

## 12. DIE TRAININGSBEWERTUNG

Zum Verständnis der Entstehung von Programmwirkungen bei Multiplikatoren wird zunächst das Training einer Analyse unterzogen. Das Training war von seiten der Trainer veränderungsoffen angelegt und damit auch als Programmentwicklung geplant. In Abhängigkeit von den Wünschen der Peer-Educators waren Programminhalte im Verlaufe des Trainings änderbar und sollten an die Wünsche der Peer-Educators angepasst werden. Dies betraf in besonderer Weise das Kurzzeittraining, dem daher in der folgenden Darstellung der Trainerinterviews ein besonderer Raum gewidmet wird. Die Darstellung der Trainerperspektive wird im Anschluss kontrastiert mit der Einschätzung des Trainings und der Trainer durch Multiplikatoren.

### 12.1. Trainingsbewertung aus Sicht der Trainerinnen und Trainer

Die folgende Darstellung entstammt einer Zusammenfassung von Interviews, die etwa ein halbes Jahr (Juli 1997) vor der Beendigung des Modellprogramms mit vier Mitgliedern<sup>3</sup> des pädagogischen Teams (jeweils einer weiblichen und einem männlichen Sozialpädagogin/en und Psychologin/en) geführt wurden. Die dargestellten Einschätzungen und Bewertungen basieren also auf reichhaltigen Erfahrungen und Erkenntnissen, die die Trainerinnen und Trainer im Verlaufe ihrer dreijährigen Arbeit mit dem Peer-Education-Ansatz sammeln konnten.

Zur Informationsgewinnung wurden offene, teilstrukturierte Interviews geführt, die etwa zwei bis zweieinhalb Stunden dauerten. Der Interviewleitfaden umfasste die Themenbereiche:

- Beschreibung der (noch) laufenden Gruppenarbeit zum Kurz- und Langzeittraining
- Bewertung der beiden Trainingskonzepte im Hinblick auf Zielerreichung, eingesetzte Methoden, Nebenwirkungen
- Bewertung der strukturellen Rahmenbedingungen
- Zusammenarbeit innerhalb des Teams und mit anderen Institutionen
- Verwirklichung von Modellprojektzielen
- Realisierbarkeit des Arbeitsprinzips „Partizipation“

Die Interviews wurden mit Einverständnis der Interviewten auf Tonband aufgezeichnet und vollständig transkribiert. Wichtige Informationen, wie Lachen und Auffälligkeiten der Sprache wurden nach dem System von Kallmeyer und Schütze (1976) kommentiert. Die für die Auswertung notwendige Codierung der gesamten Interviews erfolgte computerunterstützt mittels WINMAX (Computerprogramm zur computerunterstützten Auswertung von Texten, Kuckartz, 1995). Die Codes bildeten die Grundlagen für die thematische Kategorisierung und darauf aufbauende inhaltsanalytische Auswertung nach Mayring (1993). Textsegmente, die zur gleichen Kategorie gehörten, wurden vergleichend

---

<sup>3</sup> Die fünfte Trainerin ist im Oktober 1996 aus familiären Gründen aus dem Modellprojekt ausgeschieden und konnte bei den letzten Trainerinterviews daher nicht berücksichtigt werden.

analysiert, was eine Darstellung von Gemeinsamkeiten und Unterschieden in den Sichtweisen der Trainer ermöglichte.

#### 12.1.1. ZIELSETZUNGEN UND ARBEITSWEISEN DER TRAINERINNEN UND TRAINER

Eine umfassendes Verständnis des Zustandekommens der Programmwirkungen setzt ein Verständnis der Zielsetzungen der einzelnen Mitglieder des pädagogischen Teams voraus. Dabei werden nicht nur die globalen vom Auftraggeber vorgegebenen Modellprojektziele „Schwangerschaftsverhütung“ und „Verhütung sexuell übertragbarer Krankheiten“, sondern auch persönliche Zielsetzungen und Werthaltungen der Trainer berücksichtigt, die den Arbeitsstil und die Auswahl der Methoden bedingen.

Als wesentlichstes inhaltliches Ziel wird von allen Trainern die Kommunikationsförderung zwischen Jugendlichen benannt: „ein wichtiger Teil oder ein wichtiges Ziel unseres Ansatzes ist diese Kommunikationsförderung“(Trainerin D). Ein anderer Trainer formuliert es so: „oberstes Ziel, inhaltliches Ziel halt eben ... versuchen, Jugendliche dazu zu bringen, dass sie mit andern Jugendlichen reden und in Kontakt kommen zu dem Thema ... das Ziel haben wir in vielerlei Form erreicht“ (Trainer A).

