

6. THEORETISCHE BEGRÜNDUNG FÜR PEER-EDUCATION-PROGRAMME

Es scheint, als ob eine theorieorientierte Betrachtungsweise zu Peer-Education-Programmen lange Zeit vernachlässigt wurde, erst in letzter Zeit erscheinen zunehmend diesbezügliche Publikationen. Einführungen oder Zusammenfassungen zu den theoretischen Grundlagen von Peer-Education-Programmen geben beispielsweise Damon (1984), Topping und Ehly (1998) oder Turner und Shepherd (1999) mit jeweils unterschiedlichen Schwerpunkten und Zielsetzungen. Von verschiedenen Autoren wurde die mangelnde theoretische Fundierung der Peer-Education-Modellprogramme beklagt (z.B. Milburn, 1995). So scheint zwar ein gewisser Konsens hinsichtlich theoretischer Grundlagen von Peer-Education-Programmen zu existieren. Eine Reihe von Theorien aus der Entwicklungspsychologie, sozial-kognitiven Lerntheorie oder gar Gesundheitspsychologie werden als theoretische Basis für Peer-Education-Programme angeführt. Selten gelingt jedoch die Verbindung zwischen Theorie und Praxis. Häufig werden Peer-Education-Programme konzipiert unter einem allgemeinen Hinweis auf deren theoretische Verankerung, ohne jedoch die Verbindung zwischen Theorie und einzelnen Maßnahmen zu spezifizieren. Turner und Shepherd (1999) fassen diese Kritik zu Peer-Education folgendermassen zusammen: „It would seem to be a method in search of a theory rather than the application of theory to practice“ (S. 235).

Auch das vorliegende Peer-Education-Programm wurde nicht theoriegeleitet entwickelt. Die einzelnen Übungen und Komponenten des Programms wurden nicht theoretisch, sondern aus der Praxis heraus mit den Jugendlichen entwickelt und gemeinsam umgesetzt. Daher kann und soll mit der vorliegenden Evaluationsstudie nicht der Anspruch erhoben werden, die theoretischen Grundlagen des Peer-Education-Programms einer Überprüfung zu unterziehen. Dies war von Anfang an nicht intendiert. Dennoch wird eine intensive Auseinandersetzung mit theoretischen Grundlagen von Peer-Education-Programmen als sinnvoll erachtet. Bei der Interpretation von Programmwirkungen können diese möglicherweise als Heuristiken dienen, die - analog zur Psychotherapieforschung - zentrale Wirkprinzipien des Programms identifizieren helfen und eine Generalisierung auf vergleichbare Ansätze und Settings ermöglichen. Der folgende Überblick über theoretische Begründungsmuster für Peer-Education-Programme konnte nicht alle möglichen Erklärungsansätze berücksichtigen. Es wurden jedoch diejenigen Anfänge vertieft, die für die vorliegende Arbeit als bedeutsam angesehen wurden. Der Überblick beginnt mit der Entwicklungspsychologie, die im Rahmen der Darstellung theoretischer Grundlagen den größten Raum einnimmt. Hier wird vor allem die Rolle der Gleichaltrigen für verschiedene Dimensionen der Entwicklung während der Lebensspanne in Augenschein genommen. Bereits bei der Darstellung der verschiedenen Formen von Peer-Involvement-Programmen wurde auf entwicklungspsychologische Grundlagen Bezug genommen. Es schließt sich ein Kapitel zum Modellernen an, das die Mechanismen der Aneignung und Ausführung neuer Verhaltensweisen etwas genauer beleuchtet. Im Idealfall ist es das Ziel von Peer-Education-Programmen, Veränderungen des Verhaltens zu bewirken. Es folgt die Darstellung einer gesundheitspsychologischen Theorie zur Erklärung des Kondomgebrauchs. Auch gesundheitspsychologische Theorien haben das Ziel,

Verhaltensänderung zu erklären, wenn auch aus stärker sozialpsychologischer Sicht. Mit dem Kondomgebrauch wurde eine Verhaltensweise ausgewählt, die gleichzeitig als ein Erfolgskriterium dienen soll. Den Abschluss der theoretischen Übersicht bildet die „diffusion of innovation“ Theorie. Die Verbreitung von Präventionsbotschaften in informellen sozialen Netzwerken ist nicht nur in Projekten, die auf den Schneeballeffekt setzen, sondern auch im Rahmen von hoch strukturierten Peer-Education-Programmen gewünscht.

6.1. Die Bedeutung der Entwicklungspsychologie

Gleichaltrigenbeziehungen kommt im Rahmen dieser Arbeit eine besondere Bedeutung zu. Das entwicklungsförderliche Potential der Gleichaltrigenbeziehungen ist eine der zentralen theoretischen Grundlagen für Peer-Education-Programme. Sie begleiten einander auf dem Weg von der Kindheit zum Erwachsenwerden und bieten als Modelle neben Erwachsenen einzigartige Lernmöglichkeiten. Im folgenden Kapitel soll ein Überblick über Arten von Gleichaltrigenbeziehungen und deren Bedeutung für die kognitive Entwicklung erfolgen.

6.1.1. GLEICHALTRIGE UND SOZIALE ENTWICKLUNG

Der englische Begriff „Peer“ meint ursprünglich eine ranggleiche Schicht englischer Adliger. Mit diesem Begriff werden Personen bezeichnet, die sich nach Rang, Verdienst und Qualität ähneln. Analog dazu beinhaltet der Begriff „Peers“ im Kindes- und Jugendalter dass diese „von gleich zu gleich“ als ebenbürtig wahrgenommen werden (vgl. Krappmann, 1991, 1994). Als ein Resultat der starken Altersgradierung im Kindes- und Jugendalter – beispielsweise nach Schulklassen – ist jedoch tatsächlich in den meisten Fällen zusätzlich von einer Gleichheit hinsichtlich des Alters auszugehen. Erfahrungen mit Gleichaltrigen sind für Kinder und Jugendliche unabdingbar und erfüllen vielfältige Entwicklungsfunktionen. Harris (1995) weist den außerfamilialen Peergruppen der Kindheit und der Adoleszenz einen zentralen Einfluss auf die Entwicklung der Persönlichkeit zu, einen bedeutenderen noch als die Sozialisation durch die Eltern. Im Zusammensein und in der Auseinandersetzung mit Gleichaltrigen erwerben die Kinder Fähigkeiten, Einstellungen und Erfahrungen, die durch die Begegnung mit Erwachsenen nicht zu ersetzen sind und die ihre Anpassung während der gesamten Lebensspanne bestimmen. Gleichaltrige fördern nicht nur die soziale und kognitive Entwicklung, sondern tragen auch zur seelischen Gesundheit der Kinder und Jugendlichen bei (vgl. Rubin, Bukowski & Parker, 1998). Unter den vielfältigen möglichen Sozialbeziehungen unter Gleichaltrigen werden insbesondere der Peer-Status, die Peergruppe und die Freundschaft hervorgehoben (vgl. Krappmann, 1991, 1994). Sie alle spielen in besonderer Weise eine Rolle für den Peer-Education-Ansatz. Der Peer-Status kann als ein mögliches Auswahlkriterium für Peer-Educators dienen. Die Peergruppe stellt unmittelbare

Lernumgebung und möglicher Moderator des Lernerfolgs für Peer-Educators dar, da die Schulung derselben in Gruppen erfolgt. Schließlich ist auch davon auszugehen, dass innerhalb von Freundschaftsbeziehungen Präventionsbotschaften leichter vermittelt werden können, als bei eher unpersönlichen Bekanntschaften.

6.1.1.1. *Peer-Status*

Freizeit und Schule sind etwa ab der mittleren Kindheit die zentralen Entwicklungskontexte für Kinder und Jugendliche. Einen sehr großen Teil ihrer Schul- und Freizeit verbringen diese mit Gleichaltrigen und sind deren Einflüssen ausgesetzt. Solche sozialen Beziehungen sind wesentlich für die Stimulation kognitiver Entwicklung, darüber scheint man sich weitgehend einig. Aber auch die Frage, ob Heranwachsende durch Gleichaltrige Zustimmung oder Ablehnung erfahren, ob ihre Meinung und Vorschläge akzeptiert werden und sie die Meinungsbildung innerhalb ihrer Gruppe entscheidend beeinflussen können, wird mit zunehmendem Alter immer wichtiger. Im Verlaufe der Kindheit nehmen die Bedenken von Kindern, innerhalb von Peergruppen nicht ernst genommen zu werden, ausgelacht oder ausgegrenzt zu werden, immer mehr zu.

Um das Ansehen oder den Status von Heranwachsenden innerhalb von Gruppen, wie zum Beispiel Schulklassen zu bestimmen, wurde am häufigsten die Methode der Soziometrie eingesetzt (zu den verschiedenen Techniken: vgl. Hallinan, 1981). Hier sollen positive und negative Wahlen vergeben werden, beispielsweise zum erwünschten Spielpartner, bevorzugten Banknachbar und ähnlichen Kategorien. Zu beachten ist bei soziometrischen Messungen, dass hier nicht Beziehungen, sondern die Beliebtheit oder Akzeptanz im Vergleich mit anderen ermittelt wird. Je nach positiven oder negativen Wahlen wird ein Kind den Extremgruppen „populär“, „kontrovers“, „abgelehnt“ oder „vernachlässigt“ oder aber der großen Gruppe „durchschnittlich“ zugeordnet (z.B. Coie, Dodge & Coppotelli, 1982). Dieser Klassifikation liegen zwei Dimensionen zugrunde: Die Differenz zwischen positiven und negativen Stimmen ergibt die soziale Präferenz („social preference“) eines Kindes, also das Ausmaß, in dem es gemocht wird oder nicht. Die Summe positiver und negativer Stimmen gibt das Ausmaß an sozialer Beachtung („social impact“) wieder, das heißt, das Ausmaß in dem ein Kind von Gleichaltrigen wahrgenommen wird. Dieser Unterschied ist wesentlich zum Verständnis der Differenzierung zwischen „abgelehnten“ und „vernachlässigten“ Kindern. Abgelehnte Kinder werden aktiv abgelehnt (geringe soziale Präferenz), es gelingt ihnen jedoch die Beachtung der Gruppe zu erlangen. Vernachlässigte Kinder haben dagegen wenig negative, aber auch wenig positive Urteile, das heißt, sie ziehen offensichtlich keinerlei Aufmerksamkeit auf sich (geringe Beachtung). Zahlreiche Studien beschäftigen sich mit Ursachen für die Zuweisung eines bestimmten Peer-Status. Besonders die Gruppen der Kinder, die von anderen nicht gewählt wurden, also die Abgelehnten und die Vernachlässigten fanden großes Interesse (vgl. Übersicht bei Coie, Dodge & Kupersmith, 1990).

Dodge (1983) konnte beispielsweise zeigen, dass zurückgewiesene Kinder („Abgelehnte“) sich unkooperativer und aggressiver verhielten, wenn sie in Spielgruppen eintraten. Nach den Ergebnissen einer Metaanalyse (Newcomb, Bukowski & Pattee, 1993) zeichnen sich abgelehnte Kinder größtenteils durch externalisierende Störungen wie Aggressivität aus, es kamen jedoch auch eher internalisierende Auffälligkeiten wie „Rückzug“, „Depression“ und „Ängstlichkeit“ vor. Der Peer-Status „Ablehnung“ ist im Vergleich zu den anderen genannten Kategorien besonders stabil über die Zeit (z.B. Coie & Dodge, 1983; Newcomb & Bukowski, 1984). Die Gruppe der abgelehnten Kinder stellt langfristig gesehen eine Risikogruppe dar, da sie in höherem Ausmaß als andere Kinder in den folgenden Lebensjahren fehlangepasstes, negativ bewertetes Verhalten zeigen (Kupersmith, Coie & Dodge, 1990; Parker & Asher, 1987, 1993). Diese Kinder haben langfristig ein erhöhtes Risiko für Kriminalität, Schulabbrüche und Psychopathologie.

Vernachlässigte Kinder gelten als schüchtern und zurückgezogen, sind es aber nicht notwendigerweise situationsübergreifend. Sie zeigen im Durchschnitt weniger Aggressivität als die beliebten Kinder und sind oft mit ihrer sozialen Situation nicht unzufrieden (Cantrell & Prinz, 1985). Alles in allem haben vernachlässigte Kinder nur wenige Beziehungen zu Gleichaltrigen. Wenn jedoch feste Freundschaften vorhanden sind, brauchen sie sich langfristig gesehen in ihrer Entwicklung von durchschnittlichen Kindern nicht zu unterscheiden. Allerdings meinen Parker und Asher (1993), dass ausgehend vom gegenwärtigen Forschungsstand keine abschließenden Aussagen bezüglich langfristiger Fehlanpassungen schüchterner und zurückgezogener Kinder möglich sind.

Ob Kinder eine besondere Stellung in der Gruppe erlangen (Status: Beliebtheit) hängt unter anderem auch davon ab, ob diese sozial geschickt Kontakte anknüpfen und aufrechterhalten können, sich gut in Gruppen einfügen und sensitiv mit den Bedürfnissen einer Gruppe umgehen können. Insgesamt demonstrieren beliebte Kinder hohe kommunikative Kompetenzen zur Aufrechterhaltung von Beziehungen. Übereinstimmend werden sie von Peers, Lehrern und Beobachtern als kooperativ, freundlich und sensitiv beschrieben. Sie sind mit höherer Wahrscheinlichkeit hilfsbereit und zeigen auch Führungsfähigkeiten (vgl. von Salisch, 2000). Es ist davon auszugehen, dass sozial intelligente Kinder, die ausgeprägt prosoziales Verhalten zeigen, zur Spannungsminderung und zum Wohlbefinden auch der schwächeren Gruppenmitglieder beitragen können. Daher werden sie auch leichter als Gruppenführer akzeptiert.

Als eine grundlegende Voraussetzung für den Einsatz von Peer-Educators wird deren Akzeptanz in der Zielgruppe gesehen. Wenn Peer-Educators von der Zielgruppe als vertrauenswürdig wahrgenommen werden, wenn sie gemocht werden und als Ansprechpartner für Probleme gelten, stehen die Chancen gut, dass ihre Botschaften auch ankommen. Folgerichtig dient in einigen Projekten der Peerstatus als Entscheidungsgrundlage für die Auswahl der Multiplikatoren (z. B. Perry, Klepp, Halper, Hawkins & Murray 1986, Perry et al. 1987). Wissenschaftliche Befunde sprechen dafür, dass populäre Kinder aufgrund ihrer besonderen sozialen Fähigkeiten als Multiplikatoren geeignet sind. Sogenannte „natürliche Meinungsführer“ sollten als Peer-Educators über das Potential verfügen, innovative und neue Ideen innerhalb ihres Netzwerks zur Diskussion zu stellen. Der Einsatz von Meinungsführern ist üblich in Projekten, die sich die Verbreitung

von Präventionsbotschaften in informellen Gruppen wie zum Beispiel in Schwulengemeinden zunutze machen (Kelly et al., 1991). Allerdings gewährleistet die Auswahl der Peer-Educators bei Jugendlichen nach Popularität nicht, dass diese auch ein ausreichendes Interesse und Identifikation mit den Projektzielen haben. Soziale Verhaltenskompetenzen Jugendlicher sind sicherlich eine wichtige Voraussetzung für die Akzeptanz innerhalb von Peergruppen. Eine etwas erweiterte Perspektive sollte jedoch auch das Zusammenwirken zwischen Person- und Umweltfaktoren im Sinne einer Passung zwischen Person und Umwelt als Erklärungsmöglichkeit für die Popularität in Betracht ziehen. Als bedeutsame situative Variable können beispielsweise die Normen der betreffenden Klasse, Clique oder Gruppe gelten (z.B. Rubin et al., 1998). Abhängig davon, ob Verhaltensweisen eines Kindes mit den geltenden gruppenspezifischen Normen kompatibel sind, resultiert ein hoher oder niedriger Peerstatus. Dies hat möglicherweise die Konsequenz, dass Jugendliche, die sich einer nonkonformen Peergruppe zuordnen, durch populäre Jugendliche möglicherweise nicht erreicht werden können. So könnte die Auswahl von „Stars“ als Multiplikatoren dazu führen, dass insbesondere schüchterne oder nonkonform orientierte Jugendliche sich weniger gut mit den Zielen des Peerprogramms identifizieren.

6.1.1.2. Die Peergruppe

Unter dem Begriff Peergruppe verbirgt sich eine ganze Fülle von Beziehungsstrukturen und Gesellungsformen (vgl. Oswald, 1993). Ob als Bande (Gang), Clique, Crowd (Brown, 1990) oder Geflecht (Oswald & Krappmann, 1984), stets werden damit soziale Netzwerke der Kindheit oder des Jugendalters von unterschiedlicher Größe und Dichte beschrieben. Die Peergruppe verfügt in verschiedenen Entwicklungsaltersstufen über sehr verschiedene Funktionen. Die folgende Darstellung konzentriert sich auf die Bedeutung der Peergruppe etwa ab der Präadoleszenz.

Unter den vielfältigen genannten Gruppierungen soll die Clique hervorgehoben werden. Die Peergruppe begegnet uns meist als Clique, bestehend aus vier bis sechs Mitgliedern, die sich miteinander zu regelmäßigen sozialen Aktivitäten treffen (vgl. Brown, 1990). Tendenziell sind die Mitglieder vom gleichen Geschlecht, Alter und sozialer Klasse (z.B. Hallinan, 1980). In der Clique finden sich Individuen, die gleiche Ziele, Interessen und Normen haben, sehr eng miteinander verbunden sind und relativ dauerhaft zusammenbleiben. Die Clique übt einen starken Einfluss auf die Einstellungen und Haltungen ihrer Mitglieder aus (Hollingshead, 1975). Die Entwicklung eines Systems von Überzeugungen, Gebräuchen und Regeln bei präadoleszenten Jungen wurde von Fine (1980) anschaulich beschrieben: (1) Mitglieder bringen bestimmte Wissens Elemente in die Gruppe ein und tragen damit zur Sozialisation ihrer Freunde bei. Interessant gefundene Informationen werden ständig ausgetauscht und von den anderen übernommen. Damit kann ein Stück spezialisiertes Wissen, können aber auch reine Modewörter übernommen, bzw. geschaffen werden. (2) Die Begriffe und Inhalte müssen in der Gruppeninteraktion anwendbar sein, d.h. dass sie angemessen sein müssen. (3) Die Gruppenmitglieder müssen

ein Bedürfnis nach emotionalen Bindungen haben. (4) Es werden nur solche Elemente in die Gruppenkultur integriert, die die soziale Struktur und die Statushierarchie stützen. Dabei entscheidet die Meinung des Gruppenführers, bzw. von Mitgliedern mit hohem Status, welche Inhalte assimiliert werden oder nicht. (5) Bestimmte Ereignisse müssen situationsspezifisch als Auslöser wirken. Solche Ereignisse können eine Reaktion durch die Gruppe provozieren, die ein fester Bestandteil des Verhaltensrepertoires werden kann. Ob dieses Modell in ähnlicher Weise auch für Mädchen gilt, bleibt zu überprüfen.

Seit den 60er Jahren hat die Mitgliedschaft in informellen Peergruppen offensichtlich zugenommen (Allerbeck & Haag, 1985). Zinnecker und Strzoda (1996) berichten eine Zunahme über das Jugendalter ausgehend von 47 Prozent Cliquenmitgliedschaft bei 10 bis 13jährigen westdeutschen Jugendlichen bis hin zu 82 Prozent bei 17 bis 20jährigen. Bei ostdeutschen Jugendlichen liegt diese Zahl etwas niedriger. Dies erklären die Autoren damit, dass die ostdeutschen Kinder- und Jugendlichen stärker familiengebunden sind. Der Zusammenhalt innerhalb der Clique hängt in starkem Maße von der Einhaltung spezifischer Normen ab. Gruppenmitglieder üben Konformitätsdruck aus und als Gegenleistung für die Einhaltung der Normen werden Gruppenmitglieder mit einem hohen Status innerhalb der Gruppenhierarchie „belohnt“. Schon früh wurde anhand der Versuche zur Einschätzung der Linienlängen von Asch nachgewiesen, dass die Peergruppe einen erheblichen Konformitätsdruck ausüben kann (Costanzo & Shaw, 1966; Costanzo, 1970). Relativ übereinstimmend geht man davon aus, dass der Peergruppendruck vor allem in der frühen bis mittleren Adoleszenz am stärksten ist (Clasen & Brown, 1985; Steinberg & Silverberg, 1986). In der späten Adoleszenz nimmt die Suggestibilität gegenüber Gruppendruck ab. Vermutlich spielt hier unter anderem die fortschreitende Identitätsentwicklung eine Rolle, die eine Festigung der Persönlichkeit bewirkt. Je nach Gruppennorm ist Gruppendruck in Richtung konformen oder in Richtung nonkonformen Verhaltens möglich, das konnten Clasen und Brown (1985) mit ihrer Studie nachweisen. Mitglieder der beiden Jugendgruppierungen „druggie-toughs“ und „jock-populars“ waren sehr unterschiedlichen Normen ausgesetzt. Die eher angepassten Sportler nahmen stärkeren Peerdruck hinsichtlich der Familienorientierung und schulischer Aktivitäten wahr, die „druggie-toughs“ hingegen deutlich höhere Erwartungen in Richtung devianter Aktivitäten - der Zusammenhang zum Drogenkonsum als eine Form der Devianz liegt nahe. Die ausgeprägtesten Erwartungen durch Gleichaltrige (peer pressure) erlebten die Jugendlichen bei der Gestaltung ihrer Freizeitaktivitäten mit Gleichaltrigen, den geringsten Einfluss bei der Ausführung devianter Aktivitäten. Der wahrgenommene Konformitätsdruck unterschied sich über die verschiedenen Jugendgruppen nicht und verminderte sich kontinuierlich zwischen der siebten und zwölften Klasse.

