶⁷ Schleiermacher 1983, S.41

⁵⁶⁸ Vgl. Schleiermacher 1983, S.41f

⁵⁶⁹ Vgl. Schleiermacher 1983, S.41

⁵⁷⁰ Schleiermacher 1983, S.42

7. Eine kritische Untersuchung

Bezüglich des Staates geht es nicht nur darum, dafür Sorge zu tragen, dass dieser nach einem Generationswechsel in seiner Existenz erhalten bleibt, sondern zugleich dessen Fortschritt befördert, das heißt zu dessen Vervollkommenung⁵⁷¹ verholfen wird⁵⁷²

Bezüglich des bereits angekündigten Endes der Erziehung, im Sinne der pädagogischen Einwirkung der älteren Generation, besteht tendenziell die Ansicht, dass diese mit dem Lebensende synchron eintreffe⁵⁷³. Demgegenüber wäre es aber auch möglich anzunehmen, dass die Einwirkung als solche kein Ende nimmt, jedoch insofern ein Endpunkt der pädagogischen Tätigkeit angenommen werden kann, da sich ein Moment zeigt, in dem es nicht mehr um eine Einwirkung bildender Art⁵⁷⁴ geht.⁵⁷⁵ Nachdem die pädagogische Wirkung charakteristisch "auf die Entwicklung der geistigen Kraft, auf das Bildende" sich bezieht, kann hierhin ein Ende vermutet werden.⁵⁷⁶

Ergänzend dazu ist in den Ausführungen Schleiermachers davon die Rede, dass die erziehende Einwirkung in dem Augenblick zu Ende geht, in dem der Mensch die Mündigkeit erreicht hat, was wiederum für die ältere Generationen infolge dessen bedeutet, dass die jüngere Generation selbstständig - sprich aus eigenem Antrieb - mit der älteren Generation, als Gleichgestellte an der sittlichen Aufgabe gemeinsam arbeiten.⁵⁷⁷

Dementsprechend scheint sich im Zuge der Thematisierung des Endes der Erziehung ein dritter Moment zu offenbaren, der formuliert werden kann als jener Augenblick, indem lediglich ein Zusammenwirken beider Generationen vorhanden ist, demnach die

⁵⁷¹ Diesbezüglich wird der Bereich der Politik ins Spiel gebracht und auf ein Zusammenhang zwischen dieser und der Pädagogik hergestellt. Der Zusammenhang besteht darin, dass der Staat, bestehend aus Menschen und dessen Handlungen zum einen nur durch diese weiterhin existieren kann und zum anderen sich aber vervollkommen soll. Demnach auch die Handlungen der Menschen zwar in ihrer Form unverändert bleiben, aber zugleich in Richtung einer "Vollkommenheit" fortschreiten sollen. Die Politik stellt hierfür die notwendige Theorie dessen dar, wie das Leben im Staat gestaltet und organisiert ist und zudem erreicht wird, dass der "Staat beim Wechsel der Generation fortbesteh(t) und sich in seiner Gesamttätigkeit steiger(t)". Es wird somit deutlich, dass die Pädagogik und die Politik ineinandergreifen, da letztere nur ihr Ziel erreichen könne, wenn erstere Teil dieser sei.

⁵⁷² Vgl. Schleiermacher 1983, S.42

⁵⁷³ Dies geht aus der Auffassung hervor, dass sich das menschliche Leben aus der inneren Lebenstätigkeit durch die eigene Person und der äußeren Einwirkung durch andere Personen zusammensetzt. Es bestehe aber kein Grund anzunehmen, dass die äußere Einwirkung zu Ende gehe, bevor das Leben ein Ende habe, demnach die Erziehung gleichzeitig mit dem Lebensende aufhöre.

⁵⁷⁴ Es wird zwischen einer erziehenden Einwirkung und einer sittlichen Einwirkung unterschieden.

⁵⁷⁵ Vgl. Schleiermacher 1983, S.45

⁵⁷⁶ Schleiermacher 1983, S.45

⁵⁷⁷ Vgl. Schleiermacher 1983, S.45

jüngere Generation mündig geworden und selbstständig mit der älteren Generation zusammen für die sittlichen Aufgabe tätig ist.⁵⁷⁸

Angesichts der erfolgten Darstellung kann festgestellt werden, dass es sich bei Schleiermachers (1983) Erziehungsverständnis um eines handelt, indes die Erziehung als eine Einwirkung der älteren Generation auf die jüngere angesehen wird.⁵⁷⁹ Folglich hat sich gezeigt, dass die Erziehung bei Schleiermacher über das Generationenverhältnis definiert wird⁵⁸⁰, sich demnach ein Verständnis einer intergenerativen Erziehung offenbart hat und folglich belegt sei, dass der besagte Autor exemplarisch als ein Repräsentant für ein derartiges Erziehungsdenken herangezogen werden kann.

7.2.2. Peer Education: Das Verhältnis zwischen der älteren und der jüngeren Generation

Soll nun erarbeitet werden, inwieweit in der Peer Education derartige intergenerative Erziehungsprozesse angetroffen werden können, so scheint es notwendig erneut auf die Peer Education, genauer auf die Beschreibungen des Verhältnisses zwischen den Erwachsenen und den Jugendlichen zu blicken.

Hinsichtlich der Darlegungen der Peer Education, hat sich meines Erachtens nach bisher, wenn auch nur gering angedeutet, dass an dieser nicht ausschließlich gleichaltrige Jugendliche (oder auch Kinder), sondern ebenso erwachsene qualifizierte Fachkräfte beteiligt sind⁵⁸¹, da es sich bei der Peer Education einerseits um ein Konzept handelt, das - wie es Wischer (2010) betont - letzten Endes von den Erwachsenen erdacht, konstruiert und arrangiert wird.⁵⁸² Andererseits da angesichts der verschiedenen Einsatzorte, wie etwa der Schule, der Sozialen Arbeit, der Jugendverbandsarbeit und vielen mehr⁵⁸³, es meiner Meinung nach nur allzu selbstverständlich erscheint, dass gleichermaßen Erwachsene mehr oder weniger beteiligt, zumindest aber zugegen sind. Angesichts dessen könnte daher angenommen

⁵⁷⁸ Vgl. Schleiermacher 1983, S.45f

⁵⁷⁹ siehe Kapitel 7.2.1.

⁵⁸⁰ Vgl. Tenorth/Tippelt 2007, S.613

⁵⁸¹ siehe Apel 2003, Kästner 2003, Nörber 2003, S.11; siehe auch Kapitel 6.6.

⁵⁸² Vgl. Wischer 2010, S.112

⁵⁸³ siehe Kapitel 6.4.2.

werden, dass durch ein Vorhanden- und Tätigsein der Erwachsenen in der Peer Education ebenso intergenerative Erziehungsprozesse zugegen sein können.

Der Einbezug der Jugendlichen, sowie die Mitbestimmung über die Gestaltung der Projekte, die in der Peer Education ermöglicht und realisiert werden, stellen für das Konzept der Peer Education insofern eine Bedeutung dar, da diesbezüglich die Ansicht besteht, dass diese für den Erfolg und Misserfolg der Peer Education entscheidend sind, folglich in einem engen Zusammenhang mit diesen stehen. Daher wird in der Qualifizierung der Jugendlichen nicht nur eine Notwendigkeit gesehen⁵⁸⁴, sondern eine Begleitung durch erwachsene Fachkräfte als unerlässlich erachtet.⁵⁸⁵ Nicht nur weil die übertragene Verantwortung an die Jugendlichen und deren Aufgabe, von diesen nicht "absolut willkürlich" missbraucht werden sollen, sondern den Erwachsenen die Verantwortung übertragen wird, für die Weiterführung der Projekte Sorge zu tragen.⁵⁸⁶

Demnach bedarf es nach Ansicht einiger Autoren/innen⁵⁸⁷ einerseits an Trainer/innen und andererseits an Projektleiter/innen, wobei es bei deren Aufgabe im Großen und Ganzen um eine Begleitung und Unterstützung geht.⁵⁸⁸

Dass diesbezüglich nicht ins Detail gegangen wird, sondern lediglich einige Aspekte hinsichtlich dessen betrachtet werden, wodurch sich dieses Verhältnis nun charakterisiert, rührt daher, dass - wie bereits im Verlauf der Arbeit erwähnt wurde - ein ausführlicher Text hierzu vorliegt⁵⁸⁹ und es demnach nicht sinnvoll erscheint diesen gänzlich zu rezipieren.

Bei den Trainern/innen, wie auch den Projektleitern/innen handelt es sich also um Erwachsene, die für die Peer Education ebenso eine wesentliche Komponente darstellen. Der Umgang oder das Verhältnis zwischen diesen Erwachsenen und den Jugendlichen im Zuge der Peer Education wird zusammengefasst insofern beschrieben, dass es darum gehe, die Jugendlichen als "Ressource"⁵⁹⁰, "Experten/innen ihres

⁵⁸⁴ Vgl. Kästner 2003, S.58

⁵⁸⁵ Vgl. Kästner 2003, S.57; siehe Kahr 2003,

⁵⁸⁶ Vgl. Kahr 2003, S.369-375

⁵⁸⁷ zum Beispiel Apel 2003, Kahr 2003,

⁵⁸⁸ Vgl. Kahr 2003, S.370-372

⁵⁸⁹ siehe Kahr 2003

⁵⁹⁰ Kahr 2003, S.369

Lebens"⁵⁹¹ und als "Partner/innen"⁵⁹², anzusehen. Häufig erfolgt die Aufforderung seitens der Erwachsenen Akzeptanz gegenüber den Kompetenzen, den Fähigkeiten, dem Wissen, dem Denken, der Lebenssituation der Jugendlichen, sowie gegenüber den Kommunikationsstrukturen, den Werten und Normen ihrer Peer Group aufzubringen.⁵⁹³ Ebenso häufig ist von Respekt die Rede, wobei diesbezüglich abermals betont wird, dass es vielmehr um eine akzeptanzvolle Haltung gegenüber den Jugendlichen, ihrem Leben und ihrer Autonomie geht. Ergänzend dazu soll für bestimmte Rahmenbedingungen gesorgt werden, damit eine demokratisch geprägte Atmosphäre entstehen kann, in der die Autonomie der Jugendlichen nicht angezweifelt und ihnen gleichzeitig "ein eigenverantwortliches und selbstständiges Handeln (ermöglicht wird)".⁵⁹⁴

Wird ein derart beschriebenes Verhältnis zwischen den Trainer/innen, Leiter/innen (kurz: der älteren Generation) und den Jugendlichen (also der jüngeren Generation) erreicht, so wird hierhin die Möglichkeit gesehen und danach gestrebt, dass eine Zusammenarbeit für beide Personengruppen erlebbar werden kann, die auf gegenseitigen Respekt beruht.⁵⁹⁵ Hinsichtlich dessen ist davon die Rede, dass sich ein anderes Verhältnis begründet⁵⁹⁶, in dem es um ein Leiten oder Lenken⁵⁹⁷, ein Stützen und Helfen⁵⁹⁸ geht und nicht um eine - wie betont wird - Bevormundung⁵⁹⁹, sodass sich "das Ungleichgewicht zwischen lehrender und lernender Person"⁶⁰⁰ auflöst und "ein Gleichgewicht entsteht"⁶⁰¹.