Andererseits spricht nur ein Trainer - nach Zielen des Modellprogramms befragt -, eine Zunahme der Kondombenutzung oder der Benutzung von Verhütungsmitteln bei Jugendlichen an. In der Wahrnehmung dieses Trainers spielt die Verwendung von Verhütungsmitteln eine zwar wichtige, aber nachgeordnete Rolle, wie die folgende Äußerung verdeutlicht „Wir ... versuchen wenigstens einen Schritt weiter zu gehen in Richtung selbstbestimmtes Leben. Nur dann hast Du auch die Möglichkeit, dass die Jugendlichen sagen „ok, ich brauch jetzt aber ein Kondom, weil, ich will noch kein Kind“ (Trainer A). Hier deutet sich schon an, dass es ein zentrales Arbeitsprinzip der Trainer ist, Jugendlichen Selbstbestimmung zu ermöglichen. Ihnen geht es darum „denen (den Jugendlichen) die Möglichkeit zu geben ... wirklich mehr Einfluss zu nehmen und selbst zu bestimmen, was sie da brauchen, haben wollen und wie sie's haben wollen.“ (Trainer A). Das Peer-Education-Modellprogramm wird als eine Möglichkeit sexualpädagogischer Arbeit begriffen, die nicht auf den Sexualbereich eingengt sein soll, sondern darauf abzielt, generelle Lebenskompetenz zu vermitteln und zu fördern.

Wie hier deutlich wurde, sind die Zielsetzungen der Trainer nicht in erster Linie an der Vermittlung von „Verhaltensnormen“ (hier: Kondome zu benutzen) orientiert, als vielmehr an der Förderung genereller Bewältigungsressourcen, wobei eine aktive Einflussnahme und Selbstbestimmung über die eigenen Lebensumstände als die zentrale Ressource begriffen werden. Diese Einflussnahme gilt es, Jugendlichen zu ermöglichen, darin sind sich alle Trainer einig. Die Partizipation spielt unter den genannten pädagogischen Prinzipien für die Arbeitsweise des pädagogischen Teams die größte Rolle und zieht sich wie ein roter Faden durch alle Experteninterviews. Geißler und Hege (1988) verstehen unter Partizipation die weitestgehende Mitbestimmung aller am Lehr-Lernprozess Beteiligten bei der Planung und der Durchführung und der Auswertung gruppenpädagogischer Übungen.

Partizipation ist nicht zu erreichen, „indem man den Jugendlichen ein vorgefertigtes Programm vorgibt.“(Trainer A). Vielmehr geht es darum, die Trainingssituation so zu gestalten, dass partizipative Einflussnahme möglich ist, zum Beispiel, „indem man einen allgemeinen Rahmen bietet, innerhalb dessen sich die Jugendlichen bewegen können.“ und „wir nehmen die Jugendlichen ja wirklich ernst, versuchen in jeglicher Beziehung ihnen Rechte einzuräumen, ihnen die Möglichkeit zu geben, an Entscheidungen teilzunehmen.“ (Trainer A).

Damit zusammenhängend halten die Trainer es für wichtig, dass die Jugendlichen sich als Person ernst genommen und akzeptiert fühlen. Eine Trainerin glaubt „dass Sexualpädagogik genauso wie Therapie auf Beziehungen basiert ... Und wenn die Jugendlichen sich von uns ziemlich bedingungslos akzeptiert fühlen ... dann entstehen ganz wichtige Entwicklungsschritte.“ (Trainerin B)

Eine solche beziehungs- bzw. personorientierte Sichtweise findet sich auch bei den anderen Mitgliedern des Trainingsteams wieder: „Also ich habe einfach Interesse daran, ... wie leben sie, was beschäftigt sie, was für Interessen haben sie.“ (Trainer C). Das Eingehen auf die Bedürfnisse der Jugendlichen erfordert unter Umständen Flexibilität: „So flexibel müssen wir auch sein können, auf das einzugehen, was gerade da angesprochen wird oder zu sagen, „gut, wir merken, da ist jetzt was, was für Euch wichtig ist und was bei Euch brennt oder was für Euch spannend ist, also werden wir uns fürs nächste Mal darauf vorbereiten“. (Trainerin D)

Im Verlaufe ihrer Erfahrung mit der Ausbildung jeweils mehrerer Peer Gruppen war es den Trainern nicht immer möglich, den partizipativen Arbeitsstil so weitgehend umzusetzen, wie sie es ursprünglich beabsichtigt hatten. Am besten war dies bei den gymnasialen Gruppen möglich: „die Herwegh und Leonardo-da-Vinci, Werner von Siemens, Romain Rolland <sup>4</sup>... da ist die Partizipation wunderbar.“ (Trainer C ). Fast alle Trainer mussten im Verlaufe ihrer Arbeit die Erfahrung machen, dass nicht alle Gruppen die Freiräume zur Partizipation optimal nutzen konnten: „dann gibt es Gruppen, wo ich sage, die waren vollkommen überfordert mit diesem Sagen, was sie wollen, wie sie's wollen.“ (Trainer C).

