

17. DISKUSSION

17.1. Programmwirkungen bei Multiplikatoren

Die erste Fragestellung untersucht die Programmwirkungen eines Peer-Education - Langzeit-Trainingsprogramms auf Multiplikatoren. Multiplikatoren profitieren von der Teilnahme an einem Peer-Education-Trainingsprogramm zur Sexualaufklärung in themenspezifischen und unspezifischen Fähigkeits- und Persönlichkeitsbereichen. Damit konnten die Erwartungen an die Interventionsmaßnahme zunächst bestätigt werden. So konnten Programminhalte und Verhaltenskompetenzen, wie themenspezifisches Wissen und Kommunikationskompetenzen in dem Training erfolgreich vermittelt werden. Dadurch dürften zunächst wichtige Voraussetzungen für das erfolgreiche Ausüben der Multiplikatorenrolle geschaffen sein. Aber auch im sexuellen Selbstvertrauen und im Selbstwertgefühl zeigten sich Veränderungseffekte. Die nachfolgend durchgeführten statistischen Analysen verdeutlichen, dass die Steigerung der Kompetenzen während der Trainingsphase, nicht jedoch in der sich anschließenden Phase der Durchführung eigener Aktivitäten erfolgt. Zwar scheint es, als ob diese in der darauffolgenden Durchführungsphase noch weiter leicht ansteigen, eine weitere statistisch signifikante Zunahme ist jedoch nicht nachweisbar. Dieses Ergebnis spricht jedoch nicht gegen einen eigenständigen Beitrag der Durchführungsphase, denn schließlich mag das Üben erworbener Fertigkeiten eine Voraussetzung dafür sein, dass diese langfristig erhalten bleiben. Die Ausbildung als Peer-Educator scheint Jugendliche damit langfristig und nachhaltig zu beeinflussen. So waren bei der Durchführung eigener Peer Veranstaltungen Kommunikationsfähigkeiten und Selbstbewusstsein gefordert. Die Selbstaussagen der Jugendlichen verdeutlichen noch einmal die subjektiv empfundene Schwierigkeit des „Sprechens vor der Gruppe“, die im Training überwunden werden konnte und zu neuem Selbstvertrauen führte. Ein zweiter wesentlicher Aspekt, der sich aus Selbstaussagen der Jugendlichen erschließt, ist die Erfahrung, eine neue Rolle als Peer-Educator übernehmen zu können und in dieser neuen Rolle Respekt zu erfahren. Es ist jedoch nicht auszuschließen, dass die Nachbetreuung durch das Team während der Durchführungsphase ebenfalls dazu beigetragen hat, dass der Programmserfolg langfristig bestehen blieb.

Eine Förderung von Selbstvertrauen und Selbstwertgefühl durch ein Peer-Education-Training konnte in anderen Studien mit einem vergleichbaren Design nicht nachgewiesen werden (Badura, Millard, Peluso & Ortman, 2000; Sawyer, Pinciaro & Bedwell, 1997). Dies war in der vorliegenden Studie für das Selbstwertgefühl und bereichsspezifisch – das sexuelle Selbstbewusstsein betreffend – möglich. Somit ergeben sich aus unserer Studie Hinweise, dass das Peer-Education-Programm für Multiplikatoren nicht nur trainingspezifische Effekte wie eine Wissenszunahme und Steigerung der Kommunikationskompetenzen sondern tendenziell auch unspezifische persönlichkeitsförderliche Wirkungen hervorbringen kann. Letztere könnten zu einer Steigerung der Bewältigungsfähigkeit der Jugendlichen im Umgang mit Entwicklungsaufgaben beitragen.

Die Dropoutanalysen verdeutlichen, dass positive Selektionsprozesse dazu geführt haben, dass Jugendliche mit höherem Bildungsniveau und damit zusammenhängend mehr Wissen und positiveren Einstellungen gegenüber Kondomen das Langzeittraining mit höherer Wahrscheinlichkeit beenden. Die Teilnahmemotive scheinen demgegenüber keine Rolle für das Aussteigen aus dem Training zu spielen. Weiter zeigte sich, dass Mädchen das Peer-Education-Programm häufiger beenden als Jungen. Dies ist angesichts der traditionellen Dominanz des weiblichen Geschlechts im Bereich der Sexualpädagogik bedauerlich (vgl. dazu auch Liebherz & Rutter, 1995), da es dazu führt, dass Jungen nur wenige gleichaltrige Ansprechpartner und Modelle haben. Hier wäre zu überlegen, ob Jungen womöglich durch jungenspezifische Trainingsangebote und – methoden gezielter angesprochen werden könnten. Und schließlich waren die Dropouts deutlich jünger im Vergleich zu den Dabeibleibern. Jugendliche, die das 15te Lebensjahr erreicht hatten, hatten eine deutlich höhere Wahrscheinlichkeit das Training zu beenden, als 14jährige Jugendliche. Auch wenn man die bereits angesprochene Konfundierung des Bildungsniveaus mit dem Alter in unserer Stichprobe berücksichtigt, so könnte ein bestimmtes Alter als Eingangsvoraussetzung für das Training als limitierender Faktor betrachtet werden. Zum einen ist zu vermuten, dass 14jährige noch stärker gegenwartsorientiert sind und die „eigentliche“ Zielsetzung des Peer-Education-Programms, nämlich nach Trainingsabschluss Veranstaltungen für andere Jugendliche durchzuführen, zu Beginn des Trainings nicht ausreichend reflektieren. Aus kognitiventwicklungspsychologischer Sicht dürfte die Fähigkeit zur Antizipation zukünftiger Ereignisse, gepaart mit der Bereitschaft und Fähigkeit, das eigene Verhalten zu steuern, bei fünfzehnjährigen Jugendlichen schon deutlicher entwickelt sein, als bei Vierzehnjährigen.

Was sagen die Dropoutanalysen über die gezielten Bemühungen der Trainer aus, auch eher benachteiligte Jugendliche mit dem Programmangebot zu erreichen und damit einen Teilaspekt ihres Partizipationsverständnisses zu verwirklichen? Zunächst lässt sich hier wie auch in anderen Programmen eine positive Selektion nicht vermeiden (McAleavy, McCrystal & Kelly, 1996). Jugendliche, die über mehr Wissen und eine positivere Einstellung zum Kondomgebrauch verfügen, haben eine höhere Wahrscheinlichkeit, das Training abzuschließen. Es ist jedoch nicht auszuschließen, dass auch Dropouts durch das Training positive Entwicklungen verzeichnen können, die vermutlich aber weniger stark als bei „Dabeibleibern“ sind. Ein Vergleich der Multiplikatoren mit Adressaten hinsichtlich personaler Ressourcen verweist darauf, dass Multiplikatoren in keinem Fall über höhere personale Ressourcen verfügen. Betrachtet man das Selbstwertgefühl, so scheint sich eher das Gegenteil zu bewahrheiten: Jugendliche, die sich für ein Langzeittraining als Peer-Educator entscheiden, haben im Vergleich zur Bezugsgruppe der Adressaten eher ein geringeres Selbstwertgefühl. Offensichtlich können sich Jugendliche, die tendenziell unsicherer und damit nachdenklicher sind, doch eher zu einer Auseinandersetzung mit einem persönlichen Thema entschließen. Dieses betrifft die Multiplikatoren mit Kurzzeittraining jedoch nicht in gleicher Weise, die sich von der Adressatengruppe nicht unterscheiden. Aufgrund des gewählten Trainingssettings, das bei dem Langzeittraining einen insgesamt höheren Aufwand erforderte – sind unterschiedliche Motivationslagen und damit unterschiedliche Selektionsmechanismen zu vermuten. Auch

wenn es den Anschein hat, als ob Multiplikatoren mit Langzeittraining hinsichtlich ihres Selbstwertgefühls etwas vulnerabler als ihre Peers sein könnten, so sollte jedoch nicht vergessen werden, dass insgesamt in dem Modellprogramm die Gymnasiasten bei weitem überrepräsentiert waren, gefolgt von Gesamtschülern und Hauptschülern. Diese Unterschiede können nicht allein durch unterschiedliche Basisraten der Schularten erklärt werden (vgl. Statistisches Bundesamt, 2000), sondern sind wiederum ein Hinweis für mögliche positive Selektionsprozesse, die generell in Präventions- und Gesundheitsförderungsprogrammen vorfindbar sind. So scheinen sich Angehörige oberer sozialer Schichten bei weitem häufiger an Programmen zur Prävention und Gesundheitsförderung zu beteiligen.

Einschränkend ist allerdings zu konstatieren, dass es aufgrund einer fehlenden Vergleichsgruppe unsicher ist, inwieweit die positiven Veränderungen auf das Training selbst zurückzuführen sind. Die Anerkennung, die Jugendliche aufgrund ihrer Beteiligung an einem Peer-Education-Programm von Eltern, Lehrern und Mitschülern erfahren, dürften ebenfalls persönlichkeitsförderliche Wirkungen entfalten und sind eher als indirekte Trainingswirkungen zu betrachten. Gravierendere Gefährdungen der internen Validität sind durch potentielle Entwicklungs- und Reifungsprozesse gegeben. So dürfte im Jugendalter eine zunehmende Stabilisierung des Selbstbildes allgemein und bereichsspezifisch – das sexuelle Selbstbild betreffend – zu erwarten sein. Auch das Wirken externer zeitlicher Einflussfaktoren im Verlaufe des Modellprogramms ist nicht auszuschließen. Beispielsweise könnten Aufklärungskampagnen der BZgA oder auch schulischer Unterricht zu einer Wissenssteigerung geführt haben. Auf die individuellen und gruppenbezogenen Selektionseffekte und die experimentelle Mortalität als Störfaktoren der internen Validität wurde schon hingewiesen.

17.2. Vergleichende Evaluation von Langzeittraining und Kurzzeittraining

Die zweite Fragestellung bezog sich auf den Vergleich des Langzeittrainings mit einer Kurzzeittrainingsvariante. Bei der vergleichenden Evaluation werden in Konkurrenz stehende Programme miteinander verglichen, wobei üblicherweise zumindest ein Programm seine Wirksamkeit unter Beweis gestellt hat (vgl. Hager, 1998). Der Hintergrund für diese Fragestellung war, dass die Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung als Auftraggeberin der Evaluationsstudie daran interessiert war, zu erfahren, ob mit einem Kurzzeittraining ebenfalls ausreichende Programmwirkungen erzielt werden konnten. Gegebenenfalls konnte so potentiell eine Senkung der Kosten bei gleicher Wirkung erreicht werden und damit die Effizienz des Programms gesteigert werden.

Bei Jugendlichen mit Langzeittraining waren aufgrund des höheren Trainingsaufwandes stärkere Programmwirkungen als beim Kurzzeittraining zu erwarten. Ein Vergleich der beiden Trainingsvarianten war aufgrund einer Kürzung des Fragebogens für das Kurzzeittraining nicht in allen Bereichen möglich. Die Ergebnisse des Globalvergleichs der beiden Programme sollen kurz vorweggenommen werden. Ein Vergleich des themenspezifischen Wissens und der wahrgenommenen

Kommunikationskompetenz über alle Messzeitpunkte zeigt: Anders als in der Langzeittrainingsgruppe nimmt das Wissen der Multiplikatoren mit Kurzzeittraining während des Trainings nicht zu. Die Zunahme erfolgt erst in dem ca. 2 bis 4 Monate umfassenden Zeitraum nach dem Training. Sollte sich hier ein Programmeffekt verbergen, so ist dies nur damit zu erklären, dass die Multiplikatoren durch ihre Auseinandersetzung mit der Thematik während der Durchführung einer Peeraktivität zu einer aktiven Informationsaufnahme und aufmerksamen Informationsverarbeitung angeregt wurden. Anders stellen sich die Ergebnisse in der selbsteingeschätzten Kommunikationskompetenz dar. Die Kurzzeittrainingsgruppe profitiert hier ebenso wie die Langzeittrainingsgruppe in ihren kommunikativen Kompetenzen während des Trainings. Jedoch fällt die Kurzzeittrainingsgruppe zum Follow-up auf ihr Ausgangsniveau zurück. Dieser Programmserfolg kann nicht langfristig erhalten bleiben, vermutlich weil hier während der Durchführungsphase die Anforderung zum Üben nicht in gleicher Weise gegeben ist. So mussten in der Langzeit - Trainingsvariante Gruppen selbständig angeleitet werden – was wie aufgrund der Selbstaussagen ersichtlich wurde – zu großem Entwicklungsfortschritt führte.