Angesichts dieser Rolle und Arbeitsweise der pädagogischen Fachkräfte (wie zum Beispiel: der Lehrer/innen) im Zuge der Peer Education würde Schröder (2003) diese vermutlich als "emanzipatorisch orientierte Pädagogen/innen" bezeichnen, wobei bezüglich letzterer die Auffassung besteht, dass diese "die Bereitschaft zum

⁵⁹¹ Kahr 2003, S.369

⁵⁹² Kahr 2003, S.369

⁵⁹³ Vgl. Kahr 2003, S.369-375

⁵⁹⁴ Kahr 2003, S.370

⁵⁹⁵ Vgl. Kahr 2003, S.369-375

⁵⁹⁶ Vgl. Apel 2003, S.17

⁵⁹⁷ Vgl. Heyer 2010, S.408

⁵⁹⁸ Vgl. Joyce 1992, zit. n. Kästner 2003, S.58

⁵⁹⁹ Vgl. Joyce 1992, zit. n. Kästner 2003, S.58

⁶⁰⁰ Heyer 2010, S.408

⁶⁰¹ Heyer 2010, S.408

Experimentieren" zeigen und gewillt sind "die Jugendlichen als mündige und eigenständige Subjekte ernst zu nehmen".⁶⁰²

In der Art und Weise des Umgangs und des Begegnens den Jugendlichen gegenüber begründen sich Erfolg oder Misserfolg⁶⁰³, gemeinsames Arbeiten oder dominieren und manipulieren⁶⁰⁴. Grund hierfür sei, dass

"(d)ie Einstellung und der Stil, in dem Erwachsene sich gegenüber Jugendlichen verhalten, [...] den Unterschied (bewirken) zwischen Peer-Education-Projekten im Sinne einer Arbeit mit und durch Jugendliche und einer erwachsenendominierte und -manipulierten Gruppe Jugendlicher".⁶⁰⁵

Der Erfolg beziehungsweise Misserfolg (beispielsweise der Peer-Mediation) steht ebenso in Zusammenhang mit der Haltung der Erwachsenen, da - wie die Erfahrungen gezeigt haben - sich beispielsweise das Fehlen von Anerkennung oder Unterstützung der Schüler/innen seitens der Lehrer/innen negativ auf den Schüler/innenerfolg auswirken und ein Scheitern ihrer Tätigkeit zur Folge haben kann.⁶⁰⁶

7.2.3. Rückblick

7.2.3.1. Peer Education: Intragenerative Erziehung

Angesichts der charakteristischen Beschaffenheit des Konzepts der Peer Education, dass einerseits die Erziehungsprozesse von und durch Jugendliche erfolgen und andererseits das Verhältnis zu den Erwachsenen, sich vielmehr durch eine Zusammenarbeit - es wird als eine solche beschrieben⁶⁰⁷ - auszeichnet, als durch ein klassisches Erzieher-Zögling-Verhältnis, kann rückblickend festgestellt werden, dass bei der Peer Education keine Erziehung im Sinne eines intergenerativen Prozesses angetroffen werden kann. Infolge dessen scheint es ebenso hinsichtlich des bei Schleiermacher (1983) vorherrschenden Verständnisses von Erziehung, die über das

⁶⁰² Schröder 2003, S.110

⁶⁰³ siehe Robertson 1991, zit. n. Kästner 2003, S.55

⁶⁰⁴ siehe Kästner 2003, S.58

⁶⁰⁵ Kästner 2003, S.58

⁶⁰⁶ Vgl. Robertson 1991, zit. n. Kästner 2003, S.55

⁶⁰⁷ siehe Kahr 2003

Generationenverhältnis definiert⁶⁰⁸ wird, nicht möglich die Peer Education in diesem Sinne als Erziehung zu betrachten. Dies lässt meinerseits allerdings die Frage aufkommen, was das Konzept der Peer Education der Theorie Schleiermachers zufolge möglicherweise sein könnte? Um dies näher in Erfahrung bringen zu können, erscheint es jedoch notwendig, sich diese Theorie kurz in Erinnerung zu rufen und zu rekapitulieren.

7.2.3.2. Peer Education Das Zusammenwirken zweier Generationen

Bei Schleiermacher (1983) wurden durch meine Lesart drei Momente der Erziehung identifiziert. Der erste Moment, der in einer Einwirkung der älteren auf die jüngere Generation besteht, worin zugleich der Beginn der pädagogischen Tätigkeit - sprich der Erziehung gesehen werden kann.⁶⁰⁹

Der zweite Moment als jener, indem Schleiermacher von einem Zusammenwirken spricht, von da an die Erziehung (die pädagogische Tätigkeit, die Einwirkung der Älteren) abnimmt, weil ein gemeinsames Wirken beider Generation zum Tragen kommt⁶¹⁰, dass seinerseits beschrieben wird als ein "Zusammensein zweier der Zeit nach verschiedenen Generationen, in welchem nicht bloß die ältere auf die jüngere, sondern beide miteinander (..) zu einem Ziel (wirken)".⁶¹¹

Das Ende der Erziehung wurde meinerseits als der dritte Moment identifiziert, in dem nun beide Generationen gemeinsam an der sittlichen Aufgabe wirken, da vergleichsweise zum zweiten Moment, die jüngere Generation ihre Mündigkeit erreicht hat und sich folglich selbstständig an dieser Aufgabe betätigt, demzufolge es der Einwirkung der älteren Generation auf die jüngere nicht mehr bedarf und daher aufgehört hat.⁶¹²

Desweiteren wurde das Ziel, das durch die Einwirkung versucht wird zu erreichen, thematisiert. Zusammenfassend ausgedrückt besteht das Ziel darin, seitens der älteren Generation zunächst sicher zu stellen, dass zum einen das Menschengeschlecht

⁶⁰⁸ Vgl. Tenorth/Tippelt 2007, S.613

⁶⁰⁹ Vgl. Kapitel 7.2.1.

⁶¹⁰ Vgl. Kapitel 7.2.1.

⁶¹¹ Schleiermacher 1983, S.41

⁶¹² Vgl. Schleiermacher 1983, S.45f

weiterhin besteht, sowie sich weiter entwickelt und zum anderen der Staat erhalten bleibt, ihm aber zugleich zum Fortschritt verholfen wird.⁶¹³

Nun verhält es sich meines Erachtens nach insofern, dass einerseits die ältere Generation sich selbst, in Bezug und in Richtung dieses Ziels direkt betätigt. Andererseits scheint es ihr zu obliegen, zugleich dafür Sorge zu tragen, dass das wonach sie selbst strebt und wirkt, auch die jüngere Generation zukünftig mitwirkt.⁶¹⁴

Hieraus könnte geschlossen werden, dass das Ziel nur in dem Maße realisiert werden kann, indem der dritte Moment der Erziehung tatsächlich erreicht wird. Dass heißt die Erziehung ein Ende finden kann, weil die jüngere Generation (die mündig geworden ist) eigenständig mit der älteren Generation am gemeinsamen Ziel (der Erhalt und Fortschritt des Menschengeschlechts und des Staates) mitwirken und somit ein Generationswechsel weder das Menschengeschlecht, noch den Staat in seiner Existenz und seinem Fortschritt gefährdet.⁶¹⁵ Um den dritten Moment der Erziehung (das Ende der pädagogischen Tätigkeit und somit die vollends selbständige Tätigkeit der jüngeren Generation⁶¹⁶) erreichen zu können, scheint es meines Erachtens nach aber wiederum erforderlich, vorerst den zweiten Moment zu durchlaufen.

Angesichts dessen könnte meiner Annahme zufolge, die anfängliche Zusammenwirkung beider Generation, die an den ersten Moment anschließt, als eine Bedingung dafür erachtet werden, dass der dritte Moment und in weiterer Folge auch das Ziel erreicht wird, dass die jüngere Generation aus sich selbst heraus mit der älteren Generation auf ein gemeinsames Ziel hinwirkt.

Angesichts der Beschreibungen der Arbeitsweise zwischen den Erwachsenen und den Jugendlichen, die vielmehr als eine Zusammenarbeit aufgefasst und beschrieben wird, in der gemeinsam auf ein Ziel, in dem Sinne hingearbeitet wird, dass es beispielsweise darum geht die Peer Education Projekte zu realisieren, indem gemeinsam besprochen, geplant und umgesetzt wird⁶¹⁷, ergeben sich hieraus einige Indizien. Die Indizien wie

⁶¹³ Vgl. Kapitel 7.2.1.

⁶¹⁴ Vgl. Kapitel 7.2.1.

⁶¹⁵ Vgl. Kapitel 7.2.1.

⁶¹⁶ Vgl. Schleiermacher 1983, S.45f

⁶¹⁷ Vgl. Kahr 2003, S.369-375

etwa, dass sich im Zuge der Peer Education neben der Arbeit zwischen Gleichaltrigen⁶¹⁸, auch zwei Generation (Erwachsene, wie zum Beispiel Lehrer/innen und Jugendliche) gemeinsam in Form einer Zusammenarbeit⁶¹⁹ betätigen, eröffnen nach meinem Ermessen in Anlehnung an die Theorie der Erziehung nach Schleiermacher (1983) die Möglichkeit, die Peer Education ein Stückweit als ein Konzept aufzufassen, indes ein Zusammenwirken zwei Generationen ermöglicht wird und sich ereignet.

Wird ergänzend dazu - wie angedeutet - im Erreichen eines solchen Zusammenwirkens zweier Generationen eine erforderliche Bedingung gesehen, damit auch der dritte Moment und somit das Ziel der Erziehung erreicht werden kann, so könne die Peer Education dahingehend als ein hilfreiches, sowie sinnvolles Konzept angesehen werden, da durch dessen Einsatz ein solches Zusammenwirken zweier Generationen gefördert und realisiert wird. Dass eine derartige Zusammenwirkung zwischen Jung und Alt in gewisser Weise gewährleistet wird, könnte nach meinem Ermessen wiederum daraus hervorgehen, dass mehrmals betont wird, dass in der Peer Education eine, durch Erwachsene erfolgende Begleitung und Unterstützung eine unabdingbare Notwendigkeit darstellt und daher sein muss⁶²⁰.

7.2.3.3. Peer Education: Ein Übergang zur Zusammenarbeit

Wird nun nochmals auf die Ausführungen zurückgeblickt, die offensichtlich machen, inwiefern sich die Zusammenarbeit zwischen den beiden Generation gestaltet und wodurch sich das Verhältnis zwischen diesen charakterisiert⁶²¹, bestünde desweiteren die Eventualität einen Bezug zu Piaget (1954) herzustellen.

In den Ausführungen bezüglich der moralischen Entwicklung wurde bereits auf den besagten Autor Bezug genommen und dargestellt, dass seinerseits in der Zusammenarbeit unter Gleichaltrigen und Gleichgestellten eine Bedingung für die moralische Entwicklung besteht. In diesem thematischen Zusammenhang kommt bei Piaget überdies aber eine Aufforderung zum Ausdruck, die scheinbar dadurch

⁶¹⁸ siehe Kapitel 6.4.1.

⁶¹⁹ Vgl. Kahr 2003, S.370

⁶²⁰ siehe Apel 2003, Kahr 2003, Kästner 2003,

⁶²¹ siehe hierzu Kapitel 7.2.2.

mitbegründet ist, dass "der Erwachsene die Situation des Kindes eher mißbrauche"⁶²², als dass er "eine wirkliche Gleichheit (anstrebe)"⁶²³ und daher besonders - so scheint es - diese dazu aufruft nach einer Piagetischen Zusammenarbeit zu streben oder zumindest einen Übergang zu dieser zu suchen.⁶²⁴

Er meint - hier kommt nach meinem Ermessen seine Empfehlung und/oder Aufforderung zum Ausdruck -, wenn eine Anpassung an das Kind (gemeint ist dessen Niveau) erfolgt und diesem ein Gefühl von Gleichheit⁶²⁵ vermittelt wird, "eine Atmosphäre gegenseitiger Hilfe und gegenseitigen Verständnisses her(ge)stellt"⁶²⁶ werden könne, aus der sich im weiteren Verlauf eine Zusammenarbeit (=wirkliche Gleichheit) ermögliche. Ergänzend dazu bestehe hierhin eine Chance den, durch Zwang entstehenden moralischen Realismus zu verwischen.⁶²⁷

Wird nämlich eine derartige Anpassung und Vermittlung erreicht, so steht das Kind einem "System gesellschaftlicher Beziehungen" gegenüber, indes "jeder nach bestem Können den gleichen Verpflichtungen auf Grund gegenseitiger Achtung nachkommt" und nicht "einem System von Weisungen, die einen rituellen und äußerlichen Gehorsam von ihm verlangen".⁶²⁸

Wird nun diese Auffassung, die bei Piaget (1954) anzutreffen ist und sich auf das Kind bezieht, nicht auf dieses reduziert, sondern auch als für die Jugendlichen ebenso zutreffend betrachtet, so könnte dies im Hinblick auf die Peer Education bedeuten, dass sie - wenn auch nicht bewusst - Piagets Aufforderung ein stückweit Rechnung trägt und realisiert. Diese Annahme begründet sich daraus, dass das Arbeitsverhältnis zwischen den Erwachsenen und den Jugendlichen im Zuge der Peer Education, insofern charakterisiert ist, dass - es sei nun nochmal erwähnt - ein Gleichgewicht geschaffen

⁶²² "Das Kind (vermag) keinen wirklichen Kontakt zwischen sich und dem Erwachsenen herzustellen [...] (es bleibt) in seinem eigenen Ich eingeschlossen." Es hat "die Illusion einer Übereinstimmung, wo es lediglich seiner eigenen Phantasie folgt".