Die meisten Trainer glauben, dass hauptsächlich die Jüngerer mit einem zu großen Freiraum bezüglich der Themenfindung überfordert waren. Eine andere Trainerin hat für sich daraus gelernt, dass sie „viel strukturierter da ran gehen würde“ (Trainerin B). Sie sieht an diesem Punkt noch generellen Diskussionsbedarf zu der Frage: „Wie viel Partizipation darf der Mensch, kann der Mensch ertragen ... wie viel Freiheit wünsche ich mir und wo sollen andere für mich entscheiden.“

Praktiker, die mit dem Peer-Education-Ansatz arbeiten, bewegen sich in ihrem professionellen Selbstverständnis häufig zwischen den beiden Polen „Empowerment“ versus „Orientierung an definierten Zielgrößen“ des Gesundheitsverhaltens. Die Äußerungen der Trainer sind zusammenfassend so zu interpretieren, dass sie stärker dem Pol der Empowermentorientierung zuneigen (vgl. auch Schönbach, 1995). Dies ist sicherlich auch durch den professionellen Hintergrund der pädagogischen Mitarbeiter

---

<sup>4</sup> beteiligte Modellprojektschulen

mitbegründet. Auch die unterschiedliche Wertigkeit der mit dem Modellprogramm in Zusammenhang stehenden Verhaltensziele „Kommunikationsförderung“ versus „Verhütungsmittel/Kondombenutzung“ unterstreicht diese Sichtweise. Von besonderem Interesse wird es daher sein, in den folgenden Ergebnisdarstellungen die Auswirkungen des Modellprogramms insbesondere in diesen beiden Bereichen zu verfolgen.

#### 12.1.2. BEWERTUNG DER BEIDEN TRAININGSVARIANTEN

Eine getrennte Bewertung der beiden Trainingskonzeptionen erscheint von hoher Praxis- und Handlungsrelevanz, da hier abgeleitet von den Erfahrungen der Praktiker konkrete Empfehlungen für den Zeitbedarf und die Gestaltung der Trainings gegeben werden können. Die Kurzzeittrainingsvariante sollte als eine möglicherweise weniger kostenintensive und dadurch effizientere Form des Trainings während der Modellprojektlaufzeit neu entwickelt werden. Die folgende zusammenfassende Bewertung der beiden Trainingskonzepte thematisiert passend zu dem jeweiligen Entwicklungsstand der Teilprogramme unterschiedliche Aspekte. Während man sich beim Langzeittraining auf die Bewertung der Programmwirkungen konzentriert, stehen bei der Einschätzung des Kurzzeittrainings noch Umsetzungs- und Implementationsprobleme im Vordergrund, da zu dem Zeitpunkt des Interviews das Kurzzeittraining noch nicht abgeschlossen war.

##### 12.1.2.1. *Bewertung des Langzeittrainings*

Die Trainer sehen im nachhinein Peer-Education als eine erfolgsversprechende sexualpädagogische Strategie an. Eine Trainerin meint dazu (Trainerin B): „... insgesamt bin ich zutiefst davon überzeugt, dass mit diesem Ansatz die besten Ergebnisse zu erreichen sind. Bei diesem Ansatz „Gleiche für Gleiche“ und Zeit für die Gruppe zu haben und die partizipieren zu lassen.“ Diese Bewertung mag zusätzlich auch durch die Erfahrung des persönlichen Wachstums und der Entwicklung Jugendlicher während der Trainingszeit bedingt sein. (Trainer A: „... und bei den Jugendlichen, die ich erlebe von uns, da seh ich überall eigentlich positive Entwicklungen“).

Auf die Frage, was die Jugendlichen nach Meinung der Trainer im Verlaufe des Trainings gelernt hätten, wurden vielfältige Bereiche und Ebenen angesprochen:

- Die Jugendlichen haben an Wissen bezüglich Sexualität, Schwangerschaftsverhütung und Aidsprävention hinzugewonnen - (Trainer C: „dass sie zu diesem Thema in dem Bereich Liebe und Sexualität gelernt haben ... über den Körper des anderen Geschlechts über bestimmte Lebensweisen, Lebensformen“). Dies geht damit einher, dass sie viel „an falschen Informationen klären konnten, z.B. Schwule sind soundso oder Lesben sind soundso“.