Eine dreimalige Erfassung der Indikatoren personaler Ressourcen beim Kurzzeittraining war wegen des zu großen Zeitaufwandes nicht praktikabel. Daher ist hier keine Aussage darüber möglich, ob das Training etwa eine kurzfristige Förderung personaler Ressourcen bewirken kann. Über einen Zeitraum von maximal 4 Monaten nach Trainingsabschluss zeigt sich jedoch keine Änderung der personalen Ressourcen bei Multiplikatoren mit Kurzzeittraining.

Ein Vergleich von zwei Interventionen hinsichtlich der Wirksamkeit erfordert auch, dass die Stichproben hinsichtlich möglicher Störeinflüsse vergleichbar sind. Unterschiedliche personenbezogene Ausgangsbedingungen können auch Unterschiede in den Programmwirkungen mit beeinflussen, bzw. erklären. Die Multiplikatoren aus beiden Treatmentbedingungen wurden hinsichtlich sexueller Erfahrungen, personaler Ressourcen, themenspezifischer Interessen und Teilnahmemotive verglichen. Bezüglich der personalen Ressourcen – positive Lebenseinstellung, Selbstwertgefühl und körperliche Beschwerden waren keinerlei Unterschiede zwischen beiden Trainingsgruppen nachweisbar. Die sexuelle Erfahrung (Koitus Erfahrung) bei Kurzzeit-Trainingsteilnehmern scheint mit 38.9 Prozent etwas höher zu liegen, als beim Langzeittraining mit 24.2 Prozent. Allerdings verfehlt dieser Unterschied das statistische Signifikanzniveau aufgrund der zu geringen Stichprobengröße. Dennoch kann man unter Berücksichtigung der sexuellen Erfahrung der Adressaten und der gleichaltrigen Jugendlichen in einer Repräsentativstichprobe (Schmid-Tannwald & Kluge, 1998) von einer vergleichsweise hohen sexuellen Erfahrung der Kurzzeit-Trainingsteilnehmer ausgehen. So liegt zunächst die Vermutung nahe, dass die vergleichsweise frühen sexuellen Erfahrungen der Jugendlichen mit Kurzzeittraining ein besonderes Interesse an sexuellen Themen signalisiert. Betrachtet man jedoch die Motive und Interessen, so verfügen gerade die Langzeit Trainingsteilnehmer über ausgeprägtere Interessen „über Sexualität zu reden“ und „andere Sichtweisen zur Sexualität“ kennenzulernen. Die Auseinandersetzung mit sexuellen Inhalten und diesbezügliche Kommunikation scheint für Jugendliche mit Kurzzeittraining offensichtlich etwas weniger

wichtig, als für Jugendliche, die sich für ein längerdauerndes und aufwendigeres Programm entscheiden. Auch die Betrachtung der Teilnahmemotive spricht für ein höheres Interesse an der Thematik bei Langzeit-Trainingsteilnehmern. Ihr Wunsch nach Information ist vergleichsweise stärker ausgeprägt, ebenso der Wunsch, anderen Jugendlichen mit dem Programm zu helfen. Man könnte etwas vereinfacht zusammenfassen: Jugendliche, die an einem Langzeittraining teilnehmen wollen, sind vergleichsweise stärker „intrinsisch“ motiviert, d.h. sie ziehen ihre Befriedigung aus der Beschäftigung mit der „Sache an sich“. Jugendliche, die sich für ein Kurzzeittraining entschlossen haben, sind dagegen vergleichsweise stärker „extrinsisch“ motiviert, d.h. für sie ist eine „äußere“ Belohnung als Konsequenz ihrer Tätigkeit ebenfalls von Bedeutung. Allerdings gelten für beide Trainingsvarianten die gleichen Prioritäten in Bezug auf die genannten Motive. Am stärksten ausgeprägt ist bei beiden Gruppen das Motiv Informationssuche gefolgt von dem Hilfemotiv und am wenigsten bedeutsam scheint der Wunsch, Anerkennung zu erlangen. Diese Ergebnisse bestätigen zum Beispiel die Befunde von Liebherz und Rutter (1995), die ebenfalls als zentrales Motiv zur Trainingsteilnahme an einem Peer-Education-Programm die „Neugierde, gekoppelt mit dem Wunsch nach Information“ nannten. Auch altruistische Motive in Form des Wunsches, für andere Verantwortung zu übernehmen, scheinen eine nicht geringe Bedeutung für die Trainingsteilnahme zu spielen. Aus entwicklungspsychologischer Perspektive dürfte das Hilfemotiv an das Niveau der moralischen Entwicklung gekoppelt sein und daher über den Verlauf des frühen bis mittleren Jugendalters in der Bedeutung zunehmen.

Möglicherweise besteht ein Risiko der Jugendlichen für einen Trainingsabbruch, wenn das Informationsmotiv als alleiniges Motiv vorherrschend ist. Wenn dieses Informationsbedürfnis im Training gesättigt wurde, könnte die Wahrscheinlichkeit für einen Trainingsabbruch steigen, wenn nicht mittlerweile andere Faktoren wirken, die die Jugendlichen an das Training binden. Eine diesbezügliche Auswertung war allerdings nicht möglich, da die Trainingsabbrecher nicht nachbefragt werden konnten. Ein Einfluss der anfänglichen Motive auf die Dropoutquote war für keine der beiden Trainingsgruppen nachweisbar. Zusammenfassend ergeben sich Hinweise für ein geringeres inhaltliches Interesse bei Jugendlichen mit Kurzzeittraining zu Beginn des Programms, welches den Trainingserfolg, bzw. die Programmwirkungen mit beeinflusst haben könnte.

Neben den personalen „Ausgangsbedingungen“ dürfte auch die Bewertung des Trainings und der Trainermethoden aus Sicht der Jugendlichen dazu geeignet sein, unterschiedliche Trainingswirkungen zu erklären. Diese stellt einen Teil der Prozessevaluation dar, der möglichst auch zur Verbesserung des Trainings genutzt werden sollte. In Übereinstimmung mit unterschiedlichen Zielsetzungen der Trainingsvarianten wurden aus Sicht der Multiplikatoren in der Kurzzeittrainingsvariante deutlich weniger Inhalte zu Sexualität und Verhütung vermittelt. In der Langzeittrainingsvariante war die Informationsvermittlung zur Vorbereitung auf eigene Informationsveranstaltungen deutlich wichtiger. Die Kurzzeittrainingsvariante dagegen war darauf ausgerichtet, gemeinsam mit Peer-Educators Peeraktionen durchzuführen, der Informationsaspekt stand hier weniger im Vordergrund. Der Wechselwirkungseffekt mit dem Alter im Zusammenhang mit der Trainingsmethodenbewertung verweist auf besondere Probleme der jüngeren

Multiplikatoren. Multiplikatoren bis zum 14ten Lebensjahr mit Kurzzeittraining bewerten die Trainingsangebote in den Bereichen „Thematisieren von Sexualität und Verhütung“ sowie „Sensibilisierung von Selbst- und Fremdwahrnehmung“ deutlich geringer als ältere oder Gleichaltrige mit Langzeittraining. Dies könnte auf eine mangelnde Passung des speziellen Trainingsangebotes für diese Altersgruppe hinweisen.

Die Ergebnisse jüngerer Peer-Educators sind folgendermaßen zu interpretieren: Jüngere Jugendliche mit Kurzzeittraining hatten eine stärkere Strukturierung der Trainingssituation erwartet oder konnten in der Kürze der Zeit die Angebote der Trainer nicht befriedigend nutzen. Anders stellt sich dieses Bild bei Jugendlichen dar, die an einem Langzeittraining teilgenommen hatten. Hier hatten auch die jüngeren Jugendlichen von dem Training profitiert. Möglicherweise führte die ausreichende Trainingszeit dazu, dass sich Trainer und Jugendliche besser aufeinander einstellen konnten, wirkte also moderierend für den gefundenen Zusammenhang zwischen Alter und Trainingseinschätzung.

Die Aussagen aus den Trainerinterviews zum Vergleich von Kurzzeittraining und Langzeittraining geben Aufschluss über Problembereiche aus Sicht der Trainerinnen und Trainer. Spezielle Probleme beim Kurzzeittraining sehen die Trainer darin, dass die zur Verfügung stehende Zeit nicht ausreicht, um am Ende des Trainings ein Produkt vorweisen zu können. Insbesondere die Gruppenbildung scheint mehr Zeit zu erfordern, als anfänglich geplant, so dass das Training immer mehr ausgedehnt werden musste. So entwickeln die Trainer verschiedene Lösungsalternativen, beispielsweise die Lösung, mit sozialpädagogisch betreuten Gruppen zu arbeiten. Dadurch könnte die Phase der Gruppenbildung entscheidend abgekürzt werden. Eine andere Möglichkeit besteht aus Sicht der Trainer in einem strukturierteren Vorgehen verbunden mit externen Anreizen.

Diese Befunde lassen darauf schließen, dass bei den gegebenen pädagogischen Grundprinzipien der Trainer ein Alter von 15 Jahren der Multiplikatoren als Eingangsvoraussetzung sinnvoll ist. Eine weitere Möglichkeit besteht in einer stärkeren Anpassung der pädagogischen Methoden auf die Altersgruppe und Trainingsdauer. Gerade unter der Vorgabe geringerer Trainingszeit sind bei Multiplikatoren unter 15 Jahren strukturiertere Methoden zu bevorzugen. 14jährige dürften damit überfordert sein, eigene Ideen für Peeraktionen zu entwickeln. Eine Einschätzung des Leitungsstils der Trainer bei beiden Trainingsgruppen verweist darauf, dass dieser in beiden Gruppen als ausgeprägt adaptiv und didaktisch-kompetent wahrgenommen wird, in keiner Weise jedoch als expertenorientiert. Allerdings könnte dies ebenfalls als ein Hinweis auf eine mangelnde Adaptation der Trainer an die Strukturierungsbedürfnisse der unterschiedlichen Gruppen gewertet werden.