⁶²³ Piaget 1954, S.63

⁶²⁴ Vgl. Piaget 1954, S.63

⁶²⁵ Dies könne bewerkstelligt werden indem, "die einem selbst obliegenden Notwendigkeiten, seine eigenen Schwierigkeiten und [...] Versehen (betont werden), indem man auf deren Folgen aufmerksam macht".

⁶²⁶ Piaget 1954, S.153

⁶²⁷ Vgl. Piaget 1954, S.153

⁶²⁸ Piaget 1954, S.153f

wird⁶²⁹, indem die Jugendlichen mitunter als "Partner/innen"⁶³⁰ betrachtet werden, denen Akzeptanz und Respekt⁶³¹ und daher - so könnte es gefolgert werden - Verständnis entgegengebracht wird. Desweiteren geht es in der gemeinsamen Tätigkeit der Erwachsenen und Jugendlichen vordergründig um eine Begleitung, Unterstützung und folglich Hilfestellung⁶³². Zudem scheint meiner Meinung nach der Verweis, dass durch ein derartiges Verhältnis eine Begegnungsmöglichkeit erreicht werden kann, "die nicht auf Belehrungen aufgebaut"⁶³³ ist, ein weiteres Indiz dafür zu sein, dass durch die Peer Education und das, in diesem anzutreffende Verhältnis zwischen den Erwachsenen und den Jugendlichen, sich in der Art gestaltet, wie es seitens Piaget (1954) vorgeschlagen und anempfohlen wird.

Somit könnte folglich der Schluss gezogen werden, dass die Peer Education in Anlehnung an Piaget nicht nur befürwortet werden könnte, da sie die Zusammenarbeit der Gleichaltrigen fördert und unterstützt⁶³⁴, wodurch zur moralischen Entwicklung förderlich beigetragen wird⁶³⁵, sondern auch dem erwähnten Piagetischen Anspruch an die Erwachsenen Rechnung trägt, indem durch das pädagogische Konzept der Peer Education seitens der Erwachsenen den Jugendlichen, gemäß seinem Vorschlag begegnet wird.

Scheint sich hierhin abermals ein positiver Aspekt der Peer Education anzudeuten, der einer Befürwortung zugutekommt, so soll folglich hinterfragt werden, welche möglichen Risiken und Herausforderungen bei einem Konzept bestehen, das die Zusammenarbeit und somit das Zusammensein in der jugendlichen (oder auch kindlichen) Gleichaltrigengruppe - sprich der Peer Group fördert, unterstützt, indem sie "(ein) Angebot gegenseitiger Unterstützung und Hilfe - aber auch Beeinflussung und

⁶²⁹ Vgl. Heyer 2010, S.110

⁶³⁰ Kahr 2003, S.369

⁶³¹ Vgl. Kapitel 7.2.2.

⁶³² Vgl. Kapitel 7.2.2.

⁶³³ Kahr 2003, S.372

⁶³⁴ Vgl. Kapitel 6.1.2.

⁶³⁵ Vgl. Salisch 2010, S.4f, siehe auch Kapitel 5.3.5.1.

Anpassung - durch Gleichaltrige⁶³⁶ darstellt und die Förderung des Engagement letzterer fokussiert⁶³⁷.

Ausgehend davon, dass die Peer Education angesichts ihrer konzeptionellen Beschaffenheit die Peer beziehungsweise Peer Group folglich fördert und etabliert und dies nicht - so die Annahme - zwingend nur ihre Vorzüge haben muss, soll nun eine kritische Beleuchtung diesbezüglich erfolgen.

7.3. Peer Education: Risiken, Probleme, Herausforderungen

Ein erster, kritischer Aspekt wird anfänglich in Anlehnung an Arendt (1994) beleuchtet, wobei meines Erachtens nach die Notwendigkeit besteht, darauf zu verweisen, dass die ihrerseits vorgebrachten Bedenken, die im weiteren Verlauf herangezogen werden, in ihren Ausführungen in einem kontextuellen Zusammenhang mit der Krise der Erziehung in Amerika⁶³⁸ anzutreffen sind.

Zusammengefasst widmet sich Arendt (1994) in ihrem Werk⁶³⁹ der Krise der Erziehung in Amerika, die aber - wie sie im Verlauf deutlich macht - vielmehr eine "allgemeine Krise und Brüchigkeit der modernen Gesellschaft"⁶⁴⁰ widerspiegelt, wobei sich letztere dadurch auszeichnet, dass sich in ihr ein "Emanzipationsprozess"⁶⁴¹ ereignet hat, sowie einen "modernen Autoritätsverlust"⁶⁴² und eine "moderne Weltentfremdung"⁶⁴³ aufweist, die sich - wie sie aufzeigt - auf den Bereich der Erziehung ausgewirkt und dort als solche offenbart haben.⁶⁴⁴

⁶³⁶ Nörber 2003, S.11

⁶³⁷ Vgl. Nörber 2003, S.11

⁶³⁸ siehe Arendt 1994

⁶³⁹ Der Titel lautet "Die Krise in der Erziehung"

⁶⁴⁰ Arendt 1994, S.266

⁶⁴¹ Arendt 1994, S.269; Hiermit ist ein Prozess gemeint, der sich auf "das Wesen von Privatem und Öffentlichem beziehungsweise (ihre) Beziehung zueinander" bezieht. Arendt verweist darauf, dass "(e)s [...] das Eigentümliche der modernen Gesellschaft (ist) [...], daß sie das Leben [...] als der Güter höchstes ansetzt und darum, im Unterschied zu allen Jahrhunderten vor ihr dies Leben und alle Tätigkeiten, die sich auf seine Erhaltung und Bereicherung beziehen, aus der Verborgenheit der Privatsphäre emanzipierte und dem Licht der Öffentlichkeit aussetzte." "(D)ie moderne Gesellschaft (schafft) den Unterschied zwischen Privat und Öffentlich [...] (ab), [...] (indem sie) zwischen Privat und Öffentlich eine gesellschaftliche Sphäre einschiebt, in welcher das Private öffentlich und das Öffentliche privatisiert wird."

⁶⁴² Arendt 1994, S.271

⁶⁴³ Arendt 1994, S.272

⁶⁴⁴ Vgl. Arendt 1994, S.255-276

Im Zuge eines fokussierten Blicks auf charakteristische Eigenheiten Amerikas (es ist ein Einwanderungsland, die Erziehung hat eine politische Rolle, die Illusion Amerikas, die in der Idee des Neuen besteht und das Prinzip der Gleichheit) zeigt sie auf, dass hierdurch "der ganze Komplex moderner Erziehungstheorien [...] unter dem Banner einer fortschrittlichen Erziehung, der 'progressiv education' [...] eine Revolutionierung des Erziehungssystems bewirkt" hat.⁶⁴⁵

Die Krise der Erziehung in Amerika bestünde nun genauer in der "Bankrotterklärung (dieser) progressiv education"⁶⁴⁶, womit vielmehr gemeint ist, "daß man die Verderblichkeit (der) Grundüberzeugungen erkannt hat"⁶⁴⁷, auf denen diese aufbaut, die nach Arendt aber mitunter zu dieser Krise geführt haben, weshalb sie auf diese Bezug nimmt und im Verlauf der Hinwendung zu diesen, auf Probleme zu sprechen kommt, die die Kindergruppe beziehungsweise die Kindergesellschaft betreffen⁶⁴⁸ und demnach im Zusammenhang mit der Peer Education herangezogen werden.

7.3.1. Die Autorität der Gruppe

Im Zusammenhang mit der ersten Überzeugung, "daß die Welt des Kindes beziehungsweise die Gesellschaft, welche die Kinder unter sich bilden, eigenständiger Art ist, und es ihr überlassen bleiben muß, sich möglichst selbst zu verwalten"⁶⁴⁹, sei ein solches Denken insofern problematisch und - wie sich zeigen wird - gefährlich -, da die Autorität einer Gruppe grundsätzlich (und demnach auch die der Kinderbeziehungsweise Jugendgruppe) "erheblich stärker und tyrannischer sei"⁶⁵⁰, als jene Autorität, die lediglich von einer einzigen Person ausgeht. Infolge dessen besteht die Annahme, dass das Kind im Grunde chancenlos ist, wenn es darum geht sich aufzulehnen oder selbstständig etwas zu tun. Arendt (1994) schreibt dem Kind hingegen mehr Chancen zu, wenn es gegenüber einer Autorität eines Menschen steht. In diesem Falle sei das Kind zwar "in einem sicher sehr ungleichen Kampf"⁶⁵¹ und in gewisser Weise unterlegen, aber es könne zumindest "auf die Solidarität anderer

⁶⁴⁵ Arendt 1994, S.255-260

⁶⁴⁶ Arendt 1994, S.260

⁶⁴⁷ Arendt 1994, S.265

⁶⁴⁸ Vgl. Arendt 1994, S.262ff

⁶⁴⁹ Arendt 1994, S.262

⁶⁵⁰ Arendt 1994, S.262

⁶⁵¹ Arendt 1994, S.262

Kinder"⁶⁵² zählen, wohingegen in Bezug auf die Autorität durch eine Kindergruppe, diese nicht vorhanden und vielmehr Gegenteiliges der Fall sei. Das einzelne Kind steht als "absolute Minorität"⁶⁵³ gegenüber der Kindergruppe, der "absoluten Majorität"⁶⁵⁴ und findet sich somit in einem Umstand wieder, den das Kind nicht auszuhalten vermag, da - so der Verweis von Arendt - ja nicht einmal viele Erwachsene hierzu fähig seien.⁶⁵⁵

Hieraus gelang Arendt (1994) angesichts eines Erziehungsdenkens, dass auf die Kindergruppe einen derartigen Fokus legt, zu dem Standpunkt, dass das Kind zwar von der Erwachsenenautorität "emanzipiert (aber) nicht befreit", "sondern einer viel schrecklicheren und wirklich tyrannischeren Autorität" übergeben wurde, nämlich "der Tyrannei durch die Majorität".⁶⁵⁶

Die Rolle der Erwachsenen habe folglich nicht nur eine Beschneidung insofern erfahren, dass es nur mehr darum geht "bei dieser Verwaltung zu helfen", sondern zudem einen Bruch bezüglich der "normalen Bezüge zwischen Kindern und Erwachsenen" ergeben. Nachdem infolge dessen die Kinder "aus der Erwachsenenwelt gewissermaßen ausgestoßen" und nicht in der Lage sind, sich gegen die Gruppe behaupten zu können, besteht die einzige Reaktion zum einen im "Konformismus" und zum anderen in der "Haltlosigkeit".⁶⁵⁷

