

4. FORMEN VON PEER-INVOLVEMENT-PROGRAMMEN

Unter dem Begriff Peer-Involvement lässt sich eine Vielfalt unterschiedlichster Programmaktivitäten zusammenfassen, die in irgendeiner Form Peers (Gleiche) als Träger personalkommunikativer Botschaften einsetzen (vgl. Sloane & Zimmer, 1993). Nur einige Beispiele seien erwähnt: Jugendliche und Studenten unterstützen Gleichaltrige als Tutoren beim Wissens- und Kompetenzerwerb, sie drehen Filme oder führen Theaterstücke auf, um Präventionsbotschaften zu vermitteln, sie beraten Gleichaltrige persönlich bei Drogenproblemen, sie schlichten als Konfliktlotsen auf dem Schulhof Streit. Verschiedene Autoren versuchten dieses Spektrum an Aktivitäten zusammenzufassen und zu systematisieren (z.B. Pforr & Kleiber, 1998; Svenson, 1998; Topping & Ehly, 1998).

Mit Svenson (1998) sollen als zentrale Programmformen Peer-Tutoring von Peer-Counseling und Peer-Education unterschieden werden. Der Vollständigkeit halber sollen diese Programmformen kurz beschrieben werden, wenn sich auch die nachfolgende Evaluationsstudie auf die Programmform Peer-Education bezieht.

4.1. Das Peer-Tutoring

Hier liegt der Schwerpunkt auf der Vermittlung von Curriculumsinhalten der jeweiligen Institution, in der Peertutoren tätig werden. Peer-Tutoring ist durch die Übernahme spezifischer Rollen eines Unterrichtenden (tutor) und Unterrichteten (tutee) charakterisiert. Gewöhnlich werden Schüler oder Studenten eingesetzt, um geringfügig Jüngeren bei der Aneignung von Lehrstoff zu helfen. Theoretisch untermauert werden diese Ansätze durch die Theorien von Piaget (1932) und Vygotsky (1978) (vgl. Kapitel 6.1), die Gleichaltrigenbeziehungen eine besondere kognitiv stimulierende Qualität zuschreiben.

Nach einer Metaanalyse von Topping (1992) sind Peer-Tutoring-Programme wirksam und bieten ein günstiges Kosten-Nutzen Verhältnis. Auch Sharpley und Sharpley (1981) und Cohen, Kulik und Kulik (1982) konnten sowohl bei Tutoren (Multiplikatoren) als auch bei Unterrichteten (Adressaten) programmbedingte Fortschritte in kognitiven Leistungen nachweisen. Gleichaltrige Tutoren konnten gleichgute Ergebnisse erzielen wie etwas ältere Tutoren. Annis (1983) und Benware und Deci (1984) konnten zeigen, dass die Tutoren durch das Unterrichten selbst am meisten profitierten. Dies erscheint plausibel, da durch aktives Unterrichten die kognitive Verarbeitung in einem höheren Masse gesteigert wird, als durch die Rezeption von Wissen.

Besonders häufig fand der Tutorenansatz bei der Anleitung geistig behinderter Schüler Anwendung. Zweifelsohne profitieren geistig behinderte Tutoren in ihrer schulischen Entwicklung (Kennedy & Itkonen, 1994; Werts, Caldwell & Wolery, 1996). Profitieren jedoch auch die nichtbehinderten Multiplikatoren? Anhand von Fallanalysen gelang es Cushing und Kennedy (1997) zu zeigen, dass bei der Bildung von Dyaden eines Behinderten mit einem nichtbehinderten Schüler auch die Nichtbehinderten als Multiplikatoren in ihrer Schulleistung profitierten. Dabei wurden speziell Schülerinnen und Schüler mit niedrigen Schulleistungen als Multiplikatoren ausgewählt. Die Aufgaben der

nichtbehinderten Schüler bestand in der Adaptation der Unterrichtsinhalte und Hausaufgabeninstruktionen an das kognitive Niveau der ihnen anvertrauten behinderten Schüler. Während der Interaktionssequenzen mit dem Behinderten erhöhte sich die Unterrichtsbeteiligung der sonst eher schwachen Schüler. Dieser Befund ist vorläufig beschränkt auf die ausgewählten Multiplikatoren mit niedrigen Schulleistungen.