Lassen die Ergebnisse der vergleichenden Evaluation die Aussage zu, dass ein Kurzzeittraining keine dem Langzeittraining vergleichbaren Programmwirkungen bringen kann? Die Beantwortung dieser Frage erfordert eine Auseinandersetzung mit Qualitätskriterien der vorgenommenen Evaluationsstudie und den Kriterien der internen und externen Validität. Wie bereits ausgeführt, handelt es sich bei der Kurzzeittrainingsvariante noch stärker als bei der Langzeittrainingsvariante um eine Programmentwicklung. So war die Langzeittrainingsvariante im schulischen Kontext

schon einmal erprobt worden (vgl. Schönbach, 1995), allerdings ohne ausreichend evaluiert worden zu sein. Die Kurzzeittrainingsvariante jedoch sollte in dem nun laufenden Modellprogramm entwickelt werden. Zu prüfen war die Übertragbarkeit pädagogischer Methoden aus dem Langzeittraining auf den Freizeitkontext. Gleichzeitig änderten sich die Inhalte und Zielsetzungen des Kurzzeittrainings: Hier standen weniger Informationsveranstaltungen im Mittelpunkt als vielmehr sogenannte Peeraktionen. Eine Peeraktion konnte beispielsweise das Präsentieren von Produkten, wie Wandzeitungen oder Videos beinhalten. Nun bestätigte sich im Verlaufe der Durchführung des Kurzzeittrainings der experimentelle Charakter dieses Teilprojekts. Die Dropout-Quote lag vergleichbar dem Langzeittraining bei 60 Prozent, wobei zwei geplante Gruppen noch nicht berücksichtigt sind, die in einem frühen Stadium abbrachen. Generell erwies sich die kontinuierliche Arbeit mit Gruppen aus dem Freizeitbereich als schwierig. Nicht zuletzt die wechselnde Gruppenzusammensetzung führte zu großen Schwierigkeiten, etwas aufwendigere Peeraktionen zu realisieren. Dadurch kam es zu einer Änderung der ursprünglich geplanten Zielgruppen, der Trainingsdauer und pädagogischen Methoden im Verlaufe der Trainingsdurchführung. Als Zielgruppe des Kurzzeittrainings wurden auch schulische Gruppen untersucht und das Training erstreckte sich über einen immer längeren Zeitraum. So fand eine Annäherung des Kurzzeittrainings an das Langzeittraining statt. Damit aber ist die Validität der zu prüfenden Intervention „Kurzzeittraining“ in Frage gestellt.

Darüber hinaus ergibt sich aus der großen Heterogenität einzelner Trainingsgruppen unter dem Label „Kurzzeittrainingsprogramm“ für die Messung potentieller Programmwirkungen das Problem einer sehr großen Varianz in den abhängigen Variablen. Diese erschwert eine Identifikation von Programmwirkungen über die Zeit hinweg, aber auch im Vergleich zu einer anderen Trainingsvariante.

Eine Gefährdung der internen Validität ergibt sich durch die unterschiedliche Trainingsdauer der beiden Trainingsvarianten. Die Differenz zwischen beiden Trainingsvarianten beträgt ungefähr ein Jahr. Dadurch können die schon genannten Reifungseinflüsse und externe Einflüsse als Alternativerklärung für die Interventionswirkung beim Langzeittraining nicht vollständig ausgeschlossen werden. Experimentelle Mortalität ist in beiden Programmen gleichermaßen nachweisbar.

Zusammenfassend kann also nicht davon ausgegangen werden kann, dass es gelungen ist, die interne Validität des Forschungsdesigns zum Vergleich der beiden Trainingsvarianten ausreichend zu sichern. Andererseits ist eine Kontrolle von Reifungs- und externen Einflüssen beim Vergleich der beiden Trainingsvarianten forschungstechnisch gar nicht machbar, da der Unterschied in der Trainingszeit als ein zentraler Bestandteil der Definition der beiden Treatments zu betrachten ist. Damit wäre im Sinne des experimentell - quantitativen Paradigmas jeder Versuch zu wissenschaftlich aussagekräftigen Ergebnissen zu gelangen, vergeblich. Eine Reihe von Forschern wie beispielsweise Brandtstädter (1990) stellen ein zu starkes Festhalten am Konzept der internen Validität bei der wissenschaftlichen Bewertung von Interventions- und Reformprojekten in Frage. Als gleichermaßen wichtig gilt die Frage der externen Validität oder Generalisierbarkeit der Forschungsergebnisse. Die Kunst der Evaluationsforschung

besteht nach Brandtstädter darin, unter Feldbedingungen zu hinreichend validen bedingungsanalytischen Folgerungen zu gelangen. Sowohl Brandtstädter (1990) als auch Cronbach (1982) weisen dem Untersuchungskontext eine hohe Bedeutung bei der Entstehung von Programmwirkungen zu. Cronbach geht davon aus, dass eine Programmwirkung immer durch das Zusammenwirken zwischen dem Treatment und dem Setting entsteht. Dies trägt möglicherweise der Tatsache Rechnung, dass in der Realität Entwicklungskontexte wie die Freizeit oder Schule unterschiedlich restriktiv sind, was dazu führt, dass nur die „passenden“ Programme realisiert werden. Die Bestimmung des Kontextes dürfte daher entscheidend sein für die Generalisierung eines Programms.

Auch Shiner (1999) richtete die Aufmerksamkeit auf die Tatsache, dass in der Realität der Peer-Education-Programme Zielgruppe, Setting und Programmtyp ineinander verwoben sind. So kommen im schulischen Kontext eher Peer-Education-Programme des Programmtyps „peer delivery“ zur Anwendung mit einer stärkeren Schwerpunktsetzung im Bereich der Informationsvermittlung. Die im Freizeitbereich zur Anwendung kommenden Trainingsprogramme sind im allgemeinen weniger stark strukturiert und stärker wachstums-, bzw. ressourcenorientiert. Damit ergeben sich zum einen unterschiedliche Zielsetzungen der Programme, die einander allerdings nicht ausschließen, sondern nur einen jeweils unterschiedlichen Schwerpunkt haben. Lassen sich nun Programmwirkungen nachweisen, so sind diese auf den jeweiligen Kontext beschränkt. Demnach ist ein Programm, das in der Schule deutlich erwünschte Wirkungen zeigt, nicht automatisch auch im Freizeitbereich erfolgreich und umgekehrt. Dennoch bleibt die Frage nach der Generalisierbarkeit der Befunde bestehen. Festzulegen ist, im Hinblick auf welche Kontexte Programmwirkungen verallgemeinert werden können. Brandtstädter (1990) spricht hierbei von Äquivalenzfeststellungen des Untersuchungskontextes in ergebnisrelevante bzw. nicht relevante Merkmale. Hier sollen in einer sehr vereinfachenden Weise die Ergebnisse des Langzeittrainings bei Multiplikatoren auf den Kontext Schule generalisiert werden. Bezüglich des Kurzzeittrainings, das keine eindeutigen Ergebnisse erbringen konnte, sollen jedoch aus den folgenden genannten Gründen keine Generalisierungen vorgenommen werden: Zum einen war wie bereits erwähnt die interne Validität des Treatments „Kurzzeittraining“ in Frage gestellt. Zum besseren Verständnis sollen zusätzlich auch die Entstehungsbedingungen der Programmwirkung beachtet werden. Die Analyse der Traineraussagen und Einschätzung der Jugendlichen zeigt: Kurzzeittraining war unter den gegebenen Umständen nicht realisierbar. Die Anforderung der Trainer bei Realisierung eines partizipativen Trainingsstils in maximal 20 Stunden produktorientierte Jugendarbeit im Freizeitbereich leisten zu können, erscheint unrealistisch.

Zieht man die vergleichende Evaluation des Berliner Langzeittrainings mit dem Grazer Kurzzeittraining zur Auswertung der Ergebnisse mit heran, dann wird deutlich, dass Kurzzeittrainings im Rahmen von 20 Stunden im schulischen Kontext realisierbar sind, wenn man eine hochstrukturierte Vorgehensweise wählt und die Vermittlung von Wissen und praktischen Übungen in den Mittelpunkt stellt. Zum zweiten zeigt der Vergleich mit der Grazer Kontrollgruppe, dass über einen Zeitraum von immerhin vier Monaten positive Effekte in der Wissensvermittlung und in der Selbsteinschätzung

kommunikativer Kompetenzen als Trainingswirkung zu betrachten sind. Die Grazer Kontrollgruppe blieb in diesen Bereichen stabil. Die Teilnehmer des Berliner Langzeittrainings profitieren im Vergleich zur Grazer Kurztrainingsgruppe zusätzlich noch hinsichtlich des sexuellen Selbstkonzepts und des Selbstwertgefühls. Diese positive Persönlichkeitsentwicklung der Berliner Multiplikatoren könnte dem personenzentrierten Vorgehen der Trainer geschuldet sein. Allerdings gelten auch hier die bereits oben genannten Einschränkungen der internen Validität, die den Einfluss von Reifungsprozessen bei Berliner Multiplikatoren während der längeren Trainings- und Durchführungszeit nicht ausschließen können. Die Peer-Educators aus Berlin hatten zwischen Pretest und Follow-up über ein Jahr mehr Zeit zur Verfügung. Berücksichtigt man zusätzlich den Ausgangsunterschied des Alters von 1,6 Jahren, dann wird deutlich, dass sich am Ende des Modellprogramms zu T3 die beiden Gruppen hinsichtlich des Alters angenähert haben. Der Altersunterschied zum Ende des Programms beträgt nur noch 0,4 Jahre. Betrachtet man die Ausgangsunterschiede und Verläufe in allen Erfolgskriterien, so wird deutlich, dass die jüngeren Berliner Peer-Educators über deutlich geringere Ausgangswerte in nahezu allen Bereichen verfügen. Zum Ende des Modellprogramms jedoch erreichen sie bezüglich des sexuellen Selbstbewusstseins und des Selbstwertgefühls, des themenbezogenen Wissens und der wahrgenommenen Kommunikationskompetenz das Niveau der Grazer Jugendlichen. Durch die zunehmende Verminderung der Altersunterschiede von Pretest zum Follow-Up lassen sich Einflüsse von Entwicklungsprozessen auf die feststellbaren differentiellen Verläufe nicht von der Hand weisen. Noch nicht berücksichtigt wurden auch mögliche kulturelle Einflüsse auf die Entwicklung. Beim derzeitigen Kenntnisstand zu Unterschieden zwischen österreichischen und deutschen Jugendlichen – zumindest das Sexualverhalten betreffend – können keine begründeten diesbezüglichen Vermutungen geäußert werden.

17.3. Diskussion der Erfolgskriterien

Die Erfolgskriterien des Modellprogramms wurden einerseits gemeinsam mit den Trainern entwickelt und orientierten sich andererseits an dem durch die Auftraggeber vorgegebenen Globalziel: „Verhütung unerwünschter Schwangerschaft und sexuell übertragbarer Krankheiten.“ Walker und Avis (1999) wiesen auf die Gefahr hin, dass unrealistisch hoch gesetzte und zu wenig konkretisierbare Ziele die Gefahr des Scheiterns beinhalten. Bei der Auswahl der Erfolgskriterien wurde darauf geachtet, dass die Ziele prinzipiell erreichbar sein sollten. Dennoch muss sich nun eine Diskussion des Zielerreichungsgrades und der Verhaltensrelevanz der erreichten Ziele anschließen. Als optimales Erfolgskriterium wird der konsistente Verhütungsmittelgebrauch betrachtet. Die folgende Darstellung versucht daher auch der Frage nachzugehen, in welchem Ausmaß die berichteten Programmwirkungen den Kondom- oder Verhütungsmittelgebrauch vorherzusagen vermögen. Dabei muss auch berücksichtigt werden, dass Forschungsevidenz in einigen Bereichen noch mangelhaft ist.

Als erstes Programmziel sollte das Wissen der Multiplikatoren bezüglich Sexualität und Verhütung gestärkt werden. Die Evidenz aus wissenschaftlicher Begleitforschung der Peer-Education-Programme spricht dafür, dass das Ziel Wissensvermittlung wohl in den meisten der Peer-Education-Programme erreicht werden konnte. Der Nutzen ausreichenden Wissens dürfte weitestgehend unstrittig sein. Ausreichendes Wissen ist eine notwendige, wenn auch nicht hinreichende Voraussetzung für Gesundheitsverhalten (vgl. Schwarzer, 1996). Besonders handlungsrelevantes Wissen bezieht sich auf die Kenntnis besonders risikoreichen Verhaltens und der entsprechenden Schutzmaßnahmen. Allerdings ist davon auszugehen, dass die Bedeutung von Wissen für das Gesundheitsverhalten um so größer ist, je unaufgeklärter die Zielgruppe ist. Wie eine Analyse von Mitarbeitern der BZgA zeigt, hat die Aufklärung über AIDS dazu geführt ... dass nahezu jeder weiß, in welchen Situationen ein Infektionsrisiko besteht und in welchen nicht“ (Töppich & Christiansen, 1992, S. 133). Auch wenn bezüglich des Wissens zur HIV-Infektion in der Bevölkerung eine Sättigung erreicht wurde, können im Rahmen der Peerveranstaltungen Detailfragen auftauchen, die über die durchschnittlichen Kenntnisse weit hinausgehen. Es sollte daher nach wie vor ein wichtiges Trainingsziel sein, die Peer-Educators auf solche Situationen vorzubereiten.