Obwohl in den Abhandlungen zu Peer-Education die besonderen Funktionen der Peergruppe für die Entwicklung hervorgehoben werden (z.B. Damon, 1984), so findet sich ganz selten ein Programm, was direkt präexistierende Gruppenbeziehungen für die Vermittlung von Präventionsinformationen nutzt. Meist werden Peer-Educators auf der Basis von Freiwilligkeit ausgewählt, die keine besondere Beziehung zur Adressatengruppe aufweisen. Eine große Ausnahme stellt hierbei das recht aufwendige Programm von Wiist und Snider (1991) dar, das zur Prävention des Rauchens entwickelt wurde. Den Autoren

gelang es durch eine vorauslaufende Befragung Cliques und zugehörige Peer-Leaders zu identifizieren. Die Peer-Leaders wurden in einer zehnwöchigen Schulung ausgebildet und unterrichtet unmittelbar im Anschluss an die eigene Ausbildung ihre Peers. Im Vergleich mit erwachsenen Lehrern und sogenannten Modellstudenten hatten die Peer-Leaders augenscheinlich den höchsten Erfolg, die Signifikanzgrenze wurde jedoch verfehlt. Der Ansatz erscheint anderen Peer-Education-Programmen durch das Nutzbarmachen vorhandener Gruppenbeziehungen überlegen. Was jedoch die praktische Umsetzung betrifft, so ist mit einem nicht zu vernachlässigenden Aufwand zur Identifikation von Cliques und Meinungsführern zu rechnen.

Im vorherigen Abschnitt wurde die Clique als eine der wichtigsten Gruppenarten des Jugendalters beschrieben. Die Clique übt einen starken Einfluss auf die Einstellungen der Einzelmitglieder aus, der sich auch als Gruppen- oder Konformitätsdruck bemerkbar machen kann. Gruppenmitglieder werden bei Einhalten der Gruppennorm durch hohen Status in der Gruppe belohnt, bei Verletzen der Gruppennorm jedoch sanktioniert bis hin zum Ausschluss aus der Gruppe. Der folgende Abschnitt widmet sich verschiedenen Funktionen der Peergruppe, wonach die Entwicklung Jugendlicher sowohl stabilisiert, als auch destabilisiert werden kann.

6.1.1.3. *Funktionen der Peergruppe: „Verführung“ und „Stabilisierung“*

Seit den 50er Jahren wurde für praktisch jegliche Form des Problemverhaltens Jugendlicher die Gleichaltrigengruppe verantwortlich gemacht (Gilbert, 1986). Man nahm an, dass durch Konformitätsdruck innerhalb der Gleichaltrigengruppe Jugendliche trotz gegenteiliger Einflüsse von seiten des Elternhauses zu Drogenkonsum und zu kriminellen Verhaltensweisen verleitet würden. Insbesondere die sozialen Kontrolltheorien erklären deviantes Verhalten Jugendlicher durch abweichende Jugendgruppen (zu einem Überblick vgl. Haage, 1995). Aus historischer Sicht erlangten solche Ansätze auch für die Erforschung der Jugendsexualität eine gewisse Bedeutung, weil man zu Beginn der sozialwissenschaftlichen Erforschung der Jugendsexualität verfrühtes Sexualverhalten ebenfalls aus der Perspektive devianten Verhaltens betrachtete (z.B. Jessor, Costa, Jessor & Donovan, 1983). Jessor und Jessor (1977) beschrieben einen ganzen Komplex an abweichenden Verhaltensweisen des Jugendalters, wie Drogenkonsum, Mangel an Leistungsmotivation, aggressives Verhalten, verfrühten Sexualverkehr etc., denen ein Motiv zur Nonkonformität, d.h. zur Abweichung von gesellschaftlichen Normen zugrundeliegen sollte.

Der durch die Jugendgruppe ausgeübte Konformitätsdruck, dem die Jugendlichen sich aufgrund eines Mangels an Widerstandskräften nicht entziehen können, ist hier offensichtlich - neben einer mangelnden Bindung an die Werte des Elternhauses - ein entscheidender Faktor. Häufig wurde Konformitätsdruck im Zusammenhang mit Drogenkonsum (vgl. Kandel, 1985), untersucht. Unbestreitbar gibt es einen hohen Zusammenhang zwischen dem Drogenkonsum Jugendlicher und dem Drogenkonsum in der Gleichaltrigengruppe. Dieser Zusammenhang wurde häufig als einseitiger kausaler

Einfluss interpretiert. Man ging davon aus, dass die Peergruppe einzelne Mitglieder der Gruppe zum Drogenkonsum verführten. Schon früh wies jedoch beispielsweise Cohen (1977) darauf hin, dass nicht nur Konformitätsdruck, sondern die aktive Auswahl als ähnlich wahrgenommener Jugendlicher als Bezugsgruppe für die starke Peergruppenhomogenität verantwortlich sei. Realistischerweise sind die gefundenen Zusammenhänge sowohl das Resultat von Selektions- als auch von Sozialisationsprozessen (vgl. Baumann & Ennett, 1994, 1996). Gleichaltrige suchen Kontakt zu Jugendlichen mit ähnlichen Einstellungen und Werthaltungen. Im Verlaufe des Zusammenseins mit Gleichaltrigen findet ein intensiver Austausch statt, der zu einer weiteren Homogenisierung der Gruppenmeinung führen kann. Werden jedoch entwicklungsbedingt von der Gruppenmeinung abweichende Werthaltungen entwickelt, erhöht sich die Wahrscheinlichkeit, dass die Peergruppe verlassen wird, bzw. Anschluss an neue „passendere“ Cliques gesucht wird. Lediglich eine Studie widmet sich explizit der Frage des wahrgenommenen Konformitätsdrucks für die Entscheidung junger Mädchen, sexuell aktiv zu werden (vgl. Duncan-Ricks, 1992). Die befragten Mädchen verneinten überwiegend den Einfluss von Peers auf die erste sexuelle Erfahrung. Andererseits gab ein größerer Teil der Mädchen mit ungeplantem als mit geplantem Geschlechtsverkehr an, dass sie sich selbst unter Druck gesetzt hätten. Es ist nicht auszuschließen, dass hier ein indirekter Einfluss durch Gleichaltrige wirkte, der nicht bewusst wahrgenommen wurde.

In der Sozialpsychologie existiert eine wichtige Differenzierung der Art sozialer Einflussnahme (z.B. Reno, Cialdini & Kallgren, 1993). Hier wird die „injunctive norm“ von der „descriptive norm“ unterschieden. Diese Unterscheidung soll mit aktiver und passiver Einflussnahme übersetzt werden. Die aktive Einflusskomponente bezieht sich auf die antizipierten Sanktionen oder die Zustimmung durch andere. Die passive Komponente bezieht sich auf die Wahrnehmung von Überzeugungen und Verhaltensweisen anderer Personen und kann beispielsweise durch Prävalenzschätzungen von Verhaltensweisen Gleichaltriger erfasst werden. Sowohl das Sexualverhalten, als auch der Verhütungsmittelgebrauch scheint durch soziale Einflüsse durch Gleichaltrige vorhersagbar. So scheint die Wahrnehmung, dass Freundinnen bereits sexuell aktiv sind, einen Einfluss auf den Zeitpunkt des Beginns sexueller Aktivitäten auszuüben (Evans, R. C. 1987; Lock & Vincent, 1995; Thornton & Camburn, 1989; Yawn & Yawn, 1993).

Auch das Verhütungsverhalten scheint durch Bekannte und Freunde beeinflusst zu sein. So trug in verschiedenen Schülerstichproben die Überzeugung, dass andere Gleichaltrige Kondome verwenden, wesentlich zum eigenen Kondomgebrauch bei (Brown, DiClemente & Park, 1992; Donald, Lucke, Dunne, O'Toole & Raphael, 1994). Auch in einer Gruppe jugendlicher Strafgefangener korrelierten Einschätzungen des Kondomgebrauchs anderer Jugendlicher mit dem eigenen Kondomgebrauch (DiClemente, 1991). Schaalma, Kok und Peters (1993) erfassten beide Komponenten also die injunctive und deskriptive Norm zur Vorhersage des konsistenten Kondomgebrauchs bei Jugendlichen und konnten eine Korrelation von $r = .29$ zwischen beiden Komponenten feststellen. Demnach erfassen beide Aspekte unterschiedliche Einflüsse auf den Kondomgebrauch.

Die Frage, ob Eltern und Peers einen entgegengesetzten oder aber überlappenden Einfluss im Jugendalter spielen, wurde kontrovers gesehen. Shah und Zelnik (1981) konnten beispielsweise in einer Repräsentativstudie zeigen, dass 15 bis 19jährige Mädchen, die stärker von den Eltern beeinflusst waren, weniger vorehelichen Geschlechtsverkehr hatten, als Mädchen, die stärker von den Gleichaltrigen beeinflusst waren. Bei Mädchen, die stärker von Freundinnen beeinflusst waren, zeigte sich generell höhere voreheliche sexuelle Erfahrung, inkonsistenter Verhütungsmittelgebrauch und mehr ungewollte Schwangerschaften. Auch Nathanson und Becker (1986) betrachten Eltern und Freunde als alternative und wechselseitig ausschließende Unterstützungssysteme. Weibliche jugendliche Besucherinnen einer Familienplanungsklinik in den USA kamen entweder in Begleitung der Eltern zumeist der Mutter oder aber in Begleitung einer Freundin. Beides gemeinsam kam eher selten vor. Als entscheidender Faktor stellte sich die angenommene Zustimmung der Eltern zur Einnahme von Verhütungsmitteln heraus. Wenn diese nicht gegeben war – so die Autoren suchten die Mädchen Unterstützung bei einer Freundin. Allerdings dürfte der relative Einfluss von Eltern und Gleichaltrigen in Gesellschaften, in denen eine höhere Liberalität gegenüber dem vorehelichen Geschlechtsverkehr vorherrscht, weniger differierend sein.

Eine zu vereinfachte Sichtweise der Peereinflüsse ist also nicht angebracht, da eine große Vielfalt von Ausprägungsformen des jugendlichen Lebensstils existiert und entsprechend auch Inhalt und Ausmaß an Peereinflüssen variieren. Auch ist es prinzipiell möglich – abhängig davon, ob man zum Kern oder zur Peripherie der Gruppe zählt – verschiedenen Peergruppen anzugehören. Die Befürchtung, dass Peergruppen in erster Linie einen nonkonformen und problematischen Einfluss ausüben würden, ließ sich nicht bestätigen. So zeigte sich anhand von Umfragen, dass Peergruppen zu einem großen Teil deviantes Verhalten oder Drogenkonsum ablehnen und damit auch „stabilisierende“ Einflüsse ausüben (Zinnecker & Strzoda, 1996, Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung, 1998). Die Vorstellung, dass familiäre Einflüsse der Anpassung an die Gesellschaft dienen, während Peereinflüsse den elterlichen Normen entgegenlaufen und damit nonkonventionelles Verhalten hervorrufen, muss als zu undifferenziert zurückgewiesen werden. In der Realität scheinen die Einflüsse von Eltern und Gleichaltrigen zu überlappen und sich so gegenseitig zu verstärken. Im allgemeinen wählen Jugendliche Gleichaltrige als Bezugsgruppe, die über ein ähnliches Wertesystem wie die Eltern verfügen (vgl. Review von Coleman, 1980). Denn häufig tragen Eltern durch indirekte Einflüsse zur Auswahl des Bekanntenkreises der Kinder bzw. Jugendlichen mit bei (vgl. von Salisch & Seiffge-Krenke, 1996). Eine Reihe von Autoren ist der Meinung, dass ein gewisser Gegensatz hinsichtlich der Bereiche besteht, in denen Eltern und Gleichaltrige ihre Wirkung entfalten. So sollen Eltern nach wie vor wichtige Ratgeber in Fragen der Karriereplanung sein, Gleichaltrige jedoch Orientierung im Bereich des Freizeitverhaltens bieten (zusammenfassend Oerter & Dreher, 1998, S. 382). Harris (1995) jedoch vertritt in ihrer Gruppen-Sozialisationstheorie die Ansicht, dass Kinder ihre Berufswünsche nicht direkt von den Eltern übernehmen, sondern auch die Karrierepläne durch die Peergruppe vermittelt werden.

In neuerer Zeit widmen sich Veröffentlichungen verstärkt den stabilisierenden Funktionen der Peergruppe. Noack (1992) ordnet die Funktionen der Peergruppe insgesamt drei Bereichen zu. Der Begriff Peerbeziehung stellt hier einen Oberbegriff für die Peergruppe dar und schließt auch Freundschaftsbeziehungen ein. So wird Peerbeziehungen eine zentrale Rolle für die Förderung des psychosozialen Wohlbefinden zugeschrieben. Die Clique kann Schutz und Geborgenheit gewähren, zum Statusgewinn und Selbstwertgefühl beitragen (Brown, 1989, Youniss, 1982; Youniss & Haynie, 1992). Eine verwandte Funktion besteht in der Unterstützung bei der Bewältigung von Belastungen und Problemen. Jugendliche können aufgrund der gravierenden Veränderungen verstärktem Anpassungsdruck im biologischen, psychischen und sozialen Bereich ausgesetzt sein. Störungen des körperlichen und psychischen Befindens in dieser Lebensphase sind beträchtlich (Kolip, Nordlohne und Hurrelmann, 1995). Die soziale Unterstützung durch Gleichaltrige kann emotionaler Art sein, indem die Gelegenheit gegeben wird, sich auszusprechen. Gleichaltrige dürften mehr Einsicht und Verständnis für die Probleme als Erwachsene haben, die aus ihrer Lebenserfahrung heraus manche Probleme als weniger gravierend bewerten und damit den Jugendlichen vielleicht das Gefühl vermitteln, nicht ernst genommen zu werden. Aber auch eher problemorientierte Arten der Unterstützung, wie Informationsvermittlung oder materielle Hilfen werden durch Gleichaltrige gewährt. Gerade durch die gleichberechtigte Aushandlung von entwicklungsrelevanten Thematiken wird die Bewältigung jugendtypischer Anforderungen und Übergänge erleichtert. Eine letzte zentrale Funktion lässt sich unter dem Begriff Entwicklungsförderung zusammenfassen. Die Welt der Peers bietet ein Erprobungsfeld für soziale Verhaltensweisen und stimuliert sozial-kognitive Entwicklung. Ohne fatale Konsequenzen befürchten zu müssen, werden Rollen ausgehandelt, divergierende Interessen ausbalanciert, Beziehungen hergestellt und aufrechterhalten. So unterstützt die Peergruppe die Bewältigung zentraler Entwicklungsaufgaben wie den Ablösungsprozess vom Elternhaus und fördert letztendlich den Übergang zur intimen sexuellen Zweierbeziehung. Oerter und Dreher (1998, S. 370) bieten einen zusammenfassenden Überblick über Funktionen der Gleichaltrigengruppe: (1) Sie kann zur Orientierung und Stabilisierung beitragen und emotionale Geborgenheit gewähren. Insbesondere hilft sie, das Gefühl der Einsamkeit zu überwinden, das viele Jugendliche aufgrund der einsetzenden Selbstreflexion und der Erkenntnis der Einmaligkeit entwickeln. (2) Sie bietet sozialen Freiraum für die Erprobung neuer Möglichkeiten im Sozialverhalten und lässt Formen von sozialen Aktivitäten zu, die außerhalb der Gruppe zu riskant wären. (3) Sie hat eine wichtige Funktion in der Ablösung von den Eltern und bietet Unterstützung durch die normierende Wirkung einer Mehrheit. (4) Sie kann zur Identitätsfindung beitragen, indem sie Identifikationsmöglichkeiten, Lebensstile und Bestätigung der Selbstdarstellungen bietet. Der letzte der genannten Vorteile zielt im Sinne der Theorie Erikson's (1973) wohl auf die zentralste der Entwicklungsaufgaben des Jugendalters ab: die Identitätsentwicklung. Diese dürfte als eine allen anderen Entwicklungsaufgaben (vgl. Dreher & Dreher, 1985) übergeordnete Entwicklungsaufgabe zu betrachten sein. Nach Ansicht von Erikson (1973) sind nahe Bindungen zu Gleichaltrigen als wesentliche Grundlage einer gesunden Identitätsentwicklung in der Adoleszenz zu betrachten.

6.1.1.4. *Freundschaften bei Kindern und Jugendlichen*

Parallel zur kognitiven Entwicklung entfaltet sich das Freundschaftskonzept der Kinder. Es wird zunehmend differenzierter und reichhaltiger. Einen qualitativen Sprung in der Entwicklung „reifer“ Freundschaftsvorstellungen vermag dabei die sich entwickelnde Fähigkeit zur Perspektivenkoordination zu bewirken. Insbesondere Selman (1984) hat ein Stadienmodell zur Entwicklung von Freundschaftsvorstellungen postuliert, welches unter anderem auf der sich herausbildenden Fähigkeit zur Perspektivenkoordination basiert.

Nach Sullivan (1953) sind bereits präadoleszente Freundschaften (9-12 Jahre) durch Intimität gekennzeichnet (vgl. Buhrmester & Fuhrman, 1986). Erstmals ist das Kind in der Lage und motiviert, sich auf die Bedürfnisse des Freundes einzustellen, mit dem Ziel der wechselseitigen Zufriedenheit und des Wohlbefindens. Durch Selbstenthüllung lernen Kinder, dass ihre Interessen, Vorlieben und Hoffnungen geteilt werden und können diese damit als valide und wertvoll erleben. Erst jetzt beginnt die Wertschätzung der Freundinnen und Freunde in ihrer Einmaligkeit (Krappmann, 1993). Freundschaften unter Kindern und Jugendlichen sind nach Krappmann (1993) ein Ort, „an dem Vertrauen und Vertraulichkeiten ausgetauscht werden, der in schwierigsten Situationen Rückhalt bietet, in dem über die Zeit geteilte Meinungen und Bedeutungen entwickelt werden ... eine Beziehung ... die gute Chancen für produktive Konfliktbearbeitungen bietet“ (vgl. von Salisch 1991, 1993). Auch wenn Intimität in Freundschaften schon ab der Präadoleszenz beschrieben wurde, so scheint beim Übergang zum Jugendalter ihre Bedeutung für das psychosoziale Wohlbefinden immer stärker zuzunehmen (Buhrmester, 1990). Jugendliche fühlen sich ohne intime Freundschaft in noch stärkerem Ausmaß einsam und verfügen in der Phase der Selbstexploration noch intensiver über den Wunsch der konsensuellen Validierung, d.h. das Bedürfnis ihre persönlichen Gedanken jemandem anzuvertrauen, der ebenso empfindet. Auch werden mit zunehmender Annäherung an das Jugendalter Gleichaltrige mehr und mehr zu gleichwertigen Partnern konstruktiver Aushandlungen. Youniss und Haynie (1992) bringen die Kennzeichen reifer Freundschaften des Jugendalters auf den Punkt: Diese sind gekennzeichnet durch Reziprozität, Ko-Konstruktion und konsensuelle Validierung.

Wenn im Verlaufe der Entwicklung die Zahl und Qualität intimer Freundschaften auch zunehmen, so ist dennoch nicht davon auszugehen, dass die in der Kindheit vorherrschenden Peerbeziehungen während der Adoleszenz vollständig in intime Freundschaften überführt werden. Ein Teil früher Peerbeziehungen verschwindet während der Präadoleszenz, ein anderer Teil wird durch Cliques des Jugendalters abgelöst. Mit zunehmendem Alter jedoch werden Cliques weniger wichtig und durch intime Freundschaften oder (heterosexuelle) Partnerschaften abgelöst.

Analog zur Veränderung der Freundschaftskonzeption (Selman, 1984) entwickelt sich das Verständnis des Peergruppeneinflusses im Verlaufe des Jugendalters (O'Brien & Bierman, 1988). Präadoleszente definieren Gruppen auf der Grundlage gemeinsamer Aktivitäten und sehen auch den Peergruppeneinfluss in diesem Bereich am ausgeprägtesten. Ältere Jugendliche haben dagegen ein abstrakteres und weitreichenderes Verständnis von Peergruppeneinfluss und glauben, dass ihre Einstellungen und Werte

durch andere Jugendliche beeinflusst werden. Das Ausmaß, indem eine Abhängigkeit der Selbstakzeptanz von der Gruppenakzeptanz angenommen wird, steigt mit zunehmendem Alter.

Die bereits genannten stabilisierenden und entwicklungsfördernden Funktionen der Peergruppe gelten umso mehr für Freundschaftsbeziehungen, so belegen Querschnittsstudien (Hartup, 1996a). Freundschaften mit Gleichaltrigen befriedigen wichtige interpersonale Bedürfnisse nach Nähe und Geborgenheit, stärken das Selbstwertgefühl und können darüber hinaus unter familiären oder schulischen Belastungsbedingungen protektiv für die seelische Gesundheit wirken. Beispielsweise erleichtern Freundschaften die Adaptation während normativer Übergänge, wie z.B. Schuleintritt (Ladd, 1990; Ladd, Kochenderfer & Coleman, 1996). Die protektive Funktion der Freundschaft erklärt womöglich die Tatsache, dass anhand soziometrischer Messungen als vernachlässigt klassifizierte Kinder letztlich keine negative Entwicklung nehmen. Diese verfügen über eine intime Freundschaft, die ihre zentralen Bedürfnisse nach Kontakt und Geborgenheit befriedigen. Bedenklich ist hierbei, dass immerhin 15 Prozent der Jugendlichen in einer Befragung von Oswald (1992) angaben, keinen besten Freund bzw. Freundin zu haben.

