

Autor*in: Alexandra Muth, BA BA

***Das Potential von peer-Arbeit in der Prävention
geschlechterbasierter Gewalt unter Jugendlichen***

Masterarbeit

zur Erlangung des akademischen Grades

Master of Arts

in der Studienrichtung Sozialpädagogik

eingereicht an der

Universität Graz

Umwelt-, Regional- und Bildungswissenschaftliche Fakultät

Gutachter*in: Univ.-Prof. Dr.phil. Arno Heimgartner

Institut für Erziehungs- und Bildungswissenschaft

2023

Eidesstattliche Erklärung

Ich erkläre hiermit eidesstattlich, dass ich die vorliegende Arbeit selbstständig und ohne fremde Hilfe verfasst, andere als die angegebenen Quellen nicht benutzt und die den Quellen wörtlich oder inhaltlich entnommenen Stellen als solche kenntlich gemacht habe. Die Arbeit wurde bisher in gleicher oder ähnlicher Form keiner anderen inländischen oder ausländischen Prüfungsbehörde vorgelegt und auch noch nicht veröffentlicht. Die vorliegende Fassung entspricht der eingereichten elektronischen Version.

Graz, im Juli 2023

Alexandra Muth

Danksagung

Bei der Vollendung dieser Masterarbeit haben mir verschiedene Personen geholfen, daher möchte ich nun hier jenen danken.

Zuerst darf ich mich bei den Interviewpartner*innen und Teilnehmer*innen der Gruppendiskussionen bedanken. Vielen Dank für eure/ Ihre Zeit und Expertise, welche die empirische Forschung dieser Masterarbeit erst ermöglicht haben.

Weiters gilt mein Dank Univ.-Prof. Dr.phil. Arno Heimgartner für die Unterstützung und Betreuung dieser Masterarbeit.

Ein großes Dankeschön auch an meine Familie und Freund*innen in Wien und Graz, die mir während meiner Studienzeit stets zur Seite gestanden sind und mich immer wieder unterstützt und ermuntert haben.

Danke auch an Bianca, Lisa und Simone für das Korrekturlesen dieser Masterarbeit, für die gemeinsame Masterstudienzeit und für unsere schöne Freund*innenschaft.

Mit viel Liebe, Geduld und Zuversicht hat mir auch mein Partner und *favourite peer* Patrick über die letzten Monate geholfen und mit mir die schwierigen Phasen durchgestanden sowie die freudigen Zeiten zelebriert. Danke, dass wir so ein gutes Team sind.

Zuletzt möchte ich den Fokus auf die zahlreichen *survivors* von geschlechterbasierter Gewalt legen. Im Zuge der Recherche und Schreiben dieser Masterarbeit habe ich mit vielen verschiedenen Menschen in meinem Umfeld über die Thematik gesprochen und dabei gemerkt, wie diese in unserer Gesellschaft nach wie vor tabuisiert ist. So erzählten mir einige Personen von Gewalttaten, die sie entweder selbst erlebten oder im nahen Umfeld miterleben mussten. Dies macht wütend und fassungslos, zeigt aber gleichzeitig auch, dass Gewalt real ist und darüber gesprochen werden muss. Deshalb möchte ich mich bei allen bedanken, die sich mir geöffnet haben. All jenen möchte ich diese Masterarbeit widmen, da das Sprechen über Gewalterfahrungen sowie das Benennen und Kontextualisieren von geschlechterbasierter Gewalt auch der Prävention jener dient.

Kurzzusammenfassung

Die vorliegende Masterarbeit befasst sich mit dem Potential von peer-Arbeit in der Prävention geschlechterbasierter Gewalt unter Jugendlichen. Peer-Arbeit als pädagogisches Konzept im Kontext der Jugendarbeit beschreibt dabei einen Prozess, wo Gleichaltrige (peers) von und miteinander lernen können. In Österreich wird in der Gewaltprävention unter Jugendlichen in den letzten Jahren vermehrt auf den Einsatz der peer-Arbeit gesetzt. Demnach soll eruiert werden, welche Potentiale peer-Arbeit für die Prävention von geschlechterbasierter Gewalt bietet und wie Jugendliche so Empowerment erfahren können. Gestützt auf die geschlechterreflektierte Pädagogik und sexuelle Bildung werden zunächst Gründe und Präventionsmöglichkeiten von geschlechterbasierter Gewalt dargestellt, um danach eine theoretische Untermauerung der peer-Arbeit zu beschreiben. Hier wird der Fokus auch auf Faktoren für einen gelingenden peer-Prozess gelegt. Aufgrund des verstärkten Einsatzes von peer-Arbeit in der Praxis und der gleichzeitig fehlenden empirischen Untersuchung zur Wirkung von peer-Arbeit, wurde eine qualitative Forschung mit fünf Expert*innen-Interviews und zwei Gruppendiskussionen durchgeführt. Die Daten wurden daraufhin mittels qualitativer Inhaltsanalyse nach Mayring mit MAXQDA ausgewertet. Es wurde festgestellt, dass neben vielen Vorteilen, die peer-Arbeit mit sich bringt, auch vermehrt Herausforderungen und Grenzen bestehen, welche bis dato noch nicht eingehend beschrieben wurden. Demnach bedarf es einer starken Selbstreflexion von Fachkräften und Jugendlichen, einer Auseinandersetzung mit den unterschiedlichen Gewaltformen sowie einem Verständnis vielfältiger geschlechtlicher und sexueller Lebensweisen, um die Prävention von geschlechterbasierter Gewalt zu forcieren. Eine langfristige peer-Arbeit könnte dies ermöglichen und so auch zu Empowerment von Jugendlichen in der Thematik führen, was allerdings oftmals in der Praxis nicht umgesetzt wird.

Schlüsselwörter: peer-Arbeit, peer-Prozesse, peer group, Jugendarbeit, Empowerment, Gewaltprävention, geschlechterbasierte Gewalt, Geschlechterreflexion, sexuelle Bildung

Abstract

This master's thesis deals with the potential of peer work in the prevention of gender-based violence among adolescents. Peer work as a pedagogical concept in the context of youth work describes a process where peers can learn from and with each other. In Austria, the use of peer work in the prevention of violence among young people has increased in recent years. Therefore, the potential of peer work for the prevention of gender-based violence among the youth will be explored. Furthermore, it will be emphasized how adolescents can experience empowerment within gender-based violence prevention through peer work. Based on gender-reflective pedagogy and sex education, reasons and prevention possibilities of gender-based violence will first be elaborated in order to describe a theoretical underpinning of peer work afterwards. Here, the focus is also placed on describing factors for a successful peer process. Due to the increased use of peer work in practice and the simultaneous lack of empirical research on the impact of peer work, qualitative research was conducted with five expert interviews and two group discussions. The data was then analyzed using qualitative content analysis according to Mayring with MAXQDA. It was found that in addition to the many advantages that peer work brings, there are also increased challenges and limitations, which have not yet been presented in detail. Accordingly, strong self-reflection by professionals and the youth, knowledge about the different forms of violence as well as an understanding of diverse gender and sexual identities is needed to push for the prevention of gender-based violence. Long-term peer work could make this possible and thus also lead to empowerment of young people on the topic, although this is often not implemented in social work practice.

Key words: peer work, peer group, youth work, empowerment, violence prevention, gender-based violence, gender reflection, sex education

Inhaltsverzeichnis

Eidesstaatliche Erklärung.....	ii
Danksagung.....	iii
Kurzzusammenfassung.....	iv
Abstract.....	v
1. Einleitung.....	1
2. Geschlechterreflektierte Pädagogik als Basis.....	9
2.1 Intersektionalität.....	10
2.2 Heteronormativitätskritik.....	12
2.3 Sexuelle Bildung und Sexualpädagogik.....	13
3. Geschlechterbasierte Gewalt.....	17
3.1 Gewaltprävention.....	22
3.1.1 Formen der Gewalt.....	25
3.1.2 Präventionsstufen.....	28
3.2 Geschlechterbasierte Gewaltprävention.....	30
4. Peer-Arbeit.....	35
4.1 Wer sind peers?.....	36
4.2 Theoretischer Hintergrund.....	38
4.3 Peer-Ansätze.....	41
4.4 Bedeutung von <i>peer groups</i> im Jugendalter.....	47
4.5 Peer-Prozesse in Bildungseinrichtungen.....	50
4.6 Kritik an und Grenzen von peer-Arbeit.....	52
5. Gestaltung von peer-Prozessen.....	59
5.1 Methoden.....	61
5.2 Wichtige Faktoren.....	62
5.3 Qualitätsdimensionen.....	65
5.3.1 S.T.E.P.P.s.....	67
5.3.2 Checkliste peer-Projekte.....	71
5.4 Bestehende peer-Projekte.....	72
5.4.1 Sexualpädagogische peer-Projekte.....	72
5.4.2 Die Projekte „HEROES“ und „HELDINNEN“.....	74

6. Methodischer Zugang	76
6.1 Forschungsfragen und Zielsetzung.....	76
6.2 Forschungsdesign	77
6.3 Erhebungsmethoden	77
6.3.1 Gruppendiskussion	78
6.3.2 Expert*innen-Interview.....	83
6.4 Auswertungsmethoden	86
7. Darstellung und Interpretation der Ergebnisse	89
7.1 Zusammenhänge von Gewalt und Geschlecht	89
7.1.1 Gesellschaftliche Strukturen und Wandel	95
7.1.2 Geschlechterbasierte Gewaltprävention unter Jugendlichen.....	98
7.2 Potentiale von peer-Arbeit	102
7.2.1 Möglichkeiten von peer-Arbeit	103
7.2.2 Herausforderungen in der peer-Arbeit	105
7.2.3 Gewaltpräventive peer-Arbeit	111
7.3 Gelingende peer-Prozesse	114
7.3.1 Ausbildung der peer educators	116
7.3.2 Qualitätssicherung.....	119
7.3.3 Praxis Soziale Arbeit in Österreich	122
7.4 Möglichkeiten in der Jugendarbeit	123
7.4.1 Rolle von Fachkräften	124
7.4.2 Empowerment von Jugendlichen	127
7.5 Diskussion und Relevanz	131
8. Fazit	136
9. Abbildungsverzeichnis	138
10. Quellenverzeichnis	139

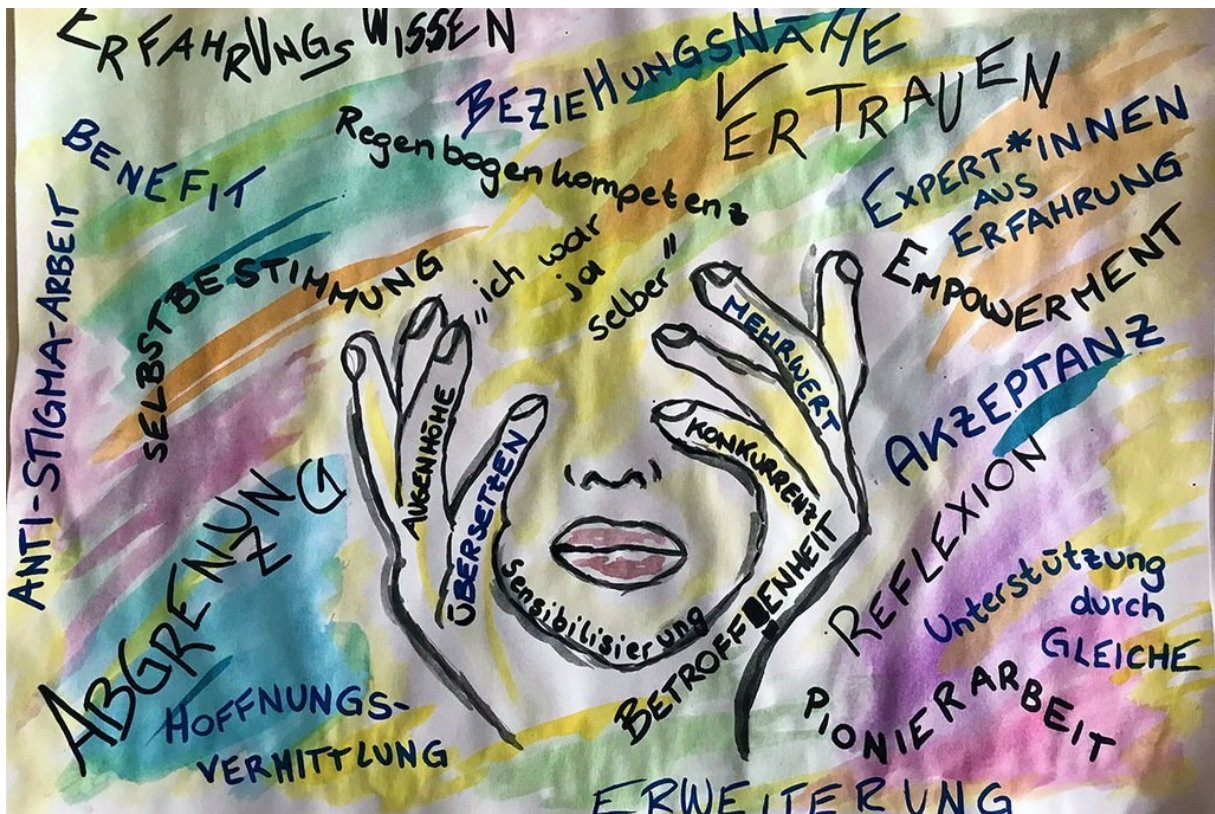


Abbildung 1: Aspekte der peer-Arbeit (FH St. Pölten 2021a, online)

1. Einleitung

Diese Masterarbeit beschäftigt sich mit dem Potential von peer-Arbeit in der Prävention geschlechterbasierter Gewalt. Der Fokus liegt auf Jugendlichen im Bildungssetting. Wie in der Abbildung (1) vorne ersichtlich, umfasst peer-Arbeit multiple Themen und Dimensionen. Einigen dieser Aspekte gilt es sich in der vorliegenden Masterarbeit zu widmen.

Die Idee peer-Arbeit mit Gewaltprävention zu verbinden, entstammt meiner Anstellung im Verein für Männer- und Geschlechterthemen (VMG) in Graz. Hier wirke ich unter anderem an dem zwei-jährigen EU-Projekt *Engaged in Equality*¹ mit. In diesem internationalen Projekt wird mit peer-Arbeit ein Konzept zur Gewaltprävention und zum Abbau geschlechterbasierter Gewalt an Schulen entwickelt. Fünf Organisationen aus Österreich, Slowenien, Katalonien, Italien und Zypern sind involviert. Ziel ist es, traditionelle Geschlechternormen und Rollenbilder unter Jugendlichen (11-16 Jahre) zu reflektieren und aufzubrechen. Über einen partizipativen Ansatz werden Räume geschaffen, um sich über Geschlechterstereotype und dazugehörige Werte und Normen auszutauschen. In Workshops mit Schüler*innen und Fortbildungen für Lehrpersonen an vier Schulen in Österreich wird so zur Gewaltprävention beigetragen und Geschlechtergerechtigkeit sowie Gleichberechtigung gefördert.

In dieser Masterarbeit möchte ich angelehnt an dieses EU-Projekt, den Fokus auf das Potential von peer-Arbeit legen, da in den letzten Jahren stark auf peer-Projekte in der Gewaltprävention gesetzt wird. Bereits seit Anfang der 2000er Jahre fördert die EU solche peer-Projekte (vgl. Kästner 2003, S. 57). Auch in Graz entstehen immer mehr neue peer-Projekte. Diese gelten als positiv, schnell und leicht umsetzbar sowie vor allem kostengünstiger Faktor in der Präventionsarbeit (vgl. Strauß 2012, S. 98f). Dies bringt allerdings auch einige Kritikpunkte mit sich. Daher wurde auch der Begriff *Potentiale* für den Titel gewählt, da so in dieser Masterarbeit Vorteile und Möglichkeiten sowie Grenzen, Herausforderungen und Nachteile von peer-Arbeit in der Prävention von geschlechterbasierter Gewalt unter Jugendlichen beleuchtet werden können.

¹ Der volle Titel lautet: „*Engaged in Equality. Traditionelle Männlichkeiten in Frage stellen und Jungen* einbeziehen, um geschlechterbezogene Gewalt zu beenden*“. Das Projekt geht über den Zeitraum 2022-2024.

Geschlechterbasierte Gewalt gilt als sensibles Thema, vor allem durch die schockierend große Anzahl an Femiziden² in Österreich und den immer wieder aufkommenden Debatten und Diskussionen in Medien und Politik. Aber auch in der Forschung und Praxis der Sozialpädagogik³ hat dies Relevanz. Besonders die hohen Zahlen von Missbrauchsfällen durch pädagogische Fachkräfte und jungen Opfern von sexualisierter Gewalt fordern eine kontinuierliche Auseinandersetzung mit der Thematik (vgl. Sielert 2013, S. 547). Hierbei muss festgehalten werden, dass sexualisierte Gewalt nur ein Teilbereich von geschlechterbasierter Gewalt ist. Fakt ist aber: „Gewalt ist nicht geschlechtsneutral“ (Schneider/ Tanzberger/ Traunsteiner 2008, S. 4). Somit dient diese Masterarbeit der wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit geschlechterbasierter Gewalt und gibt Impulse für die praktische Präventionsarbeit durch peer-Arbeit.

Peer-Arbeit als pädagogische Methode setzt dabei an der Lebenswelt von Jugendlichen an, welche zu einem großen Teil aus Gleichaltrigen, ihren *peers* besteht. Das Konzept besagt, dass Jugendliche mit ihren peers durch die Weitergabe von Wissen und Fertigkeiten gemeinsam einen Bildungsprozess eingehen und voneinander lernen können (vgl. Kästner 2003, S. 50, 61). Diese Bildungsprozesse unter peers werden in der vorliegenden Arbeit als peer-Prozesse benannt, wobei peer-Arbeit als das pädagogische Konzept, mit dem diese Prozesse erarbeitet werden, verstanden wird.⁴ In der Präventionsarbeit können dadurch Jugendliche nicht nur als Adressat*innen oder als Zielgruppe gesehen werden, sondern in gewissem Maß auch als Partner*innen und Expert*innen (vgl. Rohr/ Strauß 2010, S. 8). So soll demnach peer-Arbeit auch zu *Empowerment* von Jugendlichen beitragen können (vgl. Rohr et al. 2016, S. 9).

Um diese Thematiken aufzufalten und miteinander zu verschränken, wurden folgende Forschungsfragen entwickelt:

- Welche Potentiale liefert peer-Arbeit für die Prävention geschlechterbasierter Gewalt unter Jugendlichen?
- Wie können Jugendliche ermächtigt werden, durch peer-Prozesse zur Prävention geschlechterbasierter Gewalt beizutragen?
- Wie gestaltet sich ein gelingender peer-Prozess im Bildungssetting unter Jugendlichen?

² Als Femizide werden Morde an Frauen* bezeichnet, die von Personen in ihrem sozialen Nahraum vorsätzlich getötet wurden. Ende Juli 2023 werden 15 Femizide seit Jahresbeginn in Österreich gezählt. Aktualisierte Zahlen/ Fakten der Autonomen Österreichischen Frauenhäuser sind verfügbar unter: [Frauenmorde-2023_Liste-AOeF.pdf](#)

³ Sozialpädagogik wird hier als Teilbereich der Sozialen Arbeit als Synonym für jene und vice versa verwendet.

⁴ Auf das weitere Verständnis verschiedener Begriffe und Ansätze der peer-Arbeit wird später eingegangen.

Für die Beantwortung dieser Forschungsfragen wird zunächst der Fokus auf die theoretische Auseinandersetzung und Verschränkung der Themen geschlechterreflektierte Pädagogik, (geschlechterbasierte) Gewaltprävention und peer-Arbeit gelegt. Als fachlichen Hintergrund innerhalb der Sozialen Arbeit wird hier mit der Theorie der Lebensweltorientierung nach Thiersch gearbeitet, welche in der Gewaltprävention wesentlich ist (vgl. Saric 2021, S. 9).

Am Beginn des theoretischen Teiles wird somit die geschlechterreflektierte Pädagogik als Basis dieser Masterthese gelegt. Denn die Prävention von Gewalt muss stets geschlechterreflektiert sein (vgl. Rohr et al. 2016, S. 27). So wird hier klar mit einem feministischen Verständnis gearbeitet, welches besagt, dass geschlechterbasierte Gewalt auf das Patriachat und die damit verbundenen Diskriminierungen innerhalb der Gesellschaft zurückzuführen ist (vgl. Schrenk/ Seidler 2018, S. 21). Bereits in den 1970er Jahren wurde peer-Arbeit in feministischen Kreisen genutzt, um festzustellen, dass Geschlechterungleichheiten ein kollektives und strukturelles Problem darstellen (vgl. Blanch et al. 2012, S. 14). Um die feministische Debatte weiterzudenken, bedarf es aber auch einer intersektionalen Analyse der Gesellschaft, was das Sichtbarmachen von multiplen Unterdrückungsachsen sowie die Dekonstruktion von sozialen Kategorien miteinschließt (vgl. Nef/ Streckeisen 2019, S. 9f). Durch eine dekonstruktivistische Perspektive kann so auch heteronormativitätskritisch gearbeitet werden: „Heteronormativitätskritik wendet sich gegen die gesellschaftliche Marginalisierung und Diskriminierung derjenigen, die den Normen nicht folgen wollen und können“ (Scambor et al. 2021, S. 100). Da nach wie vor unsere Gesellschaft binär in Bezug auf Geschlecht und Sexualität geprägt ist, bedarf es daher einem queerfeministischen Verständnis, welches Vielfalt forciert.

Dies kann unter anderem durch sexuelle Bildung erfolgen, die Vielfalt in Bezug auf Geschlecht und Sexualität zelebriert. Daher wird ein theoretischer Exkurs zur Sexualpädagogik und sexuellen Bildung gelegt, da „Gewaltprävention als logische Folge von sexueller Bildung und der Etablierung von positiver Sexualkultur in pädagogischen Einrichtungen“ (Wazlawik/ Christmann/ Dekker 2017, S. 1043) angesehen wird. Denn durch den Fokus auf Präventionsarbeit, insbesondere der Prävention geschlechterbasierter Gewalt, muss auch auf Sexualität und sexuelle Bildung eingegangen werden (vgl. Schrenk/ Seidler 2018, S. 28). Ein offener Umgang mit Sexualität begünstigt demnach auch das Sprechen über Gewalterfahrungen (vgl. Wazlawik/ Christmann/ Dekker 2017, S. 1042). Diese Masterarbeit positioniert sich somit klar bei dem Argument, dass ein gesunder Zugang zu Sexualität und sexueller Bildung der

Gewaltprävention unter Jugendlichen dient (vgl. Schrenk/ Seidler 2018, S. 50). Somit bedarf der Implementierung von gewaltpräventiven Ansätzen in der sozialpädagogischen Arbeit mit Kindern und Jugendlichen eine Auseinandersetzung mit sexueller Bildung (vgl. Kinderschutz Oberösterreich 2019, S. 6).

Das nächste Kapitel widmet sich der geschlechterbasierten Gewalt. Überschneidende Diskriminierungen müssen in diesem Diskurs mitbedacht werden, da es oft einen Zusammenhang zwischen Gewalt und Geschlecht gibt (vgl. BMBWF 2021 online). Denn Menschen erfahren unter anderem abhängig von ihrem Geschlecht mehr oder weniger oft Gewalt (vgl. Schneider/ Tanzberger/ Traunsteiner 2008, S. 4). Laut der WHO und UN ist geschlechterbasierte Gewalt jeder Akt von Gewalt, der einem Menschen oder Gruppierungen angetan wird, aufgrund deren biologischen und/ oder sozialen Geschlechts. Hierbei wird meist distinktiv auf Gewalt gegen Frauen*⁵ hingewiesen, da diese überproportional mehr von geschlechterbasierter Gewalt betroffen sind (vgl. WHO 2021a online). Es muss hier aber festgehalten werden, dass auch Männer* von geschlechterbasierter Gewalt betroffen sein können (vgl. Hagemann-White 2008, S. 8). Ursachen hierfür lassen sich in Geschlechterungleichheiten, vorherrschenden Normen, Stereotypen und Rollenbildern in Bezug auf Geschlechter sowie hegemonialen Machtverhältnissen und Missbrauch von Macht identifizieren (vgl. UNHCR oJ. online; WHO 2021a online). Diese gilt es in der geschlechterreflektierten Pädagogik aufzubrechen und zu hinterfragen (vgl. BMBWF 2021 online). Somit kann ein offener Diskurs zur Gewaltprävention beitragen, da das Sprechen über Gewaltformen auch wesentlich in der Aufarbeitung von Erfahrungen und der Annahme von Hilfe ist (vgl. Gulowski/ Krüger 2020, S. 30).

In diesem Kapitel wird nach der Beschreibung der Definition und Ursachen von geschlechterbasierter Gewalt, auf Gewaltprävention hingewiesen, welche multiple Aspekte berührt (vgl. Schneider/ Tanzberger/ Traunsteiner 2008, S. 11). Daher ist es bedeutend, umfangreiche gewaltpräventive Schutzkonzepte für Kinder und Jugendliche zu erstellen (vgl. Strahl/ Schröer/ Wolff 2017, S. 278). Denn diese erfahren im Laufe ihrer Sozialisation und Erziehung vielfältige Formen von Konfliktsituationen, die auch zu unterschiedlichen Arten von Gewalt führen können (vgl. Wroe/ McFarlane 2015, S. 32). Nach der Beschreibung der

⁵ Ich nutze den Asterisk (*), wenn ich über Frauen* und Männer* (in indirekten Zitaten) schreibe, da diese Kategorien kulturelle sowie soziale Konstrukte sind und ich durch diesen Vermerk auch Personen einbeziehen möchte, die sich jenseits der binären Geschlechterdichotomie positionieren. Da Sprache Benachteiligungen und Diskriminierungen reproduziert, ist es notwendig hier reflexiv zu arbeiten (vgl. Nef/ Streckeisen 2019, S. 11).

verschiedenen Formen der Gewalt und der Präventionsstufen wird der Fokus auf geschlechterbasierte Gewaltprävention gelegt. Da in unserer Gesellschaft Normen, Stereotype, Klischees und Werte in Zusammenhang mit Geschlechtern und Gewalterfahrungen herrschen, gilt es diese aufzubrechen. Dabei muss auch mit einer intersektionalen Analyse gearbeitet werden (vgl. Scambor et al. 2009, S. 6f). Geschlechterbasierte Gewaltprävention fokussiert sich demnach auf verschiedene Dimensionen, „wie der immer noch fehlenden Gleichberechtigung der Geschlechter (...) Wirksame Prävention befasst sich aber auch mit den Gestaltungsmöglichkeiten jedes individuellen Lebens“ (Elmer/ Maurer/ Dietler 2004, S. 12f). Dabei setzt auch die EU viel Wert auf die Arbeit mit Jugendlichen in der Prävention von geschlechterbasierter Gewalt (vgl. Council of Europe 2019, S. 7). Hier bedarf es einem *bottom up* Ansatz, sodass Jugendliche partizipativ an der Gestaltung von gewaltpräventiven Prozessen beteiligt sein können (vgl. Scambor et al. 2009, S. 32).

Partizipation ist auch ein wichtiger Bestandteil von peer-Arbeit, welche im vierten Kapitel eingehend beschrieben wird. Peer-Arbeit bildete sich in den 1970er und 1980er Jahren in den USA und Großbritannien aus der HIV- und Suchtpräventionsbewegung und der *sexuellen Revolution* hervor (vgl. Heyer 2010, S. 407; Kästner 2003, S. 51). Nach der Beschreibung wer und was peers sind und dem theoretischen Hintergrund, wird auf verschiedene peer-Ansätze hingewiesen, die häufig in Theorie und Praxis angewendet werden. Danach wird auf die Bedeutung von *peer groups* im Jugendalter eingegangen, die oft als „Bezugs- und Orientierungspunkte“ (Heyer 2010, S. 407) für Jugendliche gesehen werden sowie auf peer-Prozesse in Bildungseinrichtungen. Dabei muss auch beachtet werden, dass peer-Arbeit und peer-Prozesse schnell idealisierend oder naiv optimistisch erscheinen können (vgl. Rohr/ Strauß 2010, S. 7). Somit bedarf es auch der Beschreibung von Kritik an und Grenzen von peer-Arbeit, was unter anderem an Kritikpunkte am Partizipationsansatz angelehnt werden kann.

Im fünften Kapitel liegt der Fokus auf der Gestaltung von peer-Prozessen. Die Literatur besagt hier, dass durch peer-Arbeit alternative Bildungsprozesse akkumuliert und Partizipation von Jugendlichen gefördert werden kann (vgl. Heyer 2010, S. 418). Dies richtet den Fokus auf verschiedene Aspekte in der Gestaltung von peer-Prozessen. Es werden zunächst Methoden und wichtige Faktoren für die peer-Arbeit beschrieben und danach auf Qualitätsdimensionen hingewiesen. Zum Schluss wird auf zwei bestehende Projekte eingegangen, die mit dem Ansatz der peer-Arbeit mit Jugendlichen gewaltpräventiv unter anderem in Graz arbeiten.

Im zweiten Teil dieser Masterarbeit wird die empirische Erhebung, die in den vergangenen Monaten (Jänner bis März 2023) durchgeführt wurde, beschrieben. Zunächst wird das Forschungsdesign und die Zielsetzung der Forschung erläutert, um danach auf die Erhebungsmethoden einzugehen. Die Daten wurden qualitativ durch zwei Gruppendiskussionen und fünf Expert*innen-Interviews erhoben und mittels qualitativer Inhaltsanalyse nach Mayring mit MAXQDA ausgewertet. Im siebten Kapitel werden die Ergebnisse dargestellt und anhand verschiedener Kategorien interpretiert. Zum Schluss werden die empirischen Ergebnisse mit den theoretischen Erkenntnissen verknüpft und diskutiert, sowie ein Fazit gesetzt, um die Relevanz für Praxis und Forschung aufzuzeigen.

Als Ende dieser Einleitung wird ein kurzer Abriss des Forschungsstandes zu peer-Arbeit und der Verschränkung mit (geschlechterbasierter) Gewaltprävention gegeben, um darzulegen, wie die Theorie und praktische sozialpädagogische Arbeit in Bezug auf die ausgewählten Themen aufgestellt sind.

Forschungsstand

Obwohl ersichtlich ist, dass in der Praxis peer-Arbeit immer mehr zum Einsatz kommt, ist die Literatur und Forschung hierzu noch nicht vollständig ausgereift oder vereinheitlicht (vgl. Rohr et al. 2016, S. 12; GVFD 2019, S. 9). So gibt es keinen einheitlichen Begriff, sondern nur verschiedene Ansätze. Von einigen Autor*innen wird *Peer Education* oder *Peer Involvement* als Über- bzw. Sammelbegriff beschrieben, jedoch gibt es hierzu in der deutschsprachigen Literatur zumindest keine Einigung (vgl. Kästner 2003, S. 50; Strauß 2012, S. 88). Ich habe mich für den Begriff *peer-Arbeit* entschieden, da dieser neutral und umfassend zu sehen ist und vor allem in jüngeren deutschsprachigen Publikationen der letzten ein bis fünf Jahren verwendet wird. In Österreich wurde in den Bachelor- und Masterstudiengängen der Sozialen Arbeit der FH St. Pölten in den letzten Jahren unter der Leitung von Andrea Pilgerstorfer⁶ u.a. fortwährend Forschung zur peer-Arbeit in der Sozialen Arbeit geleistet. Die Ergebnisse besagen hier, dass peer-Arbeit in der Praxis immer mehr gefördert wird und unterschiedliche Handlungsfelder davon profitieren (vgl. FH St. Pölten 2021a, online).

⁶ Eine der fünf Expert*innen, die im Zuge dieser Masterarbeit interviewt wurden und im empirischen Teil zu Wort kommen.

Ein großer Teil der Fachliteratur zu peer-Arbeit auf Deutsch ist aber veraltet, da die meisten Publikationen den späten 2000er Jahren entstammen und somit teilweise fast zwanzig Jahre alt sind. Im englischsprachigen Raum hingegen ist die Forschung zu peer-Arbeit wissenschaftlich ausgereifter und es sind mehr aktuelle Ergebnisse vorhanden (vgl. Rohr et al. 2016, S. 12f). Somit fehlt eine aktualisierte, theoretisch fundierte sowie wissenschaftliche Auseinandersetzung mit der Thematik (zumindest) im deutschsprachigen Raum, insbesondere durch den zeitgleich vermehrten Einsatz von peer-Arbeit in der Praxis. Hier wiegt besonders auch die fehlende Beleuchtung von Kritikpunkten und Grenzen von peer-Arbeit in der Literatur.

In Bezugnahme auf die Verschränkung von peer-Arbeit und Gewaltprävention schreibt Heyer (2010): „Grenzen zeigen sich m. E. in Bereichen der Gewaltintervention und -prävention. Hier erscheint Peer-Education als nicht besonders hilfreich, besonders, wenn es um Lösungsansätze nach schweren Gewalterfahrungen geht“ (ebd., S. 419). Im selben Jahr veröffentlichten Rohr und Strauß den Artikel *Der Peer-Ansatz in der Gewaltprävention*. In ihrem Text sprechen die zwei Autor*innen über junge Menschen, die selbst Gewalt erlebt haben und durch peer-Arbeit gewaltpräventiv mit anderen Jugendlichen Bildungsprozesse gestalten (vgl. Rohr/ Strauß 2010, S. 4). Über eine Dekade später, gibt es immer mehr peer-Projekte, die sich mit Gewaltprävention auseinandersetzen. Eine Studie aus dem Jahr 2019 bestätigt auch, dass mehr als die Hälfte aller Jugendlichen mit ihren peers über erlebte Gewalt sprechen (vgl. Gulowski/ Krüger 2020, S. 31). Daher wird der Einsatz von peer-Arbeit in der Gewaltprävention immer mehr forciert. Offen bleibt aber, inwiefern dies wirklich wertvoll für die Präventionsarbeit mit Kindern und Jugendlichen ist, da es nach wie vor kaum Studien gibt, welche die Wirkung von peer-Arbeit empirisch nachweisen können (vgl. Strauß 2012, S. 9, 98).

Da Gewalt und der Umgang mit bzw. die Prävention von Gewalt lange nicht in pädagogischen Ausbildungen sowie in Praxis und Wissenschaft thematisiert wurden, sind hier auch noch einige Lücken in der Forschung zu finden. Jahrzehntlang mussten Kinder und Jugendliche Gewalt und Missbrauchserfahrungen unter dem Deckmantel der Pädagogik machen, welche institutionalisierend diese lange ignorierte. In Deutschland wurde der Diskurs um Gewalt und Missbrauch in pädagogischen Handlungsfeldern seit den Skandalen in Schulen und Heimen, die seit 2010 vielfach publik wurden, bearbeitet (vgl. Thole 2014, S. 151f). Heutzutage wirkt der Begriff der Gewaltprävention aber fast schon populär und durch den gesellschaftlichen Diskurs und die Forderung nach Gewaltfreiheit bezeichnen sich viele Projekt selbst als gewaltpräventiv, oftmals ohne fundierte theoretische Auseinandersetzung. So ist es schwierig,

hier Qualitätsdimensionen der Gewaltprävention festzumachen (vgl. Rohr et al. 2016, S. 40f; Strauß 2012, S. 53, 55). Es bedarf daher weiter einer kontinuierlichen theoretischen und praktischen Auseinandersetzung mit verschiedenen Formen von Gewalt, um so eine qualitativ wertvolle und vor allem flächendeckende Prävention sowie Schutz für alle Kinder und Jugendliche gewährleisten zu können (vgl. Wiener Netzwerk 2022, S. 5).

Im Bereich der geschlechterbasierten Gewalt ist die Forschung aufgrund der gesellschaftlichen Notwendigkeit im internationalen Kontext stark ausgeprägt. Der Begriff leitet sich aus dem Englischen *gender-based violence* (GBV) ab, wobei es hier unterschiedliche Übersetzungen und Begriffszusammensetzungen im Deutschen gibt. Je nach Autor*in und Werk wird mit geschlechterbasierter Gewalt, geschlechterbezogener, geschlechterspezifischer, geschlechterreflexiver oder Gewalt im Geschlechterverhältnis gearbeitet. Zur Vereinheitlichung wurde der selbe Begriff über die gesamte Masterarbeit hinweg verwendet. Hier fokussiert sich die Forschung allerdings zumeist auf Gewalt gegen Frauen*. Kampagnen und Aufklärungsarbeit hierzu wurde in den letzten Jahren verstärkt durch die WHO und UN forciert. So ist ersichtlich, dass auf EU sowie UN Ebene in den letzten fünf Jahren zahlreiche Handbücher und Manuale zu (Prävention von) geschlechterbasierter Gewalt veröffentlicht wurden (wie O'Malley et al. 2018, Council of Europe 2019, WHO 2021a und WHO 2021b). Leider ist der Diskurs um geschlechterbasierte Gewalt aber in der Forschung noch sehr binär, daher wird oft „nur“ über Gewalt gegen Frauen* geschrieben oder explizit auf Gewalt gegen Jungen* eingegangen. Die Datenlage zu Gewalt gegen queere Personen ist weiters noch sehr gering (vgl. O'Malley et al. 2018, S. 14).

Die Praxis beschäftigt sich aber vermehrt mit der Thematik. So entstanden im deutschsprachigen Raum in den letzten Jahren immer mehr Forschungsprojekte, die mit einer „geschlechterreflektierenden, heteronormativitätskritischen und/ oder intersektionalen Perspektive“ (Scambor et al. 2021, S. 106) arbeiten. Hier wird auch vermehrt peer-Arbeit eingesetzt. So gibt es im Feld der geschlechterreflektierten und sexuellen Bildung ebenfalls Forschung in Richtung peer-Arbeit sowie Gewaltprävention, allerdings ist diese aufgrund fehlender theoretischer und empirischer Befunde noch nicht zur Gänze ausgereift. Daher dient diese Masterarbeit auch dem Füllen einer Lücke in der diesbezüglichen Forschungslandschaft. Diese soll als Teil der „Weiterentwicklung von *grenzachtend-gewaltpräventiven* und gleichzeitig *lustfreundlichen* und *lustvollen* sowie *macht- und differenzreflektierenden* Zugängen“ (Thuswald/ Sattler 2021, S. 15) in der Sozialpädagogik verstanden werden.

2. Geschlechterreflektierte Pädagogik als Basis

Dieses Kapitel dient dem Einstieg in die Thematik und bietet einen Rahmen für die Einbettung von peer-Arbeit in der Prävention von geschlechterbasierter Gewalt. Durch die theoretische Einordnung wird das Verständnis der Geschlechterreflexion vorgestellt, mit dem in dieser Masterarbeit gearbeitet wird. Weiters wird auf die Konzepte der Intersektionalität und Heteronormativitätskritik hingewiesen sowie ein theoretischer Exkurs zur sexuellen Bildung und Sexualpädagogik getätigt.

Die geschlechterreflektierte Pädagogik gilt als Teildisziplin der Erziehungs- und Bildungswissenschaft. Der Ursprung liegt in den feministischen Strömungen, aus welchen sich die *Gender Studies* gebildet haben. So wurde die Notwendigkeit von Diversität und Inklusion in Theorie und Praxis thematisiert (vgl. Hartmann 2002, S. 187f; Baar et al. 2019, S. 12). Seit etwa 60 Jahren nun wird die Gleichstellung der Geschlechter vermehrt gefordert und verlangt von „typisch männlichen“ und „typisch weiblichen“ Generativen und Stereotypen abzusehen. Mit der Zeit wird hier auch eine allgemeine Abwendung der binären Geschlechterkonstruktion postuliert (vgl. Baltes-Löhr 2014, S. 337; Blanch et al. 2012, S. 23). Denn heutzutage wird Geschlecht multipel betrachtet, was bedeutet, dass eine Vielfalt von Weiblichkeiten, Männlichkeiten und weiteren Geschlechterkonstruktionen jenseits der Binarität existieren (vgl. Scambor et al. 2009, S. 48). Lange Zeit wurde aber in der Pädagogik, speziell im Schulkontext, Binarität in Bezug auf Geschlechter aufrechterhalten. Dies wird langsam auch in der Praxis angezweifelt (vgl. Wiesauer 2021, S. 269). Dabei bringen diese Konstrukte in Bezug auf Geschlecht und Sexualität Normen sowie Stereotype mit und haben gesellschaftliche Relevanz (vgl. Council of Europe 2019, S. 33). Diese gilt es in der geschlechterreflektierten Pädagogik aufzubrechen und Raum für alle Menschen, unabhängig von ihrer Geschlechteridentität und sexuellen Orientierung zu schaffen. Ein geschlechterreflektierter Zugang bedeutet somit, Normen und Werte in Bezug auf Geschlechter ganzheitlich zu reflektieren und zu hinterfragen (vgl. Scambor et al. 2021, S. 106).

Dies ist notwendig, da durch den langjährigen Fokus von Frauenbewegungen und dem zugrundeliegenden Feminismus des 20. Jahrhunderts auf fast ausschließlich privilegierte cis-hetero *able-bodied* Frauen* aus dem Westen viele Personen lange nicht in den feministischen Forderungen inkludiert waren und somit Ungleichheiten weiter reproduziert wurden (vgl. Nef/ Streckeisen 2019, S. 9). Daher ist es notwendig die Dekonstruktion von Geschlechterbildern

weiter voranzutreiben und mit einem queerfeministischen Verständnis zu arbeiten. So kann durch die Sicht der kritisch-dekonstruktiven Pädagogik hier die Verbindung zur *Queer Theory* gelegt werden. Hartmann postuliert daraufhin eine *Pädagogik vielfältiger Lebensweisen*, welche die Vielfalt und Diversität von Geschlechteridentitäten und sexuellen Orientierungen von Menschen beschreibt (vgl. Hartmann 2002, S. 15, 17). Denn noch immer zeigt sich: „Vielfältige geschlechtliche und sexuelle Lebensweisen sind in den Institutionen der Erziehung und Bildung zunehmend präsent und nehmen darin doch weiterhin eine prekäre Position ein“ (Klenk 2023, S. 7). Konstrukte von Geschlechtern und sexuellen Orientierungen bilden demnach einen wesentlichen Teil der Sozialisation von Kindern und Jugendlichen. Durch eine noch immer dominante dichotome Gegenüberstellung der Geschlechter und der damit verbundenen Internalisierung von Stereotypen und Normen bedarf es einer stetigen individuellen, aber auch gesamtgesellschaftlichen Reflexion (vgl. Council of Europe 2019, S. 32, 37).

In Österreich wird seit 2018 *Reflexive Geschlechterpädagogik und Gleichstellung* im schulischen Kontext gefordert. So soll geschlechterbasierte Gewalt und Unterdrückung durch das Aufbrechen von Normen und Stereotypen verringert werden. Dieser Grundsatzterlass des österreichischen Bildungsministeriums beruft sich unter anderem auf Gewaltprävention, Sexualpädagogik und Gesundheitsförderung (vgl. Saric 2021, S. 9). Wie in den nächsten Abschnitten beschrieben, begünstigt ein offener Umgang mit Sexualität das Sprechen über Gewalterfahrungen (vgl. Wazlawik/ Christmann/ Dekker 2017, S. 1042). Weiters muss auch auf die Überschneidung von Diskriminierungsmerkmalen in der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen geachtet werden (vgl. Thole/ Schoneville 2010, S. 141). Hier besteht allerdings ein gewisses „Spannungsfeld zwischen einer positiven Beschäftigung mit Vielfalt und der kritischen Auseinandersetzung mit Diskriminierung“ (Debus 2021b, S. 203).

2.1 Intersektionalität

Die wechselseitige und bedingte Überschneidung von Diskriminierungsmerkmalen beschreibt die Theorie der Intersektionalität. Dies besagt, dass gewisse Menschen einer höheren Diskriminierung aufgrund überschneidender Kategorien, wie Geschlecht, Sexualität, Körperlichkeit, Ethnizität, Religion, sozio-ökonomische Bedingungen (Klasse) uvm.⁷,

⁷ Judith Butler (2008) kritisiert diese Akronyme (wie uvm. oder etc.) am Ende der Aufzählungen von Diskriminierungsmerkmalen in der Intersektionalitätsdebatte, da es in Wissenschaft und Forschung noch keine Einigung über die valide Anzahl an Merkmalen, die zu überschneidenden Diskriminierungserfahrungen führen, gibt. Die Anzahl variiert je nach Strömung und Autor*in zwischen drei und 13 (vgl. Nef/ Streckeisen 2019, S. 10).

ausgesetzt sind (vgl. Stuve et al. 2011, S. 27; Nef/ Streckeisen 2019, S. 8, 10; Debus 2021a, S. 80f). Hier muss festgehalten werden, dass diese Merkmale soziale Konstrukte sind. Der Ursprung des Terminus stammt dabei von Kimberlé Crenshaw, welche in der Antirassismuserbeit der 1980er Jahre überschneidende Diskriminierungsmerkmale von Betroffenen anhand einer Kreuzung (*intersection*) formulierte (vgl. Scambor et al. 2009, S. 6, 52). Die Debatte um Intersektionalität hat längst Eingang in Theorie und Praxis der Sozialen Arbeit gefunden. Demnach müssen diese überschneidenden Diskriminierungsmerkmale in der sozialpädagogischen Arbeit mit Jugendlichen durch einen intersektionalen Zugang stets beachtet werden. Auch in der Lebensweltorientierung nach Thiersch lassen sich, wenn auch nicht explizit benannt, Ansätze der Intersektionalität finden (vgl. Nef/ Streckeisen 2019, S. 8, 11). Daher bedarf es auch einer intersektionalen Analyse bei Erfahrungen und der Prävention von Gewalt. Denn Jugendliche können auf mehreren Arten von Diskriminierungen betroffen sein (vgl. Scambor et al. 2009, S. 5). Hier muss auch die Überschneidung von multiplen Gewalterfahrungen mitbedacht werden (vgl. Blanch et al. 2012, S. 27).

In der Sozialen Arbeit kann so durch einen intersektionalen Zugang eine Niederschwelligkeit in der Annahme von Unterstützungsleistungen für Adressat*innen geschaffen werden (vgl. Nef/ Streckeisen 2019, S. 11). Aber auch im Schulkontext kann dies sinnvoll sein: „Ein intersektionaler Ansatz in Klassenzimmern bedeutet, dass die vielfältigen Formen von Unterdrückung bzw. Privilegien (und wie sie miteinander interagieren), mit denen jeder Einzelne konfrontiert bzw. ausgestattet ist, sichtbar und diskutierbar gemacht werden“ (Tošić/ Markom 2022, S. 16). Somit wird ersichtlich, dass intersektionales Arbeiten mit Kindern und Jugendlichen wesentlich und relevant ist.

Es kann aber auch Kritik an der Theorie der Intersektionalität geübt werden. Einerseits wird diese als zu fern und theoretisch für die praktische Arbeit beschrieben, andererseits erschwert der Fokus auf multiple Formen sowie Merkmale von Diskriminierung und Ungleichheiten die gleichzeitig geforderte Dekonstruktion jener sozialen Konstrukte und Kategorien. Hier bedarf es einer genauen Auseinandersetzung mit der Theorie von Seiten der Fachkräfte sowie Reflexionsvermögen und Offenheit, um Individuen und Gruppierung nicht allein auf ihre Diskriminierungsmerkmale zu reduzieren (vgl. Nef/ Streckeisen 2019, S. 10). Daher ist es in der Sozialen Arbeit bedeutend diese Diskriminierungen und vor allem ihre Hintergründe und Ursachen kontinuierlich zu reflektieren und zu kritisieren (vgl. Debus 2021a, S. 86). Dies steht neben der Forderung bestehende Normen und Werte der Gesellschaft weiter zu dekonstruieren.

2.2 Heteronormativitätskritik

Die Dekonstruktion gesellschaftlicher Normen kann unter anderem durch eine intersektionale Analyse erfolgen. Hier müssen auch überschneidende Diskriminierungsmerkmale in Bezug auf Geschlecht und sexueller Orientierung unserer Gesellschaft eingehender beachtet werden, um diese weiter dekonstruieren zu können. Butler prägte daraufhin den Begriff der *Heteronormativität* (vgl. Hartmann 2002, S. 15). Dies beschreibt eine Norm in Bezug auf Geschlecht und sexueller Orientierung, die in den gegenwärtigen gesellschaftlichen Strukturen innewohnt. Personen, die nicht in diese heteronormative Matrix passen, sprich nicht cis und heterosexuell sind, werden aufgrund ihres Geschlechts oder Sexualität vermehrt diskriminiert (vgl. Hartmann/ Köbsell/ Schräuble 2018, S. 2f). Dieses Konstrukt wird im Globalen Norden als gesellschaftliche Norm angesehen und wenig hinterfragt (vgl. Klenk 2023, S. 12). So dient Heteronormativität dem Konstruieren und Relativieren von Geschlechternormen und Stereotypen für Männer* und Frauen* und führt automatisch zur Diskriminierung von Personen, die nicht den traditionellen Rollenbildern, -verteilungen und -erwartungen entsprechen (vgl. Council of Europe 2019, S. 41). Durch diese gesellschaftlichen Normen und Werte werden Diskriminierungen und Marginalisierungen von Personen, die sich nicht der Heteronormativität beugen, legitimiert und reproduziert (vgl. Hartmann/ Köbsell/ Schräuble 2018, S. 1). Dies führt unter anderem auch zur Aufrechterhaltung von geschlechterbasierter Gewalt (vgl. Council of Europe 2019, S. 19).

In der Annahme einer Heteronormativität der Gesellschaft spiegeln sich demnach zentrale Unterdrückungsachsen, wie Geschlecht und sexuelle Orientierung, die mit anderen Merkmalen verbunden sind, wider. Dies kann durch eine intersektionale Analyse aufgedeckt werden. Daher ist Heteronormativitätskritik wesentlich für die Sozialpädagogik, um intersektional und diskriminierungsfrei arbeiten zu können (vgl. Klenk 2023, S. 11, 19, 35; Scambor et al. 2021, S. 102). Diese fordert die Dekonstruktion von bestehenden Normen und Werten in Bezug auf Geschlecht und Sexualität. Machtverhältnisse, die damit zusammenhängen, müssen hinterfragt und aufgebrochen werden. So können neue Werte entstehen, die zu weniger Diskriminierung und Marginalisierung von Personen aufgrund ihres Geschlechts oder sexuellen Orientierung führen (vgl. Hartmann/ Köbsell/ Schräuble 2018, S. 1f).

Dies kann durch eine queere Sichtweise der Thematik gelingen. Hier „verweist der Queer-Begriff in kritischer Absicht auf das Konzept der Heteronormativität. Er richtet sich damit

gegen jegliche Form der Festschreibung geschlechtlicher und sexueller Identität, weil dieser stets ein Moment der epistemischen Gewalt inhärent ist” (Klenk 2023, S. 13). In der sozialpädagogischen Arbeit mit Kindern und Jugendlichen kann daher der Ansatz einer *Pädagogik vielfältiger geschlechtlicher und sexueller Lebensweisen* nach Hartmann zu einer heteronormativitätskritischen Bildung beitragen (vgl. Hartmann 2002, S. 15; Klenk 2023, S. 7). Dies ist bedeutend, um eine Vielfalt in Bezug auf Geschlechter und Sexualitäten aufzeigen zu können sowie eine positive sexuelle Bildung zu gewährleisten (vgl. Debus 2021b, S. 203f).

2.3 Sexuelle Bildung und Sexualpädagogik

Sexuelle Bildung und Sexualpädagogik kann durch kritisches und reflektiertes Hinterfragen Normen sowie Werte aufbrechen und somit zur Dekonstruktion von Heteronormativität beitragen (vgl. Scambor et al. 2021, S. 99, 101). Daher kann sexuelle Bildung, die eine Vielfalt in Bezug auf Geschlecht und Sexualität thematisiert und demnach queerfeministisch arbeitet, für Kinder und Jugendliche sehr wertvoll sein (vgl. Wazlawik/ Christmann/ Dekker 2017, S. 1044). Besonders in der Präventionsarbeit hat dies Relevanz, da durch die immer wieder aufkommenden Debatten und Skandale rund um Gewalt und Missbrauch durch pädagogische Fachkräfte die Forderung nach einer flächenübergreifenden sexuellen Bildung laut wird (vgl. Sielert 2013, S. 547). Denn Themen der sexuellen Bildung sind allgemein für die gesamte pädagogische Arbeit relevant und bilden einen wichtigen Bestandteil von Gewaltprävention für Kinder und Jugendliche (vgl. Schrenk/ Seidler 2018, S. 52; Debus 2021b, S. 203).

Sexualpädagogik gilt als Teildisziplin der Pädagogik und genuiner Gegenstand der Sozialpädagogik (vgl. Kinderschutz Oberösterreich 2019, S. 6; Wazlawik/ Christmann/ Dekker 2017, S. 1041). Diese geht auf Errungenschaften der 1960er und 1970er zurück. Die Professionalisierung und Institutionalisierung sind allerdings noch immer ausstehend, da Sexualpädagogik nach wie vor keinen großen Teil des (universitären) Ausbildungsprogrammes darstellt, obwohl der Bedarf in der Praxis, vor allem in Bezug auf Prävention, groß ist (vgl. Wazlawik/ Christmann/ Dekker 2017, S. 1041).

Der Ansatz der sexuellen Bildung ist dahingehend breiter gefasst und jünger als die Sexualpädagogik (vgl. Schrenk/ Seidler 2018, S. 51). Denn sexuelle Bildung als Begriff spiegelt einen Paradigmenwechsel wider, der beschreibt, dass die Vielfalt von Sexualitäten und der dazugehörige Bildungsprozess nicht nur für Kinder und Jugendliche relevant sind, sondern

für alle Altersstufen und es daher einer lebenslangen sexuellen Bildung der gesamten Menschheit bedarf. Dieser Prozess soll wechselseitig und im Einvernehmen aller Beteiligten entstehen. Es gilt ein gesellschaftliches sowie politisches Umfeld zu schaffen, wo Menschen, egal welchen Alters, ermächtigt werden, Erfahrungen zu machen und Entscheidungen frei und willentlich treffen zu können. Hierbei wird Sexualität stets als etwas Positives gewertet (vgl. Wazlawik/ Christmann/ Dekker 2017, S. 1041; Sielert 2014, S. 118). Dies baut auf dem offenen Menschenbild der Anthropologie auf, in dem der Mensch als ganzheitliches Wesen gesehen und Sexualität mit allen psychosomatischen Faktoren als natürlicher Teil des Lebens berücksichtigt wird (vgl. Kluge 2013, S. 122; Wazlawik/ Christmann/ Dekker 2017, S. 1041).