Ein zweites häufig genanntes Erfolgskriterium der Peer-Education-Programme sind soziale Kompetenzen. Diese wurden in dem Berliner Modellprogramm als selbsteingeschätzte Kommunikationskompetenz zum Thema Liebe, Sexualität und Schwangerschaftsverhütung operationalisiert. Jugendliche mit der Fähigkeit, mit anderen offen und selbstbewusst über Liebe, Sexualität und Verhütung reden zu können, wurden als sozial kompetent betrachtet. Wie die Analyse der Trainerinterviews zeigt, war die Kommunikationsförderung zwischen Jugendlichen ein primäres Ziel der Trainer. Demgegenüber wurde das Ziel „Steigerung des Kondomgebrauchs“ vergleichsweise selten genannt. Die Bedeutung der Kommunikationsförderung für die Werte und das Menschenbild der Trainer soll etwas genauer erläutert werden. Insbesondere ist hier ein Zusammenhang zu einem weiteren übergeordneten Trainerziel - der Förderung von Selbstbestimmung und Empowerment - zu erkennen. Die Befähigung zur selbstbestimmten Entscheidung ist aus Sicht der Trainer nicht durch das Vermitteln von vorgegebenen Verhaltensnormen und deren Übernahme durch Jugendliche zu erreichen. Peer-Education-Ansätze bieten die Möglichkeit zur Kollaboration und Kooperation unter Gleichen und stimmen auch mit dem Ansatz der WHO zur Gesundheitsförderung überein. Die Förderung der Aushandlungsfähigkeiten der Peer-Educators kann aus Sicht der Trainer als der bestmögliche Weg zur Erreichung der Modellprojektziele angesehen werden. Diese dürfte gleichzeitig auch deren Einflussmöglichkeiten innerhalb sozialer Beziehungen fördern. Auch entwicklungspsychologische Erkenntnisse stützen das pädagogische Konzept der Trainer. Erst die Aushandlung unter Gleichen kann zur Entwicklung autonomer Moral im Sinne Piagets führen. Diese tritt erst dann in Erscheinung, „wenn die gegenseitige Achtung stark genug ist, im Individuum das Bedürfnis hervorzurufen, den anderen so zu behandeln wie es selbst behandelt werden möchte“ (Piaget, 1986/1932, S. 238).

Die Ergebnisse aus dem quantitativen Teil der Befragung zeigen, dass eine Verbesserung selbsteingeschätzter Kommunikationskompetenzen für beide

Trainingsvarianten erreicht werden konnte. Ein Trainingskonzept, das innerhalb eines geschützten Rahmens die Möglichkeit bietet, mit neuen Verhaltensweisen zu experimentieren und dabei Erfolgserfahrungen vermittelt, dürfte dazu geeignet sein, den Aufbau neuer Verhaltensweisen zu fördern. Analog zur Entwicklung von Selbstwirksamkeitserwartungen (Bandura, 1986) dürften nach Schwierigkeitsgrad gestufte Erfolgserfahrungen den größten Beitrag zum Aufbau von Kompetenzerwartungen leisten.

Eine hohe kommunikative Kompetenz ist für Multiplikatoren aus mehreren Gründen von besonderer Bedeutung: Es liegt nahe, dass im Rahmen ihrer Arbeit mit Zielgruppen die Fähigkeit vor Gruppen zu sprechen oder gar eine Leitungsfunktion auszuüben gefordert ist. Eine ausgeprägte Fähigkeitszuschreibung in diesem Bereich erleichtert diese Aufgabe für Jugendliche. Natürlich wäre eine objektive Erfassung der Kommunikationskompetenz der Multiplikatoren zum Beispiel innerhalb der Peerveranstaltungen durch Verhaltensbeobachtung wünschenswert gewesen. Dies war jedoch aufgrund der hohen entstehenden Kosten und der mangelnden Akzeptanz der Peer-Educators nicht realisierbar. Studien zur Bewertung von Präsentationsfähigkeiten der Peer-Educators basieren überwiegend auf Fremdeinschätzungen durch Adressaten (vgl. Croll et al., 1993).

Schließlich kommt der selbsteingeschätzten Kommunikationskompetenz auch eine Bedeutung im Rahmen des Sexual- und Verhütungsverhaltens der Multiplikatoren selbst zu. Im Rahmen gesundheitspsychologischer Theorien wurde die Bedeutung der Kommunikation eher selten untersucht. Allerdings zeigen die wenigen verfügbaren Studien, dass verhütungsbezogene Kommunikation zur Vorhersage des Verhütungsverhaltens mit beitragen kann (z.B. Boldero, Moore & Rosenthal, 1992; Catania et al., 1989). Zu vermuten sind auch eher indirekte Wirkungen bereichsspezifischer kommunikativer Fähigkeiten, die eine gute Partnerqualität bedingen. Möglicherweise ist es im Rahmen einer vertrauensvollen und tragfähigen Beziehung einfacher, den Verhütungsmittelgebrauch anzusprechen. Andererseits ist auch zu bedenken, dass bei Jugendlichen mit Übergang in eine feste Beziehung der Gebrauch der Pille zwar steigt, auf der anderen Seite jedoch der Gebrauch des Kondoms sinkt (Lange, 1993). Man kann also nicht in jedem Fall davon ausgehen, dass selbsteingeschätzte Kommunikationskompetenz den Kondomgebrauch fördert. Neben einer verbesserten Selbsteinschätzung kommunikativer Fähigkeiten profitieren Peer-Educators hinsichtlich ihres sexuellen Selbstbewusstseins von der Trainingsteilnahme. Dieses wurde als drittes Erfolgskriterium der Peer-Education-Trainings betrachtet und steigerte sich nur bei den Multiplikatoren mit Langzeittraining. Welche Bedeutung hat ein hohes sexuelles Selbstbewusstsein für die Entwicklung Jugendlicher? Es ist davon auszugehen, dass Jugendliche mit einem hohen bereichsspezifischen sexuellen Selbstbewusstsein die jugendtypische Entwicklungsaufgabe – Aufnahme intimer Beziehungen – wohl besser bewältigen. Dies ist zu erwarten, weil sie vermutlich ihre Wünsche und Grenzen besser kennen und akzeptieren und weitergehend auch gegenüber Intimpartnern vertreten können.

Als viertes Ergebnis zeigten die Multiplikatoren mit Langzeittraining eine Zunahme im Selbstwertgefühl. Nach Turner (1999) gibt es einen relativ gesicherten Zusammenhang zwischen Peer Support und Selbstwertgefühl. Turner geht davon aus, dass die soziale Unterstützung durch Gleichaltrige in der Adoleszenz besonders wichtig ist und

Jugendlichen die Gelegenheit für Kompetenzerleben bietet. Bislang war der Nachweis der Beeinflussung des Selbstwertgefühls durch Peer-Education-Programme zur Sexualaufklärung durch quantitative Methoden noch nicht gelungen. Unzweifelhaft ist die Förderung des Selbstwertgefühls Jugendlicher von Nutzen für viele Entwicklungsbereiche. Dennoch soll auch hier die Frage nach der Bedeutung des Selbstwertgefühls für den Verhütungsmittelgebrauch gestellt werden. Trägt ein hohes Selbstwertgefühl in jedem Fall zum Verhütungsmittelgebrauch bei? Einerseits lässt sich aus Stresstheorien (Lazarus, 1966; Lazarus & Folkman, 1984) theoretisch ableiten, dass personale Ressourcen das Stresserleben und damit zusammenhängend die Stressbewältigung erleichtern. Daher sollte ein hohes Selbstwertgefühl gesundheitsgefährdende Verhaltensweisen, die aus Überforderungserleben resultieren und der emotionalen Stressbewältigung dienen, eher reduzieren. Andererseits zeigt die Forschungsevidenz gerade auch im Bereich des Sexualverhaltens, dass abhängig vom gesellschaftlichen Kontext ein hohes Selbstwertgefühl auch mit gesundheitsriskantem Verhalten verbunden sein kann (Pforr, 1996, 1998). Nach Morrison (1985) kann ein hohes Selbstwertgefühl zu unangemessenem Optimismus führen und dazu, dass man sich als unverletzlich gegenüber Bedrohungen wahrnimmt. Hier deutet sich im Zusammenhang mit der Zielsetzung des Berliner Peer-Education-Programms ein Zielkonflikt an. Einerseits ist davon auszugehen, dass ein hohes Selbstwertgefühl in einer Phase vielfältiger entwicklungsbedingter Veränderungen als Schutzfaktor und Ressource die notwendigen Bewältigungsprozesse unterstützen und somit stressbedingtes Risikoverhalten im Jugendalter mindern kann. Andererseits könnte ein ausgeprägtes Selbstwertgefühl das Verwenden von Kondomen oder Verhütungsmitteln bei Jugendlichen unterbinden, wenn sie glauben, unverwundbar zu sein. Man kann also bei der derzeitigen Forschungslage nicht sicher sein, dass alle der genannten Erfolgskriterien auch gleichzeitig in einem positiven Zusammenhang zur gewünschten Förderung des Verhütungsmittel- und Kondomgebrauchs stehen.

Schließlich soll die Frage diskutiert werden, ob in den Erfolgskriterien alle zentralen Programmwirkungen abgebildet werden konnten. Möglicherweise wurden noch weitere Effekte erzielt, die über die genannten Programmwirkungen hinausgehen. Aufgrund der hohen Einflussmöglichkeiten für Multiplikatoren sollte das Peer-Education-Training auch sogenannte „self-as-agency“ Erfahrungen und Autonomieerleben vermitteln. Die Bedeutung solcher als autonom erfahrener Handlungen für das Wohlbefinden (vgl. Compas, 1993) aber auch für die Identitätsentwicklung Jugendlicher (vgl. Connell & Wellborn, 1991) ist nicht zu unterschätzen. Die Übersichtsarbeit von Yates und Youniss (1996) spricht dafür, dass Jugendliche durch ihre Teilnahme an sozialen Projekten auch hinsichtlich ihrer prosozialen Entwicklung profitieren. Die Autoren sehen insbesondere zwei Aspekte als förderlich an: Erstens die Erfahrung von intensiven Erlebnissen und zweitens die Erfahrung sozialer Interaktionen. Aufgrund der geführten Interviews und erhobenen Daten kann davon ausgegangen werden, dass beides in dem vorliegenden Peer-Education-Programm realisiert war. Potentielle Programmwirkungen in Richtung einer Förderung der prosozialen Entwicklung wurden in dem vorliegenden Programm nicht berücksichtigt und sollten in zukünftigen Programmevaluationen ergänzt werden. So hätte im Zusammenhang mit der Intervention „Theaterstück“, das die Förderung der Toleranz

gegenüber Minderheiten zum Ziel hatte, die Toleranz als ein überaus sinnvolles Erfolgskriterium erfasst werden können.