Freundschaften bieten ein wichtiges Lernfeld für den Erwerb sozialer Kompetenzen zur Initiierung und Aufrechterhaltung sozialer Beziehungen. Krappmann (1991) hat eine umfassende Zusammenstellung entwicklungsfördernder Aspekte der Freundschaften des Kindes- und Jugendalters vorgenommen. Er verweist dabei darauf, dass Freundschaften einen stabilen Rahmen für die Aushandlung konflikthafter Themen bieten, die auch einmal disharmonisch verlaufen können, ohne die Freundschaft bereits grundsätzlich zu gefährden.

Bagwell, Newcomb und Bukowski (1998) konnten zeigen, dass über einen Zeitraum von 12 Jahren sowohl Freundschaft, als auch der soziale Status bedeutsam ist. Nur beide Prädiktoren zusammen, also Vorhandensein einer engen Bindung im Alter von 11 Jahren und der soziometrische Status gemeinsam konnten den Schulerfolg, die Bildungsaspiration, Delinquenz und so weiter im Alter von 23 Jahren vorhersagen. Die psychische Anpassung jedoch konnte bei Kontrolle der Ausgangswerte nicht vorhergesagt werden. Ohne die Validität der berichteten Ergebnisse in Frage stellen zu wollen, sollte man jedoch davon ausgehen, dass in der Realität beide Beziehungseinflüsse nicht völlig unabhängig voneinander wirken. Populäre Kinder und Jugendliche werden bevorzugt als Freunde gewünscht, da sie sich aufgrund ihrer Konformität zu Gruppennormen vermutlich die Zuwendung und Wertschätzung der übrigen Gruppenmitglieder erwerben. Dies erweckt die nicht unberechtigte Hoffnung, dass die Popularität des zukünftigen Freundes/der zukünftigen Freundin auch zu einer Steigerung des eigenen Prestiges beitragen möge (vgl. Homans, 1960).

Eine enge Freundschaft bietet den idealen Nährboden für die Entwicklung von Empathiefähigkeit und fördert damit auch die Moralentwicklung. So konnte auch gezeigt werden, dass Kinder mit engen Freundschaften eine höhere Stufe des moralischen Urteils als Kinder ohne enge Freundschaften erreichen (Keasy, 1971). Eine Zusammenfassung zur Entwicklung des moralischen Urteils gibt Eckensberger (1998). Die unbestreitbar wichtige

Frage der Moralentwicklung soll hier jedoch nicht weiter vertieft werden, sondern im Zusammenhang mit ihrer Bedeutung für das Sexualverhalten Jugendlicher besprochen werden. Im folgenden Kapitel wird gezeigt werden, in welcher Weise soziale Beziehungen unter Gleichaltrigen die kognitive Entwicklung stimulieren.

6.1.2. GLEICHALTRIGE UND KOGNITIVE ENTWICKLUNG

Wenn auch Peereinflüsse unter bestimmten Umständen gewisse Risiken in sich bergen können, so sind namhafte Entwicklungspsychologen überzeugt, dass Peerbeziehungen die soziale und intellektuelle Entwicklung der Kinder stark fördern können (Azmitia & Perlmutter, 1989; Damon, 1984; Hartup, 1983; Youniss, 1980).

Kinder, die von ihren Altersgenossen wenig akzeptiert werden, verfügen in der Regel über wenig Intelligenz, so das Ergebnis einer 6500 Schülerinnen und Schüler umfassenden Studie (Rost & Czeschlik, 1994), umgekehrt sind gut akzeptierte Kinder offensichtlich die Intelligenteren. Auch mit schulischen Leistungen scheint die Akzeptanz durch Gleichaltrige zu kovariieren. Ist dies ein Beleg im Sinne der eingangs genannten Annahme, dass Gleichaltrige einen positiven Einfluss auf die kognitive Entwicklung ausüben? Bislang ist der kausale Status dieses Zusammenhangs weitestgehend ungeklärt, da bis auf wenige Ausnahmen (z.B. Bagwell, Newcomb & Bukowski, 1998) bisher nur Querschnittstudien zu dieser Problemstellung vorliegen (vgl. zusammenfassend von Salisch, 2000). Verschiedene Erklärungsansätze sind also denkbar. Kinder, die über eine höhere allgemeine Intelligenz verfügen, dürften von der Gruppe der Gleichaltrigen als attraktiver wahrgenommen werden. Möglicherweise sind intelligentere Kinder auch aufgrund höherer sozialer Intelligenz besser in der Lage auf die Bedürfnisse der Peers einzugehen, mit Konflikten in der Gruppe umzugehen und so zur Stabilität und dem Wohlbefinden der Gruppe beizutragen.

Aus theoretischer Sicht existieren eine ganze Reihe von Modellvorstellungen namhafter Entwicklungspsychologen, die doch eher für die stimulierende Qualität der Gleichaltrigenbeziehungen als Bedingung oder Trigger kognitiver Entwicklung sprechen würden, also eine kausal entgegengesetzte Perspektive einnehmen würden. Im folgenden werden Theorien zur Erklärung des Zusammenhangs zwischen sozialen Einflüssen und kognitiver Entwicklung dargestellt. Insbesondere wird die Bedeutung der Gleichaltrigen oder etwas älterer Peers besprochen, nicht berücksichtigt werden jedoch Eltern-Kindbeziehungen und Geschwisterbeziehungen.

Der Schwerpunkt des Einflusses Gleichaltriger auf die kognitive Entwicklung wird in der mittleren Kindheit zwischen sechs und zwölf Jahren angesiedelt, deren Anfänge liegen jedoch schon in der frühen Kindheit. Bei der Konzeptualisierung von Gleichaltrigeneinflüssen in diesem Lebensabschnitt werden einander zwei Thesen gegenübergestellt (vgl. Krappmann, 1994).

These 1: Das Kind erlebt im anderen Kind ein seinem Entwicklungsstand nahes Modell für erfolgreiches Verhalten. Diese Annahme geht ursprünglich auf Vygotsky (1929, 1978) zurück. Als besonders geeignet, die kognitive Entwicklung zu fördern, sieht

Vygotsky einen Ansatz, der strukturierte Anleitung durch Gleichaltrige favorisiert. Die Gleichaltrigen sollen in ihrem Entwicklungsstand etwas voraus sein.

These 2: Gerade weil beide Kinder sich auf dem gleichen Entwicklungsstand befinden, werden die kognitiven Fähigkeiten gefördert. Der prominente Vertreter dieses Ansatzes ist Piaget (1932). In Übereinstimmung mit ihm sahen später Sullivan (1953) und Youniss (1980) die Symmetrie der Peerbeziehungen als entscheidendes Kriterium für dessen kognitionsfördernde Wirkung. Während Piaget jedoch die Bedeutung des sozio-kognitiven Konfliktes für die Förderung der kognitiv-moralischen Entwicklung ins Zentrum seiner Überlegungen stellte, ging es Sullivan (1953/1980) und Youniss (1980, 1982) mehr um die Bedeutung der Gleichaltrigen für die soziale Entwicklung und die psychische Gesundheit.

6.1.2.1. Vygotsky 's Perspektive

Vygotsky entwickelte zu Beginn der 30er Jahre eine allgemeine Theorie der psychischen Entwicklung in der Kindheit, die er durch allgemeinspsychologische experimentelle Untersuchungen zu untermauern suchte (Lompscher, 1985). Die kindliche Entwicklung ist nach Lev Vygotsky (1929, 1978, 1986) charakterisiert durch die Internalisierung kultureller Werkzeuge, Ziele und Aktivitäten. Entwicklungsfortschritt ergibt sich aus der Dialektik zwischen biologischer Reifung, persönlicher Erfahrung und des Einflusses der Werkzeuge und Aktivitätsmuster der umgebenden Kultur - aus heutiger Sicht würde man Vygotskys soziohistorischen Ansatz als kontextualistisches Paradigma (vgl. Lerner, 1982, 1987, 1998) charakterisieren. Jedoch sah Vygotsky die Entwicklung der Kognition beim Individuum nicht als Wert oder Endziel der Entwicklung an sich, sondern letztlich als ein Mittel, um ein kompetentes Mitglied der Gesellschaft zu werden. Einer seiner Kerngedanken war es, dass die soziale Umwelt eine Quelle und nicht nur die Bedingung der Entwicklung sein sollte (Vygotsky, 1929). Nach dieser Ansicht wurzelt Kognition tief in sozialer Interaktion, verständlicherweise wird der Sprache in diesem Prozess eine zentrale Rolle zugewiesen. Kinder erwerben sich kognitive Skills, indem sie interaktiv Probleme mit Erwachsenen oder fähigeren Peers lösen. Der kompetentere Peer sollte den Problemlöseprozess dabei in der Weise vorstrukturieren, dass Kinder zunehmend in die Lage versetzt werden, an dem Problemlöseprozess zu partizipieren. Vygotsky war der Meinung, dass Kinder durch strukturierte Anleitung innerhalb der Zone der nächstfolgenden Entwicklung („zone of proximal development“) am meisten profitierten. Darunter ist die Distanz zwischen Intelligenzaufgaben, die aufgrund eigener Fähigkeiten gelöst werden können und solchen, die nur unter Anleitung gelöst werden können, gemeint. Geeignete Sozialisationsagenten zur Übermittlung von Hilfestellung waren entweder Erwachsene oder aber Peers, die in ihrer Entwicklung einen Schritt voraus waren.

Nach Vygotsky profitierten Peers voneinander, indem sie die implizit in den Interaktionen und Kommunikationen vorhandenen kognitiven Prozesse internalisierten. In dem Moment, in dem Kinder in einen Dialog mit Gleichen eintraten, wurden sie mit neuen Gedankenmustern vertraut gemacht. Der Peer Dialog ist von Natur aus ein kooperativer Austausch zwischen Gleichen und ist daher mit verschiedenen Merkmalen des kritischen

Denkens gleichzusetzen. Insbesondere die Verifikation von Ideen, das vorausschauende Planen von Strategien, die symbolische Repräsentation intellektueller Handlungen werden durch Peerkommunikation gefördert. Nach wiederholtem kooperativem Austausch mit Gleichaltrigen wird schließlich das Denken des Kindes beeinflusst, indem genau diejenigen kommunikativen Abläufe internalisiert werden, die das Kind in der Gleichaltrigeninteraktion erfährt. Dadurch werden intellektuelle Fähigkeiten des Kindes permanent modifiziert. In diesem Sinne können Peerinteraktionen auch Strategien vermitteln, die insbesondere für kognitive Problemlöseaufgaben von Nutzen sind. Solche abstrakten Problemlösefähigkeiten sind erforderlich für praktisch jedes fortgeschrittene wissenschaftliche Denken und werden durch Zusammenarbeit Gleichaltriger entwickelt. Die Lösungen werden in gemeinsamer Arbeit entwickelt, wechselseitig diskutiert, getestet und korrigiert. Im Verlaufe der Kommunikation werden komplementäre Rollen eingenommen und internalisiert und so wird die Kraft und Reichweite der Problemlösefähigkeit der Kinder erweitert.

Auch Barbara Rogoff (1990) sieht den Motor der kognitiven Entwicklung in der Teilnahme der Heranwachsenden an kulturell verankerten Tätigkeiten, die durch soziale Interaktion vermittelt werden. Vor allem die angeleitete Teilnahme („guided participation“) durch Sozialisationsagenten an kulturell wertvollen Aktivitäten fördert die kognitive Entwicklung. Zentral ist für Rogoff der Begriff der „geteilten Problemlösung“, wobei ein aktiver Lerner an einer kulturell organisierten Aktivität teilnimmt. Der Sozialisationsagent vermag den Lernprozess durch das Bilden von Brücken zwischen schon bekannten und neu zu lernenden Inhalten zu erleichtern, durch Strukturieren des Problems, bzw. des Problemlöseprozesses und durch das abgestufte Übertragen von Verantwortung an den Lernenden.

Rogoff versteht unter angeleiteter Teilhabe nicht nur das explizite Unterrichten, sondern auch das „stille“ Lernen durch Beobachtung und nimmt damit eine Extension des Konzeptes der Zone proximaler Entwicklung nach Vygotsky vor. Nicht nur Erwachsene, sondern auch Peers sind in dem Prozess der Vermittlung kultureller Werte bedeutsam. In Übereinstimmung mit Vygotsky (1978) sollen die Peers in ihrem Entwicklungsniveau jedoch leicht voraus sein, so dass eine kognitive Anforderung entsteht. Rogoff sieht Kinder nicht als Objekte der Belehrung, sondern will die Initiative der Kinder in diesem Prozess vertiefen.

6.1.2.2. *Piaget's Perspektive*

Piaget wies schon 1932 in seiner bekannten Studie über die Entwicklung des Bewusstseins am Beispiel des Murmelspiels darauf hin, dass die Diskussion unter Gleichgestellten Kinder zum Lernen befähigte. Er unterschied zwei grundlegende Arten der sozialen Beziehung: a) die unilaterale Erwachsenen-Kind Beziehung, die durch Gehorsam und Zwang gekennzeichnet ist und b) die symmetrische Peerbeziehung, die die Basis der Zusammenarbeit zwischen Gleichaltrigen (vgl. auch Piaget, 1986) darstellt. Die unilaterale Erwachsenen-Kind Beziehung führt dazu, dass Normen und Regeln der Erwachsenen ohne

Reflexion und tieferes Verständnis übernommen und buchstabengetreu angewandt werden. Das Gute aus der Sicht des Kindes ist daher vermisch mit dem Gehorsam gegenüber den Eltern, das moralische Bewusstsein wird als „heteronom“ gekennzeichnet. Erst die auf Gleichwertigkeit beruhende Zusammenarbeit zwischen Gleichaltrigen ermöglicht ein neues Verständnis von Moral, ein Verständnis, das an die Absichten des Akteurs gebunden ist – eine Moral der Autonomie entsteht. Eine äußere Handlung wird nun in dem Maße für tugendhaft oder schuldhaft gehalten, wie die Absicht aus der sie entstanden ist. Diese Veränderung vollzieht sich parallel zur Überwindung des kindlichen Egozentrismus etwa bis zum Alter von acht bis zehn Jahren und wird durch die Gleichaltrigeninteraktion gefördert. Nach Ansicht von Piaget zwingen Peers einander zu dezentrieren, indem sie einander anregen, die Perspektive des jeweils anderen einzunehmen.

Die Werke von Piaget (1932/ 1986) und seiner Nachfolger (Doise & Mugny, 1984) verweisen darauf, dass Gleichaltrigeninteraktion die Entwicklung fördert, indem ein kritischer kognitiver Konflikt erzeugt wird. Ein kognitiver Konflikt beinhaltet einen Widerspruch zwischen den Überzeugungen des Kindes und den durch die Umwelt vermittelten Erfahrungen. Wird ein solcher Konflikt dem Kind bewusst, entsteht ein Ungleichgewicht (Disäquilibrium) und das Kind wird veranlasst, seine bisherigen Überzeugungen zu hinterfragen und neue zu testen. Der kognitive Konflikt ist daher ein Katalysator für das Ingangsetzen des Wechselspiels zwischen Assimilation – Anpassung der Objekte an die eigenen Gedankenstruktur - und Akkomodation – Adaptieren der vorhandenen kognitiven Konzepte an die Umwelt. Die Kinder werden motiviert, ihre alten Konzepte neu zu bewerten und neue adäquatere zu konstruieren.

Der Kommunikationsstil zwischen Gleichaltrigen ist dazu geeignet, deren aktive Partizipation am Interaktionsprozess zu fördern. So mag die informelle Kommunikation zwischen Kindern in so mancher Situation emotional weniger bedrohend als die Sozialisationsbemühungen der Erwachsenen sein. Sie sprechen miteinander in einer verständlichen und direkten Sprache. Sie nehmen das Feedback anderer Kinder ernst und sind motiviert, Widersprüche zwischen sich und anderen Kindern zu lösen, bzw. die verschiedenen Standpunkte in Übereinstimmung zu bringen. Wenn Kinder einander widersprechen, begegnen sie sowohl einem kognitiven, als auch einem sozialen Konflikt. Das Gewährwerden anderer Perspektiven impliziert nicht nur, dass eigene Standpunkte auf ihre Gültigkeit hin überprüft werden müssen, sondern bringt auch die Anforderung mit sich, dass die eigene Meinung gegenüber anderen Kindern aktiv und sozial kompetent vertreten wird. Anders als Eltern, die möglicherweise aus einem Gefühl der Fürsorge das Kind gewähren lassen, sind Gleichaltrige nicht ohne weiteres bereit, sich hilfreich anzupassen. Gerade bei Interessenskonflikten sind Peers ohne gut begründete Argumente nicht von dem eigenen Standpunkt zu überzeugen.

Zusammenfassend ist zu konstatieren, dass Kinder von der Gleichaltrigeninteraktion nicht nur kognitiv, sondern auch hinsichtlich ihrer Moralentwicklung und sozialer Kompetenzen profitieren. Einerseits stimuliert soziale Interaktion die kognitive Entwicklung, die schließlich zum Erreichen des operativen Denkstadiums als höchstem Denkniveau führt. In sozialer Hinsicht jedoch gewinnen sie ein differenzierteres Verständnis anderer Perspektiven und verbessern auch ihre kommunikativen Fähigkeiten.

Dabei ist nach Piaget die Peerinteraktion lediglich als ein Trigger für das Ingangsetzen von Veränderungsprozessen zu betrachten, nicht als Ursache an sich. In diesem Punkt unterscheidet er sich daher vom Standpunkt Vygotsky's. Nach Vygotsky initiiert das Feedback der Gleichaltrigen nicht nur Veränderung, sondern nimmt auf die Gestaltung des Veränderungsprozesses selbst Einfluss.

Die widersprüchlichen Rückmeldungen der anderen Gleichaltrigen bewirken einen Prozess der intellektuellen Rekonstruktion im Kind. Empirische Untersuchungen verdeutlichen, dass Lernfortschritt insbesondere dann erzielt wird, wenn neben den kognitiven ein sozialer Konflikt tritt, der zur Auseinandersetzung motiviert (vgl. von Salisch, 2000). Wenn der Prozess jedoch einmal in Gang gesetzt wurde, vollziehen sich kognitive Fortschritte im Individuum aufgrund des symbolischen Manipulierens der Welt und der daraus gezogenen Schlussfolgerungen. Die neuen Ideen und Konzepte sind das Resultat des internen Schlussfolgerungsprozesses des Kindes.

Im Gegensatz zu Vygotsky betonte Piaget die Überlegenheit der symmetrischen im Vergleich zur asymmetrischen Interaktion für die kognitive Entwicklung. Er ging davon aus, dass die Peerinteraktion die kognitive Entwicklung stärker fördert als die Erwachsenen - Kind - Interaktion. Der symmetrische Kommunikationsstil der Kinder sollte eine gleichgewichtige Beteiligung beider Kinder bewirken und zu einem vertieften Verständnis anderer Perspektiven beitragen. Doise und Mugny (1984) und Ellis und Rogoff (1982) konnten jedoch demonstrieren, dass die Annahme einer grundsätzlichen Überlegenheit symmetrischer Interaktion als zu simplifizierend anzusehen ist, da sich in einigen Settings auch asymmetrische Interaktion als sinnvoll erwiesen hat. Beispielsweise konnten Gleichaltrige die Performanz eines anderen, nicht in gleichartiger Weise wie Erwachsene stützen. Aber auch Ellis und Rogoff (1982) stellten fest, dass Kinder in Zusammenarbeit mit anderen Kindern weniger schüchtern und aktiver am Lernprozess beteiligt sind, als in der Arbeit mit Erwachsenen.

Schließlich wurde auch auf die Grenzen der symmetrischen Interaktion für den kognitiven Lernprozess hingewiesen (z.B. Azmitia & Perlmutter, 1989). So konnte häufig nicht bestätigt werden, dass die interaktive Problemlösung den Einzellösungen überlegen war. Eine mögliche Erklärung dafür könnte sein, dass ein gewisser fortgeschrittener Entwicklungsstand des Kindes Voraussetzung dafür ist, dass es von sozialen Interaktionen profitieren kann (Piaget, 1932). Der Schwierigkeitsgrad der Aufgabe scheint den Zusammenhang zwischen der sozialen Interaktion und der Lösungsgüte zu moderieren. Einfache Aufgaben können von Dyaden besser gelöst werden. Schwierige Aufgaben erfordern die Hilfestellung älterer und kompetenterer Peers. Die doppelte Schwierigkeit, kognitive Anforderungen als auch die Anforderung der Koordination der Interaktion gleichzeitig zu bewältigen, mag bei schwierigen Aufgaben zu einer Verschlechterung der Gesamtlösung führen. Schließlich sind auch individuelle Unterschiede zu berücksichtigen. Manche Personen mögen sich in ihrer Leistungsfähigkeit durch Gruppen eher beeinträchtigt fühlen.

Piaget und Vygotsky entwickelten ihre Vorstellungen zur Bedeutung der Gleichaltrigeninteraktion nicht speziell für befreundete Dyaden. Auch untersuchten die meisten der dazu durchgeführten Experimente keine Freundschaftsdyaden, sondern eher

Fremde oder entfernt Bekannte. Hartup (1996b) argumentiert jedoch, dass gerade im Rahmen naher Freundschaftsbeziehungen ein deutlicherer kognitiver Fortschritt bewirkt werden könnte. So hätten einige Studien gezeigt, dass Freunde schwierige Aufgaben zum schlussfolgernden Denken besser lösen und komplexere und kreativere Geschichten schreiben. Der Vorteil der Freundschaft liegt seiner Meinung nach darin, dass die Konversation stärker aufgabenorientiert und besser aufeinander abgestimmt ist und damit kreative und schlussfolgernde Denkprozesse fördert. Vermutlich erhöht die Vertrautheit der Freunde miteinander die Wahrscheinlichkeit, dass die geforderten Denkprozesse innerhalb der Zone proximaler Entwicklung geschehen und damit auch die Erfolgswahrscheinlichkeit.