Daher bedarf es einem reflexiven Zugang in der sexuellen Bildung. Hier kann mit dem Begriff *differenzreflektierend* weitergedacht werden, um vielfältige Lebensweisen in Bezug auf Geschlecht und Sexualität mitzudenken (vgl. Thuswald/ Sattler 2021, S. 12f). Weiters ist es auch wertvoll *diskriminierungsreflektierend* zu arbeiten, da sexuelle Bildung auch traditionelle Normen und Werte bewusst reproduzieren kann, was durch stetes kritisches Reflektieren verhindert werden soll (vgl. Debus 2021a, S. 69). Somit können traditionelle Normen und Werte in der gegenwärtigen sexuellen Bildung angezweifelt und neu definiert werden. Das offene Ansprechen, Kritisieren und Diskutieren von Sexualitäten, Körperbildern und dazugehörigen Wissen und Kompetenzen gilt dabei als emanzipatorische Errungenschaft (vgl. Wazlawik/ Christmann/ Dekker 2017, S. 1041). Daher bedarf es der Ressourcenorientierung und einer reflexiven pädagogische Arbeit, sodass durch sexuelle Bildung auch Gewaltprävention ermöglicht wird (vgl. Kinderschutz Oberösterreich 2019, S. 5-7). Mit Hilfe von unterschiedlichen Methoden sollen Adressat*innen so miteinander reflektieren sowie interagieren können und sich hinsichtlich ihrer Erfahrungen austauschen. Dabei ist es wesentlich, dass nicht nur Jugendliche selbstbestimmt leben und über ihre Wünsche, Bedürfnisse und Grenzen Bescheid wissen, reflektieren und entscheiden können, sondern auch professionelle Fachkräfte. Denn die Forderung nach Ganzheitlichkeit in der sexuellen Bildung legt einen großen Fokus auf Gewaltprävention, welche unter anderem Aufgabe des pädagogischen Fachpersonals ist (vgl. Wazlawik/ Christmann/ Dekker 2017, S. 1041, 1043).

Durch die bereits erwähnte Vernachlässigung des Themas in pädagogischen Ausbildungen sowie der gleichzeitig hohen Relevanz in der Praxis wird so immer wieder ein geregeltes und klarstellendes Konzept eingefordert. In Oberösterreich wurde daher 2019 durch partizipative Forschung, welche Sozialpädagog*innen sowie Kinder und Jugendliche einbezog, ein

Rahmenkonzept der Sexualpädagogik für das Bundesland erstellt (vgl. Kinderschutz Oberösterreich 2019, S. 5). Denn für pädagogische Fachkräfte gilt der Umgang mit betroffenen Jugendlichen und die Prävention von Gewalt oftmals als Herausforderung, die in den letzten Jahren stark gestiegen ist (vgl. Wazlawik/ Christmann/ Dekker 2017, S. 1040). Das Konzept impliziert daher die Notwendigkeit einer offenen Kommunikation in Bezug auf Sexualität sowie die Wahrung der Menschen- und Kinderrechte (vgl. Kinderschutz Oberösterreich 2019, S. 14, 16). Denn durch die gesellschaftliche Tabuisierung von menschlicher Sexualität werden wichtige Themen für die Entwicklung und das Verhalten von Kindern und Jugendlichen in Bezug auf ihre sexuelle Sozialisation ignoriert (vgl. Kostenwein/ Weidinger 2019, S. 48; Wazlawik/ Christmann/ Dekker 2017, S. 1041).

So soll der Fokus hier auf Individuen und den subjektiven Erlebnissen jedes Menschen liegen. Dadurch können Kinder und Jugendliche in ihrem Aufwachsen durch sexualpädagogische Begleitmaßnahmen ermächtigt werden, selbstbestimmt Entscheidungen zu treffen und Erlebnisse zu machen (vgl. Kluge 2013, S. 120). Die Entwicklung der Sexualität von Kindern und Jugendlichen kann daher durch wertvolle pädagogische Begleitung zu einem gesunden und präventiven Prozess werden (vgl. Kostenwein/ Weidinger 2019, S. 48). Dies schließt einen positiven Zugang zum eigenen Körper und damit verbunden zur eigenen Sexualität ein und macht dies notwendig für die Gewaltprävention (vgl. Schneider/ Tanzberger/ Traunsteiner 2008, S. 78). Denn das Kennen(lernen) von Körperteilen, insbesondere der Geschlechtsorgane und Benennen können jener, ist der sexuellen Bildung zugeschrieben und besonders bedeutend in der gewaltpräventiven pädagogischen Arbeit mit Kindern und Jugendlichen (vgl. Schrenk/ Seidler 2018, S. 373). Weiters kann durch sexuelle Bildung auch *Konsens* in Bezug auf Sexualität und Beziehungen erlernt werden, was ebenfalls der Prävention von Gewalt dient (vgl. Debus 2021b, S. 206).

Allerdings kann Sexualpädagogik nicht der einzige Faktor von Gewaltprävention sein (vgl. Sielert 2014, S. 113). In der gewaltpräventiven Sexualpädagogik sollte daher der Fokus nicht auf dem Festlegen von vorbestimmten Grenzen im sexuellen Erleben von Kindern und Jugendlichen liegen, sondern auf der Erweiterung von Kompetenzen der Selbstwirksamkeit sowie eigenen Wahrnehmung von Bedürfnissen und Wünschen. So können Menschen begleitet werden, ihre eigenen Grenzen kennen zu lernen und zu wahren (vgl. Kostenwein/ Weidinger 2019, S. 55). Denn Prävention funktioniert nur, wenn Individuen genügend Wissen und

Kompetenzen aufweisen. So wirkt sexpositive sexuelle Bildung viel mehr präventiv als Kontrolle und Verbote (vgl. Wazlawik/ Christmann/ Dekker 2017, S. 1043f).

Hier muss sich im Zuge der gewaltpräventiven sexuellen Bildung auch kritisch mit Gewalt auseinandergesetzt werden, „weil Gewalt nicht per se ‚böse‘ und Sexualität ‚gut‘ ist, sondern beide Dimensionen menschliche Existenz auf dem Hintergrund von Gleichheit und Anerkennung der Dekonstruktion bedürfen“ (Sielert 2013, S. 556). Durch das Zusammenspiel von Sexualpädagogik bzw. sexueller Bildung und Gewaltprävention müssen weiters auch die negativen Schattenseiten von Sexualität berücksichtigt werden. Daher gibt es hier auch viel Kritik, die einen immerzu positiven Blick auf Sexualität und sexuelle Offenheit als Gefahr für Kinder und Jugendliche sieht. So wird kritisiert, dass die Entwicklung jener nicht eingehend berücksichtigt wird und daher auch vor einer zu starken Interaktion der Sexualpädagogik mit der Gewaltprävention gewarnt. Denn diese bauen auf zwei verschiedenen theoretischen Strängen auf und thematisieren daher Sexualität und Gewalt auf unterschiedliche Weise. Die sexuelle Bildung sieht sich so immer wieder im Zwiespalt zwischen Instrumentalisierung als Präventionskomponente durch die Politik und gesellschaftlichen Tabu. Daher bedarf es einer theoretischen Auseinandersetzung mit sexueller Bildung, die auf natürliche und nachhaltige Weise gewaltpräventiv wirkt und wo Fachwissen beider theoretischer Stränge, der Sexualpädagogik und Gewaltprävention, ineinanderfließen. Denn alle Menschen müssen lernen, ihre Grenzen zu wahren und für bestimmte Werte und Verhalten Konsens zu finden (vgl. Wazlawik/ Christmann/ Dekker 2017, S. 1040-1043).

So kann dargelegt werden, dass eine gelungene sexuelle Bildung zur Prävention von geschlechterbasierter Gewalt beitragen kann, dies aber auch einer stetigen Auseinandersetzung mit den verschiedenen Konzepten bedarf (vgl. Debus 2021a, S. 81).

3. Geschlechterbasierte Gewalt

In diesem Kapitel werden zunächst die Definitionen und Ursachen von geschlechterbasierter Gewalt beschrieben. Danach wird auf die theoretische Untermauerung von Gewaltprävention mit den verschiedenen Formen der Gewalt und den Präventionsstufen hingewiesen, um so zu Möglichkeiten einer geschlechterbasierten Gewaltprävention überzuleiten.

Definitionen

Geschlechterbasierte Gewalt wird laut der UN folgend definiert: „Violence that results in, or is likely to result in, physical, sexual or psychological harm or suffering, against someone based on gender discrimination, gender role expectations and/or gender stereotypes, or based on the differential power status linked to gender” (UNESCO/ UN Women 2016, S. 10). Eine ähnliche Definition gibt auch die EU: „Gender-based violence refers to any type of harm that is perpetrated against a person or group of people because of their factual or perceived sex, gender, sexual orientation and/or gender identity” (Council of Europe 2019, S. 17). Hier wird bereits ersichtlich, dass nicht nur das biologische (*sex*) und/ oder soziale Geschlecht (*gender*) mit geschlechterbasierter Gewalt assoziiert werden, sondern auch eine der Heteronormativität „abweichenden“ sexuellen Orientierung oder Geschlechteridentität.

In der deutschsprachigen Gewaltforschung wird häufig die Definition nach Hagemann-White verwendet. Demnach ist geschlechterbasierte Gewalt „jede Verletzung der körperlichen oder seelischen Integrität einer Person, welche mit der Geschlechtlichkeit des Opfers und des Täters zusammenhängt und unter Ausnutzung eines Machtverhältnisses durch die strukturell stärkere Person zugefügt wird“ (ebd. 2008, S. 8). Es wird ersichtlich, dass das Geschlecht der Opfer und Täter*innen hier relevant ist. Hierbei muss aber auch festgehalten werden, dass es natürlich auch weibliche Täterinnen gibt, auch wenn die Anzahl weitaus geringer ist (vgl. Scambor et al. 2009, S. 6).

So wird geschlechterbasierte Gewalt oftmals mit Gewalt gegen Frauen* gleichgesetzt, weil diese überproportional stärker betroffen sind (vgl. Council of Europe 2019, S. 6). Dabei muss aber klar einer allgemeinen Viktimisierung von Frauen* entgegengesetzt werden (vgl. Blanch et al. 2012, S. 27). Denn es herrscht ein Geschlechter-Bias in der Anschauung von Gewalt, der besagt, dass häufiger Männer* Gewalt ausüben und Frauen* Gewalt erfahren. Hier muss durch

eine intersektionale Analyse anerkannt werden, dass dieser Bias auf gewisse Erwartungshaltungen und strukturelle Gegebenheiten zurückzuführen ist (vgl. Scambor et al. 2009, S. 6). Demnach ist es weiter essenziell, heteronormativitätskritisch zu denken, um von der Annahme rein männlicher Täter und weiblicher Opfer abzukommen. Denn es können alle Personen, egal welchen Geschlechts, Opfer von geschlechterbasierter Gewalt werden (vgl. Scambor et al. 2021, S. 100). Daher ist es bedeutend festzuhalten, dass geschlechterbasierte Gewalt nicht nur Frauen* und Mädchen*, sondern auch Buben* und Männer* betrifft (vgl. Schneider/ Tanzberger/ Traunsteiner 2008, S. 5).

Ursachen

Geschlechterbasierte Gewalt ist allgegenwärtig, kann aber nicht verallgemeinert werden, da jede Person ihre eigene individuelle Geschichte und Erfahrung hat. Das Risiko Opfer von geschlechterbasierter Gewalt zu werden, ist in Krisensituation, wie Kriegen oder Naturkatastrophen und damit einhergehend Flucht und Migration erhöht (vgl. Blanch et al. 2012, S. 27, 31). Weiters spielen auch strukturelle Gegebenheiten, wie Armut, geringe Bildung, niedriger sozio-ökonomischer Status und hohe Kriminalitätsraten, aber auch individuelle Gründe, wie Sucht oder familiäre Konflikte hinzu (vgl. UNESCO/ UN Women 2016, S. 28).

Geschlechterbasierte Gewalt und insbesondere Gewalt gegen Frauen* wird seit dem Jahr 2006 als weltweite Problematik angesehen (vgl. WHO 2021a online). Laut einer Studie der WHO aus dem Jahr 2018 waren bis dahin 736 Millionen Frauen* von geschlechterbasierter Gewalt betroffen. Dies bedeutet, jede dritte Frau* auf der Welt erfährt mindestens einmal in ihrem Leben Gewalt aufgrund ihres Geschlechts (vgl. WHO 2021b, S. XVI).

Ursachen hierfür liegen in misogynen Weltanschauungen und der oft noch immer fehlenden Gleichberechtigung sowie damit einhergehend fehlenden Respekt und Achtung vor Frauen* (vgl. Our Watch oJ. Online; O'Malley et al. 2018, S. 14). Somit wird Gewalt gegen Frauen* klar auf patriarchale gesellschaftliche Strukturen zurückgeführt. Diese begünstigen hegemoniale Machtverhältnisse sowie Machtausübungen zwischen den Geschlechtern. Weiter hält das Patriachat die historisch konnotierte Trennung von Privat und Öffentlichkeit aufrecht (vgl. Russo et al. 2022, S. 8, 20; UNESCO/ UN Women 2016, S. 28). Dies führt zu Sexismus, da traditionelle Erwartungen an Männlichkeiten und Weiblichkeiten mit der traditionellen Rollenverteilung und der Zuschreibung der Öffentlichkeit an Männer* und dem Privaten an

Frauen* einhergeht. Dies impliziert Normen, Werte, Klischees und Geschlechterstereotype, die insbesondere durch institutionelle und strukturelle Gewalt, die vom Staat ausgeht, aufrechterhalten werden. Weitere Gründe geschlechterbasierter Gewalt lassen sich auch in religiösen und/ oder kulturellen Weltanschauungen finden (vgl. Council of Europe 2019, S. 6, 18, 21; UNHCR o.J. online). Dies geht oft mit einer Tabuisierung von Sexualität einher sowie erhöhter Queerfeindlichkeit, wie Homo- und Transphobie (vgl. UNESCO/ UN Women 2016, S. 28). Durch kulturelle und gesellschaftliche Stereotype und Normen werden demnach Menschen abhängig von ihrem Geschlecht und ihrer Sexualität auf unterschiedliche Arten diskriminiert und müssen sich nach vorgeformten Regeln verhalten. Oft werden Personen, die diesen Erwartungen nicht (voll) entsprechen, deswegen diskriminiert und marginalisiert (vgl. O'Malley et al. 2018, S. 14).

Vor allem LGBTIQANP+⁸ Personen sind so disproportional mehr von Gewalt betroffen (vgl. Blanch et al. 2012, S. 41). Daher ist es bedeutend, hier darauf hinzuweisen, dass queere Menschen und Personen, die sich jenseits der binären Geschlechterdichotomie sowie außerhalb der Heteronormativität befinden, vermehrt Opfer von geschlechterbasierter Gewalt werden. Diskriminierungen aufgrund der sexuellen Orientierung oder Geschlechteridentität sind hier allgegenwärtig. Laut einer Studie der EU aus dem Jahr 2013 werden fast 50% der Personen, die sich als queer definieren, mindestens ein Mal in ihrem Leben Opfer von Gewalt (vgl. Council of Europe 2019, S. 7, 16, 18). Geschlechterbasierte Gewalt gegen queere Personen ist demnach weltweit anzutreffen und die häufigste Form von Diskriminierung einer Person oder Gruppierung, welche in manchen Ländern sogar zum Ausschluss aus der Gesellschaft führt. Allerdings gibt es hierzu noch eine geringe Datenlage und kaum aktuelle Zahlen von der Betroffenheit von queeren Personen, da die meisten Studien (noch) rein binär in Bezug auf Geschlechter und sexueller Orientierung arbeiten. Fakt ist aber, dass in Gegenden, wo Gewalt gegen Frauen* stark den Alltag prägt, auch vermehrt Gewalt gegen queere Personen vorherrscht (vgl. O'Malley et al. 2018, S. 14-17, 94). Daher ist es notwendig, Geschlechtergerechtigkeit zu fordern, sodass alle Menschen, egal welchen Geschlechts, gleichermaßen die Gesellschaft mitformen können (vgl. Council of Europe 2019, S. 19).

Hier docken auch die *Sustainable Development Goals* (SDGs) der UN an. Denn das 5. Nachhaltigkeitsziel der SDGs fordert die Gleichstellung der Geschlechter (vgl. UNESCO/ UN

⁸ Lesbisch, Gay, Bisexuell, Trans*, Inter*, Queer, Asexuell/ Agender/ Aromantisch, Non-binär, Pansexuell und mehr (+).

Women 2016, S. 3; WHO 2021b, S. IX). Hier ist es bedeutend, von der Binarität der Geschlechter abzukommen und in die Forderung der Geschlechtergleichheit und -gerechtigkeit auch (queere) Personen zwischen und außerhalb der binären Geschlechter miteinzubeziehen (vgl. O'Malley et al. 2018, S. 27).

Denn geschlechterbasierte Gewalt kann verschiedene Formen im alltäglichen Leben annehmen (vgl. UNHCR o.J. online). Statistisch gesehen passiert geschlechterbasierte Gewalt am ehesten im eigenen sozialen Nahraum, das heißt durch Familienmitglieder, insbesondere (Ex-) Partner*innen (vgl. Russo et al. 2022, S. 24). Eine Unterform von geschlechterbasierter Gewalt ist *Intimate Partner Violence* (IPV), was bedeutet, dass der/ die Täter*in die (Ex-) Partnerperson der/ des Betroffenen ist (vgl. WHO 2021a online). Hier kann auch von *Dating Violence* gesprochen werden, wo Opfer und Täter*innen in einer romantischen oder sexuellen Verbindung zueinander stehen oder gestanden sind (vgl. Our Watch o.J. online). In der Gewaltforschung wird demnach von familiärer häuslicher Gewalt gesprochen, welche meist durch Gewalt in Paarbeziehungen ausgeht (vgl. GiG-net 2008, S. 78).

Innerhalb von Beziehungen erleben 20% der Frauen* Gewalt (vgl. Russo et al. 2022, S. 49). Auch die WHO fand laut einer Studie aus dem Jahr 2018 heraus, dass weltweit jede vierte Frau* von *Intimate Partner Violence* betroffen ist (vgl. WHO 2021b, S. XII f). Sogenannte *Non-Partner Sexual Violence* erfahren 6% aller Frauen* weltweit (vgl. WHO 2021b, S. XV). Dies macht deutlich, dass die Mehrheit der Gewalttäter*innen aus dem sozialen Nahraum der Opfer kommen und oftmals eine der intimsten Personen im Leben von Betroffenen sind. Dies hat unter anderem damit zu tun, dass gewaltvolle Beziehungen kontinuierlich von der Gesellschaft normalisiert und als persönliche Konflikte abgetan werden (vgl. Russo et al. 2022, S. 20).

Auch Kinder und Jugendliche können hiervon betroffen sein. *Hazissa*, die Fachstelle zur Prävention von sexualisierter Gewalt in Graz, führte 2019 im Zuge des Projektes *Love & Respect* eine Studie zu Gewalterfahrungen unter Jugendlichen durch. Der Fokus lag hier auf (Liebes-) Beziehungen im Jugendalter. Es wurde festgestellt, dass Jugendliche vorwiegend von Gleichaltrigen, also peers in ihrer Nähe, Gewalt erfahren (vgl. Hazissa 2021, S. 1). Aber auch wenn Kinder und Jugendliche häusliche Gewalt innerhalb von Familien miterleben, werden diese als Opfer bezeichnet und sind daher überproportional stark von geschlechterbasierter Gewalt betroffen (vgl. Council of Europe 2019, S. 6, 19). Dabei können diese abhängig von ihrem Geschlecht und Alter mehr oder wenig oft selbst Täter*innen sowie gleichzeitig Opfer

von geschlechterbasierter, insbesondere sexualisierter Gewalt werden (vgl. Wazlawik/ Christmann/ Dekker 2017, S. 1040). Schätzungen der UN zufolge werden weltweit jährlich 246 Millionen Kinder und Jugendliche Opfer von geschlechterbasierter Gewalt. Die meisten erfahren diese im Schulkontext, wodurch die UN den Begriff *School-related gender-based violence* (SRGBV) eingeführt hat. Diese Form von Gewalt herrscht in allen kulturellen, sprachlichen und geographischen Kontexten (vgl. UNESCO/ UN Women 2016, S. 3, 20). Die folgende Abbildung (2) zeigt potentielle Orte, wo Kinder und Jugendliche geschlechterbasierter Gewalt ausgesetzt sein können.



Abbildung 2: Orte, wo Kinder und Jugendliche geschlechterbasierte Gewalt erfahren können (UNESCO/ UN Women 2016, S. 22)

Es wird ersichtlich, dass geschlechterbasierte Gewalt für Kinder und Jugendliche in den meisten Bereichen ihres Lebens anwesend ist. Hier spielen oft Erwartungshaltungen von Familie und pädagogischen Fachpersonal, aber auch der Gesellschaft in Bezug auf Geschlecht eine große Rolle. Denn es werden bereits in Erziehung und Sozialisation Geschlechterstereotype meist unbewusst weitergegeben, wie zum Beispiel, dass Mädchen* immer lieb und brav, während Jungen* laut und stark sein müssen (vgl. Our Watch o.J. online). So können „die in der weiblichen Sozialisation geförderten stereotypen weiblichen nicht-aggressiven Verhaltensmuster“ (Rohr et al. 2016, S. 28) zu vermehrten Gewalterfahrungen beitragen. Dies führt wiederum darauf zurück, dass durch die sozial konstruierten Unterschiede der Geschlechter Hierarchien und damit verbunden Machtverhältnisse und Gewalterfahrungen geschaffen werden (vgl. Scambor et al. 2009, S. 46). Da Jugendliche durch ihre Sozialisation

diese Stereotype bereits internalisiert haben, findet oftmals auch Gewalt zwischen Jugendlichen selbst statt (vgl. Scambor et al. 2021, S. 99).

Erfahrungen von geschlechterbasierter Gewalt können dabei aber lange auch unbemerkt bleiben, da nach wie vor viele Gewaltformen aufgrund fehlender Gesetzeslagen nicht strafrechtlich verfolgt werden können (vgl. Council of Europe 2019, S. 16, 19). Die UNHCR sieht in geschlechterbasierter Gewalt aber eine Verletzung der Menschenrechte, welche sich auf unterschiedlichen Ebenen abspielt und sogar tödlich sein kann (vgl. UNHCR oJ. online). Fakt ist, dass sich geschlechterbasierte Gewalt negativ auf die mentale und körperliche Gesundheit von Betroffenen auswirken kann (vgl. Kindler 2014, S. 79). Daher bedarf es verschiedener Präventionsmaßnahmen, um Gewalt zu minimieren.

3.1 Gewaltprävention

Gewalt kann durch unterschiedliche Arten verhindert bzw. vermindert werden. In den letzten Jahren wird der Begriff der Gewaltprävention immer mehr verwendet, aber es gibt keine einheitliche Definition hierzu, sondern nur verschiedene Ansätze (vgl. Rohr et al. 2016, S. 40f; Strauß 2012, S. 53). Gewaltprävention bietet demnach unterschiedliche theoretische Auseinandersetzungen und praktische Angebote, um Gewalterfahrungen von Individuen und Gruppierungen zu vermeiden oder zu verringern (vgl. Scambor et al. 2009, S. 6). Dies ist essenziell und dient im pädagogischen Verständnis dem Schutz von Kindern und Jugendlichen (vgl. Wiener Netzwerk 2022, S. 5).

Dafür muss an unterschiedlichen Dimensionen angesetzt werden, vor allem aber auf struktureller und institutioneller Ebene (vgl. Schneider/ Tanzberger/ Traunsteiner 2008, S. 12; Scambor et al. 2009, S. 19; Kindler 2014, S. 83). Gewalt kann überall vorkommen, oftmals lange unbemerkt bleiben und sich strukturell durch die Gesellschaft ziehen. Hier muss bereits festgelegt werden, dass Gewaltprävention aber nicht jede Art von Gewalt verhindern kann (vgl. Reinhold/ Jans 1997, S. 2). Denn es ist (leider) unmöglich in einer Welt ohne Gewalt zu leben (vgl. Scambor et al. 2009, S. 31). Über Jahrtausende hinweg gehörte Gewalt zwischen Menschen zum Alltag. Erst mit der Anerkennung der grundlegenden Menschenrechte und der Etablierung einer Legislative wurde das Vorbeugen von Gewalterfahrungen für die Menschheit postuliert (vgl. Russo et al. 2022, S. 12). Gewalt kann dabei von Individuen oder (auch institutionellen) Gruppen ausgehen. In manchen Kontexten kann Gewalt als Norm gelten sowie

für Personen, die multiple Gewalterfahrungen gemacht haben, kann Gewalt und die Ausübung jener normalisiert sein (vgl. Blanch et al. 2012, S. 27, 31). So wurde zum Beispiel, wie bereits oben erwähnt, lange Zeit (häusliche) Gewalt in der Familie tabuisiert und als „Privatsache“ abgetan. Dies führte zu schweren Traumatisierungen der Betroffenen und einer Kontinuität der Gewalterfahrungen durch Täter*innen (vgl. Schneider/ Tanzberger/ Traunsteiner 2008, S. 77).

In der sozialpädagogischen Arbeit mit Kindern und Jugendliche ist es daher wesentlich, über Gewaltformen, -erfahrungen und Präventionsmaßnahmen Bescheid zu wissen. Die Zahlen von Gewalt betroffenen Kindern und Jugendlichen bestätigen die Dringlichkeit des Themas in Ausbildung und Praxis. Daher ist die Sensibilisierung von pädagogischen Fachkräften für die Gewaltprävention notwendig (vgl. Schneider/ Tanzberger/ Traunsteiner 2008, S. 58f). Allerdings wird diese nach wie vor wenig in pädagogischen Ausbildungen thematisiert (vgl. Schrenk/ Seidler 2018, S. 479). Dies ist insofern problematisch, da die Jugend- und Gewaltforschung ein hohes Aufkommen von Gewalttaten und Erfahrungen bei jungen Menschen zeigt und demnach die Arbeit mit Kindern und Jugendlichen stets gewaltpräventiv sein sollte (vgl. Strahl/ Schröder/ Wolff 2017, S. 279).

Allerdings herrscht hier auch die Gefahr der Stigmatisierung von gewalttätigen Kindern und Jugendlichen (vgl. Scambor et al. 2009, S. 32; Rohr et al. 2016, S. 15). Denn das Vorurteil einer vermehrten Gewaltbereitschaft von Jugendlichen kann nicht bestätigt werden (vgl. Rohr/ Strauß 2010, S. 5). Dies bedeutet, dass nicht alle Jugendlichen Opfer oder Täter*innen von Gewalt werden (vgl. Scambor et al. 2009, S. 5f). Weiters ist bedeutend festzuhalten, dass nach wie vor vermehrt gesellschaftlich männliche Jugendliche als Täter und weibliche Jugendliche als Opfer angesehen werden. Auch in vielen Studien kann dies nachgewiesen werden. Dies hat allerdings auch mit gewissen Erwartungshaltungen in der Erziehung und Forschung zu tun (vgl. Scambor et al. 2009, S. 6; Strauß 2012, S. 38f). Es kann daher auch gesehen werden, dass männliche Jugendliche zwar vermehrt als Täter, aber gleichzeitig auch Opfer von Gewalt sein können (vgl. Strauß 2012, S. 52). Hier muss auch immer auf den individuellen Kontext eingegangen werden, da Personen und Gruppen kulturell und sozial unterschiedlich mit Gewalterfahrungen umgehen. So ist es bedeutend, auf den eigenen internalisierten Bias zu achten und diesen fortwährend zu reflektieren (vgl. Blanch et al. 2012, S. 31f).

Die Theorie der Lebensweltorientierung nach Thiersch ist essenziell hier, da in der Gewaltprävention die Lebenswelt der Jugendlichen mitbedacht werden muss (vgl. Saric 2021,

S. 9; Reinhold/ Jans 1997, S. 2). Dies ist vor allem in der Arbeit mit Jugendlichen bedeutend, die selbst Gewalt erfahren haben oder aus sozio-ökonomischen bzw. kulturellen Kontexten stammen, wo Gewalt häufiger (mit-) erlebt wurde. Hier können pädagogische Präventionsmaßnahmen auch Spannungen auslösen (vgl. Saric 2021, S. 23f).

Daher muss Gewaltprävention auch kritisch begutachtet werden (vgl. Wazlawik/ Christmann/ Dekker 2017, S. 1040). Denn die Wirkung von gewaltpräventiven Konzepten ist schwer messbar (vgl. Schrenk/ Seidler 2018, S. 367). Oft wird der Fokus nur auf individuelle Gewalterfahrungen und -taten gelegt und die strukturellen und institutionellen Komponenten außer Acht gelassen. In vielen Interventionen wird sich auch nur auf eine Gruppe, also Ausübende von Gewalt oder Gewalterfahrende, fokussiert. Es muss hier aber viel mehr gewaltpräventiv mit Opfern sowie Täter*innen gearbeitet werden, um erneute Gewalt zu verhindern (vgl. Scambor et al. 2009, S. 31, 44). Denn meistens sind Täter*innen auch selbst Opfer von Gewalt (gewesen) (vgl. Rohr et al. 2016, S. 29).

Somit ist es bedeutend, die Gesellschaft dahingehend zu sensibilisieren, dass die Forderung nach Gewaltprävention für Kinder und Jugendliche selbstverständlich sein soll (vgl. Schrenk/ Seidler 2018, S. 3; Elmer 2004, S. 23). „Dies soll erreicht werden durch die Reflektion des eigenen Verhaltens, die Stärkung des eigenen Selbstbewusstseins, die Schärfung des gesellschaftlichen Bewusstseins, die Verbesserung der Konfliktfähigkeit, das Kontrollieren des eigenen Verhaltens und das Erlernen sozialer Kompetenzen“ (Scambor et al. 2009, S. 19). Auch politische Wirksamkeiten und Maßnahmen sind in der Gewaltprävention ausschlaggebend (vgl. Ziegler 2004, S. 53). Weiters bedarf es im professionellen Kontext einer offenen Fehlerkultur, Vertrauen, Kommunikation und das Kennen von Bewältigungsmechanismen (vgl. Sielert 2013, S. 548f). Hierbei ist es für pädagogische Fachkräfte sowie andere erwachsene Bezugspersonen notwendig, Kinder und Jugendliche bei Verdacht auf Gewalt zu unterstützen (vgl. Elmer 2004, S. 24). Dabei muss denjenigen, die Gewalt erfahren haben, Vertrauen und Glauben geschenkt werden. Denn das Sprechen über Gewalt ist auch bedeutsam in der Aufarbeitung von Erfahrungen und der Annahme von Hilfe, was wiederum der Prävention dient (vgl. Gulowski/ Krüger 2020, S. 30). Hier ist es bedeutend, vor allem die Selbstwirksamkeit von Jugendlichen zu stärken (vgl. Kindler 2014, S. 79).

In der Arbeit mit Erwachsenen, insbesondere Fachkräften bedarf es daher einer Sensibilisierung für die Gewaltthematik (vgl. Sielert 2014, S. 112). Dies bedeutet auch, dass Machtdynamiken

zwischen Professionellen und Kindern sowie Jugendlichen in der pädagogischen Arbeit reflektiert werden müssen (vgl. Thole 2014, S. 154f). Hier kann mit Fachkräften innerhalb der Gewaltprävention mit verschiedenen Konzepten und Ansätzen gearbeitet werden, welche Trauma- und Psychotherapie, Fortbildungen sowie eigens ausgearbeitete Schutzkonzepte umfassen (vgl. Wazlawik/ Christmann/ Dekker 2017, S. 1040). Der Einsatz jener ist abhängig von der Form und Intensität der vorherrschenden Gewalt.

3.1.1 Formen der Gewalt

Es gibt unterschiedliche Arten, Formen und Stufen von Gewalt. Hier ist bedeutend, dass Betroffene für sich selbst definieren dürfen, ab wann es sich um Gewalt handelt (vgl. Blanch et al. 2012, S. 31). Oft bestimmt aber auch die Gesellschaft, was Gewalt ist und wo Grenzen gesetzt werden (vgl. Möller 1997, S. 4). In der sozialpädagogischen Arbeit mit Kindern und Jugendlichen stellt der „Schutz vor allen Formen der Gewalt“ (Kinderschutz Oberösterreich 2019, S. 6) eine Notwendigkeit dar.

Lange wurde Gewalt nur mit körperlichen Erfahrungen assoziiert (vgl. Hagemann-White 2008, S. 8; Council of Europe 2019, S. 23). Aber Gewalt kann nicht nur auf verschiedene Arten und Formen, sondern auch in multiplen Dimensionen, wie institutionell, persönlich oder psychisch sowie in unserer Gesellschaft und Sprache vorherrschen (vgl. Schneider/ Tanzberger/ Traunsteiner 2008, S. 11). Dabei verstoßen alle Formen der Gewalt gegen die Menschenrechte (vgl. Russo et al. 2022, S. 24).

„Gewalt kann als Ausübung von Zwang verstanden werden. Der Wille der betroffenen Person wird missachtet und soll gebrochen werden. Der/die Gewalttätige strebt Verletzung, Schädigung und Unterordnung des Opfers an“ (Russo et al. 2022, S. 19). Es wird ersichtlich, dass Gewalt immer etwas mit Macht zu tun hat. Denn es gibt stets Machtausübende und unterdrückende Personen (vgl. Council of Europe 2019, S. 18). Dabei setzt Gewalt der physischen und psychischen Gesundheit der Betroffenen zu und kann zu multiplen Erkrankungen auf körperlicher und seelischer Ebene führen (vgl. Russo et al. 2022, S. 23). So stehen unterschiedliche Formen von Gewalt oft auch in Verbindung mit Furcht, Schuld- und Schamgefühlen (vgl. GiG-net 2008, S. 84).

Die folgende Abbildung (3) zeigt die verschiedenen Formen von Gewalt und macht ersichtlich, dass viele Gewaltformen oftmals unsichtbar sind bzw. nicht zur Anzeige kommen. Dabei

kommt es immer auf die Intensität und Art der Gewaltform an, ob diese strafrechtlich relevant ist (vgl. GiG-net 2008, S. 19).



Abbildung 3: Eisberg der Gewalt mit den verschiedenen Gewaltformen (Russo et al. 2022, S. 18)

In dieser Abbildung scheinen unterschiedliche Arten von Gewalt auf, welche stets verschiedene Intensitäten und Formen annehmen können. Dabei wird je nach Tiefe der aufgelisteten Gewaltformen ersichtlich, wie erkennbar und offensichtlich diese sein können. Körperliche Gewalt zum Beispiel kann schneller sichtbar sein als symbolische oder strukturelle Gewalt. Weiters wird durch die Darstellung der Gewaltformen als Eisberg auch deutlich, dass eine

Vielzahl an Gewaltformen nicht aufgedeckt werden und nur die Spitze wirklich zur rechtlichen Verurteilung kommt. Wie oft verschiedene Gewaltformen dabei auftauchen, kann nicht nachgewiesen werden, da es hier keine offiziellen Zahlen gibt und diese im Hell- und Dunkelfeld stark variieren (vgl. Wazlawik/ Christmann/ Dekker 2017, S. 1040). Hellfeld meint hier die Gewalttaten, die angezeigt wurden (also über dem Meeresspiegel liegen, in Bezug auf Abbildung 3), im Gegensatz zu Gewalterfahrungen im Dunkelfeld (unter Wasser), die nicht öffentlich gemacht werden. Die Daten aus dem Hellfeld entstammen dabei polizeilicher Berichterstattungen (vgl. Rohr et al. 2016, S. 15). Dies bedeutet, dass die offiziellen Zahlen zu Gewaltdelikten nicht wirklich repräsentativ sind, da die meisten Taten nicht angezeigt und somit nicht strafrechtlich verfolgt und erfasst werden (vgl. GiG-net 2008, S. 19). Weiters kann es auch manchmal schwierig sein, Opfer und Täter*innen zu bestimmen, da Gewalt multiple Gesichter hat und oftmals wechselseitig ausgeübt wird (vgl. Russo et al. 2022, S. 22).

In Bezug auf geschlechterbasierte Gewalt gibt es auch noch weitere Formen von Gewalt. Dazu gehören Zwangsheirat (vor allem mit Minderjährigen), weibliche Genitalverstümmelung und traditionsbedingte Gewalt im Namen der Ehre (vgl. UNHCR o.J. online). Die Menschenrechte verbieten Zwangsheirat, zudem ist diese in Österreich seit 2016 strafbar. Weiters leben auch in Österreich immer mehr Opfer und Betroffene von weiblicher Genitalverstümmelung, was auch im österreichischen Recht strafrechtlich verfolgt wird (vgl. BMBWF 2021 online; Saric 2021, S. 14). Außerdem werden auch die Ermordung oder Abtreibung von Kindern, deren Geschlecht nicht den (gesellschaftlichen) Erwartungen entspricht sowie Menschenhandel (insbesondere für die Sexarbeit), zu Unterformen von geschlechterbasierter Gewalt gezählt (vgl. WHO 2021a online). Im Menschenhandel sind etwa 70% der betroffenen Personen weiblich. Dies hängt oftmals mit benachteiligten sozio-ökonomischen Bedingungen der Betroffenen zusammen (vgl. Council of Europe 2019, S. 16).

Auch bei Kindern und Jugendlichen bedingt ebenfalls ein niedriger sozio-ökonomischer Hintergrund sowie überschneidende diskriminierende Gegebenheiten vermehrte Gewalterfahrungen (vgl. Scambor et al. 2009, S. 7). Hier lässt sich häufig ein Zusammenhang zwischen Gewaltausübungen und schulischen (Miss-) Erfolg von Jugendlichen erkennen (vgl. Rohr/ Strauß 2010, S. 6). Daher ist es notwendig, zum einen intersektional zu arbeiten und zum anderen gewaltpräventive Konzepte in die Arbeit mit Kindern und Jugendlichen zu integrieren (vgl. Council of Europe 2019, S. 207). Hierbei können verschiedene Stufen in der Präventionsarbeit andocken und relevant sein.

3.1.2 Präventionsstufen

In der Sozialpädagogik umfasst die Präventionsarbeit vier Stufen (primär bis quartär), welche jeweils andere Zielgruppen ansprechen sollen. Die Präventionsstufen wurden ursprünglich für die Medizin als drei-stufiges Modell (primär bis tertiär) von Caplan beschrieben und von der Sozialen Arbeit übernommen (vgl. Wohlgemuth 2009, S. 28). Dabei zählt Prävention zu den Struktur- und Handlungsmaximen der Lebensweltorientierten Sozialen Arbeit (vgl. Thiersch/ Grunwald/ Köngeter 2012, S. 188). Nach Thiersch plädiert Prävention als Strukturmaxime der Lebensweltorientierung für frühe und zeitnahe Hilfeleistungen. Im gesellschaftlichen Sinn soll auf die Lebenswelt von Adressat*innen eingegangen und präventiv Angebote gesetzt werden, um das Entstehen von Problematiken und Konfliktsituationen zu verhindern (vgl. Thiersch 2005, S. 30). Es wird postuliert: „Prävention sei ein wichtiger Baustein für ein gesundes Leben und für unsere Gesellschaft. Sie müsse zuallererst bei den Kindern und Jugendlichen ansetzen und Prävention könne dabei helfen, künftige Belastungen der Sozialsysteme zu verringern“ (Homfeldt 2012, S. 497). Somit wird Prävention nicht nur in der Sozialen Arbeit, sondern auch in anderen Disziplinen sowie gesamtgesellschaftlich als äußerst bedeutend angesehen und betrifft den Kern der Kinder- und Jugendhilfe (vgl. Wohlgemuth 2009, S. 19).

Im Folgenden werden die vier Stufen (primär bis quartär) der Präventionsarbeit beschrieben:

a) Primärprävention

Die Primärprävention richtet den Fokus auf die gesamte Gesellschaft und demnach alle Personen in der Bevölkerung. Dieser wird in der Gewaltforschung einen großen Stellenwert zugeschrieben, da gesamtgesellschaftlich Gewalt im Alltag vorgebeugt werden muss. Dies ist allerdings von ökonomischen bzw. politischen Ansichten abhängig und bedarf fast einer Revolution (vgl. Elmer 2004, S. 22f; Rohr et al. 2016, S. 41f). Denn diese Angebote werden gesetzt, bevor Gewalt überhaupt entsteht (vgl. Strauß 2012, S. 53). Daher kann es schwierig sein, primärpräventive Maßnahmen ohne direkte, sichtbare „Notwendigkeit“ bzw. Wirkung zu planen, da diese oftmals hohe Kosten sowie viele Ressourcen benötigen und oft nicht voll finanziert werden können/ wollen (vgl. Ziegler 2004, S. 49). So wird ersichtlich, dass ein vermehrter Bedarf an Angeboten in der Primärprävention herrscht, da die meisten gewaltpräventiven Konzepte in der Sekundär- und Tertiärprävention bestehen (vgl. Schrenk/ Seidler 2018, S. 3, 13).

b) Sekundärprävention

Die Sekundärprävention richtet sich an Personen, die mit einem gewissen Problem oder Gewaltsituationen in Verbindung kommen könnten und setzt dementsprechend gezielte Frühmaßnahmen (vgl. Elmer 2004, S. 24). Hierbei besteht bereits ein Risiko für bestimmte Menschen, Gewalt zu erleben (vgl. Strauß 2012, S. 54). Daher ist es entscheidend, potentielle Gefährdungen frühzeitig zu erkennen sowie zu minimieren (vgl. Rohr et al. 2016, S. 42).

c) Tertiärprävention

In der Tertiärprävention ist eine Problematik bereits vorhanden und es soll vermieden werden, noch tiefer in diese zu sinken. Diese Präventionsstufe hat einen Interventionscharakter und der Fokus liegt auf der Regenerierung von Betroffenen (vgl. Wohlgemuth 2009, S. 27). In Bezug auf Gewaltprävention bedeutet dies, dass die betroffenen Personen bereits gewaltauffällig waren und dementsprechend nicht weiter Gewalt ausüben sollen (vgl. Rohr et al. 2016, S. 42).

d) Quartärprävention

Als vierte Stufe wurde die Quartärprävention hinzugefügt, die verhindern soll, dass schlechte Prävention zu neu erzeugten Problemen führt. Hier werden Maßnahmen, die Betroffene im Umgang mit Gewalt und dazugehörigen Schuld- und Schamgefühlen unterstützen, eingegliedert (vgl. Schrenk/ Seidler 2018, S. 314f). Denn es muss hier stets mit Bedacht gearbeitet werden, „da vermieden werden soll, dass ein Teufelskreis entsteht, aus dem die Jugendlichen nicht mehr herauskommen“ (Heyer 2010, S. 411).

In allen Präventionskonzepten ist es bedeutend, von Kontrolle und Zwang abzusehen, um stattdessen den Fokus auf Bildungsprozesse zu lenken. Denn Prävention, die verbietet, funktioniert schwer. Es muss viel mehr Wert auf Bildung gelegt werden (vgl. Wazlawik/ Christmann/ Dekker 2017, S. 1043; Sielert 2014, S. 111). Hier muss festgehalten werden, dass Prävention zum Teil auch kritisch gesehen wird und manchmal auch mangelhafte Präventionsarbeit geleistet wird. So können nicht alle Konzepte der Gewaltprävention als stets wertvoll und wirksam angesehen werden (vgl. Kindler 2014, S. 77). Denn Menschen unter Druck und Angst beipflichten, aufzupassen und Kontrolle zu behalten, kann zum Gegenteil führen. Daher sollte das Ziel auf erhöhter Bildung liegen sowie kontinuierlich in einem

geschützten Rahmen Reflexionsmöglichkeiten geboten werden (vgl. Thiersch/ Grunwald/ Köngeter 2012, S. 189). Somit fokussiert sich wertvolle Präventionsarbeit auf die Weitergabe von Wissen und Kompetenzen. Dabei muss dies zugänglich und niederschwellig für Kinder und Jugendliche geschehen (vgl. Spitzcok von Brisinski 2014, S. 64). Weiters ist es bedeutend, den Fokus in der Präventionsarbeit vermehrt auf positive Beispiele zu legen und Unterstützungsmaßnahmen frühzeitig anzubieten (vgl. Strauß 2012, S. 125). Hier können Personen aktiv daran beteiligt werden, ihre Lebenswelt partizipativ mitzugestalten und so zu positiver sowie auch nachhaltiger Prävention beizutragen (vgl. Thiersch/ Grunwald/ Köngeter 2012, S. 189). Allerdings bringt Partizipation in der Prävention auch Herausforderungen mit sich, da durch die Involvierung und Interaktion mit Betroffenen oftmals der Fokus auf abweichende Ziele gerichtet wird (vgl. Ziegler 2004, S. 52f). Somit müssen Angebote auf allen Stufen ansetzen und eine Vielzahl an Zielgruppen sowie gesellschaftliche und institutionelle Rahmenbedingungen umfassen, um zur Prävention von Gewalt beizutragen.

3.2 Geschlechterbasierte Gewaltprävention

Um Gewaltprävention in der Praxis umzusetzen zu können, muss vor allem auf institutioneller Ebene angesetzt werden, sodass rechtliche und gesellschaftliche Aufklärung geschaffen werden kann. Dies beinhaltet auch geschlechterreflektierte Arbeit (vgl. Rohr et al. 2016, S. 27). Die Prävention von geschlechterbasierter Gewalt und die Forderung der Gewaltfreiheit gilt demnach als Paradigmenwechsel (vgl. Russo et al. 2022, S. 13). So sollen Ursachen die zu geschlechterbasierter Gewalt führen, vermindert werden. Der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen wird hier großer Wert zugeschrieben, da dort Geschlechterstereotype und Normen früh aufgebrochen werden können. Dies kann unter anderem durch Bildungsprozesse, Aufklärungsarbeit oder auch peer-Arbeit geschehen (vgl. Council of Europe 2019, S. 178). Hier ist es notwendig, geschlechtersensibel in der Gewaltprävention zu arbeiten, da wie oben erwähnt, Geschlecht eine Kategorie ist, warum Menschen Gewalt erfahren (vgl. UNESCO/ UN Women 2016, S. 20).

Bedeutend ist es hier auch mit einem Multiplikator*innen Ansatz, also mit pädagogischen Fachkräften und Erziehungsberechtigten, zu arbeiten, da diese oftmals (unbewusst) geschlechterstereotypische Erwartungshaltungen an Kinder und Jugendliche herantragen, die zu geschlechterbasierter Gewalt führen können. Daher benötigt es eine regelmäßige Reflexion der eigenen internalisierten Normen, Stereotypen und Werte in Bezug auf Geschlechter sowie

den damit verbundenen Erwartungshaltungen von Seiten der Fachkräfte (vgl. Our Watch o.J. online). In der Praxis bedarf es somit einer starken Positionierung gegen geschlechterbasierte Gewalt (vgl. Scambor et al. 2009, S. 44).

Weiters ist es hier notwendig, die Theorie der Intersektionalität in die Praxis zu bringen, denn die Forderung nach Geschlechtergerechtigkeit muss durch eine intersektionale Analyse erfolgen (vgl. Council of Europe 2019, S. 6). So muss Fachkräften in Einrichtungen, die der Unterstützung von Opfern geschlechterbasierter Gewalt dienen (wie Frauenhäuser) die Überschneidung multipler Benachteiligungen der Adressat*innen bewusst sein (vgl. Nef/ Streckeisen 2019, S. 11; Council of Europe 2019, S. 207). Denn aus einer intersektionalen Perspektive ist zum Beispiel das Risiko für geflüchtete Frauen* oder Frauen* mit Migrationshintergrund überproportional hoch, geschlechterbasierte Gewalt zu erfahren (vgl. UNHCR o.J. online). Auch die Arbeit mit Kindern und Jugendlichen bereichert die intersektionale Analyse, da so Fachkräfte in der Sozialen Arbeit vulnerable Jugendliche schneller erkennen und unterstützen können. Dabei müssen immer auch strukturelle und gesellschaftliche Gegebenheiten analysiert werden und die Bereitschaft zu einer reflexiven Haltung gegeben sein (vgl. Scambor et al. 2009, S. 5f). Strukturelle Konstrukte, die zu Gewalt führen, wie Unterschiede der Geschlechter, Stereotypen und Klischees müssen demnach offen dargelegt werden (vgl. Wazlawik/ Christmann/ Dekker 2017, S. 1043).

Unter Bezugnahme auf die sexuelle Bildung und intersektionalen Gewaltprävention müssen daher „mögliche Diskriminierungen im Kontext Geschlecht, Sexualität und Rollenkonstruktion“ (Kinderschutz Oberösterreich 2019, S. 6) sowie weitere Diskriminierungsmerkmale in der gewaltpräventiven Arbeit mit Kindern und Jugendlichen beachtet werden. So kann, wie oben bereits erläutert, sexuelle Bildung zur Prävention von Gewalt in Beziehungen und sexualisierter Gewalt beitragen (vgl. Debus 2021a, S. 81).

Da wie nun mehrfach erwähnt, traditionelle Werte, Normen und Stereotype von Geschlechtern sowie daraus Rollenbilder die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen limitieren, können diese in der geschlechterbasierten Gewaltprävention aufgebrochen, reflektiert und diskutiert werden. Hier dockt auch das Konzept von *Un-Doing Gender* an, welches die Auflösung von Stereotypen und Rollenbilder in Bezug auf Geschlecht/ Gender beschreibt. So können Individuen sich selbst ohne vorgegebene Verhaltensweisen entfalten und kennenlernen. Erwachsene können hier als Vorbilder für Jugendliche fungieren. Dazu müssen Fachkräfte und

Erziehungsberechtigte ein ausgeprägtes Reflexionsvermögen besitzen, um Jugendliche nicht wiederum durch eine unbewusste Erwartungshaltung in vorgeformte Geschlechterstereotype zu stecken und so das Patriachat weiter am Leben zu halten (vgl. Schneider/ Tanzberger/ Traunsteiner 2008, S. 11f).

So „kann eine Auseinandersetzung mit Geschlechternormen dazu beitragen, dass Gewalterfahrungen leichter erkannt, ausgesprochen, aufgearbeitet und bewältigt werden können“ (Scambor et al. 2021, S. 106). Der Prävention von geschlechterbasierter Gewalt dient demnach weiter das Sichtbarmachen und Sprechen über Gewalterfahrungen. Betroffene Personen müssen in ihrer Persönlichkeit und Selbstwahrnehmung gestärkt werden, um ihren Selbstwert zu erhöhen sowie potentielle Gewalterfahrungen erkennen und benennen zu können (vgl. Russo et al. 2022, S. 71). Durch Bildungsprozesse, öffentliche Kampagnen und Diskussionen, ab wann es sich um Gewalt handelt, kann zur geschlechterbasierten Gewaltprävention beigetragen werden. Es wiegt hier ein dringender Appell an die Bevölkerung, gesamtgesellschaftlich die Prävention von geschlechterbasierter Gewalt mitzutragen. Dies kann nur durch einen Wandel in der Gesellschaft und dem Aufbrechen von eingesessenen Normen und Werten passieren (vgl. Council of Europe 2019, S. 6).

Diese internalisierten geschlechterspezifischen Normen der Gesellschaft müssen fortwährend kritisiert werden (vgl. Russo et al. 2022, S. 85). Die Sozialisation von Kindern und Jugendlichen ist stark geprägt von diesen Normen und abhängig von ihrer Geschlechteridentität (vgl. Schneider/ Tanzberger/ Traunsteiner 2008, S. 12). So definieren geschlechterbasierte Gewalterfahrungen im Kinder- oder Jugendalter für viele Personen ihr Leben und beeinflussen negativ ihre Sexualität, das Beziehungsleben und Gefühle von Sicherheit und Anerkennung (vgl. Blanch et al. 2012, S. 46). Daher ist es bedeutend, Kindern und Jugendlichen in Bildungsprozessen Mut zuzusprechen, über Gewalt zu reden und besonders bei Verdacht auf Gewalt als Fachkraft diese nicht durch vermehrtes unreflektiertes Ausfragen zu retraumatisieren. Weiters muss bei häuslicher Gewalt zwischen Eltern Kindern und Jugendlichen jede Art von Schuldzuweisung genommen werden (vgl. Our Watch oJ. online; Elmer/ Maurer/ Dietler 2004, S. 13).

Denn Opfer von geschlechterbasierter Gewalt haben nie Schuld an Gewalterfahrungen. Sogenanntes *victim blaming* ist aber leider real. Dies führt auch dazu, dass eine Vielzahl an Gewalttaten nicht angezeigt werden, da Schuld- und Schamgefühle oftmals allgegenwärtig

sind. Daher kann hier auch sprachlich eingegriffen werden, indem von *survivors* statt Opfer von geschlechterbasierter Gewalt gesprochen wird, um einer Passivität von Betroffenen entgegenzuwirken (vgl. Council of Europe 2019, S. 20f, 176). Dabei ist es weiter bedeutend, Empowerment Strategien zu gewährleisten (vgl. GiG-net 2008, S. 89). Hier bieten mittlerweile eine Vielzahl an Vereinen und Beratungsstellen für betroffene Personen Unterstützungsleistungen an (vgl. Russo et al. 2022, S. 73).