4.2. Peer-Counseling und Peer-Helping

Der Peer-Counseling-Ansatz entstand ursprünglich aus der Tutorenmethode. Dieser Ansatz verfolgt die Absicht, jungen Menschen bei der Bewältigung von persönlichen und sozialen Problemen zu helfen. Die Aufgabe der Peer-Counselors ist es, die Ratsuchenden bei der Problemklärung und -bewältigung zu unterstützen: „help clarify general life problems und identify solutions“ (Topping & Ehly, 1998, S.7) und gleichzeitig emotionale soziale Unterstützung anzubieten. Im Rahmen eines persönlichen Gesprächs bieten Peer-Counselors die Möglichkeit, sich auszusprechen. Teilweise kennen Peer-Counselors die Probleme aus eigener Erfahrung, da sie als Betroffene für diese Aufgabe ausgewählt wurden. Peer-Counseling kann sowohl im Zweiergespräch als auch im Gruppengespräch erfolgen. Häufig sind Jugendliche als Vertrauenspersonen an ihrer Schule tätig. Ein konkretes Beispiel sind die Aktivitäten von Schülerinnen und Schülern an der John F. Kennedy Schule in Berlin. Hier stehen Peer-Counselors zu bestimmten Sprechzeiten in eigenen „Beratungsräumen“ als Ansprechpartner zur Verfügung. Möglich ist auch telefonische Beratung. Es ist ersichtlich, dass Peer-Counselors eine fundierte Ausbildung benötigen. Sie müssen in klientenzentrierten Gesprächstechniken trainiert werden und insbesondere das aktive Zuhören („listening, feeding back, summarizing and being positive and supportive“) erlernen.

Hamburg und Varenhorst (1972) beschreiben ein solches Peer-Counseling-Programm, welches im Rahmen von insgesamt 10 Sitzungen die Jugendlichen auf verschiedene Problembereiche wie „schulische Probleme“, „Abweichung von der Norm/Problemverhalten“, „Familienprobleme“, „Entwicklung von Interessen und Lebenszielen“ vorbereiten soll. Das Programm erscheint gut durchdacht, aber auch sehr ambitioniert. Ergebnisse zur Evaluation werden nicht berichtet. Ein generelles Problem dieses Ansatzes besteht darin, dass eine latente Gefahr der Überforderung für die Multiplikatoren besteht. So ist es immer möglich, dass die Probleme der Ratsuchenden so gravierend sind, dass sie professioneller Hilfe bedürfen. Im Falle schwerwiegender Probleme müssen die Multiplikatoren lernen, ihre Grenzen zu erkennen und sich im Falle von Fehlschlägen nicht selbst die Verantwortung zuzuschreiben.

Die theoretischen Grundlagen für Peer-Counseling-Ansätze sind unter anderem in der entwicklungspsychologischen Literatur zur stabilisierenden Funktion von Gleichaltrigenbeziehungen im Jugendalter zu finden. Gleichaltrige können nicht nur zur Förderung des Wohlbefindens beitragen (vgl. Noack, 1992), sondern auch in der Phase der Ablösung vom Elternhaus bei der Bewältigung entwicklungsbedingter Probleme behilflich sein.

Downe, Altmann und Nyssetvold (1986) vertreten die Ansicht, dass Peer-Counseling-Programme die wachsenden affektiven Bedürfnisse von Schülern nach sozialer Unterstützung, Rollenmodellen und persönlichem Wachstum befriedigen. Die Peer-Counselors selbst würden hinsichtlich ihres Selbstwertgefühls profitieren, neue Kompetenzen und soziale Kontakte mit Gleichaltrigen entwickeln und die Aufmerksamkeit der Erwachsenen erlangen. Daneben wurde auch eine Verbesserung schulischer Leistungen und des Sozialverhaltens in der Klasse beschrieben (Bowman & Myrick, 1987). Allerdings steht eine Effektivitätsprüfung von Peer-Counseling-Programmen anhand qualifizierter Studien bisher noch aus (vgl. Topping, 1996).

4.3. Peer-Education

Der Einsatz von Peer-Education-Programmen zur Modifikation gesundheitsbezogener Verhaltensweisen hat in den letzten Jahren nicht unwesentlich zu ihrer Popularität beigetragen. Eine Definition von Peer-Education im Bereich Gesundheitserziehung stammt von John Sciacca (1987, in Milburn, 1995, S. 407): „*Peer health education is the teaching or sharing of health information, values and behaviours by members of similar age or status groups.*“ Finn (1981, S. 91) definiert Peer-Education als *“the sharing of information, attitudes or behaviours by people who are not professionally trained educators, but whose goal is to educate”*. Die meisten Definitionen konvergieren dahingehend, dass eine Minderheit von Vertretern einer Gruppe oder Grundgesamtheit aktiv die Mehrheit informieren möchten. Allerdings gehen die pädagogischen Zielsetzungen der Befürworter von Peer-Education-Ansätzen weit über die bloße Wissensvermittlung hinaus. Häufig fühlen sich Vertreter von Peer-Education-Ansätzen dem Empowermentgedanken eng verbunden (z.B. Schönbach, 1995). Meist verbindet sich mit diesem Ansatz auch ein emanzipatorischer Anspruch. Auch Topping und Ehly (1998) sehen als eine zentrale Aufgabe von Peer-Education, andere darin zu unterstützen, ihr eigenes Wertesystem zu entwickeln und informierte Entscheidungen zu treffen. Diese Zielsetzungen stimmen mit den Zielen der WHO zur Gesundheitsförderung überein (WHO, 1986, 1995). Gesundheitsförderung zielt darauf ab, allen Menschen ein höheres Maß an Selbstbestimmung über ihre Gesundheit zu ermöglichen und sie damit zur Stärkung ihrer Gesundheit zu befähigen.