6.1.2.3. *Die Sullivan - Youniss Perspektive*

Harry Stack Sullivan (1953, 1980) und Youniss (1980, 1982) waren als Nachfolger Piagets von dem entwicklungsförderlichen Potential symmetrischer Peerbeziehungen überzeugt. Zu einer Zeit, in der Gleichaltrigeneinflüsse im Vergleich zu Elterneinflüssen in der Gesellschaft als negativ und problematisch wahrgenommen wurden, wies Sullivan (1953) auf den unschätzbaren Wert der Gleichaltrigen für die gesunde und psychisch stabile Persönlichkeitsentwicklung hin. Seiner Meinung nach wirkte der Kontakt mit Gleichaltrigen der Gefahr entgegen, sich im Vergleich zu anderen als unangemessen überlegen („phantastische Vorstellungen von sich selbst“) oder minderwertig wahrzunehmen. Soziale Beziehungen in der Präadoleszenz – insbesondere intime Freundschaften mit Gleichaltrigen – konnten nach seiner Ansicht die Person vor späteren mentalen Störungen schützen: „...ich kann im Grunde nur hoffen, dass Zweierbeziehungen in der Präadoleszenz für beide tatsächlich so intensiv werden, dass sie wirklich praktisch alles voneinander lernen, was in einer intimen Beziehung überhaupt nur auftauchen kann, denn genau das ist das beste Gegenmittel gegen das trügerische, meist krankhafte Gefühl, man sei anders als alle anderen, ein Gefühl, das ein so auffälliger Bestandteil der Rationalisierung von Unsicherheit im späteren Leben ist (Sullivan, 1980, S. 289).“

Im Gegensatz zu den komplementären Eltern-Kindbeziehungen verkörpert die Interaktion unter Kindern, die frei und gleichberechtigt ihre Vorhaben aushandeln können, einen anderen Beziehungstyp (Youniss, 1980, 1982). Gleichaltrigenbeziehungen basieren auf symmetrischer Reziprozität und ermöglichen damit das gemeinsame Konstruieren von Realität. Da Peers einander als Gleiche begegnen, erarbeiten sie Konzepte gemeinsam in konsensueller Validierung. Eine subjektive Erfahrung gilt als konsensuell validiert, wenn sie mit der subjektiven Erfahrung anderer übereinstimmt. Gleichaltrige lernen voneinander, indem sie gemeinsam Pläne ersinnen, Ideen teilen, Übereinstimmung suchen, bereitwillig Kompromisse eingehen und für neue Einsichten in der Auseinandersetzung miteinander offen bleiben. Diese Art der Auseinandersetzung wurde auch als Kollaboration bezeichnet. Kollaboration ist eine spezielle Form der sozialen Interaktion, die auf Gleichwertigkeit beruht und nur in einer Atmosphäre des wechselseitigen Respekts möglich ist. Sie bedeutet ein aktives Austauschen von Ideen, indem beide Beteiligten Lösungen entdecken und

Wissen gemeinsam kreieren. Als solche hat Kollaboration verschiedene Entwicklungsvorteile. Es fördert „entdeckendes Lernen“, ein sehr motivierender Lernprozess, der speziell für das Begreifen von Basiskonzepten geeignet ist. Es setzt Kinder in die Lage, neue Möglichkeiten gemeinsam zu erforschen, wobei sie nur von den Grenzen ihrer Vorstellungskraft, nicht jedoch durch „allwissende“ Experten begrenzt werden.

Auch fördert Kollaboration den wechselseitigen Respekt für die Vorrechte und Perspektiven des anderen und fördert damit sowohl die Moral- als auch die Sozialentwicklung. Aus diesem Grund verbinden Sullivan und Youniss in Übereinstimmung mit Piaget Peer Kollaboration mit der Entwicklung von Empathie, Güte und einem Sinn für Gerechtigkeit. Gemäß Sullivan (1953) entwickeln Jugendliche erst innerhalb der intimen Freundschaft mit Gleichaltrigen den Wunsch zum Glück eines Menschen beizutragen und seinen Status oder sein Selbstwertgefühl zu stärken. Natürlich kann Kollaboration nicht allen sozial-relationalen Funktionen dienen. Der einseitige Respekt, den ein Kind für eine soziale Ordnung per se erwerben sollte, mag am einfachsten innerhalb des autoritativen Kontextes einer Eltern-Kindbeziehung erworben werden.

6.1.2.4. *Grenzen der Symmetrie bei Gleichaltrigen*

In Relation zur Eltern – Kind Beziehung mögen die Beziehungen unter Gleichaltrigen sicherlich durch ein stärkeres Ausmaß an „Gleichheit“ gekennzeichnet sein. Noack und Fingerle (1994) verglichen Eltern-Kind Gespräche mit Freundschaftsgesprächen von Jugendlichen im frühen Jugendalter (13,5 Jahre im Durchschnitt) und bestätigten eine stärkere Wechselseitigkeit in den Äußerungen der Freundschaftsdyaden als bei den Eltern-Kind Gesprächen. Jedoch sind auch bei Kindern und Jugendlichen asymmetrische Beziehungen zu Peers nicht vollständig auszuschließen. Die Ausführungen zur Rollendifferenzierung in Cliques sollten verdeutlicht haben, dass neben symmetrischen Beziehungen auch asymmetrische oder hierarchische Beziehungen mit Gleichaltrigen zum normalen Erfahrungsbereich Jugendlicher gehören. Asymmetrie der Beziehung zeigt sich grundsätzlich darin, dass die Handlungen des einen Beteiligten durch den Interaktionsbeitrag des anderen Beteiligten kontrolliert werden (Youniss, 1982, S. 79). Asymmetrie in Beziehungen kann durch unterschiedliches Alter entstehen, da ein Partner der Dyade über einen Entwicklungsvorteil verfügt. Zum zweiten kann Asymmetrie in Beziehungen durch den soziometrischen Status eines Kindes in der Klasse oder Peergruppe vermittelt sein (vgl. von Salisch, 1993). Der unterschiedliche soziometrische Status der Kinder mag dadurch bedingt sein, dass manche Kinder sozial geschickter, intelligenter und einfallsreicher sind und so in der Lage sind, über die Zeit Führungspositionen einzunehmen. Andere Kinder wiederum werden aufgrund ihres aggressiven und drangsalierenden Verhaltens von der Peergruppe ausgeschlossen. Von Salisch (1993) hat ein Schema des asymmetrischen oder komplementären Verhaltens beschrieben, das auf einem Verhaltenskontinuum von „unterstützen“ und „bestärken“ bis hin zu „bekämpfen“ und „entwerten“ reicht. Sicherlich ist es nicht auszuschließen, dass Kinder nach Dominanz

und Überlegenheit streben und Gleichaltrigen- Interaktionen nicht immer gleichberechtigt sind, sondern die Gelegenheit für Zwang und Demütigung bieten. Schon Sullivan hat die starke Ausrichtung unserer Gesellschaft an Konkurrenz und Wettbewerb kritisiert, die den Kindern im jugendlichen Alter nahegelegt wird, zuungunsten einer Orientierung an Kooperation und Kompromiss. Schließlich kann auch in Situationen, in der ein Kind die Hilfe eines anderen benötigt, kurzfristig eine Asymmetrie entstehen, auch wenn diese Situation typischerweise als prosozial klassifiziert wird. So zeigte sich in einer Studie von Krappmann und Oswald (1988), dass immerhin 41 Prozent der Kinder die Gelegenheit nutzten, ihre Hilfestellung mit Herabsetzungen zu verknüpfen oder aber sie ganz zu verweigern.

6.1.2.5. *Kognitive Entwicklung und Kontrazeptionsverhalten*

Die aktuelle Forschungsliteratur zum Kontrazeptionsverhalten Jugendlicher ist entweder durch entwicklungspsychologische Zugänge oder aber durch gesundheitspsychologische Arbeiten dominiert (Balassone, 1991). Entwicklungspsychologische Zugänge im Gefolge von Piaget konzentrieren sich auf die kognitiv-entwicklungspsychologischen Voraussetzungen des Verhütungsmittelgebrauchs. Erst wenn die Phase des operationalen Denkens erreicht wurde – so die Grundidee - sind Jugendliche überhaupt in der Lage auch langfristige und eher unwahrscheinliche Konsequenzen der Nichtverhütung zu antizipieren. Diese kognitive Leistung stellt daher eine notwendige Bedingung für das Verhütungsverhalten dar. Solange die Jugendlichen noch im konkreten Denkstadium verhaftet sind, gelten diese daher als besonders vulnerabel. Altersangaben zur Beendigung dieser Phase bei normal intelligenten Jugendlichen schwanken zwischen dem elften oder zwölften Lebensjahr bis hin zum vierzehnten oder fünfzehnten Lebensjahr.

Übereinstimmend konnte in verschiedenen Studien festgestellt werden, dass das Alter einen positiven Zusammenhang zum Verhütungsverhalten aufweist (Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung, 1998; Morrison, 1985; Schmid-Tannwald & Urdze, 1983; Sheeran, White & Philipps, 1991; Weller & Ahrendt, 1993; Sheeran & Taylor, 1999). Beispielsweise verhüten über 16jährige Mädchen besser als 15jährige, auch wenn Jüngere schon längere Zeit sexuell aktiv sind und einen besseren Zugang zu Kontrazeptionsmethoden haben. Umso jünger und umso gravierender also die negativen Konsequenzen einer Schwangerschaft für das betroffene Mädchen sind, umso wahrscheinlicher setzt sich dieses dem Schwangerschaftsrisiko durch mangelhaftes Verhütungsverhalten aus. Dies ist vor allem im Zusammenhang mit der zu beobachtenden Vorverlagerung des Menarchealters („säkulare Akzeleration“) und der sexuellen Erfahrungen in ein jüngeres Lebensalter bedenklich. Dabei stellt das Alter lediglich einen Indikator für das Niveau der kognitiven Entwicklung dar.

Das Erreichen der Entwicklungsstufe des formal – operationalen Denkens (Inhelder & Piaget, 1958) wird als Voraussetzung für protektives Verhütungsverhalten bei Jugendlichen betrachtet (Gordon, 1990). Das operationale Denken, das Piaget als Endstadium unserer kognitiven Entwicklung postuliert, beinhaltet verschiedene kognitive

Teilfunktionen, die in der entwicklungspsychologischen Literatur diskutiert werden (Byrnes, 1988). Zentral sind die Fähigkeit in Wahrscheinlichkeiten zu denken und langfristige Konsequenzen zu antizipieren, sowie die damit zusammenhängende Fähigkeit zum Perspektivwechsel. Diese Teilfunktionen sollen im Folgenden in ihrer Bedeutung für das Kontrazeptionsverhalten dargestellt werden.

Frühere Studien haben gezeigt, dass ungenaue Schätzungen des persönlichen Risikos zum Nichtgebrauch von Verhütungsmitteln führen (Cvetkovich, Grote, Bjorseth & Sarkissan, 1975; Zelnik, Kantner & Ford, 1981). Die Einschätzung eines Risikos aber setzt zunächst einmal die Fähigkeit zum Denken in Wahrscheinlichkeiten voraus. Tversky und Kahnemann (1974, 1980) haben herausgefunden, dass auch Erwachsene sich bei Wahrscheinlichkeitseinschätzungen nicht auf formale Regeln verlassen, sondern intuitiv und subjektiv vorgehen. Selbstverständlich sind auch Jugendliche derartigen kognitiven Trugschlüssen unterworfen. Die Repräsentativitätsheuristik und Verfügbarkeitsheuristik sind beide auch auf Kontrazeptionsverhalten im Jugendalter anwendbar. Um ihr Schwangerschaftsrisiko einzuschätzen, ziehen Jugendliche ihre persönlichen Erfahrungen innerhalb ihrer Gleichaltrigengruppe heran. Je jünger, desto weniger reliable und valide Basisrateninformation zum Sexualverhalten der Peers zur Einschätzung des Schwangerschaftsrisikos existiert (Repräsentativitätsheuristik). Zum größten Teil müssen die Jugendlichen auf statistische Information zurückgreifen, da sie keine persönlichen Erfahrungen mit schwangeren Teenagern erwerben konnten. Abstrakte Informationen sind jedoch im Gedächtnis weniger gut zugänglich als persönliche Erfahrungen (Verfügbarkeitsheuristik). Dadurch kann es leicht zu einer Unterschätzung der persönlichen Vulnerabilität einer ungewollten Schwangerschaft kommen.

Nicht nur die Fähigkeit, in Wahrscheinlichkeiten zu denken, sondern auch die Fähigkeit zur Antizipation weit in der Zukunft liegender Konsequenzen wird durch das formal operationale Denkstadium nach Piaget bedingt. Aktuelle Umfragen (Schmidt-Tannwald & Kluge, 1998, Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung, 1998) zeigen, dass Jugendliche auch heute noch zu einem Fünftel ihren ersten Geschlechtsverkehr vollkommen überraschend erleben, ein weiteres Fünftel rechnet nicht damit, dass es zu diesem Zeitpunkt dazu kommt. Vorausschauende Aktivitäten, wie der Kauf und das mit sich Tragen von Kondomen oder der Besuch von Gynäkologen zwecks Verschreibung der Pille dürften auf den „Ernstfall“ vorbereiten, setzen aber natürlich ein entsprechendes Planungsvermögen voraus. Schwierigkeiten, die Konsequenzen von Handlungen zu bewerten, aber auch ein Mangel an planerischen Fähigkeiten wurde von vielen Autoren als Hauptursachenfaktor für das Fehlschlagen von Verhütungsmittelgebrauch betrachtet (Cobliner, 1974; Emans, 1983; Kreipe, 1983; Smith, Nenny, Weinman & Mumford, 1982). In der Tat berücksichtigen viele weibliche (Cobliner, 1974), aber auch männliche (Finkel & Finkel, 1978) Jugendliche, die keine Verhütungsmittel gebrauchten, unzureichend die Möglichkeit, schwanger zu werden. Die Antizipation der langfristigen Konsequenzen von Nichtverhütung wie Schwangerschaft oder auch einer sexuell übertragbaren Krankheit könnte daher zum Verhütungsmittelgebrauch beitragen.

Das Fortschreiten der Entwicklung hin zum kognitiv-operationalen Stadium stellt gleichzeitig eine Bedingung für die Perspektivenübernahme (Inhelder & Piaget, 1958;

Selman, 1980) und das Stadium des moralischen Urteils nach Kohlberg (1963, 1969) dar. Auch das Phänomen des sogenannten „Jugendegozentrismus“ (Elkind, 1967) umschreibt nichts anderes als die Unfähigkeit des Jugendlichen von den eigenen Wahrnehmungen zu abstrahieren und die Perspektive anderer von der eigenen Perspektive zu differenzieren. Jugendliche gehen häufig fälschlicherweise davon aus, dass auch andere Personen sich gedanklich genauso viel mit ihnen beschäftigen, wie sie selbst es tun und – noch bedeutsamer – dass diese ihren Standpunkt teilen. Die Fähigkeit zur Perspektivenübernahme, bzw. zur Perspektivenkoordination (Selman, 1980) ist die Basis, um die Gefühle und Einstellungen eines potentiellen Sexualpartners zu begreifen und bei den eigenen Planungen zu berücksichtigen. Vor allem sich widersprechende Erwartungen eines Paares können aufgrund der Unfähigkeit, sich in den anderen hineinzudenken, zu einer mangelhaften Verhütung führen. Wenn beispielsweise der Junge davon ausgeht, „das Mädchen wird sich schon um die Verhütung kümmern“ dagegen das Mädchen erwartet „der Junge wird schon aufpassen, dass nichts passiert“ ohne dass beide sich verständigen, könnte ein Unfall schon vorprogrammiert sein. Studien zum Zusammenhang zwischen dem Verhütungsverhalten und dem Niveau der Rollenübernahme oder dem damit verbundenen Niveau des moralischen Urteils sind eher selten (z.B. Hubbs-Tait & Garmon, 1995; Jurs, 1984). Die Resultate sprechen in aller Vorsicht für einen eher geringen Zusammenhang zwischen Moralentwicklung und sexuellem Risiko- bzw. Schutzverhalten.

Weiterhin ermöglicht das operationale Denken auch eine Förderung der Problemlösefähigkeit, die ebenfalls das Schutz- und Verhütungsverhalten begünstigen soll. Formal operatives Denken ermöglicht die gedankliche Vorstellung von hypothetischen Möglichkeiten und fördert dadurch den Problemlöseprozess. Jugendliche mit besseren Problemlöse- und Entscheidungsfähigkeiten sollen auch besseres Verhütungsverhalten zeigen (Steinlauf, 1979). Der Problemlöseprozess beinhaltet allgemein gesehen, das Suchen von Alternativen, die Evaluation der alternativen Lösungen und schließlich die Entscheidung für die passende Alternative. Die Fähigkeit verschiedene Lösungsalternativen zu finden und in Gedanken Für und Wider abzuwägen ist essentiell für die Auswahl von Kontrazeptionsmethoden. Das kann das Entdecken neuer Verhütungs- oder Safer-Sex Methoden oder das Finden alternativer sexueller Praktiken betreffen, die ungewollte Schwangerschaften und sexuell übertragbare Krankheiten vermeiden helfen. Flexibles logisches Denken ist sicherlich eine wesentliche Voraussetzung des Verhütungsmittelsgebrauchs, reicht jedoch bei einem Interessenkonflikt der beteiligten Partner nicht notwendigerweise aus, um die erwünschten Verhaltensweisen auch zu verwirklichen. Hier sind nicht nur kognitive Fähigkeiten, sondern auch kommunikative Kompetenz und Selbstbewusstsein gefragt. Beispielsweise, wenn die Jugendlichen aus Mangel an Selbstvertrauen oder sozialer Kompetenz es nicht schaffen, den Partner von der gewählten Verhütungsmethode zu überzeugen oder im Notfall einmal „Nein“ zu sagen.

Die Fähigkeit zum „Nein-sagen“ kann durch hohe personale Ressourcen, wie zum Beispiel hohes Selbstwertgefühl, Optimismus oder Selbstwirksamkeitserwartungen erleichtert werden. Als ein Versuch die Bedeutung personaler Ressourcen (Ich-Stärke) für das Safer Sex Verhalten zu untersuchen, kann beispielsweise die Arbeit von Pforr (1996, 1998) betrachtet werden. Sie konnte bei Ost- und Westberliner Jugendlichen

querschnittlich eine negative Beziehung zwischen Ängstlichkeit und Kondomakzeptanz, bzw. -verwendung feststellen. Je ängstlicher die Jugendlichen waren, desto seltener wurden Kondome verwandt. Uneindeutig waren ihre Ergebnisse zur Bedeutung des Selbstwertgefühls: Hypothesenkonform hatte in Westberlin das Selbstwertgefühl einen positiven Einfluss auf die Kondomakzeptanz, in Ostberlin hingegen führte hohes Selbstwertgefühl dazu, dass Jugendliche Kondome negativer bewerteten. Tatsächlich ist man sich bezüglich der Rolle des Selbstwertgefühls für Kontrazeptionsverhalten uneinig. Bereits Morrison (1985) hatte festgestellt, dass sich ein hohes Selbstwertgefühl nicht nur positiv, sondern auch negativ auf das Gesundheitsverhalten auswirken könnte, wenn hohes Selbstwertgefühl zu einem unangemessenen Optimismus führt, also dazu, dass Jugendliche sich als unverletzlich gegenüber der AIDS-Bedrohung wahrnehmen.

Eine generelle Kritik der Lerntheorien zielt auf die grundlegende Annahme Piagets des Fortschreitens von Entwicklung in Stufen. So gilt das operationale Denkstadium nach Piaget - wie im vorherigen Abschnitt dargestellt - als notwendige Voraussetzung für die Fähigkeit, Wahrscheinlichkeiten abzuschätzen und langfristige Konsequenzen bedenken zu können, sowie den Perspektivenwechsel. Sozial – kognitive Modelle gehen im Gegensatz dazu eher von kontinuierlichem Wachstum, als von einer Entwicklung in Stufen aus. Beispielsweise sieht Bandura die moralische Urteilsfähigkeit nicht durch die Fähigkeit zum operationalen Denken, sondern durch das Ändern von Verstärkerkontingenzen in Kombination mit Modelliereffekten bedingt. Als Konsequenz kann prinzipiell auch schon vor Erreichen des operationalen Denkens im frühen Jugendalter moralisches Urteil durch den Gebrauch angemessener Modelle und die Anwendung sozialer Lernprinzipien beeinflusst werden.