- Förderung von Toleranz - (Trainer C: „die Toleranz, einfach das Akzeptieren des Andersseins, egal ob das äußerlich, innerlich ... von der Meinung, von Werten und Normen her“).
- Selbstwahrnehmung - (Trainerin B: „die Grenzen zu wahren bei anderen und bei sich selbst“).
- Kommunikation - (Trainer C: „Alle Sachen, die wir gemacht haben oder die auch die Jugendlichen in der Schule gemacht haben, hatten zur Folge, dass mehr kommuniziert wurde zu diesem Thema“).
- Selbstakzeptanz - Jugendliche haben gelernt, (Trainer C: „sich mit ihren Fehlern, die sie haben, zu akzeptieren“ ... „sich in ihrer Einzigartigkeit besser annehmen zu können“ ).
- Selbstbewusstsein - übereinstimmend bestätigen alle Mitglieder des pädagogischen Teams, den Jugendlichen eine Stärkung des Selbstbewusstseins, (Trainer A „ ... die haben gelernt, sich bisschen einzumischen in Geschichten).“ Dies zeigte sich auch an konkreten Aktivitäten der Jugendlichen. Beispielsweise waren zwei weibliche Jugendliche an einer Lehrerfortbildung zum Thema Peer-Education beteiligt. (Trainerin B: „zwei haben eine Lehrerfortbildung mitgestaltet und das war ein Riesenerfolg“).
- Durchsetzungsvermögen - eine Trainerin (Trainerin B) beschreibt die Erfahrungen eines Mädchens aus der Hauptschule: „ Und die haben dann gelernt, sich durchzusetzen ... im Sinne, ich kämpfe jetzt um Leben, Arbeitsfeld. Die haben gelernt ... das zu übertragen auf andere Lebensbereiche, und sind dann so ein bisschen stabiler geworden in sich.“
- Gruppenleitungskompetenzen - (Trainer C: „dass sie gelernt haben, wie man mit einer Gruppe arbeitet, worauf man achten muss in einer Gruppe, damit es funktioniert, dass alle beteiligt sind“)
- Förderung sozialer Netzwerke - („soziale Netze entdecken und zu nutzen“, Trainerin B).
- Negative Entwicklungsverläufe, zum Beispiel im Sinne eines „Entwicklungsvorgriffs“ waren aus Sicht der Trainerinnen und Trainer nicht erkennbar oder standen in keinem erkennbaren Zusammenhang mit dem Modellprojekt.

#### *12.1.2.2. Bewertung des Kurzzeittrainings*

Das Kurzzeittraining hat im Vergleich zum Langzeittraining einen eher „experimentierenden“ Charakter. Vorgehensweisen, die zu Beginn festgelegt wurden, aber sich als nicht praktikabel erwiesen hatten, wurden fallengelassen und dafür alternative Wege ausprobiert. Probleme der Umsetzung und Praktikabilität standen bei den Interviews thematisch im Vordergrund. Diese Probleme waren im übrigen auch während der monatlichen Besprechungen zwischen Praxisteam und Evaluationsteam ein wiederkehrendes Thema.

Eine grundlegende Schwierigkeit des Kurzzeittrainings bestand in der zu kurzen Trainingsdauer, gemessen an dessen Anspruch oder Zielsetzung. Das Kurzzeittraining sollte jeweils auf eine gemeinsame Aktivität mit Adressaten vorbereiten, wie zum Beispiel das Aufführen eines Theaterstücks, Anfertigen einer Wandzeitung, die Durchführung einer Diskussion usw.

Die zu bewältigenden Schwierigkeiten verdeutlichen die folgenden Äußerungen: „... also bis sie dann wissen, was sie wollen, sind die zwei Tage um. Das ist einfach zu viel an Angebot...“(Trainerin B). Zwei Trainer/innen halten dieses Trainingskonzept schlichtweg für nicht praktikabel und meinen, dass „innerhalb von sonem Kurzzeittraining an 'ne große Aktion zu kommen ... einfach bis jetzt so nicht geklappt hat.“(Trainerin D).

Eines der Hauptprobleme liegt nach Ansicht der Trainer in dem mangelnden Zusammenhalt der Gruppen im Freizeitbereich „... das ist ein total zusammengewürfelter Haufen und 20 Stunden ... das ist lächerlich, die Gruppe dann zusammenzubringen in der Form. Das kannst Du einfach nicht leisten.“ (Trainer A). So war es auch kaum möglich, Jugendliche aus dem Freizeitbereich über einen längeren Zeitraum als zwei Monate bei der Gruppe zu halten. Eine Erstreckung des Trainings über diesen Zeitraum war zwar ursprünglich auch nicht vorgesehen, hatte sich jedoch in vielen Fällen als notwendig erwiesen, um die Durchführung der „Peeraktivität“ nicht scheitern zu lassen.

Auf die Frage, wie sie in Zukunft vorgehen würden, um mit dem Kurzzeittraining mehr Erfolg zu erzielen, nannten die Trainer verschiedene Lösungsansätze: Ein Trainer (Trainer A) sieht als erfolgversprechende Alternative an, mit „betreuten“ Gruppen zu arbeiten. „...wie kommen wir eigentlich an solche kleinen Gruppen heran, die wirklich schon bisschen Gruppe sind und die dann nur noch den 20-Stunden Input brauchen.“ Eine andere Trainerin findet ebenfalls den Gedanken gut, mit Betreuern aus dem Freizeitbereich zusammenzuarbeiten, vor allem da hier die Möglichkeit zur Nachbetreuung gegeben ist.