7.3.2. Konformismus / Konformitätsdruck

Der hier seitens Arendt (1994) angesprochene Aspekt des Gruppenkonformismus findet beispielsweise auch bei Scherr (2010) im Kontext der Peer als Bildungs- und Sozialisationsinstanz thematischen Widerhall.⁶⁵⁸ In Bezug auf "Vorurteile und Diskriminierung", sowie unter Einbezug der zusammenhängenden Faktoren der "Gruppenidentifikation mit dem Interesse an Bestätigung des eigenen Selbstbildes und Stützung des eigenen Selbstwertgefühls", besteht die Annahme, dass seitens der Gruppenmitglieder "die eigene Gruppe im Verhältnis zu Vergleichsgruppen (tendenziell)

⁶⁵² Arendt 1994, S.262

⁶⁵³ Arendt 1994, S.262

⁶⁵⁴ Arendt 1994, S.262

⁶⁵⁵ Vgl. Arendt 1994, S.262f

⁶⁵⁶ Arendt 1994, S.263

⁶⁵⁷ Arendt 1994, S.262f

⁶⁵⁸ siehe Scherr 2010

aufgewertet" wird.⁶⁵⁹ Diese Aufwertung sich allerdings in dem Sinne vollzieht, dass den Gruppen, mit denen der Vergleich erfolgt, sowie deren Mitgliedern negative Attribute zugesagt werden. Dies betreffend und aufgrund der Gruppenzugehörigkeit, sowie der Angst diese zu verlieren, könnte - es sei explizit erwähnt gleichermaßen durch die Peer Group - ein Konformitätsdruck zum Tragen kommen.⁶⁶⁰ Die Mitglieder einer Gruppe - so auch jene der Peer - stehen demnach einem Anpassungsdruck, sei es das äußere Erscheinungsbild oder die Gruppenmeinung betreffend, sowie einer ideologischen Konformität gegenüber⁶⁶¹, da für den Verbleib in einer Gruppe, nun mal die Passung zu den Gruppenmitgliedern von erheblicher Bedeutung ist und folglich eine Nichtpassung ein Ende der Mitgliedschaft bedeuten kann⁶⁶².

7.3.3. Selektion / Ausgrenzung

Ergänzend zum Konformitätsdruck, der von einer Gruppe ausgehen kann, können sich zudem Prozesse der Selektion und Ausgrenzung ergeben. Auch wenn bezüglich der beteiligten Peers, im Zuge der Peer Education davon die Rede ist, dass ein Bemühen darum stattfindet, darauf zu achten, dass die Beteiligten von ihren Gleichaltrigen "anerkannt und [...] als gleichwertige"⁶⁶³ Partner/innen erachtet werden, so können nach meinem Ermessen angesichts der eigendynamischen Peeraktivitäten⁶⁶⁴, sowie die im Verborgenen vorhandene Hierarchie⁶⁶⁵, Selektions- und Ausgrenzungsprozesse nicht oder nur schwer ausgeschlossen werden, da die Gruppen mitunter mit Hilfe von Abgrenzung oder dem Schaffen von Barrieren das Bestehen der Gruppe zu erhalten versuchen⁶⁶⁶. Anhand des Zusammenpassens wird etwa äußerst schnell entschieden, das heißt selektiert, inwieweit eine Person Teil der Gruppe wird, ist oder bleibt.⁶⁶⁷ Desweiteren steht die Existenz einer Gruppe in einer starken Abhängigkeit zu den "sozialen Prozessen der Jugendliche untereinander", sodass etwa im Falle einer

⁶⁵⁹ Scherr 2010, S.79

⁶⁶⁰ Vgl. Scherr 2010, S.79

⁶⁶¹ siehe auch Kapitel 4.5.2.5.

⁶⁶² Vgl. Valentin 2010, S.26

⁶⁶³ Kästner 2003, S.58

⁶⁶⁴ siehe Kapitel 5.1.

⁶⁶⁵ Vgl. Kapitel 4.4.3.

⁶⁶⁶ siehe Kapitel 4.5.2.2.

⁶⁶⁷ Valentin 2010, S.26

Auseinandersetzung und in weiterer Folge des Ausbleibens einer Einigung die Existenz gefährdet ist oder die Gruppe sich sogar auflöst.⁶⁶⁸

In Zusammenhang mit dem Konformitätsdruck, der Selektion und Ausgrenzung deutet sich folglich ein äußerst schwerwiegender Einwand in Richtung der Peer Education an, der sich durch Ungers (2008) Beitrag zu erhärten scheint. In Bezug auf die erwähnten Aspekte verweist sie nämlich auf die Problematik, dass viele Heranwachsende Erfahrungen mit Ablehnung, Isolation oder auch Ausgrenzung machen und sogar auf Kosten der eigenen Person, Selbstverleugnungen um der Mitgliedschaft zu einer Gruppe willen, auf sich nehmen.⁶⁶⁹ Spitzen sich derartige Erfahrungsmomente im Leben eines/einer Heranwachsenden insofern zu, sodass die grundlegende Sehnsucht "nach Zugehörigkeit zu einer fürsorglichen, interessierten und partizipatorischen Gemeinschaft dauerhaft nicht" erfüllt wird "und die täglichen Alltagsarenen wie [...] Schule und Peergruppe zu Orten permanenter Gefährdung, Misserfolge und Selektionserfahrungen werden", so wirkt sich dies auf die kindliche Entwicklung negativ aus.⁶⁷⁰ Letzteres kann nach meinem Ermessen, angesichts dessen, dass Unger thematisch ebenso auf die Jugendlichen zu Sprechen kommt, ebenso für diese als zutreffend erachtet werden.

⁶⁶⁸ Vgl. Valentin 2010, S.26

⁶⁶⁹ Vgl. Unger 2008, S.66

⁶⁷⁰ Vgl. Unger 2008, S.62

7.3.4. Die Peer als pädagogische Störgröße

Die Peer Education als pädagogisches Konzept (damit seien alle zuvor angeführten Betrachtungsweise angesprochen) steht angesichts dessen folglich der Problematik gegenüber, dass die Peer Group, auch wenn sie als Basis für das Konzept erachtet und genützt wird⁶⁷¹, ihr zum Verhängnis werden kann⁶⁷². Dies rührt daher, dass ein informeller Zusammenschluss der Gruppenmitglieder innerhalb einer formalen Gruppe ermöglicht wird, wenn nicht sogar nicht zu vermeiden ist⁶⁷³ und folglich die angesprochenen Aspekte, wie etwa die Prozesse der Selektion, Ausgrenzung und Ablehnung, sowie der Konformitätsdruck ebenso schwer vermeidbar erscheinen.

Demnach scheinen sich einige problematische Aspekte offenbart zu haben, die im Hinblick auf die Peer Education aufzeigen, dass ein Konzept, das einen Fokus auf die Peer Group legt und eine verstärkte Konfrontation mit Gleichaltrigen mit sich bringt, indem sie Erziehungsprozesse von und durch Gleichaltrige fördert und zulässt, durchaus ihre Gefahren und Schwierigkeiten mit sich bringen kann.

Nicht nur, dass sich offensichtlich Arendts (1994) Bedenken bezüglich des Vorhandenseins einer verstärkten Autorität und einem Konformitätsdruck im Hinblick auf die Peer Group erhärten und bestätigen scheinen. Von ihrem Standpunkt ausgehend, würde angesichts dessen das Konzept der Peer Education, nicht nur als problematisch betrachtet, sondern wohl kaum Befürwortet werden.

Ergänzend dazu eröffnet sich eine Grenze des Konzepts der Peer Education insofern, da die Peer demnach nicht vollends etwas Nützliches, sondern ebenso etwas Störendes darstellen kann. Wischer (2010) zufolge wird die Peer Group sodann als eine "pädagogische Störgröße" bezeichnet, die zwar - es sei nochmals wiederholt - eine einflussreiche und bedeutende Instanz⁶⁷⁴ ist, sich aber ebenso der pädagogischen Kontrolle zu entziehen imstande ist, wodurch letzten Endes ein "Risiko für organisierte Bildungs- und Erziehungsprozesse"⁶⁷⁵ gegeben ist. Das Konzept der Peer Education

⁶⁷¹ siehe Kapitel 6.3.

⁶⁷² siehe Wischer 2010

⁶⁷³ Vgl. Kapitel 4.2., 4.3.

⁶⁷⁴ siehe auch Kapitel 5.

⁶⁷⁵ Wischer 2010, S.112

betreffend bedeutet dies, dass hierhin für dieses ebenfalls eine Gefahr besteht, vor allem da, so die Annahme von Wischer (2010), "Peers [...] die guten Absichten unterlaufen und das pädagogische Arrangement 'Peer Education' in ihrem eigenen Sinne nutzen können"⁶⁷⁶.

Ein nun angesichts des zur Verfügung stehenden, aber zugleich begrenzten Rahmens folgt nun ein letzter, teils problematischer Aspekt.

7.3.5. Die veränderte Rolle der Heranwachsenden

Es hat sich, zusammenfassend ausgedrückt gezeigt, dass im Zuge der Peer Education Heranwachsende (durch freiwilliges Engagement) anderen Gleichaltrigen Unterstützung⁶⁷⁷, Hilfe⁶⁷⁸, Beratung⁶⁷⁹ bieten, ihnen Wissen⁶⁸⁰(Informationen⁶⁸¹) und/oder Kompetenzen⁶⁸² vermitteln.⁶⁸³

Diesbezüglich kommen die Heranwachsenden zum Beispiel als sogenannte Laienhelfer/innen⁶⁸⁴, Tutoren/innen⁶⁸⁵ Streitschlichter/innen⁶⁸⁶, Berater/innen⁶⁸⁷, Unterstützer/innen⁶⁸⁸, Motivierer/innen⁶⁸⁹, Vermittler/innen von Wissen und Kompetenzen⁶⁹⁰ zum Einsatz und arbeiten hierfür, indem sie Trainings/Ausbildungsprogramme⁶⁹¹ besuchen und beispielsweise Arbeitsmaterial herstellen⁶⁹².

Hieraus offenbart sich meines Erachtens ein Umstand, der in der wissenschaftlichen Literatur kritisch betrachtet, als eine "Indienstnahme der Schüler/innen für Aufgaben,

⁶⁷⁶ Wischer 2010, S.113

⁶⁷⁷ Vgl. Kapitel 6.1.2.1.2., 6.1.2.3.

⁶⁷⁸ Vgl. Kapitel 6.1.2.1.2.

⁶⁷⁹ Vgl. Kapitel 6.1.2.3., 6.1.2.5., 6.1.2.1.3.

⁶⁸⁰ Vgl. Kapitel 6.1.2.7., 6.1.2.4.

⁶⁸¹ Vgl. Kapitel 6.1.2.5.

⁶⁸² Vgl. Kapitel 6.1.2.4.

⁶⁸³ Vgl. Kapitel 6.1.2.9.

⁶⁸⁴ Vgl. Kapitel 6.1.2.1.3.

⁶⁸⁵ Vgl. Wischer 2010, S.113

⁶⁸⁶ Vgl. Kapitel 6.1.2.1.2., Wischer 2010, S.113

⁶⁸⁷ Vgl. Kapitel 6.1.2.3.

⁶⁸⁸ Vgl. Kapitel 6.1.2.3.

⁶⁸⁹ Vgl. Kapitel 6.1.2.3.

⁶⁹⁰ Vgl. Kapitel 6.1.2.4., 6.1.2.7., 6.1.2.5.

⁶⁹¹ Vgl. Kapitel 6.3.5.