Eine (präventive) Unterstützung für Betroffene ist notwendig, da herausgefunden wurde, dass Folgen von geschlechterbasierter Gewalt Staaten pro Jahr mehrere Milliarden Euro kosten (vgl. UNESCO/ UN Women 2016, S. 30). Die UNHCR schätzt die Prävention von geschlechterbasierter Gewalt aber als möglich ein und arbeitet mit Organisationen sowie Regierungen weltweit an Präventionskonzepten (vgl. UNHCR oJ. online). Daher wurden in den letzten Jahrzehnten zahlreiche Gesetze verabschiedet, die geschlechterbasierte Gewalt verhindern sollen bzw. strafrechtlich verfolgbar machen (vgl. Council of Europe 2019, S. 10). Neben den Menschenrechten, sind hier auch die Rechte für Frauen* sowie die Kinderrechte relevant (vgl. Saric 2021, S. 10). Zudem fordert die *Convention on the Elimination of All Forms of Discrimination Against Women* (CEDAW) aus dem Jahr 1979/ 1981 die absolute Gleichstellung der Geschlechter und somit ein Verbot der Diskriminierung von Frauen* aufgrund ihres Geschlechts (vgl. Council of Europe 2019, S. 43f). Weiters gilt die *Istanbul-Konvention des Europarates zur Verhütung und Bekämpfung von geschlechterbezogener Gewalt* aus dem Jahr 2011/ 2013 der Prävention von geschlechterbasierter Gewalt. Österreich hat diese ratifiziert und verpflichtet sich zum Umsetzen entsprechender Maßnahmen, um Gewalt zu verhindern (vgl. Council of Europe 2019, S. 47; Saric 2021, S. 10).

Jahrzehntelange feministische Forderungen führten so auf gesetzlicher Ebene in verschiedenen Staaten zur Prävention von geschlechterbasierter Gewalt sowie zur Unterstützung für Betroffene. So ist in Österreich seit 1989 sexualisierte Gewalt zwischen Eheleuten verboten und 1997 wurde das Gewaltschutzgesetz formuliert (vgl. Russo et al. 2022, S. 13). Dennoch gibt es in Österreich aber nach wie vor keine vereinheitlichten Richtlinien für die Prävention von sexualisierter Gewalt (vgl. Schrenk/ Seidler 2018, S. 356).

In Zuge dessen, ist es bedeutend, festzuhalten, dass durch traditionelle Normen, Werte und Rollenvorstellungen auch Männer* und Jungen* negative Folgen erleiden, da diese auch Opfer von Gewalt werden können, oftmals aber die Prävention oder das Bewusstsein dahingehend

nicht gegeben ist (vgl. Scambor et al. 2021, S. 101). Denn speziell für Mädchen* und Frauen* werden vermehrt Unterstützungsleistungen angeboten. Für Jungen* und Männer* gibt es weniger spezifische Angebote (vgl. Schrenk/ Seidler 2018, S. 479). Weiters bestehen auch nach wie vor kaum Präventionskonzepte für queere Menschen (vgl. O'Malley et al. 2018, S. 14).

In der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen kommt dabei vor allem der Institution Schule eine bedeutsame Komponente in der Prävention zu, da Jugendliche viel Zeit dort verbringen und auch Gewalt im schulischen Kontext erfahren bzw. ausüben können. Lehrpersonen im institutionellen Schulkontext müssen daher Gewalt unter Jugendlichen, sogenannte *peer violence*, thematisieren, auch wenn die Gewalterfahrungen außerhalb der Schule gemacht werden (vgl. Schneider/ Tanzberger/ Traunsteiner 2008, S. 5; Rohr et al. 2016, S. 33; Strahl/ Schröder/ Wolff 2017, S. 277).

Geschlechterbasierte Gewaltprävention sollte demnach vom gesamten Lehrkörper mitgetragen werden: „Als Ziel wird formuliert, geschlechterbezogene Vorurteile und Gewaltphänomene abzubauen und individuelle, selbstbestimmte Persönlichkeitsentwicklungen zu unterstützen, um letztlich die Lebens- und Berufsperspektiven sowie Teilhabechancen **aller** Schülerinnen und Schüler in der Gesellschaft zu verbessern“ (Saric 2021, S. 9). Daher muss an der Sensibilisierung von Fachkräften gearbeitet werden, um einer Bagatellisierung von Gewalterfahrungen entgegenzuwirken (vgl. GiG-net 2008, S. 87). So kann festgehalten werden, dass im Handlungsfeld Schule alle Pädagog*innen ausreichend geschult sein sollten, um mit (geschlechterbasierten) Gewaltvorkommnissen passend umgehen zu können. Weiters soll es Jugendlichen ermöglicht werden, offen über Erfahrungen sprechen zu können, Fragen zu stellen und Normen zu kritisieren (vgl. Saric 2021, S. 9). Dies passiert oftmals bereits zwischen Jugendlichen bzw. unter Gleichaltrigen, ihren peers (vgl. Gulowski/ Krüger 2020, S. 31).

4. Peer-Arbeit

In diesem Kapitel wird die theoretische Verordnung der peer-Arbeit beschrieben. Hierbei wird zunächst auf die Definition von peers, den theoretischen Hintergrund und die verschiedenen Ansätze der peer-Arbeit eingegangen. Danach wird auf die Bedeutung von *peer groups* im Jugendalter hingewiesen sowie auf peer-Prozesse in Bildungseinrichtungen. Anschließend werden mögliche Kritikpunkte und Grenzen der peer-Arbeit aufgezeigt.

Peer-Arbeit wird als niederschwelliger Ansatz der Sozialen Arbeit gesehen (vgl. Kästner 2003, S. 63). Die gegenwärtige Forschung besagt, dass peer-Arbeit in der Praxis in unterschiedlichen Handlungsfeldern zunehmend eingesetzt wird, wie zum Beispiel in der Arbeit mit Menschen mit Behinderung. Hier wird peer-Arbeit auch durch die UN-Behindertenrechtskonvention angestrebt (vgl. FH St. Pölten o.J. online; FH St. Pölten 2021a, online; Penninger/ Winterauer/ Zeilbauer 2021, S. 16). Durch die Involvierung von Adressat*innen trägt peer-Arbeit auch zur Qualitätssicherung der Sozialen Arbeit bei, da speziell in der Präventionsarbeit so Personen leichter erreicht werden können (vgl. Strauß 2012, S. 99; FH St. Pölten 2021b, online).

Dabei ist peer-Arbeit kein neues Phänomen. Ansätze der peer-Arbeit wurden bereits in der Antike genutzt, um Kinder und Jugendliche zu unterrichten. Im Laufe der Geschichte wurden peers in unterschiedlichen zeitlichen und kulturellen Kontexten immer wieder für Bildungszwecke eingesetzt (vgl. Kästner 2003, S. 50f, 59; Strauß 2012, S. 96). Obwohl der Ansatz oftmals nur mit Kindern und Jugendlichen in Verbindung gebracht wird, kann dieser für alle Altersgruppen wertvoll sein (vgl. Adams/ Oliver 2019, S. 179). So kann und wird peer-Arbeit über die gesamte Lebensspanne hinweg für unterschiedliche Themen eingesetzt (vgl. Rohr/ Strauß 2010, S. 5).

Als pädagogisches Konzept wird peer-Arbeit seit den 1960er Jahren in der Gesundheitsprävention in den USA vor allem im Bereich der sexuellen Bildung und HIV-Prävention eingesetzt. In den 1990er Jahren kam der Ansatz nach Europa und besteht seitdem in unterschiedlichen Projekten und Programmen. Mögliche Faktoren für den vermehrten Einsatz von peer-Arbeit in den letzten Jahren können in der Einfachheit des Konzepts sowie der schnellen und kostengünstigen Umsetzung gesehen werden (vgl. Strauß 2012, S. 9, 97f).

Beispiele für die Anwendung von peer-Arbeit sind: sexuelle Bildung, Gesundheitsförderung, Wohnungslosenhilfe, Umweltschutz oder digitale Medien. Aber auch in der Ausbildung von Therapeut*innen, in arbeitspsychologischen Teaminterventionen oder in ehrenamtlichen Tätigkeiten wird peer-Arbeit eingesetzt (vgl. Rohr/ Strauß 2010, S. 5; Strauß 2012, S. 9, 96; Penninger/ Winterauer/ Zeilbauer 2021, S. 8). Weiters hat sich peer-Arbeit speziell in der Prävention von HIV, Sucht und Traumata bei militärischen Diensten bewährt (vgl. Strauß 2012, S. 96; FH St. Pölten oJ. online).

Oftmals wird peer-Arbeit dabei mit der Metapher des *Bauens einer Brücke* assoziiert. Der Fokus liegt auf der Zusammenarbeit von Individuen und Gruppierungen sowie dem Kommunizieren auf Augenhöhe und im Dialog (vgl. Penninger/ Winterauer/ Zeilbauer 2021, S. 13, 18). Dabei sollen Fragen und Themen gemeinsam besprochen und so ein Entwicklungs- und Bildungsprozess generiert werden (vgl. Nörber 2003, S. 11). Vor allem das Erlernen und Erfahren von Werthaltungen, Gefühlen oder Verhaltensweisen (im Gegensatz zu reinen Fachinformationen) kann durch peer-Arbeit ermöglicht und Personen so auch zur Reflexion angeregt werden (vgl. Rohr et al. 2016, S. 11, 249). In der pädagogischen Arbeit kann dabei auch die Autonomie von Kindern und Jugendlichen wachsen und erhalten bleiben (vgl. Kästner 2003, S. 61).

4.1 Wer sind peers?

Der Begriff *peer* wird in der Alltagssprache oft genutzt, allerdings gibt es keine einheitliche Definition. Die am meisten verwendete Bedeutung ist die Übersetzung als *Gleichaltrige* aus dem Englischen. Dies ist aber limitierend für die Forschung und Praxis, denn peers sind auch Personen, die neben dem Alter noch weitere Merkmale teilen können (vgl. Nörber 2003, S. 10; Nörber 2013, S. 339; Rohr et al. 2016, S. 7).

Die Wortherkunft besagt: „Der Begriff ‚Peer‘ entwickelte sich aus dem altfranzösischen ‚per‘, heutzutage ‚pair‘, und beschreibt ein ‚gleich sein‘ oder ‚gleichgesinnt sein‘ bzw. ‚von gleichem Rang‘ oder ‚von gleichem Status sein‘“ (Rohr/ Strauß 2010, S. 4). Demnach teilen peers soziokulturelle Merkmale oder auch ähnliche demografische Gegebenheiten (vgl. Penninger/ Winterauer/ Zeilbauer 2021, S. 11). Weiters setzen sie sich mit ähnlichen Themen und Fragestellungen auseinander und stehen in gewisser Beziehung zueinander (vgl. Gulowski/ Krüger 2020, S. 31; GVFD 2019, S. 10). Peers können aber auch Personen sein, die ein

ähnliches Niveau oder Level an Kompetenzen aufweisen. Dies ist vor allem in Bildungsprozessen relevant (vgl. Adams/ Oliver 2019, S. 9).

In der pädagogischen Arbeit mit Kindern und Jugendlichen, insbesondere im Kontext Schule, wird peers eine hohe Bedeutung zugemessen. Dabei können sie einerseits Gleichaltrige in Institutionen ohne große emotionale Bildung sein. Andererseits können peers aber auch als Freund*innen gesehen werden, die sich in der jugendlichen Gefühlswelt auskennen und sich gegenseitig unterstützen. Weiters finden manche Jugendliche andere peers auch in Abgrenzung zu Schulkolleg*innen, welche als Unterstützung gegen und in der Schulwelt angesehen werden. Hier ist auch festzuhalten, dass peers unter Umständen zu einem größeren Risikoverhalten beisteuern können (vgl. Krüger/ Deppe 2010, S. 238).

Im Jugendalter entstehen dabei vermehrt informelle Lernprozesse zwischen peers (vgl. Heyer 2010, S. 412; Rohr et al. 2016, S. 7). So werden peers im pädagogischen Kontext oft mit Bildung in Zusammenhang gebracht (vgl. Haring et al. 2010, S. 10). Daher können Gleichaltrige in der peer-Arbeit als Expert*innen für die Jugendwelt gesehen werden und Wissen weitergeben (vgl. Heyer 2010, S. 414; Nörber 2003, S. 10). Dahinter steckt der Gedanke, dass Erwachsene manche Erfahrungen und Gedanken von Jugendlichen nicht (mehr) nachvollziehen und verstehen können, da ihre eigene Jugend weiter zurück liegt (vgl. Rohr/ Strauß 2010, S. 5). Peers haben somit oft eine große Bedeutung für Jugendliche und können diese in ihrem Verhalten, Denken oder Äußeren beeinflussen (vgl. Heyer 2010, S. 407). Denn das Ausbilden, Einschätzen und Bewerten von Regeln, Normen und Werten entsteht oftmals durch peers. Diese bilden für junge Menschen wichtige Referenzpersonen, durch jene auch unterschiedlichste Kompetenzen und Fertigkeiten erlernt sowie bestimmte Verhaltensmuster kopiert und sich angeeignet werden können (vgl. Nörber 2013, S. 340; Haring et al. 2010, S. 9f). Hierbei sind nicht nur soziale und emotionale Fertigkeiten, die durch und mit peers gelernt werden können, gemeint, sondern auch Fachwissen. Als Beispiele können digitale Medien (Umgang mit Handys, Laptops, *social media*), Teamfähigkeit im Sport, in der Musik beim gemeinsamen Erlernen und Üben von Instrumenten oder im Gesang (auch Beatbox, Rap etc.) sowie sprachliche Kompetenzen, wie Verbesserung des Sprachniveaus oder Näherbringen des örtlichen Dialekts, genannt werden. Zahlreiche Studien belegen, dass Menschen die genannten Fertigkeiten schneller und oftmals effektiver informell während ihrer Freizeit erlernen können. Überall hier spielen Beziehungen zu peers eine wesentliche Rolle (vgl. Haring et al. 2010, S. 13f; Heyer 2010, S. 413).

Somit wird ersichtlich, dass die Lebenswelt von Jugendlichen zu einem großen Teil aus peers besteht und diese eine bedeutende Rolle im Aufwachsen darstellen (vgl. Nörber 2003, S. 9; Kästner 2003, S. 50). Andere prägende Faktoren der Lebenswelt von Kindern und Jugendlichen sind die Familie, Schule und Medien (vgl. Blumenberg/ Kleb 1997, S. 3). All diese Bereiche beeinflussen die Erziehung und Sozialisation von Individuen, welche auch für die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen bedeutend sind (vgl. Heyer 2010, S. 419). Denn diese entwickeln sich in Beziehung und Berufung auf andere Menschen. Wie nun beschrieben, geschieht dies nicht nur mit Erwachsenen, sondern auch mit peers (vgl. Nörber 2013, S. 339).

Demnach sind unterschiedliche Menschen für den Sozialisationsprozess von Kindern und Jugendlichen relevant (vgl. Brake 2010, S. 402). Durch die starke Sozialisationsinstanz tragen peers dabei auch zu unterschiedlichen Lernprozessen bei (vgl. Haring et al. 2010, S. 10). So können peers durch das subjektive Erleben der Sozialisation, das Einfühlen und Nachvollziehen können von Erfahrungen und Gefühlen in einen bedeutenden Austausch gehen (vgl. Heyer 2010, S. 414). Jugendliche können durch peers und das Teilen von gemeinsamen Erfahrungen so eine gewisse Form von Sicherheit erleben (vgl. Dannenbeck 2003, S. 47). „Diese Form des Austausches über lebensweltbezogene Themen sowie die Bereitschaft, andere am eigenen Wissen teilhaben zu lassen, ermöglicht besonders intensives und nachhaltiges Lernen“ (GVFD 2019, S. 10). Die Bedeutung des Lernprozesses durch und mit peers bestätigt dabei auch der theoretische Hintergrund der peer-Arbeit.

4.2 Theoretischer Hintergrund

Den Lernprozess von und mit peers belegen verschiedene theoretische Ansätze. Der theoretische Hintergrund von peer-Arbeit wird zumeist in der Entwicklungs- und Gemeindepsychologie, sozial-kognitiven Lerntheorie und Lebensweltorientierung gefunden (vgl. Kästner 2003, S. 59). Hier bestehen noch zahlreiche weitere theoretische Überlegungen in Bezug auf peer-Arbeit, wie das *Modell des Zweistufenflusses der Kommunikation*, die *Diffusionstheorie* oder die *Theorie der sozialen Impfung*. Da diese Theorien sich zum Teil speziell auf einzelne Schwerpunkte in der peer-Arbeit beziehen, wird im Folgenden nicht weiter auf diese eingegangen. Es wird aber bereits erkennbar, dass eine Vielzahl an theoretischen Überlegungen zu peer-Arbeit bestehen und dadurch kein eindeutiger theoretischer Hintergrund festgemacht werden kann. Dies wird von einigen Autor*innen kritisiert und kann daher an der Wirkung von peer-Arbeit auch zweifeln lassen (vgl. Strauß 2012, S. 126-128, 137f, 152).

Die Entwicklungspsychologie wird zumeist als erster Anhaltspunkt in der theoretischen Untermauerung von peer-Arbeit beschrieben. Denn entwicklungspsychologischen Aspekten wird in der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen viel Raum einberufen, da die Entwicklung und Herausbildung der eigenen Persönlichkeit maßgeblich in dieser Phase geschehen. So vergleichen sich junge Menschen in ihrer Identitätsfindung unter anderem in Abgrenzung zu Erwachsenen untereinander, übernehmen Denkweisen und erlernen sowie erproben gegenseitig Fertigkeiten. Die Gemeindepsychologie wiederum sieht das soziale Netzwerk von Jugendlichen als bedeutsam an, welche in der peer-Arbeit und Präventionsarbeit genutzt werden kann (vgl. Kästner 2003, S. 53, 59f). Vor allem der peer group und Beziehungen zwischen Jugendlichen wird hier aus psychologischer Sicht viel Wert zugeschrieben (vgl. Strauß 2012, S. 125).

Als nächsten theoretischen Strang wird die sozial-kognitive Lerntheorie beschrieben. Diese umfasst die Theorie des *Modellernens* von Bandura, die in den 1960er Jahren konzipiert wurde (vgl. Schrenk/ Seidler 2018, S. 327). Die Theorie impliziert, dass Individuen Verhalten imitieren und so erlernen können (vgl. Kästner 2003, S. 60). Soziales Lernen kann demnach durch Modelle bzw. Vorbilder von anderen Menschen entstehen (vgl. Haring et al. 2010, S. 9). Durch das Lernen am Modell können Kinder und Jugendliche so bestimmtes Verhalten sowie Ansichtsweisen von Erwachsenen (Bezugspersonen, Fachkräfte etc.), aber auch von peers erlernen (vgl. Scambor et al. 2009, S. 24). Dabei sind individuelle Beziehungen sowie bereits vorhandene ähnliche Eigenschaften der Vorbilder ausschlaggebend für Lernverhalten und Erfolg (vgl. Kästner 2003, S. 60). In der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen können so peers als eine Art Vorbild fungieren, da junge Menschen sich meist in gewissen peer groups bewegen und daher untereinander in Beziehung stehen sowie ähnliche Merkmale aufweisen. Hier entstehen demnach Bildungsprozesse zirkulär und unbewusst (vgl. Strauß 2012, S. 125, 129, 131).

Neben unbewussten Bildungsprozessen findet Lernen zwischen Kindern und Jugendlichen oftmals auch informell statt (vgl. Rohr et al. 2016, S. 7). Hierbei bezeichnet informelles Lernen freie Bildungsprozesse, welche nicht in vorgeformten Curricula festgeschrieben sind. Diese werden durch Erlebnisse und Erfahrungen außerhalb von formalen institutionellen Sphären angeregt. So können meist freiwillig und „nebenbei“ unterschiedlichste Kompetenzen und Fertigkeiten erlernt werden. Non-formales Lernen in Abgrenzung dazu, findet ebenfalls freiwillig statt, stützt sich aber auf Institutionen. So lässt sich peer-Arbeit unter Voraussetzung

der Freiwilligkeit der Jugendlichen dem informellen und non-formalen Lernen zuschreiben (vgl. Heyer 2010, S. 415). In der peer-Arbeit ist demnach „wechselseitiges Lernen“ (GVFD 2019, S. 10) zwischen jungen Menschen besonders relevant.

Ein weiterer wichtiger theoretischer Strang für die peer-Arbeit formt die Theorie der Lebensweltorientierung (vgl. Kästner 2003, S. 60f). Nach Thiersch beschreibt die Lebensweltorientierung ein konzeptuelles Verständnis der Sozialen Arbeit, in dem abhängig von der individuellen Realität der Adressat*innen Unterstützungsleistungen gesetzt werden. Vor allem in der Arbeit und im Diskurs mit Jugendlichen ist dieser Ansatz bedeutend (vgl. Thiersch 2005, S. 5, 23). Dabei wurden von Thiersch verschiedene Struktur- und Handlungsmaximen genannt: „Dies konkretisiert sich in den Handlungsmaximen der Prävention, der Regionalisierung- /Dezentralisierung, der Alltagsorientierung, der Integration und der Partizipation“ (Thiersch 2005, S. 30).

Für die peer-Arbeit ist vor allem der Aspekt der Partizipation relevant (vgl. Strauß 2012, S. 131). Denn Jugendliche in Bildungsprozesse zu involvieren, kann sehr wertvoll sein (vgl. Waldmann 2003, S. 174). Partizipation als Strukturmaxime der Lebensweltorientierung nach Thiersch fordert dies somit in der pädagogischen Arbeit. Obwohl in der Praxis bereits seit längerer Zeit eine partizipative Einbeziehung von Kindern und Jugendlichen verlangt wird, ist die Umsetzung hier noch oftmals schwierig und fragwürdig (vgl. Thiersch 2005, S. 33). Die Forderung nach Partizipation kann aber mittlerweile als Paradigmenwechsel angesehen werden, was auch politisch und rechtlich umgesetzt wird. So soll es allen Menschen ermöglicht werden, die Gesellschaft gemeinsam mit- und umzugestalten (vgl. Anastasiadis/ Heimgartner/ Sing 2011, S. 36).

Diese gesellschaftliche Partizipation wird auch von Jugendlichen immer mehr forciert und kann so auch zur Prävention beitragen. Hierbei können durch peer-Arbeit neue Möglichkeiten geschaffen werden, die auch zu Empowerment jener führen können (vgl. Strauß 2012, S. 133f). Daher wird das Konzept von Empowerment auch immer mehr in Verbindung mit peer-Arbeit gebracht (vgl. Rohr et al. 2016, S. 9). „Dem Peer-Ansatz zugrundeliegende theoretische Bausteine wie der Empowermentansatz gewinnen an Bedeutung und passen zu der Entwicklung im pädagogischen Bereich, in dem sich der Blickwinkel von einer Defizitorientierung hin zur Ressourcenorientierung verändert hat“ (Strauß 2012, S. 99). Durch das Konzept von Empowerment innerhalb der peer-Arbeit soll die Selbstbestimmung und Selbstwirksamkeit von

Jugendlichen gefördert werden (vgl. GVFD 2019, S. 12). Demnach können Jugendliche so in ihren Stärken und Fähigkeiten ermächtigt werden und diese weiter ausbauen. Aus professioneller Sicht müssen in der Sozialen Arbeit hierfür bestimmte Unterstützungsleistungen und strukturelle Gegebenheiten geschaffen und gewährleistet werden, um so Personen selbstbestimmt helfen zu können (vgl. Strauß 2012, S. 135). Der Ursprung des Empowerment-Ansatzes entstammt dabei der Antirassismearbeit in den USA, wo sich Betroffene selbstermächtigt Räume schufen und dabei Gleichberechtigung forderten. In der peer-Arbeit können Jugendliche so auch ermächtigt werden, selbst Bildungsprozesse zu initiieren und zu modellieren (vgl. Rohr et al. 2016, S. 203). Dies ist abhängig vom jeweiligen gewählten Schwerpunkt der peer-Arbeit und auch durch welche peer-Ansätze die Umsetzung möglich ist.

4.3 Peer-Ansätze

Peer-Ansätze docken an die hohe Bedeutung von peers für Jugendliche an und nutzen diese Komponente für pädagogische Zwecke (vgl. Heyer 2010, S. 407). Wie zuvor beschrieben; „Grundlage aller Peer-Ansätze ist der Empowerment Gedanke, der auf die Stärken der beteiligten Personen aufbaut und zur Steigerung der Selbstbewusstheit, des Selbstbewusstseins und der Autonomie führt“ (Rohr/ Strauß 2010, S. 5). Durch die Ermächtigung von Jugendlichen in der peer-Arbeit können so Räume geschaffen werden, um gemeinsam Bildungsprozesse zu gestalten und eingehen zu können (vgl. Strauß 2012, S. 135).

In der Forschung zu peer-Arbeit gibt es unterschiedliche Ansätze, aber keine einheitlichen Begriffe. Wie bereits eingangs erläutert, wird zumeist *Peer Education* oder *Peer Involvement* als Über- bzw. Sammelbegriff genutzt (vgl. Kästner 2003, S. 50; Strauß 2012, S. 88). Da eine Vielzahl an verschiedenen Ansätzen existieren, werden im folgenden Abschnitt die am häufigsten in Literatur und Praxis verwendeten Konzepte beschrieben. Hierbei fokussieren sich die Beschreibungen auf die Arbeit mit Kindern und Jugendlichen.

Peer Education

Peer Education als Überbegriff bedeutet, dass „Bildungs- und Erziehungsprozesse von jungen Menschen für junge Menschen initiiert und getragen werden“ (Nörber 2013, S. 341). Dieser Ansatz legt den Fokus auf pädagogische Ziele in der Bildung und Erziehung von Kindern und Jugendlichen (vgl. Heyer 2010, S. 409). Allerdings limitiert der Begriff *education/ Erziehung* auch die Beschreibung möglicher Einsatzfelder von peers, da der Begriff im Deutschen

verschieden interpretiert werden kann, oftmals aber nur mit Kindern und Jugendlichen in Verbindung gebracht wird (vgl. Strauß 2012, S. 89).

In der pädagogischen Arbeit kann Peer Education dabei als lebensnah angesehen werden, da peers näher an Kindern und Jugendlichen sind als professionelle Fachkräfte. Daher wird die Weitergabe von Wissen und Kompetenzen von eigens geschulten Jugendlichen an ihre peers forciert, um so Strukturen und Netzwerke zur gemeinsamen Unterstützung entstehen zu lassen (vgl. Heyer 2010, S. 407, 411; Kästner 2003, S. 54, 57).

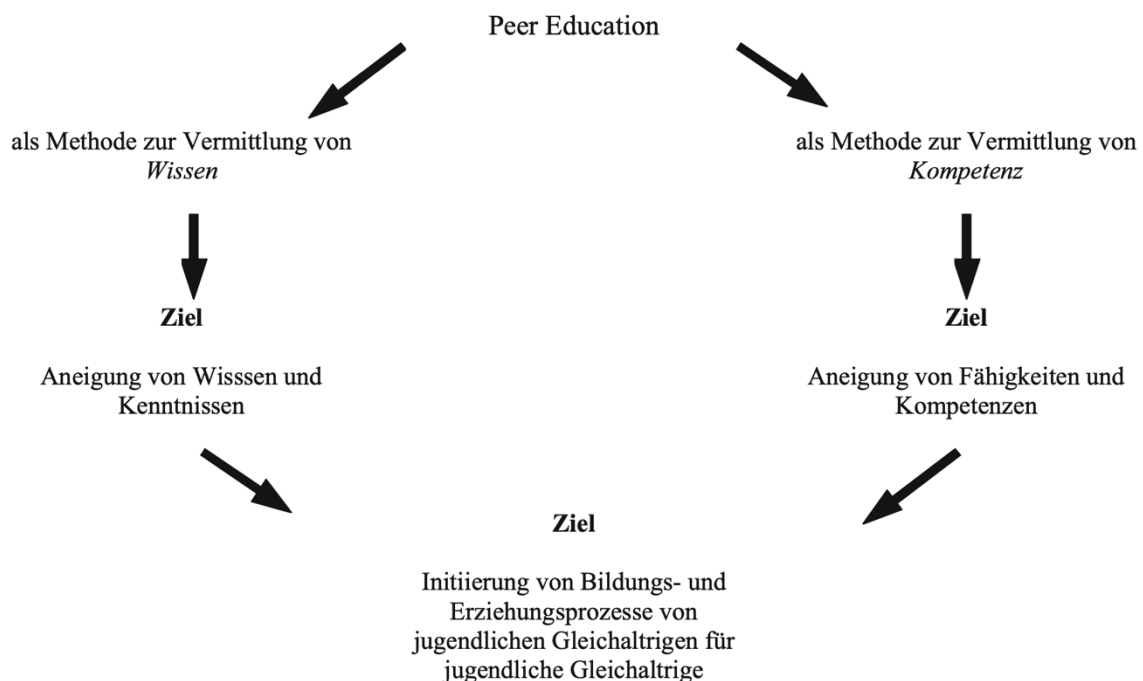


Abbildung 4: Funktion der Peer Education (Nörber 2013, S. 345)

Wie die obige Abbildung (4) zeigt, können durch Peer Education so einerseits Informationen von Jugendlichen an ihre peers weitergegeben werden. Andererseits liegt der Fokus auch auf dem Erwerben von Fertigkeiten, Fähigkeiten und Schlüsselkompetenzen für ein lebenslanges Lernen (vgl. Heyer 2010, S. 410f).

Peer Involvement

Wie bereits oben beschrieben, führen manche Autor*innen auch den Begriff des Peer Involvement als übergeordneten Ansatz. Grund hierfür ist, dass das Einbeziehen (*involvement*) von peers weitaus mehr als „nur“ *education*/ Erziehung bzw. Bildung umfasst (vgl. Heyer 2010, S. 409; Kästner 2003, S. 50, 52). Dieser Ansatz begrenzt sich demnach nicht nur auf die Arbeit

mit Kindern und Jugendlichen, sondern umfasst alle Altersgruppen und öffnet so die Arbeit mit peers in verschiedenen Handlungsfeldern (vgl. Strauß 2012, S. 89).

Peer-Projekte

Projekte, die mit dem Ansatz der Peer Education arbeiten, wurden in den letzten Jahrzehnten bei unterschiedlichen Themen erprobt, so zum Beispiel: „Aids und Sexualität; Alkohol, Drogen und Sucht; ehrenamtliche/freiwilliges Engagement; IT- Kompetenz; Konflikte und Gewalt; Natur und Umwelt sowie Unterstützung, Beratung und Begleitung“ (Nörber 2013, S. 341).

Die Trennung zwischen den Begriffen Peer Education und peer-Projekten ist nicht möglich. Es handelt sich hier viel mehr um das praktische Ausführen eines theoretischen pädagogischen Ansatzes in einem Projekt in der Praxis (vgl. Heyer 2010, S. 409). So finden in peer-Projekten oftmals formalisierte Bildungsprozesse statt, die durch Institutionen in Auftrag gegeben werden (vgl. Rohr et al. 2016, S. 7). Dadurch können Kinder und Jugendliche ermächtigt werden, ihr Wissen zu stärken und weiterzugeben sowie soziale und emotionale Fähigkeiten auszubauen. Beteiligte können sich hier gegenseitig unterstützen und voneinander lernen (vgl. Nörber 2013, S. 342). „Insbesondere die Förderung der eigenen Persönlichkeit, die Entwicklung von Bewältigungsressourcen, die Stärkung sozialer Kompetenzen, die Verhaltens- und Einstellungsänderungen stehen im Mittelpunkt von Peer-Education-Projekten“ (Kästner 2003, S. 57). Viele dieser Projekte sind dabei befristet und werden zielorientiert und limitiert in Zeit, Tätigkeit und Verfahren eingesetzt. Bedeutend ist dabei immer eine freiwillige Teilnahme der Kinder und Jugendlichen (vgl. Heyer 2010, S. 407, 409). Beispiele hierfür können sein: Videos, Filme, Musik- und Theateraufführungen oder Projektwochen, bei welchen mit peer-Ansätzen gearbeitet wird (vgl. Kästner 2003, S. 59).

Peer Instruction

Dieser Ansatz wurde in den 1990er Jahren in Harvard entwickelt und wird seitdem in Universitäten weltweit angewendet. Der Fokus liegt auf alternativen Formen der Lehre mit dem aktiven Einbeziehen von peers (anderen Studierenden) in der Informationsvermittlung. Mehrere Studien zeigen hier einen positiven Effekt im Lernprozess für junge Menschen (vgl. Lasry/ Mazur/ Watkins 2008, S. 1066).

Peer Interaction

Lehrende im (außer-) schulischen Kontext nutzen oft die Form der Peer Interaction in Bildungsprozessen. Vor allem im Sprachunterricht wird dieser Ansatz regelmäßig angewendet.

Hierbei kommunizieren die Adressat*innen untereinander und tauschen sich aus. Dies kann im Dialog oder in der Gruppe erfolgen. Durch den Einsatz von digitalen Medien können peers seit einigen Jahren nun auch unabhängig von Ort und Zeit gemeinsam Lernprozesse eingehen und sich durch Peer Interaction weiterbilden (vgl. Adams/ Oliver 2019, S. 2).

Peer Tutoring

Dieser Ansatz ist ebenfalls in Bildungsinstitutionen weit verbreitet. In Schulen und Universitäten kann Nachhilfe durch ältere/ weiter vorangeschrittene peers in Form von Tutorien angeboten werden. Hierbei liegt der Fokus auf der Wiederholung von Informationen durch peers, wobei beide Parteien von dem erneuten und zirkulären Beschäftigen mit dem Lernstoff und dem dadurch entstehenden Bildungsprozess profitieren können (vgl. Strauß 2012, S. 93).

Peer Review oder Peer Feedback

Der Ansatz der Peer Review ist in Wissenschaft und Forschung gängige Praxis (vgl. Tennant 2018, S. 1). Dabei wird ein geschriebener Text von peers gelesen und eingeschätzt. Mit Hilfe von Fragen und Beispielen kann der Artikel korrigiert und verbessert werden. Dieser Ansatz wird nicht nur im wissenschaftlichen Kontext angewendet, sondern auch in Schul- und Bildungssettings unter Kindern und Jugendlichen (vgl. Adams/ Oliver 2019, S. 113).

Peer Support

Peer Support betrachtet die Unterstützung zwischen peers als ein natürliches menschliches Phänomen. Personen, die gewisse Erfahrungen durchgemacht haben, können und wollen oft Anderen, die gerade ähnliche Herausforderungen erleben, durch Empathie, lebhafte Erinnerungen und Verständnis helfen (vgl. Penney 2018, S. 1). Dabei wird dieser Ansatz als grundlegender menschlicher Wert verstanden, da seit jeher Betroffene sich gegenseitig unterstützt haben (vgl. Strauß 2012, S. 93). Denn Menschen zu helfen, die ähnliche Erfahrungen machen, gilt für viele Personen als selbstverständlich (vgl. Blanch et al. 2012, S. 13).

Hierbei ist es nicht unbedingt notwendig, dass peers ähnliche demografische oder soziokulturelle Merkmale aufweisen, da der Fokus auf geteilten Erfahrungen liegt. So können Menschen in Selbsthilfegruppen zusammen kommen und sich gegenseitig unterstützen. Historisch gesehen bildete sich dieser Ansatz aus dem Programm für *Anonyme Alkoholiker*innen*, die seit den 1930er Jahren bestehen (vgl. Blanch et al. 2012, S. 13, 16;

Strauß 2012, S. 94, 97). Gegenwärtig wird vor allem in psychiatrischen Settings mit Peer Support gearbeitet (vgl. Penney 2018, S. 1).

In der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen wird hier auch von einem *radikalen Peer-Ansatz* gesprochen, wenn junge Menschen selbst Erfahrungen gemacht haben, die sie durch peer-Arbeit teilen. Dies ist auch in der Gewaltprävention wesentlich (vgl. Rohr et al. 2016, S. 8).

Peer Mentoring

Dieser Ansatz sieht vor, dass im Schulkontext ältere Schüler*innen ein Training bekommen, um jüngeren peers als Art Mentor*innen oder *Buddys* zur Seite zu stehen und diese unterstützen können. Dies baut auf dem Gedanken auf, dass peers schneller vertraut werden kann, als pädagogischen Fachkräften und jüngere Jugendliche mit Älteren aufgrund der Annahme ähnlicher Erfahrungen eine stärkere Verbindung aufbauen können. Dieser Ansatz wird in der Praxis oft bei Transitionen als niederschwellige Unterstützung für Kinder und Jugendliche angeboten (vgl. Wroe/ McFarlane 2015, S. 17, 21).

Peer Mediation

Diese Form der Konfliktbewältigung hat sich in den letzten zwei Jahrzehnten in Schulen stark ausgeprägt. Hierbei werden Jugendliche als Friedensmediator*innen ausgebildet bzw. geschult, um bei anfälligen Streitigkeiten und Problemen unter ihren Mitschüler*innen konstruktiv zu vermitteln. So wird versucht bei Konflikten innerhalb der Schule zu unterstützen und diese zu schlichten. Als externe, dritte Vertrauensperson kann ein*e peer Mediator*in zwischen den streitenden Personen vermittelnd tätig sein, um so gemeinsam nach einer Lösung für das bestehende Problem zu suchen (vgl. Heyer 2010, S. 408f; Kästner 2003, S. 52, 54f; Strauß 2012, S. 92). So können Jugendliche ihre peers im schulischen Kontext in gewisser Weise beraten. Angemerkt muss hier aber werden, dass nicht alle Konflikte durch Peer Mediation gelöst werden können und bei herausfordernden Problematiken (insbesondere bei Gewalt, Sucht, Illegalität etc.) zum Schutz aller Beteiligten professionelle Hilfe und externe Beratungsstellen aufgesucht werden müssen (vgl. Kästner 2003, S. 55; Strauß 2012, S. 93).

Peer-Beratung, Peer Counseling oder Peer Consulting

In dieser Form der Beratung werden Jugendliche als Laien in Beratungskontexten eingesetzt. Hierbei können peers bei Problemen ein unterstützendes Gespräch aufsuchen. Bewährt hat sich die peer-beratende Tätigkeit rund um Themen der sexuellen und geschlechterreflektierten

Bildung sowie Suchtprävention (vgl. Heyer 2010, S. 409; Kästner 2003, S. 55). Dabei werden oftmals peers in der Beratung eingesetzt, die bereits selbst Erfahrungen im ausgewählten Bereich gemacht haben (vgl. Strauß 2012, S. 91). Aus einer intersektionalen Perspektive kann Peer-Beratung beispielsweise für Menschen mit Behinderungen im Bereich der Sexualität sinnvoll sein (vgl. Steininger 2021, S. 200).

Weiters können auch Supervisionen und Intervisionen unter peers stattfinden. Meistens werden peer-Beratungsangebote dabei im Zuge institutioneller und professioneller Einrichtungen angeboten. Vorteile sind die Niederschwelligkeit durch das Angebot von peers, die schnellere Vertrauensbasis, das Gefühl der Nachvollziehbarkeit sowie des Verstanden Werdens. Wichtig sind hier stets eine genaue Einschulung und regelmäßige Reflexion über die eigene Rolle als peer-Berater*in. So darf kein hierarchisches Machtverhältnis zwischen peers entstehen und bei sensiblen Themen bedarf es ebenso professioneller Unterstützung (vgl. Kästner 2003, S. 56f). Die Praxis zeigt, dass Peer-Beratung immer mehr und in unterschiedlichen Bereichen eingesetzt wird (vgl. FH St. Pölten oJ. online).

Positive Peer Culture (PPC)

Als Unterkategorie von Peer-Beratung und als weiterer Ansatz gilt Positive Peer Culture. Hier liegt der Fokus auf Beratungsmöglichkeiten im Gruppensetting. Durch die Unterstützung einer professionellen Moderationskraft können Probleme und Herausforderungen von Jugendlichen in Gruppengesprächen thematisiert werden. Ziel ist es, Unterstützung sowie Verständnis gegenseitig aufzubringen und als Gruppe gemeinsam an Lösungen zu arbeiten (vgl. Steinebach et al. 2018, S. 9).

Anhand der Beschreibungen der verschiedenen peer-Ansätze wird ersichtlich, dass die fehlende Einigung bezüglich eines allumfassenden Begriffs für die Arbeit mit peers unter anderem auch aus den unterschiedlichen Fokuspunkten der einzelnen Ansätze kommt (vgl. Strauß 2012, S. 94). Daher wird durch die Fülle an Ansätzen in der peer-Arbeit klar, wie breit gefächert diese ist und in verschiedenen Bereichen der Pädagogik und Sozialen Arbeit wirken kann. Für diese Masterarbeit sind die Ansätze der Peer Education, Peer-Projekte und Peer Support wesentlich, welche zusammenfassend als peer-Arbeit bezeichnet werden und zu peer-Prozessen führen.

4.4 Bedeutung von *peer groups* im Jugendalter

In allen Ansätzen der peer-Arbeit werden Kinder und Jugendliche als Teil einer Gruppe gesehen, die in den meisten Fällen aus (ungefähr) Gleichaltrigen besteht (vgl. Nörber 2013, S. 341). In der deutschsprachigen Forschung hat sich der englische Begriff *peer group* etabliert, der aber nicht, wie die alleinige Übersetzung, den Fokus lediglich auf Gleichaltrige legt, sondern alle Menschen, die ähnliche Merkmale aufweisen, in Gruppierungen zusammenfasst (vgl. Strauß 2012, S. 119). Somit werden *peer groups* als „soziale Bezugsgruppen“ (GVFD 2019, S. 10) verstanden, in denen Lernprozesse entstehen und Personen unterschiedliche Erfahrungen machen sowie Gefühle, Ausdrucksweisen und Meinungen erproben und wechseln können (vgl. Harring et al. 2010, S. 9). Dabei können verschiedenste Faktoren Menschen zu einer *peer group* zusammenbringen (vgl. Rohr et al. 2016, S. 7).

Im Jugendalter zählt für viele junge Menschen die *peer group* zu einer wichtigen Bestandskategorie in ihrem Leben (vgl. Strauß 2012, S. 9; Nörber 2013, S. 340). Daneben sind, wie bereits erwähnt, auch Familie, Schule und Medien bedeutend für die Lebenswelten von Kindern und Jugendlichen (vgl. Blumenberg/ Kleb 1997, S. 3). Diese stellen unterschiedlichste Erwartungen an junge Menschen, die auch gesamtgesellschaftlich mitgetragen werden (vgl. Steinebach et al. 2018, S. 26). Vor allem Erziehungsberechtigte beeinflussen hierbei die Wahl der *peer group* ihrer Kinder. Daher kann die Sozialisation von Kindern und Jugendlichen nicht abgetrennt von der Herkunftsfamilie sowie der *peer group* gesehen werden (vgl. Brake 2010, S. 401). Studien haben unter anderem ergeben, dass *peer groups* in ihrer Einflussnahme auf die Lebensrealität von Jugendlichen genauso bedeutend sind wie ihre Eltern (vgl. Nörber 2013, S. 340). So zählen Beziehungen zu peers und *peer groups* neben familiären Beziehungen sowie Kontakten aus der Bildungs- und Arbeitswelt zu zentralen Faktoren der Sozialisation (vgl. Thole/ Schoneville 2010, S. 160).

In der Zeit der Pubertät und Adoleszenz werden Bildungs- und Sozialisationsorte von Jugendlichen weg von der Familie in die *peer group* verlegt (vgl. Rohr/ Strauß 2010, S. 4). Somit ist diese auch bedeutend für die Phase der Loslösung von Jugendlichen aus ihrem familiären Umfeld (vgl. Strauß 2012, S. 31). Hier können Jugendliche gemeinsam neue soziale Räume schaffen (vgl. GVFD 2019, S. 10). In diesen Räumen können Normen, Werte, Einstellungen und Meinungen oder auch das äußere Erscheinungsbild (Kleidung, Make Up, Tätowierungen, Piercings etc.) immer wieder verändert und erprobt werden, um sich selbst

finden zu können. Hierbei wird oftmals ein bewusster Kontrast zu erwachsenen Bezugspersonen gesetzt (vgl. Harring et al. 2010, S. 10f). Dabei übt die peer group eine Form von Kontrollinstanz aus, in der sich aber bis zu einem gewissen Grad frei bewegt und (aus-)probiert werden darf (vgl. Kästner 2003, S. 59f).

Jugendliche können sich daher bei Gleichaltrigen als mehr annehmbar und gleichwertig fühlen (vgl. Rohr/ Strauß 2010, S. 5). So ist das Vertrauen gegenüber peers oftmals schneller gegeben als gegenüber Erwachsenen. Dies trifft vor allem auf Themen zu, die unangenehm und schambehaftet sind (vgl. Heyer 2010, S. 414). Denn im Jugendalter verstärkt sich der Fokus auf das Finden der eigenen Identität sowie der individuellen Herausbildung jener (vgl. Steinebach et al. 2018, S. 20). Die peer group dient demnach der „Lebensrealität vergleichsweise nahe Referenzgruppe [und] schafft Bezugs- wie auch Orientierungspunkte für Entwicklungsprozesse“ (Nörber 2013, S. 340). Psychosoziale Dynamiken werden demnach hier neu und stetig verhandelt. Dies bedeutet auch, dass Beziehungen zwischen Gleichaltrigen immer wieder erarbeitet und neu ausgehandelt werden müssen, welche im Gegenteil zu Beziehungen zu Familie oder Lehrpersonen nicht determiniert sind (vgl. Rohr/ Strauß 2010, S. 4f). Meistens verringert sich in dieser Phase die Intensität der elterlichen Beziehung und der Fokus wird auf das Finden und Pflegen freundschaftlicher und intimer Beziehungen gelegt (vgl. Schröder 2003, S. 97). Innerhalb der peer group können so unterschiedliche Formen von freundschaftlichen, romantischen und/ oder sexuellen Beziehungen erprobt werden (vgl. Harring et al. 2010, S. 10).

Bei der Erforschung von Beziehungen im Jugendalter ist dabei auch die sexuelle Sozialisation bestimmend, da Jugendliche in der Zeit der Pubertät und Adoleszenz unterschiedliche Erfahrungen mit Beziehungen machen. Hierbei spielen Liebe, Sexualität und das Experimentieren von Grenzen auch immer eine Rolle (vgl. Dannenbeck 2003, S. 39f). Denn in der Pubertät verändert sich viel und Hormone durchströmen den Körper. Auch die Geschlechtsreife (erste Menstruation bzw. erste Ejakulation) bildet für viele Jugendliche einen wichtigen Übergang dar, welcher in der peer group geteilt werden kann (vgl. Schröder 2003, S. 96). So kann festgehalten werden: „Eine verlässliche und zufriedenstellende Einbindung in Beziehungen mit Peers ist einerseits eine wichtige Ressource beim Initiieren und Gestalten von Annäherungsprozessen, setzt aber andererseits bereits soziale Kompetenzen und die Bereitschaft zu persönlichem Einsatz aus“ (Dannenbeck 2003, S. 47). In peer groups können so unterschiedliche Positionen eingeübt werden, was wertvoll für die

Persönlichkeitsentwicklung ist. Weiters kann das Vertrauen gegenüber Gleichaltrigen gestärkt werden, was auch im Bildungskontext entscheidend ist (vgl. Steinebach et al. 2018, S. 22).

Wichtig ist hier aber festzuhalten, dass peer groups oft als „sozial homogen“ angesehen werden, was nicht immer zutreffend ist. Denn diese bestehen nicht immer nur aus gleichaltrigen Freund*innen (vgl. Krüger/ Deppe 2010, S. 237f). So können peer groups nicht verallgemeinert werden, sondern werden vielmehr individuell und subjektiv von Jugendlichen selbst gewählt (vgl. Harring et al. 2010, S. 15). Deshalb machen peer groups oftmals auch soziale Differenzen erst sichtbar (vgl. Thole/ Schoneville 2010, S. 141). Im pädagogischen Verständnis ist hier ebenfalls zu beachten, dass peer groups auch außerhalb der Schule existieren. Diese Gruppierungen im außerschulischen Kontext werden als *Cliquen* benannt (vgl. Nörber 2013, S. 341; Krüger/ Deppe 2010, S. 224). Dabei sind die verschiedenen Arten von peer groups jeweils abhängig von individuellen Gruppendynamiken, welche auch mit Druck und Zwang einhergehen können (vgl. Heyer 2010, S. 412). So können nicht alle Jugendlichen gleichermaßen von peers und ihrer peer group profitieren, da für viele diese auch oft Druck und Risikoverhalten mitbringt (vgl. Harring et al. 2010, S. 15). Denn nicht alle Jugendlichen fühlen sich mit ihrer unmittelbaren peer group verbunden und so wird das Zugehörigkeitsgefühl zu einer peer group immer individuell bestimmt (vgl. GVFD 2019, S. 10). Weiters sind auch nicht alle Jugendlichen einer peer group freiwillig und gerne in dieser. Manche werden lediglich geduldet, andere befinden sich am Rande oder außerhalb der Gruppe oder wollen (nicht) dazu gehören (vgl. Heyer 2010, S. 412). In Anlehnung an Bourdieu kann hier auch von *Peerkapital* gesprochen werden (vgl. Harring et al. 2010, S. 9).

Studien haben diesbezüglich ergeben, dass Jugendliche, die nicht oder wenig in peer groups eingebunden sind, entwicklungspsychologisch in gewisser Weise manche Erfahrungen nicht machen können (vgl. Rohr/ Strauß 2010, S. 6). Weiters bewegen sich Jugendliche aus benachteiligten sozio-ökonomischen Haushalten oft in peer groups, die sich am Rande von gesellschaftlichen Werten und Normen situieren (vgl. Thole/ Schoneville 2010, S. 142). So kann das soziale Milieu, in der sich die peer group bewegt, auch die schulische Laufbahn von Jugendlichen beeinflussen (vgl. Krüger/ Deppe 2010, S. 226). Daher werden peer groups immer wieder auch mit vermehrten Risiken in Verbindung gebracht, vor allem im Bereich der Illegalität, wie Sucht, übermäßiger Konsum und Missbrauch (vgl. Rohr/ Strauß 2010, S. 6; Rohr et al. 2016, S. 22). In Bezug auf Gewalt findet diese, wie oben bereits beschrieben, oft auch zwischen peers selbst bzw. innerhalb der peer group oder zwischen mehreren Gruppierungen

statt (vgl. Scambor et al. 2021, S. 99; Rohr et al. 2016, S. 23). Hier kann oftmals auch die Schule selbst ein Ort von Gewalt sein (vgl. Strauß 2012, S. 10).

Gleichzeitig zeigen zahlreiche andere Studien, dass Jugendliche, die sich in ihrer peer group wohlfühlen, mehr Bewältigungsstrategien für Herausforderungen und Probleme kennen, was auch zur positiven Entwicklung der Persönlichkeit beiträgt (vgl. Nörber 2013, S. 339). Denn gewisse Konflikte und vor allem das Erlernen eines adäquaten Umgangs mit jenen innerhalb der peer group dient entwicklungspsychologisch gesehen auch dem Prozess des Erwachsenwerdens (vgl. Strauß 2012, S. 150). So kann zum Beispiel bei Mobbing Erfahrungen unter Jugendlichen eine unterstützende peer group, oftmals ein großer Anker sein (vgl. Blanch et al. 2012, S. 26). Weiters zeigt die Resilienzforschung hier auch, dass Jugendliche, die sich in einem sicheren Netz einer peer group befinden, stärkere soziale Kompetenzen aufweisen und resilienter in Bezug auf Herausforderungen im Jugendalter sind (vgl. Rohr/ Strauß 2010, S. 4). So kompensieren beispielsweise peers und peer groups bei Belastungen innerhalb der Familie oft die Beziehungsqualität und die Kommunikationsinstanz für betroffene Jugendliche. Dies kann bei hohen Belastungen aber wiederum auch schwierig und überfordernd für Beteiligte werden (vgl. Brake 2010, S. 401).

Es wird daher ersichtlich, dass peer groups unterschiedliche Einflussfaktoren für die Entwicklung im Jugendalter bilden. Da lange Zeit peer groups vermehrt als negativ und gewaltvoll angesehen wurden, wird durch Konzepte der peer-Arbeit der Fokus auf die Chancen der peer group gelegt und diese als Bildungsorte verstanden (vgl. Strauß 2012, S. 33f). So kann sich ein kontinuierlicher Bildungsprozess dynamisch zwischen den Mitgliedern einer peer group im Jugendalter bewegen (vgl. GVFD 2019, S. 10).

4.5 Peer-Prozesse in Bildungseinrichtungen

Durch die starke Verbindung von peer groups zu Schulen und Klassengemeinschaften finden im schulischen Kontext fortwährend peer-Prozesse statt. Auch im Unterricht können verschiedenste peer-Ansätze angewendet werden. So können durch den Einsatz von peer-Prozessen im schulischen Kontext die Selbstwahrnehmung sowie die Selbstverantwortlichkeit von Jugendlichen gestärkt werden (vgl. Nörber 2013, S. 344). Da in der pädagogischen Arbeit mit Kindern und Jugendlichen es wesentlich ist, die Selbstwirksamkeit, Selbstbestimmung und

Selbstorganisation jener zu fördern, kann dies mit Hilfe von peer-Arbeit angeregt werden (vgl. Nörber 2003, S. 11; Strahl/ Schröder/ Wolff 2017, S. 277).

Peer-Prozesse in Bildungseinrichtungen können so von Seiten der Fachkräfte durch die Auswahl eines Themas und anschließenden Involvierung von Jugendlichen initiiert werden (vgl. GVFD 2019, S. 23). Hierbei ist stets die Thematik des Bildungsprozesses für die Beteiligung der Jugendlichen entscheidend (vgl. Rohr et al. 2016, S. 7). Dabei können peer-Prozesse ein großes Potential für das Einbeziehen und Ermächtigen von Jugendlichen bieten (vgl. Nörber 2003, S. 11). Diese lernen so auch Verantwortung zu übernehmen und können sich selbstbestimmt weiterentwickeln (vgl. Heyer 2010, S. 414).

Lehrkräfte werden dabei als Begleitung und rahmen-/ impulsgebende Personen verstanden. So kann eine Balance zwischen Schüler*innen und Lehrer*innen im Bildungssetting entstehen. Allerdings kann dies in der Schule nur in bestimmtem Ausmaß geltend gemacht werden, da durch die Institutionalisierung von formalem Lernen wenig Spielraum für die Partizipation von Jugendlichen und offene informelle Lernprozesse herrscht. Gelungene Bildungsprozesse entstehen aber oftmals aus einer Kombination von formalen und non-formalen Lernen (vgl. Heyer 2010, S. 408, 415, 419).