Ein anderer Trainer (Trainer C) glaubt, dass im Freizeitbereich ein sehr strukturiertes Vorgehen verbunden mit Anreizen erfolgversprechend sein könnte: „... Das ist jetzt hier die Struktur: hier ist dieses Team, da ist das Training, machst Du das und das, dann bekommst Du das und das.“ Wichtig ist es ihm auch, den Jugendlichen zu vermitteln, „da ist der Anfang und da ist das Ende“. Er schlägt vor, mit den Jugendlichen zum Beispiel eine Woche zu verreisen, dann könnte man jeden Tag 6-7 Stunden zu einem bestimmten Thema arbeiten.

Auch eine andere Trainerin (Trainerin B) glaubt, dass es sinnvoll sein könnte, Anreize zu bieten. Sie „würde unbedingt unterrichtsfreie Tage durchkämpfen bei den Schulbehörden.“ und würde heute „mit viel mehr Power da reingehen und sagen das ist so und so und wir brauchen zwei Tage“. Die Trainerin glaubt, dass durch diese Anerkennung des Modellprogramms durch die Schulbehörden auch die Jugendlichen stärker motiviert werden könnten.

Generell wünschen sich die Trainer auch von seiten der Lehrer Unterstützung für die Peer-Educators vor allem in der Phase der Durchführung von Aktivitäten. Sie würden in Zukunft im Vorfeld deutlicher „... die Schule nochmal son bisschen verbindlicher in die ganze Sache reinziehen.“ (Trainer C).

Alles in allem dürfte deutlich geworden sein, dass auch die Trainer keine einzelne allumfassende Lösungsstrategie empfehlen können, Peer-Education Gruppen aus dem Freizeitbereich zum Laufen zu bringen. Die genannten Lösungsalternativen müssen abhängig von der konkreten Zielsetzung auf ihre Realisierbarkeit hin überprüft werden. Denkbar ist auch, dass die Trainer aufgrund ihrer positiven Erfahrungen mit den Langzeittrainingsgruppen, Probleme hatten, sich mit aus ihrer Sicht „suboptimaler Arbeit“

zufrieden zu geben. So mag durch den bestehenden Zeitdruck zu wenig Raum für partizipative Entscheidungsprozesse bei Jugendlichen gegeben sein, auch lassen sich nicht in dem Maße persönliche Beziehungen zu den Jugendlichen herstellen.

Rückblickend erscheint die Anforderung unter „erschweren“ Bedingungen (Freizeitbereich im Vergleich zur Schule, im Durchschnitt Jugendliche mit geringerer Schulbildung und höherer Ausländeranteil aus einem südlichen Kulturkreis (vgl. dazu von Salisch, 1990) in einem Drittel der beim Langzeittraining zur Verfügung stehenden Zeit und dem Anspruch eines partizipativen Trainingsstils, erfolgreiche produktorientierte Jugendarbeit leisten zu können, überhöht. Die Mitglieder des pädagogischen Teams versuchten daher auch im Verlaufe des Modellprojektes die Anforderung etwas realistischer zu gestalten, indem sie die Konzeption immer stärker an das Langzeittraining anpassten. So wurde im Verlaufe des Modellprojekts die Trainingszeit von einem ca. 20 – stündigen Kompakttraining auf immer mehr Termine ausgedehnt. Außerdem wurden gegen Ende der Modellprojektlaufzeit nicht nur Freizeitgruppen, sondern auch schulische Gruppen mit einbezogen, da hier die Hoffnung auf eine erfolgreichere Umsetzung bestand.

## 12.2. Trainingsbewertung aus Sicht der Peer-Eduators

Die Jugendlichen wurden unmittelbar nach Abschluss der Ausbildung gebeten, mittels eines Fragebogens das Training selbst, die Gruppe und Verhaltensweisen der Trainer hinsichtlich relevanter Aspekte einzuschätzen. Zum einen sollte dadurch die Akzeptanz der Peerausbildung untersucht werden, zum andern bestand die Absicht, die pädagogischen Arbeitsprinzipien des Praxisteam eine Fremdeinschätzung des Trainings durch Jugendliche gegenüberzustellen. Es wurden verschiedene methodische Aspekte des Trainings und des Leitungsstils der Trainer erfragt. Dabei musste die Auswahl der zu beurteilenden Aspekte notwendigerweise auf einer konkreten, dem Sprachverständnis der Jugendlichen angepassten Ebene erfolgen. Eine Entsprechung mit theoretischen Kategorien wie „Partizipation“ und „Klientenorientierung“ ist daher nur teilweise möglich. Jedoch soll in der folgenden Darstellung wo immer möglich, auf Aussagen und Zielsetzungen der Trainer Bezug genommen werden.