17.4. Diskussion der Ergebnisse auf Ebene der Adressaten

Peer-Education-Ansätze stellen eine partizipative Präventionsstrategie dar, deren besonderes Wirkpotential intuitiv nachvollziehbar ist. Gerade solche Gruppen, die durch expertenzentrierte Ansätze besonders schwer zugänglich sind, könnten durch Peer-Education-Programme besser erreicht werden, da hier Gleiche für Gleiche tätig werden - so die Erwartung. Da die Interaktionssysteme zwischen Gleichaltrigen durch Symmetrie und Wechselseitigkeit gekennzeichnet sind, wird die Beteiligung aller gefördert und möglicherweise eine höhere Programmwirkung erreicht. Wie die Literaturübersicht gezeigt hat, gibt es bisher nur sparsame Hinweise auf die Wirksamkeit von Peer-Education-Programmen, nicht zuletzt, weil einige der Befürworter von Peer-Education-Ansätzen eine experimentell orientierte Evaluation als nicht sinnvoll oder durchführbar ansahen (z.B. Zapka & Mazur, 1977).

Unser anfänglicher Versuch gemeinsam operationale Ziele und Erfolgskriterien festzulegen, war problematischer als zunächst erwartet, da die Praxismitarbeiter des Modellprogramms nicht geneigt waren, umschriebene Präventionsziele zu benennen, die unmittelbar in operationale Ziele hätten übersetzt werden können. Einig waren sie sich darin, Empowerment und „Hilfe zur Selbsthilfe“ als übergreifendes Globalziel ihrer Arbeit anzusehen. Inwieweit dieses in einem Spannungsverhältnis zu Zielen der wissenschaftlichen Begleitforschung steht – zumindest wenn sie an der Feststellung von Programmwirkungen interessiert ist - mag folgendes Zitat verdeutlichen. So weist Stark (1991, S. 227) darauf hin, „dass Empowerment nicht bestimmte Ergebnisse oder die Erreichung von (expliziten oder impliziten) Normen zum Ziel haben kann, da die Vorgabe von Zielen dem Selbstbestimmungsrecht des Einzelnen widerspricht.“ Die wissenschaftliche Bewertung eines Präventionsprogramms, dessen Zielkriterien schwierig zu bestimmen sind, und die sich im Verlaufe eines durch das Programm induzierten „Empowermentprozesses“ auch ändern können, ist in der Tat nicht ganz einfach. So bestand konkret eine der Schwierigkeiten der Evaluationsplanung darin, dass die von den Multiplikatoren durchgeführten Aktivitäten bis zuletzt offen waren, weil die Multiplikatoren sich erst am Ende der Schulung auf bestimmte Aktivitäten festlegen wollten. Daher wurden neben dem Kondomgebrauch auch die Kommunikationsbereitschaft und -fähigkeit als relativ unspezifische Zielgröße mit eingeschlossen. Bevor nun die Ergebnisse der Programmwirkungen bei Adressaten zusammenfassend diskutiert werden, soll der Bedarf für Präventionsmaßnahmen eingeschätzt werden.

17.5. Bedarf für Präventionsmaßnahmen bei Adressaten

Die Statistiken zum Verhütungsverhalten in der vorliegenden Studie zeigen, dass beim ersten Geschlechtsverkehr etwa 13 Prozent der Mädchen und 24 Prozent der Jungen mit sexueller Erfahrung überhaupt nicht verhütet haben. Im Vergleich dazu scheinen in der Repräsentativstudie der BZgA (Schmid-Tannwald & Kluge, 1998) die Jugendlichen sorgfältiger zu verhüten. Nur 8 Prozent der Mädchen und 16 Prozent der Jungen in der Repräsentativstudie geben an, beim ersten Geschlechtsverkehr nicht verhütet zu haben. Dieses Ergebnis weist für die Berliner Stichprobe auf einen Bedarf an Sexualaufklärungsmaßnahmen hin. Leider nahm nach Aussage der Jugendlichen zwischen dem ersten und dem letzten Geschlechtsverkehr der Kontrazeptionsgebrauch nicht weiter zu, was als möglicher Effekt des Modellprogramms hätte gedeutet werden können. Da diese Statistiken jedoch erst beim zweiten Messzeitpunkt erfasst wurden und keine echte Veränderungsmessung darstellen, sind diese nur eingeschränkt aussagekräftig. Die Tatsache, dass die Berliner Jugendlichen häufiger angeben, nicht verhütet zu haben, spricht für eine geringere Verzerrung in Richtung sozial erwünschter Antworten und damit eine höhere Validität der Antworten. Das Kondom ist allgemein die am häufigsten verwendete Verhütungsmethode beim ersten Geschlechtsverkehr (Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung, 1995; Knopf & Lange, 1993) und stellt auch die bevorzugte Kontrazeptionsmethode der Adressaten dar. Dieses Ergebnis steht in guter Übereinstimmung mit der überwiegend positiven Einstellung sowie Bereitschaft (Intentionen) Jugendlicher zur Kondombenutzung - ein erfreuliches, wenn auch nicht völlig überraschendes Ergebnis. Vor allem durch vielfältige AIDSKampagnen wurde den Jugendlichen nahegebracht, dass sie sich durch Kondome schützen können. Diese Präventionsbemühungen über die letzten 10 Jahre haben bei Jugendlichen vermutlich globale Handlungsabsichten, Kondome zu benutzen, entstehen lassen.

Bardeleben, Fieberg und Reimann (1995) weisen in diesem Zusammenhang auf einen Widerspruch hin, den sie in ihrer Repräsentativumfrage feststellen konnten: Ein großer Teil der Jugendlichen gibt zwar eine hohe generelle Präventionsintention an, wenn die Fragen jedoch konkret situative Schwierigkeiten beinhalten, dann stehen die Aussagen der Jugendlichen ganz im Widerspruch zu den vorher postulierten generellen Handlungsabsichten. Als Beispiel für eine hohe situative Barriere gilt, wenn der/die Partner/in kein Kondom benutzen möchte oder gerade kein Kondom verfügbar ist. In diesem Fall würden Jugendliche dann häufiger auf den Kondomgebrauch verzichten. Bardeleben et al. (1995) bezeichnen letzteres als faktische Präventionsintentionen im Gegensatz zu generellen Präventionsintentionen. Faktische Präventionsintentionen sagen mehr über den tatsächlichen Kondomgebrauch aus. Zu befürchten ist, dass die hier berichteten hohen generellen Präventionsintentionen der Berliner Adressaten im Alltag der Jugendlichen nicht greifen können.

17.6. Programmwirkungen bei Adressaten

Die dritte Untersuchungsfrage postuliert fördernde Wirkungen des Peer-Education-Programms auf die bereichsspezifische Kommunikation und Indikatoren des Kondomgebrauchs bei Adressaten. Eine Analyse der Programmwirkungen auf der Ebene der Gesamtgruppe (Globalanalyse) ergab tendenziell eine kommunikationsfördernde Wirkung des Programms. Schüler aus Interventionsschulen berichten nach der Umsetzung des Peer-Education-Programms höhere Kommunikationsfähigkeiten, mit anderen Jugendlichen offen über Sexualität und Verhütung zu reden. Darüber hinaus fand sich bei der Interventionsgruppe ein signifikanter Anstieg der Kenntnis von Beratungsstellen. Die Beratungsinstitution Pro Familia wurde von den Jugendlichen, bei denen Interventionen stattgefunden hatten, deutlich häufiger genannt. Eine fördernde Wirkung des Programms auf die Prädiktoren der Kondombenutzung ließ sich dagegen nicht nachweisen.

Nun ist hierbei zu bedenken, dass bei der Definition gesamter Schulen als Untersuchungseinheit (Interventions- versus Kontrollgruppe) möglicherweise vorhandene Interventionseffekte nicht nachgewiesen werden können, weil viele Jugendliche aus Interventionsschulen nicht am Peerunterricht teilgenommen haben. Das würde bedeuten, dass Untersuchungseinheiten den Treatmentgruppen falsch zugeordnet und so real vorhandene Unterschiede nivelliert wurden. Um dieser Gefahr entgegenzuwirken, wurden im zweiten Schritt Subgruppenanalysen auf Ebene der Schularten durchgeführt. Dieses Vorgehen war möglich, da beide am Modellprogramm beteiligten Gymnasien ein vergleichbares Treatment erhalten hatten, so dass diese zu einer Gruppe zusammengefasst werden konnten.

Bei der Beurteilung von Programmwirkungen auf Ebene der Gymnasien sollte berücksichtigt werden, dass Wirkungen des Peerunterrichts nur als synergistischer Effekt von Peerunterricht und Theateraufführung bewertet werden können. Schülerinnen und Schüler, die nur an dem Theaterstück teilgenommen haben, konnten bis auf eine Ausnahme („Selbstwirksamkeitserwartung, Initiative zu ergreifen“) kaum von dem Modellprogramm profitieren. Das Ziel der Kommunikationsförderung konnte jedoch bei Jugendlichen, die zusätzlich den Peerunterricht besuchten, erreicht werden, wie sich anhand mehrerer Indikatoren zeigen ließ: Die wahrgenommene Kommunikationsschwierigkeit ging zurück, zugleich nahm die Kommunikationswichtigkeit und die Häufigkeit der Kommunikation zu. Dies spricht für eine Beeinflussung der Motivation, Fähigkeitseinschätzungen und Verhaltensparameter der Kommunikation. Darüber hinaus scheinen sexuelle Verhaltensweisen etwas direkter betroffen zu sein. Gymnasiasten aus der Interventionsgruppe erfahren eine Steigerung der Selbstwirksamkeitserwartung im sexuellen Bereich, Initiative ergreifen zu können. Auch trauen sie sich zu, Barrieren bei der Kondomverwendung überwinden zu können.

Die dargestellten Kurzzeiteffekte bei Gymnasiasten können als weitere Evidenz für die angenommene Validität der Intervention gewertet werden. Die langfristig feststellbaren Programmeffekte in der wahrgenommenen Kommunikationsschwierigkeit und Kommunikationswichtigkeit sind unmittelbar nach der Peerveranstaltung noch prägnanter feststellbar. Allerdings muss auch hier von positiver Selektion ausgegangen werden, da nur

bei etwa der Hälfte der Ausgangsstichprobe gemachte Feedbackbogen verfügbar waren. Gymnasiasten, die nicht nur an dem Theaterstück, sondern zusätzlich an der Informationsveranstaltung teilgenommen hatten, hatten niedrigere Ausgangswerte in der wahrgenommenen Kommunikationsschwierigkeit. Zusätzlich zeigen sich in noch drei weiteren der insgesamt sechs untersuchten Indikatoren zur Kommunikation und Kondombenutzung Effekte, die jedoch langfristig keine Wirkung zu erzielen vermögen. Es ist daher zu vermuten, dass bei einem Einsatz des gesamten Posttest-Fragebogens unmittelbar nach der Veranstaltung und nicht erst bei dem langfristigen Follow-up Programmwirkungen deutlicher hätten nachgewiesen werden können. Wie angenommen bestätigt sich die Überlegenheit des „zusätzlichen“ Peerunterrichts über das Theaterstück, was im Sinne einer Dosis-Wirkungsbeziehung gut interpretierbar ist. Die Peerveranstaltung sollte ein bedeutend intensiveres Treatment, als das Theaterstück alleine darstellen, da aufgrund der geringeren Gruppengröße die individuelle Beteiligung stärker sein dürfte. Dennoch führte auch das Theaterstück alleine kurzfristig zu Programmwirkungen, wie die signifikanten Verlaufseffekte nahe legen, die jedoch langfristig nur in einem Anstieg der Selbstwirksamkeitserwartung, im sexuellen Bereich Initiative zu ergreifen, resultieren.