6.1.3. ENTWICKLUNGSPSYCHOLOGIE UND PEER-EDUCATION

In den vorhergehenden Abschnitten wurde die unschätzbare Bedeutung Gleichaltriger für die soziale und kognitive Entwicklung von Kindern und Jugendlichen beschrieben. Deren grundlegenden Beiträge für die verschiedenen Formen von peer-involvement Programmen wie Peer-Tutoring, Peer-Counseling und Peer-Education erscheint unmittelbar einsichtig, wobei der Schwerpunkt beim Peer-Tutoring mehr im kognitiven Bereich, beim Peer-Counseling jedoch mehr im sozial-emotionalen Bereich liegen wird. In kognitiver Hinsicht sollte die Symmetrie innerhalb der Peerbeziehungen eine aktive Auseinandersetzung der Adressaten mit dem zu vermittelnden Inhalt herbeiführen und bei Multiplikatoren durch ihre aktive Rolle bei der Wissensvermittlung eine Vertiefung der gelernten Inhalte bewirken. Durch sozio-kognitive Konflikte in der Gruppe werden die Jugendlichen veranlasst, ihre bisherigen Überzeugungen zu hinterfragen und gegebenenfalls adäquatere Vorstellungen zu entwickeln. Auch soziale Kompetenzen werden gefördert, indem die Jugendlichen veranlasst werden, ihre eigene Meinung aktiv und sozial kompetent zu vertreten. Schließlich ermöglichen Gleichaltrige in besonderer Weise den Perspektivwechsel und fördern damit die Empathiefähigkeit und die Moralentwicklung. In emotionaler Hinsicht ist die stabilisierende Funktion der Gleichaltrigen hervorzuheben, die

mehr Einsicht in die Probleme Gleichaltriger haben und durch emotionale und soziale Unterstützung die Problembewältigung Gleichaltriger erleichtern. Ob letztlich die Vorstellungen Vygotsky's von der strukturierten Anleitung durch Jugendliche, die in ihrer Entwicklung etwas voraus sind oder aber die These Piaget's von der Bedeutung der Symmetrie in den Beziehungen für Peer-Education-Ansätze aussagekräftiger sind, ist schwierig zu entscheiden. Häufig sind jedoch Peer-Educators etwas älter als die Adressaten, möglicherweise weil die von ihnen geforderte Rolle doch zumindest einen leichten Entwicklungsvorsprung voraussetzt.

Eine vergleichsweise geringe Zahl eher älterer Arbeiten widmet sich der Bedeutung des Modellerns für das Verhütungsverhalten (vgl. Kapitel 6.2.4). Im Rahmen der Erklärungsansätze für Peer-Education-Programme wird Modellernen jedoch als zentraler Wirkmechanismus propagiert. Um den Erfolg von Peer-Education-Programmen gezielt verbessern zu können, sind weitere Informationen darüber, welche Multiplikatoreigenschaften in Interaktion mit welchen Eigenschaften der Zielgruppe hohe Programmwirkungen erzielen, hilfreich. Bisher jedoch liegen solche Erkenntnisse nicht vor. Das folgende Kapitel gibt einen Überblick über die Komponenten, Prozesse und Bedingungen des Modellerns.

6.2. Die Bedeutung des Modellerns

Bandura's Ansatz mit seiner Betonung des triadisch-reziproken Determinismus zwischen Umwelt – Person und Verhalten ist ebenso wie Vygotsky's Theorie als kontextuell zu kennzeichnen. Bei näherer Betrachtung sind wesentliche Übereinstimmungen zwischen Bandura's Theorie des Modellerns und der kognitiven Entwicklungstheorien Vygotskys und Piagets erkennbar. In allen drei Theorien wird die soziale Welt des Kindes als bedeutend für die kognitive Entwicklung des Kindes angesehen (Tudge & Winterhoff, 1993). Allerdings konzentrierte sich Vygotsky stärker auf Makrofaktoren der Interaktion wie kulturelle Werkzeuge, während Bandura und Piaget an Mikrofaktoren, d.h. an konkreten Interaktionsprozessen zwischen zwei beteiligten Personen interessiert waren. Bandura entwickelte eine eigene sozial-kognitive Lerntheorie zum Modellernen, die für die vorliegende Arbeit wesentlich ist und daher ausführlich besprochen werden soll.

Obwohl bereits von der Pädagogik der griechischen Antike die „Vorbildwirkung“ erkannt und genutzt wurde, beginnt die ausgedehnte experimentelle Beschäftigung mit dieser Art des Lernens erst im Jahr 1941 mit der Publikation „Social learning and imitation“ von Miller und Dollard. Unter Modell- oder Beobachtungslernen versteht Bandura (1977, 1986, 1992, 1999) den Erwerb oder die Veränderung von Verhaltensweisen durch Beobachtung eines Modells, welches entweder real (als Person) oder symbolisch (als Text) gegeben sein kann.

Banduras Theorie ist in erster Linie eine Theorie der Steuerung und des Erwerbs instrumentellen Verhaltens. Bandura geht jedoch im Gegensatz zu stärker behavioristisch ausgerichteten Ansätzen davon aus, dass die Konditionierung kognitiv vermittelt wird. Der

entscheidende Faktor ist dabei nicht, dass Ereignisse in zeitlicher Nähe zueinander liegen, sondern darin, dass Menschen lernen, sie vorherzusagen und angemessene antizipatorische Reaktionen abrufen. Insbesondere Erwartungen vom Typ Handlungs-Ergebniserwartungen („Konsequenzerwartungen“) können konditionierte Reaktionen bewirken. In neuerer Zeit hat sich Bandura verstärkt mit Selbstwirksamkeitserwartungen beschäftigt (Bandura, 1990, 1997), die über eine enorm motivierende Wirkung verfügen. Unter anderem hat Bandura (1990) auch die Bedeutung der Selbstwirksamkeitserwartungen für die Prävention der HIV-Infektion ausführlich dargestellt.

Die Beobachtung eines Modells kann zu verschiedenen Effekten führen, nämlich zur

- Aneignung neuer noch nicht im Verhaltensrepertoire befindlicher kognitiver Fähigkeiten und Verhaltensmuster

- Hemmung bzw. Enthemmung bereits gelernter Verhaltensweisen, wobei insbesondere die beim Modell wirksamen Konsequenzen die Richtung des Einflusses bestimmen

- Reaktionserleichterung, wobei das Verhalten des Modells als Auslöser („prompt“) für die Ausführung des gleichen Verhaltens dient. Die Reaktionserleichterung ist nicht mit der Enthemmung bereits gelernter Verhaltensweisen gleichzusetzen, da es sich bei diesen häufig um sozial inakzeptable Verhaltensweisen handelt.

- Veränderung des emotionalen Erregungsniveaus aufgrund der Beobachtung emotionaler Inhalte beim Modell

- Stimulusintensivierung, worunter Bandura die Möglichkeit versteht, dass das Modell die Aufmerksamkeit des Beobachters auf spezifische Gegenstände oder Anhaltspunkte (Stimuli) lenkt, welche vom Beobachter in Zukunft häufiger verwendet (Gegenstände) bzw. beachtet werden.

In der Regel wird vom Beobachter das Modellverhalten in der dargebotenen Art übernommen, jedoch gibt es noch zwei Sonderfälle des Modelllernens, bei denen es zu neuen Verhaltensweisen kommt, nämlich die abstrakte sowie kreative Modellierung. Bei der abstrakten Modellierung besteht die Modellwirkung in der Übernahme von Regeln und Prinzipien, die dem Modellverhalten zugrunde liegen. Diese Regeln werden auf neue Anwendungszusammenhänge übertragen. Abstrakte Modellierung setzt demnach (a) das Erkennen wesentlicher Merkmale einer sozialen Situation, (b) die Abstraktion der Gemeinsamkeiten in Form einer Regel und (c) die Anwendung der Regel in neuen situativen Feldern voraus. Ein Beispiel für den Sinn abstrakter Modellierung stellt die Aneignung von Geschlechterrollen dar (Bussey & Bandura, 1999). Durch Beobachtung gleichgeschlechtlicher Modelle erwerben Kinder und Jugendliche das Wissen um geschlechtsspezifische Verhaltensweisen. Würde das Geschlechterrollenverhalten nur durch Nachahmung erworben, so wäre die Übertragung auf neue Situationen und Probleme erschwert. Erst die Abstrahierung von konkreten Verhaltensweisen und das Erkennen zugrundeliegender Verhaltensmuster der Femininität und Maskulinität ermöglicht einen ökonomischen Erwerb der Geschlechterrollen, die auch auf neue Situationen übertragen werden können. Demgegenüber werden bei der kreativen Modellierung die Einflüsse mehrerer Modelle vom Beobachter zu neuen Kombinationen zusammengefügt. Je

vielfältiger dabei die Modellumgebung, desto wahrscheinlicher die Entstehung neuer Verhaltensmuster.

Bandura trifft die für seine Theorie zentrale Unterscheidung von Verhaltensaneignung und Verhaltensausführung. Lernen liegt bereits vor, wenn Verhalten durch Beobachtung erworben und gespeichert wurde. Nicht alle im Gedächtnis gespeicherten Verhaltensweisen werden jedoch auch ausgeführt. So werden feminine und maskuline Verhaltensmuster von beiden Geschlechtern gelernt, sowohl Mädchen als auch Jungen reproduzieren auf Anweisung weibliche und männliche Verhaltensmuster. Jedoch kommt es nicht zur Ausführung geschlechtsuntypischer Verhaltensweisen, weil gleichzeitig mit dem Geschlechterrollenverhalten Ergebniserwartungen bezüglich sozialer Normen und damit verbundener sozialen Sanktionen gelernt werden. Im Falle eines Regelverstößes gegen typisch weibliche oder typisch männliche Verhaltensweisen ist mit gravierenden sozialen Sanktionen zu rechnen, dies trifft für Jungen in noch stärkerem Maße als für Mädchen zu.

6.2.1. PROZESSE DES MODELLERNENS

Bei der Verhaltensaneignung und Verhaltensausführung differenziert Bandura jeweils zwei Teilprozesse (vgl. *Abbildung 6-1*). Der Prozess der Verhaltensaneignung ist von den Aufmerksamkeits- und Behaltensaspekten abhängig. Die Ausführung der modellierten Inhalte wird von spezifischen Reproduktionsfähigkeiten und Motivationsaspekten bedingt.

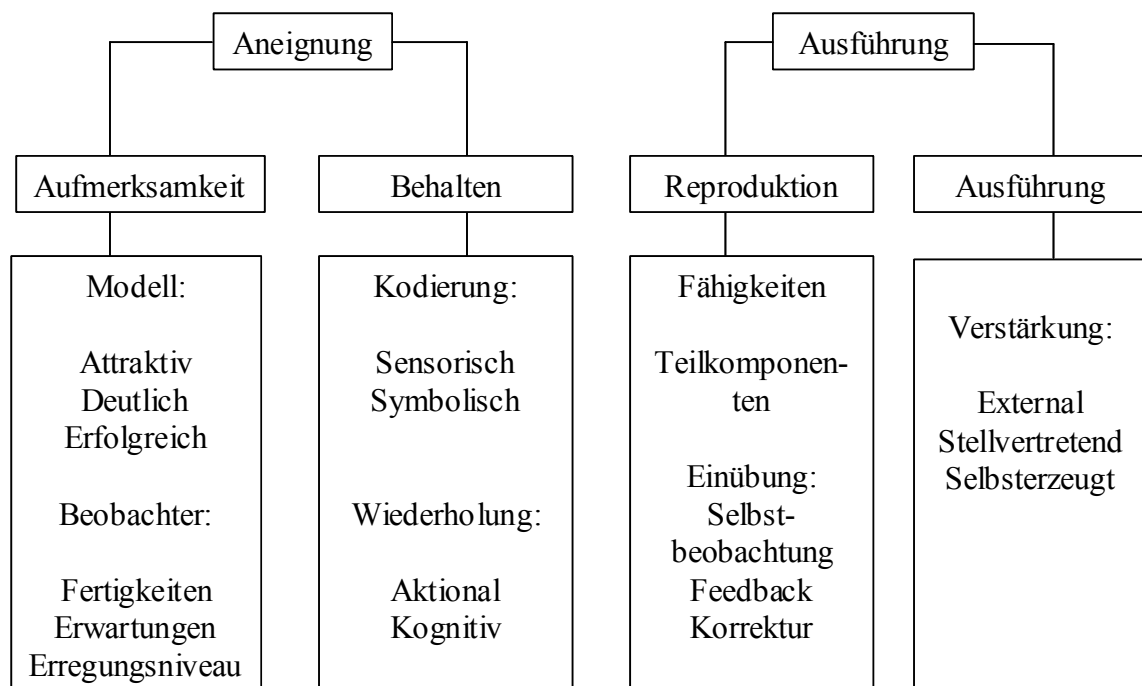


Abbildung 6-1. Subkomponenten des Modelllernens (nach Bandura, 1986)

Aufmerksamkeitsprozesse

Die erste Aneignungsphase der Aufmerksamkeitsfokussierung wird in besonderer Weise von Merkmalen des Modells beeinflusst. Die zentrale Fragen lauten hier, welcher Typus reagiert am ehesten auf Modellierungseinflüsse und welche Art von Modellen ist am ehesten geeignet, das Nachahmungsverhalten anderer hervorzurufen. Bereits bei seinen ersten Untersuchungen konnte Bandura zeigen, dass die Attraktivität des Modells – ausgewiesen durch Prestige, Macht und Kompetenz, sowie die Ähnlichkeit mit dem Beobachter – die Aufmerksamkeit beeinflusste. Modelle, die diese Merkmale verkörpern, wurden besonders leicht imitiert, wobei die Beurteilung über das Vorhandensein der Merkmale stets aus der Sicht des Beobachters erfolgt.

Auf der Seite des Beobachters nennt Bandura als wesentliche Fähigkeit dessen physiologische und kognitive Fähigkeiten, die den Rahmen abstecken. Je reicher die individuellen Fähigkeiten und je differenzierter die kognitiven Fähigkeiten der Person, umso genauer und präziser verlaufen die Aufmerksamkeits- und Wahrnehmungsprozesse. Auch das Erregungsniveau spielt eine Rolle. Die Beachtung eines Modellreizes wird durch mittleres Erregungsniveau am besten gefördert, während sich zu hohe oder extrem niedrige Erregungszustände negativ auswirken. Bei zu intensivem Angsterleben besteht die Gefahr, dass die äußere Wirklichkeit infolge der starken Beschäftigung mit dem Innenleben verzerrt wahrgenommen wird.

Behaltensprozesse

Die Speicherung der beobachteten Informationen im Gedächtnis umfasst einen Verschlüsselungsprozess – als Repräsentation oder Kodierung bezeichnet – mittels dessen die Modellaspekte in Symbole übertragen werden, welche dann aus dem Gedächtnis abgerufen werden. Neu kodierte Modellreaktionen werden immer zum bestehenden Wissen und Können des Beobachters in Beziehung gesetzt, also nicht isoliert abgespeichert, sondern in die kognitive Organisation eingebunden, d.h. werden aufgrund der individuellen Lerngeschichte des Beobachters wirksam. Die Informationsspeicherung kann nach Bandura gefördert werden, wenn das Modell während der Beobachtung verbale Beschreibungen abgibt (Bandura, 1986, S. 206). Sader (1996) schlägt für die Förderung von Lehr – Lernprozessen in der Gruppe vor, dass beim Modellieren die Handlung sparsam kommentiert werden soll, um die Einordnung des Beobachteten in die kognitive Struktur des Beobachters zu erleichtern.

Motorische Reproduktionsprozesse

Hier geht es um die Umsetzung der symbolisch repräsentierten Modellinhalte in entsprechende Verhaltensweisen. Die Ausführung eines Modellverhaltens setzt ein angemessenes inneres Bild desselben voraus, jedoch ist dies nicht notwendigerweise ausreichend, um eine korrekte Ausführung zu garantieren. Häufig stehen die zur Ausführung notwendigen motorischen Teilkomponenten nicht zur Verfügung und müssen erst noch durch Übung aufgebaut werden. Wesentlich bei derartigem Einüben motorischer Muster ist dabei die Rückmeldung über die Güte der Verhaltensaufführung, d. h. dessen

Übereinstimmung mit dem Modell. Die Rückmeldung sollte möglichst unmittelbar erfolgen, sich sowohl auf die beherrschten, als auch die Korrektur der noch unzureichend ausgeführten Einzelfertigkeiten beziehen und eine schrittweise verbesserte Anpassung an das gewünschte Modellverhalten anzielen. Eine wertvolle Hilfe stellen dabei objektivierende visuelle Rückmeldungen dar, z.B. in Form von Videoaufnahmen.

Motivationale Prozesse

Die Motivation ist entscheidend dafür, ob ein gelerntes Verhalten überhaupt gezeigt wird. Das heißt Lernergebnisse werden intern gespeichert und müssen weder während des Lernprozesses noch danach sichtbar werden. Die Wahrscheinlichkeit der Ausführung eines modellierten Verhaltens erhöht sich, wenn dieses positive Folgen nach sich zieht. Bandura fasst den Verstärkerbegriff weiter als in der klassischen Lerntheorie und versteht darunter zwei Funktionen. Zum einen entsteht beim Beobachter die Erwartung ebenfalls die beim Modell beobachteten Verhaltenskonsequenzen zu erfahren („vicarious reinforcement“), zum anderen dient Verstärkung als Anreiz, die gelernten Verhaltensweisen auch auszuführen. Darüber hinaus spielt auch die von Umwelteinflüssen prinzipiell unabhängige Selbstverstärkung, bei der das Individuum sein Verhalten nach selbstgesetzten Standards bewertet, eine wichtige Rolle. Verstärkung wird von Bandura also unter einer mehr kognitiven antizipatorischen Perspektive definiert, als er bereits der Erwartung von Konsequenzen verhaltenssteuernde Funktionen zuspricht. Seiner Meinung nach beeinflussen weniger die tatsächlichen Umweltereignisse das Handeln, sondern vielmehr die erwarteten Beziehungen zwischen ihnen und dem Handeln.

Modellernprozesse können durch stellvertretende Verstärkungserlebnisse zwar unterstützt werden, können jedoch grundsätzlich auch ohne Verstärkungsbeobachtung ablaufen, d.h. auch ohne dass das beobachtete Modell selbst für das Verhalten eine direkte Belohnung erfährt.

6.2.2. BEDINGUNGEN DES MODELLERNENS

„Man kann nicht durch Beobachtung viel lernen, wenn man nicht die relevante Aspekte der nachzuahmenden Aktivitäten beachtet und genau wahrnimmt“ (Bandura 1986, S. 51). Eine Vielzahl von Faktoren beeinflusst, welche Ereignisse in der symbolischen und sozialen Umwelt modelliert werden. Sowohl die wahrgenommenen Eigenschaften des Modells, die kognitiven Fähigkeiten und Eigenschaften des Beobachters und schließlich die Beziehung zwischen Beobachter und Modell bestimmen die selektive Aufnahme von Information.

6.2.2.1. *Modellmerkmale und Beobachtungslernen*

Die Deutlichkeit (Salienz), Unterscheidbarkeit und Komplexität modellierter Aktivitäten können die Wahrnehmung der modellierten Aktivitäten beeinflussen. Alles was die Aufmerksamkeit des Beobachters erregt, ist prinzipiell geeignet, Beobachtungslernen zu

fördern. Gerade bei kleinen Kindern können bestimmte äußerlich auffallende Attribute des Modells zu einer Steigerung der Aufmerksamkeit führen.

Experimentelle Untersuchungen konnten zeigen, dass spezifische Eigenschaften von Modellen zu einer Steigerung von Lerneffekten führen. Bandura (1986) wies darauf hin, dass vor allem Modelle, die vom Beobachter als attraktiv und interessant wahrgenommen wurden auch ohne zusätzliche Verstärkung Lernprozesse in Gang setzen. Demnach wird besondere Aufmerksamkeit Modellen zugewendet, die als attraktiv (Baron, 1970) und kompetent (Gelfand, 1962; Mischel & Grusec, 1966, Paradise, Conway & Zweig, 1986), als vertrauenswürdig (Zimmermann & Koussa, 1979) und als ähnlich (Gould & Weiss, 1981; McCullagh, 1987) eingeschätzt werden. Weiterhin sollten Prestige (Mausner, 1953), Status (Landers & Landers, 1973) und Alter (Bandura & Kupers, 1964) das Ausmaß des Beobachtungslernens beeinflussen. Yussen und Levy (1975) konnten zeigen, dass Kinder einem Modell mit warmem und freundlichem Interaktionsstil deutlich mehr Aufmerksamkeit – gemessen als visuelle Aufmerksamkeit – zuwandten, als Modellen die sich neutral verhielten.

Brewer und Wann (1998) beschäftigen sich mit der Bedeutung sozialer Macht für das Modelllernen. Untersucht wurde die Rolle von sozialer Macht eines Modells für das Erlernen einer Puzzle-Aufgabe mit geometrischen Figuren, die räumliches Vorstellungsvermögen erforderte. Die Versuchspersonen betrachteten ein zweiminütiges Video mit einer Modellperson, die verschiedene geometrische Figuren von einer Konfiguration in eine neue Konfiguration übertragen sollte. Als unabhängige Variable wurden drei Modelle mit verschiedenen Arten von sozialer Macht ausgestattet, z.B. legitime Macht (Professor), Expertenmacht (ausgezeichnetes räumliches Vorstellungsvermögen) und schließlich Identifikationsmacht (die Person wurde als intelligent, fähig und fleißig, entschlossfreudig und praktisch veranlagt beschrieben) mit einer Kontrollgruppe, die das gleiche Modell - allerdings ohne vorherige Beschreibung - betrachtete. In Übereinstimmung mit der Hypothese waren die Leistungen der Experimentalgruppe (Machtbedingung) im Hinblick auf die Lösungsgüte und die Bearbeitungsgeschwindigkeit im Vergleich zur Kontrollgruppe (ohne Machtbedingung) erhöht. Die Art der sozialen Macht spielte dabei keine Rolle.

Unabhängig von dem Einfluss sozialer Macht ist es eine interessante Frage, ob die tatsächliche Expertise des Modells beim Problemlösen für das Erlernen neuer Fähigkeiten des Beobachters von Bedeutung ist. Bandura argumentierte (Carroll & Bandura, 1982, 1985, 1987, 1990), dass Expertenmodelle ideale Beispiele zur Speicherung symbolischer Repräsentation darstellen. Adams (1986) hingegen vertrat die Meinung, dass Anfänger als Modelle gut geeignet seien, da sie dem Beobachter die Möglichkeit bieten, zu beobachten, wie man während der Problemlösung mit Fehlern umgeht. Neulinge sollten aufgrund ihrer Ähnlichkeit von Neulingen mehr lernen als von deutlich überlegenen Expertenmodellen, deren Perfektion sie sowieso nicht erreichen konnten. Möglicherweise üben Modelle, die als ähnlich wahrgenommen werden eine stärker motivierende Wirkung aus, da sie noch eher als Experten zu stellvertretenden Erfolgserfahrungen beitragen.