Weiters muss auch bedacht werden, dass, wie bereits oben beschrieben, peers und peer groups in Bildungseinrichtungen nicht immer nur positiv anzusehen sind. In einer 2010 veröffentlichten Längsschnittstudie wurde der Einfluss von peers auf die schulische Laufbahn von Jugendlichen untersucht. Hierbei konnte festgestellt werden, dass peers negative sowie positive Einflüsse auf Jugendliche und ihre schulischen Leistungen haben können. Dies sei abhängig vom individuellen Fall und Konstellation der peer group. Einfluss darauf haben aber auch die Schule an sich, Erziehungsberechtigte, Herkunft und Milieu der Jugendlichen (vgl. Krüger/ Deppe 2010, S. 223, 228, 237). Hier gibt es dabei oft auch einen Zusammenhang zwischen Gewaltausübung und -erfahrungen mit schulischen (Miss-) Erfolg. Statistisch gesehen werden Jugendliche, die eine geringe Schulbildung aufweisen, auch eher gewalttätig. So kann der gezielte Einsatz von Bildungsprozessen, in diesem Fall von peer-Arbeit, auch zur Gewaltprävention beitragen (vgl. Rohr/ Strauß 2010, S. 6f). Dabei muss aber stets auch beachtet werden, dass Gewalt immer auch ein Teil von Schule sein wird (vgl. Rohr et al. 2016, S. 33).

Neben der Schule sind Jugendliche aber auch in außerschulischen Bildungseinrichtungen anzutreffen (vgl. GVFD 2019, S. 32). Peer-Prozesse können so auch in den Handlungsfeldern und Bildungseinrichtungen der offenen und verbandlichen Kinder- und Jugendarbeit entstehen und eingesetzt werden (vgl. Heyer 2010, S. 414; Nörber 2013, S. 342). Vor allem die verbandliche Jugendarbeit fokussiert sich dabei traditionell auf peers und peer groups, so etwa in Sportclubs, bei den Pfadfinder*innen oder der Jungschar, aber auch in Musikgruppen und der Freiwilligen Feuerwehr (vgl. Kästner 2003, S. 51). In diesen Bereichen herrscht mehr Flexibilität für informelle Lernprozesse (vgl. Heyer 2010, S. 416). An dieser Stelle ist hier ebenfalls wichtig hinzuzufügen, dass es auch in der verbandlichen Jugendarbeit professioneller bzw. geschulter Fachkräfte bedarf, um gewaltpräventive peer-Prozessen zu initiieren (vgl. Strahl/ Schröder/ Wolff 2017, S. 278).

In der offenen Kinder- und Jugendarbeit ist das Einbeziehen von peers und peer groups aufgrund der starken Bindung von Jugendlichen zu ihren peers entscheidend. Da der Fokus auf individuellen Gruppendynamiken besonders wichtig ist, bieten sich Konzepte der Sozialraumanalyse und Lebensweltorientierung an. So können Jugendliche durch das Einbeziehen ihrer peers mit verschiedenen Themen in Kontakt kommen. Es kann hier allerdings auch zur Formung von Cliques oder Banden kommen, welche den Zugang für weitere Jugendliche in den peer-Prozess erschweren könnte (vgl. Nörber 2013, S. 341f). Weiters ist auch zu beachten, dass in der offenen und verbandlichen Kinder- und Jugendarbeit oftmals eine starke Heterogenität im Alter der Adressat*innen herrscht (vgl. Strahl/ Schröder/ Wolff 2017, S. 283). Dies muss bei der Durchführung von peer-Prozessen in diesen Handlungsfeldern mitbedacht werden.

4.6 Kritik an und Grenzen von peer-Arbeit

Wie bereits oben mehrfach erwähnt, werden peer-Arbeit und peer-Prozesse oftmals als grundlegend positiv dargestellt. Hier werden peer groups und die Beziehungen unter peers zum Teil schnell idealisiert (vgl. Rohr/ Strauß 2010, S. 7f). Da aber nicht alle Jugendliche stets Teil einer peer group sind bzw. peers haben, denen sie vertrauen können, ist es notwendig auch auf die Kritik an und Grenzen von peer-Arbeit hinzuweisen (vgl. Heyer 2010, S. 413).

Wie im Forschungsstand beschrieben, werden Kritik und Grenzen von peer-Arbeit wenig beleuchtet oder Kritikpunkte meist nur oberflächlich angeschnitten. In der Praxis bzw. Umsetzung von peer-Projekten verändert sich hier wenig. Daher ist eine ausführliche

Evaluierung der peer-Arbeit ausständig. Da Projekte aber mit unterschiedlichen peer-Ansätzen arbeiten, ist keine Vereinheitlichung und somit auch kein Vergleich möglich. Bei vorhandenen Studien ist dabei auch fraglich, ob die Ergebnisse wirklich durch peer-Arbeit erreicht wurden, oder einfach durch gegebene Umstände und entwicklungspsychologische Veränderungen der Jugendlichen. Daher sollte der Fokus zukünftiger empirischer Studien vor allem auf dem Prozess der Adressat*innen liegen (vgl. Strauß 2012, S. 140f).

Ein zentraler Kritikpunkt der peer-Arbeit liegt dabei oftmals in der Gefahr einer Homogenisierung der Jugendlichen Adressat*innen und peer groups, da Unterschiede in sozialer und kultureller Herkunft, der individuelle Entwicklungsstand oder auch andere Merkmale wie Geschlecht, Alter, Ethnizität etc. in peer-Prozessen oftmals nicht voll berücksichtigt werden (können) (vgl. Rohr/ Strauß 2010, S. 8). Eine Studie aus dem Jahr 2022 zeigte zum Beispiel, dass das Geschlecht der peers (unbewusst) den Lernprozess verändert und Jugendliche Personen je nach Geschlecht unterschiedlich behandeln (vgl. Kroneman/ Admiraal/ Kleistra 2022, S. 468). Die soziale Kluft zwischen Jugendlichen und ihren peers, die sich auch in Bildungsprozessen widerspiegelt, darf hier nicht übersehen werden, da Ungleichheiten zwischen peers den Prozess beeinflussen können (vgl. Thole/ Schoneville 2010, S. 150). So stellt für manche Jugendliche die Teilnahme an peer-Prozessen keine Unterstützung dar, da nicht alle Gruppenmitglieder stets gleich adressiert werden können. Peer-Arbeit ist daher keine Methode, die immer und überall funktioniert (vgl. Rohr/ Strauß 2010, S. 8).

So muss hier auch beachtet werden, dass Jugendliche individuelle Entwicklungsstadien aufweisen und daher durch peer-Arbeit kein Erfolgsrezept gefunden werden kann, das für alle funktioniert (vgl. Adams/ Oliver 2019, S. 196). In der Theorie klingt peer-Arbeit als sehr wertvoll und ein positiver Zusatzfaktor im Bildungssetting. Eine gelungene Umsetzung von peer-Projekten bedarf allerdings sehr viel Arbeit (vgl. Heyer 2010, S. 408). Denn der Einsatz von peer-Arbeit kann auch als Eingriff in die Lebenswelt von Adressat*innen gesehen werden (vgl. Rohr/ Strauß 2010, S. 8).

Auch im professionellen Kontext der Sozialen Arbeit wird peer-Arbeit gewissermaßen kritisch begutachtet, da der Zweifel besteht, dass in der Praxis peers als günstigere Arbeitnehmer*innen eingesetzt werden und somit Fachkräfte ersetzen könnten (vgl. FH St. Pölten 2021b, online). So kann es zu einer Auslagerung der Arbeit an peers kommen, die aber in ihrer Professionalität große Unterschiede zu Fachpersonen, die eine spezifische Ausbildung haben, aufweisen (vgl.

Penninger/ Winterauer/ Zeilbauer 2021, S. 12). Dies geht auch mit einer strukturellen Unterbezahlung der ausführenden Personen einher. Historisch gesehen wurde peer-Arbeit dabei auch vermehrt in gesellschaftlichen Krisen eingesetzt, wenn Fachkräfte zu teuer wurden und peers so als kostengünstiger „Ersatz“ dienten (vgl. Strauß 2012, S. 99). Peer-Projekte werden demnach oft aufgrund ökonomischer und finanzieller Gründe eingesetzt. Hier können die Kosten aber durch ungeplante Ereignisse auch steigen, was wiederum den Leistungsdruck erhöhen kann (vgl. UNFPA 2005, S. 6).

Unklar ist aber auch, ob peer-Projekte langfristig wirklich günstiger sind, da in der Arbeit mit Jugendlichen peers immer wieder neu eingeschult werden müssen. Dies hängt auch mit einem zentralen Kritikpunkt der peer-Arbeit zusammen, da in den meisten peer-Projekten Jugendliche überhaupt nicht bezahlt werden (vgl. Strauß 2012, S. 100). Hier bestehen verschiedene Argumente, die für und gegen eine Bezahlung der Jugendlichen sprechen. Dabei wird oftmals auf den Zusammenhang einer möglichen Manipulation sowie Instrumentalisierung von Jugendlichen für die Ziele und Zwecke von Fachkräften hingewiesen (vgl. Rohr/ Strauß 2010, S. 8f). So wird impliziert, dass durch eine Bezahlung der Jugendlichen diese für die Zwecke von Erwachsenen ausgenutzt werden könnten (vgl. Strauß 2012, S. 108). Dies wirft Aspekte von und Kritik an ehrenamtlichem Engagement und Freiwilligkeit auf, welche in der peer-Arbeit wesentlich sind, aber auch kritisch begutachtet werden müssen (vgl. Stöckelmaier/ Hack/ Giacomuzzi 2021, S. 72f). Denn eine freiwillige Teilnahme der Jugendlichen ist für die peer-Arbeit ausschlaggebend. Diese ist aber, vor allem im Schulkontext, nicht immer voll gegeben (vgl. Heyer 2010, S. 407, 415). Meistens entstehen peer-Projekte dabei im Auftrag der Schule, von Erziehungsberechtigten oder bei Vorfällen von Gewalt auch vom Gericht. Hier ist eine freiwillige Teilnahme der betroffenen Jugendlichen an gewaltpräventiven peer-Projekten noch mehr fraglich (vgl. Rohr/ Strauß 2010, S. 6).

So muss auch auf die ausnützende Komponente von peer-Arbeit, insbesondere im Kontext der Jugendarbeit, hingewiesen werden (vgl. Rohr et al. 2016, S. 9). Dies geht weiters auch mit dem Spannungsfeld „Partizipation vs. Instrumentalisierung“ (Strauß 2012, S. 142) einher. Die Kritik an peer-Arbeit kann unter anderem auch an die Kritik am Partizipationsansatz angelehnt werden. Denn durch den partizipativen Charakter von peer-Arbeit muss sich stets gefragt werden, inwiefern sich Jugendliche wirklich an peer-Prozessen beteiligen können und wollen. Oftmals ist der Grad der Partizipation von Jugendlichen hier fragwürdig (vgl. Rohr/ Strauß 2010, S. 8). Dies wird am Partizipationsansatz allgemein kritisiert, da Jugendliche oft nur

schein-partizipieren können. Weiters ist auch die meist fehlende monetäre Entlohnung ein Kritikpunkt am Partizipationsansatz. In einigen Projekten wird Jugendlichen aber auch unverhältnismäßig viel Macht gegeben und Aufgaben verlangt, für die sie nicht zuständig sind (vgl. Anastasiadis/ Heimgartner/ Sing 2011, S. 40f). Dies kann auch zu gewissen Diskrepanzen zwischen Fachkräften und teilnehmenden Jugendlichen hinsichtlich der Durchführung und Zielsetzungen von peer-Projekten führen (vgl. GVFD 2019, S. 13). So können ungewollte und nicht geplante Nebenerscheinungen der peer-Arbeit auch nachteilig für Teilnehmende werden (vgl. Strauß 2012, S. 145).

Auch die geforderte Arbeit auf Augenhöhe und das Gleichgewicht zwischen Jugendlichen und Fachkräften wird manchmal nur vorgetäuscht, da insbesondere im Schulkontext Lehrpersonen stets eine gewisse Macht über Schüler*innen (be-)halten (vgl. Heyer 2010, S. 408). So bestimmen Fachkräfte in den meisten peer-Projekten Konzepte und Ziele bereits im Vorfeld und leiten peer-Prozesse ein. Hier können Jugendliche oftmals nicht von Beginn an voll und ganz mitbestimmen (vgl. Strauß 2012, S. 142). Daher müssen auch allgemein Machthierarchien zwischen Fachkräften und Schüler*innen mitbedacht und hinterfragt werden. Offen bleibt, ob im Schulkontext ein echter Austausch auf Augenhöhe überhaupt möglich ist (vgl. Heyer 2010, S. 413). Entscheidend ist hier, wie Fachkräfte zu Jugendlichen stehen und ob sie jene wirklich im Sinne von Empowerment unterstützen oder aber nur ausnützen und für eigene Zwecke manipulieren wollen (vgl. Kästner 2003, S. 58).

Mögliche vorherrschende hierarchische Machstrukturen müssen aber auch zwischen Jugendlichen und ihren peers selbst mitbeachtet werden (vgl. Heyer 2010, S. 413, 418). So muss im Zuge eines peer-Prozesses darauf aufmerksam gemacht werden, dass sich Beziehungen zwischen Jugendlichen verändern können. Hier gilt es als Herausforderung, ein hierarchisches Machtgefälle zu verhindern (vgl. Kästner 2003, S. 58, 59). Unter Umständen können so Manipulationen von Seiten der Jugendlichen entstehen, um sich selbst Macht zu zuschreiben. Die Gefahr besteht hier aber auch, dass Jugendliche ihre peers nicht ernst nehmen und diese auslachen könnten. Weiters weisen Schüler*innen stets auch eigene Interpretationen in der Umsetzung von Themen und Wissen auf. Demnach liegt hier ein weiterer Kritikpunkt auch in der Art der Wissensvermittlung, da der Fokus auf dem Teilen von Erfahrungen und weniger von theoretischem Wissen liegen sollte (vgl. Kroneman/ Admiraal/ Kleistra 2022, S. 467f, 471). Denn Jugendliche sollten für ihre peers nicht als „Lehrkraft“ angesehen werden. Dies erfordert allerdings verschiedenste Kompetenzen, die nicht alle peers stets nachweisen

können (vgl. Heyer 2010, S. 407, 419). „Überspitzt formuliert kann die These aufgestellt werden, dass ein Jugendlicher, sobald er sich dafür entscheidet als Peer zu arbeiten, nicht mehr identisch mit der Zielgruppe ist und somit keinen ‚richtigen‘ Peer im Sinne von Gleichheit und Ähnlichkeit von Einstellungen und Meinungen darstellt“ (Strauß 2012, S. 147). Daher gilt es als Herausforderung, gleichgestellt mit anderen Jugendlichen zu bleiben und gleichzeitig offen und neutral in der Wissensvermittlung zu sein (vgl. Kroneman/ Admiraal/ Kleistra 2022, S. 467, 469).

Der Begriff *Peer Drift* beschreibt dabei die Gefahr, dass peers durch ihre neu gewonnene Rolle ihre Machtpositionen ausnützen und diese unverhältnismäßig einsetzen. Dies kann vermehrt in Einrichtungen der Sozialen Arbeit passieren, wo ehemalige Adressat*innen mit Hilfe von peer-Arbeit gemeinsam mit Fachkräften in einem Team fungieren. Hierbei können peers möglicherweise ihre Position und Aufgabe mit denen der Fachpersonen verwechseln, was zu unterschiedlichsten Herausforderungen führt. Somit sind Interventionen zwischen peers und eine kontinuierliche reflexive und offene Kommunikation im Team notwendig (vgl. Penninger/ Winterauer/ Zeilbauer 2021, S. 12).

Hier dockt auch die Forderung nach regelmäßigen Supervisionen in der peer-Arbeit an, welche aber auch dementsprechend teuer sind und somit oft fehlen (vgl. Strauß 2012, S. 100). Diese würden eine entsprechende Qualitätssicherung mit sich bringen, allerdings ist es in der Praxis schwierig gewisse Qualitätsdimensionen⁹ festzulegen und einzuhalten. Denn das (Vor-) Wissen von beteiligten Personen in der peer-Arbeit kann zum Teil sehr schwanken. So muss weiters auch bedacht werden, dass Jugendliche ihren peers unter Umständen auch Falschinformationen und Widersprüche vermitteln könnten (vgl. Adams/ Oliver 2019, S. 178). Da in der peer-Arbeit stets eine gewisse Beziehungskomponente inhärent ist, können sich manche Jugendliche bei falschen Aussagen aber auch nicht trauen, dagegen zu sprechen (vgl. Strauß 2012, S. 144). Fachkräfte sollten sich daher im Vorhinein Gedanken machen, was passiert, wenn Jugendliche Falschinformationen vermitteln, diskriminierendes Verhalten aufweisen und der peer-Prozess daher keine gewünschten Effekte erzielt (vgl. GVFD 2019, S. 30f).

So muss festgelegt werden, dass für bestimmte Thematiken auf jeden Fall Fachkräfte in der Bildungsarbeit verantwortlich und notwendig sind. Themen, die Jugendliche eher mit

⁹ Siehe Kapitel 5.3 und 7.3.2 dieser Masterarbeit.

Erwachsenen besprechen sollten, können peers daher auch überfordern und zu negativen Ergebnissen der peer-Arbeit führen (vgl. Brake 2010, S. 401). Deshalb muss im Vorhinein herausgearbeitet werden, welche Themen für Jugendliche herausfordernd sein könnten. Insbesondere bei Konflikten muss klar sein, wann Fachkräfte in die peer-Arbeit unter Jugendlichen eingreifen müssen. Daher bringt peer-Arbeit auch gewisse Risiken mit sich, vor allem, da wie bereits oben erwähnt, das Jugendalter eine bedeutende Phase für die Herausbildung der Identität und die Sozialisation noch nicht abgeschlossen ist. Das Suchen, Finden und Trennen von Verhalten, Normen, Werten und Personengruppen ist verbunden mit Instabilität und Wandel. Hier kann es schwierig sein, als peers verantwortlich für Bildungsprozesse zu werden. So muss auch stets auf die zeitliche Komponente geachtet werden und im Vorhinein ein abgesteckter Zeitraum bestimmt werden, damit für alle Beteiligten klar ist, wann der peer-Prozess beginnt und vor allem wieder endet. Sonst könnten Jugendliche auch unter Druck geraten und das Gefühl bekommen, immer und zu jeder Zeit Expert*innen für alles Mögliche zu sein, was zu multiplen Belastungserfahrungen führen kann (vgl. Heyer 2010, S. 409-411).

Im Hinblick auf Gewaltprävention muss weiters auch beachtet werden, dass Bildungseinrichtungen oft Orte sind, an welchen Gewalt passieren kann. So darf Gewalt unter Jugendlichen, sogenannte *peer violence*, auch nicht unterschätzt bzw. vergessen werden (vgl. Strahl/ Schröder/ Wolff 2017, S. 277, 286). Denn Beziehungen innerhalb einer peer group können auch gewaltvoll und negativ sein (vgl. Strauß 2012, S. 144). Dabei können Menschen, die selbst Gewalt erlebt haben, auch Traumata aufweisen und daher nicht über Gewalterfahrungen sprechen wollen/ können. Somit wäre hier ein trauma-informierter bzw. trauma-sensibilisierter Zugang notwendig, um die Gefahr einer (Re-)Traumatisierung bei gewaltpräventiven peer-Prozessen zu berücksichtigen (vgl. Blanch et al. 2012, S. 7, 31, 46).

Fraglich ist, inwiefern Jugendliche trauma-informiert arbeiten können. Meist fehlt es an Bewältigungsstrategien und Unterstützungsangeboten für Jugendliche, die von ihren peers von Gewalttaten erfahren, da diese für das Halten von traumatischen Erfahrungen nicht ausgebildet oder zuständig sind, was zu kritischen Situationen führen kann (vgl. Gulowski/ Krüger 2020, S. 32). Eine Studie aus dem Jahr 2022 belegt, dass Jugendliche, die in peer-Prozessen von sexualisierter Gewalt ihrer peers erfahren, nicht wissen, wie sie mit solchen Situationen umgehen sollen (vgl. Kroneman/ Admiraal/ Kleistra 2022, S. 472). Dies kann in Bezug auf starke Gewaltformen „die Problematik des Umgangs und möglicher Belastungserfahrungen

aufgrund des Alters und fehlenden Erfahrungswissens noch verschärfen“ (Gulowski/ Krüger 2020, S. 31) und so eine Grenze von peer-Arbeit darstellen.

Aus diesen Gründen werden immer wieder klare Qualitätsdimensionen eingefordert, um somit die Gefahr von negativen Begleiterscheinungen der peer-Arbeit einzudämmen. Dabei muss auch beachtet und kritisiert werden, dass gewaltpräventive peer-Projekte oftmals eingesetzt werden, wenn bereits Gewalt passiert ist und somit versucht wird, durch peer-Arbeit einen „Brand zu löschen“. Da die meisten peer-Projekte aber auch nicht langfristig umgesetzt werden, sondern nur punktuell und gezielt wirken, kann hier keine dauerhafte Lösung gefunden werden (vgl. Strauß 2012, S. 141). „Auch auf politischer Ebene wurden oft kurzfristig [peer-] Projekte ins Leben gerufen oder Gelder für verschiedene Präventionsmaßnahmen bereitgestellt, die häufig jedoch nicht langfristig implementiert wurden“ (Rohr et al. 2016, S. 33). Die Instrumentalisierung der peer-Arbeit von Seiten der Politik wird hier somit auch oft kritisiert.

Da es noch immer wenige empirische Untersuchungen und Ergebnisse von der Wirksamkeit von peer-Arbeit in der Präventionsarbeit gibt, wird diese oft unkritisch und oberflächlich eingesetzt (vgl. Rohr/ Strauß 2010, S. 8). Zusammenfassend kann also gesagt werden: „Ob und wie dieser Ansatz funktioniert, kann nicht mit Bestimmtheit bejaht oder verneint werden, was dazu führt, dass weitere Projekte mit der Erwartung auf Erfolg verwirklicht werden. Diese Punkte bergen die Gefahr in sich, dass solche Projekte ohne hinreichende Konzeptionierung und Abwägung von Konsequenzen relativ schnell umgesetzt und ‚ausprobiert‘ werden“ (Strauß 2012, S. 98). Daher bedarf es einer kontinuierlichen theoretischen Auseinandersetzung mit dem Konzept der peer-Arbeit, was auch die Beleuchtung von Kritikpunkten und Grenzen der peer-Arbeit miteinschließt sowie einer genauen Planung und Gestaltung von peer-Prozessen.

5. Gestaltung von peer-Prozessen

In diesem Kapitel wird mit den zuvor erwähnten Kritikpunkten im Blick der Fokus auf die Gestaltung von peer-Prozesse unter Jugendlichen gelegt. Hierbei wird auf Methoden, wichtige Faktoren und verschiedene Qualitätsdimensionen sowie Standards für die peer-Arbeit eingegangen. Danach werden zwei bestehende Projekte, die mit dem Konzept der peer-Arbeit in der Prävention von geschlechterbasierter Gewalt in Graz arbeiten, vorgestellt.

Peer-Prozesse werden zumeist in Projekten initiiert. Dies kann im schulischen Kontext geschehen oder in außerschulischen Einrichtungen und Orten, die stark frequentiert von Jugendlichen sind, wie Jugendzentren oder Sport- und Spielplätze (vgl. Heyer 2010, S. 410; Kästner 2003, S. 57). Dabei können peer-Projekte auch im Zuge anderer Aktivitäten mitgeplant werden (vgl. UNFPA 2005, S. 6). Themen, die Jugendliche unter anderem auch im Alltag beschäftigen, sollen so möglichst interaktiv und partizipativ bearbeitet werden (vgl. Kroneman/Admiraal/ Kleistra 2022, S. 467; Heyer 2010, S. 419). Das Angebot eines peer-Projektes soll dabei der Unterstützung von Jugendlichen dienen und kann mit einer relativ geringen Finanzierung eine große Gruppe von Jugendlichen erreichen (vgl. Andersen 2019, S. 506; Rohr et al. 2016, S. 249).

In der Gestaltung von peer-Prozessen können dabei die verschiedenen Stufen der Partizipation zum Einsatz kommen, wobei der Grad der Partizipation während des Prozesses variieren kann (vgl. GVFD 2019, S. 19-21). Nach dem Modell von Lüttringhaus (2003) werden durch partizipative peer-Prozesse die Ebenen *Mitwirkung*, *Mitentscheidung* und *Selbstverwaltung* eingenommen (vgl. Anastasiadis/ Heimgartner/ Sing 2011, S.39; GVFD 2019, S. 20). Hier sollten Jugendliche in der peer-Arbeit nicht nur ausführend tätig sein und ihr Wissen und Erfahrungen weitergeben, sondern auch vor allem partizipativ in der Gestaltung von peer-Prozessen beteiligt sein (vgl. Heyer 2010, S. 410). Dabei muss der Fokus auf der Partizipation aller Jugendlichen liegen, die an dem Projekt teilnehmen wollen (vgl. Kästner 2003, S. 58).

Vor allem Jugendliche, die in der Rolle der Vermittlung stehen, können so neue Erfahrungen und Eindrücke sammeln und verschiedene Fertigkeiten erweitern (vgl. Heyer 2010, S. 408). Die Teilnahme an peer-Prozessen kann so zur Stärkung der Persönlichkeit und der Selbstwahrnehmung sowie dem Erlernen von sozialen Kompetenzen und neuem Wissen beitragen. Dabei können Jugendliche Empowerment erfahren und sich gegenseitig helfen,

anderen etwas beibringen sowie gleichzeitig selbst dazu lernen und auch ihren Horizont erweitern. Jugendliche fungieren hier als Multiplikator*innen für ihre peers und nehmen eine Art Vermittlungsrolle bzw. Kontaktperson zwischen Jugendlichen und Fachkräften ein. So können neues Wissen und Fertigkeiten in die eigene Lebenswelt getragen werden (vgl. Kästner 2003, S. 53, 61f).

Hierbei werden verschiedene Phasen durchlaufen, die sich über die freiwillige Meldung von Jugendlichen, den Informationsaustausch und dem Aneignen von Wissen, zum Entwurf für und der Durchführung von peer-Prozessen erstrecken (vgl. Rohr et al. 2016, S. 8). Jugendliche, die ihren peers Wissen übermitteln wollen, müssen dafür eigens geschult werden und sich vor allem auch bereit dazu fühlen (vgl. Heyer 2010, S. 410). Diese Jugendliche werden in Anlehnung an den Ansatz der Peer Education als *peer educators* bezeichnet (vgl. Strauß 2012, S. 103). Jugendliche werden so gezielt ausgebildet bzw. zuvor geschult und können daher die Rolle der wissensvermittelnden Person einnehmen, was verschiedener sozialer Fertigkeiten und Kompetenzen bedarf (vgl. Kästner 2003, S. 58). So können Jugendliche selbst Expert*innen werden und auf Augenhöhe mit Fachkräften zusammenarbeiten und diskutieren (vgl. Nörber 2013, S. 343). Hier ist die Thematik des Bildungsprozesses für die Umsetzung entscheidend. Je nach Schwerpunkt und Erfahrung können Jugendliche als peer educators eingesetzt werden (vgl. Rohr et al. 2016, S. 7). Dabei moderieren Fachkräfte das Teilen von Erfahrungen der Jugendlichen und halten den Raum. Im Schulkontext können Lehrpersonen oder andere pädagogische Fachkräfte bei peer-Prozessen auch im Klassenzimmer als Unterstützung bleiben (vgl. Kroneman/ Admiraal/ Kleistra 2022, S. 467, 474).

So können Aus- und Weiterbildungen in der peer-Arbeit für Jugendliche äußerst bereichernd sein (vgl. Kästner 2003, S. 62). Eine Jugendliche berichtete nach der Teilnahme an einem peer-Projekt: „Peer Educatorin zu sein, bedeutet für mich, Vielfalt und Toleranz im Klassenzimmer zu stärken“ (GVFD 2019, S. 29). Durch die Erfahrung und Involvierung in einem peer-Projekt behalten viele Jugendliche später diese aktive Rolle bei und engagieren sich fortlaufend weiter. Um die Gestaltung von peer-Prozessen zu einer positiven Erfahrung für Jugendliche zu machen, werden dabei verschiedene Methoden eingesetzt (vgl. Kästner 2003, S. 53, 58).

5.1 Methoden

Unterschiedlichste Methoden können der Gestaltung von peer-Prozessen dienen. Zu Beginn eines Prozesses werden dabei Themen und Informationen gesammelt, wobei bestehendes Wissen und Kompetenzen von Fachkräften einfließen können. Danach werden Möglichkeiten für einen Austausch zwischen Jugendlichen gebildet. Dies kann Workshopcharakter haben oder wie Gruppendiskussionen gestaltet werden. Je nachdem, was das Thema ist, können Jugendliche, die bereits selbst Erfahrungen in dem ausgewählten Themenfeld gemacht haben, darüber berichten und so einen lebendigen und nachvollziehbaren Austausch starten. Dabei werden sie stets von Fachkräften begleitet, welches sich aber weitestgehend im Hintergrund bewegen soll (vgl. Heyer 2010, S. 408).

Bei der Auswahl der Methoden ist es bedeutend, die Kreativität und Aktivität der Jugendlichen zu fördern sowie durch Spiel und Spaß Interaktionsübungen zu generieren, um Erfahrungen im eigenen Körper spürbar zu machen. Soziale Kompetenzen von Jugendlichen sollen dabei durch Kontakt- und Kommunikationsübungen verstärkt werden (vgl. Kästner 2003, S. 52f). Hierbei können unterschiedliche Gruppen- und Entspannungsübungen zum Einsatz kommen (vgl. Heyer 2010, S. 410). Methoden hier sind zum Beispiel: Namensspiele zum Kennenlernen, Atemübungen, Visualisierungsübungen (wie Finden eines sicheren Ortes) oder auch handwerkliche Übungen zur Stärkung der Interaktion zwischen Jugendlichen (vgl. Wroe/ McFarlane 2015, S. 19).

Weiters haben sich vor allem theaterpädagogische Methoden, wie Rollen- oder Kontaktspiele, in der peer-Arbeit bewährt, um die Selbsterfahrungskomponenten der Jugendlichen zu stärken (vgl. Heyer 2010, S. 410). Dabei dienen Rollenspiele dem Kennenlernen und Hineinfühlen von bestimmten Erfahrungen und Gefühlen. Mit Spaß, Freude und Offenheit können durch das Hineinversetzen in verschiedene Rollen Grenzen ausgetestet werden und Verständnis für Mitmenschen gewonnen werden (vgl. Wroe/ McFarlane 2015, S. 51). So können theaterpädagogische Methoden insbesondere das Arbeiten mit und in einer Gruppe unterstützen (vgl. Kästner 2003, S. 53).

Für peer educators speziell bedarf es weiter einem gewissen Kommunikationstraining, um zu erlernen, wie Wissen vermittelt werden kann (vgl. Heyer 2010, S. 410). Hierbei kann auch auf den Ansatz der *gewaltfreien Kommunikation* gesetzt werden (vgl. Strauß 2012, S. 129).

Um Jugendliche bei Stress- und Konfliktsituationen innerhalb der Gruppe unterstützen zu können, dienen auch Achtsamkeitsmethoden, wie Atem- und Entspannungsübungen, der peer-Arbeit. So können Jugendliche lernen ihren Körper zu spüren und Bewältigungsstrategien zu kennen. Auch der Bildungsprozess kann so positiv unterstützt werden, da durch die beruhigende Wirkung des achtsamen Atems Kinder und Jugendliche zu mehr Konzentration und Interaktion finden können (vgl. Wroe/ McFarlane 2015, S. 50, 55).

5.2 Wichtige Faktoren

Neben Methoden gibt es weitere wichtige Faktoren für die Gestaltung von peer-Prozessen, die auch zu Qualitätscharakteristika werden. Zunächst ist hier bedeutend zu eruieren, wer peer educators und wer Adressat*innen sein werden. Fachkräfte sind hier für die Wahl zuständig, die zumeist in Kooperation mit einer institutionellen Einrichtung stattfindet (vgl. Strauß 2012, S. 100). Danach wird ein Gruppenprozess mit ausgewählten Jugendlichen gestartet, wo gemeinsam Regeln und Ziele für eine gelungene Zusammenarbeit vereinbart werden können (vgl. Wroe/ McFarlane 2015, S. 58f). Dabei ist es notwendig, auf eine passende Gruppengröße zu achten (vgl. GVFD 2019, S. 41). Diese sollte in der peer-Arbeit überschaubar sein, da die Arbeit mit Gruppen auch einer Auseinandersetzung mit den individuellen Mitgliedern bedarf (vgl. Wroe/ McFarlane 2015, S. 39f). Fachkräfte müssen daher die Gruppe der Teilnehmer*innen von peer-Prozessen kennen (lernen), um so passende Methoden und Themenschwerpunkte auswählen zu können. In einer Vorlaufphase soll ermöglicht werden, dass Jugendliche sich in der Gruppe sowie mit den Fachkräften beginnen wohl und sicher zu fühlen, um danach in Interaktion zu treten (vgl. Adams/ Oliver 2019, S. 185).

Dabei muss stets eine altersentsprechende Vermittlung von Informationen und Kompetenzen gegeben sein (vgl. Kästner 2003, S. 53). Auch die Diversität unter Jugendlichen muss hier mitbedacht werden (vgl. Strahl/ Schröer/ Wolff 2017, S. 290). Denn die Herkunft und das Milieu der Jugendlichen beeinflussen den peer-Prozess. Hierbei sollte vor allem auf die sozio-ökonomischen und kulturellen Gegebenheiten der teilnehmenden Jugendlichen Acht gegeben werden (vgl. Heyer 2010, S. 410). So muss ein *safer space* für den peer-Prozess geschaffen werden, in dem sich alle teilnehmenden Jugendlichen wohl fühlen und ermutigt werden frei zu sprechen. Hier sollte von Seiten der Fachkräfte stets offen und wohlwollend das Gespräch mit Jugendlichen gesucht werden (vgl. Blanch et al. 2012, S. 32, 37).

In der Kollaboration von Jugendlichen und Fachkräften bedarf es daher auch einer gewissen Symmetrie und Gleichgewichtung in der Partizipation aller Beteiligten, wobei auf die Kooperation mit unterschiedlichen Menschen in der peer-Arbeit viel Wert gelegt wird (vgl. Heyer 2010, S. 419; Adams/ Oliver 2019, S. 9). Hier wird auch Flexibilität und Offenheit in der Gestaltung von peer-Prozessen benötigt, damit Jugendliche sich selbst ermächtigen und entfalten können (vgl. GVFD 2019, S. 23). Da das Thema des peer-Prozesses aber meist von Fachkräften oder Institutionen selbst vorgegeben wird, muss Jugendlichen in der Gestaltung Entfaltungsraum und ein weitestgehend offener Ansatz geboten werden (vgl. Waldmann 2003, S. 169). So braucht es klar bestimmte strukturelle Gegebenheiten und Vereinbarungen für den peer-Prozess, was ein transparentes und organisiertes Arbeiten aller Beteiligten vorsieht (vgl. GVFD 2019, S. 28, 32; Rohr/ Strauß 2010, S. 6). Dabei sind zum Beispiel kontinuierliche Feedbackschleifen für alle Beteiligten besonders hilfreich (vgl. Adams/ Oliver 2019, S. 185).

Wichtig ist hier auch zu betonen, dass Fachkräfte im Hintergrund für „Qualifizierung, Beratung, Begleitung und Sicherung förderlicher Rahmenbedingungen“ (Nörber 2003, S. 11) für die Jugendlichen zur Verfügung stehen sollen. Erwachsene halten so den Raum für peer-Prozesse und müssen Jugendlichen vertrauen und sie wertschätzen (vgl. GVFD 2019, S. 28). Fachkräften wird somit in der peer-Arbeit hohe Bedeutung zugemessen, da diese den Rahmen für gelungene peer-Prozesse stecken und halten. Der Fokus liegt auf unterstützenden Maßnahmen und sensibler Wahrnehmung, wann in den Prozess eingegriffen werden muss und wann Jugendliche selbstständig arbeiten können (vgl. Nörber 2013, S. 343). So werden Jugendliche von Fachkräften begleitet und dürfen nicht alleine gelassen werden. Um zu verhindern, dass es zu einer Bevormundung der Jugendlichen von Seiten der Fachkräfte kommt, müssen bestehende Erwartungshaltungen stets hinterfragt und angepasst werden (vgl. GVFD 2019, S. 30f; Heyer 2010, S. 410). Da Vertrauen und eine Beziehungsebene untereinander geschaffen werden muss, sollen Jugendliche in der peer-Arbeit demnach als Expert*innen für die Jugendwelt anerkannt werden (vgl. Rohr/ Strauß 2010, S. 6).

Dabei benötigen Jugendliche selbst intrinsische Motivation, um bei peer-Prozessen mitzuwirken (vgl. GVFD 2019, S. 47). Es können aber auch altruistische Zwecke in der Teilnahme von Jugendlichen gefunden werden und die Motivation variiert stets nach Thema, Projekt und Individuum. Der Fokus der peer-Arbeit sollte daher unter anderem auf dem Kultivieren von Freude und Sinnhaftigkeit liegen (vgl. Strauß 2012, S. 106f). Neben dem Erwerb von neuen Kompetenzen können auch weitere Motivationsfaktoren aufgezählt werden,

wie das Finden neuer Freund*innen, ein erweitertes Zugehörigkeitsgefühl und eine verstärkte Selbstwahrnehmung (vgl. Wroe/ McFarlane 2015, S. 29). Dabei muss die Motivation der Jugendlichen über den gesamten peer-Prozess hinweg aufrechterhalten werden (vgl. GVFD 2019, S. 42). Monetäre Entlohnung kann hier auch immer einen Motivationsgrund darstellen. Wie aber oben bereits diskutiert wurde, ist die Bezahlung von Jugendlichen in peer-Projekten umstritten. Falls dies nicht möglich bzw. gegeben ist, kann auch ein Zertifikat für den peer-Prozess ausgestellt werden, um die Teilnahme der Jugendlichen dementsprechend zu würdigen (vgl. Strauß 2012, S. 108).

Weiters muss ein Training für Jugendliche vorhanden sein, die als peer educators Bildungsprozesse generieren. Hierbei kann es aber auch schwierig sein, geeignete Jugendliche zu finden (vgl. Strauß 2012, S. 147). Denn diese stellen eine Verbindung zwischen Fachkräften und Adressat*innen dar (vgl. Blanch et al. 2012, S. 55). Dabei müssen bei der Auswahl der Jugendlichen, die peer educators sein wollen, ihre individuellen Erfahrungswerte, Motivationen, Gedanken und Ängste berücksichtigt werden (vgl. Kästner 2003, S. 58). So muss darauf geachtet werden, dass die teilnehmenden Jugendlichen nicht zu professionell oder wissenschaftlich auftreten, da so eine Differenzierung zu ihren peers stattfindet (vgl. GVFD 2019, S. 12).

Unterschiedliche Machtdimensionen müssen dementsprechend in peer-Prozessen immer wieder reflektiert und eruiert werden (vgl. Blanch et al. 2012, S. 55). Dies muss in der Ausbildung von peer educators beachtet werden. So ist es zu Beginn bedeutend, Jugendlichen die Idee und das Konzept der peer-Arbeit näher zu bringen und sie darauf aufmerksam zu machen, dass sie für andere Jugendliche ein Vorbild sein könnten. Weiters kann auf die Kompetenzen hingewiesen werden, welche die Jugendlichen während und nach der Ausbildung als peer educators erwerben können (vgl. Wroe/ McFarlane 2015, S. 28). Jugendliche müssen sich im Zuge ihrer Ausbildung daher auch über ihre eigenen Gefühle im Klaren werden und entscheiden können, wie viel sie von ihren Erfahrungen während des peer-Prozesses teilen wollen. So müssen peer educators hier Selbstwirksamkeit zeigen, auf sich selbst aufpassen und Grenzen wahren können (vgl. Blanch et al. 2012, S. 57, 82). Demnach müssen Jugendliche geschult werden, über persönliche Themen reden zu können oder zu erklären, warum sie bestimmte Fragen nicht beantworten wollen/ können (vgl. Kroneman/ Admiraal/ Kleistra 2022, S. 473). Wichtig ist dabei auch zu erwähnen, dass peer educators ihre Ansichten (wie zum Beispiel religiöse) nicht auf andere Jugendlichen übertragen sollen, sondern viel mehr offen

und wertschätzend mit den Erfahrungen und Meinung ihrer peers umgehen sollen (vgl. Blanch et al. 2012, S. 39).

Im Fall von gewaltpräventiven peer-Projekten muss weiters in der Ausbildung als peer educators ein Fokus auf dem Offenlegen und Verstehen von Gewaltsituationen sowie den Gründen dahinter liegen. So sollen Jugendliche eine gewisse Form von Resilienz aufbauen können (vgl. Wroe/ McFarlane 2015, S. 28). Falls Jugendliche, die selbst Gewalt erlebt oder ausgeübt haben, als peer educators gewaltpräventiv tätig sein sollen, muss von Seiten der Fachkräfte hier zunächst Vertrauen aufgebaut werden (vgl. Rohr/ Strauß 2010, S. 6). Zu beachten ist hier, dass in diesem Fall auch eine gewisse Gefahr der Retraumatisierung für Beteiligte selbst besteht (vgl. Blanch et al. 2012, S. 59). Dies ist besonders im Falle vorangegangener Gewalterfahrungen oder Gewaltausübungen von Jugendlichen relevant. „Wichtig ist zudem, dass die jugendlichen Peer-Educators in ihrer Präventionstätigkeit Anerkennung bekommen und somit einen Ersatz für die (negative) Aufmerksamkeit, die sie bisher durch ihre Gewalttätigkeit erfahren haben“ (Rohr/ Strauß 2010, S. 6). Dies ist entscheidend in der gewaltpräventiven peer-Arbeit mit Jugendlichen.

Eine Evaluierung des peer-Prozesses zum Schluss ist wünschenswert, um Erfolge sichtbar zu machen (vgl. Strauß 2012, S. 377). Weiters sollte eine fortwährende Begleitung der peer educators nach Beendigung ihrer Tätigkeit, zum Beispiel weil sie die Schule verlassen oder älter werden, gegeben sein. All diese Faktoren müssen immer wieder einer gewissen Qualitätsentwicklung unterzogen werden (vgl. GVFD 2019, S. 38, 42).

5.3 Qualitätsdimensionen

Die zuvor beschriebenen Faktoren lassen sich in Qualitätsdimensionen einteilen und dienen der Qualitätssicherung von peer-Prozessen. Durch den vermehrten Einsatz von peer-Arbeit in der Praxis werden immer wieder einheitliche Qualitätsdimensionen gefordert. Allerdings gibt es hierzu bisher nur wenige Konzepte (vgl. Strauß 2012, S. 152).

Bereits im Jahr 2004 definierte die UNO Qualitätsstandards für die peer-Arbeit. Durch den Einsatz von Expert*innen konnte ein Rahmenkonzept beschrieben werden, welches allerdings fast zwanzig Jahre alt ist (vgl. UNFPA 2005, S. 9). Wie oben bereits erwähnt, können peer-Arbeit und peer-Prozesse schnell idealisierend oder naiv optimistisch erscheinen. Daher sind

gewisse Qualitätsdimensionen entscheidend, um die Wissenschaftlichkeit von peer-Arbeit zu gewährleisten sowie die Ergebnisse zu validieren (vgl. Rohr/ Strauß 2010, S. 7).



Abbildung 5: UNO-Qualitätsstandards für die peer-Arbeit (Eigene Darstellung, adaptiert nach UNFPA 2005)

Die Abbildung (5) zeigt die unterschiedlichen Dimensionen der UNO-Qualitätsstandards für die peer-Arbeit. Zu Beginn steht eine Planungsphase, in der ein Konzept für die peer-Arbeit mit einer bestimmten Gruppe entwickelt wird. Somit muss eine Gruppe von Adressat*innen ausgewählt und klar definiert werden. Hierbei bedarf es einer gewissen Ergebnisoffenheit in der Gestaltung von peer-Prozesse. Die Partizipation von Jugendlichen in der ersten Phase wird dabei bereits als grundlegende Qualitätsdimension angesehen (vgl. GVFD 2019, S. 11, 31). Weiters sollte auch ein partizipativer Zugang, welcher Kooperationen und die Zusammenarbeit mit anderen Institutionen und verschiedenen Partner*innen vorsieht, angestrebt werden (vgl. Rohr/ Strauß 2010, S. 7).

Die zweite Dimension der UNO-Qualitätsdimensionen gilt den peer educators. Hier müssen geeignete Personen ausgewählt und das Vorwissen sowie die vorhandenen Erfahrungen eingeschätzt werden. In der dritten Phase liegt der Fokus auf der Ausbildung der peer educators.

Diese soll neben themenspezifischem Wissen und Kompetenzen auch Kritik und Grenzen von peer-Arbeit beinhalten, um allen Beteiligten einen realistischen Zugang zu gewähren (vgl. GVFD 2019, S. 30). Weiters sollte das Training niederschwellig und die Inhalte einfach zu verstehen sein (vgl. Blanch et al. 2012, S. 55). Hier werden auch regelmäßige Supervisionen der Fachkräfte und peer educators verlangt (vgl. Rohr/ Strauß 2010, S. 7).

Die vierte Phase beschreibt die Bedeutung der organisatorischen Strukturen. So müssen der Aufbau und das Instandhalten eines Netzwerkes berücksichtigt werden, auf das auch in der Zukunft und nach dem Ende des peer-Prozesses noch zurückgegriffen werden kann (vgl. Rohr/ Strauß 2010, S. 7). Dies dient der Nachhaltigkeit, was in der letzten Phase evaluiert wird. Dabei ist Nachhaltigkeit in der peer-Arbeit und in Bildungsprozessen aber nicht leicht messbar und daher fraglich (vgl. GVFD 2019, S. 48). Es hat sich hier bewährt Jugendliche vor, während und nach dem Prozess intensiv zu begleiten und zu unterstützen. Vor allem, wenn das Projekt an die Schule angedockt ist, sollen Jugendliche nicht allein gelassen werden (vgl. Rohr/ Strauß 2010, S. 6). Weiters können Alumninetzwerke sinnvoll sein, in welchen Jugendliche sich nach Beendigung des Prozesses weiter beteiligen und austauschen können (vgl. GVFD 2019, S. 50).

Einige Projekte sehen auch eine Zertifizierung von peer educators vor, welche wiederum gewisser Standards bedarf. Im Zuge dessen entwickelte die UNO auch einen Ethikkodex für die Implementierung von peer-Projekten. Dieser plädiert für die Wahrung der Menschenrechte, sieht Diskriminierungsfreiheit, Geschlechtergleichstellung, Diskretion und Respekt für alle Teilnehmenden vor sowie eine Abwesenheit von Hierarchie, Falschinformationen und Ausnützung von Macht (vgl. UNFPA 2005, S. 10, 63-66).

Diese Qualitätsdimensionen werden von der UNO vorgeschlagen. Qualitative und quantitative Untersuchungen von peer-Projekten werden aber nach wie vor zu selten unternommen, daher ist eine wissenschaftliche Auseinandersetzung mit der Qualitätssicherung von peer-Arbeit nicht immer voll gegeben (vgl. Rohr/ Strauß 2010, S. 7).

5.3.1 S.T.E.P.P.s

Ein weiteres Konzept von Qualitätsdimensionen der peer-Arbeit, die *Standards Towards Excellent Peer Programms* (S.T.E.P.P.s), wurden 2002 von Deutsch und Swartz auf Englisch formuliert und im Jahr 2010 von Rohr und Deutsch adaptiert sowie ins Deutsche übersetzt.

Diese zehn Leitgrundsätze sollen der Qualitätssicherung und internationalen Vereinheitlichung von peer-Projekten dienen. Es wird empfohlen, diese Schritte bereits vor Beginn eines peer-Prozesses zu beachten. Sie können aber auch zur Evaluierung und Qualitätssicherung während des Projekts fortlaufend eingesetzt werden (vgl. Rohr/ Strauß 2010, S. 7).

Im Folgenden werden die zehn Schritte beschrieben und dargelegt, worauf in der jeweiligen Phase geachtet werden muss:

1. *Planung*: An erster Stelle muss ein Plan mit allen Schritten, Bedürfnissen und Zielen des peer-Projektes entworfen werden (vgl. Rohr/ Strauß 2010, S. 7). Hierbei ist bedeutend, im Vorhinein eine Analyse der bestehenden Situation durchzuführen. Dies beinhaltet auch die Auswahl der Adressat*innen, die Gründe für den peer-Prozess sowie konkrete Arbeitsschritte, um zu den gewünschten Ergebnissen zu kommen (vgl. Strauß 2012, S. 153).
2. *Mobilisierung*: Zweitens liegt der Fokus auf den bereits vorhandenen Ressourcen, Personen (Team, Leitungsebene, Bevölkerung etc.) und Institutionen, die für das peer-Projekt mobilisiert werden können (vgl. Rohr/ Strauß 2010, S. 7). Zu Beginn muss daher ein finanzieller Rahmen verhandelt werden. Des Weiteren benötigen alle Teilnehmenden gemeinsame Intentionen, um das peer-Projekt vorantragen zu können. Es muss über das Konzept der peer-Arbeit aufgeklärt werden, um demnach einen institutionellen Rahmen für die nächsten Schritte schaffen zu können (vgl. Strauß 2012, S. 153).
3. *Trainer*innen Infrastruktur*: Danach werden passende Fachkräfte und pädagogisches Personal angefragt. Diese sollten mit der Umsetzung von peer-Projekten vertraut sein und themenspezifisch arbeiten können. Hier muss auf das Finden und Schulen von professionellen Fachkräften Wert gelegt und dementsprechend auch Zeit eingeplant werden (vgl. Rohr/ Strauß 2010, S. 7). Die Auswahl und Expertise der Trainer*innen ist wesentlich für die Umsetzung und den Erfolg der peer-Projekte, da diese unmittelbar mit den Adressat*innen zusammenarbeiten und so in gewisser Weise ein „Aushängeschild“ für das Projekt bzw. für Jugendliche oft auch Vorbilder sind (vgl. Strauß 2012, S. 154).
4. *Vernetzung*: Im nächsten Schritt können weitere Netzwerke und Ressourcen gesucht werden, an die angedockt werden kann (vgl. Rohr/ Strauß 2010, S. 7). Hier können mehr finanzielle Mittel akquiriert werden, um das peer-Projekt auszubauen und so die peer-Arbeit

in verschiedene Netzwerke zu tragen. Dabei muss auch Wert auf Kommunikation und Partizipation aller Beteiligten gelegt werden (vgl. Strauß 2012, S. 154).

5. *Konzept und Schulungsprogramm*: Im Laufe des peer-Prozesses muss ein Konzept bzw. ein Curriculum für das peer-Projekt konzipiert werden, welches flexibel in der Umsetzung und vor allem pädagogisch wertvoll sein sollte. Hier können unterschiedlichste Methoden angewendet werden (vgl. Rohr/ Strauß 2010, S. 7). Dabei liegt der Fokus auf dem Anpassen des Konzeptes und den bereitgestellten Methoden auf die Gruppe der Adressat*innen, wobei hier wieder partizipativ gearbeitet werden soll. Das Programm der peer-Projekte darf demnach nicht strikt vorgeben werden, sondern sollte in Kooperation mit allen Beteiligten gemeinsam entwickelt werden (vgl. Strauß 2012, S. 155).
6. *Peer-Educator Infrastruktur*: Im sechsten Schritt werden Jugendliche, die als peer educators aktiv sein wollen, akquiriert und ausgewählt. Diese bedürfen einer genauen Schulung und Vorbereitungsphase. Hier müssen bereits Ziele, Verantwortlichkeiten und Positionen aller Beteiligten klar festgelegt werden (vgl. Rohr/ Strauß 2010, S. 7). Dabei ist es bedeutend, dass Jugendliche freiwillig an dem Projekt teilnehmen und gewisse Ähnlichkeiten mit der Gruppe der Adressat*innen aufweisen. Weiters bedarf es einer Transparenz von Seiten der Fachkräfte gegenüber den Jugendlichen, um Zeitrahmen, Ziele und Gründe des peer-Projekts festzulegen. Eine Art kontinuierliche supervisorische Unterstützung sollte für die peer educators auch gewährleistet werden (vgl. Strauß 2012, S. 155f).
7. *Management*: Über den gesamten Prozess hinweg bedarf es organisatorischen Strukturen, um gleichzeitig die professionellen Fachkräfte im Team sowie die Jugendlichen betreuen zu können und deren Bedürfnisse bzw. Anregungen zu verwalten. Des Weiteren obliegt es dieser Stelle, die Effektivität der peer educators zu gewährleisten (vgl. Rohr/ Strauß 2010, S. 7). Dies bedeutet, dass ein Zeitrahmen festgelegt werden muss, der die Ausbildung der Jugendlichen sowie eine zeitnahe Umsetzung des peer-Projektes erlaubt. Weiters muss auf die Zusammenarbeit und Kommunikation zwischen Fachkräften und Jugendlichen geachtet werden, um so das peer-Projekt sinnvoll durchführen zu können (vgl. Strauß 2012, S. 156).
8. *Anerkennung*: Der nächste Schritt widmet sich Überlegungen zu Anerkennungsmaßnahmen bei Erfolg der peer-Arbeit (vgl. Rohr/ Strauß 2010, S. 7). Denn oftmals können Jugendliche peer educators aus verschiedenen Gründen nicht finanziell entlohnt werden. Daher bedarf

es hier alternativen Möglichkeiten, um die Motivation der Teilnahme an einem peer-Projekt aufrecht zu erhalten. Hierbei kann es ratsam sein, unterschiedlichste Optionen festzulegen, um für Jugendliche eine passende Anregung zu finden, sich über die volle Laufspanne des Projektes zu beteiligen (vgl. Strauß 2012, S. 156).

9. *Begleitung und Bewertung*: Die Evaluation des Projekts muss kontinuierlich über die gesamte Zeitspanne des Projektes gewährleistet werden. Dies sollte durch regelmäßige Dokumentation, Reflexion und Supervision von allen Beteiligten erfolgen (vgl. Rohr/ Strauß 2010, S. 7). Hierbei ist es bedeutend, umfassende Unterstützungsleistungen für Teilnehmende anzubieten, um eine qualitätsvolle Zusammenarbeit zu ermöglichen. Auch empirische Untersuchungen und Studien können im Zuge eines peer-Projektes sinnvoll sein, um Erfolge und Wirkungen der peer-Arbeit wissenschaftlich messbar und sichtbar zu machen (vgl. Strauß 2012, S. 157).