Auf der Ebene der Gesamtschulen wurden ebenfalls drei Gruppen miteinander verglichen: Eine Gruppe mit Peerunterricht, eine Gruppe aus der Interventionsschule ohne Peerunterricht („Informationsdiffusionsgruppe“) und eine Kontrollgruppe. Bei dem Vergleich der drei Gruppen erwies sich als Problem, dass die Kontrollgruppe sich in einigen Fällen mit der Treatmentgruppe (Peerunterricht) gleichsinnig veränderte, während die sogenannte Informationsdiffusionsgruppe fast durchweg keinerlei Veränderung zeigte. So hätte der Kontrast zwischen Interventionsgruppe und Informationsdiffusionsgruppe innerhalb der Treatmentschule deutliche gewünschte Wechselwirkungseffekte ergeben. Eine Verursachung der Verlaufseffekte durch das Treatment kann jedoch nicht angenommen werden, da die Kontrollschüler die gleichen Änderungen wie die Interventionsgruppe zeigte. Eine Ausbreitung der Präventionsinformation durch natürliche Kommunikationssysteme und soziale Netze kann bei Gesamtschülern in dem betrachteten Zeitraum nicht nachgewiesen werden. Entweder stellen Schulklassen relativ geschlossene Systeme dar, die mit den Parallelklassen nicht allzu viel Kontakt haben, oder die Effekte durch Informationsausbreitung sind generell zu gering, um langfristige Wirkungen zu erzielen.

Weiter finden sich bei Interventionsklassen der Gesamtschüler erstmals Hinweise auf Prozesse der sozialen Beeinflussung bezogen auf normative Erwartungen zur Kondombenutzung, die auch gut interpretierbar sind. Der Aufklärungsunterricht der Peer-Educators beinhaltet in allen Interventionsklassen die Demonstration und Diskussion von Verhütungsmitteln und Kondomen. Tatsächlich glauben Jugendliche nach dem Peerunterricht in (tendenziell) stärkerem Ausmaß, dass ihre Freunde von ihnen erwarten, dass sie Kondome benutzen. Es ist plausibel und mit theoretischen Modellvorstellungen kompatibel, dass Peer-Educators einen Einfluss auf die Wahrnehmung sozialer Normen ausüben. Diese Einflüsse könnten einerseits über indirekte soziale Einflussnahme vermittelt worden sein, indem wahrgenommene Normen internalisiert wurden. Andererseits könnte durch das Modellprogramm Gespräche mit Freunden angeregt worden

sein, in deren Verlauf direkt Erwartungen zur Kondombenutzung geäußert wurden. Unerwartet wurden auch lehrerbezogene normative Erwartungen zum Kondomgebrauch beeinflusst. Es ist davon auszugehen, dass hier durch die Aktivität der Peer-Educators Gespräche zwischen Lehrern und Schülern angeregt wurden, in deren Verlauf Lehrer ihre Meinungen zum Kondomgebrauch äußerten.

Programmwirkungen auf der Ebene der Hauptschulen waren nur in geringem Ausmaß vorhanden. Eine stärkere Wahrnehmung sozialer Normen zum Gebrauch von Kondomen schien das Programm auch bei Hauptschülern vermittelt zu haben, allerdings nur auf die Eltern bezogen. Auch hier könnte man vermuten, dass die Jugendlichen mit ihren Eltern über das Modellprogramm gesprochen haben und dadurch ein Meinungsaustausch mit den Eltern initiiert wurde. Immerhin war auch bei den Interventionsklassen zumindest tendenziell eine Zunahme in der Häufigkeit der Kommunikation sichtbar. Eine Förderung des Kommunikationsverhaltens ließ sich jedoch in weiteren Indikatoren der Kommunikation nicht bestätigen. Möglicherweise sind bei den statistischen Analysen der Hauptschüler spezielle methodische Probleme zu berücksichtigen, die hier zu einer selektiven Einschränkung der Reliabilität und Validität der Ergebnisse führen. So ist die vergleichsweise geringe Stichprobengröße und darüber hinaus mangelhafte Teilnahmequote zu bedenken. Hinweise für einen Mangel an Motivation zum Ausfüllen des Fragebogens speziell bei Hauptschülern gibt eine generell höhere Zahl an fehlenden Werten. Darüber hinaus ist nicht auszuschließen, dass die Formulierung der Fragen für die Hauptschüler nicht optimal geeignet war. Aus Gründen der Standardisierung und Vergleichbarkeit der Ergebnisse musste bei der Konstruktion des Fragebogens ein Kompromiss gefunden werden, der es ermöglichte, sowohl die Gymnasiasten als auch Hauptschüler zu befragen.

Bei einem Vergleich der Programmwirkungen zwischen Schularten sollte berücksichtigt werden, dass jeweils verschiedene Treatments realisiert wurden, die zu verschiedenen starken Programmeffekten führen mussten. Die deutlichsten Programmwirkungen ließen sich bei den Gymnasiasten feststellen, gefolgt von Gesamtschülern und Hauptschülern. Obwohl man sich durch Peer-Education-Programme einen verbesserten Zugang zu sozial niedrigeren Schichten erhofft, profitierten Jugendliche aus niedrigeren sozialen Schichten weniger von dem Programm als Jugendliche aus höheren sozialen Schichten. Möglicherweise spielen hier jedoch auch systematische Verzerrungen durch Messprobleme eine Rolle. Speziell bei Hauptschülern war die Durchführung der Befragung mit deutlich mehr Schwierigkeiten behaftet. Nur die Hälfte der Ausgangsstichprobe konnte ein zweites Mal befragt und im Längsschnitt gematcht werden. Eine hohe Zahl fehlender Werte und die vergleichsweise längere Dauer beim Ausfüllen der Fragebogen spricht für Motivations- und Verständnisprobleme.

Die Stärke des Effektes ist als sehr gering einzuschätzen und damit stellt sich die Frage nach der praktischen Relevanz der Befunde. Zusätzlich ist zu bedenken, dass es sich hier um ein Modellprojekt handelt und damit im allgemeinen eher höhere Effekte festgestellt werden (efficacy) als unter Realbedingungen (effectiveness).

Allerdings ist die Intervention im Vergleich zu dem Multiplikatorentraining als eine sehr schwache Intervention zu charakterisieren. Über den betrachteten Zeitraum von einem

halben Jahr führte eine einstündige Informationsveranstaltung zu Unterschieden in Erfolgskriterien im Vergleich zu einer Kontrollgruppe. Als ein Multiplikatorenansatz entfaltet der Peer-Education-Ansatz seinen Nutzen über seine große Programmreichweite und weniger über die Stärke der Effekte. Es ist kaum zu erwarten, dass ein Peer-Education-Programm alleine zu einer Verhaltensänderung bei Adressaten führen kann. Erst unter der Annahme, dass viele gleichgerichtete Einflüsse über einen längeren Zeitraum wirken, kann allmählich der Prozess der Verhaltensänderung in Gang gesetzt werden. Die Aktivität der Peer-Educators kann dabei nur als eine unter mehreren Maßnahmen gesehen werden, die neben dem informellen Einfluss Gleichaltriger, Aufklärungskampagnen, schulischer und elterlicher Informationsvermittlung und dem Angebot professioneller Beratungseinrichtungen wirken kann.

Aus methodischer Sicht ist es denkbar, dass bei besserer Reliabilität der Messinstrumente mehr Programmwirkungen hätten identifiziert werden können. Dafür spricht auch, dass sich in Indikatoren der Kommunikationskompetenz, in denen die Reliabilität der Messinstrumente vergleichsweise gut war, Programmwirkungen nachweisen ließen. Eine weitere Einschränkung ergibt sich dadurch, dass hier nur die Kondombenutzung und nicht die Pille als Erfolgskriterium berücksichtigt wurde. Möglicherweise hätten hier weitere Programmeffekte identifiziert werden können.

17.7. Diskussion der Erfolgskriterien

Die Auswahl der Erfolgskriterien entscheidet darüber, ob vorhandene Programmwirkungen nachweisbar sind oder nicht. Mängel bei der Auswahl globaler und operationaler Ziele wurden bereits für das Fehlschlagen von Peer-Education-Programmen verantwortlich gemacht (Walker & Avis, 1999).

Die Wissensvermittlung hatte eine eher geringe Priorität bei der Auswahl von Interventionszielen für Adressaten. Allerdings zeigte die Adressatenbefragung, dass im Zusammenhang mit dem Interventionsziel Schwangerschaftsverhütung ein Defizit im Bereich des sogenannten Konzeptionswissens besteht. Bei Jugendlichen besteht nach wie vor hohe Unkenntnis über den Empfängniszeitpunkt. So konnten nur 33,7 Prozent der Adressaten aus einer vorgegebenen Liste den richtigen Zeitpunkt der Fruchtbarkeit im weiblichen Hormonzyklus identifizieren. Bei insgesamt vier Antwortalternativen liegt diese Antwort kaum über der Ratewahrscheinlichkeit von 25 Prozent. Diese steigt vermutlich mit zunehmendem Alter. Dennoch wissen auch 16 bis 24-jährige nur zu ca. 50 Prozent über den richtigen Empfängniszeitpunkt Bescheid (vgl. Hübner, Münch, Reinecke & Schmidt, 1998). Bei einer konsequenten Anwendung der Pille wäre die Kenntnis des weiblichen Hormonzyklus zur sicheren Verhütung nicht erforderlich. So spielen in der heutigen Zeit „natürliche Empfängnismethoden“ die auf dem weiblichen Zyklus basieren, so gut wie gar keine Rolle mehr für die Verhütungspraxis Jugendlicher (vgl. Hübner et al. 1998; Schmid-Tannwald & Kluge, 1998). Die Verhütungsmethode der Wahl bei Jugendlichen sind heutzutage Pille und Kondom. Andererseits benutzen nach Hübner et al. (1998) 8,8 Prozent der Jugendlichen derzeit überwiegend keine Verhütungsmittel und nur

etwa 35 Prozent der Befragten gelingt es, die pünktliche Einnahme der Antibabypille nie zu versäumen. Damit rückt der Empfängniszeitpunkt wieder mehr in den Mittelpunkt des Interesses, um im Falle der Nichtverwendung von Verhütungsmitteln eine Gefahrenabschätzung vornehmen zu können.

Wie schon bei den Multiplikatoren wurde auch auf Ebene der Adressaten eine Förderung der Kommunikation zu Liebe, Sexualität und Verhütung angestrebt. Diese wurde relativ allgemein in Bezug auf „andere Jugendliche“ operationalisiert. Ob jedoch die Bereitschaft mit anderen Jugendlichen zu sprechen, auch auf die Fähigkeit zur Aushandlung des Verhütungsmittelsgebrauchs vor dem Geschlechtsverkehr generalisiert, ist ungewiss. Das Erfragen der Kommunikations- und Aushandlungsbereitschaft unmittelbar vor dem Geschlechtsverkehr hat eine vergleichsweise höhere Handlungsrelevanz in Bezug auf die Verhütungsmittelverwendung. Aus forschungspraktischen Gründen wurde entschieden, die Kommunikationseinschätzungen nicht auf eine konkrete sexuelle Begegnung zu beziehen, da diese sexuelle Erfahrung voraussetzt. Bei dem niedrigen Durchschnittsalter der Adressatenstichprobe von 14 Jahren war davon auszugehen, dass nur wenige aus dieser Altersgruppe (Schmid-Tannwald & Kluge, 1998) schon über sexuelle Erfahrungen verfügen würden. Damit hätte man eine starke Reduktion der Stichprobengröße in Kauf genommen.