⁶⁹² Vgl. Kapitel 6.1.2.1.5.

die sonst von Pädagogen wahrgenommen werden müssen" bezeichnet wird und zur Folge habe, dass die Heranwachsenden "zweifach für institutionelle Interessen in Dienst genommen (werden), (da) (s)ie [...] die Lehrkräfte von Aufgaben und den Schulalltag von Problemen 'entlasten' (sollen)".⁶⁹³

Dies betreffend deutet sich ein stückweit ein Aspekt an, der bei Gängler bereits im Jahre 1987 im Kontext des Einsatzes der Gleichaltrigen in der Jugendverbandsarbeit zugegen ist. Seinerseits wird vermerkt, dass die in der Gleichaltrigenerziehung tätigen Jugendlichen "pädagogische Aufgaben" übernehmen, da sie unter anderem "(an)leiten, (vor)geben, beraten (und) stellvertretend (entscheiden)", woraus sich für den besagten Autor insofern eine 'pädagogische Paradoxie' ergibt, da die "(j)ugendlichen Leiter" Rollen einnehmen, die eigentlich einem "(erwachsenen) Erzieher" entsprechen.⁶⁹⁴

Ebenso wird auch seitens Wischer (2010) vorgelegt, das auch wenn im Zuge der Peer Education sich die Begriffe Peers und Erziehung ohne weitere Umstände zusammenführen lassen, Pädagogik und Peers trotzdem in einem widersprüchlichen Verhältnis zueinander stehen und daher "zwangsläufig widersprüchlich bleiben (müssen)".⁶⁹⁵

Die Beschreibung von Kästner (2003) in Anlehnung an Sommer/Zacharias (1996), dass die jugendlichen Multiplikatoren/innen kontinuierlich motiviert werden sollen, sodass sie zu "guter Zusammenarbeit zwischen Jugendlichen und Erwachsenen befähigt werden" und darüber hinaus als sogenannte Ansprechpartner/innen sowohl für gleichaltrige Freunde als auch Erwachsene (Lehrer/innen, Eltern), gebraucht wird das Wort "fungieren"⁶⁹⁶ sollen⁶⁹⁷, scheinen die angedeutete Kritik bezüglich einer Indienstnahme⁶⁹⁸ zu erhärten.

Bereits durch die Art und Weise der Formulierungen seitens der Autoren/innen kommen nach meine Ermessen eindeutige Sollensansprüche zum Ausdruck, die sich ebenso

⁶⁹³ Wischer 2010, S.113

⁶⁹⁴ Gängler 1987, S.257

⁶⁹⁵ Wischer 2010, S.112

⁶⁹⁶ Sommer/Zacharias 1996, zit. n. Kästner 2003, S.53

⁶⁹⁷ Vgl. Sommer/Zacharias 1996, zit. n. Kästner 2003, S.53

⁶⁹⁸ siehe Wischer 2010, S.113

bezüglich der Anforderungen an die Beteiligten⁶⁹⁹ oder aber durch die aufgelisteten Inhalte der Peer Education⁷⁰⁰ ein stückweit zu bestätigen scheinen.

Wird die besagte Rollenübernahme der Heranwachsenden im Zuge der Peer Education nun als eine Übernahme von Erwachsenenrollen erachtet, die es folglich diesen dahingehend gleicht⁷⁰¹, dass sie sich im Zuge ihrer Betätigung einer größeren Zielgruppe gegenüber stellen⁷⁰² und meiner Auffassung nach somit ein stückweit in die Öffentlichkeit treten, so würde hierhin womöglich auch seitens Arendt (1994) ein zweifacher Einwand eingebracht werden.

In Zusammenhang mit dem besagten Emanzipationsprozess wird seitens Arendt (1994) nämlich betont, dass nicht nur ein kindliches, sondern ein jedes menschliches Leben einer Umgebung bedarf, die einen Schutz vor der "Öffentlichkeit der Welt" bietet und ohne eines solchen Schutzraumes "kein Lebendiges gedeihen" kann. Folglich sei es für ein Kind insofern unvorteilhaft ständig schutzlos in der Öffentlichkeit zu stehen, da hieraus die Gefahr erwachse "in seiner Lebendigkeit zugrunde(zugehen)".⁷⁰³ Diesbezüglich enthalte das Schaffen einer eigenen Kinderwelt durch eine moderne Erziehung das selbige Problem, insofern, da in dem Moment, in dem eine "Art Welt"⁷⁰⁴ geschaffen wird, sich zugleich unter den Kindern auch eine "Art Öffentlichkeit"⁷⁰⁵ bildet und auch, wenn es sich hierbei nur um eine "Scheinöffentlichkeit" handelt, hierhin ebenso etwas "Schädliche(s)"⁷⁰⁶ steckt.⁷⁰⁷ Dies begründet sie daraus, dass die Kinder, als werdende Menschen angesichts einer scheinbaren Öffentlichkeit genötigt werden, sich dieser auszusetzen, zu stellen und in ihr zu behaupten⁷⁰⁸ und dies wiederum zur Folge habe in ihrem "lebendigen Werden und Wachsen"⁷⁰⁹ gefährdet zu werden.⁷¹⁰

⁶⁹⁹ siehe hierzu Kapitel 6.6.

⁷⁰⁰ siehe Kapitel 6.5.

⁷⁰¹ siehe Gängler 1987, Wischer 2010,

⁷⁰² siehe Kapitel 6.4.1.

⁷⁰³ Arendt 1994, S.267

⁷⁰⁴ Arendt 1994, S.267

⁷⁰⁵ Arendt 1994, S.267

⁷⁰⁶ Arendt 1994, S.267

⁷⁰⁷ Vgl. Arendt 1994, S.267

⁷⁰⁸ Vgl. Arendt 1994, S.267f

⁷⁰⁹ Arendt 1994, S.268

⁷¹⁰ Vgl. Arendt 1994, S.267f

Ausgehend von dieser vorgebrachten, problematisierenden Betrachtungsweise über das Stehen in der Öffentlichkeit nach Arendt (1994) und der eigens angeführten Auffassung, dass die Beteiligten der Peer Education zu einem gewissen Grad in der Öffentlichkeit stehen, würde wohl vom Standpunkt und den Annahmen der Autorin aus, eher von dem Konzept abgeraten werden. Ein mögliches Argument, das gegen den Einsatz des Konzepts sprechen würde wäre etwa, dass dieses die Gefahr mit sich bringe, dass die beteiligten Peers, durch ihr öffentliches - wenn es als solches betrachtet wird - Wirken in ihrer Entwicklung (Werden und Wachsen⁷¹¹) ein Stückweit gefährdet würden.

Ergänzen dazu besteht seitens Arendt für das Gebiet der Erziehung die Notwendigkeit "eine klare Grenze zwischen den Jungen und den Erwachsenen"⁷¹², in dem Sinne zu ziehen, "daß man nicht versucht [...] Kinder zu behandeln, als ob sie Erwachsene wären"⁷¹³, was sich nun aber in der Peer Education dahingehend ein Stückweit ereignet, indem die Heranwachsenden seitens der Erwachsenen beispielsweise als Partner/innen erachtet werden⁷¹⁴ oder eben Rollen dieser übernehmen⁷¹⁵. Dem zufolge würde auch aus dieser Betrachtungsweise - so meine Vermutung - das Konzept der Peer Education keine Befürwortung erhalten, sondern eher gegen den Einsatz sprechen.

⁷¹¹ Arendt 1994, S.268

⁷¹² Arendt 1994, S.276

⁷¹³ Arendt 1994, S.276

⁷¹⁴ Vgl. Kapitel 7.2.2.

⁷¹⁵ Vgl. Kapitel 6.1.2.; siehe auch Gängler 1987, Wischer 2010

8. Zusammenfassung

Abschließend kann nun festgehalten werden, dass es sich bei der Peer Education um ein Konzept handelt, dessen Bezeichnung sich aus den Begrifflichkeiten der Peer und der Education zusammensetzt, denen jeweils eine bestimmte Bedeutung zugesagt wird und mit verschiedenen Auffassungen einhergehen.⁷¹⁶

Anhand der verschiedenen Auffassungen über die Peer Education, die in der wissenschaftlichen Literatur angetroffen werden können⁷¹⁷ wurde offensichtlich, dass es sich hierbei um ein pädagogisches Konzept handelt, dass die positiven Wirkungen der Peer Group und dessen (zunehmende) Bedeutung, die in eigenen Abschnitten thematisiert wurden⁷¹⁸ als Grundlage heranzieht und diese zu nützen versucht⁷¹⁹. Desweiteren hat der Abschnitt über die Peer Education deutlich werden lassen, dass es sich um ein methodisch altes, aber namentlich jüngeres Konzept handelt⁷²⁰, dass in verschiedenen Bereichen (Schule, Jugendverbandsarbeit, u.a.) zum Einsatz kommt⁷²¹ und eine Vielfalt von Themen aufweist⁷²². Hinsichtlich der Ziele zeigte sich, dass mit dem Konzept zum einen die Wissensvermittlung und zum anderen der Erwerb von Fertigkeiten und die Verhaltensmodifikation angestrebt werden.⁷²³

Die kritische Betrachtung der Peer Education⁷²⁴ hat abschließend deutlich gemacht, dass das Konzept angesichts des positiven Potenzials der Peer, das genützt und gefördert wird, durchaus seine Vorteile hat und erfolgversprechend erscheint⁷²⁵. Es wurde offensichtlich, dass es sich hierbei insofern um eine sinnvolle Methode handelt, da sie nicht ungeachtet lässt, dass die Peer ein zu nützendes Potenzial in sich trägt, die in den letzten Jahren für die Heranwachsenden zunehmend an Bedeutung gewonnen hat.⁷²⁶

⁷¹⁶ siehe Kapitel 2.1., 2.2., 6.1.1.

⁷¹⁷ siehe Kapitel 6.1.2.

⁷¹⁸ siehe Kapitel 5.

⁷¹⁹ siehe Kapitel 6.3.

⁷²⁰ siehe Kapitel 6.2.

⁷²¹ siehe Kapitel 6.4.2.

⁷²² siehe Kapitel 6.5.

⁷²³ siehe Kapitel 6.8.

⁷²⁴ siehe Kapitel 7.

⁷²⁵ siehe Kapitel 7.1.

⁷²⁶ siehe Kapitel 5.

Mit dem Einsatz der Peer Education wird folglich ein Rahmen geschaffen, indes zum einen die natürliche eigendynamische Peer einen Platz finden kann und das Engagement, das Zusammensein, sowie die Zusammenarbeit Gleichaltriger fördert und unterstützt.⁷²⁷ Zum anderen wird hierhin ein Angebot deutlich, das zugleich das Zusammenwirken, im Sinne einer Zusammenarbeit zwischen den Erwachsenen und Heranwachsenden begünstigt.⁷²⁸

Nebst diesen, durchaus vorteilhaften Seiten des Konzepts, hat sich aber auch angedeutet, dass die Bezeichnung der Peer Education als solches, in ihrer Begrifflichkeit ein Stückweit problematisch, wenn nicht sogar angesichts einer vorherrschenden traditionellen, klassischen Auffassung von Erziehung widersprüchlich erscheint. Ergänzend dazu wurde aufgezeigt, dass in ihr keine Erziehungsprozesse intergenerativer Art insofern angetroffen werden können, da einerseits die Prozesse mit und durch Jugendliche erfolgen und andererseits den Erwachsenen in dieser eine andere Rolle und infolge veränderte Haltung zukommt. Infolge dessen hat sich herausgestellt, dass Unterschiede ausbleiben, die in einer intergenerativen Erziehungsform zum Tragen kommen.⁷²⁹

Hinsichtlich der negativen Wirkung der Peers wurde überdies offensichtlich gemacht, dass die Peer Education zugleich auch eine Gefahr für die Heranwachsenden darstellen kann, indem sie durch ihrer strukturelle Beschaffenheit die Peer - wie bereits erwähnt - fördert, stützt und etabliert. Hierdurch scheinen Argumentationsstränge ins Wanken zu geraten, die sich lediglich auf positive Aspekte der Peer(s)/Peer Group berufen. Ferner verdeutlichte sich ein Risiko für die Heranwachsenden in Zusammenhang mit der Rolle, die diesen im Zuge der Peer Education zukommt. Eine Gefährdung wird hierhin insofern gesehen, da es zu einer Übernahme von Funktionen kommt, die nicht nur im Grunde den Aufgaben erwachsener Pädagogen/innen entsprechen, sondern zur Folge haben können, dass die Heranwachsenden in gewisser

⁷²⁷ siehe Kapitel 7.1.