Die Bearbeitung des Fragebogens erfolgte – außer bei drei Jugendlichen aus einer Gruppe (Gruppe 5), die ihr Training noch nicht abgeschlossen hatte - vor den Trainerinterviews. Aufgrund der unterschiedlichen Bewertung der beiden Teilprojekte durch die Trainer erschien eine vergleichende Einschätzung der beiden Trainingsvarianten interessant, ebenso ein Vergleich der Trainingsbewertung der Jüngeren mit älteren Jugendlichen. Die statistische Analyse erfolgte durch einfaktorielle Varianzanalysen mit Trainingsvariante, Alter und Geschlecht als jeweils zweistufige unabhängige Variablen und verschiedenen Indikatoren der Trainingsbewertung als abhängige Variablen.

Es soll noch einmal darauf hingewiesen werden, dass in der Auswertung natürlich nur diejenigen Jugendlichen berücksichtigt werden konnten, die das Training auch tatsächlich beendeten. Da die Zahl der Aussteiger recht hoch ist, muss man hier von einer positiven Selektion ausgehen. Um jedoch die Stichprobengröße für die statistischen Analysen nicht

zu sehr zu verkleinern, wurden spätere Aussteiger aus der Durchführungsphase ebenfalls in die Analysen mit eingeschlossen.

Ein Geschlechtsvergleich wurde ebenfalls vorgenommen, konnte jedoch keinerlei statistisch nachweisbare Unterschiede zwischen den Einschätzungen der Jungen und Mädchen erbringen. Daher wird das Geschlecht in der folgenden Darstellung vernachlässigt.

### 12.2.1. AKZEPTANZ DES TRAININGS

Um einen Eindruck von der „Akzeptanz“ des Trainings bei Jugendlichen zu erhalten, wurden die Jugendlichen gebeten, globale Bewertungen der Ausbildung vorzunehmen. Auf die Frage „Wie hat Dir das Training gefallen?“ antworteten immerhin 93 Prozent „ziemlich gut“ oder „sehr gut“.

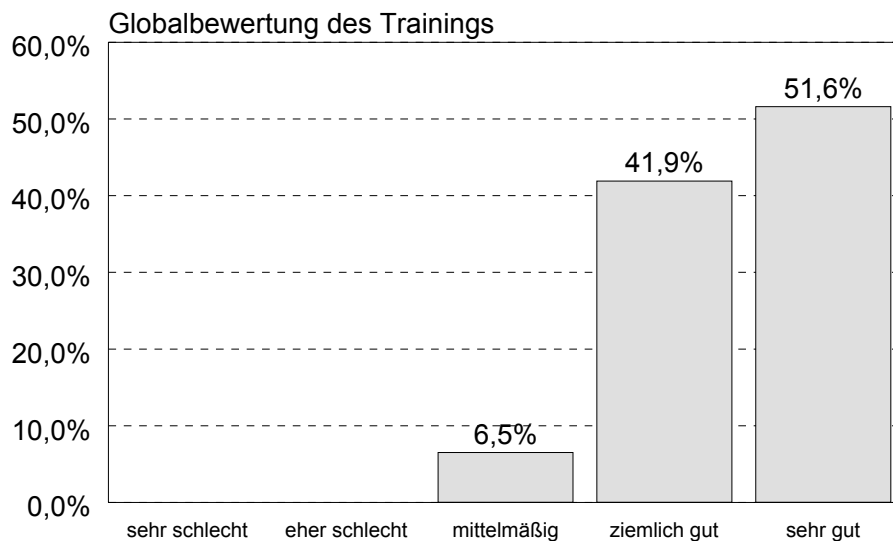


Abbildung 12-1. Globalbewertung des Trainings als Indikator der Trainingsakzeptanz