Studien, die speziell den Nutzen von Expertenmodellen versus Anfängermodellen verglichen, haben allerdings keine eindeutigen Befunde erbracht. Während sich in einige

Studien kein Unterschied zwischen Experten und Laienmodellen zeigte (Pollock & Lee, 1992; Weir & Leavitt, 1990), konnte in anderen Studien das Gegenteil beobachtet werden (George, Feltz & Chase, 1992; McCullagh & Caird, 1990).

Bandura ging davon aus, dass die untersuchten Modellcharakteristika primär in der Aneignungsphase der Aufmerksamkeitszuwendung ihre Wirkung ausüben. McCullagh (1986) konnte jedoch feststellen, dass abhängig vom Modellstatus kein Unterschied in der Aneignung einer motorischen Aufgabe festzustellen war, allerdings in der Performanz der gezeigten Aufgabe. Demnach würde die Wirkung von Modellen in erster Linie über motivationale Prozesse induziert. Es ist überaus plausibel zu erwarten, dass dies auch für andere Aufgabentypen gilt, das heißt, dass Modelle vermutlich sowohl zur Aufmerksamkeitssteigerung beitragen, als auch die Ausführung eines bereits gelernten Verhaltens entscheidend beeinflussen können.

Zusammenfassend ist davon auszugehen, dass Modelle, die mit Prestige, Macht, Intelligenz und Fähigkeiten ausgestattet sind, in beträchtlich höherem Masse nachgeahmt werden, als Modelle von niedriger Position. Der Einfluss des Modellstatus ist über differenzierende Verstärkungs- und Generalisierungsprozesse zu erklären (Miller & Dollard, 1941). Modelle mit hohem Status haben mehr Aussicht, erwünschte Ergebnisse zu erzielen und sind deshalb von größerem Nutzen für Beobachter, als Modelle, die verhältnismäßig geringe berufliche, intellektuelle und soziale Fähigkeiten besitzen. Die Statusmerkmale des Modells haben Informations- und Erkenntniswert zu den wahrscheinlichen Konsequenzen, die mit dem vorgeführten Verhalten verbunden sind. Abgesehen von der prinzipiell förderlichen Wirkung hohen Status' auf das Modellernen spielt auch die wahrgenommene Ähnlichkeit eine Rolle. Erwachsene gelten für Kinder als wirksamere Modelle als Peers aufgrund ihres Status, ihrer wahrgenommenen Kompetenz und ihrer Kontrolle über die Verstärker. Unter Jugendlichen jedoch mögen Gleichaltrige einen weitaus stärkeren Einfluss auf Imitationslernen als Erwachsene und Lehrer haben, teilweise da sie die gleichen Charakteristika teilen und teilweise da die Anerkennung durch die Peergruppe immer wichtiger wird und sie Kontrolle über Verstärker hat, die für Jugendliche zählen (vgl. Muuss, 1976).

Die Charakteristika eines Modells werden vor allem dann als Informationsbasis für die Nachahmung verwendet, wenn die Beobachter zwar das Verhalten des Modells, nicht aber dessen Konsequenzen beobachten können. Wenn der Wert des modellierten Verhaltens nicht offenbar ist, müssen sich die Beobachter auf solche Hinweisreize wie Kleidung, Sprechstil, allgemeine Erscheinung und Freundlichkeit verlassen. Die mit sozialer Macht verbundenen äußeren Charakteristika signalisieren, dass eine Person positive oder negative Verstärkung kontrollieren oder vermitteln kann.

In der Realität geschieht Modellernen häufig nicht nur medial vermittelt, sondern innerhalb bestehender Gruppen oder Freundschaften. Zwar setzt Bandura keine besondere Vertrautheit in der Beziehung zwischen Modell und Beobachter voraus, damit Modellernen stattfindet. Darbietungen aggressiven Verhaltens von unbekanntem Modellen mittels Film führten ebenso zu aggressivem Verhalten bei den Beobachtern, wie es wohl bekannte Modelle getan hätten. Jedoch sind wahrgenommene Ähnlichkeit und Statureffekte als zentrale Faktoren nicht nur des Modellerns, sondern auch für den

Wunsch nach Aufnahme von Freundschaften und den Status innerhalb der Peergruppe bedeutsam (vgl. z.B. Hallinan, 1981). Da prinzipiell die gleichen Faktoren zum einen das Modelllernen fördern, zum andern Determinanten für den Status in der Peergruppe (Status: Beliebtheit) und die Auswahl intimer Freunde darstellen, kann man schlussfolgern, dass innerhalb bestehender Gruppen im Laufe der Zeit wahrscheinlich Beziehungen zu einem Modell aufgenommen werden können und aufgrund zunehmender Interaktionen sich über die Zeit das Ausmaß des Modelllernens verstärkt.

6.2.2.2. *Beobachtermerkmale und Beobachtungslernen*

Beobachtungslernen ist nach Bandura nicht einfach ein einseitiges Aufnehmen von Information auf seiten des Beobachters, sondern durch die Vorerfahrungen und das Vorwissen (preconceptions) des Beobachters bedingt. Beobachter formen Modellierreize in leicht erinnerliche Schemata um, klassifizieren und organisieren diese aktiv. Die kognitiven Kompetenzen, aber auch der Wahrnehmungsstil des Beobachters sind entscheidend für die Auswahl der Information. „Wenn Modellierungseinflüsse ausdrücklich dazu verwendet werden, Menschen beizubringen, wie sie sich in Kommunikationssituationen effektiv verhalten, wie sie sich in bestimmten Interaktionssituationen benehmen und wie sie berufliche Tätigkeit geschickt verrichten können, werden die aktiveren und begabteren Individuen mehr Nutzen aus der Beobachtung exemplarischer Modelle ziehen“ (Bandura, 1976, S. 61). Falls die Komplexität des modellierten Verhaltens die Verarbeitungskapazität des Beobachters überfordert, bleibt das Beobachtungslernen notwendigerweise fragmentarisch. Deutlichste Lernerfolge können bei Anpassung des Komplexitätsgrades an die kognitiven Fähigkeiten des Beobachters erwartet werden (Bullock, 1983).

Personen, denen es an Selbstachtung fehlt, die sich unfähig fühlen, die abhängig sind und über niedrige Intelligenz verfügen, sind demnach weniger gute Beobachter. Bandura zeigte bereits in seinen ersten Studien (1969), dass Beobachtermerkmale wie Abhängigkeit und Selbstwertgefühl ihre Wirkung vermittelt über verminderte Aufmerksamkeit ausüben.

6.2.2.3. *Selbstregulation und Selbstwirksamkeitserwartung*

Es geht dabei um die Frage, welche Rolle kognitiven Faktoren für die Handlungsplanung und – ausführung zukommen. Selbstregulation bedeutet Verhaltensbeeinflussung durch interne Standards und Bewertungen und zum anderen auf die Wirksamkeits- und Erfolgserwartungen.

Selbstregulation setzt nach Bandura dann ein, wenn der automatisierte, routinierte Handlungsablauf unterbrochen wird, sei es z.B. weil das Individuum nicht über das notwendige Repertoire verfügt, vor die Wahl zwischen verschiedenen Alternativen gestellt wird oder eine bestimmte Reaktion nicht ausführen kann. Wesentlich für die

selbstregulatorischen Prozesse ist die Bewertung des beobachteten Verhaltens- und/oder Leistungseffektes mittels einer Gütemaßstabs oder Standards (sozial oder individuell).

Selbstwirksamkeit

Unter Selbstwirksamkeitserwartung versteht man die Überzeugung einer Person, ein bestimmtes Verhalten mit Hilfe eigener Ressourcen organisieren und ausführen zu können, insbesondere in Situationen, die neue unvorhersehbare, schwierige oder stressreiche Elemente enthalten (nach Bandura 1977, 1986, 1997). Im Kern geht es also um die subjektive Wahrnehmung der Verfügbarkeit von Handlungen. Selbstwirksamkeitserwartungen sind von Konsequenzerwartungen zu unterscheiden, die als kognitive Repräsentation der gelernten Kontingenzbeziehung von Handlung und Ergebnis bezeichnet werden. „Wahrgenommene Selbstwirksamkeit stellt eine Beurteilung der eigenen Befähigung, ein bestimmtes Leistungsniveau zu erreichen dar, wohingegen eine Ergebniserwartung eine Beurteilung der wahrscheinlichen Konsequenz ist, die ein solches Verhalten hervorrufen wird“ (Bandura 1986, S. 391). Kompetenzerwartungen üben ihre Wirkung hauptsächlich in motivationaler Hinsicht aus, da ihre Ausprägung darüber mitentscheidet, welcher Aufgabe sich das Individuum zuwendet und wie ausdauernd eine Auseinandersetzung mit ihr im Falle auftretender Schwierigkeiten erfolgt. Die Selbstwirksamkeitserwartung wird im Rahmen der sozial-kognitiven Lerntheorie als zentrale Verhaltensdeterminante zur Ausübung von Kontrolle über die AIDS-Infektion angesehen (Bandura, 1990).

Als Grundlage für die Ausbildung von Kompetenzerwartungen nennt Bandura vier Quellen: Die stärkste Wirkung erfolgt durch unmittelbare Leistungen: Erfolge stabilisieren und erhöhen die Wirksamkeitseinschätzung, während anhaltende Misserfolge deren Reduktion nach sich ziehen. Auch stellvertretende Lernprozesse sind von Bedeutung, wenn ein Modell eine Aufgabe mit Erfolg löst, werden ebenfalls Kompetenzerwartungen aufgebaut. Dieser Effekt ist um so stärker, um so ähnlicher das Modell wahrgenommen wird. Weiterhin ist es möglich jemanden verbal zu überzeugen, dass er über bestimmte Fähigkeiten verfügt und schließlich werden noch aus dem physiologischen Zustand Einschätzungen abgeleitet, beispielsweise aus hohen Erregungszuständen die Bewertung niedriger Selbstwirksamkeitserwartung. Aus entwicklungspsychologischer Sicht gelten Peers neben der Familie als Hauptquelle für die Entwicklung der Selbstwirksamkeitserwartung, nicht zuletzt weil sie soziale Vergleichsmöglichkeiten bieten, die als Basis von selbstgesetzten Standards und Selbstbewertungen dienen können. Als informativste Vergleichsquelle werden diejenigen Gleichaltrigen betrachtet, die in ihrer Entwicklung leicht voraus sind (Bandura, 1992).

6.2.3. MODELLERNEN UND PEER-EDUCATION

Gemeinsam ist allen Peer-Education-Ansätzen, dass das Lernen am Modell „Peer“ ein grundlegender Prozess bei der Sozialisation von Kinder und Jugendlichen ist (vgl. Bandura, 1986). Dabei geht es nicht in erster Linie um die Vermittlung von Faktenwissen,

sondern auch um den Erwerb von Einstellungs- und Verhaltensweisen. „Probably the most beneficial aspect of Peer-Education is role modelling related to perceived attitudes integrated with skills in decision making, problem solving and communication.“ (Sloane & Zimmer, 1993, S. 242). Sozial-kognitive Lerntheorien sprechen dafür, dass kompetente Gleichaltrige als Modell sowohl den Prozess der Verhaltensaneignung, als auch der Ausführung der gelernten Verhaltens unterstützen (Bandura, 1977, 1986).

Im Gegensatz zu den aktiven Beeinflussungsversuchen durch Gleichaltrige, zum Beispiel den Konformitätsdruck, dürfte das Modellernen zwar als eher passive jedoch nicht weniger wirksame Form der Einflussnahme zu betrachten sein. Auch Hansen (1992) und Graham, Marks und Hansen (1991) verweisen darauf, dass die eher indirekten Einflüsse eine viel subtilere Art der Manipulation ermöglichen als direkter Gruppendruck („peer pressure“). Daraus folgt, dass Peer-Educators bei der Durchführung von Präsentationen nicht nur auf die korrekte Übermittlung von Information, sondern auch auf ihr Verhalten achten sollten. Gerade die Botschaften, die im nonverbalen Verhalten zum Ausdruck kommen, dürften besonders glaubwürdig wirken und können im Falle einer Übereinstimmung die Präventionsbotschaft unterstreichen oder bei Inkonsistenzen auch hemmen. Gleichaltrige Multiplikatoren regen zu sozialen Vergleichsprozessen an und vermitteln auch Informationen über die eigenen Kompetenzen oder tragen zur Entwicklung von Selbstwirksamkeitserwartungen bei (Bandura, 1997).

Schuck (1998) gibt folgende Empfehlung für die Maximierung von Modellernprozessen im Rahmen von Peer-Involvement-Ansätzen: Erstens soll der zu übermittelnde Inhalt nicht zu komplex sein. Die Unterrichtseinheiten sollten eher kurz und interessant gestaltet sein. Die Art der Übermittlung durch das Modell sollte auf keinen Fall eine Senkung der Selbstwirksamkeitserwartung beim Adressaten, sondern eine Steigerung bewirken. Die Selbstwirksamkeitserwartung und Motivation kann dadurch gesteigert werden, dass das Modell in wichtigen Eigenschaften als ähnlich wahrgenommen wird, z.B. hinsichtlich Geschlecht, Alter und Kompetenz. Schließlich wird der gleichzeitige Einsatz mehrerer Modelle empfohlen, da dies dem Adressaten ermöglicht, sich zumindest hinsichtlich eines Modells als ähnlich zu empfinden.

Im Hinblick auf das vorliegende Modellprojekt ist ebenfalls davon auszugehen, dass wahrgenommene Modelleigenschaften wie Ähnlichkeit und Attraktivität einen Einfluss auf den Programmiererfolg ausüben sollten.

6.2.4. MODELLERNEN UND KONTRAZEPTIONSVERHALTEN

Gleichaltrige Vertraute sind wohl die wichtigsten Ansprechpartner in Sachen Liebe und eine wichtige Quelle des Einflusses für Jugendliche im Zusammenhang mit sexuellem Verhalten (z.B. Kleiber, Beckmann, Pforr & Velten, 1989; Lenz et al., 1997; Milan & Kilman, 1987; Whitley und Schofield, 1986). Kleiber, Beckmann, Pforr & Velten (1989) fanden heraus, dass „Eltern bezüglich der Vermittlung allgemeinen Wissens über Sexualität und Kontrazeption zwar wichtiger (als Gleichaltrige) waren und die Schule die meistgenannte Informationsquelle zur sexuellen Aufklärung. Sobald jedoch die konkrete

sexuelle Verhaltensebene berührt wurde, waren die Verhältnisse tendenziell umgekehrt, d.h. es wurden häufig Übereinstimmung mit Gleichaltrigen im Kontrazeptionsverhalten berichtet und die subjektive Bedeutung von Freundinnen beim Austausch über sexuelle Erfahrungen hervorgehoben. Die Eltern spielten hier nur eine vergleichsweise geringe Rolle (S. 84).

Während des Jugendalters zählen die Gleichaltrigen zu den wichtigsten Sozialisationsinstanzen. Es ist davon auszugehen, dass ein Teil der aktiven und passiven Einflussnahme durch Gleichaltrige auf das Sexual- und Verhütungsverhalten durch Modellernen vermittelt wird. So gehen beispielsweise Hagenhoff, Lowe, Hovell und Rugg (1987) davon aus, dass Modellier- und Imitationsprozesse zentrale Auslöser (prompts) von Sexual- und Verhütungsverhalten sind. Nachfolgend wirken soziale Konsequenzen des neu erworbenen Verhaltens sukzessiv verstärkend.

Aufgrund des intimen Charakters ist das Erlernen dieser Verhaltensweise durch direkte Beobachtung von Rollenmodellen grundsätzlich erschwert. Jorgensen und Sonstegard (1984) stellten fest, dass sexuelle Erfahrungen (Koitus) bei Mädchen sehr stark vom Rollenmodell der Freundinnen, aber auch dem sozialen Druck durch den Partner vorhersagbar war. Der Kontrazeptionsgebrauch war positiv assoziiert mit der Regelmäßigkeit und der Effektivität des Kontrazeptionsgebrauchs des Partners.

Schon seit Beginn der 80er Jahre existieren Versuche, sich bei der Konzeption von Präventionsprogrammen den positiven Einfluss von Rollenmodellen zunutze zu machen. Gilchrist und Schinke (1983) erzielten positive Erfolge in einem Präventionsprogramm, welches auf Modellernen basiert. Zunächst erhielten die Jugendlichen die nötigen Informationen über sexuelle Risiken und Präventionstechniken. Danach wurde mit Hilfe von Rollenmodellen und Rollenspielen mit Feedback vermittelt, wie sie offen über Sexualität sprechen und wie sie unerwünschten Anforderungen von Partnern Widerstand leisten könnten. Als Ergebnis zeigte sich ein Anstieg in Regulationsfähigkeiten und in der Selbstwirksamkeitserwartung der Jugendlichen, sexuelle Situationen zu bewältigen.

Am bedeutsamsten, was den Umfang vorhandener empirischer Forschungsarbeiten zum Kontrazeptionsverhalten betrifft, sind die gesundheitspsychologischen Theorien (vgl. Schwarzer, 1996; Schwenkmezger & Schmidt, 1994). Damit können diese Modelle auch als theoretische Grundlage für Peer-Education-Programme dienen, denn sie beschreiben die Determinanten der zentralen Zielgröße des Peer-Education-Programms - des Kondomgebrauchs. Wenn Peer-Education-Programme den Kondomgebrauch selbst zu beeinflussen vermögen, so müssten theoretisch vorauslaufend auch entsprechende Kognitionen - wie Einstellungen und Selbstwirksamkeitserwartungen - einer Veränderung unterzogen werden. Im folgenden Kapitel wird die Theory of Planned Behavior (Ajzen & Madden, 1986) als sozial-kognitiver Erklärungsansatz für die Verwendung von Kondomen besprochen. Die einzelnen Komponenten dieser Theorie können als Erfolgskriterien für das Programm dienen. Das Kapitel schließt mit einer Zusammenfassung zur Rolle der Kommunikation für das Kontrazeptionsverhalten Jugendlicher, die im Rahmen gesundheitspsychologischer Modelle bislang noch vernachlässigt wurde.

6.3. Die Bedeutung der Gesundheitsverhaltenstheorien

Gesundheitspsychologische Arbeiten zur Benutzung der Pille im Jugendalter sind eher selten (z.B. Balassone, 1991; Jaccard & Davidson, 1972; Werner & Middlestadt, 1979). Die überwältigende Mehrzahl gesundheitspsychologischer Arbeiten neueren Datums konzentriert sich auf Determinanten der Verwendung von Kondomen. Folgende Erklärung ist dafür denkbar: Aus Sicht der Gesundheitspsychologie werden Verhaltensweisen häufig aus der Perspektive der Prävention vermeidbarer Krankheiten betrachtet (z. B. Schwarzer, 1996). Daher stehen, wenn man sich mit Sexualität beschäftigt, die Vermeidung sexuell übertragbarer Krankheiten durch Safer Sex Verhalten und nicht die Prävention ungewollter Schwangerschaften im Vordergrund. Die zweite Ursache für die vergleichsweise intensivere Erforschung der Kondombenutzung mag in der sogenannten „doppelten Funktionalität“ der Kondome zu suchen sein. Wie Schwarzer (1996, S. 228) beschreibt, ist der ungeschützte Geschlechtsverkehr sowohl eine Ursache für Geschlechtskrankheiten, als auch für ungewollte Schwangerschaft. Als eine effektive präventive Maßnahme zur Vermeidung der Infektionen der Sexualorgane und der Empfängnisverhütung gilt die Verwendung von Kondomen. Allerdings führt diese doppelte Funktionalität der Kondombenutzung (vgl. Lange, 1993) nun aber nicht dazu, dass ausschließlich und regelmäßig Kondome verwandt würden.

Dabei scheint der Gebrauch von Kondomen zwar prinzipiell unter willentlicher Kontrolle zu stehen. Dennoch gibt es eine Vielzahl von Faktoren, die die Verwendung von Kondomen erschweren. In einer Telefonbefragung von 2000 Personen ab 16 Jahren erwiesen sich Verlegenheit beim Kauf eines Kondoms bei einem Viertel und Störungen des Liebesaktes bei einem Drittel der Befragten als zentrale Barrieren (Christiansen, 1991). Für Jugendliche dürften derartige Barrieren noch schwieriger zu überwinden sein. Die wahrgenommenen Barrieren der Kondombenutzung sind dabei bei sexuell erfahrenen und sexuell unerfahrenen Jugendlichen unterschiedlich. Unerfahrene Jugendliche finden den Kauf, das Sprechen über Kondome und die Anwendung peinlich, während erfahrene Jugendliche angeben, Kondome minderten das sexuelle Vergnügen (Pleck, Sonnenstein & Ku, 1990). Siegel und Gibson (1988) fassen Ergebnisse aus 18 Studien zusammen und nennen folgende barrierewirksame Faktoren im Zusammenhang mit dem Kondomgebrauch:

- Überzeugung, dass Kondome das Vergnügen beim Geschlechtsverkehr mindern
- Tendenz, Kondome in erster Linie als Verhütungsmittel statt als HIV-Infektionsschutz anzusehen
- Einstellung, Kondombenutzung als etwas Unnatürliches anzusehen
- Assoziation der Kondome mit Promiskuität, Prostitution und außerehelichem Sex
- Glaube, dass Kondome unzuverlässig sind
- Überzeugung, dass die Sexualität ihrer Spontaneität beraubt wird

Es erscheint verständlich und nachvollziehbar, dass derartige Überzeugungen dem Kondomgebrauch nicht förderlich sind. Im Rahmen gesundheitspsychologischer Theoriebildung wurde versucht, solche Überzeugungen eingebettet in theoretische Konzepte in ein ökonomisches Vorhersagemodell der Kondomverwendung zu überführen.