10. *Nachhaltigkeit*: Als letzten Schritt sollte die Nachhaltigkeit des Projekts auf sozialer, ökonomischer und ökologischer Ebene gewährleistet werden. Dabei spielen auch finanzielle und personale Gegebenheiten eine Rolle. Hier bedarf es auch PR-Arbeit und Netzwerkakquisition, um das Projekt für alle Beteiligten nachhaltig gestalten zu können (vgl. Rohr/ Strauß 2010, S. 7). Dabei muss der Fokus vor allem auf der nachhaltigen Durchführung sowie dem Ende des peer-Prozesses gelegt werden. Teilnehmende Jugendliche, die sich nach Beendigung des Projektes noch weiter engagieren wollen, soll so ein Rahmen geboten werden, um eine gesamte Nachhaltigkeit des peer-Projektes zu schaffen und durch die Umsetzung einen Mehrwert für die Gesellschaft zu erlangen (vgl. Strauß 2012, S. 157).

Die S.T.E.P.P.s und die zehn beschriebenen Schritte zeigen auf, dass qualitativ wertvolle Planung, Umsetzung und Durchführung von peer-Projekten sehr viel Arbeit, Zeit und Ressourcen bedürfen. Dabei ist es bedeutend, nicht alle Schritte nacheinander abzuarbeiten, sondern viel mehr gleichzeitig, zirkulär und kontinuierlich zu monitorieren sind. Des Weiteren umfasst die Anlehnung an die S.T.E.P.P.s eine stetige Auseinandersetzung mit dem Konzept der peer-Arbeit, wo es viele verschiedene Punkte gibt, die für die Umsetzung von peer-Projekten relevant sind.

5.3.2 Checkliste peer-Projekte

Da für die Umsetzung von peer-Projekten unterschiedliche Faktoren mitberücksichtigt werden müssen, verfasste der deutsche Verein *Gegen Vergessen – Für Demokratie e.V. (GVFD)* im Jahr 2019 eine Checkliste für peer-Projekte. Diese beinhaltet wichtigen Fragen und Erinnerungen für die peer-Arbeit sowie die Gestaltung von peer-Prozessen.

Aufgrund der zuvor beschriebenen Qualitätsdimensionen, der S.T.E.P.P.s und der UNO-Qualitätsstandards, wird sichtbar, dass diese sich zumeist überschneiden bzw. ergänzen, beide Leitfäden allerdings lediglich Vorschläge sind und keine klaren Kontrollpunkte für die Qualitätssicherung von peer-Arbeit bieten. Weiters sind diese Konzepte teilweise fast zwanzig Jahre alt. Somit herrscht ein Bedarf an aktualisierten Qualitätsdimensionen. Die Checkliste von GVFD dient dabei als jüngere Version der Qualitätssicherung der peer-Arbeit und bietet auch eine Zusammenfassung wichtiger Faktoren und Qualitätsdimensionen, die zuvor beschrieben wurden. In der folgenden Abbildung (6) wird die Checkliste aufgeschlüsselt:

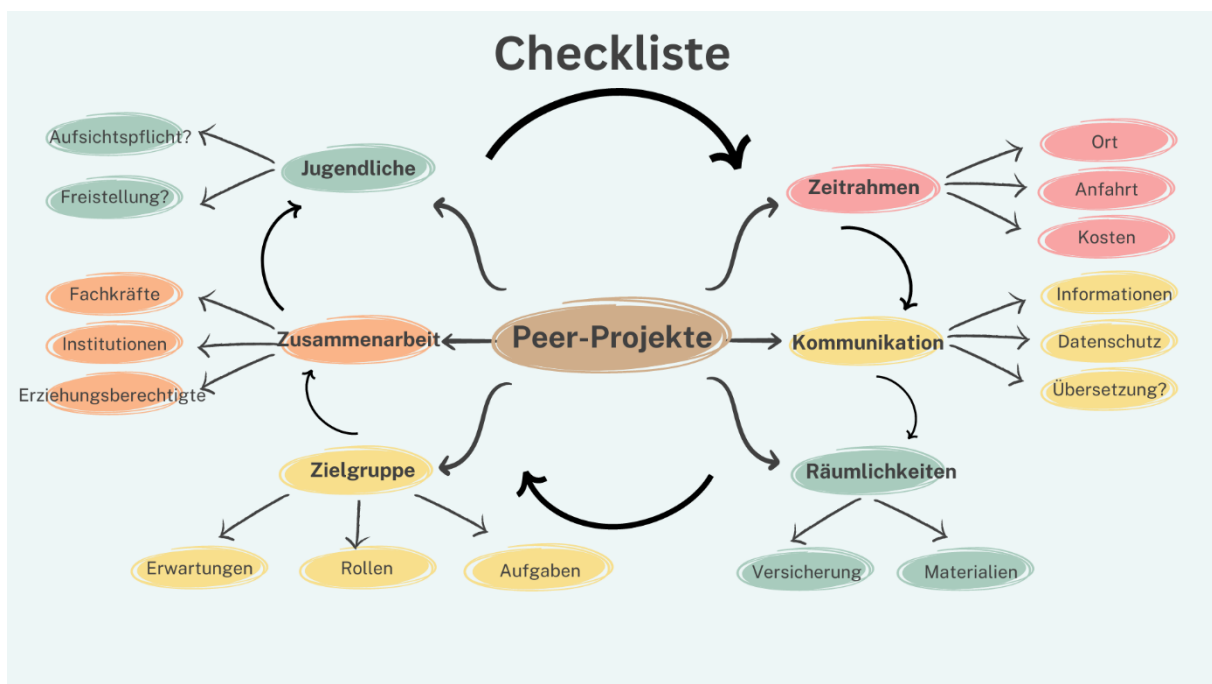


Abbildung 6: Checkliste peer-Projekte (Eigene Darstellung, adaptiert nach GVFD 2019, S. 33)

Diese Checkliste spricht wichtige Punkte der peer-Arbeit an, die bestehende Projekte umsetzen sollten. An Beginn solcher peer-Projekte müssen Fachkräfte sich die Frage stellen: „**Wer** kann **wie** über **welches** Thema mit **welcher** Zielgruppe sprechen?“ (GVFD 2019, S. 31). Dabei bestehen unterschiedliche, zumeist individuelle Indikatoren, die in peer-Prozessen beachtet

werden müssen. Demnach wird ersichtlich, wie vielschichtig und komplex die Umsetzung von peer-Projekten sein kann. Diese hängt von den individuellen Teilnehmenden der peer-Projekte ab und auch welche Zielsetzungen die jeweilige Institution hat. Eine allgemeine Anleitung für die Planung und Umsetzung von peer-Projekten gibt es dennoch nicht, sondern nur Vorschläge und *best-practice* Beispiele von peer-Projekten, die bereits seit einigen Jahren bestehen.

5.4 Bestehende peer-Projekte

Die Umsetzung von peer-Projekten wird in den letzten Jahren zunehmend forciert. So entstehen auch in Österreich zahlreiche peer-Projekte, die mit Jugendlichen und ihren peers zu diversen Themen arbeiten, wie zum Beispiel: Frauen* und Mädchen* Gesundheit, soziale Medien oder mentale Belastungen. Dabei liegt der Fokus immer auf der Präventionsarbeit. Mittlerweile gibt es eine Fülle an peer-Projekten in Graz, welche immer weiter ausgebaut werden (vgl. bOJA 2022 online). In peer-Projekten, die bereits seit mehreren Jahren bestehen, konnte festgestellt werden: „Bestehende persönliche Einstellungen und Verhaltensweisen konnten bewusstgemacht, kritisch reflektiert und in Teilen/ manchen Bereichen sogar verändert werden. Nicht mehr – aber auch nicht weniger!“ (Rohr et al. 2016, S. 249). Dies ist auch das Ziel der folgenden peer-Projekte. Diese wurden ausgewählt, da sie auf zwei verschiedene Arten einen Fokus auf die Prävention geschlechterbasierter Gewalt unter Jugendlichen legen. Zudem wirken Ableger beider Projekte derzeit unter anderem auch in Graz.

5.4.1 Sexualpädagogische peer-Projekte

Wie zu Beginn erwähnt, kann sexuelle Bildung zur Gewaltprävention beitragen (vgl. Wazlawik/ Christmann/ Dekker 2017, S. 1043). Peer-Arbeit kann hier andocken, da zwischen Jugendlichen und ihren peers in gewisser Weise bereits „Aufklärungsarbeit“ passiert, in dem sich über Erfahrungen ausgetauscht wird und selbst Fragen untereinander beantwortet werden. Dies kann auch positiv für die Präventionsarbeit genutzt werden (vgl. Kästner 2003, S. 57).

Im schulischen Kontext in Österreich werden in den letzten Jahren vermehrt externe Fachpersonen herangezogen, um im Unterricht sexuelle Bildung zu thematisieren (vgl. Saric 2021, S. 24). Dabei werden Projekte und Vereine, die sexualpädagogisch mit peer educators arbeiten, immer mehr. Hierbei wirkt der Ansatz der peer-Arbeit, da sich Jugendliche mit den Ansichten und Gedanken von peer educators oftmals mehr im Einklang finden und diesen schneller vertrauen können (vgl. Kroneman/ Admiraal/ Kleistra 2022, S. 466). Seit den 1970er

Jahren werden peer educators bereits in sexualpädagogischen peer-Projekten geschult und eingesetzt. Der Ursprung liegt hier im anglophonen Raum, da im Schulkontext HIV-Prävention in den 1980er und 1990er Jahren in den USA unter anderem auch durch sexualpädagogische peer educators niederschwellig etabliert wurde (vgl. Andersen 2019, S. 501, 517; Strange et al. 2002, S. 327).

In Österreich arbeitet der Verein *achtung°Liebe*, der *Austrian Medical Student Association* (AMSA) bereits seit 20 Jahren mit einem sogenannten *post peer*-Ansatz, was bedeutet, dass Studierende als etwas ältere peers für Jugendliche sexualpädagogische Workshops halten. Hierbei liegt der Fokus auf dem geringen Altersunterschied und einem offenen Teilen von Erfahrungen (vgl. Achtung Liebe 2022 online). Da Jugendliche, die genau gleich alt sind, wie die Gruppe mit der gearbeitet wird, es unter Umständen schwer in peer-Prozessen haben können, hat sich hier bewährt, mit etwas älteren Personen als peer educators zu arbeiten. So können Studierende als ältere peers eine gewissen Vorbildwirkung innehaben (vgl. Kroneman/Admiraal/ Kleistra 2022, S. 467, 473). Diese gestalten nach einer Ausbildung ehrenamtlich sexualpädagogische Workshops für Schüler*innen. Dabei kommt peer-Arbeit bei *achtung°Liebe* in zweierlei Hinsicht zum Tragen: einerseits durch den geringen Altersunterschied von den Studierenden peer educators zu den Schüler*innen in den Workshops. Andererseits finden intern zwischen den Studierenden immer wieder Lern- und Bildungsprozesse durch selbst organisierte und durchgeführte Weiterbildungen statt (vgl. Stöckelmaier/ Hack/ Giacomuzzi 2021, S. 69f).

Peer educators in sexualpädagogischen peer-Projekten lernen laut einer Studie dabei durch die Ausbildung und Durchführung von peer-Workshops selbst viel über ihre eigene Sexualität, ihr Beziehungsverhalten und biologische Mechanismen des menschlichen Körpers. Weiters konnten auch eine gestiegene Offenheit und Kommunikation der Teilnehmenden zu den Themen Liebe, Sexualität und Beziehung festgestellt werden (vgl. Strange et al. 2002, S. 336). Die sexualpädagogischen Workshops können dabei im schulischen oder außerschulischen Setting stattfinden. Wichtig ist hier zu beachten, wo Jugendliche sich vermehrt aufhalten und vor allem auch wohlfühlen, um über das Themenfeld zu sprechen (vgl. Kinderschutz Oberösterreich 2019, S. 11).

In den Niederlanden wurde im Zuge einer weiteren Studie von 2014 bis 2016 43 Studierende einer Fachhochschule als peer educators in der sexuellen Bildung ausgebildet. 26 davon

nahmen nach der Ausbildung und dem Halten von sexualpädagogischen Workshops an Schulen mittels Interviews an der Studie teil. Die Studierenden hatten verschiedene Geschlechteridentitäten und sexuelle Orientierungen. Die Heterogenität in geschlechtlicher und sexueller Vielfalt hatte dabei positiven Einfluss auf die Jugendlichen, da manche hier auch Vorbilder für sich entdecken konnten. Bedeutend für die Prävention von geschlechterbasierter Gewalt ist hierbei der offene Zugang zu vielfältigen geschlechtlichen und sexuellen Lebensweisen und Rechten von LGBTIQANP+ Personen (vgl. Kroneman/ Admiraal/ Kleistra 2022, S. 467, 473-477).

Allerdings wird auch Kritik an sexualpädagogischen peer-Projekten aufgrund der fehlenden Qualitätssicherung geübt. So muss hier auf die ausständige Akkreditierung der Sexualpädagogik in Österreich hingewiesen werden, die ein qualitativ wertvolle sexuelle Bildung ermöglicht. So fordert das Akkreditierungsverfahren der schulischen sexuellen Bildung, welches in diesem Jahr erarbeitet wird, eine einheitliche Professionalisierung der Sexualpädagogik. Dies stellt für ehrenamtliche Vereine, wie *achtung°liebe* eine Herausforderung dar, da Zeit und Ressourcen bei ehrenamtlichen Tätigkeiten knapp sind und somit eine kontinuierliche Qualitätssicherung nicht in vollem Umfang gewährleistet werden kann (vgl. Stöckelmaier/ Hack/ Giacomuzzi 2021, S. 72f). Dies muss bei peer-Projekten, die mit ehrenamtlichen Mitarbeiter*innen wirken, stets beachtet werden. Studien haben hier gezeigt, dass es für Jugendliche einfacher sein kann über intime Themen und Probleme zu sprechen, wenn mehrere peer educators im Raum sind, was dementsprechend auch höheren Ressourcen bedarf (vgl. Kroneman/ Admiraal/ Kleistra 2022, S. 469f). Weiters muss festgehalten werden, dass mittlerweile eine Fülle an unterschiedlichen sexualpädagogischen Angeboten besteht, die unter anderem auch gewaltpräventiv an Schulen wirken. So kann die Auswahl passender Projekte für die jeweilige Zielgruppe schwierig sein (vgl. Wazlawik/ Christmann/ Dekker 2017, S. 1041).

5.4.2 Die Projekte „HEROES“ und „HELDINNEN“

Im Falle gezielter Gewaltprävention unter Jugendlichen haben sich die beiden Projekte „HEROES“ (für männlich gelesene Jugendliche) und „HELDINNEN“ (für weiblich gelesene Jugendliche) bewiesen. Diese zwei peer-Projekte arbeiten intersektional mit Jugendlichen mit internationalen Familiengeschichten zum Abbau geschlechterbasierter Gewalt (vgl. Saric 2021, S. 27f).

HEROES – *gegen Gewalt und Unterdrückung im Namen der Ehre* ist ein Projekt, das seinen Ursprung in Berlin hat und seit fünf Jahren in der Steiermark über den Verein für Männer- und Geschlechterthemen tätig ist. Männliche Jugendliche mit Migrationshintergrund absolvieren dabei eine geschlechterreflektierte Ausbildung und eignen sich Kompetenzen sowie Reflexionsvermögen in der Gleichstellung der Geschlechter und Prävention von traditionsbedingter Gewalt an. Danach werden gewaltpräventive peer-Workshops zu diesen Themen für andere Jugendliche gestaltet (vgl. Saric 2021, S. 27). Hierbei werden explizit männliche Jugendliche adressiert, die als Vorbilder für ihre peers dienen und sie durch peer-Arbeit zum Diskutieren einladen sollen (vgl. Verein für Männer- und Geschlechterthemen o.J. online).

Im Projekt HELDINNEN¹⁰ der Caritas, in dem ähnliche Themen beleuchtet werden, haben weibliche Jugendliche mit internationalen Familiengeschichten die Möglichkeit nach einem Training peer-Workshops zu geben (vgl. Saric 2021, S. 28).

Bei der Durchführung der peer-Workshops der HEROES und HELDINNEN sind dabei immer ausgebildete, erwachsene Gruppenleiter*innen neben den peer educators präsent, die durch den Workshop führen und moderieren. Die peer educators sollen hier als Vorbilder für teilnehmende Jugendliche dienen. Mit Hilfe theaterpädagogischer Methoden werden Fallbeispiele mit Jugendlichen besprochen und reflektiert (vgl. Saric 2021, S. 32f). Diese Projekte werden vom österreichischen Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung zur geschlechterbasierten Gewaltprävention empfohlen (vgl. BMBWF 2021 online).

Es wird ersichtlich, dass bestehende Angebote der peer-Arbeit, wie die zwei vorgestellten Projekte in Graz, innerhalb der geschlechterbasierten Gewaltprävention bereits vorhanden sind und in der Praxis eingesetzt werden. Ein Austausch zwischen den peer-Projekten wäre dabei sinnvoll, um die Qualitätssicherung weiter voran treiben zu können (vgl. Strauß 2012, S. 142).

Offen bleibt aber, inwiefern Jugendliche so in der Prävention von geschlechterbasierter Gewalt durch peer-Arbeit wirklich bestärkt werden können. Dies kann anhand empirischer Untersuchungen beleuchtet werden.

¹⁰ Das Projekt HELDINNEN ist zurzeit nicht aktiv.

6. Methodischer Zugang

Um die beschriebenen theoretischen Verknüpfungen empirisch zu untersuchen, wurde eine qualitative Erhebung im Zeitraum Jänner bis März 2023 durchgeführt. Der empirische Teil dieser Masterarbeit gliedert sich in Vorstellung der Forschungsfrage und Zielsetzung der durchgeführten Forschung. Danach wird die drei-monatige qualitative Erhebung in ihrem Forschungsdesign skizziert. Daraufhin wird die Erhebung der Daten, welche mittels Gruppendiskussionen und Expert*innen-Interviews durchgeführt wurde sowie die Auswertung der Daten durch die qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring beschrieben. Im darauffolgenden Kapitel werden die Ergebnisse dargestellt und interpretiert.

6.1 Forschungsfragen und Zielsetzung

Zu Beginn der Forschung wurden drei erkenntnisleitende Fragestellungen entwickelt, um die ausgewählte Thematik dieser Masterarbeit zu untersuchen. Durch den Titel der Arbeit „*Das Potential von peer-Arbeit in der Prävention geschlechterbasierter Gewalt unter Jugendlichen*“ ist bereits der Fokus erkennbar.

Folgende Forschungsfragen wurden formuliert:

- Welche Potentiale liefert peer-Arbeit für die Prävention geschlechterbasierter Gewalt unter Jugendlichen?
- Wie können Jugendliche ermächtigt werden, durch peer-Prozesse zur Prävention geschlechterbasierter Gewalt beizutragen?
- Wie gestaltet sich ein gelingender peer-Prozess im Bildungssetting unter Jugendlichen?

Diese drei Fragestellungen wurden durch eine theoretische Untermauerung entwickelt und standen im Fokus der durchgeführten empirischen Forschung. Ziel ist, herauszufinden, wie peer-Arbeit unter Jugendlichen der Prävention geschlechterbasierter Gewalt dient und wie durch peer-Prozesse Jugendliche Ermächtigung (im Sinne von *Empowerment*) erfahren können, zu geschlechterbasierter Gewaltprävention beizutragen. Weiters soll durch die durchgeführte Forschung dargestellt werden, wie gelingende peer-Prozesse unter Jugendlichen im Bildungssetting (Schulkontext sowie außerschulische Jugendarbeit) aussehen können.

6.2 Forschungsdesign

Das Design dieser Forschung ergab sich zunächst durch meine Mitarbeit am EU peer-Projekt *Engaged in Equality*. So hatte ich bereits Zugang zum Feld und eine erste Auseinandersetzung mit der Thematik. Die empirische Erhebung speziell für diese Masterarbeit wurde allerdings unabhängig von meiner Arbeitstätigkeit durchgeführt und zog sich über einen Zeitraum von drei Monaten (Jänner bis März 2023).

Da der Fokus dieser Untersuchung auf den Lebensrealitäten von Jugendlichen liegt, wurde die qualitative Sozialforschung gewählt, welche durch verschiedene Methoden einen Einblick in die Gesellschaft geben und dabei relevante Erkenntnisse für die Wissenschaft gewinnen kann. Qualitative Methoden bieten die Möglichkeit authentische Erfahrungswerte von Individuen als Daten zu generieren und in die Forschung mit einfließen zu lassen (vgl. Helfferich 2022, S. 878). Mayring beschreibt eine qualitative Forschung auch als interaktives Zusammenspiel zwischen Forscher*in und Teilnehmer*innen. Dabei bedarf es einer gewissen Offenheit und Flexibilität hinsichtlich der Gestaltung und des Ausgangs der Forschung (vgl. Mayring 2016, S. 38f). Dies ist vor allem bei der Auswahl und Formulierung der Erhebungsinstrumente sichtbar sowie bei den Ergebnissen dieser Forschung.

6.3 Erhebungsmethoden

Wie bereits im Theorieteil erwähnt, bildet Partizipation ein wesentliches Merkmal von peer-Arbeit. So war es mir in der Erhebung der Daten für diese Masterarbeit ein Anliegen, Jugendliche in die Forschung miteinzubeziehen. Daher wählte ich zunächst die Gruppendiskussion als qualitative Erhebungsmethode. Schnell wurde aber auch klar, dass ebenso Expert*innen zu Wort kommen sollen. Daher wurden die Daten durch die Verschränkung von zwei Gruppendiskussionen und fünf Expert*innen-Interviews erhoben.

Die Verbindung von Interviews und Gruppendiskussionen wird in der sozialwissenschaftlichen Forschung immer mehr forciert, da so eine stärkere Bandbreite an individuellen Einstellungen dargelegt werden können. So kann eine qualitative Forschung durch die Verschränkung mehrere Methoden eine größere Variabilität erzeugen (vgl. Kühn/ Koschel 2018, S. 21).

6.3.1 Gruppendiskussion

Die Gruppendiskussion zählt zu den qualitativen Methoden und dient der Erhebung von Daten aus einer bestimmten Gruppe. Hierbei werden mehrere Personen gleichzeitig zu einem ausgewählten Thema befragt. Dabei liegt der Fokus auf dem Besprechen und Diskutieren vorgegebener Fragestellungen (vgl. Vogl 2022, S. 913). Dieser Methode wurde in der qualitativen Forschung lange Zeit wenig Aufmerksamkeit geschenkt, was sich aber in den letzten Jahren geändert hat. Somit ist ersichtlich, dass Gruppendiskussionen immer mehr zu Forschungszwecken verwendet und in der Sozialforschung verstärkt eingesetzt werden. Der Ursprung der Methode liegt dabei in der Erforschung von marktwirtschaftlichen und persönlichen Einstellungen von Individuen (vgl. Kühn/ Koschel 2018, S. 1).

Dabei bietet es sich hier besonders an Gruppen von Menschen, die alltäglich gemeinsam Zeit verbringen, zu befragen (vgl. Mayring 2016, S. 77). Daher erschließen sich Jugendliche, die im Schulkontext eine Klassen-/ Lerngemeinschaft formen, als passende Gruppe. Durch eine Gruppendiskussion können so gleichzeitig mehrere unterschiedliche Meinungen und Einstellungen von Mitgliedern einer Gruppe erfragt und sichtbar gemacht werden. Dabei können sich Teilnehmende untereinander austauschen und Standpunkte diskutieren. Hier dient auch das Finden von Gemeinsamkeiten dem Gefühl des Dazugehörens einer Gruppe und somit auch der Gesellschaft (vgl. Kühn/ Koschel 2018, S. 23).

Die Gruppendiskussion bietet sich daher bei der Befragung von komplexen Themen an: „Viele Meinungen und Einstellungen aber sind so stark an soziale Zusammenhänge gebunden, dass sie am besten in sozialen Situationen – also in der Gruppe – erhoben werden können“ (Mayring 2016, S. 76f). Auch in der peer-Arbeit wird oftmals die Gruppendiskussion als Methode verwendet, um mit Jugendlichen Einstellungen und Erfahrungswerte zu bestimmten Themen zu besprechen und Bildungsprozesse zu generieren (vgl. Heyer 2010, S. 408; Kroneman/ Admiraal/ Kleistra 2022, S. 473).

Dabei muss immer auch die eigene Rolle als Moderationsperson reflektiert werden, vor allem wenn mit (einigen) Teilnehmenden vor und nach der Gruppendiskussion Kontakt besteht (vgl. Vogl 2022, S. 917). Weiters muss bei der Befragung von Jugendlichen zum Thema Gewalt und Gewaltprävention auch auf ethische Richtlinien geachtet werden (vgl. Friedrichs 2022, S. 352). So bedarf es durch die komplexe Verstrickung der ausgewählten Themenfelder einer gewissen

Sensibilität beim Stellen der Fragen, da auch eine Selbstbetroffenheit der Teilnehmenden in dieser Forschung zu erwarten ist (vgl. Wolter 2022, S. 366).

In der Vorbereitung der Gruppendiskussion wurden demnach potentielle Teilnehmende eruiert und kontaktiert (vgl. Vogl 2022, S. 915). Die Vorgabe der Teilnehmer*innen Anzahl einer Gruppendiskussion variiert in der Literatur, wird aber zumeist zwischen sechs und zwölf beschrieben. Mehrere Autor*innen führen acht Teilnehmende als passende Größe der Gruppe an. Diese ist aber auch abhängig von den konkret teilnehmenden Personen, ihren Erfahrungen und dem ausgewählten Themenfeld (vgl. Vogl 2022, S. 916; Kühn/ Koschel 2018, S. 76).

Somit habe ich mich bei der Akquise der Teilnehmer*innen für die zwei Gruppendiskussionen auf jeweils sechs bis acht Personen fokussiert. Die Auswahl der Teilnehmer*innen erfolgte dabei auf zwei verschiedenen Arten. Da zu Beginn der Forschung für diese Masterarbeit klar war, dass Jugendliche zu Wort kommen sollen, wählte ich die Kooperation mit einer Schule, die ich durch meine Anstellung im Verein für Männer- und Geschlechterthemen (VMG) kannte, um so den Zugang zu Schüler*innen zu erhalten. Weiters wollte ich auch junge Menschen befragen, die zurzeit in peer-Projekten im praktischen Feld tätig sind. Aufgrund räumlicher Umstände befinden sich diese Projekte in Graz, Österreich.

In den beiden durchgeführten Gruppendiskussionen wurden insgesamt 14 Personen befragt. Die Teilnehmenden werden in dieser Masterarbeit anonymisiert, um einerseits die Jugendlichen zu schützen und die Anonymität der Schule zu gewährleisten sowie andererseits ebenfalls die Integrität der peer-Projekte und die Personen, die sich zu der Gruppendiskussion bereit erklärt haben, zu bewahren (vgl. Kuckartz/ Rädiker 2020, S. 3). Wichtig ist zu betonen, dass es sich bei den ausgewählten Teilnehmer*innen, um eine Stichprobe handelt, die individuelle Erfahrungen und Meinungen widerspiegeln. Dies ist bei einer qualitativen Forschung stets zu beachten (vgl. Kühn/ Koschel 2018, S. 76).

Teilnehmende der Gruppendiskussion 1 (G1):

Für die erste Gruppendiskussion wurden Personen ausgewählt, die selbst in verschiedenen peer-Projekten tätig sind. Dabei wurden fünf verschiedene Projekte, die zur Zeit der Erhebung in Graz durch peer-Arbeit gewaltpräventiv arbeiten, angefragt. Die Projekte wurden ausgewählt, da sie alle durch einen unterschiedlichen Ansatz zur Prävention von geschlechterbasierter

Gewalt beitragen. Weiters wurde der Fokus bewusst auf Projekte gelegt, die mit Jugendlichen arbeiten und wo die teilnehmenden Personen entweder selbst als (post-) peer educators tätig sind oder aufgrund ihres Alters eine gewisse Nähe zum Jugendalter haben. Somit wurden junge Erwachsene angefragt, die durch ihre Erfahrungen in peer-Projekten einen gewissen Expert*innen-Status in der gewählten Thematik innehaben.

Geplant war die Gruppendiskussion mit sechs Personen im Alter zwischen 18 und 32 Jahren durchzuführen, wobei auch auf eine ausgewogene geschlechtliche Heterogenität geachtet wurde. Diese sechs Personen sind im unterschiedlichen Ausmaß mit der Thematik vertraut und arbeiten teils ehrenamtlich, teils bezahlt in verschiedenen peer-Projekten.

Aufgrund einer krankheitsbedingten Absage wurde die Gruppendiskussion mit fünf Teilnehmer*innen durchgeführt, wobei vier verschiedene Projekte vertreten waren. Alle fünf Personen weisen in ihrer Professionalität eine psychosoziale Grundausbildung (Soziale Arbeit, Pädagogik oder Psychologie) auf. Zwei der teilnehmenden Personen sind seit mehreren Jahren im selben Projekt als peer educators tätig, zwei andere Personen arbeiten seit einigen Monaten in zwei verschiedenen Projekten aber im gleichen Verein mit Jugendlichen und die fünfte Person hat bis letztes Jahr in einem peer-Projekt in einem weiteren Verein mitgearbeitet. Somit war die Bandbreite an Erfahrungen und Expertisen auf unterschiedliche Weise gegeben. Alle fünf Teilnehmer*innen haben sich im Zuge ihrer Tätigkeit auf verschiedene Art mit Gewaltprävention auseinandergesetzt. Weiters ist der Wissensstand theoretischer Erkenntnisse in Bezug auf Gewalt, Geschlecht und Systemkritik (vor allem zu Patriarchat, Heteronormativität und Kapitalismus) bei manchen Personen aufgrund persönlicher Interessen und aktivistischer Teilhabe sehr hoch, bei Anderen durch die praktische Arbeit im Feld gegeben. Ein weiteres gemeinsames Merkmal ist, dass alle Teilnehmer*innen eine Aus-/ bzw. Fortbildung als Sexualpädagog*innen aufweisen, obwohl zurzeit nicht alle Personen in der sexuellen Bildung tätig sind.

Dies macht die ausgewählten Teilnehmer*innen dieser ersten Gruppendiskussion zu jungen Expert*innen im Feld, die theoretische sowie praktische Erkenntnisse aus ihrer Tätigkeit in verschiedenen peer-Projekten miteinander diskutieren, vergleichen und darstellen können (vgl. Vogl 2022, S. 913).

Teilnehmende der Gruppendiskussion 2 (G2):

Für die zweite Gruppendiskussion wurde eine Schule in Wien ausgewählt, in der ich durch meine Anstellung im VMG bereits einige Workshops gehalten habe. So konnte ich mit Jugendlichen arbeiten, die ich schon etwas kannte und daher wusste, dass diese für eine Gruppendiskussion geeignet waren.

Durch den Workshopcharakter und die Freiwilligkeit der Teilnahme an der Gruppendiskussion haben sich neun Jugendliche gemeldet. Die Gruppe ist gemischtgeschlechtlich und im Schnitt 15 Jahre alt. Die Schüler*innen sind in unterschiedlichen Schulstufen und seit verschiedenen Zeitpunkten an der Schule, kennen sich aber alle aufgrund der Größe der Schule.

Die teilnehmenden Jugendlichen hatten sich im Vorfeld auf unterschiedliche Weise mit der Thematik beschäftigt. Einige Schüler*innen hatten auch bereits Kontakt mit *gewaltfreier Kommunikation*. Andere haben weniger Bezugspunkte zu dem Thema, jedoch großes Interesse. Es war auch ersichtlich, dass einige Themen im Vorfeld von den Lehrpersonen an der Schule bereits besprochen wurden und die Jugendlichen eigene Standpunkte dazu bezogen haben. So ist erkennbar, dass recht progressive Meinungen an der Schule herrschen und die Jugendlichen sich auch mit (queer-) feministischen Forderungen im Einklang finden. Dies wird auch bei der Darstellung der Ergebnisse sichtbar.

Leitfaden

Nach der Auswahl der Teilnehmenden für die zwei Gruppendiskussionen wurde ein Leitfaden erstellt, in welchem wichtige Themengebiete gesetzt und somit ein Rahmen festgelegt wurde. Hierbei wurde darauf geachtet, dass der Leitfaden flexibel und offen blieb, um den Teilnehmenden Raum für eigene Gedankengänge zu geben (vgl. Vogl 2022, S. 915).

Da die Zielgruppe der zwei Gruppendiskussionen variiert, wurden zwei verschiedene Leitfäden für die beiden Gruppendiskussionen erstellt, wobei die Themenblöcke ident waren. Lediglich die Intensität der Fragestellungen unterscheidet sich je nach Alter der Teilnehmer*innen. Da die Anordnung der Fragen und Themenblöcke in einem Leitfaden einer gewissen Flexibilität bedarf, können diese auch je nach Situation und Gesprächsfluss verschoben und geändert werden (vgl. Kühn/ Koschel 2018, S. 94). Dabei ist der Leitfaden so zu gestalten, dass die

Fragen möglichst offen gestellt werden und Handlungs- und Erzählspielraum für die Teilnehmenden gewährleistet werden kann. Diese sollen abgeholt werden, wo sie stehen. Gleichzeitig bedarf der Leitfaden auch einer gewissen Struktur, um Daten zu den ausgewählten Themenblöcken generieren zu können (vgl. Helfferich 2022, S. 881f).

Die Themenblöcke in den Leitfäden für die zwei Gruppendiskussionen wurden angepasst an die theoretischen Grundlagen und Hintergründe dieser Masterarbeit ausgewählt und zielgerichtet für die erkenntnisleitenden Fragestellungen formuliert. So wurde der Leitfaden in drei verschiedene Bereiche gegliedert: Motivation und Interesse der Teilnehmenden für die peer-Arbeit, Geschlechterreflexion und Gewaltprävention sowie Kritik und Grenzen von peer-Prozessen. Diese Themenblöcke werden in der Darstellung der Ergebnisse einfließen.

Durchführung der Gruppendiskussionen

Die erste Gruppendiskussion fand am 22.02.2023 in Graz statt. Hierzu wurde als Ort die Räumlichkeiten des Instituts für Erziehungs- und Bildungswissenschaft im Wallgebäude der Universität Graz genutzt. Das gesamte Treffen dauerte etwa zwei Stunden, die Länge der Audio-Aufnahme beträgt 1:34:05 Minuten.

Die zweite Gruppendiskussion fand am 24.03.2023 in Wien statt. Im Zuge eines Workshops zu den Themen Geschlechterstereotype, Rollenbilder und Gewaltprävention an der Schule, den ich selbst durchführte, konnte die Gruppendiskussion in einem Klassenzimmer durchgeführt werden. Der Workshop fand über drei Schulstunden statt, wobei die Gruppendiskussion an sich und somit die Aufnahme 52:18 Minuten lang war.

Beide Gruppendiskussionen wurden mittels *Voice Recorder* App auf dem Smartphone aufgenommen. Vorweg wurde bei den durchgeführten Gruppendiskussionen das schriftliche Einverständnis der Teilnehmenden eingeholt und diese für den Sinn und Zweck dieser Masterarbeit aufgeklärt. Dies ist auch aufgrund ethischer Gesichtspunkte wesentlich, da die Auseinandersetzung mit Themen, wie geschlechtliche und sexuelle Orientierung, Gewalt oder Diskriminierung auch herausfordernd für die Teilnehmenden selbst sein können und persönliche Erfahrungen mit den ausgewählten Themen mitbedacht werden müssen (vgl. Friedrichs 2022, S. 349, 352f; Wolter 2022, S. 359f, 362).

6.3.2 Expert*innen-Interview

Durch Interviews mit Expert*innen konnte die Thematik eingehender untersucht sowie verschiedene Zugänge beleuchtet werden. Als Expert*innen-Interviews werden dabei Interviews bezeichnet, bei welchen Fachpersonen zu ausgewählten Themen befragt werden und diesen dabei ein Expert*innen Status im jeweiligen Fachbereich zugeschrieben wird. Dies kann aufgrund professioneller Auseinandersetzung mit dem behandelten Themenfeld, aber auch durch eigene Erfahrungen legitimiert werden. In der qualitativen Sozialforschung zählen Interviews dabei zu einer vielfach erprobten Möglichkeit für die Gewinnung von Daten (vgl. Helfferich 2022, S. 875-877).

Im Zuge dieser Forschung wurden fünf Expert*innen-Interviews mit Personen aus unterschiedlichen Fachbereichen durchgeführt. Dabei wurden die Expert*innen über den Nutzen dieser Masterarbeit aufgeklärt sowie, wie auch bei den Gruppendiskussionen, zu Beginn das schriftliche Einverständnis der Teilnehmenden eingeholt (vgl. Friedrichs 2022, S. 349). Alle Interviewpartner*innen waren einverstanden mit ihrem vollen Namen in dieser Masterarbeit vorzukommen und zitiert zu werden.

*Interviewpartner*innen*

Die Auswahl der Expert*innen erfolgte zunächst durch eine Recherche geeigneter Personen im Internet sowie durch theoretische Auseinandersetzungen mit der Literatur. Aufgrund meiner Tätigkeit im VMG in Graz hatte ich bereits Kontakt zu potentiellen Interviewpartner*innen und konnte auch mein berufliches Netzwerk nutzen. So war der Kontakt zu **Elli Scambor**, Leitung des Instituts für Männer- und Geschlechterforschung, wo ich mitarbeite, bereits im Vorfeld gegeben. Durch ihre Expertise in der Gewaltforschung und der theoretischen sowie praktischen Auseinandersetzung mit der Prävention von sexualisierter Gewalt von Jungen*, gilt sie als Expertin für geschlechterbasierte Gewaltprävention. Auch der Kontakt zu **Faraz Baradaran Leilabadi** war bereits vorhanden, da er selbst in der Männerberatung (Teilbereich des VMGs) arbeitet und fünf Jahre lang Gruppenleiter im peer-Projekt HEROES war, welches im Theorieteil vorgestellt wurde. Durch seine Expertise in der peer-Arbeit kann er Einblicke in die praktische Präventionsarbeit durch peer-Arbeit mit Jugendlichen bieten.

Weiters wurde **Jutta Hartmann** als Interviewpartnerin angefragt, die im Wintersemester 2022/23 die *Aigner-Rollett Gastprofessur für Geschlechterforschung* an der Universität Graz innehatte. Hartmann ist Expertin für queere und geschlechterreflektierte Bildung sowie Teil verschiedener gewaltpräventiver Praxisforschungsprojekte. Hier anknüpfend wurde **Martin Gössl**, Dozent für Soziale Arbeit an der FH Joanneum in Graz, ausgewählt, da zu seinen Forschungsschwerpunkten unter anderem die Queer Theory zählen und er gleichzeitig die Leitung des Lehrgangs der *Peer-Beratung* an der FH in Graz besetzt. Somit verknüpft seine Expertise zwei Themenfelder dieser Masterarbeit. Zuletzt wurde **Andrea Pilgerstorfer** als Expertin für den Einsatz von peer-Arbeit in der Sozialen Arbeit kontaktiert, da unter ihrer Leitung zahlreiche Studierendenarbeiten und wissenschaftliche Forschung in den letzten Jahren an der FH St.Pölten zu dem Thema durchgeführt wurden.

Durch die Auswahl dieser fünf Interviewpartner*innen, die auf unterschiedliche Art und Weise Expertisen in der ausgewählten Thematik aufweisen, konnte ein breites Spektrum an Expert*innen-Wissen zusammengetragen werden und durch Interviews die Verknüpfung von peer-Arbeit mit der Prävention von geschlechterbasierter Gewalt empirisch untersucht werden.

Interview Durchführung

Die Interviews fanden im Zeitraum von Mitte Jänner bis Mitte Februar 2023 statt. Zwei davon wurden aufgrund geographischer Gegebenheiten online über Zoom bzw. Microsoft Teams abgehalten. Die anderen drei Interviews fanden in Präsenz in Graz statt.

Die Dauer der Interviews variieren zwischen 46,50 Minuten und 1 Stunde 4,49 Minuten, wobei der Durchschnitt bei knapp einer Stunde liegt. Die Interviews wurden ebenfalls mittels Smartphone App aufgenommen.

Die folgende Tabelle (1) fasst die wichtigsten Daten der Expert*innen-Interviews zusammen und listet die ausgewählten Expert*innen (I1-I5) in Reihenfolge der durchgeführten Interviews auf:

Name	Profession	Interviewort	Datum	Interviewlänge
I1: FH-Prof Mag. Dr. Martin Gössl	Lehrtätigkeit an der FH Joanneum in Graz für Soziale Arbeit und Leitung des akademischen Lehrgangs der <i>Peer-Beratung</i>	Wallgebäude, Universität Graz	18.01.2023	50:37 Min.
I2: Prof. Dr. ⁱⁿ Jutta Hartmann	Lehrtätigkeit an der Alice Salomon Hochschule in Berlin für Allgemeine Pädagogik und Soziale Arbeit	Wallgebäude, Universität Graz	23.01.2023	1:01:14 Min.
I3: Mag. ^a Elli Scambor	Leitung des Instituts für Männer- und Geschlechterforschung in Graz	Online (Graz – Tirol)	06.02.2023	1:04:49 Min.
I4: FH-Prof. DSA Mag. ^a (FH) Andrea Pilgerstorfer	Lehrtätigkeit an der FH St. Pölten für Soziale Arbeit	Online (Graz – St. Pölten)	20.02.2023	1:02:19 Min.
I5: Faraz Baradaran Leilabadi , BA	Männerberatung Graz, ehemalige Gruppenleitung peer-Projekt HEROES	VMG, Graz	21.02.2023	46:50 Min.

*Tabelle 1: Daten der Expert*innen-Interviews*

Interview Leitfaden

Zu Beginn der Forschung wurde ein Leitfaden für die Interviews mit ausgewählten Themen und Fragestellungen erstellt, um eine Systematisierung der erhobenen Daten zu gewährleisten. Hierbei wurde darauf geachtet, dass dieser Leitfaden eine gewisse Offenheit behielt sowie nicht zu starr und vorgeformt auf die interviewten Personen einwirkt. Dennoch bietet ein Leitfaden

eine Strukturhilfe während des Interviews und dient auch der passenden Aufnahme von Daten zu den ausgewählten Themenfeldern (vgl. Helfferich 2022, S. 876, 880).

Durch die unterschiedlichen Expertisen und Forschungs- sowie Fachbereiche der Expert*innen wurden fünf verschiedene Leitfäden für die einzelnen Interviews erstellt, wobei die meisten Fragen gleichgestellt wurden, nur in unterschiedlicher Reihenfolge. Diese Leitfäden beinhalten stets drei verschiedene Bereiche: das Verständnis einer geschlechterreflektierten Arbeit der Interviewpartner*innen, Möglichkeiten der (geschlechterbasierten) Gewaltprävention und die Auseinandersetzung mit peer-Arbeit. So sollen Potentiale von peer-Arbeit in der Prävention von geschlechterbasierter Gewalt unter Jugendlichen untersucht werden. Die Themenblöcke werden in der Auswertung der Daten und der Darstellung der Ergebnisse relevant und erkennbar sein.

6.4 Auswertungsmethoden

Um die erhobenen Daten für die Auswertung vorzubereiten, wurde ein Transkript pro Audiodatei erstellt. Demnach basiert die Datenanalyse sowie später beschriebene Darstellung der Ergebnisse auf sieben Transkripten.

Transkription

Die fünf Expert*innen-Interviews sowie die zwei Gruppendiskussionen wurden wie bereits erwähnt mittels Smartphone App *Voice Recorder* aufgenommen und anschließend manuell transkribiert. Nach der Verschriftlichung der Audiodateien wurden diese aus Datenschutzgründen verschlüsselt archiviert (vgl. Friedrichs 2022, S. 353).

Die Transkripte wurden angelehnt an die Transkriptionsregeln von Kuckartz et al. (2008) formuliert: Hierbei wird das Gesagte Wort für Wort niedergeschrieben und keine Passagen ausgelassen. Bei der sprachlichen Wiedergabe der Sprecher*innen wurden die Wörter im Schriftdeutschen festgehalten und etwaige Verkürzungen aufgrund verschiedener Dialekte ausgebessert. Auch Füllwörter, wie „ähm“ und Wiederholungen von einzelnen Wortgruppierungen wurden weggelassen und lediglich lange Pausen, die der Überlegung dienen, durch Klammern gekennzeichnet. Weitere emotionale, nicht wörtliche Rückmeldungen

auf das Gefragte, wie Nicken, Kopfschütteln oder Lachen wurden ebenfalls in Klammern festgehalten (vgl. Kuckartz/ Rädiker 2020, S. 2f).

Durch das manuelle Transkribieren der durchgeführten Interviews und Gruppendiskussionen konnten bereits erste Zusammenhänge gezogen werden, was einen Anfangsschritt in Richtung Datenanalyse darstellt. Des Weiteren kann dies auch zur Reflexion der eigenen Rolle als Moderationskraft dienen (vgl. Kühn/ Koschel 2018, S. 201). Dabei muss hier stets beachtet werden, dass in einer qualitativen Forschung die eigene Rolle als Forscher*in die Analyse der generierten Daten beeinflussen kann (vgl. Kuckartz/ Rädiker 2020, S. 11).

Dies muss beim wiederholten Lesen der Transkripte reflektiert werden, was gleichzeitig auch eine Sichtung der Daten ermöglicht. Um das erstellte Datenmaterial zu analysieren, wurde die *qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring* angewendet. Hierbei handelt es sich um ein System, das „das Material schrittweise mit theoriegeleitet am Material entwickelten Kategoriensystemen bearbeitet“ (Mayring 2016, S. 114). Somit können die Daten unterschiedlichen Kategorien zugeordnet und kodiert werden, was wiederum der Auswertung dient (vgl. Mayring/ Fenzl 2022, S. 692f).

Hierbei wurden die Kategorien einerseits im Vorhinein über die Theorie und die Leitfäden, also deduktiv gebildet sowie andererseits während der Sichtung und Kodierung des Datenmaterials induktiv herausgearbeitet. Dieses Verfahren wird als *biduktiv* beschrieben (vgl. Heimgartner 2012, S. 268).

Durch die Software MAXQDA konnte die Kodierung der Daten digital durchgeführt werden. Solche Programme gelten in der Forschung für die Analyse qualitativer Daten mittlerweile als Standard. Die Software bietet auch die Möglichkeit das Kategoriensystem visuell darzustellen, um so einen Überblick über die verwendeten Codes zu schaffen (vgl. Kuckartz/ Rädiker 2020, S. XV, 35).

Codestammbaum

Im Folgenden wird das Kategoriensystem, welches über MAXQDA generiert wurde, graphisch dargestellt, um den Codestammbaum, welcher zur Auswertung der Daten dient, vorzustellen. Diese Kategorien werden danach in den Kapiteln der Ergebnisdarstellung zusammengefasst.

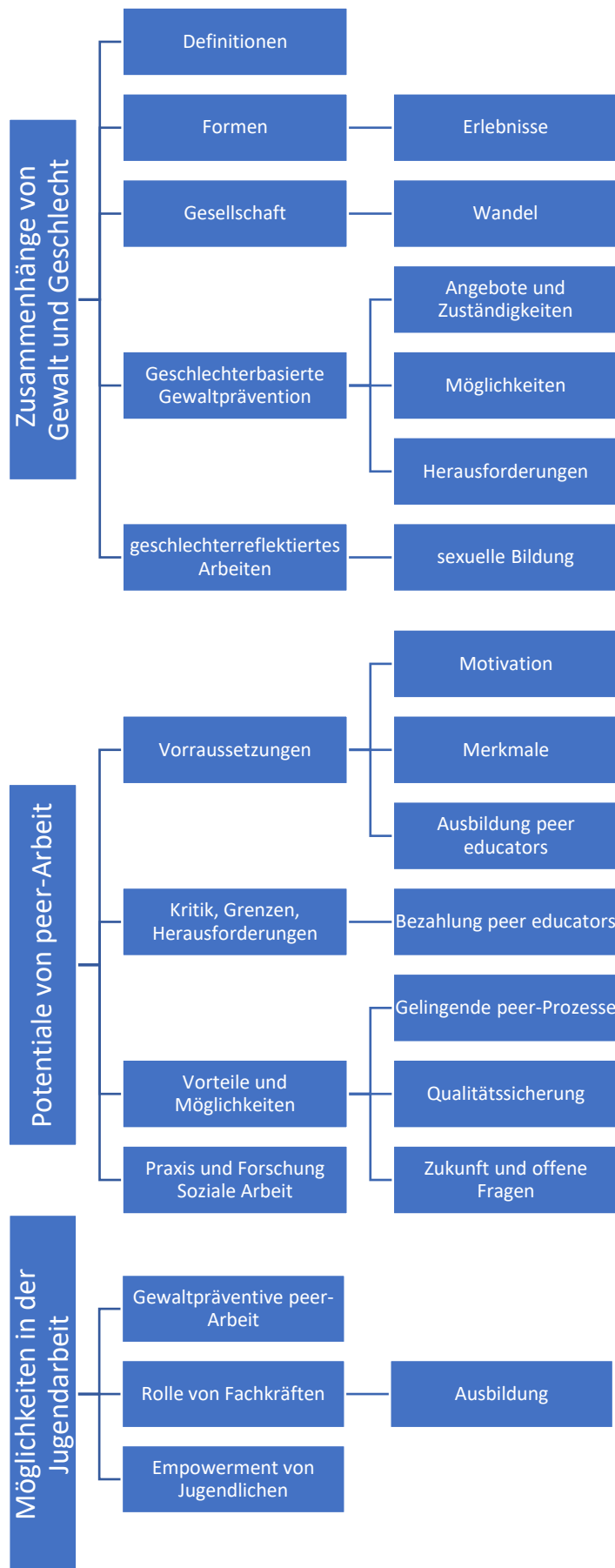


Abbildung 7: Codestammbaum

7. Darstellung und Interpretation der Ergebnisse

Im folgenden Kapitel werden die Ergebnisse der zwei Gruppendiskussionen und fünf Expert*innen-Interviews zusammengefasst und interpretiert.

Wie im Theorieteil beschrieben, können Konzepte der Gewaltprävention, Geschlechtergerechtigkeit und peer-Arbeit oftmals idealisierend wirken. Die Forderungen danach können fast utopisch erscheinen. Der Gegenstand der durchgeführten Forschung und der Interpretation der Ergebnisse liegt daher auch auf dem Fokus, wie diese Forderungen in der Praxis umgesetzt werden können. Dazu werden zunächst die Zusammenhänge von Gewalt und Geschlecht beschrieben, um so auf die Potentiale von peer-Arbeit in der geschlechterbasierten Gewaltprävention einzugehen. Danach wird der Schwerpunkt auf gelingende peer-Prozesse gelegt sowie dargestellt, welche Möglichkeiten für die Jugendarbeit bestehen.

7.1 Zusammenhänge von Gewalt und Geschlecht

Um die Bedeutung von geschlechterbasierter Gewalt darzulegen, werden anfangs die Zusammenhänge zwischen Gewalt und Geschlecht vorgestellt. So soll ersichtlich werden, dass geschlechterbasierte Gewalt in unserer Gesellschaft gegenwärtig und die Thematik daher auch in der Arbeit mit Jugendlichen relevant ist.

Die befragten Expert*innen sowie die jungen Menschen der Gruppendiskussionen sehen dabei starke Zusammenhänge zwischen Gewalt und Geschlecht. Es wurde betont: „*Gewalt beginnt mit dem Überschreiten von Grenzen*“ (I4, Pos. 77), welche immer individuell sind. Weiters passiert Gewalt auch dort, „*wo es um Hierarchisierung und Diskriminierung geht*“ (I2, Pos. 5). Daraus wird ersichtlich, dass Gewalt mit Grenzen und Hierarchien zu tun hat. Dabei kann geschlechterbasierte Gewalt verschiedene Formen annehmen, wobei darauf hingewiesen wurde, dass diese gesellschaftlich sowie alltäglich passieren können:

„sobald Menschen zusammenkommen, wird Geschlechtlichkeit und Sexualität reguliert, sanktioniert und es folgen Interventionen, die sich auch in einem Spektrum der Gewalt wiederfinden, von verbaler, psychischer Gewalt bis zu körperlicher Gewalt und das ist in unserer Alltagskultur genauso zu sehen, wie in spezifischen, extremen Ausprägungen, wie Femizide, aber auch Gewalt gegen LGBTIQs“ (I1, Pos. 51).

Es wird beschrieben, dass multiple Formen von geschlechterbasierter Gewalt in unseren gesellschaftlichen Strukturen eingeschrieben sind und diese sich wechselseitig bedingen. So bestätigen auch die Jugendlichen der Gruppendiskussion (2): *„Gewalt gibt es halt auch aufgrund der Geschlechterstrukturen“* (G2, Pos. 122). Diese Strukturen sind hierarchisch eingeschrieben, wobei *„Gewalt halt ein Mittel zur Hierarchisierung ist“* (G1, Pos. 120) und gewalttätiges Handeln zur Aufrechterhaltung der vorherrschenden Strukturen genutzt wird. In der Gruppendiskussion (1) wurde dabei diskutiert, dass diese hierarchischen Strukturen durch Gewalt legitimiert werden und gewaltvolles Handeln dadurch wiederum bis zu einem gewissen Grad gesellschaftlich geduldet wird. Diese Hierarchie ist aber versteckt und nicht leicht erkennbar. So wird darauf hingewiesen: *„Den Leuten das Wissen zu geben, diese Hierarchie zu erkennen und dadurch auch die Möglichkeit zu geben diese Hierarchie abzubauen, ist nicht im Interesse der Herrschenden“* (G1, Pos. 148). Mit Herrschenden sind hier Personen gemeint, die bestimmte Privilegien genießen und die bestehenden gesellschaftlichen Strukturen somit aufrechterhalten wollen.

Daher legitimieren unsere gesellschaftlichen Strukturen oftmals Gewalthandeln, was auch zu vermehrten Vorfällen von geschlechterbasierter Gewalt führt. Dabei wird von den Expert*innen ein Zusammenhang gesehen, denn Betroffene von geschlechterbasierter Gewalt sind dabei in *„eine hegemoniale Beziehung eingewoben (...) eine Beziehung der Unterordnung, der Über- und Unterordnung“* (I3, Pos. 15). Dies impliziert, dass Personen, die Gewalt erfahren und die Gewalt ausüben in einer hierarchischen Verbindung zueinanderstehen, welche oftmals auch aufgrund der Geschlechterverhältnisse besteht.