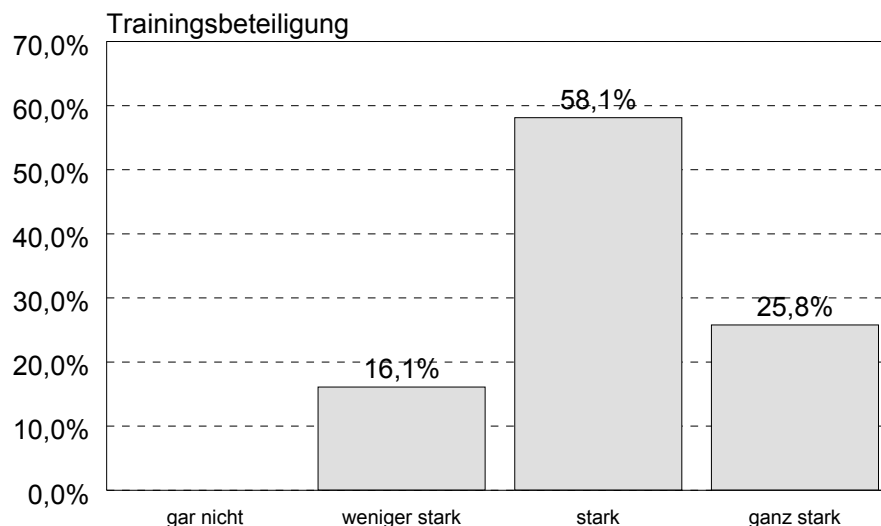


Abbildung 12-2. Indikatoren zur Trainingsakzeptanz

Auch die selbsteingeschätzte Trainingsbeteiligung als Akzeptanzmaß (Frage: „Wie stark hast Du Dich am Training beteiligt?“) spricht bei 84 Prozent der Jugendlichen für eine aktive Mitarbeit aus ihrer Sicht. Zumindest die berichteten Probleme der Trainer bei der Teilnahmeregelmäßigkeit vor allem der Gruppen aus dem Freizeitbereich (in Zwischenbericht 2 und 3 dargestellt) und die Dropout-Zahlen sprechen jedoch dafür, dass diese subjektiven „Akzeptanzmaße“ durch härtere Maße wie „Inanspruchnahmeverhalten“ ergänzt werden sollten.

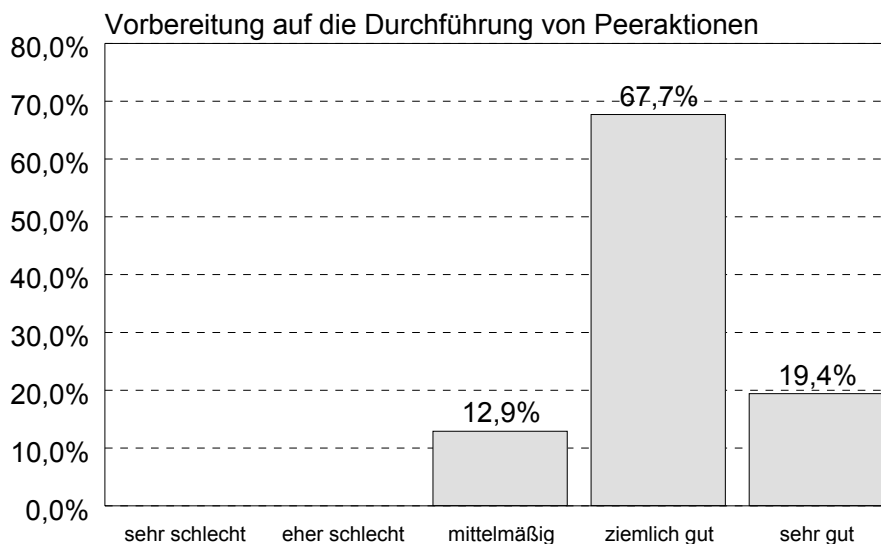


Abbildung 12-3. Vorbereitung auf die Durchführung von Peeraktionen

Zum Zeitpunkt der Befragung unmittelbar bei Trainingsabschluss war das Durchführen einer eigenen Peeraktivität für die Jugendlichen absehbar. Die Frage, wie sich die Jugendlichen auf das Durchführen einer Peeraktivität vorbereitet fühlten, war also durchaus von Handlungsrelevanz: 87 Prozent fühlten sich „ziemlich gut“ oder „sehr gut“

vorbereitet, nur 13 Prozent „mittelmäßig“, keiner der Jugendlichen fühlte sich schlecht vorbereitet.

Eine unterschiedliche Globalbewertung der drei genannten Größen in Abhängigkeit davon, an welcher Trainingsvariante die Jugendlichen teilgenommen hatten, war nicht nachweisbar. Dies ist zumindest bei dem letzt dargestellten Bewertungsmaß erstaunlich, da das Langzeittraining hier eine objektiv bessere Vorbereitung mit sich bringen sollte.

#### 12.2.2. TRAINERMETHODEN UND LEITUNGSSTIL

Zur Beurteilung des Leitungsstils und der Trainermethoden wurden Varianzanalysen mit den beiden Faktoren „Trainingsvariante“ und „Alter“ als unabhängige Faktoren und drei Skalen der Trainingsbewertung (zur Skalenbildung vgl. 10.3.4.1) als abhängiger Variable dargestellt. Die Trainingsvariante ging mit den beiden Stufen „Kurzzeittraining“ und „Langzeittraining“ und das Alter als dichotomisierte Variable mit den beiden Stufen „12 bis 14jährige“ und „15 bis 19jährige“ in die zweifaktoriellen Varianzanalysen ein. Die gleichzeitige Berücksichtigung der beiden Faktoren bietet auch die Gelegenheit, Wechselwirkungen zwischen Alter und Trainingsvariante abzubilden. Der Box Test, der die Annahme überprüft, ob sich die Kovarianzmatrizen in den Untergruppen unterscheiden, wurde nicht signifikant. Dies spricht für die Varianzhomogenität der Fehler in den einzelnen Zellen. Die Normalverteilungsannahme wurde anhand des Kolmogorov-Smirnov Testes überprüft und war für die Subskala „Überschreitung persönlicher Grenzen“ verletzt. In Abbildung 12-4 sind die Einschätzungen Jugendlicher mit Langzeittraining den Bewertungen der Jugendlichen mit Kurzzeittraining gegenübergestellt.