Wegen der zahlreichen Forschungsaktivitäten in diesem Bereich kann nur der für die vorliegende Arbeit interessierende Ausschnitt an Studien zum Kondomgebrauch dargestellt werden.

6.3.1. DIE THEORY OF PLANNED BEHAVIOR

Prinzipiell unterscheiden sich die empirischen Zugänge zur Erforschung des Kondomgebrauchs im Jugendalter nicht von denen des Erwachsenenalters. Kritisch anzumerken ist, dass diese Gesundheitsverhaltenstheorien an und mit Erwachsenen entwickelt wurden. Den gegenwärtigen Stand der Theoriebildung spiegelt auf Ebene der Modelle die Theory of Planned Behavior wider (Ajzen & Madden, 1986), die eine Erweiterung der Theory of Reasoned Action darstellt. Zwar konnte die Gültigkeit der Theory of Planned Behavior für das Verhütungsverhalten heterosexueller Jugendlicher bestätigt werden (Abraham & Sheeran, 1994; Morrison, Gillmore & Baker, 1995). Dennoch ist nicht auszuschließen, dass das Gesundheitsverhalten Jugendlicher ein stärker affektiv gesteuerter Prozess ist und in den geltenden empirischen Modellen wichtige Einflussgrößen zur Steuerung des Gesundheitsverhaltens noch fehlen. Folgende Abbildung zeigt die Theory of Planned Behavior.

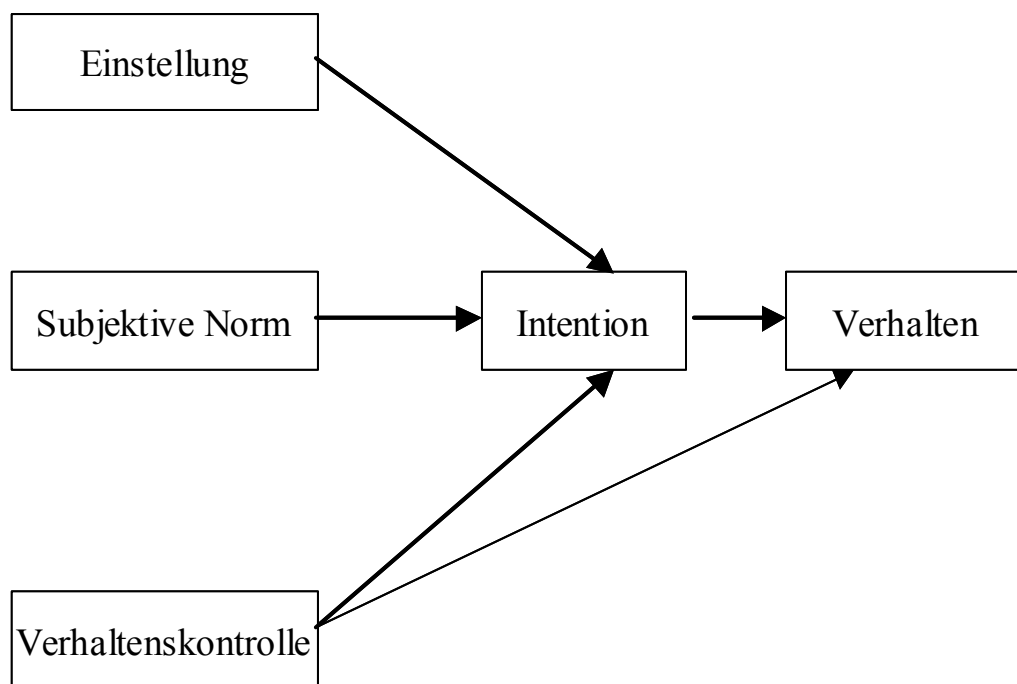


Abbildung 6-2 . Theory of Planned Behavior (nach Ajzen & Madden, 1986)

Diese Theorie geht davon aus, dass Verhalten unmittelbar durch Verhaltensabsichten (Intentionen) bedingt ist. Damit ist der wichtigste und unmittelbarste Prädiktor für den Kondomgebrauch die Intention, bei der nächsten Gelegenheit ein Kondom zu verwenden.

Sobald eine Verhaltensabsicht gebildet wurde, wird sie auch ausgeführt, es sei denn, die Verhaltensaussführung wird durch Schwierigkeiten, sogenannte Barrieren gehemmt.

Häufig werden Barrieren der Verhaltensaussführung als Erklärungsmöglichkeit dafür angegeben, wenn sich Personen anders verhalten als ursprünglich beabsichtigt. Nach Fishbein und Ajzen (1975) mindern Barrieren den theoretisch zu erwartenden Zusammenhang zwischen Intention und Verhalten. Darunter können alle diejenigen Faktoren subsumiert werden, die in irgendeiner Weise verhindern, dass adäquates Schutzverhalten geplant und in die Realität umgesetzt wird.

Unmittelbare Vorläufer der Verhaltensabsichten sind die Einstellungen und die subjektive Norm. Unter Einstellung wird eine affektiv-bewertende Haltung gegenüber dem Zielverhalten verstanden. Die subjektive Norm hingegen beinhaltet die subjektiv wahrgenommene Meinung wichtiger anderer Personen (significant others) zum Zielverhalten, wie sie subjektiv wahrgenommen wird.

Die Bedeutung der Konsequenzerwartungen

Einstellungen entstehen durch eine Vielzahl von Überzeugungen zu Folgen oder Konsequenzen des fraglichen Verhaltens. Diese Überzeugungen werden als Konsequenzerwartungen bezeichnet und können sowohl positiv als auch negativ sein. Eine negative Konsequenzerwartung ist beispielsweise die Überzeugung, dass Kondomgebrauch das sexuelle Vergnügen mindert, eine positive Konsequenzerwartung hingegen die Überzeugung, dass Kondome vor sexuell übertragbaren Krankheiten schützen. Eine Einstellung entsteht somit aus der Summe positiver und negativer Überzeugungen, die das in Frage stehende Verhalten betreffen. Überwiegen die positiven Überzeugungen, so resultiert eher eine positive Haltung, fällt die Bilanz eher negativ aus, dann wird die Einstellung eher negativ sein. Diese Modellvorstellung geht insgesamt von einem eher rationalen Verhalten des Menschen aus, das ein Abwägen positiver und negativer Überzeugungen voraussetzt.

Balassone (1991) beschäftigte sich mit den Konsequenzen der Verwendung und der Nichtverwendung von Verhütungsmitteln und stellt diese einander gegenüber. Sie differenzierte dabei zwischen kurzfristigen und langfristigen Konsequenzen des Verhütungsmittelgebrauchs. Balassone wies darauf hin, dass die positiven Konsequenzen des Verhütungsmittelgebrauchs wie die Vermeidung von Schwangerschaften und sexuell übertragbaren Krankheiten erst langfristig wirksam werden und probabilistischen Charakter haben. Die negativen Konsequenzen des Verhütungsmittelgebrauchs jedoch - also Verlegenheit gegenüber dem Partner oder finanzielle Kosten - treten eher unmittelbar und bestimmt ein. Aus Sicht des operanten Konditionierens verfügen damit positive und negative Konsequenzen über unterschiedliche Verstärkereigenschaften. Da positive Konsequenzen erst langfristig eintreten, ist die Verstärkerwirkung vermutlich geringer als bei unmittelbar eintretenden negativen Konsequenzen des Kondomgebrauchs.

Vor allem die unmittelbar eintretende Konsequenz des Verlustes von sexuellem Vergnügen durch Kondome scheint von hohem Erklärungswert für den Gebrauch oder Nichtgebrauch von Kondomen. Parsons, Halkitis, Bimbi und Borkowski (2000) stellten Kosten-Nutzen Einschätzungen Jugendlicher bezüglich Kondomgebrauchs und

ungeschütztem Sex einander gegenüber. Als zentrale Erklärungsfaktoren für ungeschützten Sex galten die Schwierigkeit, einer Verführungssituation zu widerstehen, mangelnde Selbstwirksamkeitserwartung und der antizipierte Lustgewinn des ungeschützten Sex. Der antizipierte Lustgewinn des ungeschützten Sex ist das Pendant zur erwarteten Lustminderung durch Kondomgebrauch. In dieser Untersuchung des Verhütungsverhaltens spätadoleszenter Jugendlicher spielten negative Erwartungen wie wahrgenommene Gefahren praktisch keine Rolle für riskantes Sexualverhalten. Entscheidend für ungeschützten Geschlechtsverkehr war der mit dem Nichtgebrauch von Kondomen assoziierte Lustgewinn. Fatalerweise erwarten vor allem Jugendliche mit häufigen sexuellen Erfahrungen eine Reduktion des Vergnügens durch Kondome und geben generell ausgeprägtere negative Konsequenzenerwartungen als sexuell unerfahrene Jugendliche an (Schaalma, Kok & Peters, 1993).

Die Bedeutung der subjektiven Norm

Die subjektive Norm wird analog zur Einstellung ebenfalls durch eine Vielzahl von Überzeugungen beeinflusst - durch sogenannte normative Überzeugungen. Normative Überzeugungen sind nichts anderes als wahrgenommene Verhaltenserwartungen, die sich auf ganz bestimmte Personen oder Gruppen beziehen. Die normativen Überzeugungen lassen sich an Erwartungen konkreter Bezugspersonen, wie den Eltern oder Freunden festmachen, dass Kondome benutzt werden sollen. Die addierten normativen Überzeugungen resultieren in einem generalisierten Erwartungsdruck seitens „wichtiger anderer“ Personen. Die früheren Ausführungen zur Bedeutung von Gleichaltrigenbeziehungen im Jugendalter zeigten, dass Jugendliche in der frühen bis mittleren Adoleszenz einem hohen Konformitätsdruck durch Gleichaltrige unterworfen sind. Aufgrund der zunehmenden Ablösung Jugendlicher vom Elternhaus sollten mit zunehmendem Alter normative Überzeugungen die Freunde betreffend relativ zu normativen Überzeugungen zu Eltern wichtiger werden. In Studien zur Anwendung von Kontrazeptiva und Kondomen wird die Bedeutung sozialer Normen bei Jugendlichen bestätigt (Morrison, 1985; Nathanson & Becker, 1986).

Die Bedeutung der Selbstwirksamkeitserwartung

Die Theory of Planned Behavior stellt ursprünglich eine Weiterentwicklung der Theory of Reasoned Action (TRA) (Fishbein & Ajzen, 1975) dar. Kritik an der TRA wurde geübt, da nur bedingt Verhaltensweisen vorhergesagt werden können, über die keine oder nur teilweise Kontrolle bestehen. Beispielsweise erfordert die Benutzung von Kondomen zum einen die Kooperation des Partners und zum andern auch die Fertigkeiten (skills) zur Anwendung des Kondoms, die vor allem bei Jugendlichen ohne sexuelle Erfahrung kaum vorhanden sein werden. Die Erweiterung der Theorie um eine Kontrollierbarkeitskomponente („Verhaltenskontrolle“) in der Theory of Planned Behavior (Ajzen & Madden, 1986) trägt dieser Kritik Rechnung. Verschiedene Konzepte von Kontrollierbarkeit haben in den 70er und 80er Jahren Verbreitung gefunden. Auch die Selbstwirksamkeitserwartung stellt eine mögliche Operationalisierung der

Kontrollierbarkeit dar, die in der vorliegenden Arbeit berücksichtigt wurde (siehe DeVries, Dijkstra & Kuhlmann, 1988).

Unter Selbstwirksamkeitserwartung versteht man die subjektive Überzeugung auch unter erschwerten situativen Umständen ein spezifisches Verhalten durchführen zu können. Theorigemäß soll die Selbstwirksamkeitserwartung mit höheren Standards, höherer Anstrengung und besserem Durchhaltevermögen verbunden sein. Sie beweist sich insbesondere in der Fähigkeit, Schwierigkeiten zu überwinden und ist daher mit wahrgenommenen Barrieren negativ korreliert. Die Selbstwirksamkeitserwartung als ein verhaltensspezifisches Konstrukt betrifft nicht nur die Fertigkeit der richtigen Handhabung des Kondoms in der konkreten Situation. Mindestens ebenso bedeutsam scheinen hier kommunikative Fähigkeiten wie auch die Fähigkeit, den Partner von der Verwendung des Kondoms zu überzeugen (z.B. Basen-Engquist & Parcel, 1992; Schaalma, Kok & Peters, 1993).

Selbstwirksamkeitserwartungen sind verhaltensspezifisch und können auch kontraproduktiv für den Kondomgebrauch sein, wenn sie zu Fehleinschätzungen führen. So waren in einer Studie hohe Selbstwirksamkeitserwartungen, den HIV-Risikostatus des Partners durch Befragen feststellen zu können, mit häufigerem ungeschütztem Geschlechtsverkehr bei Jugendlichen verbunden (O'Leary, Goodhard, Jemmott & Boccher-Lattermoore, 1992).

Im allgemeinen zeigen sich jedoch positive Zusammenhänge zwischen der Selbstwirksamkeitserwartung und einem effektiveren Einsatz von Kondomen. Wulfert und Wan (1993) versuchten in einer Gruppe von Collegestudenten den Kondomgebrauch mittels Selbstwirksamkeitserwartungen vorherzusagen. In einer Querschnittsstudie konnten 46 Prozent der Varianz im Kondomgebrauch durch eine Kombination von Selbstwirksamkeitserwartungen und sozialem Bezugsgruppenvergleich mit Peers erklärt werden. Günstig für den Kondomgebrauch war ein im Vergleich zur Peergruppe günstiges Einschätzen eigenen Kondomverhaltens und positive Selbstwirksamkeitserwartungen zur Kondomverwendung. Insgesamt zeigte sich ein starker Einfluss des Peergruppenvergleichs, der auch einen bedeutenden Einfluss auf die Selbstwirksamkeitserwartung ausübte. Möglich ist auch eine umgekehrte kausale Wirkrichtung, so dass hohe Selbstwirksamkeitserwartungen einen günstigen Vergleich mit der Peergruppe bedingen.

Auch Joffe und Radius (1993) konnten zeigen, dass die Selbstwirksamkeitserwartung bei Jugendlichen (Durchschnittsalter 17,8 Jahre) die Intention zum Kondomgebrauch vorherzusagen vermochte. Sie differenzierten die Selbstwirksamkeitserwartungen zum Kondomgebrauch in die Aspekte des Kaufs, die Fertigkeit des Gebrauchs und die Fähigkeit der Kommunikation mit dem Partner. In allen Bereichen mit Ausnahme eines Bereichs war die Selbstwirksamkeitserwartung bei sexuell erfahrenen Jugendlichen stärker ausgeprägt, als bei sexuell unerfahrenen Jugendlichen. Die einzige Ausnahme stellt die Erwartung, Sex mit Kondomen genießen zu können, dar. Diese war jedoch bei beiden Gruppen hoch ausgeprägt. Auch bei der Vorhersage der Intention zum Kondomgebrauch waren unterschiedliche Aspekte der Selbstwirksamkeitserwartung von Bedeutung. Bei sexuell erfahrenen Jugendlichen war die Fähigkeit mit einem neuen Partner über Kondome

reden zu können (nur Männer) sowie die wahrgenommene Fähigkeit, Sex mit einem Kondom genießen zu können (Männer und Frauen) entscheidend. Bei den sexuell unerfahrenen Jugendlichen hingegen war die erwartete Fähigkeit, den Partner vom Kondomgebrauch überzeugen zu können und bei Männern zusätzlich Kompetenzerwartung zum Kauf von Kondomen bedeutsam. In allen Fällen waren also kommunikative und interaktive Aspekte bedeutsam für die Absicht, beim nächsten Geschlechtsverkehr, ein Kondom zu verwenden.

Richard und van der Pligt (1991) waren der Meinung, dass Selbstwirksamkeitserwartungen zum Aushandeln des Kondomgebrauchs vor allem für Frauen bedeutsam sein sollten, da sie den Kondomgebrauch nur über die Einflussnahme auf den Partner steuern können. Diese Annahme bestätigte sich: Die Selbstwirksamkeitserwartung unter erschwerten Bedingungen und konflikthaften Situationen ein Kondom benutzen zu können, konnte bei Mädchen einen Großteil an Varianz im Kriterium Kondomgebrauch vorhersagen, und war für Jungen weniger einflussreich. Andererseits waren die Konsequenzerwartungen und daraus resultierende Einstellungen bezüglich des Kondomgebrauchs nur für Jungen bedeutsam, die subjektive Norm spielte für beide Geschlechter keine Rolle in der Vorhersage des Kondomgebrauchs.

Allerdings erwies sich in einer norwegischen Stichprobe (Kvalem & Traen, 2000) die wahrgenommene Selbstwirksamkeitserwartung, in einer erotischen Situation mit dem Mädchen sprechen zu können, gerade bei Jungen als besonders wichtig für die Absicht, Kondome zu verwenden. Die wahrgenommene Selbstwirksamkeitserwartung war um so stärker, umso eher die Beziehung der Jungen zu dem Mädchen einer Liebesbeziehung entsprach. Es ist nicht auszuschließen, dass dieser Befund mit höherer Permissivität und vergleichsweise egalitären Einstellungen gegenüber weiblicher Sexualität in skandinavischen Ländern zu erklären ist. Möglicherweise führt dies dazu, dass Jungen zu einem größeren Teil die Verantwortung für Kontrazeption übernehmen und es ihrerseits als Aufgabe betrachten, Mädchen von der Verwendung von Kondomen zu überzeugen.

6.3.2. BEFUNDE ZUR PRÜFUNG DES GESAMTMODELLS: TRA UND TPB

Die Theory of Reasoned Action von Fishbein und Ajzen (1975) dürfte wohl eines der am häufigsten empirisch geprüften Modelle zur Vorhersage des Kondomgebrauchs darstellen. Anhand empirischer Studien wurden sowohl einzelne Komponenten als auch das Gesamtmodell einer theoretischen Überprüfung unterzogen (Albarracin, Fishbein & Middlestadt, 1998; Fishbein et al., 1995).

In älteren Studien (z.B. Jaccard & Davidson, 1972) wurde die Theory of Reasoned Action auch zur Vorhersage der Intention zur Pillenbenutzung angewandt. Morrison (1985) fasst die Befunde dahingehend zusammen, dass Studien, die auf dem Fishbein Modell beruhen, über die Hälfte der Varianz in der Intention der Frauen zur Pillenbenutzung erklären. Vermutlich angeregt durch die Bedrohung durch AIDS konzentrierte man sich ab Beginn der 80er Jahre auf die Frage, ob die Theory of Reasoned Action, bzw. deren Weiterentwicklung die Theory of Planned Behavior auch den

Kondomgebrauch zufriedenstellend vorhersagen können. Neben ungefährdeten Personen wurden auch Risikostichproben befragt (Morrison, Gillmore & Baker, 1995). Die Vielzahl empirischer Studien kann hier nicht in aller Ausführlichkeit dargestellt werden. Einen Überblick bieten die neueren Metaanalysen von Sheeran, Abraham und Orbell (1999) sowie Sheeran und Taylor (1999) und Albarracin, Johnson, Fishbein & Muellerleie (2001). Sheeran, Abraham und Orbell (1999) kommen in ihrer Metaanalyse zu dem Schluss, dass Einflussgrößen wie Wissen und Health Beliefs zur Vorhersage des Kondomgebrauchs keine große Rolle spielten. Von mittlerem bis großem Einfluss sind jedoch Einstellungen gegenüber Kondomen, behaviorale Intentionen und das Sprechen über Kondome, also Faktoren, die zur Motivation und Umsetzung eines spezifischen Verhaltens beitragen. Demographische und Persönlichkeitsvariablen, die ebenfalls in die Metaanalyse mit eingingen, waren fast völlig vernachlässigbar. Fasst man diese Ergebnisse als Test gesundheitspsychologischer Modelle auf, so fand dem heutigen Stand gesundheitspsychologischer Theoriebildung gemäß das Health Belief Modell (Rosenstock, 1974) kaum Unterstützung, während die Theory of Reasoned Action bestätigt wurde. Zusätzlich waren Faktoren von Bedeutung, die die Besonderheit der Aushandlung des Kondomgebrauchs zwischen zwei beteiligten Partnern betreffen.

Wie bereits erwähnt wurde in die Theory of Reasoned Action eine Kontrollierbarkeitskomponente integriert mit dem Ziel der besseren Vorhersagefähigkeit des Modells. Einige Studien widmen sich einem Vergleich von Theory of Reasoned Action und Theory of Planned Behavior und damit der Frage, ob die wahrgenommene Verhaltenskontrolle über Einstellung und subjektive Norm hinaus einen eigenen Beitrag an Varianzaufklärung in Kondomintentionen erzielen kann. So erwies sich in einer Studie von Sutton, McVey und Glanz (1999) keine höhere Erklärungskraft der Theory of Planned Behavior als die Theory of Reasoned Action, weder für Jungen noch für Mädchen. Allerdings kommen Sheeran und Taylor (1999) in einer Metaanalyse zu einem anderen Ergebnis. Die Selbstwirksamkeitserwartung zeigte einen eigenständigen Beitrag mittlerer Stärke zur Vorhersage des Kondomgebrauchs während Einstellung und subjektive Norm statistisch kontrolliert wurden. Auch hier zeigten demographische Faktoren und die sexuelle Erfahrung nur geringe durchschnittliche Korrelationen mit dem Kondomgebrauch. Als einzige Persönlichkeitsvariable wurde die Selbstsicherheit („Assertiveness“) untersucht, die in keinem Zusammenhang zur Intention, Kondome zu benutzen, stand.