⁷²⁸ siehe Kapitel 7.2.3.2., 7.2.3.3.

⁷²⁹ siehe Kapitel 7.2.

Weise in einer Öffentlichkeit stehen und hierdurch ein Stückweit in ihrer Entwicklung bedroht werden könnten.⁷³⁰

Aus der Zusammenschau der positiven, als auch negativen Aspekte des Konzepts der Peer Education geht demnach hervor, dass ihr Einsatz befürwortet werden kann, aber gleichermaßen auch Stimmen in Richtung einer pädagogische Vereinnahmung und Indienstnahme laut werden, weshalb folglich nicht ausgeblendet werden sollte, dass sich in ihr ebenso Risiken, Probleme und Herausforderungen verbergen.

Bezüglich der Durchführung verdeutlichte sich etwa, dass das Konzept oder besser gesagt die in diesem tätigen Personen, sich vor der Herausforderung der selbstständigen Peerdynamik wiederfinden.⁷³¹ Den Erfolg / Misserfolg der Peer Education betreffend hat sich beispielsweise gezeigt, dass dieser nicht nur in Abhängigkeit zu der Art und Weise der Haltung der Erwachsenen gegenüber den Jugendlichen steht, sondern auch durch die Eigendynamik der Peers, die nicht vollends Positives bewirken (Selektion, Ausgrenzung, verstärkte Autorität, Konformitätsdruck) mit beeinflusst wird. Hinsichtlich einer Kritik bezüglich einer pädagogischen Indienstnahme sind Aspekte (die Rollenerwartung an die Heranwachsenden, die Übernahme von pädagogischen Rollen von Erwachsenen, die Themenwahl der Peer Education) zum Vorschein gekommen, die derartiges vermuten lassen und diese Annahme folglich zu erhärten scheinen.⁷³²

Angesichts des Gesamtbildes der Peer Education, inklusive ihrer Vor- und Nachteile, kann resultierend festgehalten werden, dass das Konzept sowohl befürwortet werden kann, als auch einige Aspekte wider dieses sprechen, wobei es meines Erachtens nach weniger sinnvoll erscheint, das Konzept blindlings zu Befürworten oder strikt abzulehnen.

⁷³⁰ siehe Kapitel 7.3.

⁷³¹ siehe Kapitel 7.3.4.

⁷³² siehe Kapitel 7.3.

Ein schwerwiegender Einwand, der meine Ansicht nach einen Vorwurf in Richtung der Pädagogik impliziert und der Befürwortung keineswegs entgegen zu kommen scheint, ist beispielsweise bei Wischer (2010) anzutreffen:

"Vereinnahmung liegt insofern vor, als dass man die von Kindern und Jugendlichen jenseitig von pädagogischen Zutun erbrachten "Leistungen" überhaupt als solche bezeichnet und damit ganz umstandslos in die Zielerreichungslogik pädagogischen Denkens stellt. Der pädagogische Blick sucht und findet eben in allem erzieherisches Potenzial!"⁷³³

Angesichts solcher Einwände wäre es für das Konzept begünstigend, dieses einer kritischen Untersuchung zu unterziehen, damit nicht nur ihre Vorzüge und Nachteile, sondern gleichermaßen mögliche blinde Flecke in den wissenschaftlichen Blick geraten, beleuchtet werden und folglich reflektiert werden kann, wo nun die Grenzen, die Risiken und Probleme des Konzepts der Peer Education genauer liegen, was schlussendlich mit der vorliegenden Arbeit ein Stückweit versucht wurde zu leisten.

⁷³³ Wischer 2010, S.113

9. Ergebnispräsentation und Reflexion

Im folgenden Abschnitt soll zum einen die Forschungsfrage der vorliegenden Arbeit schrittweise beantwortet werden. Zum anderen erfolgt eine Reflexion, die den Forschungsprozess und das Thema betreffen, an die sodann der Ausblick anschließt.

9.1. Beantwortung der Forschungsfrage

Inwieweit kann die Peer Education hinsichtlich eines intergenerativen Erziehungsverständnisses als Erziehung aufgefasst werden?

Es hat sich gezeigt, dass sich die Beantwortung dieser Frage ein Stückweit schwierig gestaltet, da sich eine Antwort in zweierlei Hinsicht anbietet.

Auf der einen Seite könnte, angesichts der im Kontext der Peer Education formulierten Definition und folglich Auffassung von Erziehung⁷³⁴ durchaus gesagt werden, dass es sich hierbei um Erziehung handelt. Wohingegen jene, die Erziehung auf eine andere Art definieren, dem widersprechen können. Es handelt sich hierbei aber sodann um eine Beantwortung, die lediglich auf Basis der Definition erfolgt, wie bereits im Zuge der Arbeit darauf verwiesen wurden.⁷³⁵

Auf der anderen Seite kann die Beantwortung über die Definition hinausgehend, aus der Betrachtungsweise der konzeptionellen Beschaffenheit des Konzepts erfolgen, indem das Verhältnis zwischen den tätigen Erwachsenen und den Jugendlichen in den Blick genommen wird. Hinsichtlich dessen, hat sich gezeigt, dass die Erwachsenen und Jugendlichen in einem Verhältnis zueinander stehen, das sich vielmehr dadurch auszeichnet, dass ein Gleichgewicht geschaffen wird und es vordergründig um eine Begleitung, Unterstützung, sowie Hilfe und nicht um eine Bevormundung geht.⁷³⁶

Unter der Berücksichtigung dieser charakteristischen Züge des Verhältnisses, ist die voran gestellte Frage insofern zu beantworten, dass die Peer Education hinsichtlich eines intergenerativen Erziehungsverständnisses nicht als Erziehung aufgefasst werden kann.

⁷³⁴ siehe Kapitel 6.1.1.

⁷³⁵ siehe Kapitel 7.2.3.1.

⁷³⁶ siehe Kapitel 7.2.2.

Inwieweit weist die Peer Education demnach intergenerative Erziehungsprozesse auf?

Ausgehend von der Annahme, dass sich durch das Vorhanden- und Beteiligtsein der Erwachsenen in der Peer Education ebenso intergenerative Prozesse ereignen und folglich angetroffen werden können, wurde das Arbeitsverhältnis fokussiert. Die Ausführungen bezüglich der Beschreibungen seitens der Autoren/innen über das Verhältnis zwischen den tätigen Personen haben gezeigt, dass sich die Annahme nicht bestätigen lässt und die Peer Education gemäß meiner Untersuchungen folglich keine intergenerativen Prozessen aufweist.⁷³⁷

Welche Probleme und Risiken birgt das Konzept, das das Zusammensein in der Gleichaltrigengruppe fördert und etabliert in sich?

Durch den ausführlichen Abschnitt über die verschiedenen Auffassungen der Peer Education verdeutlichte sich, dass mit diesem Konzept für die Peer Group ein Rahmen geschaffen wurde, indes die natürliche, eigendynamische Peer einen Platz finden kann und das Engagement, das Zusammensein, sowie die Zusammenarbeit Gleichaltriger fördert und unterstützt.⁷³⁸ Ausgehend hiervon und der erfolgten Bezugnahme auf problematische Gruppenprozesse, die ebenso auf die Peer Group zutreffen, zeigte sich, dass ein derartiges Konzept für die Gleichaltrigen nicht ausschließlich von Vorteil sein muss, sondern gleichermaßen etwa im Hinblick auf eine verstärkte Gruppenautorität, den Konformitätsdruck oder auch aufgrund etwaiger Selektions- und Abgrenzungsprozesse, eine Gefahr für die Heranwachsenden darstellen kann. Ebenso konnten hinsichtlich des Übernehmens von Erwachsenenrollen, des Konfrontierens mit einer größeren Gleichaltrigengruppe und des infolge dessen Stehens in der Öffentlichkeit Risiken durch das Konzept ersichtlich werden.⁷³⁹

Desweiteren wurde verdeutlichte sich, dass die Tätigkeiten der Peer Group, die ebenso eigendynamisch ablaufen eine Störgröße für das Konzept darstellen können, sodass dieses herausgefordert, sowie beeinträchtigt werden kann, da es sich bei der Peer

⁷³⁷ siehe Kapitel 7.3.2.1.

⁷³⁸ siehe Kapitel 7.1.

⁷³⁹ siehe Kapitel 7.3.

Group zum einen um eine Grundlage des Konzepts handelt und zum anderen diese in einem engen Zusammenhang mit dem Erfolg/Misserfolg des Konzepts steht.⁷⁴⁰

9.2. Reflexion

Den Forschungsprozess betreffend ist anzumerken, dass sich angesichts der Methodenwahl und somit des hermeneutischen Vorgehens in einigen Punkten Herausforderungen und in weiterer Folge Probleme eröffneten. Nachdem es zu ausschweifend wäre auf alle problematischen Aspekte zu Sprechen zu kommen, werden im Folgenden einige dieser exemplarisch reflektiert.

Beispielsweise erwies sich die Klärung der Begriffe äußerst schwierig und komplex, wie sich in der Arbeit auch zeigt. Grund hierfür ist, dass wie seitens Nörber (2003) darauf verwiesen wird, die Beiträge zu dem Themenkomplex der Peer Education eher vereinzelt zugegen sind.⁷⁴¹ Folglich bestand meinerseits das Anliegen in dieser Arbeit, die vielseitigen Begriffsbestimmungen heranzuziehen und ein stückweit zusammenzutragen, auch wenn es natürlich möglich und vermutlich einfacher gewesen wäre lediglich ein oder zwei der Begriffsdefinitionen heranzuziehen und so dem Anspruch der Begriffsklärung Rechnung zu tragen.

Eine weitere Herausforderung bestand etwa darin, einen thematischen Aufbau für die Kritik zu erbringen, da zum einen nicht nur, wie erwähnt die vorteilhaften Aspekte im Vergleich zu den Nachteilen in der Literatur überwiegen⁷⁴², sondern sich einige Ansatzpunkte für eine Kritik anboten und dementsprechend eine Auswahl zu treffen notwendig erschien. Dies wurde insofern gelöst, dass die Entscheidung nur auf eine kleine Anzahl fiel, um diese jedoch ein stückweit genauer in den Blick zu nehmen, als eine Vielzahl oberflächlich zu thematisieren.

Eine allgemeine Schwierigkeit ergab sich zudem durch die hermeneutischen Ansprüche, wie etwa die kontextuellen Bezüge zu berücksichtigen. Dies erforderte oftmals die Entscheidung, inwieweit im Zuge der Arbeit ein kurzer Verweis auf den kontextuellen Zusammenhang der herangezogenen Quelle ausreicht, oder doch etwas

⁷⁴⁰ siehe Kapitel 7.3.

⁷⁴¹ Vgl. Nörber 2003, S.12

⁷⁴² siehe Wischer 2010

ausführlicher darauf einzugehen notwendig ist. Diese Problematik wurde nach meine Ermessen im Sinne und zugunsten des Textverständnis so gut, als möglich versucht zu bewerkstelligen.

Ein meines Erachtens nach erster und absolut wesentlicher Reflexionspunkt der vorliegenden Thematik ist, dass meinerseits der theoretische Diskurs um die Peer Education in den Blick genommen wurde und anhand der theoretischen Diskussion die Kritik erfolgte. Nachdem es sich bei der Peer Education allerdings um ein pädagogisches Arbeitskonzept handelt, dass in der Praxis Anwendung findet, ist es wichtig sich vor Augen zu halten und darüber bewusst zu sein, dass das in der Theorie Angenommene, Beschriebene und Dargestellte, in der Praxis in anderer Art in Erscheinung treten kann.