Die konkreten Programmaktivitäten beinhalten Trainings für Peer-Educators mit dem Zweck informelle oder formelle Aktivitäten mit einer Gruppe über eine gewisse Zeit durchzuführen. Typischerweise führen ein bis zwei Peer-Educators ein bis zweistündige Präsentationen im Rahmen eines Unterrichts durch und wenden dabei didaktische einschließlich interaktiver Techniken an. Neben der HIV Prävention sprechen Peer-Education-Programme die verschiedensten Problembereiche an (vgl. Mathie & Ford, 1998). Als Anwendungsbereiche gelten unter anderem Essstörungen, Drogenmissbrauch, Gewalterfahrungen wie zum Beispiel sexueller Missbrauch, Kriminalität, Trennungserlebnisse bei Scheidung, Umgang mit chronischen Krankheiten und posttraumatischem Stresssyndrom. Am häufigsten wurden Peer-Education-Programme im

Jugendalter realisiert. Prinzipiell ist diese Methode jedoch auch bei Menschen in höherem Lebensalter einsetzbar, wie der erfolgreiche Versuch von Kocken und Voorham (1998) zeigt. Peer-Education-Ansätzen wird insbesondere das Potential zugeschrieben, Randgruppen anzusprechen, die durch andere Präventionsstrategien nur schlecht zu erreichen sind. Als Beispiel sind Jugendliche aus Strafanstalten (Gama Vaz, Gloyd & Trindade, 1996; Stöver, 1998) oder arbeitslose Jugendliche (McAleavy, McCrystal & Kelly, 1996) zu nennen. Hier wurden Peer-Education-Programme mit Erfolg eingesetzt.

In den letzten Jahren wurde verstärkt das Thema sexuelle Gesundheit aufgegriffen. Da Peer-Education-Ansätze auch Raum für die Erkundung von persönlichen Gefühlen und Meinungen bieten, scheinen sie für Themen, die sexuelle Risiken und sexuelles Wohlbefinden betreffen, besonders geeignet. Zu einem Überblick über AIDS-Peer-Education-Programme wird auf Svenson (1998) verwiesen.

4.4. Zielsetzungen von Peer-Education-Programmen

Es existiert eine große Vielfalt von Peer-Education-Programmen mit jeweils unterschiedlicher theoretischer Fundierung und unterschiedlicher Zielsetzung (Milburn, 1995). Shiner (1999) unterscheidet die formal strukturierten Programme, die die Multiplikatoren in gut strukturierten Trainingssitzungen auf die Durchführung von Präsentationen vorbereiten wollen („peer-delivery“) von solchen Programmen, die sich eher an schwer zugängliche Randgruppen richten und daher mehr an der Persönlichkeitsentwicklung der Multiplikatoren orientiert sind („peer-development“). Dabei schließen sich beide Zielsetzungen nicht notwendigerweise wechselseitig aus, sondern haben eher ihren Schwerpunkt mehr in dem einen oder anderen Bereich. Häufig findet man den Programmtyp „peer-delivery“ eher bei schulischen Peer-Education-Programmen, wohingegen die wachstumsorientierten und ressourcenstärkenden Programme eher im Umfeld von Jugendzentren oder gemeindebasierter Jugendarbeit anzutreffen sind. Ein Vergleich der Wirksamkeit beider Programme ist schwierig, da einerseits die Zielsetzungen variieren und andererseits Programmtyp mit Setting und Zielgruppe in einer Weise verbunden sind, dass nicht das eine Programm auf das andere Setting flexibel anwendbar ist. Häufig wünschen sich Multiplikatoren im schulischen Umfeld strukturierte Anleitung von seiten der Trainer um ihre Unsicherheit vor Präsentationen zu besänftigen (Frankham, 1998). Auf der andere Seite sind solche strukturierten Vorgehensweisen – die von den Trainern selbst häufig nicht gewünscht werden – im Jugendfreizeitbereich nicht anwendbar und den speziellen Problemen des Klientels nicht angemessen.