Durch die Interviews und Gruppendiskussionen wurde dabei ersichtlich, welches gesellschaftliche Bild von Opfern und Täter*innen von Gewalt herrscht. So werden tendenziell Frauen* eher als Opfer und Männer* eher als Täter gedacht, wie die Jugendlichen diskutieren:

„Also es ist ja quasi ein Fakt, dass Frauen öfter Gewalt erleben. Aber was jetzt natürlich nicht den Fakt ausschließt, dass Männer und jegliche andere Geschlechter ebenfalls Gewalt erleben können. Aber es ist eben so, dass beispielsweise Männer jetzt öfter Gewalt an Frauen ausüben als andersherum“ (G2, Pos. 135).

Dies beschreibt die gesellschaftliche Erwartung von männlichen Tätern und weiblichen Opfern bei Gewaltvorkommnissen. Allerdings muss hier hinzugefügt werden, dass Täter*innen nicht

immer nur männlich gelesene Personen sind, denn: „*es sind immer die Männer, die gewaltvoll sind, ist natürlich zu kurz gegriffen*“ (G1, Pos. 119). Weiters muss auch bedacht werden, dass diese gesellschaftliche Erwartungshaltung die überproportional hohe männliche Täterschaft auch bedingt, da:

„durch die tradierten Rollenbilder man sozusagen schon voreingenommen geschlechterbasierte Gewalt sozusagen automatisch, Männer sind die Täter und Frauen sind die Opfer [auffasst], das stimmt ja gar nicht so, da gibt es einfach viele Konstrukte, die man auch dekonstruieren muss und trotzdem gibt es die Realitäten von Femiziden usw., wo einfach Frauen tendenziell Opfer sind im Vergleich genau zu den Männern“ (I4, Pos. 61).

Hier wird bereits eine gewisse Ambivalenz in der Thematik angesprochen; die tief eingesessenen Geschlechterstereotype und sozialen Konstrukte unserer Gesellschaft bedingen die Zusammenhänge zwischen Gewalt und Geschlecht. Diese gilt es aufzubrechen und zu dekonstruieren. Gleichzeitig zeigen die Realität und die Zahlen aus Gewaltschutzzentren, dass in den meisten Gewaltvorfällen Männer* nach wie vor die Täter sind: „*wir haben tatsächlich dieses Muster männliche Täterschaft*“ (I3, Pos. 25). Dabei wird von den Expert*innen betont, dass Männer* nie Recht haben Gewalt auszuüben:

„das Recht, nur weil ich ein Mann bin zuzuschlagen, oder eine Frau zu schlagen, dieses Recht hat die Person einfach nicht und dieses Recht gestehe ich aber der Person auch nicht zu“ (I5, Pos. 54).

Somit bedarf es hier einer starken präventiven Kraft gegen geschlechterbasierte Gewalt. In der Gewaltforschung kann dabei ein Muster beobachtet werden, wo Frauen* vermehrt Gewalt im privaten und Männer* vermehrt im öffentlichen Bereich erfahren:

„wir sehen, dass Frauen stärker im sozialen Nahraum von Gewalt und zwar von physischer Gewalt betroffen sind, auch von psychischer, von sexualisierter Gewalt und dass Männer im stärkeren Ausmaß im öffentlichen Raum, also in Bars, in Restaurants, im öffentlichen Raum von hauptsächlich physischer Gewalt, psychischer Gewalt, aber auch sexualisierter Gewalt betroffen sind“ (I3, Pos. 25).

Dieses Muster ist vor allem in Österreich ersichtlich, da das Land zwar als relativ sicher (zumindest) im öffentlichen Raum gilt, im Gegensatz zu anderen EU-Staaten aber eine besonders hohe Rate an Morden von Frauen* aufweist:

„im internationalen Vergleich hebt sich da Österreich hervor, weil wir eben sehen, dass während in vielen anderen europäischen Ländern die Rate der Tötungen bei Männern deutlich höher ist als bei Frauen, ist es in Österreich umgekehrt tatsächlich“ (I3, Pos. 29).

So werden die meisten Morde an Frauen* in Österreich im sozialen Nahraum von nahstehenden Personen ausgeübt, was als Femizid benannt wird. Auch die Jugendlichen der Gruppendiskussion (2) sprechen in diesem Kontext über Femizide, die in den letzten Jahren in Österreich vorgefallen sind.: *„Ja es gab ja in diesem Jahr, im letzten Jahr glaube ich, mehr als elf Femizide. Und es ist schon arg, weil es sind eigentlich fast nur Männer, die Frauen töten“ (G2, Pos. 137).* Sie kennen den Begriff aus den Medien und haben auch in der Schule darüber gelernt. Ganz besonders beschäftigt sie dabei ein Mord an einer Frau*, der vor einigen Monaten in der Nähe der Schule passiert ist: *„Er war in einem Rausch drin von Wut oder Aggressionen und hat dann das einfach ohne Überlegung einfach getan“ (G2, Pos. 198).*

Aber auch ein Fall von *peer violence*, ein Mord an einer Jugendlichen in Deutschland im Frühjahr diesen Jahres, die von ihren (ehemaligen) Freund*innen getötet wurde, regt zur Diskussion an: *„Was ja auch absolut krank ist, wenn man mal überlegt, dass die Mädchen alle drei zwölf waren. Dass man mit zwölf selbst auf die Idee kommt, eine ehemals quasi gute Freundin von sich zu erstechen. Das macht man nicht“ (G2, Pos. 149).*

Dies macht ersichtlich, dass geschlechterbasierte Gewalt und Gewaltvorfälle Jugendlichen bekannt sind und demnach auch in der pädagogischen Arbeit thematisiert werden müssen. Vor allem bei Gewalt zwischen Jugendlichen wird diese viel zu oft nicht als solche benannt, sondern heruntergespielt. Hier wurde in einem Interview über einen Vorfall berichtet, wo ein Schüler eine Klassenkollegin belästigt hat und dies nicht ernst genommen wurden und die Lehrperson dies nur kommentierte mit: *„ach Jungs sind eben so“ (I2, Pos. 5).* Dabei wird von den Expert*innen aber klar betont, *„dass das nicht geht, dass das eben Sexismus ist und grenzüberschreitend und dass Rock hochheben oder ähnliches eben als Gewalt begriffen werden muss“ (I2, Pos. 5).* Dies braucht es für die Prävention von geschlechterbasierter Gewalt

und zeigt auch, dass es im Bildungssetting unter Kindern und Jugendlichen einen viel stärkeren Fokus auf Gewaltprävention bedarf sowie kontinuierlich in einen Austausch gegangen werden muss, um Gewalt als solche benennen zu können und Betroffene zu unterstützen.

Dies ist auch bei häuslicher Gewalt relevant, wo Kinder und Jugendliche selbst Gewalt im sozialen Nahraum (mit-) erleben. Hier sind diese unterschiedlich stark je nach Geschlecht betroffen und das zuvor beschriebene Muster verschiebt sich, da mehr männlich gelesene Kinder und Jugendliche daheim von Gewalt betroffen sind, wie statistisch gesehen wird:

„jeder 5. Junge da in der Steiermark (...) erlebt physische Gewalt zu Hause und ungefähr jedes 10. Mädchen. Das heißt da verändert sich dann das Geschlecht, wenn es um Gewalt gegen Kinder geht“ (I3, Pos. 25).

Dies sind erschreckend hohe Zahlen, die auf jeden Fall pädagogischer Intervention bedürfen. Auch im Falle häuslicher Gewalt gegen Kinder und Jugendliche sind dabei die Mehrzahl der Täter männlich. Dies hat laut Expert*innen mit eingeschriebenen Geschlechterstereotypen zu tun. So bekommen durch die männliche Sozialisation Personen weniger Spielraum für das gesunde Ausdrücken von Gefühlen. In der Gruppendiskussion (1) wurde darüber länger diskutiert, da:

„die Bandbreite [an Gefühlen] für Menschen, die weiblich sozialisiert wurden, insgesamt größer ist, dafür vielleicht die Emotionen nicht so heftig ausgedrückt werden dürfen, aber für männlich sozialisierte Menschen, insbesondere eben dann cis Männer halt, die da einfach nur total wenige Emotionen übrig bleiben und die meisten davon sehr negativ sind. Also so was wie Wut, Ärger. Frustration. Vielleicht noch manchmal Trauer oder so, aber nur ganz selten“ (G1, Pos. 123).

Gewalt durch Männer* wird daher auf das Fehlen von geeigneten Emotionsregulatoren zurückgeführt, da diese nicht lernen *„mit diesen sehr heftigen Emotionen umzugehen, da oft als Ausdrucksweise eben Gewalt, nur Gewalt übrigbleibt“* (G1, Pos. 125). Auch die Jugendlichen weisen daraufhin: *„viele können ihre Emotionen auch nicht kontrollieren und dann kommen sie einfach raus“* (G2, Pos. 399).

Hier wurde weiters auch das vermehrte Risikoverhalten von Männern* angesprochen, die im stärkeren Ausmaß Alkohol und Drogen konsumieren sowie eine erhöhte Suizidrate aufweisen. Auch die Jugendlichen sprechen immer wieder über den Zusammenhang von Gewalttaten durch Sucht- und Rauschmittel:

„Und andere Menschen, die vielleicht eh in so einem Zustand, in einem Rauschzustand sind, wo sie halt Gewalt ausüben, aber dann vielleicht danach merken, dass das ja eigentlich gerade wenig Sinn ergeben hat und gar nicht so meinen“ (G2, Pos. 390).

Dies hat auch damit zu tun, dass es für Männer* schwieriger sein kann, sich bei Problemen Unterstützung zu suchen, wie in der Gruppendiskussion (1) diskutiert wurde:

„T2: Weil halt auch so dieses sich Hilfe holen, als unmännlich gilt und das dann ja auch oft männlich gelesenen Personen einfach nicht zugestanden wird, ja um Hilfe zu fragen oder man das Gefühl hat, ich darf nicht um Hilfe fragen, weil sonst bin ich kein Mann mehr (...)

T5: Ja und ich darf nicht auf mich achten, weil sonst bin ich kein Mann mehr“ (G1, Pos. 130-131).

Diese festgefahrenen Geschlechterstereotype und Normen bedingen die Entstehung von Gewalt und beeinflussen die Vorstellungen von Männlichkeiten in unserer Gesellschaft. Dabei werden Anforderungen an das Mann* sein von verschiedenen Seiten gestellt, welche bei Nicht-Erfüllung zu Gewalt führen können:

„wenn diese Männlichkeitsanforderungen, die sie [Männer] an sich selber stellen oder die sie auch an sich selbst gestellt erleben, nicht erfüllt werden können, genau dann haben wir immer wieder diese Situationen, genau dann kommt es zu Gewaltsituationen“ (I3, Pos. 11).

Dabei sind Personen, *„die den gesellschaftlichen Geschlechternormen nicht entsprechen, sichtbar nicht entsprechen“ (I2, Pos. 48)* besonders gefährdet Opfer von Gewalt zu werden. Hier sind alle Personen miteingeschlossen, die eine Vielfalt in Bezug auf Geschlecht und Sexualität leben. So wurde in der Gruppendiskussion (1) darauf hingewiesen: *„ein schwuler Mann zu sein, würde das eben schon angreifen dieses Bild von Männlichkeit“ (G1, Pos. 135).*

Dabei ist es wichtig, *„auch zu erkennen, wie funktional manchmal auch Gewalthandeln ist, um auch Heteronormativität sozusagen herzustellen“* (I2, Pos. 48). Durch heteronormative gesellschaftliche Strukturen werden demnach queere Lebensweisen unterdrückt und durch gewaltvolles Handeln sanktioniert. Es wird daher beschrieben, dass *„Gewalt auch ein Mittel ist, dich sozusagen reinzusozialisieren zu wollen in bestimmte einengende Schubladen“* (I2, Pos. 48). Denn obwohl hierzu noch geeignete Studien fehlen, kann dennoch gesehen werden, dass queere Personen um ein Vielfaches mehr geschlechterbasierter Gewalt ausgesetzt sind:

„Viele Trans-, Inter-, Non-binary Personen sind von Gewalt betroffen, weil sie sozusagen, diesen heteronormativen Frame in Frage stellen, so wie sie sind, stellen sie das in Frage und das ist für manche Leute, wirkt das offenbar bedrohlich und die reagieren dann mit Gewalt“ (I3, Pos. 13).

Dies zeigt, dass geschlechterbasierte Gewalt alltäglich ist und dementsprechend in der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen thematisiert sowie benannt werden muss. So machen die verschiedenen Punkte deutlich, dass Gewalt und Geschlecht starke Zusammenhänge aufweisen und diese auch aufgrund vorherrschender gesellschaftlicher Strukturen bestehen. Diese befinden sich zurzeit im Wandel und entwickeln sich in verschiedene Richtungen weiter.

7.1.1 Gesellschaftliche Strukturen und Wandel

Da die Unterschiede der Geschlechter in den vorherrschenden gesellschaftlichen Strukturen eingeschrieben sind, bedingen sie somit auch geschlechterbasierte Gewalt. Es wurde diskutiert; *„es wird total unterschätzt nach wie vor, was für eine riesen Bedeutung Geschlecht einfach hat für Gewalt, aber generell in der Gesellschaft, wie krass das prägt“* (G1, Pos. 146).

Dies impliziert, dass Gewalt aufgrund der Geschlechterverhältnisse in unserer Gesellschaft, die neoliberal und kapitalistisch geprägt ist, eingeschrieben ist, was auch mit patriarchalen Strukturen zusammenhängt. Denn so gelten gesellschaftliche Klischees, *„um das Patriarchat zu rechtfertigen, dass die Männlichkeit überlegen ist“* (G1, Pos. 122) und demnach entsprechen Geschlechterstereotype oft diesen Vorstellungen. Dabei gelten Konstrukte von Männlichkeit und Weiblichkeit als Determinanten in unserer Gesellschaft, welche oftmals kongruent zueinanderstehen (müssen). So wird in Bezug auf geschlechterbasierte Gewalt darauf hingewiesen, *„dass unsere Gesellschaft nicht frei davon ist, dass Männern eben Gewalthandeln eher nah gelegt wird, dass sich Männlichkeit über Stärke, Dominanz und auch Begehren von*

Frauen, also im Hinblick auf Sexualität, also Aktivität in der Sexualität herstellt und Weiblichkeit eben irgendwie in der Dichotomie da dazu“ (I2, Pos. 18).

Hier muss aus einer geschlechterreflektierten Perspektive auf „*das Verständnis von Geschlecht als soziale Praktik“ (I3, Pos. 9)* und das Konzept von „*Doing Gender“ (I2, Pos. 18)* hingewiesen werden. So sind sich alle Expert*innen einig, dass Geschlecht sozial und gesellschaftlich konstruiert und hergestellt wird, wobei zwischen körperlichen bzw. biologischen Geschlecht (*sex*) und sozialen Geschlecht (*gender*) differenziert wird. Lange Zeit wurde dabei auf der Idee einer binären, zweigeteilten Geschlechterordnung festgehalten, welche nur Männer* und Frauen* akzeptierte und wo *sex* und *gender* gleichgestellt sein mussten. Durch eine heteronormative Annahme sollten sich diese beiden Geschlechter gegenseitig begehren und demnach der gesellschaftlichen Norm von Heterosexualität entsprechen. Dies befindet sich seit einigen Jahrzehnten nun im Wandel, somit ist es „*jetzt auch Zeit, dass wir endlich dort hinschauen, dass es eben mehr als zwei Geschlechter gibt“ (I3, Pos. 9)*. Eine Vielfalt in Bezug auf Geschlecht und Sexualität gab es dabei zwar immer schon, mittlerweile wurde aber der gesellschaftliche Diskurs dazu präserter. Demnach wird impliziert;

„dass wir eben alle uns vielfältig identifizieren und vielfältig begehren und sozusagen ein Mischungsverhältnis, also sowohl innerpsychisch, bei dem was unsere, was in der Psychoanalyse manchmal auch Kernidentität genannt wird, dass es eben nicht eine ist, sondern, dass es Mischungsverhältnisse sind. Dass es auf der Ebene von sozialen Geschlecht Mischungsverhältnisse sind und auch auf letztendlich körperlicher Ebene, so niemand eindeutig weiblich oder männlich ist“ (I2, Pos. 18).

So wird beschrieben, dass die Konstrukte rund um Geschlecht und Sexualität nicht determiniert sind und hier keine eindeutige Zuschreibung festgelegt werden kann. Des Weiteren wird darauf hingewiesen, dass durch gesellschaftliche Stereotype und den daraus resultierenden Erwartungen Menschen sich in diese Normen „*einpassen und das, was eben nicht passend ist, abspalten und oftmals dann in denen bekämpfen müssen, die sich gestatten, das zu leben, was wir uns selbst nicht gestatten“ (I2, Pos. 18)*. Dies erklärt die vermehrte Anzahl an geschlechterbasierter Gewalt gegenüber queeren Personen und macht ersichtlich, dass es aufgrund des präsenten gesellschaftlichen Diskurses auch einen Wandel in der Anschauung und dem Verständnis von Geschlecht und Sexualität braucht, um geschlechterbasierte Gewaltprävention forcieren zu können. Demnach müssen hier gesellschaftlich anerkannte

Schritte gesetzt werden, was allerdings auch zu Herausforderungen führen kann. Daher wird postuliert, dass es starke Maßnahmen dahingehend braucht:

„Starke Maßnahmen, die ein hierarchisches System der Heteronormativität und der geschlechtlichen Ordnung, der sexuellen Ordnung etwas entgegenstellt. Und was ich so merke, mit so etwas ist man nicht gerade sehr populär, das politisch zu fordern“ (I1, Pos. 54).

Denn die Politik hat oftmals das Interesse, die vorherrschenden gesellschaftlichen und patriarchalen Strukturen aufrechtzuerhalten, was auch durch *„dieses gesellschaftliche und dieses Politikum daran, wo fließen Gelder auch rein“* (G1, Pos. 198) gesehen werden kann. So wird in der Gruppendiskussion (1) kritisiert, dass für gewaltpräventive Einrichtungen und Vereine, die mit Opfern und Täter*innen von Gewalt arbeiten, die Förderungen *„bewusst politisch sehr knapp gehalten werden (...) und dann gibt man ihnen dann aber so wenig Geld, dass es gerade nur irgendwie funktioniert und keinen Cent mehr“* (G1, Pos. 227). Dies macht ersichtlich, dass die gesellschaftlichen Strukturen Gewalt bedingen und die politischen Gegebenheiten einen Wandel zu weniger Gewalt in gewissen Maßen auch verhindern, was wiederum auch mit der *„Verharmlosung von Gewalt“* (G2, Pos. 306) und der prekären Lage im sozialen Feld zusammenhängt.

Ebenso besprechen die Jugendlichen in der Gruppendiskussion (2), dass die vorherrschenden gesellschaftlichen Strukturen oftmals verschiedene Formen von Gewalt legitimieren:

„Es gibt auch Leute, die finden das so cool, so verbale Schimpfwörter, so richtig gemein zu benutzen und auch andere zu verprügeln, die finden das einfach geil. Weil wenn das cool ist, dann machen das auch mehr“ (G2, Pos. 345).

Dies beschreibt, dass gewaltvolles Verhalten unter Jugendlichen Ansehen und Status schaffen kann und daher auch Gewalt angewendet wird, um sich unter Gleichaltrigen zu beweisen. Hier weisen die Jugendlichen zudem darauf hin: *„es gibt Leute, die sich in dem Moment, wo sie Gewalt ausüben, ja im Recht dazu fühlen, gerade Gewalt auszuüben“* (G2, Pos. 388). Dies macht ersichtlich, wie notwendig es ist, in der pädagogischen Arbeit Gewaltprävention zu forcieren, um *peer violence* zu verringern.

Hier kann in Bezug auf geschlechterbasierter Gewaltprävention gesehen werden, *„dass es in bestimmten Feldern sozusagen Verbesserungen gibt, kontinuierlich über die letzten Jahre. Und andere Felder, da lässt es komplett aus, also da passiert kaum etwas“* (I3, Pos. 29). Vor allem bei speziellen Formen von geschlechterbasierter Gewalt, wie Zwangsheirat und weiblicher Genitalverstümmelung gibt es nach wie vor in Österreich wenig präventive Maßnahmen. Dies hängt auch damit zusammen, *„dass das gerade in sehr konservativen Kreisen einfach grundsätzlich auch noch ein riesen Tabuthema ist: Sexualität, Körperlichkeit, aber eben natürlich auch Gewalt“* (G1, Pos. 147). Durch eine kontinuierliche Tabuisierung der Thematik wird gleichzeitig die Notwendigkeit der Prävention verschleiert.

Somit wird ersichtlich, dass unsere gesellschaftlichen Strukturen sich in verschiedene Richtungen positionieren. Zum einen remobilisieren sich konservative Stimmen, die einer starken Vielfalt in Bezug auf Geschlecht und Sexualität entgegenstehen und dementsprechend auch die Prävention von geschlechterbasierter Gewalt erschweren. Zum anderen wird die Vielfalt an queeren Lebensweisen immer mehr zelebriert und auch im gesellschaftlichen Diskurs weiter präsenter. Daher kann gesehen werden, dass sich *„eine queer awareness, eine neue queer protest bildet (...) neben der Politik, die sich momentan da wenig bewegt, sich eher mehr im sozialen, im gesellschaftlichen was tut“* (I1, Pos. 54). Dies wird zum Anlass genommen im Folgenden Möglichkeiten der geschlechterbasierten Gewaltprävention unter Jugendlichen herauszuarbeiten.

7.1.2 Geschlechterbasierte Gewaltprävention unter Jugendlichen

Wie die Zusammenhänge zwischen Gewalt und Geschlecht sowie die gegebenen gesellschaftlichen Strukturen zeigen, ist die Prävention von geschlechterbasierter Gewalt unter Jugendlichen notwendig. Im Folgenden werden verschiedene Ansatzpunkte hierzu beschrieben.

So wurde zunächst auf die Frage hin, was der Prävention von geschlechterbasierter Gewalt unter Jugendlichen dient, geantwortet: *„natürlich würde jetzt jeder sagen und das ist der Standardsatz, den man seit 40 Jahren hört: Aufklärung“* (I1, Pos. 54). Dies wird von allen Expert*innen und auch in den beiden Gruppendiskussion gefordert: *„Aufklärung. Tatsächlich, educate the people. In Schulen gehen, in Jugendzentren gehen, die Leute dort abholen, wo sie sind“* (I5, Pos. 56). Dies bestätigen auch die Jugendlichen: *„Es müsste auch einfach schon mehr Aufklärung stattfinden“* (G2, Pos. 342). Aufklärung wird dabei mit Bildung, insbesondere sexueller Bildung in Verbindung gebracht, die so gewaltpräventiv wirken kann:

„sexuelle Bildung ist zum einen Vielfalt im Hinblick auf Lust, Begehren, Haben wollen, Sexualität, die besteht, also kennen zu lernen und was ganz, ganz wichtig ist, um sich auch anvertrauen zu können, wenn sexualisierte Gewalt eben erlebt wurde, dass man die eigenen Körperteile inklusive den Genitalien auch wirklich korrekt benennen kann“ (I2, Pos. 40).

Dies hängt besonders mit der Prävention von sexualisierter Gewalt von Kindern und Jugendlichen zusammen. So wird gefordert, dass junge Menschen eine *„Sprache für Sexualität“* (I3, Pos. 37) benötigen, um sich bei Gewaltvorfällen richtig ausdrücken zu können. Dabei wird Fachkräften und Erwachsenen eine große Rolle in der geschlechterbasierten Gewaltprävention unter Jugendlichen zugeschrieben. Diese müssen sich Fragen stellen, wie:

„Was bedeutet Geschlechtlichkeit, was bedeutet Sexualität in der Sprache von Jugendlichen, in der Wahrnehmung von Jugendlichen, auch welche Formen der Gewalt nehmen sie war, die ich nicht wahrnehme?“ (I1, Pos. 56).

Hierbei bedarf es einer offenen Diskussionskultur mit Jugendlichen, um besprechen zu können, was Geschlecht und Sexualität für sie selbst bedeutet sowie ab wann etwas für sie gewaltvolles Handeln widerspiegelt. Somit dient der geschlechterbasierten Gewaltprävention unter Jugendlichen auch die Auseinandersetzung mit Gewalt und Gewaltformen: *„Es braucht Wissen zu Gewalt, die unterschiedlichen Formen zu Gewalt“* (I3, Pos. 35). Viele Jugendliche bringen dabei Gewalterfahrungen oftmals nur mit körperlicher Gewalt und Blut in Verbindung, was auch die Prävention erschwert. Denn *„ein Verständnis von Gewalt, wo du Gewalt nur dann siehst, wenn Blut fließt, schließt ganz viele unterschiedliche Formen von Gewalt aus, die dir möglicherweise alltäglich passieren“* (I3, Pos. 37). Dies bestätigt, dass Jugendliche Wissen benötigen, um vor Gewalt geschützt zu werden. Dabei muss theoretisches Wissen angepasst und niederschwellig an die Jugendlichen weitergegeben werden. Denn *„es braucht die Theorie immer in einer angewandten Perspektive. Wir müssen akzeptieren, dass der 16-jährige oder 15-jährige nicht Simone de Beauvoir liest“* (I1, Pos. 64). Aufklärung, Bildung und Wissen in angepasster Form für Jugendliche dient demnach der Prävention von geschlechterbasierter Gewalt. Allerdings wurde dies in der Gruppendiskussion (1) auch kritisch angemerkt:

„wenn es reichen würde, dass wir Jugendliche aufklären darüber, wie sie umgehen, dann hat es ja bisschen so drin, dass niemand Gewalt anwenden will. Aber ich glaube,

dass das in der männlichen Sozialisation da teilweise auch angelegt ist, das Gewalt anwenden wollen und das teilweise auch bewusst in Kauf genommen wird, Gewalt anzuwenden“ (G1, Pos. 156).

Daher müssen in der geschlechterbasierten Gewaltprävention unter Jugendlichen weiter auch gesellschaftliche „Normen kritisch reflektiert“ (G1, Pos. 139) werden, um darzustellen welche Geschlechterstereotype Gewalt legitimieren. Diese können durch ein geschlechterreflektiertes Verständnis aufgebrochen werden, wobei hier aber auch der Begriff des *Aufbrechens* von Normen und Stereotypen, von Expert*innen als gewaltvoll kommentiert wurde: *„das Brechen, das hat ja auch was, also ja fast schon etwas gewaltvolles, das ist auch was, wenn etwas gebrochen ist, dann ist es kaputt“ (I2, Pos. 30).*

So wird hier der Begriff *Irritieren* von Normen vorgeschlagen, um dadurch die Vielfalt von Geschlecht und Sexualität unter Jugendlichen als selbstverständlich zu erachten, was so auch der Prävention von geschlechterbasierter Gewalt dient:

„Vielfalt von der Vielfalt aus zu denken, dass das eine große Entlastung hat, wenn es selbstverständlich geschieht und das ist ja eine Form neuer Selbstverständlichkeiten reinzubringen so. Und alte Selbstverständlichkeiten, alte Sehgewohnheiten eben zu irritieren, so indem ja also gängige Narrative ein Stück weit quergebürstet werden“ (I2, Pos. 32).

Dies impliziert, dass Normen und Stereotype rund um Geschlecht und Sexualität in der Arbeit mit Jugendlichen *irritiert* werden müssen, um so gewaltpräventiv wirken zu können. Dies kann bereits früh beginnen. So weisen auch die Jugendlichen auf das Potential von Erziehung in der Gewaltprävention hin: *„Weniger Gewalt kann es schon geben, wenn man bei der Erziehung anfängt“ (G2, Pos. 325).* Daher wird geschlechterbasierte Gewaltprävention möglichst früh von den Expert*innen gefordert:

„wenn man hingehet in Prävention, dann glaube ich, fängt das so früh an, ab dem Moment wo differenziert wird, welches Geschlecht wird wem zugeschrieben, also eigentlich schon im Kindergartenalter, wo sie sich in den Gruppen dann irgendwie ausprobieren“ (I4, Pos. 61).

Durch gewaltpräventive Bildungsprozesse in jungen Jahren können Kinder und Jugendliche lernen ihre Grenzen zu wahren, Konsens zu üben durch „*diese Idee von meinem Körper gehört mir*“ (G1, Pos. 139) und Gewalt dadurch als solche zu erkennen. Hier muss vor allem auf die Lebenswelt der Betroffenen eingegangen und versucht werden, Jugendliche zu verstehen. Daher bedarf es einem niederschweligen und lebensweltorientierten Zugang, um so in der geschlechterbasierten Gewaltprävention geschlechtliche und sexuelle Bildung zu legitimieren, die „*eine gewisse Leichtigkeit hat und Lebensgeschichten anbietet, zum Beispiel, wenn biographisch gearbeitet wird*“ (I2, Pos. 32). Dies ist Aufgabe der pädagogischen Fachkräfte, die hier sensibel agieren müssen. Dies gilt vor allem, wenn queerfeindliche und antifeministische Äußerungen oder Gewaltvorfälle von Jugendlichen ausgehen:

„Das Wichtigste ist, zuhören und einmal schauen, ist da jemand radikalisiert gegen geschlechtliche Gleichstellung, ja gibt es da, was ist da die Motivation oder ist es Unwissen oder ist es Angst oder ist Überforderung, was ist es? Weil danach kann ich schon anders agieren, das sind schon andere Gründe. Wenn ich Angst habe, weil die Welt sowieso so komplex ist und jetzt ist das Geschlecht auch nicht mehr fix, muss ich ganz anders arbeiten, als wenn jemand politisch radikalisiert wurde und ist und sagt; es gibt nur Mann und Frau und alle andere gehören weg. Ja das ist ein ganz ein anderer mindset und ein ganz ein anderer Zugang, um hier wirken zu können“ (I1, Pos. 60).

Dies macht ersichtlich, dass Fachkräfte dahingehend sensibilisiert werden müssen, worauf später noch näher eingegangen wird. Hier wird auch von Seiten der Jugendlichen „*Kommunikation und Aufklärung*“ (G2, Pos. 344) viel Wert in der Gewaltprävention zugeschrieben. So wird ein offenes Kommunizieren als sinnvoll für die gewaltpräventive Arbeit verstanden. Allerdings muss auch betont werden, dass nicht jede Gewalterfahrung durch ein Gespräch verhindert oder aufgelöst werden kann. Zwei Jugendliche haben hier auch in Bezug auf bewusste und unbewusste Kommunikation untereinander diskutiert:

„T3: Also eine bewusste Kommunikation sollte nicht zu Gewalt führen.

T4: Ja aber eine unbewusste kann schon zu Gewalt führen“ (G2, Pos. 471-472).

Demnach müssen Jugendliche auch hinsichtlich bewusster Kommunikation und Aktiven Zuhören geschult werden. Zusammenfassend kann demnach geschlossen werden, wie die Jugendlichen betonen: „*Vielleicht macht es mit manchen Menschen auch Sinn zu reden, ich*

glaube manche verstehen, dass es der anderen Person vielleicht nicht gut geht, also die merken das dann auch” (G2, Pos. 390). Dies kann oftmals unter Gleichaltrigen funktionieren und weist demnach bereits auf die Potentiale von peer-Arbeit in der Prävention von geschlechterbasierter Gewalt unter Jugendlichen hin.

7.2 Potentiale von peer-Arbeit

Im Folgenden wird herausgearbeitet und diskutiert welche Potentiale (Möglichkeiten und Herausforderungen) peer-Arbeit für die Prävention von geschlechterbasierter Gewalt unter Jugendlichen bietet. Hier wurden von den Expert*innen verschiedene Standpunkte genannt, wobei auch darauf hingewiesen werden muss, *„dass es verschiedene Konzepte von peer Einsatz gibt und dass peers unterschiedlich eingesetzt werden und auch unterschiedlich verstanden werden*” (I4, Pos. 5). Das unterschiedliche Verständnis der peer-Arbeit war auch in den Interviews erkennbar. In der Arbeit mit Jugendlichen wird dabei aber von allen der *„peer-Ebene des selben Alters“* (I1, Pos. 56) eine zentrale Komponente zugeschrieben. So wird impliziert: *„es geht um diese Gleichaltrigkeit und dieses anders als die Erwachsene Autorität einen Zugang zu finden zueinander“* (I4, Pos. 53). Hier wird von den (post-) peer educators in der Gruppendiskussion (1) bewusst ein Unterschied zwischen den Generationen gesetzt und auf die Vorbildwirkung von peers eingegangen und demnach postuliert:

„dass Leute, die nah an mir dran liegen, eine gute Vorbildfunktion haben können, weil sie sich einfach mehr im gleichen Rahmen bewegen, einfach gleiche Strukturen vorgefunden haben während ihrem Heranwachsen“ (G1, Pos. 97).

Dies zeigt bereits, dass Gleichaltrige eine andere Beziehung zueinander haben und in gewisser Weise *„peer-Arbeit informell ja auch passiert. Also sobald sich irgendwie eine Freundin mit einer anderen Freundin oder einem Freund austauscht, geht es ja in die Richtung“* (I4, Pos. 53). So bestätigen auch die Jugendlichen der Gruppendiskussion (2): *„man wird in einem durch von seinen Mitmenschen beeinflusst“* (G2, Pos. 24). Von den Expert*innen wird das Potential von peer-Arbeit in der Arbeit mit Jugendlichen daher hochgeschätzt, vor allem auch der *„partizipative Zugang ist stärker“* (I3, Pos. 43), was wiederum der Prävention von geschlechterbasierter Gewalt dienen kann. Allerdings muss hier auch angemerkt werden, dass peer-Arbeit mit Jugendlichen in einer bedeutenden Phase des Lebens stattfindet:

„weil es halt einfach auch total eine vulnerable Zeit auch ist. Also ich denke mir gerade so 14, 15, 16, 17 [Jahre] ist halt schon die Zeit, wo am meisten Identitätsentwicklungen passiert und wo es aber auch in Ordnung ist sich auszuprobieren“ (I5, Pos. 27).

Hier gilt es einen sensiblen Umgang mit Jugendlichen zu schaffen. Innerhalb der Sozialen Arbeit wird dabei von den Expert*innen ebenfalls ein großes Potential von peer-Arbeit gesehen, da *„durch die hohe Spezialisierung und Akademisierung braucht es halt ein Gegengewicht, um wieder diese menschliche Beziehungsebene herein zu bringen“ (I4, Pos. 23)*. Dies begutachtet in kritischem Sinne eine zu hohe Theoretisierung in der Arbeit mit Menschen, welche durch eine *„authentische Darstellung“ (I1, Pos. 11)* innerhalb der peer-Arbeit entgegengesteuert werden kann. So können bereits erste Anzeichen von Möglichkeiten der peer-Arbeit gesehen werden, welche im Nachfolgenden nun eingehender beschrieben werden.

7.2.1 Möglichkeiten von peer-Arbeit

Peer-Arbeit bietet verschiedene Möglichkeiten, um mit Jugendlichen gewaltpräventiv arbeiten zu können. So wird ersichtlich, dass die Expert*innen und jungen Menschen der zwei Gruppendiskussionen zahlreiche positive Faktoren hierfür aufzählen. Zu Beginn wurden dabei stets die Vorteile von peer-Arbeit beschrieben und das Konzept hochgepriesen:

„für mich ist peer-Arbeit eine Arbeit, die erfolgreich sein kann, weil die Zusammenarbeit der Kids in einem viel stärkeren Ausmaß auf Augenhöhe erfolgen kann, als das jemals mit pädagogischen Fachkräften der Fall sein kann“ (I3, Pos. 41).

Diese Augenhöhe können Jugendliche schneller erlangen als Erwachsene. Dabei wurde von verschiedenen Seiten immer wieder auf die zentrale Komponente des Alters hingewiesen und herausgearbeitet, dass Gleichaltrige im Schulkontext *„eine andere Rolle in der Schule“ (I3, Pos. 41)* haben und demnach auch geringere Machtdimensionen aufweisen als zu Erwachsenen. So kann peer-Arbeit in Bezug auf gewaltpräventive Bildungsprozesse wirken:

„es macht schon ein Unterschied eben, ob das ein Erwachsene, ob das jetzt eine Person draußen steht, die 10, 15, 20 Jahre älter ist als die Kids selber oder ob das jemand sagt oder macht, der gleich alt ist. Das löst einfach innerpsychisch ganz, ganz, ganz was anderes aus und das trifft die Kids spannenderweise“ (I5, Pos. 58).

Dies bestätigt, dass durch die Arbeit mit peers *„Wissen und Kompetenzen, Skills vermittelt“* (I3, Pos. 41) werden können, welche niederschwellig und leichter zugänglich für Jugendliche sind. Peer educators werden dabei als Multiplikator*innen angesehen, die den Kontakt zu Fachkräften herstellen, die Interessen der Jugendlichen vertreten und mit jenen der Fachpersonen verbinden: *„so kommt dieses, sie bauen die Brücken auch zustande. Also manche verstehen sich eben auch als Übersetzer in beide Systeme“* (I4, Pos. 31).

Durch die individuelle *„Wahrnehmung der eigenen Welt“* (I1, Pos. 20) können Jugendliche so schneller in Interaktion mit ihren peers treten, da diese *„kennen die ja irgendwie diese Jugendkultur ganz anders und die Themen, die den Jugendlichen unter den Nägeln brennen“* (I2, Pos. 77). Dies kann positiv genutzt werden, um Bildungsprozesse zu generieren. In Bezug auf geschlechterbasierte Gewaltprävention wurde in der Gruppendiskussion (1) von den jungen (post-) peer educators daher herausgearbeitet, *„dass halt die Hemmschwelle einfach nicht so groß ist, darüber zu reden und es vielleicht auch ja einfach weniger seltsam“* (G1, Pos. 95) ist.

So wird impliziert, dass peer-Arbeit niederschwellig die Prävention von geschlechterbasierter Gewalt unter Jugendlichen forcieren kann. Dabei stellen für Fachkräfte peer-Projekte eine Möglichkeit dazu dar:

„peer-Projekte legitimieren auch einfach Experten, Expertinnen Arbeit auch und gerade, wenn es um geschlechterreflektierende Arbeit geht, gerade wenn es um, generell Themen geht, die halt sehr heikel sind“ (I5, Pos. 33).

Dabei muss aber betont werden, dass es langfristige peer-Projekte braucht. So kann daraus geschlossen werden, dass peer-Arbeit, wo Fachkräfte und Jugendliche mit einem *„längerfristigen Konzept“* (I1, Pos. 23) zusammenarbeiten, eine Möglichkeit für die Prävention von geschlechterbasierter Gewalt unter Jugendlichen sein kann. Auch in der Gruppendiskussion (1) wird plädiert, dass *„sehr viel Potential in quasi langfristiger begleitender peer-Arbeit“* (G1, Pos. 207) besteht. Allerdings ist dies nicht immer gegeben bzw. möglich, wie ein*e (post-) peer educator aus dem eigenen Projekt erzählt:

„dass wir halt näher noch an der Lebensrealität von den Jugendlichen sind und wo ich das jetzt zum Beispiel auch persönlich schon merke, dass ich so Sachen wie TikTok, da

kenne ich mich schon nicht mehr aus und ich bin mittlerweile eigentlich fast zu alt für das Projekt“ (G1, Pos. 95).

Impliziert wird somit, dass aktuelle Jugendtrends sich stetig ändern und auch je nach Alter mehr oder weniger populär sind. Dies stellt bereits einen Übergang zu den Herausforderungen in der peer-Arbeit mit Jugendlichen dar, welche nun beschrieben werden.

7.2.2 Herausforderungen in der peer-Arbeit

Obwohl von den Expert*innen und jungen Menschen der zwei Gruppendiskussionen verschiedene positive Faktoren und Möglichkeiten in der peer-Arbeit genannt wurden, waren stets auch einige kritische Punkte und Herausforderungen erkennbar. Wie bereits erwähnt, wurde immer wieder auf den Bezug des Alters hingewiesen, welches sich aber stetig ändert und so eine Herausforderung in der peer-Arbeit darstellt, weil *„das sind zwei Jahreszyklen und die Jugendlichen sind nicht mehr dabei und ja dann muss ich die nächste Generation ausgebildet haben“* (I1, Pos. 66). Daher besteht eine gewisse Fluktuation innerhalb der peer educators:

„weil ich halt, einfach immer älter war und bin oder ich immer älter werde, aber die Zielgruppe halt immer die selbe bleibt und das da halt einfach das Konzept von einer Art peer-Arbeit oder so dieser große Bruder Ding, trifft halt einfach nicht mehr zu“ (I5, Pos. 9).

Dies beschreibt eine große Herausforderung in der peer-Arbeit mit jungen Menschen, da langfristige peer-Prozesse wünschenswert, aber oftmals durch das gemeinsame Merkmal des Alters nicht möglich sind. In der Gruppendiskussion (1) wurde darüber diskutiert, dass Jugendliche dabei oftmals nicht lange in peer-Projekten bleiben, *„weil sie in einen anderen Lebensabschnitt reinrutschen“* (G1, Pos. 207). Dies hängt auch mit einer weiteren Grenze von peer-Arbeit zusammen, denn die Fördergelder sind oftmals begrenzt, da:

„diese Projekte meistens auf Jahresbasis gefördert werden und du halt nie weißt, zahlt sich das jetzt wirklich aus oder nicht? Investieren wir da jetzt voll viel Zeit und Energie und dann läuft es ein Jahr und das ist halt, erstens dann versandet es, da versanden sehr viele Mittel, aber auch für die Jugendlichen ist es ziemlich demotivierend“ (G1, Pos. 166).

Dies kennzeichnet einen zentralen Kritikpunkt der peer-Arbeit, da durch die limitierten Förderungen oftmals *„auch viel Wissen und Erfahrung versandet“* (G1, Pos. 167). Aber auch die bürokratischen Gegebenheiten für die Förderansuchen können sehr herausfordernd sein, da es gilt *„wahnsinnig viel Überzeugungsarbeit zu leisten bei Fördergeber*innen“* (I5, Pos. 37).

In der Gruppendiskussion (1) wurde weiters diskutiert, warum peer-Arbeit gerade so viel in der Praxis eingesetzt wird, um gewaltpräventiv mit Jugendlichen zu arbeiten. Dabei wurde auch auf die politische Komponente und die geringen Kosten hingewiesen:

„T5: (...) es ist halt so ein Buzzword, auch peer-to-peer. Klingt halt gut.

T4: Ich glaube, es gibt politisch halt immer so Schlagworte, die gut funktionieren. Und jetzt im Moment ist es halt peer-to-peer. Und eben mit dem Ding, wie kann ich möglichst günstig zum Thema Gewalt arbeiten oder das Thema in die Schulen bringen“ (G1, Pos. 100-101).

Dies beschreibt, dass peer-Arbeit zurzeit in verschiedenen gewaltpräventiven Projekten eingesetzt wird, unter anderem auch weil *„es relativ günstig ist“* (G1, Pos. 104). Dies hängt wiederum auch mit der strukturellen Unterbezahlung und der fraglichen monetären Komponente innerhalb der peer-Arbeit *„in Zeiten allgemeiner Einsparung“* (I2, Pos. 83) zusammen, was von Expert*innen Seite und auch von den jungen Menschen der zwei Gruppendiskussionen als klare Herausforderung in der peer-Arbeit bezeichnet wird:

„eine Grenze oder eine Problematik, die sich stellt, ist, wie und ob werden peers entlohnt und in welcher Form? Und wird nicht wieder eine Geschichte der Ausbeutung geschrieben im schlimmsten Fall“ (I4, Pos. 35).

Durch *„ausbeuterische Tendenzen“* (G1, Pos. 177) und *„günstige pädagogische Arbeit“* (I2, Pos. 83) innerhalb der peer-Arbeit wird hier auch auf den Diskurs von Ehrenamtlichkeit hingewiesen, welche bei vielen peer-Projekten zum Einsatz kommt. Hier wird kritisiert, dass *„ehrenamtliche Arbeit, die dann halt als nette, ja die soziale nette Arbeit, also die wird halt einfach in unserer Gesellschaft nicht als lohnenswert angesehen“* (G1, Pos. 198). Hier sind klare systemkritische Tendenzen in der Gruppendiskussion (1) spürbar, die sich gegen eine kapitalistische Marktwirtschaft stellen. Denn die Frage rund um Bezahlung und Ehrenamtlichkeit in der peer-Arbeit, was auch in der Literatur thematisiert und kritisiert wird,

wurde dabei in allen Gesprächen vielfach diskutiert, wobei verschiedene Sichtweisen vertreten waren. So muss sich kritisch gefragt werden; *„ist die peer-Arbeit ein Phänomen der Ökonomisierung?“* (I4, Pos. 35). Denn in den meisten Fällen werden Jugendliche peer educators gar nicht bezahlt, da hier oftmals keine monetären Mittel vorgesehen sind, wie bestätigt wird; *„das ist nicht durchfinanziert“* (G1, Pos. 227). Allerdings gibt es hier verschiedene Stimmen die für und gegen bezahlte peer-Arbeite sprechen, was besonders in der Gruppendiskussion (1) sichtbar wurde:

„wenn Leute, die 16, 17 sind und von anderen Leuten, von anderen Jugendlichen Workshops kriegen und diese Jugendlichen, die kriegen dann Geld dafür, das kommt mir einfach fishy vor, irgendwie“ (G1, Pos. 191).

Dies beschreibt die Gefahr eines Authentizitätsverlustes sowie fragwürdiger Motivationshintergründe hinsichtlich bezahlter peer-Arbeit. Die Jugendlichen der Gruppendiskussion (2) wurden daher befragt, ob monetäre Entlohnung für sie ein Motivationsgrund wäre, in einem peer-Projekt tätig zu sein. Viele nickten hier, einige sprachen aber auch dagegen:

„Das ist keine intrinsische Motivation. Das kommt von außen, die hält auch nicht so lange an“ (G2, Pos. 94) und *„Naja, nur weil sie Geld dafür bekommt, heißt es ja nicht, dass sie motiviert ist, sie macht es dann einfach“* (G2, Pos. 99).

Ein*e andere*r Jugendliche*r spricht aber auch den Wert einer monetären Entlohnung insbesondere in Bezug auf eine anhaltende Motivation an: *„Ich glaube schon, dass es auch Sinn macht, weil dann die Person, die das dann leitet oder so dann tatsächlich die Motivation behält“* (G2, Pos. 98). Hier wird ersichtlich, dass die Diskussion rund um die Bezahlung der peer educators verschiedene Ebenen und Meinungen aufweist. Eine Person der Gruppendiskussion (1) arbeitet dabei sehr gerne ehrenamtlich und unbezahlt im eigenen peer-Projekt und erklärt sich:

„für mich fühlt sich das ein bisschen so an wie so Gegenrevolution zu ja, stick it to the system, alles wird und jeder Aspekt des menschlichen Lebens ist heutzutage vergütet und verkonsumiert. Es gibt quasi kaum noch Aspekte des menschlichen Lebens, die nicht mit Geld bewertet werden. Und da ehrenamtliche Arbeit sehe ich da schon irgendwie

so als quasi Gegendruck gegenüber dieser, alles muss monetär bewertet werden und abgegolten werden“ (G1, Pos. 201).

Dies belegt, dass ehrenamtliche Arbeit in der peer-Arbeit für einige Teilnehmende auch Sinn macht und auch ein klares Zeichen setzt. Der Diskurs innerhalb der Sozialen Arbeit um das ehrenamtliche Engagement führte zu einer weiteren regen Diskussion innerhalb der Gruppe, da Bezahlungen in der peer-Arbeit auch zur Qualitätssicherung beitragen kann. Allerdings wurde auch angemerkt, dass bezahlte peer educators nicht voll ernst genommen werden könnten:

„es könnte nach außen hin den Anschein der Qualität meiner Arbeit verändern. Also wenn du das machst, weil du für das Gute in der Gesellschaft arbeitest und kein Geld dafür kriegst, dann glaube ich schon, dass es einen Unterschied macht, als wie wenn du Geld dafür bekommst“ (G1, Pos. 182).

Auch die Jugendlichen der Gruppendiskussion (2) bestätigen dies und weisen auf die Gefahr der Manipulierung innerhalb der peer-Arbeit hin. So kommentieren sie: *„dass man Menschen auch manipulieren kann und das auch oft unbewusst“ (G2, Pos. 459).* Daher wird impliziert, dass eine Bezahlung innerhalb der peer-Arbeit auch den Zugang für Personen, die keine intrinsische Motivation aufweisen, erhöhen und diese unter Umständen manipulativen Charakter aufweisen könnten. Dies gilt als Herausforderung, da hier auch negative Seiten der peer-Arbeit mit Jugendlichen bedacht werden und sich bei Problemen gefragt werden muss: *„wann ist der Jugendliche selbstgefährdet oder wann radikalisiert er sich so, dass er eigentlich einen gegenteiligen Effekt in der Gruppe erzielt“ (I1, Pos. 62).* Des Weiteren zeigen die Jugendlichen auf, dass es in der peer-Arbeit auch zu Missverständnissen kommen kann:

„wenn man beispielsweise jetzt kein Verständnis für das Thema, was eine Gleichaltrige Person mit einem bespricht, hat, dann ist das halt auch irgendwie bisschen ungünstig, weil eben teilweise auch beispielsweise bei Themen Missverständnisse entstehen können“ (G2, Pos. 454).

So wird durch diese Diskussion ersichtlich, dass peer-Arbeit oftmals ambivalent aufgefasst wird und verschiedene Kritikpunkte hinsichtlich der Bezahlung, Motivation und möglichen Manipulation in der peer-Arbeit bestehen. Skepsis gegenüber der peer-Arbeit kann dabei besonders auch von *„Kolleginnen und Kollegen, die schon länger im Feld tätig sind“ (I4, Pos.*

15) gesehen werden. Hier ist stets das Thema relevant für die verschiedenen Herausforderungen innerhalb der peer-Arbeit. Deshalb muss auch festgelegt werden: *„Was können peer-Projekte leisten und wofür ist es gut und wichtig und richtig, dass wir auch Expert*innen haben“* (G1, Pos. 141). Somit braucht es hier klare Trennlinien, die es nicht wirklich gibt und demnach auch an der peer-Arbeit kritisiert werden muss.

Als weitere Herausforderung wird gesehen, dass in der peer-Arbeit mit Jugendlichen diese oftmals auch in die *„absolute Überforderung“* (G1, Pos. 204) kommen, denn *„es gibt die Gefahr, dass man zu viel Verantwortung auf den Jugendlichen abladet“* (G1, Pos. 101). Dies wurde bereits im Theorieteil unter dem Aspekt der Kritik am Partizipationsansatz beschrieben. Die Partizipation und das Einbeziehen von Jugendlichen durch die peer-Arbeit *„darf nicht dazu führen, dass sich Erwachsene nicht mehr verantwortlich fühlen“* (I2, Pos. 83). So kann es für viele Jugendliche auch überfordernd sein *„mit dieser Rolle der Besonderung umgehen zu können“* (I3, Pos. 53), welche sie als peer educators bekommen. Oftmals stehen die Jugendlichen dabei zwischen Fachkräften und ihren peers, wo sie vermittelnd tätig sein sollen. Dies *„ist eine höchst schwierige Position eigentlich, weil man bleibt immer irgendwie dazwischen“* (I4, Pos. 25). Daher ist es notwendig festzulegen, dass auch in der peer-Arbeit mit Jugendlichen immer Erwachsene die Verantwortung tragen.

Weiters wurde darauf hingewiesen, dass *„peers einfach auf ein gewisses Podest gehoben werden“* (I5, Pos. 62), welches oftmals mit einer starken unreflektierten Erwartungshaltung von Fachkräften einhergeht; *„das passiert teilweise ganz, ganz unbewusst, dass da einfach Sachen dann auf die Kids raufprojiziert werden, wo die Kids sich dann auch gar nicht mehr gesehen fühlen“* (I5, Pos. 64). Hier muss festgehalten werden, dass Jugendliche in Bezug auf Gewaltprävention diesen Erwartungshaltungen nicht voll entsprechen können und wollen. Da auch *„nicht erwartet werden kann, dass von Jugendlichen die ein paar Stunden eine Ausbildung kriegen, diese ganze schwerwiegende und ja auch individuell sehr belastende Arbeit geleistet wird“* (G1, Pos. 141). Dies wird auch durch Erfahrungen aus der Praxis sichtbar:

„Wo ich auch sehr viel in Einzelgesprächen mit den peers das Gefühl bekommen habe, auf dieses Podest wollen sie gar nicht hin, sondern sie wollen einfach als solches wahrgenommen werden, was sie sind. Also 15, 16, 17 jähriger Teenie, als 15, 16, 17 jährige Person und jetzt nicht als und jetzt vielleicht nicht irgendwie als Heilsbringer“ (I5, Pos. 62).

Dies stellt eine zentrale Herausforderung und Kritik von peer-Arbeit dar. Denn es gibt hier kein Erfolgsrezept und *„diesen Anspruch werden sie [peers] auch nicht erfüllen können und dann ist es oft so, dass die einzelnen Personen überlastet sind“* (I4, Pos. 35). Besonders in der Arbeit mit Jugendlichen darf daher nicht vergessen werden, dass diese in der Pubertät und *„stark selbstbezogen“* (I1, Pos. 58) sind. Dies impliziert, dass peer-Arbeit mit Jugendlichen weitere Herausforderungen mitbringt. So wird auch darauf hingewiesen: *„im Endeffekt, es ist Jugendarbeit. Wenn die Person einfach, halt ein Jugendlicher gerade einfach keine Lust hat, dann hat sie halt gerade keine Lust“* (I5, Pos. 45). Dies muss beachtet werden, da teilnehmende Jugendliche auch freiwillig in der peer-Arbeit tätig sein sollen, wie dargelegt wird:

„peer-Arbeit lebt von der Freiwilligkeit, weil sonst führ ich das Konzept ad absurdum, weil das Konzept besagt ja, ich brauche eine gewisse Verbindung, ich brauch eine gewisse Kompatibilität, und wenn die nicht gewährleistet ist, dann glaube ich, ist peer-Arbeit ähnlich zwecklos oder ähnlich mühsam ja, wie viele andere soziale Interventionsformen“ (I1, Pos. 25).