Beispielsweise kann sich, die in Zusammenhang mit dem Arbeitsverhältnis beschriebene und betonte Haltung⁷⁴³, in der Praxis anders, als dargestellt gestalten. Infolge dessen ist die Wahrscheinlichkeit nicht ungeachtet zu lassen, dass es zu einer Diskrepanz zwischen dem in der Theorie und dem in der Praxis Anzutreffenden kommen kann. Aufgrund dessen beziehen und beschränken sich, die durch meine Person erbrachte Untersuchung, sowie deren Ergebnisse auf den theoretischen Bereich des Konzepts, weshalb meines Erachtens nach nicht der Anspruch erhoben werden kann, die Ergebnisse ebenso für den praktischen Vollzug der Peer Education als zutreffend zu betrachten. Dies muss aber nicht zwingend einen Nachteil mit sich bringen, da sich hieraus ein eigenes Forschungsvorhaben ableiten könnte.

Die kritische Untersuchung könnte für die Praxis nachgeholt werden, indem beispielsweise ins Feld geblickt, gegangen und der praktische Vollzug näher erforscht wird. Die hieraus resultierenden Ergebnisse könnten sodann in Relation mit der theoretischen Diskussion gesetzt werden, um die Theorie, anhand der Praxis womöglich zu vergleichen oder auch zu überprüfen, wodurch in weiterer Folge zum Erkenntnisgewinn beigetragen werden kann.

Im Zusammenhang mit der Peer Group als natürliches Phänomen deutet sich nach meine Ermessen ein weiterer Aspekt an, dem noch näher nachgegangen werden kann.

⁷⁴³ siehe Kapitel 7.2.2.

Beispielsweise könnte näher erforscht werden, inwieweit die Peer Group, als naturwüchsige Gruppe beispielsweise angesichts eines derartigen Konzepts, wie der Peer Education eine Vereinnahmung erfährt, sodass die Jugendlichen oder auch Kinder ihres natürlichen Raumes beraubt werden. Dies zu ergründen scheint insofern interessant, da sich auf der einen Seite ein pädagogisches Konzept zeigt, dass die Peer Group für sich nützt. Auf der anderen Seite wiederum die Peer Group von den Autoren/innen als erzieherischer Freiraum bezeichnet wird. Nach meinem Ermessen deutet sich hier eine Zwiespältigkeit der pädagogischen Betrachtungsweise der Autoren/innen (Peer Group als Freiraum vs. Peer Group als pädagogischer Raum) an, der nachgegangen werden könnte, etwa in dem gefragt wird, inwieweit der Peer Group die Möglichkeit erhalten bleibt ein solcher Freiraum zu bleiben, angesichts des Anspruchs sie pädagogisch nützen zu wollen.

Desweiteren eröffnete sich beispielsweise, angesichts der verstärkten Befürwortung des Einsatzes der Peer Education und des meinerseits in Anlehnung an Nörber erfolgten Verweises, dass eher die Beteiligten, als die Zielgruppe vom Einsatz zu profitieren scheinen⁷⁴⁴, ein weiteres Forschungsvorhaben. Meines Erachtens nach bietet sich vor diesem Hintergrund eine nähere Untersuchung der Wirkung der Peer Education, etwa mit Hilfe einer Datenerhebungen an, um diesem Verweis näher nachzugehen und folglich durch eine Untersuchung und Reflexion exaktere Aussagen über die Wirksamkeit der Peer Education machen zu können oder Verbesserungen vorzunehmen.

Zeigt sich also, dass die Forschungsmöglichkeiten bezüglich der Peer Education bei weitem nicht ausgeschöpft sind und sich im Zuge der vorliegenden Arbeit, sowie durch die darin enthaltenen Themenbereiche eine Vielzahl weiterer Forschungsinteressen eröffnen, denen es sich im Sinne eines Beitrags zu einer qualitative hochwertigen Peer Education, zukünftig nachzugehen lohnt.

⁷⁴⁴ siehe Nörber 2003, Kapitel 6.6.

Literaturverzeichnis

Verwendete Quellen:

ARENDT, H. (1994): Die Krise in der Erziehung. In: Arendt, H. (1994): Zwischen Vergangenheit und Zukunft. Übungen im politischen Denken 1. München u. Zürich: Piper. S.255-276.

ARMBRUST, J. (2011): Jugendliche begleiten. Was Pädagogen wissen sollten. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

APEL, E. (2003): Peer-Education. Eine historische Betrachtung aus Sicht der Jugendverbandsarbeit. In: Nörber, M. (Hrsg.) (2003): Peer Education. Bildung und Erziehung von Gleichaltrigen durch Gleichaltrige. Weinheim, Basel u. Berlin: Beltz, 1. Auflage. S.16-37.

BAACKE, D. (2007): Jugend und Jugendkulturen. Darstellung und Deutung. Weinheim u. München: Juventa. 5. Auflage. S.9-16. 227-251.

BEHNKEN, I. (Hrsg.) (2010): Szene, Gruppen, Peers. Seelze: Friedrich.

BÖHNISCH, L./SCHRÖER, W. (1997): Sozialpädagogik unter dem Einfluß der Jugendbewegung. In: Niemeyer, C. u.a. (Hrsg.) (1997): Grundlinien Historischer Sozialpädagogik. Traditionsbezüge, Reflexionen und übergangene Sozialdiskurse. Weinheim u. München: Juventa. S.59-70.

BREIDENSTEIN, G. (2008): Peer-Interaktion und Peer-Kultur. In: Helsper, W./Böhme, J. (Hrsg.) (2008): Handbuch der Schulforschung. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, 2. Durchgesehene und erweiterte Auflage. S.945-964.

DANNENBECK, C. (2003): Peersing. Sexuelle Sozialisation und Peers. In: Nörber, M. (Hrsg.) (2003): Peer Education. Bildung und Erziehung von Gleichaltrigen durch Gleichaltrige. Weinheim, Basel u. Berlin: Beltz, 1. Auflage. S.45-49.

DUDENREDAKTION (Hrsg.) (2003): Duden. Deutsches Universalwörterbuch. Mannheim u.a.: Dudenverlag. 5. Auflage.

DUDEKT, P. (1997): Jugend und Jugendbilder in der pädagogischen Reflexion seit dem späten 18. Jahrhundert. In: Niemeyer, C. u.a. (Hrsg.) (1997): Grundlinien Historischer Sozialpädagogik. Traditionsbezüge, Reflexionen und übergangene Sozialdiskurse. Weinheim u. München: Juventa. S.43-58.

DUDEKT, P. (1990): Jugend als Objekt der Wissenschaften. Geschichte der Jugendforschung in Deutschland und Österreich 1890 - 1933. Opladen: Westdeutscher Verlag.

- FEND, H. (1998): Entwicklungspsychologie der Adoleszenz in der Moderne. Band V. Eltern und Freunde. Soziale Entwicklung im Jugendalter. Bern u.a.: Hans Huber. 1. Auflage. S.29-50, 223-250, 339-351.
- FERCHHOFF, W. (2007): Jugend und Jugendkulturen im 21. Jahrhundert. Lebensformen und Lebensstile. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, 1. Auflage. S.85-97. 266-286.
- FUHS, B. (2006): Peers. In: Arnold, K.-H./Sandfuchs, U./Wiechmann, J. (Hrsg.) (2006): Handbuch Unterricht. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt. S.152-155.
- GÄGLER, H. (1987): Gleichaltrigenerziehung. In: Böhnisch, L./Münchmeier, R. (1987): Wozu Jugendarbeit?. Orientierung für Ausbildung, Fortbildung und Praxis. Weinheim u. München: Juventa. S.256-258.
- HEYER, R. (2010): Peer-Education. Ziele, Möglichkeiten und Grenzen. In: Palentien, C. u.a. (Hrsg.) (2010): Freundschaften, Cliquen und Jugendkulturen. Peers als Bildungs- und Sozialisationsinstanz. Wiesbaden: Springer, 1. Auflage. S.407-421.
- KAHR, C. (2003): Orientierungspunkte für Peer-Education-Projekte. Ideen und Visionen. In: Nörber, M. (Hrsg.) (2003): Peer Education. Bildung und Erziehung von Gleichaltrigen durch Gleichaltrige. Weinheim, Basel u. Berlin: Beltz, 1. Auflage. S.368-381.
- KÄSTNER, M. (2003): Peer-Education – ein sozialpädagogischer Arbeitsansatz. In: Nörber, M. (Hrsg.) (2003): Peer Education. Bildung und Erziehung von Gleichaltrigen durch Gleichaltrige. Weinheim u.a.: Beltz, 1. Auflage. S.51-64.
- KLOSINSKI, G. (2003): Zur Bedeutung der Gleichaltrigen-Gruppe im Jugendalter. Chancen und Risiken aus jugendpsychiatrischer Sicht. In: Nörber, M. (Hrsg.) (2003): Peer Education. Bildung und Erziehung von Gleichaltrigen durch Gleichaltrige. Weinheim u.a.: Beltz, 1. Auflage. S.65-78.
- KRÜGER, H.-H./DEPPE, U. (2008): Mikroprozesse sozialer Ungleichheit an der Schnittstelle von Schule und Peerkontext. In: Krüger, H.-H. u.a. (Hrsg.) (2008): Kinder und ihre Peers. Freundschaftsbeziehungen und schulische Bildungsbiographien. Opladen und Farmington Hills: Barbara Budrich. S.201-218.
- NAUDASCHER, B. (1977): Die Gleichaltrigen als Erzieher. Fakten – Theorien – Konsequenzen zur Peer-Group-Forschung. Bad Heilbrunn u. Obb.: Julius Klinkhardt, 1. Auflage. S.70-108.
- NAUDASCHER, B. (1977): Die Gleichaltrigen als Erzieher. Fakten – Theorien – Konsequenzen zur Peer-Group-Forschung. In: Nörber, M. (Hrsg.) (2003): Peer Education. Bildung und Erziehung von Gleichaltrigen durch Gleichaltrige. Weinheim u.a.: Beltz, 1. Auflage. S.119-139.
- NÖRBER, M. (Hrsg.) (2003): Peer Education. Bildung und Erziehung von Gleichaltrigen durch Gleichaltrige. Weinheim u.a.: Beltz, 1. Auflage. S.9-14.
- NÖRBER, M. (2003): Peer-Education – ein Bildungs- und Erziehungsangebot?. Zur Praxis von Peer-Education in Jugendarbeit und Schule. In: Nörber, M. (Hrsg.) (2003):

Peer Education. Bildung und Erziehung von Gleichaltrigen durch Gleichaltrige. Weinheim u.a.: Beltz, 1. Auflage. S.79-93.

PETILLON, H. (2009): Mitschüler/Peers. In: Blömeke, S. u.a. (Hrsg.) (2009): Handbuch Schule. Theorie – Organisation – Entwicklung. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt. S.446-449.

PETZEL, T. (2010): Sich finden, sich binden, Klasse werden. In: Behnken, I. (Hrsg.) (2010): Szene, Gruppen, Peers. Seelze: Friedrich. S.100-103.

PIAGET, J. (1954): Das Moralische Urteil beim Kinde. Zürich: Rascher.

RITTELMAYER, C./PARMENTIER, M. (2007): Einführung in die pädagogische Hermeneutik. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft. 3. unveränderte Auflage.

SALISCH, M. von (2010): WER oder was ist eine Peer? In: Behnken, I. (Hrsg.) (2010): Szene, Gruppen, Peers. Seelze: Friedrich. S.4f.