Art und Umfang des Trainings variieren nach Art und Zielsetzung des Projektes. Nach Pforr und Kleiber (1998) durchlaufen die meisten Jugendlichen ein intensives Training. So liegt die Ausbildungszeit häufig bei mehr als 20 Stunden, die sich über einen unterschiedlich langen Zeitraum erstrecken. Die Gruppengrößen variieren zwischen 3 und 40 Jugendlichen, üblicherweise werden nicht mehr als 10 Jugendliche in einer Gruppe ausgebildet. Svenson (1998) empfiehlt, das Projekttraining meist mit einem

Langzeittraining, wie einem gemeinsamen Wochenende einzuleiten, da durch das intensivere Gruppenerlebnis der Gruppenzusammenhalt und die soziale Unterstützung zwischen den Peer-Educators gestärkt werden könnten. Als Trainingsinhalte werden im allgemeinen die folgenden Bereiche genannt (vgl. Svenson, 1998):

Wissenskomponente: Peer-Educators soll genügend Hintergrundwissen für das Thema Sexualität, Verhütung und HIV/AIDS vermittelt werden, so dass sie ihrerseits präzise Informationen vermitteln und Fehlinformationen aufdecken und korrigieren können.

Kommunikationsfähigkeit: Zur Durchführung von Veranstaltungen mit Adressaten benötigen Peer-Educators vielfältige Kommunikationskompetenzen, daher beinhalten Trainingsprogramme häufig eine Komponente zum Training sozialer Fertigkeiten. So müssen Peer-Educators einerseits lernen, Gruppendiskussionen zu moderieren und persönliche Fragen offen zu beantworten und auf Hänseleien und Unruhe in der Gruppe einzugehen. Unter Umständen ist soziales Geschick zur Durchsetzung ihrer Ziele für die jeweilige Sitzung, aber auch Einfühlungsvermögen in die Bedürfnisse der Gruppe gefragt.

Persönliche Entwicklung: Diese Komponente sollte eine Vertiefung des persönlichen Umgangs mit Sexualität, Geschlechterrollen, Freundschaften, sexueller Orientierung, Drogenkonsum und HIV/AIDS zum Ziel haben. Gleichzeitig sollte das Selbstwertgefühl und die Problemlösefähigkeit gestärkt werden.

Die genannten Trainingsinhalte sind nicht in jedem Peer-Education-Programm in gleicher Weise angesprochen. So werden in peer-delivery orientierten Programmen der Wissenserwerb und die Wissensvermittlung im Training einen größeren Raum einnehmen, hingegen bei peer-development orientierten Programmen die persönliche Entwicklung der Peer-Educators im Mittelpunkt stehen. Jugendliche brauchen abhängig vom Alter und der Reife viel Unterstützung, die ihnen sowohl als problemorientierte Unterstützung, zum Beispiel informationaler Art, als auch in Form emotionaler Unterstützung bei persönlichen Krisen gewährt werden sollte. Nach Trainingsabschluss wird empfohlen, zur Unterstützung der Planung und Durchführung von Veranstaltungen kleine Supervisionsgruppen einzurichten, die von Erwachsenen geleitet werden und die sich regelmäßig treffen.

Als ein Grundprinzip der Peer-Education-Ansätze gelten Selbstbestimmung und Empowerment. Daher achten die Trainer häufig darauf, dass Peer-Educators auf die Trainingsinhalte und Gestaltung des Trainings aktiv Einfluss nehmen können. Wie Frankham (1998) ausführt, fällt es Peer-Educators jedoch manchmal schwer, ihre Wünsche und Interessen zu formulieren. Der Anspruch der aktiven Beteiligung der Jugendlichen kann daher oft nur mehr oder weniger realisiert werden.

Als Lehrmethoden wurden am häufigsten die folgenden Methoden genannt: Film- und Videopräsentation, Rollenspiele, Kommunikationstrainings, Theaterspiel, Gruppenspiele und soziale Kompetenztrainings. In den meisten Projekten wurden Materialien von Trainerinnen und Trainern vorgegeben, in dem Berliner Projekt bestand für Jugendliche die Möglichkeit der Mitentwicklung von Materialien (Büscher & Schönbach, 1994).

Mittlerweile sind eine ganze Reihe von Peer-Education-Programmen zum Thema sexuelle Gesundheit evaluiert. Eine ausführliche Darstellung der Ergebnisse der Evaluationsforschung erfolgt in Kapitel 8. Zunächst jedoch erscheint es angebracht im Zusammenhang mit den Modellprojektzielen dem Sexual- und Verhütungsverhalten

Jugendlicher Raum zu widmen. Das folgende Kapitel dient einer Charakterisierung der Zielgruppe „Jugendliche“ im Hinblick auf eine Gefährdung durch „ungewollte Schwangerschaften“ und „sexuell übertragbare Krankheiten“. Daraus können sich erste Hinweise für den Bedarf von Präventionsprogrammen zur sexuellen Gesundheit Jugendlicher allgemein oder für spezielle Zielgruppen ergeben.