Dies führt auch zu einem weiteren zentralen Kritikpunkt, da Freiwilligkeit in der gewaltpräventiven peer-Arbeit essenziell ist. Durch das Einbeziehen von Jugendlichen, die in der Pubertät sind, muss aber auch darauf geachtet werden, welche Position die Jugendlichen in ihrer peer group besetzen. Denn in der peer-Arbeit *„müssen die sozusagen ihren peers auch beibringen, wie man sich cool inszenieren kann, ohne andere zu diskriminieren und ohne ja gewaltvoll zu agieren, also das ist eine enorm hohe Leistung“* (I2, Pos. 83). Dies beschreibt, dass Jugendliche innerhalb ihrer peer group einen Weg finden müssen, ohne Gewalt ihr Ansehen aufrecht zu erhalten.

Hier wird als weitere Grenze auch die Offenlegung und Konfrontation mit Gewaltvorfällen für Jugendliche innerhalb der peer-Arbeit genannt. So sprechen sich alle Expert*innen dafür aus, dass peer educators in der gewaltpräventiven peer-Arbeit dementsprechend geschult werden müssen, *„weil in solchen Prozessen, wo es um Gewalt geht, geschlechterbezogene Gewalt, ja Themen angesprochen werden, wo etwas hoch kommen kann und da braucht es eine gute Vorbereitung und eben viel an externer Unterstützung“* (I3, Pos. 53). Dies spricht wiederum den Punkt der Überforderung an, denn Gewaltoffenlegungen sind *„schon für Erwachsene oftmals herausfordernd“* (I2, Pos. 83) und *„praktisch gibt es Meldepflichten“* (G1, Pos. 203). Daher bedarf es einer regelmäßigen Unterstützung innerhalb der peer-Arbeit, welche oftmals

auch nicht voll gegeben werden kann. In der Gruppendiskussion (1) sind sich die jungen Menschen, die in verschiedenen gewaltpräventiven peer-Projekten tätig sind, einig, *„dass Schüler*innen über Gewalt erzählen, wenn wir über Gewalt reden“* (G1, Pos. 203). Somit wird ersichtlich, dass dies äußerst herausfordernd für die gewaltpräventive peer-Arbeit sein kann. Auch die Jugendlichen der Gruppendiskussion (2) schätzen ein, dass durch ein gewaltpräventives peer-Projekt *„auch so Gewalt vermittelt werden kann“* (G2, Pos. 451). So muss darauf hingewiesen werden, dass:

„man von Jugendlichen nicht erwarten [kann], dass die dann, vor allem wenn es krasser Fälle sind, die dann auch dazu führen, dass die dann quasi emotional so stabil sind, dass sie das einfach in Ruhe dann gut bearbeiten müssen“ (G1, Pos. 203).

Daher bedarf es einem Schutz von peer educators und so wird dafür plädiert; Jugendliche *„müssen auch geschützt werden, vor dem mit dem sie da konfrontiert sind“* (I2, Pos. 83). Allerdings ist dies oftmals nicht möglich, da die meisten peer-Projekte über Workshops mit Jugendlichen im Format der Kurzzeitpädagogik arbeiten, was auch kritisiert wird und eine Herausforderung darstellt:

„wenn das ein Vormittag ist, der in der gesamten Schullaufbahn einmal stattfindet, dann ist das natürlich viel zu wenig. Und dann darf man das auch nicht über idealisieren und davon ausgehen, ja, wenn wir das jetzt schaffen, dass wir in jeder Klasse einmal drin sind, dann kann man damit die Gewalt unter Jugendlichen beenden“ (G1, Pos. 141).

Dies beschreibt verschiedene Herausforderungen der peer-Arbeit, insbesondere durch die Workshopstätigkeit in vielen peer-Projekten, welche daher keine langfristige peer-Arbeit darstellt. Wie und ob gewaltpräventive peer-Arbeit nun eingesetzt werden kann, wird im Folgenden aufgezeigt.

7.2.3 Gewaltpräventive peer-Arbeit

Durch die zuvor beschriebenen Möglichkeiten und auch im Hinblick auf die genannten Herausforderungen werden nun die Potentiale einer gewaltpräventiven peer-Arbeit herausgearbeitet. Da Gewalt stets Teil unserer Gesellschaft ist und auch im Schulkontext relevant bleibt, muss hier eingangs betont werden, dass eine gewaltpräventive peer-Arbeit nicht jede Art von Gewalt verhindern kann. So sind sich die Jugendlichen einig: *„Das Problem aber*

Gewalt auszulöschen, das geht nicht“ (G2, Pos. 327). Ziel einer gewaltpräventiven peer-Arbeit ist demnach, zu versuchen *„Ursachen von Gewalt im Keim zu bekämpfen“* (G1, Pos. 27). Auf Nachfrage hin, glauben auch die Jugendlichen, dass dies durch peer-Arbeit möglich ist. Weitere Lösungsansätze sehen sie auch in Zivilcourage: *„wenn jetzt jemand jemanden schlägt, dass du halt eingreifst“* (G2, Pos. 381).

Hier muss angemerkt werden, dass Kinder und Jugendliche, die selbst in gewaltvollen familiären Verhältnissen aufwachsen, andere Bedürfnisse und Erfahrungen mit sich bringen. Ein*e Jugendlich*e betont: *„ich habe halt einfach ganz andere Bilder als Leute, die Zuhause vielleicht sogar selber Gewalt erlebt haben“* (G2, Pos. 308). Dies muss demnach auch in der gewaltpräventiven peer-Arbeit mitbedacht werden. Denn:

„selbst erlebte oder miterlebte Gewalt im häuslichen Umfeld zum Beispiel, ist ja schon ein riesiger Faktor bei der eigenen Bereitschaft Gewalt auszuüben, weil durch diese miterlebte Gewalt einfach auch das bis zu einem gewissen Grad normalisiert wird“ (G1, Pos. 157).

Durch die Normalisierung von Gewalt unter Kindern und Jugendlichen, die selbst Gewalt (mit) erlebt haben, entsteht so *„eine strukturell ganz krass erzeugte, gewaltvolle Situation“* (G1, Pos. 156). Oftmals befinden sich in einer Gruppe oder Klasse mehrere Jugendliche, die Zuhause Gewalt erfahren und diese somit bis zu einem gewissen Grad normalisiert und internalisiert haben. Dies bestätigen auch die Jugendlichen: *„Kinder, die bereit sind Gewalt auszuüben, sind auch gemeinsam mit anderen Kindern, die dazu bereit sind, Gewalt auszuüben und da entsteht dann auch so gewisse Unterstützung“* (G2, Pos. 374) in der Ausübung von Gewalt.

Um durch peer-Arbeit gewaltpräventiv wirken zu können, müssen peer educators daher auf Gewalterfahrungen und Offenlegungen vorbereitet werden. Wie bereits beschrieben, stellt dies eine Herausforderung dar, die aber durch Fachkräfte und genug Vorbereitungszeit möglich wird. So müssen mit Jugendlichen die Schritte nach einer Gewaltoffenlegung besprochen werden, wie die Expert*innen betonen: *„was sind die Stepps, die du gehen musst. Welchen Personen musst du jetzt oder wo kannst du Unterstützung kriegen oder wie kann dieser Prozess unterstützt werden“* (I3, Pos. 53). Hier muss auch klar gemacht werden, wo die Zuständigkeit der Jugendlichen in der peer-Arbeit endet, denn wenn *„das Leid nicht mehr in dem Sinne, dass es in einer peer-Ebene“* (I1, Pos. 23) besprochen werden kann, stattfindet, muss auf jeden Fall

an Expert*innen und Fachkräfte verwiesen werden. Deshalb bedarf es hier verschiedener Dimensionen, um gewaltpräventive peer-Arbeit forcieren zu können. Es wird gefordert:

„fortlaufende Begleitung, damit einfach genau solche Dinge gut abgefangen werden, eben auch gute Einschulungen: Wie geht man mit so Situationen um, wenn man von Gewalterlebnissen erzählt bekommt? Gerade eben, wenn es noch eine akute Gefährdung gibt für das Kind oder den Jugendlichen, der da in der Klasse sitzt und das erzählt“ (G1, Pos. 205).

Bei akuten Gefährdungen von Kindern und Jugendlichen bestehen Meldepflichten, wo Fachkräfte zur Hilfe eilen müssen. Peer-Arbeit kann hier im Vorhinein wirksam sein, denn die Praxis zeigt, dass Jugendliche oftmals zuerst mit ihren peers über erlebte Gewalt sprechen:

„viele Offenlegungen sind eigentlich gegenüber anderen peers passiert. Und wieso? Weil die ihnen zuhören, die wollen nichts von ihnen, die drängen sie nicht in eine bestimmte Richtung, die sagen nicht, jetzt musst du das oder das tun und gerade wenn es um Gewalt geht“ (I3, Pos. 61).

Somit wird ersichtlich, dass gewaltpräventive peer-Arbeit ein hohes Potential aufweist, da Jugendliche sich oft gegenseitig anvertrauen und Gewalt alltäglich ist. Durch die zuvor beschriebenen gesellschaftlichen Strukturen gilt Gewalt aber nach wie vor oft als Tabuthema und „victim blaming“ (G1, Pos. 215) ist allgegenwärtig. Peer-Arbeit kann hier andocken und niederschwellig gewaltpräventive peer-Prozesse etablieren. Indem mit Jugendlichen über die verschiedenen Formen von Gewalt gesprochen und ihnen Wissen zur Verfügung gestellt wird, kann versucht werden, die eigenen Erfahrungen „ein bisschen einzuordnen“ (I3, Pos. 37). Dies ist essenziell in der Aufarbeitung und dem Erkennen von Gewalt, denn, „wenn man sich die eigenen Erfahrungen bewusst macht, kann man es überhaupt in diesem großen Kontext auch sehen“ (G1, Pos. 217). Peer-Arbeit kann dazu dienen die eigenen Erfahrungen zu reflektieren und zu sortieren. Hier ist es bedeutend, Jugendlichen beizubringen „in welchen Situationen und unter welchen Bedingungen es gut ist, Grenzen zu setzen“ (I3, Pos. 47). Denn wenn über Gewalt und Grenzen mit Jugendlichen gesprochen wird, ist es möglich „den Raum für gewaltvolles Verhalten einzuengen“ (G1, Pos. 220). So wird in der Gruppendiskussion (1) ersichtlich, dass es hilft, sich mit Gewalt zu beschäftigen, wie eine Person berichtet:

„Ich habe, seitdem ich mich mit Gewalt auseinandergesetzt habe, in meinem nächsten Umfeld total viele gewaltvolle Beziehungen entdeckt und weil ich mit Menschen auf einmal darüber geredet habe oder weil mir, ich weiß nicht, auf einmal red flags aufgefallen sind, die relativ schnell aufgefallen oder Hinweise und ich dann dem auch nachgehen kann und ich glaube, je mehr Personen über Gewalt Bescheid wissen, desto enger werden die Räume gesamtgesellschaftlich“ (G1, Pos. 222).

Dies ist ein Beispiel für gelingende peer-Prozesse in der Prävention von geschlechterbasierter Gewalt unter Jugendlichen. Im Folgenden werden diese nun eingehend beschrieben.

7.3 Gelingende peer-Prozesse

Durch die Erfahrungswerte der teilnehmenden Personen der Gruppendiskussion (1) in den verschiedenen peer-Projekten, den individuellen Standpunkten der Jugendlichen in der Gruppendiskussion (2) und der Expertise der befragten Expert*innen werden nachfolgend Faktoren für gelingende peer-Prozesse im Bildungssetting unter Jugendlichen dargestellt.

Wie nun mehrfach erwähnt, bilden Partizipation und Freiwilligkeit einen bedeutenden Faktor für gelungene peer-Arbeit. Wünschenswert ist *„also schon dieses partizipative, auch der Teilnehmenden so. Aber das erfordert halt eine unglaubliche Kommunikationskompetenz der peer educators“* (I2, Pos. 97). Selbstreflexive Kommunikationskompetenzen von Jugendlichen müssen demnach zunächst geschult und durch Fachkräfte ein Rahmen sowie einen *„Raum für den Dialog und für die Auseinandersetzung“* (I4, Pos. 69) geschaffen werden. Hier wird immer wieder betont, dass Jugendliche eine *„gute Begleitung, [und] Einschulung zu genau solchen Themen“* (G1, Pos. 205) benötigen. Fachkräfte müssen hierfür *„Raum, Zeit, Verständnis und eine gewisse Moderation“* (I5, Pos. 45) zur Verfügung stellen. Denn hier:

„kommt es ganz, ganz stark drauf an, wie das angeleitet ist und wie das begleitet wird und wie die Jugendlichen selber unterstützt werden, diesen reflexiven Dialog zu erlernen, weil sonst besteht die Gefahr, dass sich einfach die Gruppenbildungen reproduzieren in dieser Dynamik“ (I4, Pos. 53).

So gilt es zunächst *„eine Art Diskussionsbasis zu schaffen, im Sinne von Diskussionsregeln“* (I5, Pos. 45), damit Jugendliche gemeinsam diskutieren und reflektieren können. Hier ist es

bedeutend, dass sich jede Person mitteilen kann *„und gleichzeitig auch lernt, die Position der Anderen auch zu akzeptieren“* (I4, Pos. 69). So sind sich die Expert*innen einig, dass Jugendlichen ein Raum gegeben werden muss, wo die Möglichkeit besteht, die Themen *„in ihre Sprache, in ihre Kultur zu übersetzen und dann noch einmal [zu] reflektieren“* (I1, Pos. 64). Wichtig ist hierbei, dass Jugendliche gut begleitet werden, denn *„die Ressourcen sind da bei den Menschen und bei den Jugendlichen und auch in einer sozialen Gruppe“* (I4, Pos. 83). Hier gilt es mit diesen Ressourcen einen achtsamen Umgang zu finden, wobei von mehreren Expert*innen Achtsamkeit in der peer-Arbeit für einen gelingenden peer-Prozess bedeutend ist: *„diese Achtsamkeit ist halt etwas, was gut angenommen wird und was auch honoriert wird“* (I5, Pos. 35). So besteht die Aufgabe der Fachkräfte, Jugendliche in diesem Prozess *„in Richtung Sensibilität“* (I3, Pos. 49) zu begleiten und auch die Differenzen anzunehmen:

„wenn man da mit 12 Jugendlichen zu dem Punkt kommt, dass sie sich in ihrer Unterschiedlichkeit wahrnehmen, akzeptieren und wertschätzen, dann hat man glaube ich viel gewonnen“ (I4, Pos. 79).

Dies impliziert, dass gelingende peer-Prozesse vor allem *„den Aspekt von Beziehungsaufbau“* (G1, Pos. 59) unter den Teilnehmenden von peer-Projekten forcieren müssen, wie auch die jungen Erwachsenen der Gruppendiskussion (1) bestätigen. Hier ist es bedeutend selbstreflexiv und offen für den Prozess selbst zu sein: *„das Zentrale ist die Bereitschaft, sich echt auseinanderzusetzen mit sich, mit dem Erfahrenen, mit den Anderen“* (I4, Pos. 17).

In der Praxis kann daher gesehen werden, dass das *„Beziehungsangebot, das wir hier setzen (...) recht gut angenommen worden“* (I5, Pos. 13) ist. So wird ersichtlich, dass Jugendliche sich auf einen peer-Prozess einlassen können und wollen. Allerdings muss hier auch stets die eigene Motivation mitschwingen. Daher wurden die jungen Menschen in den zwei Gruppendiskussionen über individuelle Motivationsgründe für die Teilnahme an peer-Projekten befragt. Diese variieren dabei von intrinsischen Motivationsgründen, wie: *„Ich möchte das für mich lernen. Das war gar nicht der Anreiz, dass ich die Gesellschaft irgendwie groß verbessern möchte“* (G1, Pos. 41), was auch die Jugendlichen bestätigen: *„Am besten ist, dass wenn man selber sich denkt, das finde ich spannend, das will ich machen“* (G2, Pos. 96).

Es wurde aber auch auf das Zugehörigkeitsgefühl und den Zusammenhalt in der Gruppe als peers hingewiesen und so berichtete eine Person aus einem peer-Projekt: *„meine*

Hauptmotivation [war], dass die anderen Leute so cool waren“ (G1, Pos. 59). Hier wurde anschließend auch auf die starke Prägung durch die Beteiligung an einem peer-Prozess hingewiesen: „später habe ich auch gecheckt, wie viel ich da gelernt habe und wie viel ich da gewachsen bin“ (G1, Pos. 59). Dies bestätigt, dass gelingende peer-Prozesse auch zu mehr Selbstwirksamkeit führen und die teilnehmenden Jugendlichen hinsichtlich ihrer Persönlichkeitsentwicklung beeinflussen können. So bedarf es einer anhaltenden Motivation, um den peer-Prozess vorantreiben zu können, wie die Jugendlichen anführen: „dass man selbst auch eine gewisse Motivation dafür braucht, um die Menschen, die daran teilnehmen, zu motivieren“ (G2, Pos. 109).

Neben der Motivation braucht es aber vor allem *„auch Interesse am Thema“ (G2, Pos. 70) und „eine gewisse Kompatibilität mit der Person und auch einen gewissen Lernwillen“ (G2, Pos. 28) für einen gelingenden peer-Prozess, wie die Jugendlichen diskutieren: „Ich glaube, man muss so einer Person schon irgendwie auch vertrauen, um das, was sie sagt, sich zu Herzen zu nehmen“ (G2, Pos. 29). Die Jugendlichen, die als peer educators tätig sind, müssen dabei vorher nicht gekannt werden, aber dennoch eine gewisse Sympathie aufweisen, wie angemerkt wird:*

„wenn die Person jetzt vor mir steht und nicht sympathisch rüberkommt oder so, dann ist das vielleicht auch nicht so wirklich gut, dass ich die Sachen dann ernst nehme. Wenn sie sympathischer rüberkommt, werden sie damit dann auch mehr interessant“ (G2, Pos. 46).

Dies zeigt, dass Jugendliche in der peer-Arbeit für verschiedene Aspekte vorbereitet werden müssen. Zum einen brauchen sie Interesse und Motivation für das peer-Projekt. Zum anderen benötigen sie Authentizität und eine gewisse Vorbildwirkung, damit ihnen vertraut werden kann. Dies muss in der Ausbildung für peer educators thematisiert werden.

7.3.1 Ausbildung der peer educators

Die Ausbildung von peer educators wird als äußerst bedeutend für einen gelingenden peer-Prozess verstanden, allerdings gibt es hierzu wenig Anleitung. Die Ausbildungen in den vier vertretenen peer-Projekten der Gruppendiskussion (1) variieren jeweils in thematischen Schwerpunkten und Dauer/ Zeit des Trainings. Dabei kann dieses lediglich einige Stunden dauern, aber auch mehrere Monate in Anspruch nehmen. Hier wird eine zu kurze Ausbildung

von Seiten der Expert*innen aber kritisiert, da so zu wenig Zeit für reflexive und tiefe Bildungsprozesse in der geschlechterbasierten Gewaltprävention unter Jugendlichen bleibt:

„Sie brauchen wirklich eine fundierte Ausbildung sozusagen die peers so. Und es geht nicht mal irgendwie in ein, zwei Tagen. Vor allem dann nicht, wenn die Gewaltprävention auch noch geschlechterreflektiert sein soll, weil die müssen ja auch noch tatsächlich auch ihre Normen und Werte irgendwie reflektiert haben und irgendwie überdenken“ (I2, Pos. 83).

Dies macht bereits ersichtlich, dass es eine gewisse *„Professionalität braucht, das heißt es muss keine akademische Ausbildung sein, aber es muss eine Ausbildung sein“* (I1, Pos. 27), um als peer educators gewaltpräventiv wirken zu können. Dies kann zu Herausforderungen in der Arbeit mit Jugendlichen führen, daher braucht es hier *„niederschwellige Möglichkeiten als peer“* (I4, Pos. 35), um eine Ausbildung beginnen zu können. Voraussetzungen hierfür sind laut Expert*innen vor allem zeitliche Ressourcen, Interesse für das Thema, *„Lust und vor allem aber die Freude, sich auf eine Reise einzulassen“* (I5, Pos. 25). Weiters muss *„authentisch gemacht werden, dass man sozusagen ein peer-Ebene aufweisen kann“* (I1, Pos. 18), denn den Jugendlichen muss bewusst sein: *„ich begleite jetzt Andere bei einem Entwicklungsschritt, bin aber selber noch auch in Entwicklung eigentlich“* (I4, Pos. 53). Dies bedarf *„selbstkritische Reflexion“* (I2, Pos. 83) der Jugendlichen und geschulte *„Experten, Expertinnen, die peers ausbilden“* (I5, Pos. 62). So wird hier gefordert:

„die [Jugendliche] werden ja zuerst ausgebildet, die bekommen Tools und das Wissen zur Verfügung gestellt und wenn sie damit konfrontiert werden, lernen sie sozusagen auch eben auf das eigene Gefühl zu vertrauen. Sie beschäftigen sich mit ihren eigenen Erfahrungen. Sie reflektieren über ihre eigenen Erfahrungen möglicherweise und ich glaube, das braucht es, diese Sensibilisierung und Reflexion derer, die dann wiederum mit den anderen peers arbeiten“ (I3, Pos. 73).

Dies beschreibt, dass die Ausbildung als peer educators verschiedene Ebenen und Themenschwerpunkte aufweisen muss. Diese müssen angepasst an die individuelle Zielgruppe und Adressat*innen werden. So kommt es hier stets auch auf die individuellen Bedürfnisse der Jugendlichen an, um ein *„gegenseitiges Verständnis“* (I4, Pos. 15) aufbauen zu können.

Durch den Blick in die Praxis, kann gesehen werden, dass die Ausbildungen der beforschten peer-Projekte der Gruppendiskussion (1) dabei ebenfalls von professionellen Fachkräften gehalten werden und verschiedene Schwerpunkte aufweisen. Da alle Projekte auf unterschiedliche Art der Prävention von geschlechterbasierter Gewalt unter Jugendlichen dienen, können hier vor allem die Themen Geschlechterstereotype, Geschlechtergerechtigkeit und Gewaltformen als verbindende Elemente innerhalb der verschiedenen Ausbildungen gesehen werden. So wird postuliert, dass es in der Ausbildung für peer educators wichtig ist:

„den Jugendlichen beizubringen, irgendwie so Grenzen und Gewalt zu erkennen und auf der anderen Seite ein bisschen so starre Erwartungen an Geschlechterrollen, vor allem Männlichkeitsbilder, abzubauen“ (G1, Pos. 143).

Dies ist, wie in dieser Masterarbeit gezeigt wird, äußerst bedeutend für die Prävention von geschlechterbasierter Gewalt unter Jugendlichen. So können diese als peer educators darauf vorbereitet werden, solche Themen mit ihren peers zu besprechen. Dies benötigt aber noch weitere Kompetenzen und daher muss mit Jugendlichen auch selbstreflexiv gearbeitet werden. Daher können sie sich durch Anleitung in der Ausbildung selbst fragen: *„Wer bin ich? Wie viele bin ich? Aus welcher Ecke komme ich?“* (I5, Pos. 7). Dies ist notwendig, um Jugendliche auch *„für psychosoziale Prozesse [zu] sensibilisieren“* (G1, Pos. 144).

Dabei ist es weiters bedeutend *„eine Vorbereitungsphase“* (I5, Pos. 15) und Übungssettings für zukünftige peer educators in der Ausbildung zu bieten, damit verschiedene Situationen durchgespielt werden können. Hier ist es wichtig *„diese Übung dann gut [zu] reflektieren, gut noch einmal [zu] zerlegen und zu sagen, so wie ist es euch gegangen, wo habt ihr euch unsicher gefühlt, wo wart ihr überfordert“* (I1, Pos. 66). So wird auch in der Gruppendiskussion (1) bestätigt, dass Jugendliche einen *„Raum brauchen dafür, dass sie Unsicherheiten teilen können“* (G1, Pos. 67). Daher ist es notwendig *„so lebensnah (...) wie nur möglich mit den Kids zu arbeiten oder mit den Jugendlichen zu arbeiten“* (I5, Pos. 15).

Die Ausbildung der peer educators wird von den jungen Expert*innen der Gruppendiskussion (1) dabei als äußerst bereichernd und positiv wahrgenommen. So wird berichtet, dass der Beziehungsaufbau innerhalb der Ausbildung mit den Jugendlichen sehr wertvoll ist:

„mit Jugendlichen zu arbeiten, die freiwillig dabei sind, anstatt von der Schule zum Beispiel dazu gezwungen zu werden, auch wenn sie da oft auch einen Spaß haben, ist schon nochmal anders. Und ja ich habe das Gefühl sie geben einfach ehrlicheres Feedback. So da passiert so ein Beziehungsaufbau und das macht auch voll viel Spaß. Und das ist so zumindest das Gefühl, das ich zum Ersten Mal so selber sehr viel mitnehmen kann von dem, was die Jugendlichen mir mitteilen“ (G1, Pos. 58).

Dies wird auch von den Expert*innen bestätigt: *„Jugendliche sind halt einfach ein unendlich ehrlicher Spiegel. Also und je jünger sie sind, desto ehrlicher ist der Spiegel“ (I5, Pos. 45).* Dies wird als positiver Faktor für einen gelingenden peer-Prozess beschrieben. Im Falle der geschlechterbasierten Gewaltprävention unter Jugendlichen durch peer-Arbeit wird der Ausbildung hier auch ein starkes Potential zugesprochen und dargelegt, dass peer educators auch im Schulkontext wertvolle Arbeit leisten können: Denn *„wenn dann Jugendliche in der Schule sind, die wirklich Expert*innen sind oder gut ausgebildet sind zum Thema Gewalt (...), bringt man gewisser Weise ein Werkzeug zur Gegenwehr in die Schulen“ (G1, Pos. 101).*

Dies ist wünschenswert für die peer-Arbeit, bedarf allerdings auch verschiedener Maßnahmen, um eine qualitativ wertvolle Präventionsarbeit leisten zu können. Hier wird auch von Expert*innen *„ein Zertifikat am Ende (...) als change agents“ (I3, Pos. 69)* für Jugendliche peer educators verlangt, was zur Qualitätssicherung von peer-Arbeit beiträgt.

7.3.2 Qualitätssicherung

Die Qualitätssicherung von peer-Arbeit kann durch verschiedene Standards festgelegt werden. Allerdings sind die bestehende Qualitätsdimensionen aus der Literatur, die im Theorieteil dieser Masterarbeit vorgestellt wurden, nicht unter allen Expert*innen bekannt bzw. werden nicht flächendeckend eingesetzt. Bei einigen Expert*innen zählen theoretische Hintergründe zu qualitativ wertvollen Bestandskategorien, die aus *„der Kritischen Sozialen Arbeit und dieses ganz klar Empowerment orientierte, Antidiskriminierungsposition“ (I4, Pos. 45)* kommen.

Dennoch fehlen klare gemeinsame Richtlinien für gelingende peer-Prozesse. Hier wird aber auch gegen einheitliche Standards argumentiert: *„Und ich würde da gar nicht so viel jetzt eben diese Standards aufzählen, weil die sich ja gleich wieder aushebeln“ (I2, Pos. 97).* Denn oft gibt es zwar Leitlinien je nach Projekt, aber es fehlt an Qualitätskriterien für die peer-Arbeit in

der Praxis, denn „*es ist sehr viel selbstgestrickt momentan*“ (I4, Pos. 37). Dies hat auch damit zu tun, dass peer-Arbeit schwer messbar ist:

„diese zu strenge Standardisierung im Sinne auch von: wir gehen jetzt zählen, wir gehen jetzt messen, was ist produktiv und was ist nicht. Ja, das muss ich jetzt ehrlicherweise sagen: Was ist gute peer-Arbeit? (...) Ist das leicht messbar? Nein. Ja das ist genau, warum wir diese Probleme haben mit der peer-Arbeit, dass diese harten und starren Messkriterien fehlen“ (I1, Pos. 39).

Somit wird ersichtlich, warum einheitliche Qualitätskriterien in der peer-Arbeit schwierig festzulegen sind. Dennoch bedarf es Indikatoren, die eine qualitativ wertvolle peer-Arbeit bestimmen können. In der Gruppendiskussion (1) wurde auch gefordert: *„Also da sehe ich schon auch die Fördergeber*innen in der Verantwortung gewisse Standards einzufordern und das auch zu überprüfen, weil damit kann man etwas bewirken“* (G1, Pos. 141).

Im Falle des Einsatzes von peer-Arbeit mit Erwachsenen scheint dies leichter zu funktionieren als in der Arbeit mit Jugendlichen, da hier die *„Vernetzung hin zur Sozialen Arbeit, also ja sozialpädagogischen Berufsgruppen, wo sie [peers] auch Teil des Teams sind, wo es dann eben genau diese Mechanismen, Supervision ja, wo genau das stattfindet und somit auch ja sozusagen in einem bekannten Qualitätsspektrum“* (I1, Pos. 43) besteht. Denn von allen Expert*innen und auch in der Gruppendiskussion (1) mit jungen Erwachsenen aus peer-Projekten wurden regelmäßige Supervisionen als zentrales Qualitätskriterium genannt. So wurde festgestellt, *„dass es tatsächlich auch Supervision braucht, tatsächlich mit qualifizierten Supervisor*innen“* (I2, Pos. 83). Diese fehlen allerdings zumeist in der Praxis.

Neben Supervisionen können aber auch noch andere Formen des Austausches und der Kommunikation sinnvoll sein. Von mehreren Expert*innen wird auf die *„kollegiale Beratung“* (I3, Pos. 49) hingewiesen, die so gelingende peer-Prozesse unterstützen kann. So wird der Fokus auf *„einen kollegialen Austausch untereinander regelmäßig [gelegt], wo sie [peers] ihre Erfahrungen überdenken können und wo so etwas herrscht, wie Fehlerfreundlichkeit, also sie müssen nicht perfekt sein“* (I2, Pos. 83). Dies ist essenziell für gelingende peer-Prozesse. Allerdings braucht es hier besonders geschultes Personal, welches eine Beziehung mit den Jugendlichen aufbauen kann und deren Aufgabe es ist:

„sich um die Kids zu kümmern, und wenn es einfach nur ist, dass man danach gemeinsam essen geht, ein Eis essen geht, in den Park geht, wie auch immer, einfach Zeit miteinander verbringt und wo auch Raum und Zeit dafür da ist und im wahrsten Sinne des Wortes sich einfach abzuschütteln und einfach auch wieder Instagram und TikTok süchtige Teenies sein zu dürfen“ (I5, Pos. 68).

Für gelingende peer-Prozesse und somit auch für die Qualitätssicherung von peer-Arbeit müssen daher Fachkräfte eine Beziehungsebene mit peer educators eingehen und auch ein Bewusstsein für die Bedürfnisse von Jugendlichen haben. Deshalb müssen Fachkräfte dahingehend geschult sein und auch bereits gewisse Erfahrungen im Feld aufweisen, um authentisch und wohlwollend mit den Jugendlichen umgehen zu können, wie von den Expert*innen gezeigt wird:

„ich habe mich da sehr, sehr oft auch auf mein Können und auf mein Gespür verlassen, dass ich mitbekomme, wenn was gerade los ist oder was gerade aktuell akut ist und aktuell da ist“ (I5, Pos. 48).

So kann gezeigt werden, dass es Wissen und Erfahrung braucht, um qualitativ wertvolle peer-Arbeit mit Jugendlichen leisten zu können. Hier werden auch immer wieder passende Verweisungskompetenzen verlangt; einerseits von Jugendlichen, aber auch von den Fachkräften, um bei herausfordernden Situationen, insbesondere im Gewaltkontext, reagieren zu können. Daher muss sich regelmäßig gefragt werden:

„wann muss ich verweisen, wann ist das Biotop, wann ist die Situation und das Setting nicht passend ja. Und da muss ich vielleicht, wenn es um so große Gruppen geht, wie Schulen, da muss ich eine vorhergehende Abklärung machen“ (I1, Pos. 62).

Dies ist notwendig, um eine Qualitätssicherung in der peer-Arbeit gewährleisten zu können. Des Weiteren wird auch, wie bereits erwähnt, eine kontinuierliche wissenschaftliche Auseinandersetzung mit der Thematik verlangt, denn *„eigentlich bräuchte man ein Forschungsprojekt, das mal die peer educators befragt und zu ihren Erlebnissen und Erfahrungen, also da eine Auswertung macht, wie sie das mit bisschen Abstand einschätzen“ (I2, Pos. 83).* Dies passiert allerdings noch viel zu wenig in der Praxis in Österreich.

7.3.3 Praxis Soziale Arbeit in Österreich

Peer-Arbeit wird in der Praxis der Sozialen Arbeit in Österreich mittlerweile seit über einem Jahrzehnt eingesetzt. Allerdings war der Weg dahin schwierig und geprägt von Herausforderungen. So war die Frage offen, *„wenn peers so einen wichtigen Beitrag leisten können, warum sie so selten zum Einsatz kommen und warum genau Einrichtungen, also was so die Haltung und die Position der Sozialarbeiter*innen, die ja Schlüsselpositionen sind, zu dem Thema peer-Arbeit [ist]. Und das war 2011, da war von peer-Arbeit noch nicht so viel die Rede, das hat sich ja zum Glück gewandelt“* (I4, Pos. 5).

Mittlerweile wird peer-Arbeit in Österreich vor allem in der Arbeit mit Menschen mit Behinderung und in der Wohnungslosenhilfe eingesetzt. So haben sich in den letzten Jahren verschiedene peer-Projekte etabliert, die sich langsam auch institutionalisieren. Die Expert*innen sehen dabei: *„ein ganz zentraler Motor für die peer-Arbeit ist die Selbstvertretung im Behindertenbereich und die Selbsthilfe“* (I4, Pos. 15). Vor einigen Jahren wurde in Graz auch das erste Mal *„die akademische peer-Beratung, ein akademischer Lehrgang an der Fachhochschule für Menschen mit Behinderungen“* (I1, Pos. 7) etabliert und ein Konzept für die Ausbildung als peer-Berater*innen formuliert, was zur Professionalisierung der peer-Arbeit beiträgt. Denn *„diese peer-Idee, die gibt es ja auch schon seit längerem in der Sozialen Arbeit ja. Die Frage war inwieweit kann ich das professionalisieren“* (I1, Pos. 13). So gibt es mittlerweile verschiedene Ausbildungen innerhalb der peer-Arbeit, allerdings wird auch angemerkt, dass es *„ganz wenig Vernetzung unter den verschiedenen peer-Projekten“* (I4, Pos. 45) aus der Praxis in Österreich gibt. Gemeinsam ist allen Projekten dabei aber der Fokus auf Empowerment, wie die Expert*innen bestätigen:

*„In dem allgemeinen Verständnis in Österreich im Bereich zu peer-Arbeit und Soziale Arbeit, da ist natürlich diese Tradition stark verankert in Österreich, dass man diesen Empowerment Ansatz in der Sozialen Arbeit auch stark forciert und forcieren soll. Immer diesen Leitspruch nicht über die Klient*innen handeln, sondern mit den Klient*innen handeln und das macht natürlich im Sinne dieses peer-Konzeptes, hat das immer schon Sinn gemacht“* (I1, Pos. 13).

Dies macht deutlich, dass peer-Arbeit auch verschiedene Möglichkeiten in der Arbeit mit Jugendlichen bietet, um Empowerment jener forcieren zu können.

7.4 Möglichkeiten in der Jugendarbeit

Peer-Arbeit wird in der Arbeit mit jungen Menschen vermehrt eingesetzt. Hierbei bedarf es einerseits einem Fokus auf der Rolle der Fachkräfte und andererseits sollen Jugendliche so auch Empowerment erfahren können. Dabei können, wie bereits beschrieben, verschiedene Handlungsfelder von peer-Arbeit profitieren, welche unterschiedliche Herausforderungen und Bedürfnisse mitbringen, wie die Expert*innen herausarbeiten:

„Wenn ich jetzt peer-Arbeit zu dem Thema [Gewalt] in einem Jugendzentrum mache, habe ich die sozialen Strukturen, die sowieso wirken und da ist wieder die Frage, wie kann ich das gut begleiten und wie kann ich die Dynamik da irgendwie halten“ (I4, Pos. 57).

So muss darauf geachtet werden, dass peer-Arbeit in der außerschulischen Jugendarbeit anders wirkt als im Schulkontext. Hier wurde dabei von mehreren Befragten auf die Möglichkeit peer-Arbeit in der digitalen Jugendarbeit zur Gewaltprävention einzusetzen, hingewiesen. In der Gruppendiskussion (1) wurde angesprochen; *„digitale Formen von Gewalt (...) zum Beispiel gerade so Dinge wie Handy kontrollieren, Stalking usw., was ja in der Altersspanne schon auch ein relevantes Thema ist“ (G1, Pos. 119)*, sind zunehmend präsent. So haben auch die Jugendlichen in der Gruppendiskussion (2) über den Zusammenhang von Gewalt und digitale Medien, insbesondere Shooter Spielen diskutiert:

„Ich glaube schon, dass es durchaus Gewalt gibt, die auch von Videospiele hergeleitet wird, ich glaube aber, dass das generell mit dem Internet verbunden ist, wie Gewalt entsteht“ (G2, Pos. 273).

Daher sehen die Jugendlichen auch das Internet als Ort von Gewalt an. So gibt es in der Praxis bereits einige peer-Projekte in der digitalen Jugendarbeit, die gewaltpräventiv wirken. Auch die Expert*innen weisen auf das Potential von peer-Arbeit in den digitalen Medien hin:

„Dann könnte das eine gute Möglichkeit sein, einen Rahmen herzustellen, wo sich Jugendliche schnell mit den digitalen Medien sozusagen in der virtuellen Welt begegnen können, und da kann man sie auch gut begleiten, also die peers, die dann zum Einsatz kommen, kann man da in dem Rahmen gut begleiten“ (I4, Pos. 55).

In einem weiteren peer-Projekt, das in der Gruppendiskussion (1) vertreten war, lag der Fokus auf digitalen/ sozialen Medien und dem Zusammenhang von Gewalt in jugendlichen Beziehungen. Hier wurden junge Menschen ausgebildet, die *„social media Tätigkeiten übernommen haben und das quasi für ihre Altersgenoss*innen aufbereitet haben“* (G1, Pos. 12). Dies macht ersichtlich, dass peer-Arbeit in der digitalen Jugendarbeit gewaltpräventiv wirken kann.

Des Weiteren muss im Einsatz von gewaltpräventiver peer-Arbeit mit Jugendlichen darauf geachtet werden, dass insbesondere im Schulkontext *„gewaltvolle Verhalten gegenüber Schüler*innen und Lehrpersonen“* (G1, Pos. 101) alltäglich sind. So muss die Institution Schule anerkennen, dass es in der Gewaltprävention *„Schutzkonzepte, Interventionskonzepte“* (I2, Pos. 108) braucht, die auch über die *„Grenzen des institutionellen Raumes der Schule“* (I4, Pos. 55) hinauswirken. Hier liegt die Zuständigkeit klar bei Erwachsenen, wie auch in der Gruppendiskussion (1) betont wurde:

*„Natürlich sind auch viele Jugendliche gewalttätig oder sind die Täter in unterschiedlichen Konstellationen, ob es jetzt in Beziehungen ist, im Klassenkontext oder im öffentlichen Raum. Aber da finde ich schon, dass es auch ganz wichtig ist, klar zu machen, dass da einfach als erstes einmal die Erwachsenen verantwortlich sind und eben auch die Expert*innen“* (G1, Pos. 141).

So besteht ein starker Fokus auf der Rolle von Fachkräften innerhalb der geschlechterbasierten Gewaltprävention unter Jugendlichen, welche nun dargelegt wird.

7.4.1 Rolle von Fachkräften

Fachkräften, wie Lehrpersonen und Sozialpädagog*innen, wird in der gewaltpräventiven Arbeit mit Kindern und Jugendlichen eine bedeutende Rolle zugeschrieben. So wird in Bezug auf geschlechterbasierte Gewaltprävention postuliert:

*„Lehrkräfte sind verantwortlich und Pädagog*innen allgemein, also dafür zum einen eine Vielfalt sexueller und geschlechtlicher Lebensweisen zu ermöglichen und in Gewalt, bei Gewaltvorfällen zu intervenieren und präventiv eben gegenüber Gewalt tätig zu sein und da auch zunehmend mehr die Überlappungen dieses Feldes eben zu erkennen“* (I2, Pos. 24).

Dies bestätigt, dass Fachkräfte hinsichtlich Gewalterfahrungen sowie auf die Vielfalt von Geschlecht und Sexualität sensibilisiert werden müssen. Denn durch zahlreiche Offenlegungen von struktureller und institutioneller Gewalt in den letzten Jahren wird dahingehend auch der gesellschaftliche Diskurs und die Forderung nach Gewaltprävention lauter. So gibt es mittlerweile in den meisten pädagogischen Institutionen gewaltpräventive Leitfäden, die allerdings oftmals nur pro forma erstellt wurden. Denn: *„Papier ist geduldig. De facto gibt es ganz viel verschriftlichte Materialien (...) gleichzeitig sehen wir, dass Gewalt allgegenwärtig passieren kann“* (I3, Pos. 31). So stellt Gewalt nach wie vor eine zentrale Komponente in der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen dar. Wie in der Gruppendiskussion (1) aber angemerkt wird, ist in der Praxis oftmals Unwissenheit gegenüber der Gewaltthematik spürbar:

*„es ist null am Schirm bei Lehrpersonen. Wenn wir über Gewalt mit Lehrer*innen reden, dann reden die immer von Burschen, die raufen. Aber wir reden schon gar nie von sexualisierter Gewalt und psychischer Gewalt“* (G1, Pos. 101).

Daher gilt es auch hier, Wissen zu Gewalt und den unterschiedlichen Formen in die Ausbildungen der Fachkräfte einfließen zu lassen. Allerdings wird von verschiedenen Seiten Kritik an den fehlenden Aus- und Weiterbildungen hinsichtlich Gewaltprävention geübt und demnach argumentiert, *„dass Lehrkräfte einfach null Ausbildung haben darin und einfach sehr gewaltvoll auch immer wieder auftreten“* (G1, Pos. 146). Dabei müsste Gewaltprävention ein Teil jeder pädagogischen Ausbildung sein. Indessen ist aber ersichtlich, dass vielen Lehrpersonen *„der pädagogische Bildungsauftrag und auch der pädagogische Präventions- und Interventionsauftrag, wenn man so will, ist nicht so sehr bewusst“* (I2, Pos. 108). Somit muss in Bezug auf geschlechterbasierte Gewaltprävention dargelegt werden;

*„dass in unserem Bildungssystem dem einfach viel zu wenig Raum gegeben wird und das halt auch in den Ausbildungen einfach fehlt, diese Inhalte und dadurch natürlich die regulären Lehrer*innen, die Dinge oft nicht entsprechend umsetzen können oder vermitteln können“* (G1, Pos. 53).

Deswegen wird gefordert, dahingehend auch Ausbildungen anzupassen, wie dies bereits im Bachelorcurriculum für Soziale Arbeit in Berlin geschehen ist. Eine neue Pflichtlehrveranstaltung dort *„setzt sich zusammen aus eben ja klassischen sexualpädagogischen Grundlagenfragen und aber auch Prävention sexualisierter Gewalt und*

*ist damit inhaltlich aufgegriffen. Ich denke, dass das absolut überfällig ist, auch nicht nur für die Ausbildung zukünftiger Sozialpädagog*innen und Sozialarbeiter*innen, sondern auch für Lehrkräfte“ (I2, Pos. 11). Dies wäre auch wünschenswert für österreichische Studiengänge und pädagogische Ausbildungen im Allgemeinen, da Gewalt immer ein Thema sein wird. Hier postulieren die Expert*innen auch, dass gewaltvolles Verhalten in pädagogischen Institutionen immerzu präsent sein wird:*

„Es wäre illusorisch zu glauben, es gäbe pädagogische Praxis ohne Gewalt, oder Einrichtungen ohne Gewalt, betreute Wohnformen ohne Gewalt, das ist naiv, das gibt es nicht. Und es ist nicht nur naiv, sondern es ist auch gefährlich, weil wenn ich davon ausgehe, ich möchte in einer Einrichtung sein, wo es keine Gewalt mehr gibt, zero tolerance, dann führt es dazu, dass die Gewalt nicht verschwindet, sondern sich wegduckt, die wird dann einfach nicht mehr sichtbar“ (I3, Pos. 31).

Dies bestätigt den dringenden Bedarf einer flächendeckenden gewaltpräventiven Praxis in der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen und beschreibt die bedeutende Rolle von Fachkräften. Hier ist dabei auch immer eine „*Machtasymmetrie*“ (I3, Pos. 31) zwischen Fachkräften und Jugendlichen gegenwärtig, welche reflektiert werden muss. Der selbstreflexiven Komponente der Fachkräfte wird in der geschlechterbasierten Gewaltprävention unter Jugendlichen daher auch ein bedeutender Stellenwert zugeschrieben. Dahingehend ist es wichtig, dass Fachkräfte sensibilisiert sind und ihnen bewusst ist, „*welches Verständnis von Geschlecht*“ (I2, Pos. 18) sie haben. Denn ein „*selbstverständlicher Umgang mit vielfältigen geschlechtlichen und sexuellen Lebensweisen*“ (I2, Pos. 24) ist hier notwendig, um geschlechterbasierte Gewaltprävention forcieren zu können. Dabei ist es bedeutend, in der Arbeit mit Jugendlichen „*spielerisch und aber regelmäßig*“ (I2, Pos. 24) diese Vielfalt zu thematisieren:

„dass man diesen Druck rausnehmen kann, indem man eben selbstverständlich eine Vielfalt anbietet und auch eine Vielfalt an Weiblichkeiten, eine Vielfalt an Mädchen sein, eine Vielfalt an Männlichkeiten, eine Vielfalt an Junge sein und eine Vielfalt im Raum des dazwischen, also Trans, Inter, Non-binär“ (I2, Pos. 32).

Hier wird auch vorgeschlagen, dass Fachkräfte ihre Macht nutzen sollen, da es möglich ist „*Lehrmaterialien zu überarbeiten und Impulse zu geben eingefangene Sehgewohnheiten zu irritieren*“ (I2, Pos. 24). Dahingehend bedarf es aber auch einer gewissen Sensibilität im Raum

halten und *„diesen Raum jeder Person in der Gruppe zur Verfügung zu stellen und nicht nur denen, die eh laut schreien“* (I4, Pos. 75). Dabei müssen Fachkräfte bei Gewaltvorfällen klar ihre Verantwortung kennen und dementsprechend *„problematisieren, Position beziehen“* (I2, Pos. 24) können. Hier wird vor allem auch den Pausen, den sogenannten *„Tür und Angel Situationen“* (I3, Pos. 63) ein großer Stellenwert zugeschrieben, da hier immer wieder Gewaltoffenlegungen von Jugendlichen passieren: *„So by the way, genau und will gar kein weiteres Gespräch“* (I3, Pos. 65). Daher müssen sich Fachkräften bewusst werden, *„dass sie angesprochen werden können, auch im Hinblick auf erlebte sexualisierte Gewalt und dass sie da darauf vorbereitet sein sollten und dass sie wissen sollten, an wen sie sich wenden können“* (I2, Pos. 104). Hier wird aber auch angemerkt, dass auf jeden Fall auch Expert*innen in der Gewaltprävention hinzugezogen werden müssen und Lehrpersonen oder Sozialpädagog*innen nicht allein dafür verantwortlich sind. Oftmals dient aber die eigene Erwartungshaltung bereits der Gewaltprävention in der pädagogischen Arbeit mit Kindern und Jugendlichen, wie die Expert*innen anmerken:

„Wenn ich jetzt zum Beispiel Kindergärtnerin bin und sage: ‚naja Kinder sind halt grausam‘, dann akzeptiere ich das in gewisser Weise und da fängt, glaube ich die Gewaltprävention auch an“ (I4, Pos. 67).

Hier bedarf es einer starken Rolle sowie Selbstreflexion der Fachkräfte, damit Jugendliche in der geschlechterbasierten Gewaltprävention Empowerment erfahren können.

7.4.2 Empowerment von Jugendlichen

Peer-Arbeit soll in der geschlechterbasierten Gewaltprävention unter Jugendlichen auch zu Empowerment führen. Auf die Frage hin, wie Jugendliche in der Gewaltprävention ermächtigt werden können, wurde aus Expert*innen Sicht klar geantwortet: *„Indem ich Angebote mache“* (I1, Pos. 60) und *„es ist wichtig Wissen und Tools zur Verfügung zu stellen“* (I3, Pos. 69).

In der Gruppendiskussion (1) wird aus den verschiedenen gewaltpräventiven peer-Projekten dabei zusammengetragen, dass peer educators hier wirkungsvoll sein können:

„diese Reflexionsarbeit zum Beispiel zum Thema geschlechterbasierte Gewalt ist natürlich, wenn das jetzt eine Person, die doppelt so alt ist, wie ich, mir vorträgt und mir quasi sagt, das und das ist erlaubt oder das und das nicht, dann ist das mehr so

eben wie dieses Schulsetting. Man kriegt von oben herab was quasi erklärt, als wenn man jetzt in einem Austausch auf Augenhöhe ist“ (G1, Pos. 96).

Dieser Austausch auf Augenhöhe kann durch peer-Arbeit möglich sein und bestätigt somit, dass Jugendliche so Empowerment erfahren können. Demnach kann gewaltpräventive peer-Arbeit bedeutend für die Arbeit mit Jugendlichen sein, da diese so verschiedene Bildungsprozesse eingehen können, wie *„an Grenzen arbeiten, auf das eigene Gefühl vertrauen genau, Hinweise darauf wo Grenzen überschritten werden usw.“* (I3, Pos. 69). Dabei braucht es von den Jugendlichen *„die Bereitschaft sich einzulassen und auch die Bereitschaft sich mit dem Thema zu identifizieren mit dem man als peer identifiziert wird“* (I4, Pos. 17).

Indem Jugendliche eine Sprache und Handlungsmöglichkeiten bekommen, sich auszudrücken und Hilfe holen zu können, werden sie ermächtigt, selbstbestimmt zu handeln. In der Gruppendiskussion (1) wurde hier vermehrt von einem Werkzeug gesprochen, was Jugendliche durch gewaltpräventive peer-Arbeit bekommen:

„das Werkzeug über diese Themen zu sprechen, den Jugendlichen zu geben, ist ganz was Wichtiges. Weil das wird einfach nicht thematisiert in unserer Gesellschaft. Und wenn ich nicht die Worte habe, um was auszudrücken, dann kann ich darüber auch schlecht nachdenken und reflektieren und quasi durch das Bereitstellen eines Rahmens und dann gezielt darin das zum Thema zu machen, habe ich schon überhaupt einmal die Werkzeuge, um das überhaupt zu erkennen und zu thematisieren“ (G1, Pos. 154).

Dieser Rahmen kann durch peer-Arbeit entstehen, wobei es bedeutend, zu differenzieren ist, dass neben dem Bereitstellen von Wissen und Angeboten in der peer-Arbeit, die Jugendlichen aber nicht in der Gewaltprävention allein gelassen werden dürfen. Denn *„die Handlungsmöglichkeiten von Kindern und Jugendlichen sind anders, wie die von Erwachsenen und es ist wichtig sich an bestimmten Punkten dann eben an Erwachsene auch zu wenden“* (I2, Pos. 63). So kann herausgearbeitet werden, dass Jugendliche durch peer-Arbeit eine Sensibilität für Grenzen und Gewaltvorfälle erlernen, um weiters sich dementsprechend auch Unterstützung holen zu können, was wiederum zu Empowerment führen kann. Dabei ist es auch wichtig, dass Jugendliche wissen, *„dass sie sich auch wechselseitig unterstützen können, sich Hilfe zu holen“* (I2, Pos. 61). Denn die Expert*innen betonen hier, dass Jugendliche auch gemeinsam Unterstützung von Erwachsenen einfordern können, wobei es auch notwendig ist *„hartnäckig*

zu sein, weil Erwachsene nicht immer auch erreichbar sind oder gleich Glauben schenken“ (I2, Pos. 67). Dies spricht eine Herausforderung in der Gewaltprävention an, die mehrere Expert*innen betonen, da es für Jugendliche auch schwierig sein kann, bei Gewaltvorfällen und Offenlegungen geglaubt zu werden. Dabei können sie durch peer-Arbeit aber erlernen *„ihrer eigenen Wahrnehmung zu vertrauen und da sozusagen Boden unter den Füßen zu haben. Da werden sie wirklich gestärkt, auch im Sinne von empowert und das was sie machen, wird anerkannt“* (I3, Pos. 69). Dies bestätigt, dass peer-Arbeit Jugendliche im Verständnis von Empowerment in ihrer Selbstwirksamkeit fördert, was wiederum in Bezug auf Gewaltprävention relevant ist. Peer-Arbeit bietet dabei einen Rahmen für Jugendliche sich selbst besser kennen zu lernen:

„ein großer Schlüssel ist das Zuhören und dem einen Raum bieten, weil wenn ich sozusagen die Möglichkeit habe mich auszudrücken und zu gestalten, dann ist das etwas, was Selbstwirksamkeit erleben lässt und das empowert“ (I4, Pos. 75).

So kann dargelegt werden, dass peer-Arbeit zu Empowerment führen kann, indem Jugendliche sich über ihre Erfahrungen austauschen, gegenseitig darüber reflektieren und gemeinsam lernen können. Vor allem die Jugendlichen, die in der Form von peer educators gewaltpräventiv wirksam sind, können so ihre Erfahrungen mit Gleichaltrigen teilen und Selbstermächtigung erleben, wie die Expert*innen betonen:

„Genau, da kommen sie sozusagen in eine Situation, wo sie, ja ihrem eigenen Gefühl, wo sie sicherer werden im Hinblick auf ihre eigenen Gefühle, wenn es um Grenzen geht usw. Und dann den anderen Prozess finde ich aber auch wichtig, im Sinne von Ermächtigung und Anerkennung der Rolle, die die peers haben. Eben dieses vor den Vorhang holen, sichtbar machen, die Person setzt sich ein gegen Gewalt“ (I3, Pos. 73).