Dabei scheint zwischen dem Thematisieren von Verhütungsmitteln in einer intimen Situation und der Planung einer sexuellen Begegnung ein Zusammenhang zu bestehen. Wenn es eher überraschend und unerwartet zum Geschlechtsverkehr kommt, dann wird das Thema Verhütung eher selten oder gar nicht angesprochen (Mitchell & Wellings, 1998). Das Kommunizieren könnte also in einer intimen Situation die Reflektionsfähigkeit stärken. Boldero, Moore und Rosenthal (1992) zeigten beispielsweise, dass durch das Kommunizieren sowohl die Intention zur Kondomverwendung, als auch die Kondomverwendung selbst vorhergesagt werden konnte. Jedoch ist noch weitere Forschung und eine Integration in gesundheitspsychologische Theorien vonnöten, um die Bedeutung kommunikativer Fähigkeiten in diesem Kontext weiter zu erhärten.

Als weitere Erfolgskriterien wurden Kognitionen untersucht, von denen anzunehmen war, dass sie reliabel mit dem Kondomgebrauch zusammenhängen. Nach den Übersichten von Abraham und Sheeran (1994) und Sheeran, Abraham und Orbell (1999), sowie Sheeran und Taylor (1999) betrifft dies die Konzepte Konsequenzerwartungen, die Einstellung und Intention, die subjektive Norm und Selbstwirksamkeitserwartungen. Der Stand der Forschung spricht dafür, dass diese in einem theoretisch und empirisch gesicherten Zusammenhang zum erfragten Kondomgebrauch stehen. Daher wurde eine theoretische Überprüfung der Theory of Planned Behavior zum zweiten Messzeitpunkt mit der Häufigkeit des Kondomgebrauchs als Kriterium der Vorhersage vorgenommen. Nach Begutachtung des Modellfits stimmten die empirischen Daten erwartungsgemäß mit dem theoretischen Modell überein. Sowohl die normativen Erwartungen, als auch die Einstellung, bzw. deren kognitive Vorläufer - positive und negative Konsequenzerwartungen - und die Selbstwirksamkeitserwartung bei einer sexuellen Begegnung Kontrolle ausüben zu können, waren für die Motivation zur Kondomverwendung förderlich und damit auch für die Häufigkeit der

Kondomverwendung bei Jugendlichen (vgl. auch Hübner et al., 1998). Kontraproduktiv für die Absicht bei der nächsten Gelegenheit, ein Kondom zu benutzen, war eine hohe Selbstwirksamkeit gegenüber dem Partner sexuelle Wünsche und Interessen äußern zu können. Dies zeigt, dass Selbstwirksamkeitserwartungen bereichsspezifisch differenziert werden müssen, wenn man gewünschte Präventionswirkungen erzielen möchte. Als erfolgversprechend erweisen sich hier eher die Selbstwirksamkeitserwartungen zur Kontrolle sexueller Impulse und zur Abgrenzung gegenüber dem Partner mit dem Ziel der Kondomverwendung. Dieser Befund ist konsistent mit den Ergebnissen von Rosenthal, Moore und Flynn (1991), wonach die Fähigkeit zur Abgrenzung gegenüber dem Sexualpartner eine entscheidende Rolle für den Kondomgebrauch spielte.

Auch Konsequenzerwartungen zum Kondomgebrauch sind nach positiven und negativen Erwartungen zu differenzieren. Negative Konsequenzerwartungen trugen in dieser Stichprobe stärker zur Einstellungsbildung bei, was sich mit Prinzipien des operanten Konditionierens erklären lässt. Effekte, wie Lustminderung oder Störung der sexuellen Interaktion treten konsistenter und unmittelbarer ein und haben damit eine größere Verstärkerwirkung als positive Konsequenzen, die erst langfristig eintreten. Sie bewirken eine entsprechend negative Einstellung zum Kondomgebrauch. Angesichts der hohen Bedeutung der Einstellung für die Motivationsbildung sollten negative Konsequenzerwartungen im Rahmen von Präventionsprogrammen thematisiert werden. Vermutlich dürfte dies aber erst bei sexuell erfahrenen Jugendlichen sinnvoll sein, da die Erfahrung mit der Kondomverwendung offensichtlich negative Einstellungen zu verstärken vermag (Schaalma, Kok & Peters, 1993). Unerwartet gering war der Beitrag der subjektiven Norm für die Intentionsbildung (vgl. dazu Krahe & Reiss, 1995). Hier ist davon auszugehen, dass neben den aktiven Gleichaltrigeneinflüssen („normative Erwartungen“) auch passive Einflüsse durch Gleichaltrige wirken. Diese werden in der Theory of Planned Behavior nicht erfasst, sind aber in der konkreten Präventionsarbeit zu berücksichtigen, wie es beispielsweise im Bereich des Drogengebrauchs schon umgesetzt wurde (Hansen, 1992). Passive Einflüsse werden über Einschätzungen Jugendlicher vermittelt, welche Verhaltensweisen als normal oder unnormale gelten. Diese Schlussfolgerungen treffen Jugendliche aufgrund ihrer Beobachtung gleichaltriger Jugendlicher desselben Geschlechts. Es ist zu vermuten, dass auch im Zusammenhang mit Sexual- und Verhütungsverhalten solche Normen („descriptive Norm“) wirken, auch ohne dass direkte Beeinflussungsversuche stattfinden.

Aus entwicklungspsychologischer Sicht steigt das Verständnis des Peergruppeneinflusses im Verlaufe des Jugendalters (O'Brien & Bierman, 1988). Erst ältere Jugendliche haben ein abstrakteres und weitreichenderes Verständnis von Peergruppeneinflüssen und glauben, dass ihre Einstellungen und Werte durch andere Jugendliche beeinflusst werden. Im Rahmen von Präventionsprogrammen könnte es erfolgversprechend sein, auch bei jüngeren Altersgruppen ein entsprechendes Bewusstsein zu erzeugen.

Grundsätzlich ist zu berücksichtigen, dass als Erfolgskriterien für die Adressatenwirkungen vergleichsweise wenige Indikatoren ausgewählt wurden. Dies legt nach Wittmann (1990) die Gefahr der Asymmetrie zwischen Ursachen und Wirkung nahe.

Typisch für viele Programmevaluationen ist, dass das, was unterrichtet oder an Inhalten und Übungen vermittelt wurde, sich nur teilweise in den Kriterienmassen abbildet. Das bedeutet entweder, dass die pädagogische Intervention weitere Wirkfaktoren enthält, deren Effekte nicht gemessen werden. Oder aber die Kriterienmasse enthalten Varianzquellen, die für die pädagogische Intervention irrelevant sind. Unerwünschte Varianz in den Messinstrumenten wirkt sich jedoch mindernd auf die Beziehung zwischen zwei Konstrukten aus. Scriven hatte ursprünglich vorgeschlagen, alle Effekte eines Programms zu berücksichtigen, um eine zielfreie Evaluation zu ermöglichen. Dies ist jedoch weder praktikabel, noch dürfte es als sinnvoll angesehen werden. Aufgrund der größeren Anzahl und Breite der Erfolgskriterien bei der Feststellung der Programmwirkungen bei Multiplikatoren, dürften diese nicht in der gleichen Weise von der Problematik der Asymmetrie betroffen sein. Es ist zu vermuten, dass auf Ebene der Adressaten die gewählten Erfolgskriterien zu spezifisch waren, als dass alle Wirkungen der Intervention der Multiplikatoren entdeckt werden konnten.

17.8. Modellernen und Programmwirkung

In der vierten Fragestellung wurde die Bedeutung der Modellwahrnehmung durch Adressaten für die Programmwirkungen zu klären versucht. Als Aspekte wahrgenommener Modelleigenschaften dienten die Einschätzung der Attraktivität und Ähnlichkeit zwischen Adressaten und Peer-Educators. In vielen Arbeiten zu Peer-Education wurde explizit oder implizit davon ausgegangen, dass das Modellernen eine der theoretischen Grundlagen für Programmwirkungen darstellt, ohne diese Annahme zu untersuchen. Die gefundenen Programmwirkungen bei Adressaten sollten daher durch die Wahrnehmung der Verhaltensmodelle mitbedingt sein. Diese Fragestellung wurde für die Gruppe der Gymnasiasten anhand eines Pfadmodells überprüft. Es zeigte sich bei Gymnasiasten zwar nur ein geringer, aber signifikanter Einfluss der wahrgenommenen Modelleigenschaften „Ähnlichkeit“ und „Attraktivität“ auf unmittelbare Programmwirkungen einer Peer-Education - Veranstaltung. Als Programmwirkungen wurden die bereichsspezifische Kommunikationsfähigkeit und -wichtigkeit bei Adressaten untersucht. Gefördert wird sowohl die Bereitschaft als auch das Zutrauen Jugendlicher, sich mit anderen Jugendlichen über Sexualität und Verhütung zu unterhalten. Die wahrgenommene Modellähnlichkeit vermag diesen Einfluss sogar langfristig auszuüben. Eine Wirkung der wahrgenommenen Modellähnlichkeit ist für beide Erfolgskriterien zur Kommunikationsförderung noch zum Posttest und damit mehrere Monate nach der Peer-Veranstaltung nachweisbar. Der Anteil an Varianz, der aufgeklärt werden kann, ist mit drei bis vier Prozent sehr gering. Allerdings sind auch die betrachteten Programmwirkungen nur gering. Zu untersuchen wäre daher, ob bei größeren Programmwirkungen auch die Bedeutung der Modellwahrnehmung steigt. Die Ergebnisse sprechen damit für die Bedeutung des Grundprinzips „von gleich zu gleich“ für die spezifische Programmwirkung „Förderung der Kommunikationsfähigkeit“. Die Bedeutung der Modellattraktivität ist demgegenüber kontrovers zu bewerten, da sich hier kein Zusammenhang zur selbsteingeschätzten

Kommunikationsschwierigkeit nachweisen ließ. Möglicherweise ist dies ein Ausdruck dafür, dass die Attraktivität eines Modells zwar einen Wunsch zur Veränderung hervorrufen kann („Kommunikationswichtigkeit“), das bereichsspezifische Selbstkonzept („Kommunikationsschwierigkeit“) jedoch nicht tangiert. Erst ein Modell, welches Identifikation und Nähe ermöglicht, vermag die eigenen Fähigkeitszuschreibungen zu ändern. Nach Bandura (1977, 1986) stellt das „stellvertretende“ Lernen am Modell eine wichtige Quelle für den Aufbau von Selbstwirksamkeitserwartungen dar. Hier gilt das Argument, dass Modelle, die als ähnlich wahrgenommen werden, noch stärker als Experten zu stellvertretenden Erfolgserfahrungen beitragen und damit die Selbstwirksamkeitserwartung steigern. Noch wichtiger sind jedoch eigene Erfolgserfahrungen. So konnte als langfristiger Effekt auch eine Zunahme der Kommunikationshäufigkeit gezeigt werden, die dann vermutlich rückwirkend zu einer verbesserten Selbsteinschätzung der Kommunikationskompetenzen führte. Eine Programmwirkung auf der Ebene des Verhaltens wäre geeignet, die langfristige Wirkung dieses Effektes zu erklären.

17.9. Grenzen der Evaluation

Ursprünglich verfolgten wir das Ideal, unsere Studie im Sinne von Rossi und Freeman (1993) als „umfassende“ Evaluationsstudie anzulegen. Den Anspruch nicht nur Erkenntnisse zu Programmwirkungen, sondern ebenso wichtige Informationen über den Prozess des Zustandekommens der Ergebnisse zu gewinnen, kann nur in Teilbereichen eingelöst werden. Es erscheint als unrealistisch bei dem gegenwärtigen Erkenntnisstand, ein derart komplexes Bedingungsgefüge mit vielfältigsten Vermittlungsprozessen und Umgebungseinflüssen wirklich umfassend abbilden zu können, so dass Kausalketten und differentielle Wirkmechanismen einzelner Programmelemente sichtbar werden. Vermutlich konnte nur ein Teil vorhandener Programmwirkungen auch tatsächlich erfasst werden.