SANDER, U./Vollbrecht, R. (2000): Jugend im 20. Jahrhundert. In: Sander, U./Vollbrecht, R. (Hrsg.) (2000): Jugend im 20. Jahrhundert. Sichtweisen – Orientierung – Risiken. Neuwied, Kriftel u. Berlin: Luchterhand. S.7-30.

SCHERR, A. (2010): Cliques/informelle Gruppen. Strukturmerkmale, Funktionen und Potentiale. In: Palentien, C. (Hrsg.) u.a. (2010): Freundschaften, Cliques und Jugendkulturen. Peer als Bildungs- und Sozialisationsinstanzen. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, 1. Auflage. S.73-90.

SCHLEIERMACHER, F. E. D. (1983): Theorie der Erziehung. Die Vorlesungen aus dem Jahre 1826 (Nachschriften). In: Schleiermacher, F. E. D. (1983): Ausgewählte pädagogische Schriften. Paderborn: o. A. 3. Auflage. S.36-61.

SCHMIDT, A. (2004): Doing peer-group. Die interaktive Konstitution jugendlicher Gruppenpraxis. Frankfurt am Main u.a.: Lang. S.69-95.

SCHMIDT, A. (2010): Ausgelacht, abgedisst, eingegliedert. Schaukämpfe in der Gruppe. In: Behnken, I. (Hrsg.) (2010): Szene, Gruppen, Peers. Seelze: Friedrich. S.12-15.

SCHRÖDER, A. (2003): Die Gleichaltrigengruppe als emotionales und kulturelles Phänomen. In: Nörber, M. (Hrsg.) (2003): Peer Education. Bildung und Erziehung von Gleichaltrigen durch Gleichaltrige. Weinheim u.a.: Beltz, 1. Auflage. S.94-113.

TEICHMANN, J./OPP, G. (2008): Positive Peerkultur – ein universelles pädagogisches Handlungskonzept. In: Opp, G./Teichmann, J. (Hrsg.): Positive Peerkultur. Best Practices in Deutschland. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt. S.175-194.

TENORTH, H.-E./TIPPELT, R. (Hrsg.) (2007): Lexikon Pädagogik. Weinheim u. Basel: Beltz. S. 204, 205, 273, 294, 316, 331, 552, 554, 613.

TILLMANN, K.-J. (1989): Sozialisationstheorien. Eine Einführung in den Zusammenhang von Gesellschaft, Institution und Subjektwerdung. Reinbek bei Hamburg: Rohwolt, Originalausgabe, S.183-200.

UNGER, N. (2008): Positive Peerkultur im schulischen Kontext. In: Opp, G. (Hrsg.) (2008): Positive Peerkultur. Best Practices in Deutschland. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt. S.59-84.

VALENTIN, K. (2010): Meine wirklich dicken Freunde. Peers in organisierten Jugendgruppen. In: Behnken, I. (Hrsg.) (2010): Szene, Gruppen, Peers. Seelze: Friedrich. S.26-29.

WISCHER, B. (2010): Zwischen Autonomie und pädagogischer Vereinnahmung. In: Behnken, I. (Hrsg.) (2010): Szene, Gruppen, Peers. Seelze: Friedrich. S.112-114.

Sekundärliteratur:

BREMEYER, K. (1980): Schüler helfen Schülern. Der Einsatz von Laienhelfern in integrierten Beratungsstellen. In: Gerlicher, K. (Hrsg.) (1980): Schule - Elternhaus - Beratungsdienste. Göttingen: o. A.

DEKEYSER, L./DHONT, F. (1996): Sociaal cultureel werk in Vlaanderen. Leuven.

DUDENERDAKTION (Hrsg.) (1974): Duden. Fremdwörterbuch. o. A.

EISENSTADT, S. N. (1956/66): Von Generation zu Generation. Altersgruppen und Sozialstruktur. München: o. A. amerikanische Originalfassung.

FEND, H. (2000): Entwicklungspsychologie des Jugendalters. Opladen: o.A.

GLÜCK, W. (1999): Thesen, die für das pädagogische Konzept der Peer Education sprechen. In: Apel, E./Glück, W./Wolters, S. (Hrsg.) (1999): Fachtagung Peer-Involvement. Neue Ausbildungs- und Beteiligungskonzepte in der Jugend(verbands)arbeit. Wiesbaden: o. A. 36-37.

Hafeneger, B. (2002): Kinder- und Jugendräume, Peer-group, Straße. In: Schröer, W./Struck, N./Wolff, M. (Hrsg.) (2002): Handbuch Kinder- und Jugendhilfe. Weinheim: o. A. S.199-211.

HÄHNEL, E.-V. (1999): Kids for Kids. Kurzdarstellung. Landesvereinigung für Gesundheitsförderung. Thüringen e. V. Weimar: o. A.

Joyce, T. (1992): Lets talk about sex. Health Education. University of Edingburgh. Unveröffentlichte Diplomarbeit.

KLEIBER, D./APPEL, E. (1999): Peer Education. Ergebnisse eines Interventionsprojekts im Auftrag der BZgA zur Prävention ungewünschter Schwangerschaften und HIV. In: Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (Hrsg.): Wissenschaftliche Grundlage. Teil 2 - Jugendliche. Köln: o.A.S. 157-175.

NOACK, P. (2002): Familie und Peers. In: Hofer, M./Wild, E./Noack, P. (Hrsg.) (o. J.): Lehrbuch Familienbeziehung. Eltern und Kinder in der Entwicklung. Göttingen u.a.: Hogrefe. 2. vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage. S.143-167.

PFORR/KLEIBER (1998): o. A. In: Kästner, M. (2003): Peer-Education - ein sozialpädagogischer Arbeitsansatz. Weinheim u.a.: Beltz, 1. Auflage. S.51-64.

ROBERTSON (1991): o. A. In: Kästner, M. (2003): Peer-Education - ein sozialpädagogischer Arbeitsansatz. Weinheim u.a.: Beltz, 1. Auflage. S.51-64.

SCHRÖDER, A. (1996): Neue pädagogische Herausforderungen in der Arbeit mit adoleszenten Gruppen und Cliques. In: Benner, G./Hafeneger, B. (Hrsg.) (1996): Pädagogik mit Jugendlichen. Bildungsansprüche, Wertevermittlung und Individualisierung. Weinheim u. München: o. A. S.37-45.

SOMMER, L./ZACHARIAS, U. (1996): Modellprogramm >>kids for kids<< Angebot zur Suchtprävention für Schüler/innen in Thüringen. Evaluationsbericht. Erfurt: o.A.

Tenorth, H.-E. (1988): Geschichte der Erziehung. o.A.

Online Quellen:

ARBEITERKAMMER WIEN: AK fördert Peer Education Projekt gegen Diskriminierung. Online im WWW unter URL: <http://wien.arbeiterkammer.at/online/ak-foerdert-peer-education-projekt-gegen-diskriminierung-63696.html?mode=711&STARTJAHR=2008> [23.11.2011].

BM:UKK (BUNDESMINISTERIUM FÜR UNTERRICHT, KUNST UND KULTUR): Peer-Mediation an österreichischen Schulen. Erfahrung - Wirkung - Perspektiven. Online im WWW unter URL: <http://www.bmukk.gv.at/schulen/unterricht/ba/peer-mediation.xml> [22.11.2011].

DUDENREDAKTION (Hrsg.) (2010): Duden Fremdwörterbuch. Online im WWW unter URL: <https://univpn.univie.ac.at/+CSCO+00756767633A2F2F66726569767072662E796E61747261667075727671672E7172++/uniwien/?l=duden5> [20.12.2011]1.

DUDENREDAKTION (Hrsg.) (2010): Duden Deutsches Universalwörterbuch. Online im WWW unter URL: <https://univpn.univie.ac.at/+CSCO+00756767633A2F2F66726569767072662E796E61747261667075727671672E7172++/uniwien/?l=duden5> [20.12.2011] 1.

GRUBER, C./AGUADO, D./MRZYGLOD, O. (2011): Zeig her eure Schuhe. Marken und Mobbing. Immer wieder werden Kinder wegen "falscher" Kleidung von Mitschülern drangsaliert. Peers versuchen gegenzusteuern. Online im WWW unter URL: <http://diepresse.com/home/bildung/presse-machtschule/668696/Zeigt-her-Eure-Schuhe?from=suche.intern.portal> [23.11.2011].

LANGENSCHIEDT Online im WWW unter URL: <http://services.langenscheidt.de/fremdwb/fremdwb.html>, [11.05.12.].

TOMASOVSKY, D. (2011): Wenn die Peergroup zum Nest wird. Online im WWW unter URL: http://diepresse.com/home/bildung/erziehung/416145/Kinderpsychologie_Wenn-die-Peergroup-zum-Nest-wird?from=suche.intern.portal [23.11.2011].

¹Der Zugriff auf diese Webseite ist passwortgeschützt.

Anhang A - Abstract

Vor dem Hintergrund der aktuellen Thematisierung der Peers, der Peer Group, sowie der Peer Education wurde mit der vorliegenden Arbeit diesem Themenbereich im Zuge eines gezielten Forschungsvorhabens Aufmerksamkeit zugewandt. Das überwiegende Anliegen besteht darin, das Konzept der Peer Education einer kritischen Untersuchung zu unterziehen, wobei hierfür zunächst das Phänomen der Peer beziehungsweise Peer Group und dessen Bedeutsamkeit für die Heranwachsenden, als Grundlage aufbereitet und in den Blick genommen wird. Desweiteren wird das Konzept der Peer Education vorgestellt, indem im Zuge der Vorstellung eine Hinwendung zu den Begrifflichkeiten, den verschiedenen Auffassungen, den Grundlagen, den Themen und vielem mehr erfolgt. In einem weiteren Schritt wird die kritische Untersuchung vorgenommen, die zeigen wird, dass das Konzept und dessen Einsatz durchaus befürwortet werden kann, aber ebenso Risiken und Herausforderung mit sich bringt, wodurch zugleich ein Stückweit die Grenzen des Konzept der Peer Education ersichtlich werden.

In the light of the current treatment with subjects such as Peers, Peer Group and Peer Education this work draws attention to this area in form of an intended research project. The major goal is the intention to critically question the concept of Peer Education, wherein the focus is initially placed on the phenomenon of Peer or Peer Group, whose significance for the adolescents should serve as foundation. Further the concept of Peer Education is being introduced with the treatment of subject-related terminologies, various concepts, themes and principles. The second step, includes the critical inquiry which intends to show that the concept and its application can be acknowledged. Yet, it also carries its risks and challenges making clear the limitations of the concept of Peer Education.

Anhang B - Lebenslauf

Angaben zu Person:

Name	Gromek Petra
Geburtsdatum	05.11.1987

Ausbildung

2006 – 2012	Universität Wien – Diplomlehrgang Pädagogik
2006	Reifeprüfung
1998 – 2006	Realgymnasium Brigittenau, Wien
1994 – 1998	VS Treustraße, Wien

wissenschaftliche Tätigkeit

2010 SS 2010	Absolvierung der wissenschaftlichen Praxis Universität Wien, Universitätsring 1, 1010 Wien Tätigkeit im Zuge eines inneruniversitären Tutoriums
2009 April	Absolvierung der wissenschaftlichen Praxis Pädagogische Hochschule für Niederösterreich, Mühlgasse 67, 2500 Baden Zuständig für die Evaluierung des Lehrplanentwurfs für Sachunterricht auf der Grundstufe II
2008 14.11.-24.12	Absolvierung der pädagogischen Praxis kreitner & partner Werbeges.m.b.h., Breitenfurterstr. 513, 1230 Wien Zuständig für die Betreuung von ca. 25 Kindern im Zuge der Veranstaltung „Wiener Adventzauber“
2007	OGM, Gesellschaft für Marketing GesmbH, Bösendorferstraße 2, 1010 Wien Zuständig für Meinungsforschungsumfragen/Interviews