Hier ist es demnach auch bedeutend, Jugendliche in dieser neuen Rolle zu bestärken, sodass sie stolz auf sich selbst sein können, dass sie gegen Gewalt eintreten. Dabei muss stets lebensweltorientiert gearbeitet werden, da Jugendliche aus verschiedenen Biographien stammen, die zum Teil auch gewaltvoll sein können. So wird im Sinne von Empowerment darauf hingewiesen:

„das ist ein wichtiger Aspekt von ja von Ermächtigung, sozusagen in diese Rolle hineinzuwachsen. Es ist vielleicht nicht für alle einfach, das zu machen, für manche ist es ein großer Schritt, vielleicht aus einer gewaltförmigen oder ja aus gewaltvollen familiären Zusammenhängen zu kommen“ (I3, Pos. 69).

Dabei stimmen auch die Jugendlichen der Gruppendiskussion (2) zu, dass über Gewalt sprechen, der Prävention und Enttabuisierung jener dient. Im Falle von Gewalterfahrungen wurden die Jugendlichen, gefragt, ob sie wissen, wo sie Unterstützung finden. Diese nickten und nannten *„Rat auf Draht“* (G2, Pos. 411) als erste Anlaufstelle. Wissen über Gewalt und Hilfeleistungen zu haben, kann demnach auch für Jugendliche zu mehr Empowerment führen.

Weiters muss auch hinzugefügt werden, dass Jugendliche durch peer-Arbeit *„über Gruppendruck nachdenken“* (I2, Pos. 63) können und so in der eigenen peer group gewaltvolles Verhalten identifizieren können. Eine Idee aus der Gruppendiskussion (1) wäre demnach: *„allen Jugendlichen beizubringen, bei sich selbst anzufangen und so quasi zu checken, was Grenzen sind. Was sind meine Grenzen und wie überschreite ich die Grenzen anderer Leute nicht?“* (G1, Pos. 153). Dies kann durch peer-Arbeit einen Schritt weit möglich gemacht werden, und dient demnach dem Empowerment von Jugendlichen und der Prävention von geschlechterbasierter Gewalt.

7.5 Diskussion und Relevanz

Die beschriebenen Ergebnisse werden im Folgenden mit den theoretischen Erkenntnissen verknüpft, um die Relevanz der Thematik darzulegen und auch in Bezug auf die Zukunft von peer-Arbeit zu diskutieren. Wie durch die fünf Expert*innen-Interviews und die zwei Gruppendiskussionen ersichtlich wurde, weist peer-Arbeit unterschiedliche Potentiale in der Prävention geschlechterbasierter Gewalt unter Jugendlichen auf. Dabei bestehen, wie die Theorie und Empirie zeigen, Möglichkeiten sowie gleichzeitig Herausforderungen im Einsatz von gewaltpräventiver peer-Arbeit unter Jugendlichen.

Hierbei ist es zunächst bedeutend, zu betonen, dass der Prävention von geschlechterbasierter Gewalt eine Auseinandersetzung mit der Theorie bedarf. So beschreibt die geschlechterreflektierte Pädagogik einen Zugang, in dem Geschlecht und Sexualität multipel betrachtet werden (vgl. Scambor et al. 2009, S. 48). Allerdings bestehen hierzu verschiedene Strömungen. In dieser Masterarbeit wurde mit einem queerfeministischen Verständnis gearbeitet und sich auf die *Pädagogik vielfältiger Lebensweisen* nach Hartmann (2002) gestützt. Wie auch im Expert*innen-Interview mit Jutta Hartmann (I2) erkennbar wurde, ist es notwendig „*Normen und Machtverhältnisse zu reflektieren, weil wir haben eben beides. Die Vielfalt und die Hierarchisierung und die müssen wir natürlich auch reflektieren*“ (I2, Pos. 18).

Dies macht ersichtlich, dass es aufgrund der vorherrschenden hierarchischen Geschlechterverhältnissen essenziell ist, intersektional und heteronormativitätskritisch zu arbeiten, um die Prävention von geschlechterbasierter Gewalt zu forcieren. So können Normen, Stereotype, Werte und Klischees durch eine theoretische Sicht aufgebrochen werden, wobei Hartmann hier den Begriff *irritieren* einbrachte, welcher insbesondere für die Arbeit mit Jugendlichen als bedeutend angesehen werden kann. Indem queere Lebensweisen sichtbar und selbstverständlich gemacht werden, kann sich so laut Theorie und Empirie einerseits von der Binarität der Geschlechter abgewendet, andererseits in Richtung Vielfalt geöffnet werden. Der Begriff *queer* beschreibt hierbei auch eine politische Ausrichtung, wie dies auch Martin Gössl (I1) benennt. Es ist erkennbar, „*dass queer auch ein politischer Begriff geworden ist, für mich bleibt er aber vor allem in seiner Wissenschaftlichkeit als einer der Tragfähigsten, um einfach diese große Vielzahl an Möglichkeiten außerhalb einer Heteronormativität irgendwie benennen zu können*“ (I1, Pos. 9). So kann ein queerfeministisches Verständnis in der sexuellen Bildung zur geschlechterbasierten Gewaltprävention unter Jugendlichen beitragen.

Dabei ist ersichtlich, dass sowohl die Theorie als auch alle Befragten dieser Masterarbeit sich klar bei dem Argument positionieren, dass (sexuelle) Bildung vor Gewalt schützt. Deshalb scheint peer-Arbeit auch als Möglichkeit auf, niederschwellig und partizipativ Wissen zu den verschiedenen Gewaltformen sowie zur sexuellen und geschlechtlichen Vielfalt unter Jugendlichen zu etablieren. Hierbei konnte in der Gruppendiskussion (1) unter jungen Erwachsenen, die in unterschiedlichen peer-Projekten in Graz involviert sind, gesehen werden, dass innerhalb der peer-Arbeit *„ganz viel Macht darin liegt, dass Gewalt überhaupt ansprechbar wird. Also ich glaube, das ist wirklich mit das größte Potential darin, das ich sehe, auch für die peers untereinander zu merken; ich bin nicht allein mit meinen Erfahrungen“* (G1, Pos. 210). Dies impliziert, wie auch die Theorie bestätigt, dass durch peer-Arbeit Jugendliche in einen Austausch gehen und ihre Erfahrungen reflektieren können. So können sie weiters auch Empowerment erfahren, weil *„man Jugendlichen auch Werkzeuge in die Hand gibt, weil auch Schulen oft sehr gewaltvolle Orte sind und gerade Lehrpersonen auch“* (G1, Pos. 101).

Daher bietet peer-Arbeit verschiedene Möglichkeiten für Jugendliche, sich in der Gewaltprävention einzusetzen und selbstreflexiv Bildungsprozesse zu generieren. Die Theorie und Praxis belegen dabei, dass immer mehr gewaltpräventive peer-Projekte entstehen. Allerdings wirken hier auch zahlreiche Herausforderungen und Grenzen mit. So muss angemerkt werden: *„Es ist schön und gut, wenn man mit so peer-Projekten eine zusätzliche Ebene einziehen kann, aber auf das alleine sich zu stützen ist einfach zu wenig. Weil da wird dann auch die Verantwortung schlussendlich auf die Jugendlichen übertragen, die in dem Kontext nicht verantwortlich sind“* (G1, Pos. 141). Dies beschreibt verschiedene Herausforderung innerhalb der peer-Arbeit, da hier auch von der Literatur immer wieder auf die Gefahr einer Instrumentalisierung und Manipulierung der Jugendlichen von Seiten der Fachkräfte hingewiesen wird (vgl. Rohr/ Strauß 2010, S. 8f). So kann zudem durch die Empirie gezeigt werden, dass das Konzept der peer-Arbeit unterschiedliche Herausforderungen und Nachteile mit sich bringt. Wie in der Darstellung der Ergebnisse ersichtlich wurde, beschreibt vor allem der Diskurs um die Überforderung und die (fehlende) Bezahlung der peer educators sowie die daraus resultierenden ausbeuterischen Tendenzen einen Kritikpunkt, auf welchen auch in der Literatur hingewiesen wird. Dabei kann laut Theorie finanzielle Wertschätzung aber auch die Teilnahme von Jugendlichen in einem peer-Projekt begünstigen und dient ebenso der Qualitätssicherung (vgl. GVFD 2019, S. 51). So wird ersichtlich, dass hier eine gewisse Ambivalenz sowie ein Zwiespalt in der peer-Arbeit existieren.

Durch die Empirie kann demnach gesehen werden, dass zahlreiche Herausforderungen und Kritikpunkte innerhalb der peer-Arbeit bestehen, welche in den meisten Publikationen nicht genügend beleuchtet werden. Diese Punkte fehlen auch in den entsprechenden Qualitätsdimensionen. Vor allem die Forderung nach regelmäßigen Supervisionen scheint im Sinne einer Qualitätssicherung der peer-Arbeit laut Theorie und Empirie als sehr wünschenswert, wird aber in der Praxis nicht zuletzt aufgrund geringer Ressourcen und fehlender Auseinandersetzung mit dem theoretischen Konzept der peer-Arbeit kaum umgesetzt. Eine Forderung mit Blick auf die Zukunft liegt dabei auch im budgetären Bereich: *„es braucht auch jemanden, der das unterstützt und fördert, also es müsste mal ein Budget geben für einen peer Kongress oder so“* (I4, Pos. 49). Demnach bräuchte es ein Netzwerktreffen in Österreich, bei dem verschiedene peer-Projekte zusammenkommen, da es klar eine Vernetzung innerhalb der peer-Arbeit benötigt. Hier sind vor allem auch die Bundesländer gefragt, da die Vernetzung in Wien schneller und leichter von statten geht, also außerhalb der Hauptstadt. Dabei wird weiters von den Expert*innen aufgezeigt, dass peer-Arbeit innerhalb der Sozialen Arbeit eingesetzt werden kann, um eine Institutionalisierung und Professionalisierung der peer-Arbeit zu erreichen. Allerdings müssen hier auch klare Trennlinien gezogen werden, denn: *„Peer-Arbeit ist nicht Soziale Arbeit und Soziale Arbeit kann eben nicht unter allen Umständen peer-Arbeit sein. Es kann unter Umständen peer-Arbeit sein, wenn die richtige oder die passende Selbstwahrnehmung da ist und sozusagen die peer-Ebene eingenommen werden kann, aber in vielen Bereichen ist es eben nicht der Fall“* (I1, Pos. 14).

Diese Schnittstelle und Trennlinie zwischen peer-Arbeit und Sozialer Arbeit beschreibt auch Andrea Pilgerstorfer (I4): *„Ich kann als Sozialarbeiterin genauso peer-Elemente haben, nur ich muss sie nicht ansprechen, im Gegenteil es wird ja oft erwartet, dass ich eben nicht sage, bei mir ist das genauso (lacht), sondern dass ich da einen anderen Umgang damit finde“* (I4, Pos. 19). Daher bedarf es einer langfristigen und kontinuierlichen Auseinandersetzung mit dem Konzept der peer-Arbeit, um eine Professionalisierung in Zukunft zu gewährleisten. Allerdings herrschen hier einige weitere Herausforderungen, die auch beachtet werden müssen. So lautet die Hinführung auf *„ein anderes Spannungsfeld, man könnte sagen, wir [Sozialarbeiter*innen] haben ein Tripelmandat, jetzt ist die Frage wie viel Mandate dann ein peer hat, wenn er dann mit seinem Potential eingesetzt wird?“* (I4, Pos. 27). Diese Frage bleibt offen, da sie je nach Kontext und peer-Ansatz individuell beantwortet werden muss, regt aber zum Nachdenken an.

Wie durch die Empirie gezeigt wurde, braucht es besonders langfristige peer-Arbeit mit Jugendlichen, was allerdings aufgrund fehlender Ressourcen oftmals nicht umgesetzt wird. Dies bestätigt auch die Literatur: „Es werden viele neue und innovative Ansätze kurzfristig umgesetzt, eine längerfristige Verankerung oder feste Anbindung an Institutionen ist jedoch die Ausnahme“ (Strauß 2012, S. 151). So kann zudem durch die Praxis gesehen werden, dass eine längere Anbindung an peer-Projekte von Jugendlichen allein durch die zentrale Komponente des Alters nicht möglich ist.

In der gewaltpräventiven peer-Arbeit unter Jugendlichen wird dabei besonders der Rolle von Fachkräften viel Raum einberufen, da es bedeutend ist *„die Verantwortung, die sie haben zu erkennen und auch Schule als Institution muss ihre Zuständigkeit erkennen“* (I2, Pos. 108). Daher wird von verschiedenen Seiten eine Reformierung der Aus- und Weiterbildungscurricula gefordert. So berichtet Elli Scambor (I3) aus der Tätigkeit in der Praxis: *„Also einerseits gehen wir und schulen pädagogische Fachkräfte in diesem Bereich, also auch um zu einem gemeinsamen Verständnis von Gewalt kommen zu können, was ist Gewalt, was ist das überhaupt geschlechterbezogene Gewalt, viele Leute können wirklich nicht so viel damit anfangen. Viele pädagogische Fachkräfte haben auch kein gemeinsames Verständnis über unterschiedliche Formen von Gewalt, das heißt, da braucht es eine Schulung in dem Bereich. Und auch wie können pädagogische Fachkräfte Jugendliche dabei unterstützen, eine aktive Rolle zu übernehmen, das ist auch nicht so einfach“* (I3, Pos. 7).

Weiters wird hier auch auf das Einführen von *„Beschwerdemöglichkeiten“* (I3, Pos. 31) für Kinder und Jugendliche sowie den Ausbau der *„Schulsozialarbeit“* (I2, Pos. 108) hingewiesen, um so zu mehr Empowerment zu erlangen. Denn peer-Arbeit kann Jugendliche ermächtigen zur Prävention von geschlechterbasierter Gewalt beizutragen, allerdings darf dies nicht das einzige Konzept sein. Jugendliche dürfen dabei nicht allein gelassen werden, da: *„Gewaltprävention ist ja ganz viel emotionale Arbeit“* (G1, Pos. 198). So braucht es eine kontinuierliche, reflexive Unterstützung der Jugendlichen von Seiten der Fachkräfte, wie Theorie und Empirie zeigen. Daher wird postuliert: *„sämtliche Lehrer*innen an Schulen müssen geschlechterreflektierte Gewaltprävention als Querschnittsthema haben und immer wieder auch mal explizit thematisieren können“* (I2, Pos. 83).

Peer-Arbeit kann hier als zusätzliche Komponente innerhalb der Gewaltprävention eingesetzt werden. Durch den Austausch mit Jugendlichen und einem lebensweltorientierten Zugang, wie

die Theorie es verlangt, können in der peer-Arbeit Geschlechterstereotype und Rollenbilder hinterfragt werden. Faraz Baradaran Leilabadi (I5) berichtet dabei aus der Praxis und dem gewaltpräventiven peer-Projekt HEROES, dass geschlechterbasierte Gewalt durch eingefahrene Normen und Werte entstehen: *„Sehr sehr viel aus den Rollenbildern heraus, sehr sehr viel aus einem total missgeleiteten, nur ‚weil ich einen Penis habe, bin ich mehr wert‘, Ding. Ich merke, dass tatsächlich auch, also ich habe das sehr viel auch an Schulen gemerkt, wo das halt strukturell mitgegeben wird“* (I5, Pos. 52). So wird die Notwendigkeit einer kontinuierlichen, reflexiven Auseinandersetzung mit Geschlechterbildern und den dazugehörigen Rollen ersichtlich, um Gewaltprävention forcieren zu können. Dies kann unter anderem durch peer-Arbeit entstehen und Jugendliche so zur Reflexion angeregt werden.

Die Verbindung von peer-Arbeit und geschlechterbasierter Gewaltprävention scheint dabei auch hinsichtlich der Beschreibung des Ursprungs und der Geschichte der peer-Arbeit als passend. Diese stammt *„aus dem Hochschulkontext der USA, 60er, 70er von Frauen mit schwarzer Hautfarbe, die in einer intersektionalen Perspektive da dieses peer-Konzept als produktives, sinnstiftend erachtet haben und das sich ja dann auch in weiterer Folge als ein sinnstiftendes Konzept auch bewiesen hat“* (II, Pos. 11). Somit kann gezeigt werden, dass peer-Arbeit in der Prävention von geschlechterbasierter Gewalt unter Jugendlichen mit Hinblick auf die aufgezeigten Möglichkeiten und Herausforderungen durchaus Potentiale bietet, wenn das Konzept kontinuierlich reflektiert, langfristig implementiert und nicht idealisiert wird. Auch die Theorie beschreibt ein hohes Potential der peer-Arbeit mit Jugendlichen, welche zu einem Paradigmenwechsel in der pädagogischen Arbeit beitragen kann (vgl. Rohr et al. 2016, S. 249).

Peer-Arbeit kann demnach in der Arbeit mit Jugendlichen eingesetzt werden und eine Komponente der Gewaltprävention sein. Allerdings bedarf es hier noch vielen weiteren Faktoren. So bieten die Jugendlichen der Gruppendiskussion (2) zum Schluss dabei auch eine pragmatische Antwort auf die Frage, wie die Prävention von geschlechterbasierter Gewalt unter Jugendlichen forciert werden kann: *„Man könnte halt alle gleich behandeln“* (G2, Pos. 382). Diese Forderung sollte eine Selbstverständlichkeit darstellen, denn die Gleichstellung der Geschlechter braucht es unbedingt. Diese scheint allerdings in unserer Gesellschaft nach wie vor utopisch. Demnach muss sich kontinuierlich mit den verschiedenen Konzepten, der peer-Arbeit, Gewaltprävention und Geschlechtergerechtigkeit auseinandergesetzt werden, um diese Forderungen in der Praxis umsetzen zu können.

8. Fazit

Peer-Arbeit kann unter Umständen der Prävention von geschlechterbasierter Gewalt unter Jugendlichen dienen. Zum Schluss werden die anfangs gestellten erkenntnisleitenden Fragestellungen beantwortet und ein Fazit gesetzt. Die Forschungsfragen lauteten:

- Welche Potentiale liefert peer-Arbeit für die Prävention geschlechterbasierter Gewalt unter Jugendlichen?
- Wie können Jugendliche ermächtigt werden, durch peer-Prozesse zur Prävention geschlechterbasierter Gewalt beizutragen?
- Wie gestaltet sich ein gelingender peer-Prozess im Bildungssetting unter Jugendlichen?

Wie durch die Theorie und Empirie gezeigt wurde, weist peer-Arbeit durchaus Potentiale für die Prävention geschlechterbasierter Gewalt unter Jugendlichen auf. Hierbei bestehen verschiedene Möglichkeiten, welche durch einen partizipativen und niederschweligen Zugang Jugendlichen Räume zum gemeinsamen Reflektieren eröffnen. In einem Erfahrungsaustausch können Erlebnisse eingeordnet und benannt werden. Im Hinblick auf Gewaltprävention konnte gezeigt werden, dass es Wissen und Verständnis über die verschiedenen Gewaltformen sowie sexueller Bildung bedarf, um die eigenen Erfahrungen verstehen zu können. Hier wirkt peer-Arbeit besonders, da Jugendliche oftmals ihren peers zunächst von Gewalterfahrungen erzählen. Dabei bestehen aber auch unterschiedliche Herausforderungen, da es für Jugendliche schwierig sein kann, mit Gewaltoffenlegungen von peers umzugehen. Des Weiteren konnte herausgearbeitet werden, dass Grenzen auch hinsichtlich der fragwürdigen Bezahlung, Motivation und möglichen Manipulation innerhalb der peer-Arbeit bestehen, welche fortlaufend reflektiert werden müssen. Demnach bietet peer-Arbeit unter der Voraussetzung einer theoretischen Auseinandersetzung mit dem Konzept und den beleuchteten Kritikpunkten, gewisse Potentiale für die Prävention von geschlechterbasierter Gewalt unter Jugendlichen an.

Die zweite Frage widmete sich dem, durch die peer-Arbeit versprochenen, Empowerment Aspekt von Jugendlichen in der Gewaltprävention. Es konnte festgestellt werden, dass durch die Einbindung von Jugendlichen in gewaltpräventive peer-Prozesse diese Selbstwirksamkeit erfahren und in ihrer Rolle als Expert*innen für die jugendliche Gefühlswelt ernst genommen werden können. So kann ein Austausch auf Augenhöhe mit peers über Gewaltformen und gesellschaftliche Rollenbilder stattfinden, was Jugendliche ermächtigt zur Prävention von

geschlechterbasierter Gewalt beizutragen. Das Irritieren von eingefahrenen Normen, Stereotypen und Werten in Bezug auf Geschlecht(er) und Sexualität(en) muss daher forciert werden. Dabei haben besonders auch Fachkräfte eine bedeutende Rolle inne, die Jugendliche in der peer-Arbeit begleiten und einem Rahmen setzen müssen. So bedarf es hier einer starken Selbstreflexion von Fachkräften, aber auch von Jugendlichen selbst. Ein Verständnis vielfältiger geschlechtlicher und sexueller Lebensweisen kann so zur Prävention von geschlechterbasierter Gewalt beitragen.

Bezugnehmend auf die dritte Frage, der Gestaltung gelingender peer-Prozesse im Bildungssetting unter Jugendlichen, bedarf es daher verschiedener Dimensionen, um eine Qualitätssicherung zu gewährleisten. Jugendliche, die als peer educators in die Rolle der Vermittlungsperson treten, brauchen eine entsprechende Ausbildung, um mit ihren peers über die ausgewählten Schwerpunkte sprechen zu können. Hier benötigt es regelmäßige Supervisionen und Austausche im Team, um einer Überforderung entgegenzusteuern. Des Weiteren muss peer-Arbeit langfristig und kontinuierlich zum Einsatz kommen, was allerdings oftmals in der Praxis nicht umgesetzt wird. So müssen die angesprochenen Punkte fortlaufend monitort und reflektiert werden, da es aufgrund des vermehrten Einsatzes von peer-Arbeit in der Praxis und dem Initiieren verschiedener gewaltpräventiver peer-Projekte in Österreich eine stetige Auseinandersetzung mit dem Konzept bedarf. Hier gilt es auch weitere empirische Forschungen durchzuführen, um den wissenschaftlichen Diskurs der peer-Arbeit am Laufen zu halten und das Konzept nicht zu idealisieren.

Diese Masterarbeit bietet demnach einen Beitrag für die Wissenschaft und Praxis, um die Forschung zu peer-Arbeit zu aktualisieren und darzulegen, dass peer-Arbeit unter Berufung der dargestellten Kritikpunkte durchaus positives Potential in der Prävention von geschlechterbasierter Gewalt unter Jugendlichen aufweist.

Als Fazit kann daher geschlossen werden, dass peer-Arbeit in der Gewaltprävention unter Jugendlichen mit Bedacht eingesetzt werden kann. Dabei muss kontinuierlich eruiert werden, ob im individuellen Kontext wirklich peer-Arbeit das passende Konzept ist oder ob es anderer Ressourcen und Implementierungen bedarf, um aufgrund des gesellschaftlichen Diskurses sowie der Notwendigkeit in der Praxis, die Prävention von geschlechterbasierter Gewalt unter Jugendlichen forcieren zu können.

9. Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Aspekte der peer-Arbeit (FH St. Pölten 2021a, online).....	viii
Abbildung 2: Orte, wo Kinder und Jugendliche geschlechterbasierte Gewalt erfahren können (UNESCO/ UN Women 2016, S. 22).....	21
Abbildung 3: Eisberg der Gewalt mit den verschiedenen Gewaltformen (Russo et al. 2022, S. 18).....	26
Abbildung 4: Funktion der Peer Education (Nörber 2013, S. 345).....	42
Abbildung 5: UNO-Qualitätsstandards für die peer-Arbeit (Eigene Darstellung, adaptiert nach UNFPA 2005).....	66
Abbildung 6: Checkliste peer-Projekte (Eigene Darstellung, adaptiert nach GVFD 2019, S. 33).....	71
Abbildung 7: Codestammbaum.....	88
 <u>Tabellenverzeichnis</u>	
Tabelle 1: Daten der Expert*innen-Interviews.....	85

10. Quellenverzeichnis

Achtung Liebe (2022): Sexualpädagogische Workshops für Jugendliche von Studierenden. Verfügbar unter: <https://achtungliebe.amsa.at> (zuletzt abgerufen am 16.01.2023).

Adams, Rebecca/ Oliver, Rhonda (2019): Teaching Through Peer Interaction. New York/ London: Routledge, Taylor and Francis Group.

Anastasiadis, Maria/ Heimgartner, Arno/ Sing, Eva (2011): Partizipation und Soziale Arbeit. In: Mikula, Regina/ Kittl-Satran, Helga (Hg.) (2011): Dimensionen der Erziehungs- und Bildungswissenschaft. Graz: Leykam, S. 35-50.

Andersen, Lisa (2019): Kids Know What They Are Doing. Peer-Led Sex Education in New York City. In: History of Education Quarterly, Vol. 59(4), November 2019, S. 501-527.

Baar, Robert et al. (2019): Von der Frauen- und Geschlechterforschung in der Erziehungswissenschaft zur erziehungswissenschaftlichen Geschlechterforschung. In: Baar, Robert/ Hartmann, Jutta/ Kampshoff, Marita (Hg.) (2019): Jahrbuch erziehungswissenschaftliche Geschlechterforschung. Geschlechterreflektierte Professionalisierung – Geschlecht und Professionalität in pädagogischen Berufen. Opladen/ Berlin/ Toronto: Barbara Budrich, S. 11-14.

Baltes-Löhr, Christel (2014): Erzieherische Angebote. Von binären zu geschlechterpluralen Ansätzen. In: Schneider, Erik; Baltes-Löhr, Christel (Hg.) (2014): Normierte Kinder. Effekte der Geschlechternormativität auf Kindheit und Adoleszenz. Bielefeld: transcript Verlag. S.337-366.

Blanch, Andrea et al. (2012): Engaging Women in Trauma-informed Peer Support. A Guidebook. SAMHSA, National Center for Trauma-Informed Care. Verfügbar unter: https://www.nasmhpd.org/sites/default/files/PeerEngagementGuide_Color_REVISED_10_20_12.pdf (zuletzt abgerufen am 31.12.2022).

Blumenberg, Franz-Jürgen/ Kleb, Georg (1997): Gewaltprävention im Kontext integrativer sozialer Arbeit. In: Reinbold, Klaus-Jürgen/ Jans, Bernhard (Hg.) (1997): Handbuch zur Gewaltprävention. Bonn/ Freiburg/ Graftschafft: AGJ-Verlag/ Vektor-Verlag, oS.

bOJA, Bundesweites Netzwerk Offene Jugendarbeit (2022): 15. Treffen ‚Jugendliche für Jugendliche‘. Peer to Peer in der Jugendgesundheitsförderung. Verfügbar unter: <https://www.gesunde-jugendarbeit.at/netzwerk/15-treffen> (zuletzt abgerufen am 13.01.2023).

Brake, Anna (2010): Familie und Peers. Zwei zentrale Sozialisationskontexte zwischen Rivalität und Komplementarität. In: Harring, Marius/ Böhm-Kasper, Oliver/ Rohlfs, Carsten/ Palentien, Christian (Hg.) (2010): Freundschaften, Cliques und Jugendkulturen. Peers als Bildungs- und Sozialisationsinstanzen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, Springer Fachmedien, S. 385-405.

Bundesministerium für Bildung Wissenschaft und Forschung, BMBWF (2021): Geschlechterreflexive Gewaltprävention. Jänner 2021, Graz/ Wien. Verfügbar unter: <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulpraxis/ba/gsgewaltpraevention.html> (zuletzt abgerufen am 13.01.2023).

Council of Europe (2019): GENDER MATTERS. A Manual on Addressing Gender-based Violence Affecting young People. 2019, Straßburg. 2. Auflage. Verfügbar unter: <https://rm.coe.int/gender-matters-a-manual-on-addressing-gender-based-violence-affecting-/16809e1c34> (zuletzt abgerufen am 20.01.2023).

Dannenbeck, Clemens (2003): Peersing. Sexuelle Sozialisation und Peers. In: Nörber, Martin (Hg.) (2003): Peer Education. Bildung und Erziehung von Gleichaltrigen durch Gleichaltrige. Weinheim [u.a.], Beltz, S. 38-49.

Debus, Katharina (2021a): Diskriminierungsreflektierte Sexualpädagogik. In: Thuswald, Marion/ Sattler, Elisabeth (Hg.) (2021): Sexualität, Körperlichkeit und Intimität. Pädagogische Herausforderungen und professionelle Handlungsspielräume in der Schule. Bielefeld: transcript Verlag, S. 69-94.

Debus, Katharina (2021b): Geschlechtliche, amouröse und sexuelle Vielfalt in der Sexualpädagogik. In: Thuswald, Marion/ Sattler, Elisabeth (Hg.) (2021): Sexualität, Körperlichkeit und Intimität. Pädagogische Herausforderungen und professionelle Handlungsspielräume in der Schule. Bielefeld: transcript Verlag, S. 203-236.

Elmer, Corina (2004): Zwischen Utopie und Ernüchterung. Prävention sexueller Ausbeutung im Überblick. In: Elmer, Corina/ Maurer, Katrin/ Dietler, Suzanne (Hg.) (2004): Stark sein allein genügt nicht. Prävention sexueller Ausbeutung von Mädchen und Jungen. Basel: Lenos Verlag, S. 15-42.

Elmer, Corina/ Maurer, Katrin/ Dietler, Suzanne (Hg.) (2004): Stark sein allein genügt nicht. Prävention sexueller Ausbeutung von Mädchen und Jungen. Basel: Lenos Verlag.

FH St. Pölten (oJ.): Bestandsaufnahme. Peer Beratung und Soziale Arbeit. Verfügbar unter: <https://research.fhstp.ac.at/projekte/bestandsaufnahme-peer-beratung-und-soziale-arbeit> (zuletzt abgerufen am 04.01.2023).

FH St. Pölten (2021a): Newsroom. „Peers. Ich war ja selber...“ Studierende des Master Studiengangs Soziale Arbeit gestalteten eine Radiosendung zur Peer-Arbeit in der Sozialen Arbeit. Verfügbar unter: <https://www.fhstp.ac.at/de/newsroom/news/peers-ich-war-ja-selber> (zuletzt abgerufen am 04.01.2023).

FH St. Pölten (2021b): Modelle der Peer Arbeit in den Feldern der Sozialen Arbeit. Verfügbar unter: <https://research.fhstp.ac.at/projekte/modelle-der-peer-arbeit-in-den-feldern-der-sozialen-arbeit> (zuletzt abgerufen am 04.01.2023).

Friedrichs, Jürgen (2022): Forschungsethik. In: Baur, Nina/ Blasius, Jörg (Hg.) (2022): Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung. Wiesbaden: Springer VS, 3. Auflage, S. 349-358.

Gegen Vergessen – Für Demokratie e.V. [GVFD] (2019): lebensweltnah & partizipativ. Mit Peer Education gesellschaftliche Vielfalt und Demokratie fördern. Eine Publikation von Gegen Vergessen – Für Demokratie e.V. Berlin. Dezember 2019, Berlin. Verfügbar unter: https://www.vielfalt-mediathek.de/wp-content/uploads/2020/12/gvfd_peereducation_vielfalt_mediathek.pdf (zuletzt abgerufen am 02.01.2023).

GiG-net (Hg.) (2008): Gewalt Im Geschlechterverhältnis. Erkenntnisse und Konsequenzen für Politik, Wissenschaft und soziale Praxis. Leverkusen/ Opladen: Barbara Budrich.

Gulowski, Rebecca/ Krüger, Christina (2020): Jugendliche reden über sexualisierte Gewalterfahrungen vor allem mit ihren Peers. Erste Erkenntnisse aus dem BMBF-Projekt „Peers als Adressatinnen und Adressaten von Disclosure und Brücken ins Hilfesystem“. In: BZgA (2020): FORUM Sexualaufklärung und Familienplanung. Peer Ansätze. Vol. 1, S. 30-34.

Hagemann-White, Carol (2008): Vorwort. In: GiG-net (Hg.) (2008): Gewalt Im Geschlechterverhältnis. Erkenntnisse und Konsequenzen für Politik, Wissenschaft und soziale Praxis. Leverkusen/ Opladen: Barbara Budrich, S. 7-10.

Hartmann, Jutta (2002): Vielfältige Lebensweisen. Dynamisierungen in der Trade Geschlecht - Sexualität - Lebensform. Kritisch dekonstruktive Perspektiven für die Pädagogik. Opladen: Leske/ Budrich.

Hartmann, Jutta/ Köbsell, Swantje/ Schäuble, Barbara (2018): Neue Selbstverständlichkeiten etablieren – post-normalistische Perspektiven im Studium der Sozialen Arbeit. In: Freie Universität Berlin. Toolbox Gender und Diversity in der Lehre. Verfügbar unter: <http://www.genderdiversitylehre.fu-berlin.de/toolbox/content/pdf/Hartmann-Koebell-Schaeuble-2018.pdf> (zuletzt abgerufen am 23.01.2023).

Harring, Marius et al. (2010): Peers als Bildungs- und Sozialisationsinstanzen, eine Einführung in die Thematik. In: Harring, Marius/ Böhm-Kasper, Oliver/ Rohlfs, Carsten/ Palentien, Christian (Hg.) (2010): Freundschaften, Cliques und Jugendkulturen. Peers als Bildungs- und Sozialisationsinstanzen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, Springer Fachmedien, S. 9-19.

Hazissa. Prävention sexualisierter Gewalt (2021): Ergebnisse der quantitative und repräsentativen Datenerhebung im Rahmen des Erasmus+ Projektes „Love & Respect – Preventing Teen Dating Violence II“ März 2021, Graz. Verfügbar unter: https://www.hazissa.at/files/8816/1709/4484/Kurzbericht_Ergebnisse_Love_And_Respect.pdf (zuletzt abgerufen am 04.01.2023).

Helfferrich, Cornelia (2022): Leitfaden- und Experteninterviews. In: Baur, Nina/ Blasius, Jörg (Hg.) (2022): Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung. Wiesbaden: Springer VS, 3. Auflage, S. 875-892.

Heimgartner, Arno (2012): Computergestützte qualitative Inhaltsanalyse. Atlas.ti und MAXQDA im Match. In: Stigler, Hubert/ Reicher, Hannelore (Hg.) (2012): Praxisbuch Empirische Sozialforschung in den Erziehungs- und Bildungswissenschaften. Innsbruck: Studienverlag, 2. Auflage, S. 265-273.

Heyer, Robert (2010): Peer-Education: Ziele, Möglichkeiten und Grenzen. In: Harring, Marius/ Böhm-Kasper, Oliver/ Rohlfs, Carsten/ Palentien, Christian (Hg.) (2010): Freundschaften, Cliques und Jugendkulturen. Peers als Bildungs- und Sozialisationsinstanzen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, Springer Fachmedien, S. 407-421.

Homfeldt, Hans Günther (2012): Soziale Arbeit im Gesundheitswesen und in der Gesundheitsförderung. In: Thole, Werner (Hg.) (2012): Grundriss Soziale Arbeit. Ein Handbuch. 4. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag, S. 480-504.

Kästner, Mandy (2003): Peer Education - ein sozialpädagogischer Arbeitsansatz. In: Nörber, Martin (Hg.) (2003): Peer Education. Bildung und Erziehung von Gleichaltrigen durch Gleichaltrige. Weinheim [u.a.], Beltz, S. 50-64.

Kinderschutz Oberösterreich (2019): Rahmenkonzept Sexualpädagogik für Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe in OÖ. Abteilung Kinder- und Jugendhilfe, Amt der Oö. Landesregierung. Juli 2019, Linz. Verfügbar unter: https://www.kinder-jugendhilfe-ooe.at/Mediendateien/dl_fachinfo_rahmenkonzept_sexualpaedagog.pdf (zuletzt abgerufen am 02.01.2023).

Kindler, Heinz (2014): Wirkungen, Nebenwirkungen und ungelöste Probleme bei der Prävention von sexueller Gewalt gegen Kinder und Jugendliche. In: Böllert, Karin/ Wazlawik, Martin (Hg.) (2014): Sexualisierte Gewalt. Institutionelle und professionelle Herausforderungen. Wiesbaden: Springer VS, S. 77-94.

Klenk, Florian Christóbal (2023): Post-Heteronormativität und Schule. Soziale Deutungsmuster von Lehrkräften über vielfältige geschlechtliche und sexuelle Lebensweisen. Opladen/ Berlin/ Toronto: Barbara Budrich.

Kluge, Norbert (2013): Sexuelle Bildung- Erziehungswissenschaftliche Grundlegung. In: Schmidt, Renate Berenike/ Sielert, Uwe (2013). Handbuch Sexualpädagogik und sexuelle Bildung. Weinheim/ Basel: Beltz Juventa. 2. Auflage, S. 116-124.

Kostenwein, Wolfgang/ Weidinger, Bettina (2019): Sexuelle Basiskompetenzen. Erstellung eines Kompetenzprofils. Österreichisches Institut für Sexualpädagogik und Sexualtherapien (ISP). In: Kinderschutz Oberösterreich (2019): Rahmenkonzept Sexualpädagogik für Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe in OÖ. Abteilung Kinder- und Jugendhilfe, Amt der Oö. Landesregierung, S. 47-66.

Kroneman, Marieke/ Admiraal, Wilfried/ Kleistra, Yvonne (2022): Peer Education on Sexual Diversity in Dutch Secondary Education: Peer Educators' Perceptions of Activities and Perceived Outcomes. In: Journal of Gay & Lesbian Social Services, Vol. 34(4), S. 466-488. Online verfügbar unter: <https://doi.org/10.1080/10538720.2021.2008573> (zuletzt abgerufen am 21.12.2022).

Krüger, Heinz-Hermann/ Deppe, Ulrike (2010): Peers und Schule – positiver oder negativer Einfluss von Freunden auf schulische Bildungsbiografien? In: Haring, Marius/ Böhm-Kasper, Oliver/ Rohlf, Carsten/ Palentien, Christian (Hg.) (2010): Freundschaften, Cliques und Jugendkulturen. Peers als Bildungs- und Sozialisationsinstanzen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, Springer Fachmedien, S. 223-241.

Kuckartz, Udo/ Rädiker, Stefan (2020): Fokussierte Interviewanalyse mit MAXQDA. Schritt für Schritt. Wiesbaden: Springer VS.

Kühn, Thomas/ Koschel, Kay-Volker (Hg.) (2018): Gruppendiskussionen. Ein Praxis-Handbuch, Wiesbaden: Springer VS, 2. Auflage.

Lasry, Nathaniel/ Mazur, Eric/ Watkins/ Jessica (2008): Peer instruction: From Harvard to the two-year college. In: American Journal of Physics, November 2008, S. 1066-1069. Verfügbar unter:

https://www.researchgate.net/publication/237120340_Peer_instruction_From_Harvard_to_the_two-year_college (zuletzt abgerufen am 18.12.2022).

Mayring, Philipp (2016): Einführung in die qualitative Sozialforschung. Weinheim/ Basel: Beltz. 6. Auflage.

Mayring, Philipp/ Fenzl, Thomas (2022): Qualitative Inhaltsanalyse. In: Baur, Nina/ Blasius, Jörg (Hg.) (2022): Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung. Wiesbaden: Springer VS, 3. Auflage, S. 691-706.

Möller, Kurt (1997): Gewalt und Rechtsextremismus - Fakten, Hintergründe, Gegenstrategien. In: Reinbold, Klaus-Jürgen/ Jans, Bernhard (Hg.) (1997): Handbuch zur Gewaltprävention. Bonn/ Freiburg/ Graftschaft: AGJ-Verlag/ Vektor-Verlag, oS.

Nef, Susanne/ Streckeisen, Peter (2019): Soziale Arbeit und Intersektionalität. Zu Relevanz des Konzepts und zu offenen Fragen in Theorie und Praxis. In: SozialAktuell, Vol. 3, März 2019, S. 8-12. Verfügbar unter:

https://digitalcollection.zhaw.ch/bitstream/11475/16092/4/Nef_Soziale_Arbeit_und_Intersektionalität_SozialAktuell_03_2019.pdf (zuletzt abgerufen am 05.01.2023).

Nörber, Martin (Hg.) (2003): Peer Education. Bildung und Erziehung von Gleichaltrigen durch Gleichaltrige. Weinheim [u.a.], Beltz.

Nörber, Martin (2013): Peer Education in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit. In: Deinet, Ulrich, Sturzenhecker, Benedikt (Hg.) (2013): Handbuch Offene Kinder- und Jugendarbeit. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 339-346.

O'Malley, Jeffrey et al. (2018): Sexual and Gender Minorities and the Sustainable Development Goals. Herausgegeben von: United Nations Development Programme. Verfügbar unter: https://www.undp.org/sites/g/files/zskgke326/files/publications/SDGs_SexualAndGenderMinorities.pdf (zuletzt abgerufen am 20.01.2023).

Our Watch. Respectful Relationships Education (oj.): Preventing Gender-based Violence. Verfügbar unter: <https://education.ourwatch.org.au/respectful-relationships-education/preventing-gender-based-violence/> (zuletzt abgerufen am 22.01.2023).

Penney, Darby (2018): Defining „Peer Support“. Implications for Policy, Practice, and Research. In: Advocates for Human Potential, Inc. S.1-11. Verfügbar unter: https://www.ahpnet.com/AHPNet/media/AHPNetMediaLibrary/White%20Papers/DPenney_Defining_peer_support_2018_Final.pdf (zuletzt abgerufen am 31.12.2022).

Penninger, Daniel/ Winterauer, Elisabeth/ Zeilbauer, Martin (2021): Peers in die Praxis! Ehemalige Nutzer_innen werden Mitarbeiter_innen. Masterarbeit in Sozialer Arbeit, FH St. Pölten.

Reinbold, Klaus-Jürgen/ Jans, Bernhard (Hg.) (1997): Handbuch zur Gewaltprävention. Bonn/ Freiburg/ Graftschaft: AGJ-Verlag/ Vektor-Verlag.

Rohr, Dirk et al. (2016): Der Peer-Ansatz in der Arbeit mit Jugendlichen und jungen Erwachsenen, Weinheim/ Basel: Beltz Juventa.

Rohr, Dirk/ Strauß, Sarah (2010): Der Peer-Ansatz in der Gewaltprävention. In: proJugend, Vol. 2, S. 4-8.

Russo, Katja et al. (2022): Ist das schon Gewalt? Gewalt erkennen und verändern. Herausgegeben von: Frauen* beraten Frauen*. Verfügbar unter: <https://www.frauenberatenfrauen.at/download/FBF-Handbuch-final-Screen.pdf> (zuletzt abgerufen am 17.01.2023).

Saric, Emina (2021): Reflexive Geschlechterpädagogik und Gleichstellung unter besonderer Berücksichtigung des Themas „Gewalt im Namen der Ehre“. Basiswissen und Herausforderungen für Schulen. Wien: Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung, Abteilung Präs./1 Gleichstellung und Diversitätsmanagement.

Scambor, Christian et al. (2009): PeerThink. Ein Handbuch für intersektionale Gewaltprävention mit Peers. Daphne II Projekt „PeerThink - Tools and resources for an intersectional prevention of peer violence“. Verfügbar unter: http://www.peerthink.eu/peerthink/images/stories/090709_manual_deutsch_sb.pdf (zuletzt abgerufen am 03.01.2023).

Scambor, Elli et al. (2021): Potenziale einer heteronormativitätskritischen sexuellen Bildung für die Prävention sexualisierter Gewalt gegen Jungen*. In: Verein der Förderer der Schulhefte (2021): Sexualität und Pädagogik. Teil 2: Zur praktischen Umsetzung von Sexualpädagogik, S. 98-108.

Schneider, Claudia/ Tanzberger, Renate/ Traunsteiner, Bärbel (2008): Geschlechtssensible Angebote zur Gewaltprävention im schulischen Bereich. Eine Informationsbroschüre zu Referentinnen und Referenten im Bereich Prävention von Gewalt und sexueller Gewalt. Herausgegeben von: Bundeskanzleramt, Bundesministerin für Frauen, Medien und Regionalpolitik, in Zusammenarbeit mit EfEU, Verein zur Erarbeitung feministischer Erziehungs- und Unterrichtsmodelle. Oktober 2008, Wien. Verfügbar unter: https://www.edugroup.at/fileadmin/DAM/Gegenstandsportale/Gender_und_Bildung/Dateien/Endfassung_Broschuere_Geschlechtssensible_Angebote_zur_Gewaltpraevention_im_schulischen_Bereich_.pdf (zuletzt abgerufen am 04.01.2023).

Schrenk, Eva/ Seidler, Yvonne (2018): Sexualisierte Gewalt und Prävention. Wissen schützt! Eine Erhebung zur Situation in Österreich. Dissertation am Institut für Erziehungs- und Bildungswissenschaft, Universität Graz.

Schröder, Achim (2003): Die Gleichaltrigengruppe als emotionales und kulturelles Phänomen. In: Nörber, Martin (Hg.) (2003): Peer Education. Bildung und Erziehung von Gleichaltrigen durch Gleichaltrige. Weinheim [u.a.], Beltz, S. 94-113.

Sielert, Uwe (2013): Sexualkulturbildung als systemische Prävention. In: Schmidt, Renate Berenike/ Sielert, Uwe (2013): Handbuch Sexualpädagogik und sexuelle Bildung. Weinheim/ Basel: Beltz Juventa. 2. Auflage, S. 547-560.

Sielert, Uwe (2014): Sexuelle Bildung statt Gewaltprävention. In: Böllert, Karin/ Wazlawik, Martin (Hg.) (2014): Sexualisierte Gewalt. Institutionelle und professionelle Herausforderungen. Wiesbaden: Springer VS, S. 111-123.

Spitzcok von Brisinski, Marek (2014): Auftritt vor Ort. Prävention von sexueller Gewalt an Jungen im öffentlichen Raum. In: Mosser, Peter/ Lenz, Hans-Joachim (Hg.) (2014): Sexualisierte Gewalt gegen Jungen. Prävention und Intervention. Ein Handbuch für die Praxis, S. 43-70.

Steinebach, Christoph et al. (2018): Positive Peer Culture. Ein Manual für starke Gruppengespräche. Weinheim/ Basel: Beltz Juventa.

Steininger, Gregor (2021): Sexuelle Bildung in der Schule braucht Vielfalt. In: Thuswald, Marion/ Sattler, Elisabeth (Hg.) (2021): Sexualität, Körperlichkeit und Intimität. Pädagogische Herausforderungen und professionelle Handlungsspielräume in der Schule. Bielefeld: transcript Verlag, S. 199-202.

Stöckelmaier, Anne/ Hack, Julia/ Giacomuzzi, Daniela (2021): Lückenfüller Ehrenamtlichkeit? Potenziale und Herausforderungen der Ehrenamtlichkeit anhand des Peer-Projekts achtung^oliebe. In: Verein der Förderer der Schulhefte (2021): Sexualität und Pädagogik. Teil 1: Konzepte und Debatten. Innsbruck: Studienverlag, S. 69-75.

Strahl, Benjamin/ Schröder, Wolfgang/ Wolff, Mechthild (2017): „Peer Violence“ und Schutzkonzepte. Gewalt im Kontext der Jugendarbeit aus der Sicht von Jugendlichen. In: Diskurs Kindheits- und Jugendforschung/ Discourse. Journal of Childhood and Adolescence Research. Vol. 12(3), S. 277-292.

Strange, Vicki et al. (2002): Peer-led Sex Education. Characteristics of Peer Educators and their Perceptions of the Impact on them of Participation in a Peer Education Programme. In: Health Education Research, Oxford University Press, Vol. 17(3), S. 327-337.

Strauß, Sarah (2012): Peer Education & Gewaltprävention, Theorie und Praxis dargestellt am Projekt Schlag.fertig. Freiburg: Centaurus Verlag/ Media KG.

Stuve, Olaf et al. (2011): Handbuch intersektionale Gewaltprävention. Leitlinien zur Umsetzung einer Intersektionalen Gewaltprävention. Berlin: Dissens.

Tennant, Jonathan P. (2018): The State of the Art in Peer Review. In: FEMS Microbiology Letters. Vol. 365(19), S. 1-10.

Thiersch, Hans (2005): Lebensweltorientierte Soziale Arbeit. Aufgaben der Praxis im sozialen Wandel. Weinheim/ München: Juventa, 6. Auflage.

Thiersch, Hans/ Grunwald, Klaus/ Köngeter, Stefan (2012): Lebensweltorientierte Soziale Arbeit. In: Thole, Werner (Hg.) (2012): Grundriss Soziale Arbeit. Ein Handbuch. Wiesbaden: VS Verlag, 4. Auflage, S. 175-196.

Thole, Werner (2014): Vom „Schock“ zur Reflexion. Macht und Sexualität in pädagogischen Einrichtungen. Erziehungswissenschaftliche Reaktionen auf das erneute Bekanntwerden sexualisierter Gewaltpraxen durch PädagogInnen. In: Böllert, Karin/ Wazlawik, Martin (Hg.)

(2014): Sexualisierte Gewalt. Institutionelle und professionelle Herausforderungen. Wiesbaden: Springer VS, S. 151-167.

Thole, Werner/ Schoneville, Holger (2010): Jugendliche in Peer Groups und soziale Ungleichheit. In: Harring, Marius/ Böhm-Kasper, Oliver/ Rohlfs, Carsten/ Palentien, Christian (Hg.) (2010): Freundschaften, Cliques und Jugendkulturen. Peers als Bildungs- und Sozialisationsinstanzen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, Springer Fachmedien, S. 141-165.

Thuswald, Marion/ Sattler, Elisabeth (2021): Sexuelle Bildung weiterdenken. Differenzreflektierende Perspektiven und emanzipatorische Ansätze im Handlungsfeld Schule. In: Thuswald, Marion/ Sattler, Elisabeth (Hg.) (2021): Sexualität, Körperlichkeit und Intimität. Pädagogische Herausforderungen und professionelle Handlungsspielräume in der Schule. Bielefeld: transcript Verlag, S. 9-28.

Tošić, Jelena/ Markom, Christa (2022): Einführung in die Bildungsanthropologie. Ein Lehrbuch. Wien: new academic press.

UNESCO/ UN Women (2016): Global Guidance on Addressing School- Related Gender- based Violence. New York: UNESCO. Verfügbar unter: <https://www.unwomen.org/sites/default/files/Headquarters/Attachments/Sections/Library/Publications/2016/Global-guidance-on-addressing-school-related-gender-based-violence-en.pdf> (zuletzt abgerufen am 13.01.2023).

UNHCR (o.J.): Gender-based Violence Webseite. Verfügbar unter: <https://www.unhcr.org/gender-based-violence.html> (zuletzt abgerufen am 13.01.2023).

United Nations Population Fund (UNFPA). (2005): Youth Peer Education Toolkit. Standards for Peer Education Programmes. New York/ Arlington. Verfügbar unter: https://www.unfpa.org/sites/default/files/jahia-publications/documents/publications/2006/ypeer_standardsbook.pdf (zuletzt abgerufen am 04.01.2023).

Verein für Männer- und Geschlechterthemen (o.J.): Über Heroes. Verfügbar unter: <https://vmg-steiermark.at/burschenarbeit/heroes> (zuletzt abgerufen am 03.01.2023).

Vogl, Susanne (2022): Gruppendiskussion. In: Baur, Nina/ Blasius, Jörg (Hg.) (2022): Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung. Wiesbaden: Springer VS, 3. Auflage, S. 913-919.

Waldmann, Alexandra (2003): ‚DR. MAKE LOVE‘ - Ein Projekt im Bereich der Sexualaufklärung. In: Nörber, Martin (Hg.) (2003): Peer Education. Bildung und Erziehung von Gleichaltrigen durch Gleichaltrige. Weinheim [u.a.], Beltz, S. 166-175.

Wazlawik, Martin/ Christmann, Bernd/ Dekker, Arne (2017): Sexualpädagogik und Gewaltprävention. Beiträge zu einer differenzsensiblen Prävention von sexualisierter Gewalt. In: Bundesgesundheitsblatt 2017, Vol. 60, S. 1040-1045.

WHO (2021a): Supporting Elimination of Gender-based Violence. WHO Webseite. Verfügbar unter: <https://www.who.int/westernpacific/activities/supporting-elimination-of-gender-based-violence> (zuletzt abgerufen am 13.01.2023).

WHO (2021b): Violence Against Women Prevalence Estimates, 2018. Global, Regional and National Prevalence Estimates for Intimate Partner Violence Against Women and Global and Regional Prevalence Estimates for Non-partner Sexual Violence Against Women. Genf: Weltgesundheitsorganisation, Verfügbar unter: <https://www.who.int/publications/i/item/9789240022256> (zuletzt abgerufen am 19.01.2023).

Wiener Netzwerk gegen sexuelle Gewalt an Mädchen, Buben und Jugendlichen (2022): Gewalt bei Kindern und Jugendlichen in Zeiten von gesellschaftlicher und politischer Ungewissheit. Wie können wir gestärkt den Herausforderungen der Gegenwart begegnen? Dokumentation der 18. Fachtagung vom 22. November 2021. Verfügbar unter: https://wienernetzwerk.at/dokumente/netzwerktagungsdoku_2021.pdf (zuletzt abgerufen am 01.01.2023).

Wiesauer, Rosa (2021): Queer in der Schule? In: Thuswald, Marion/ Sattler, Elisabeth (Hg.) (2021): Sexualität, Körperlichkeit und Intimität. Pädagogische Herausforderungen und professionelle Handlungsspielräume in der Schule. Bielefeld: transcript Verlag, S. 269-272.

Wohlgemuth, Katja (2009): Prävention in der Kinder- und Jugendhilfe. Annäherung an eine Zauberformel. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Wolter, Felix (2022): Sensitive und heikle Themen. In: Baur, Nina/ Blasius, Jörg (Hg.) (2022): Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung. Wiesbaden: Springer VS, 3. Auflage, S. 359-370.

Wroe, Nina/ McFarlane, Penny (2015): The KidsKope Peer Mentoring Programme. a Therapeutic Approach to Help Children and Young People Build Resilience and Deal with Conflict. London/ Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers.

Ziegler, Franz (2004): ... und wenn der politische Wille fehlt? Prävention unter erschwerten Bedingungen. In: Elmer, Corina/ Maurer, Katrin/ Dietler, Suzanne (Hg.) (2004): Stark sein allein genügt nicht. Prävention sexueller Ausbeutung von Mädchen und Jungen. Basel: Lenos Verlag, S. 43-55.