Bezüglich der Bedingungen für das Zustandekommen der Programmwirkungen muss im einfachsten Fall von einem „Gesamtpaket“ ausgegangen werden. In dieses Gesamtpaket gehen die individuellen Persönlichkeiten und Kompetenzen der Trainer, Multiplikatoren und Adressaten, deren Wechselwirkungen in der jeweiligen Gruppenkonstellation und - nicht zu vergessen - die strukturellen Begrenzungen innerhalb der Senatsverwaltung für Gesundheit und der beteiligten Schulen mit ein. Hinzu kommen indirekt wirkende Faktoren, wie Zuwendung und Aufmerksamkeit durch Eltern, Lehrer und Mitschüler.

Nach Auswertung der gesammelten qualitativen und quantitativen Daten bestehen jedoch begründete Vermutungen über Bedingungen, die zur Entstehung der spezifischen Programmwirkungen beigetragen haben. Als erstes sind die Grundwerte der Trainer zu nennen, die an den Prinzipien der Gesundheitsförderung (WHO, 1986, 1995) orientiert sind. Diese bedingen eine ausgeprägt „offene“ Arbeitsweise mit einer hohen Einfluss- und Gestaltungsmöglichkeit für Multiplikatoren. Dieser Arbeitsstil ist entwicklungsförderlich für Multiplikatoren, die über eine ausreichende Steuerungsfähigkeit verfügen. Ein

Vergleich mit dem Kurzzeittraining verdeutlicht, dass ausreichende Trainingszeit eine grundlegende Bedingung für eine solche Arbeitsweise ist. Je jünger die Multiplikatoren sind, umso mehr Zeit wird benötigt.

Der zweite hier nachgewiesene Wirkfaktor stellt das Modellernen dar. Zumindest ein geringer Teil der Programmwirkungen bei Adressaten ist über die Wahrnehmung der Multiplikatoren als attraktiv und ähnlich bedingt. Diese Wirkung wurde hier erstmals statistisch nachgewiesen, ist aber was die Varianzaufklärung betrifft, als gering zu charakterisieren. Daher sollten in zukünftigen Evaluationsstudien die theoretischen Grundlagen des betreffenden Programms noch stärker berücksichtigt werden. Diese erfordert aber eine a priori zu leistende explizite Verankerung der konkreten Trainingsinhalte in theoretischen Grundlagen. Das einzige Programm, in dem dies m. E. als gelungen anzusehen ist, stellt das Programm zur Rauchprävention von Perry et al. (1986) dar.

Es wäre illusorisch anzunehmen, dass die Durchführung dieser Evaluationsstudie keinerlei Rückwirkung auf das zu evaluierende Programm gehabt hätte (Riekmann, 1998). In der (vor allem älteren) Evaluationsliteratur ist häufig zu lesen, die Evaluationsforschung erfordere Distanz zum Forschungsobjekt, um die wissenschaftliche Objektivität zu gewährleisten und um möglichst keinen Einfluss auf den Forschungsgegenstand zu nehmen, der die Generalisierbarkeit der gewonnenen Ergebnisse in Frage stellen könnte. Dem steht entgegen, dass die Evaluation daran interessiert sein muss, im Modellprojektverlauf valide und umfassende Informationen zu erheben, was einen wechselseitigen Informationsaustausch mit den beteiligten Modellprojektmitarbeitern voraussetzt. Die Mitarbeiter der Modellprojekte sind in erster Linie an Rückmeldungen interessiert, die sie in ihre praktische Arbeit einfließen lassen können. Im besten Falle können sie die Evaluation als ein Instrument „kontinuierlicher Qualitätssicherung“ nutzen, wenn Feedback aus der Prozessevaluation gegeben wird, im schlechtesten Falle fühlen sie sich in ihrer Arbeit von meist „fachfremden“ Personen kontrolliert. Konflikte entstehen meist dann, wenn der Wunsch der Evaluatoren, möglichst umfassend und standardisiert Daten zu erheben, an die Grenzen der Praktikabilität stoßen und aus Sicht der Praktiker den Ablauf eines Modellprojektes stören, ohne dass für sie ein Nutzen des von ihnen geleisteten „Evaluationsaufwandes“ ersichtlich wäre. Das Selbstverständnis der Evaluationsgruppe im Umgang mit dem Praxisteam kann am ehesten als „responsiv“ (vgl. Kromrey, 1995) charakterisiert werden. Wir betrachteten uns als Moderatoren der Diskussion bei der Zielentwicklung und Umsetzung der Trainingskonzepte, versuchten hier teilweise auch Hilfestellung bei der Konzeptentwicklung zu geben und unsere eigenen „wissenschaftlichen“ Zielsetzungen und Vorgehensweisen möglichst klar und verständlich zu vermitteln. Die Offenheit im Umgang miteinander und Versuche, Zielsetzungen beider Parteien möglichst transparent zu vermitteln, war eine wesentliche Voraussetzung für die Durchführung dieser Evaluationsstudie. Allerdings bestand wie bereits erwähnt die Schwierigkeit zu Beginn operationale Ziele und Erfolgskriterien festzulegen. Aufgrund der erwähnten Empowermentorientierung war das Benennen a priori festgelegter Ziele für die Trainer schwierig.

Andererseits wird hier ein zentrales Argument von Kritikern von Peer-Education-Programmen entkräftet. Wenn diese behaupten, dass Peer-Education eine sozialmanipulative Technik für die Anpassung Jugendlicher an a priori festgelegte Ziele Erwachsener sei (z.B. Bauch, 1997; Riekmann, 1998), so widerspricht die Offenheit der Trainer für neu zu entwickelnde Themen und Zielsetzungen der Jugendlichen dieser Annahme. Zu vermuten ist jedoch, dass die einmal festgelegte Operationalisierung der Erfolgskriterien von seiten des Evaluationsteams für die Trainer dennoch eine Festlegung der Programmziele beinhaltet, da auch sie sich vermutlich von Erfolgsdruck nicht vollständig distanzieren konnten (vgl. dazu Riekmann, 1998).

Am Ende ist es offen, ob die Auswahl der Erfolgskriterien den Intentionen und Interventionen von Auftraggebern und Trainern angemessen waren. Bezüglich der Adressatenerhebung konnte gezeigt werden, dass das Programm eine Wirkung erzielt. Der Schwierigkeitsgrad für das gewählte Erfolgskriterium ist jedoch so gering, dass eine praktische Bedeutsamkeit dieses Effektes minimal ist. Kritik ist an dem gewählten Design zur Erfassung von Programmwirkungen bei Multiplikatoren zu üben. Zum Ausschluss von Reifungs- und Entwicklungseffekten als erklärende Faktoren sollte zukünftig auf eine Kontrollgruppe ohne Intervention nicht verzichtet werden und zunächst eine isolierte Evaluation durchgeführt werden, bevor Trainingsvarianten verglichen werden. Auch die Verwendung vieler Kurzskaalen und Single Indicators aus Gründen der Praktikabilität war an manchen Stellen zu defensiv und verursachte vielfältige Probleme messtechnischer Art.

17.10. Möglichkeiten und Grenzen des Peer-Education-Ansatzes

Die Ergebnisse dieser Evaluationsstudie zeigen, dass nachhaltige entwicklungsförderliche Effekte bei den Multiplikatoren durch ein Peer-Education - Kurzzeitprogramm nicht erzielt werden konnten. Solche Wirkungen sind vermutlich nur durch einen hohen zeitlichen und qualitativen Input zu erreichen, wie es bei dem Langzeittraining der Fall war. Die Hoffnung auf „billige Präventionskräfte“ durch den Einsatz von Peer-Educators muss daher enttäuscht werden. Die konkrete Erfahrung auch mit anderen Peerprojekten hat gezeigt, dass gut funktionierende Projekte ein Ausmaß an Betreuung erfordern, das äquivalent zu demjenigen konventioneller Methoden sein dürfte (Lindsey, 1997; Turner, 1999).

Die Verwirklichung von „Partizipation“ als Grundprinzip von Peer-Education-Programmen ist nicht beliebig realisierbar, sondern stößt abhängig vom Entwicklungsalter an Grenzen. Bei der konkreten Umsetzung der Programme zeigte sich immer wieder, dass der Anspruch aktiver Partizipation der Multiplikatoren hinsichtlich der Ausbildungsinhalte und Methoden überfordernd wirkte (vgl. Frankham, 1998; Milburn, 1995; Riekmann, 1998). Angesichts „drohender“ Veranstaltungen mit Adressaten wurden Peer-Educators häufig nicht selbst gestalterisch aktiv, sondern wählten eine pragmatische Lösung, indem sie die Methoden der Trainer reproduzierten. In manchen Fällen wünschten diese auch strukturiertere Vorlagen oder Manuale (Frankham, 1998). Auch die Berliner Multiplikatoren setzten in ihrer Arbeit mit Adressaten keine anderen Methoden ein, als

diejenigen, die Ihnen die Trainer vermittelt hatten. Eine realistische Einschätzung der Möglichkeiten Jugendlicher selbstbestimmt produktiv sein zu können und gegebenenfalls auch ein Mehr an strukturierenden Hilfen könnte die Effektivität des Ansatzes steigern. Jedoch sollten aus psychologischer Sicht auch bei strukturierterem Vorgehen die Möglichkeiten für Einflussnahme der Jugendlichen keinesfalls vermindert werden, da ansonsten vergleichbare Effekte wie beim Langzeittraining nicht zu erwarten sind.

Ein weiterer Aspekt betrifft die Programmwirkungen bei Adressaten. Die einzelnen Programmwirkungen bei Adressaten sind vergleichsweise gering. Darüber hinaus muss eingeräumt werden, dass deren Prädiktionskraft für das Programmziel „Fördern des Verhütungsmittelgebrauchs“ sehr mäßig sein dürfte. Als sogenannter Multiplikatorenansatz entfaltet das Peer-Education-Programm erst über seine Programmreichweite eine hohe Effizienz. Die Zahl der durchgeführten Veranstaltungen in dem betrachteten halbjährigen Untersuchungszeitraum war jedoch nicht sehr hoch. Daher wäre es wünschenswert, wenn die Multiplikatoren länger als ein halbes oder ganzes Schuljahr aktiv sein könnten, um möglichst viele Adressaten zu erreichen. Um diesem Problem zu begegnen, wäre eine strukturelle Verankerung an Institutionen wie Schulen und Freizeiteinrichtungen zu empfehlen. Damit ließe sich auch dem Argument begegnen, dass strukturelle Prävention im Vergleich zur individuellen Prävention vernachlässigt wird (Duncan, Jones & Moon, 1996).

Die Erfahrungen der Jugendlichen und der Praktiker haben gezeigt, dass Peer-Education-Ansätze für den Bereich der sexuellen Gesundheit eine geeignete Form bieten. Mit Neuberger (2001) wäre als neuer Anwendungsbereich für Peer-Education-Programme das Thema sexuelle Gewalterfahrungen im Jugendalter zu empfehlen. Forschungserkenntnisse verweisen hier auf hohe Prävalenzzahlen (Bange, 1992; Krahe, 1999), betroffen sind vor allem die Mädchen. Wenn es gelingt, Jungen in das Training einzubinden, dann bieten Peer-Education Programme hier ausgezeichnete Möglichkeiten für die Förderung des Perspektivwechsels. Dies stößt nach unseren Erfahrungen gerade bei Jugendlichen auf sehr hohes Interesse. Jedoch ist darauf zu achten, dass sich genügend Anknüpfungspunkte auch für jungenspezifische Interessen finden, die bedauerlicherweise in unserem wie auch anderen Peer-Education Programmen zur sexuellen Gesundheit unterrepräsentiert sind.