In Deutschland bemühten sich zwei Forschergruppen die Theory of Reasoned Action zur Vorhersage der Kondombenutzung bei Jugendlichen zu überprüfen. So versuchten Krahe und Reiss (1995) und eine Forschergruppe um Peter Schmidt (Reinecke, Schmidt & Ajzen, 1996, 1997; Plies & Schmidt, 1996), Intentionen zum Kondomgebrauch, bzw. den Kondomgebrauch selbst vorherzusagen. Krahe und Reiss (1995) konnten in einer Querschnittsstudie an einer Berliner Stichprobe von 155 Jugendlichen feststellen (Durchschnittsalter = 17 Jahre), dass vor allem die Einstellung die Intention zur Kondombenutzung vorherzusagen vermochte, normative Erwartungen jedoch keine oder nur eine verschwindend geringe Rolle spielte.

Die Arbeitsgruppe um Schmidt führte eine Längsschnittstudie an einer repräsentativ erhobenen Stichprobe von 650 Studenten im Abstand von einem Jahr durch. Die

Intentionen zum Kondomgebrauch konnten erwartungsgemäß durch Einstellungen, die subjektive Norm und die wahrgenommene Verhaltenskontrolle vorhergesagt werden. Aufgrund großer Veränderungen der Einstellungen, subjektiven Norm und wahrgenommenen Verhaltenskontrolle in dieser Stichprobe konnten jedoch nur etwa 10 Prozent an Varianz im selbstberichteten Kondomgebrauch ein Jahr später aufgeklärt werden.

Die hier im Überblick dargestellten Studien vermischen Ergebnisse aus verschiedenen Altersabschnitten miteinander, da sowohl junge Erwachsene als auch Jugendliche befragt wurden. Würde man jedoch vergleichbare Ergebnisse erhalten, wenn nur Jugendliche untersucht werden würden? Abraham und Sheeran (1994) fassen in einem Überblicksartikel zum Safer-Sex Verhalten von heterosexuellen Jugendlichen die Befundlage zur Erklärungskraft gesundheitspsychologischer Variablen folgendermaßen zusammen: Behaviorale Überzeugungen oder Konsequenzerwartungen, Einstellungen, normative Erwartungen, Intentionen und Selbstwirksamkeitserwartungen stellen wesentliche psychologische Einflussgrößen für die Vorhersage von Safer-Sex Verhalten von heterosexuellen Jugendlichen dar. Im wesentlichen zeigen sich also keine Unterschiede zu den oben dargestellten Studien zum Erwachsenenalter.

Kommunikativen Fähigkeiten wurde vor allem in Studien zur Selbstwirksamkeitserwartung eine wichtige Rolle beim Kondomgebrauch zugewiesen. Dies ist plausibel, da anders als beispielsweise bei der Pille - der tatsächliche Kondomgebrauch von der Zustimmung beider Sexualpartner abhängig ist. Viele Peer-Education-Programme verfolgen das Ziel der Kommunikationsförderung. Der folgende Abschnitt thematisiert die Rolle der Kommunikation für das Sexual- und Verhütungsverhalten.

6.3.3. ZUR BEDEUTUNG DER KOMMUNIKATION

Im Hinblick auf die Prävention von ungewollten Schwangerschaften und sexuell übertragbaren Krankheiten erscheint es sinnvoll, den Beziehungsaspekt als zentralen Aspekt der Sexualität besser als bisher in Präventionsstrategien zu integrieren (vgl. dazu Kelly & Kalichman, 1995). Kommunikative Fähigkeiten erleichtern das Kennenlernen eines potentiellen Partners und tragen zur Qualität der Partnerbeziehung bei. Im sexuellen Bereich erleichtern kommunikative Kompetenzen das Kennenlernen von sexuellen Wünschen und Vorlieben des jeweils anderen und tragen so zur sexuellen Zufriedenheit bei (Cupach & Metts, 1991). In der Jugend-Repräsentativstudie von Schmid-Tannwald und Kluge (1998) wurde ebenfalls nach der Fähigkeit, mit dem Partner/der Partnerin über eigene sexuelle Bedürfnisse zu sprechen, gefragt. Immerhin 84 Prozent der West-Mädchen (87 Prozent der Ost-Mädchen) und 89 Prozent der West-Jungen (84 Prozent der Ost-Jungen) glaubten, eigene sexuelle Bedürfnisse bei Ihrem Freund/ihrer Freundin ansprechen zu können. Wie zu erwarten, war die jüngste befragte Altersgruppe mit 14 Jahren etwas weniger überzeugt, sexuelle Bedürfnisse bei ihren Freunden thematisieren zu können. Die Förderung der offenen Kommunikation über Kontrazeption oder Kondombenutzung

scheint auch der erste Schritt, verbessertes Verhütungsverhalten zu bewirken. Allerdings wird das Sprechen über Verhütung oder AIDS in intimen Situationen gerade von Jugendlichen als schwierig erlebt. Als problematisch wird hierbei oft empfunden, dass das Thematisieren von AIDS oder Schwangerschaft in einer intimen Situation die erotische Stimmung leicht zerstören kann. Befürchtet wird unter anderem auch, dass der Wunsch, ein Kondom zu benutzen, als Indiz für eigene sexuelle Promiskuität oder umgekehrt als Verdächtigung des Partners, häufig sexuelle Beziehungen zu haben, missverstanden werden könnte (Metts & Fitzpatrick, 1992).

Gemäß Schmid-Tannwald und Kluge (1998) geben mehr als drei Viertel der deutschen Teenager an, dass sie mit ihrem Freund /ihrer Freundin über Verhütungsfragen sprechen. Dies betrifft 84 Prozent der West-Mädchen (89 Prozent der Ost-Mädchen) und 83 Prozent der West-Jungen (78 Prozent der Ost Jungen). Erwartungsgemäß fällt dies den 14jährigen Mädchen (61 Prozent) und Jungen (54 Prozent) an schwersten. Es wird vermutet, dass insbesondere sehr junge Mädchen Schwierigkeiten haben, ihre sexuellen Aktivitäten in ihr Selbstbild zu integrieren. Nach Whitley und Schofield (1986) hat das Nichtverhüten hier die Funktion, Schuldgefühle abzubauen. Was nicht geschehen darf, kann auch nicht thematisiert werden. Dies zeigt auch die qualitative Studie von Mitchell und Wellings (1998). Sie interviewten 16 bis 29jährige zu dem ersten Geschlechtsverkehr und dem Grad an Antizipation, der Verwendung von Verhütungsmethoden, dem Lustempfinden und der Kommunikation. Es zeigte sich, dass die Kommunikation eine zentrale Rolle spielte für das Ausmaß der Antizipation (geplant oder nicht geplant), dem aktiven Wunsch und Ausmaß an Lustempfinden und der Verwendung von Verhütungsmitteln. Je jünger beim ersten Geschlechtsverkehr desto seltener wurde überhaupt gesprochen und desto geringer das Ausmaß an Planung, Verhütungsmittelgebrauch und Lustempfinden. Für zwei 13jährige geschah der Geschlechtsverkehr überraschend, spontan und schweigend, was die Autorinnen ebenfalls als eine Form der Verleugnung kennzeichnen. Die Integration und Akzeptanz eigener sexueller Aktivitäten sind eine wesentliche Voraussetzung dafür, das Thema Verhütung ansprechen zu können.

Neben den zu vermutenden unspezifischen förderlichen Wirkungen eigener Kommunikationskompetenzen für soziale Beziehungen und die Partnerschaft stellt sich die Frage nach der Bedeutung bereichsspezifischen Kommunikationsverhaltens für den Gebrauch von Verhütungsmitteln und/oder Kondomen. Einige Autoren konnten zeigen, dass verschiedene Aspekte der Kommunikation zwischen Sexualpartnern - über die Sexualität generell und über die eigenen sexuellen Erfahrungen, insbesondere jedoch über Safer Sex als bedeutsame Prädiktoren der konsistenten Kondombenutzung zu betrachten waren (Catania et al., 1992; Donald, Lucke, Dunne, O'Toole & Raphael, 1994; Shoop & Davidson, 1994). Catania et al. (1989) untersuchten eine Gruppe sexuell sehr aktiver junger Frauen mit einem Durchschnittsalter von 17,8 Jahren zur Vorhersage des Kondomgebrauchs. Sie unterschieden unter anderem drei Aspekte sexueller Kommunikation (1) die wahrgenommene Qualität der Kommunikation mit Sexualpartnern über Sexualität (2) die Bereitschaft den Partner auf den Kondomgebrauch anzusprechen und (3) die Fähigkeit über die sexuelle Biographie und Kondomgebrauch mit neuen Partnern zu reden. Je höher die Qualität der sexuellen Partnerkommunikation und die

wahrgenommene Fähigkeit mit neuen Partnern über die sexuelle Biographie und den Kondomgebrauch zu sprechen, desto geringer war die Zahl der sexuellen Partner. Die Benutzung von Kondomen war um so häufiger, umso höher die eingeschätzte Bereitschaft, den Partner auf den Kondomgebrauch anzusprechen.

Auch bei straffälligen Jugendlichen in Haft, von denen immerhin 67 Prozent der sexuell Erfahrenen noch nie ein Kondom benutzt hatte, war die Wahrscheinlichkeit für Kondomgebrauch deutlich erhöht, wenn zuvor über die eigene sexuelle Biographie gesprochen wurde (Barthlow, Horan, DiClemente & Lanier, 1995; Rickman et al., 1994).

Anders als beim Gebrauch der Pille, erfordert die Verwendung von Kondomen beim Geschlechtsverkehr ein beiderseitiges Einverständnis der Partner oder muss zumindest ausgehandelt werden. Dabei können zum einen sowohl kommunikative Kompetenzen, zum anderen aber auch die Machtverteilung innerhalb der Beziehung entscheidend für den Erfolg sozialer Beeinflussungsversuche sein. Allgemein wird häufig die Unfähigkeit, Kontrolle innerhalb der Beziehung auszuüben, für die Nichtverwendung von Kondomen verantwortlich gemacht. Nach gängigen Vorstellungen zu Geschlechterrollen werden den Frauen geringere Einflussmöglichkeiten innerhalb von Beziehungen zugeschrieben (Rosenthal, Moore & Flynn, 1991). DeBro, Campbell und Peplau (1994) fanden heraus, dass Männer und Frauen unterschiedliche Präferenzen bezüglich des Kondomgebrauchs haben. Männer möchten lieber auf das Kondom verzichten, Frauen hingegen den Mann zum Kondomgebrauch veranlassen. Um ihr Ziel zu erreichen wenden Männer die Taktik der Verführung an, das Mittel der Wahl für die Frau ist die sexuelle Verweigerung.

Diese Verweigerungsstrategie ist offensichtlich auch bei Männern effektiv, wenn sie die Kondomverwendung durchsetzen wollen. In einer Studie von Rosenthal, Moore und Flynn (1991) stellt sich die Fähigkeit zum „Nein-sagen“ für weibliche und männliche Jugendliche als zentraler Prädiktor für die Verwendung von Kondomen heraus. Die Autorinnen meinen, dass das „Nein – sagen“ hier eine generelle Fähigkeit, jegliche Art ungewollter sexueller Aktivität zurückzuweisen ausdrückt. Wenn hier allerdings dauerhaft Meinungsunterschiede bestehen, könnten diese auf Dauer auf Kosten der sexuellen und Partnerzufriedenheit gehen oder gar unmittelbare Beziehungskonflikte provozieren. Die Partnerunterstützung dürfte also eine wichtige Determinante des konsistenten Kondomgebrauchs sein.

In einer Untersuchung von Boldero, Moore und Rosenthal (1992) wurde die Rolle der Kommunikation im Bedingungsgefüge der Theory of Planned Behavior bei 144 heterosexuellen Jugendlichen untersucht (Durchschnittsalter: 18 Jahre). Das Ziel dieser Studie war zum einen eine Modellprüfung und zum anderen ein Einbinden weiterer Kontextvariablen in das Vorhersagemodell. Als wichtige Kontextvariablen wurde die Verfügbarkeit von Kondomen und das Thematisieren des Kondomgebrauchs in der Dyade untersucht. Die Autoren gingen gestuft vor, indem sie zunächst einen Baseline Fragebogen vorgaben und zusätzlich einen zweiten Fragebogen mit den gleichen Variablen, der unmittelbar nach einer sexuellen Begegnung ausgefüllt und zurückgeschickt werden sollte. Dies bot die Gelegenheit zu bestimmen, inwieweit die TPB konkretes Sexual- und Verhütungsverhalten vorherzusagen vermochte, da auch der Kondomgebrauch erfasst wurde. Das wesentliche Ergebnis war, dass die konkrete Intention während der sexuellen

Begegnung nur durch die vorherige Intention vorhergesagt werden konnte und zusätzlich durch die tatsächliche Kommunikation über Kondome. Die Theory of Planned Behavior fand daher nur begrenzte Bestätigung. Für den tatsächlichen Kondomgebrauch waren neben Intentionen und negativen Konsequenzen der Kondombenutzung sowie dem sexuellen Arousal mit deutlichem Abstand beide Kontextfaktoren, die Verfügbarkeit eines Kondoms und Partnerkommunikation ausschlaggebend. Die Partnerkommunikation übte dabei sowohl einen direkten Einfluss auf den Kondomgebrauch, als auch einen indirekten - vermittelt über die Intention zur Kondombenutzung - aus.

Die Kritik der Autorinnen an der mangelnden Erklärungskraft der Theory of Planned Behavior ist allerdings zu relativieren. Kondomverfügbarkeit und Partnerkommunikation hätten auch als verhaltensspezifische Selbstwirksamkeitserwartungen im Rahmen der Theory of Planned Behavior operationalisiert werden können und damit wäre vermutlich eine zufriedenstellende Varianzaufklärung des Modells zu erreichen gewesen.

In dem vorangehenden Kapitel wurde der Forschungsstand zur Theory of Planned Behavior für den Bereich der Pillenbenutzung und des Kondomgebrauchs referiert. Es wurde deutlich, dass diese Theorie als eine empirisch gut untersuchte Theorie zu bewerten ist, die die Ableitung von Erfolgskriterien für ein Peer-Education-Programm zur Sexualaufklärung rechtfertigt. Kritisch anzumerken ist, dass die starke Gewichtung der Rationalität in dieser Theorie für Jugendliche möglicherweise nicht angemessen ist, da affektive Komponenten eher unterbewertet werden. Weiterhin wurden Überlegungen angestellt, die Kommunikation zwischen Partnern - als zentralen Aspekt menschlicher Sexualität - noch stärker einzubeziehen. Eine Integration des kommunikativen Aspektes in die Theory of Planned Behavior könnte mittels bereichsspezifischer Selbstwirksamkeitserwartungen erfolgen. Als relevanter Bereich der Kommunikation könnte die selbsteingeschätzte Fähigkeit in intimen Situationen Kontrolle auszuüben („Nein-sagen“) betrachtet werden.

6.4. Verhaltensänderung durch Verbreitung von Informationen

Als letzter Ansatz zur theoretischen Fundierung von Peer-Education-Programmen wird die Theorie von Rogers (1983) zur Verbreitung von Informationen (engl: „diffusion of innovations“) vorgestellt. Es wird davon ausgegangen, dass neben den direkten Modellwirkungen der Peer-Educators in der Klasse auch eine indirekte Weitergabe von Information an Gleichaltrige außerhalb der Klassengemeinschaft erfolgen kann. Diese ist von Programmplanern gewünscht, da sie die Programmwirkung potenziert. Allerdings sind diese Effekte der empirischen Erfassung weniger gut zugänglich, da die Zielgruppe weniger gut definiert und befragt werden kann, als im Rahmen formeller Gruppen, wie sie zum Beispiel Klassenverbände darstellen. Sofern es praktikabel ist, sollte jedoch neben den direkten Programmwirkungen auch die Diffusion von Information als Wirkprinzip des zu evaluierenden Programms berücksichtigt werden.

Die Theorie von Rogers (1983) stützt sich auf Verhaltensänderung durch die Verbreitung (Diffusion) von Innovationen oder Neuigkeiten („innovations“) mittels

sozialer Einflüsse. Ursprünglich eingesetzt, um die Verbreitung neuer Technologien in der Landwirtschaft zu erklären, werden diese Modelle auch auf die Verbreitung von Präventions- und Gesundheitsförderungsinformationen angewandt (z. B. Orlandy, Landers, Weston & Haley, 1990). Vor allem die Gespräche innerhalb informeller sozialer Netzwerke können dazu dienen Präventionsbotschaften zu verbreiten. Man geht davon aus, dass ein die Zielgruppe durchdringender Ansteckungseffekt eintritt, indem die „Peer-Multiplikatoren auch in ihrem gewachsenen sozialen Netz, in ihrer Clique und in ihrer Szene Wirkungen auslösen“ (Bliesener, 1995, S. 96). Es verbindet sich hiermit die Hoffnung, auch besonders schwer ansprechbare Mitglieder der Zielgruppe zu erreichen. Als Schlüsselement gilt hierbei der Einsatz von Meinungsführern als Multiplikatoren.

Rogers (1983) weist darauf hin, dass es besonders erfolgversprechend ist, wenn die Meinungsführer als besonders vertrauenswürdig, glaubwürdig und innovativ wahrgenommen werden kurz - als Person, an die man sich als Ratsuchender wenden kann. Zusätzlich sollten die Meinungsführer über ein großes Netzwerk verfügen, damit möglichst viele Personen zum Meinungsaustausch angeregt werden und ein „Schneeballeffekt“ erzielt werden kann. Ein sehr erfolgreiches Beispiel in diesem Zusammenhang stellt die Schwulenbewegung in San Francisco dar, die sehr früh die Gefahren der AIDSepidemie erkannte und sich die Verwendung von Kondomen zur Norm machte. Kelly et al. (1991) setzten Meinungsführer der Schwulengemeinde im Rahmen von Peer-Education-Programmen ein. Die Programmwirkung umfasst sowohl Änderungen in den Peernormen, als auch Änderungen im Risikoverhalten. Rhodes (1994) favorisiert ebenfalls den Einsatz von Meinungsführern mit der Absicht auf diesem Wege einen kollektiven Zugang zu gesundheitsbewussten Verhaltensentscheidungen zu erlangen.

Unabhängig von der Person des Meinungsführers ist eine schnelle Informationsverbreitung von der Kompatibilität der Neuerung mit dem ökonomischen, soziokulturellen und philosophischen Wertesystem abhängig. Je stärker die Normen einer Gesellschaft dem „frühen“ Geschlechtsverkehr widersprechen, desto unwahrscheinlicher dürfte auch der Einsatz von Verhütungsmitteln sein, da diese prinzipiell die Anerkennung früher sexueller Aktivitäten erfordern.

In welcher Weise sind die genannten theoretischen Zugänge für das Berliner Peer-Education-Programm von Bedeutung? Einleitend wurde bereits darauf hingewiesen, dass es nicht darum geht, eine Überprüfung der theoretischen Grundlagen im strengen Sinne vorzunehmen. Einerseits lässt das Projektdesign dies nicht zu und andererseits gibt es auch aus der Sicht der angewandten Evaluationsforschung ernstzunehmende Einwände gegen ein solches Vorhaben, die im folgenden Kapitel vertieft werden sollen. Das Hauptziel der vorliegenden Evaluationsstudie ist die Identifikation von Programmwirkungen. Die genannten Theorien können eine begründete Hypothesenbildung unterstützen und dazu beitragen, die Entstehung der Programmwirkungen zu erklären. So ist zu erwarten, dass aus entwicklungspsychologischer Sicht die aktive Beteiligung und Auseinandersetzung durch Jugendliche mit dem Inhalt der Präventionsmaßnahme gefördert wird. Als wesentliches Wirkprinzip der Vermittlung präventionsrelevanten Wissens, von Einstellungen und Verhaltensweisen gilt das Modellernen. Da Gleichaltrige im Jugendalter zu zentralen Bezugspersonen werden, sollte ihre Wirksamkeit als Modell gesteigert sein.

Theoriegemäß sollten vor allem Multiplikatoren, die als ähnlich und als attraktiv wahrgenommen werden, eine hohe Wirkung bei Adressaten erzielen. Schließlich wurde die Auswahl von Erfolgskriterien des Peer-Education-Präventionsprogramms, wie die Förderung des Kondomgebrauchs durch eine Gesundheitsverhaltenstheorie begründet. Aus gesundheitspsychologischer Sicht sollen Präventionsmaßnahmen zur AIDS-Prävention auf Kognitionen abzielen, die reliabel mit dem Kondomgebrauch zusammenhängen. Die Kommunikationsfähigkeit, als wesentliche Zielgröße von Peer-Education-Programmen sollte in gesundheitspsychologische Theorien integriert werden.

Die „diffusion of innovation theory“ zielt auf den kommunikativen Aspekt der Peer-Education-Programme, die den personalkommunikativen Strategien der AIDS - Prävention zuzuordnen sind. Auch auf informellem Wege über Freundschaftsbeziehungen, Cliques und weitere Jugendgruppierungen ist eine Verbreitung von Präventionsbotschaften möglich. Die Effekte sind allerdings schwieriger als bei formalen Gruppen wie Klassenverbänden zu erfassen, da weder die Zielgruppe noch die Art der Intervention a priori genau definiert werden kann.

Es folgt nun ein Abriss zu Problemen der Evaluationsforschung, die generell für Evaluationsstudien zu Peer-Education-Programmen und für die vorliegende Evaluationsstudie gelten. Ein Überblick über die vorliegenden Evaluationsstudien zu Peer-Education-Programmen im Bereich Sexualaufklärung bildet den Abschluss des Einleitungsteils.