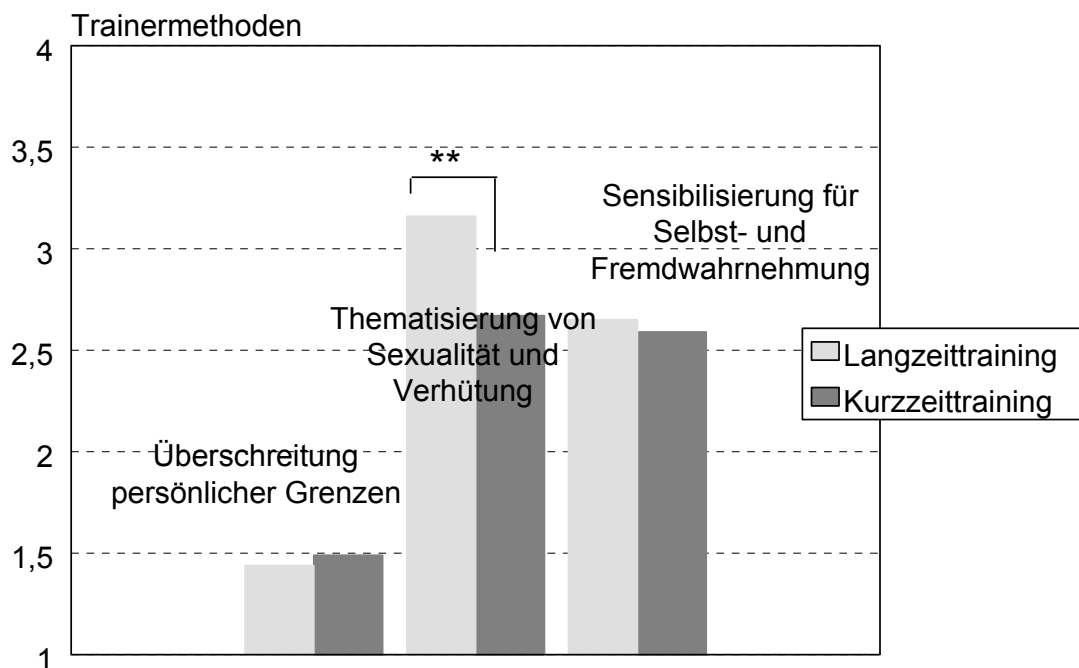


Abbildung 12-4. Trainingseinschätzung der Multiplikatoren in Abhängigkeit von der Trainingsvariante (Langzeittraining /Kurzzeittraining)

Demnach wurde bei der Langzeittrainingsvariante mehr Inhalt zu Sexualität und Verhütung vermittelt ( $F(1,47) = 8.47^{**}$ ), ansonsten findet sich kein weiterer Haupteffekt der Trainingsvariante. Dieses Ergebnis stimmt mit den unterschiedlichen Trainingskonzeptionen überein, wonach das Kurzzeittraining stärker auf die Durchführung von Aktionen abzielte (Peerprojekte), beim Langzeittraining hingegen Peer-Educators auf Informationsveranstaltungen mit anderen Jugendlichen vorbereitet werden sollten. Hier musste die Informationsvermittlung durch die Trainer einen breiteren Raum einnehmen.

Die Ausprägung der Skala „Sensibilisierung für Selbst- und Fremdwahrnehmung“ im mittleren Bereich weist darauf hin, dass es gelungen ist, Jugendlichen neue Einsichten in die eigene Person, aber auch die Denkweisen anderer zu vermitteln und gleichzeitig bei dem größten Teil der Jugendlichen die Grenzen zu wahren („Überschreitung persönlicher Grenzen“). Bezüglich der Einhaltung persönlicher Grenzen, meinen nur etwa 3 Prozent der Jugendlichen, dass ihnen das Training zu persönlich war („stimmt überwiegend“) und 10 Prozent meinen, das Training ging manchmal zu weit („stimmt überwiegend“).

Den Einfluss des Alters, der ja auch in den Trainerinterviews punktuell angesprochen wurde, vor allem im Zusammenhang mit der Schwierigkeit jüngerer Peer-Educators, gegebene Freiräume produktiv nutzen zu können (Partizipation), zeigt die folgende Darstellung. Allerdings zeigt sich kein Haupteffekt des Alters auf die Trainingsbewertung, sondern nur ein Effekt in Wechselwirkung mit der Trainingsvariante. Gerade jüngere Multiplikatoren (bis 14 Jahre) mit Kurzzeittraining bewertet die „Trainingsangebote“ in den Bereichen „Thematisieren von Sexualität und Verhütung“, sowie „Sensibilisierung für Selbst- und Fremdwahrnehmung“ substantiell geringer als ältere oder Gleichaltrige mit Langzeittraining.

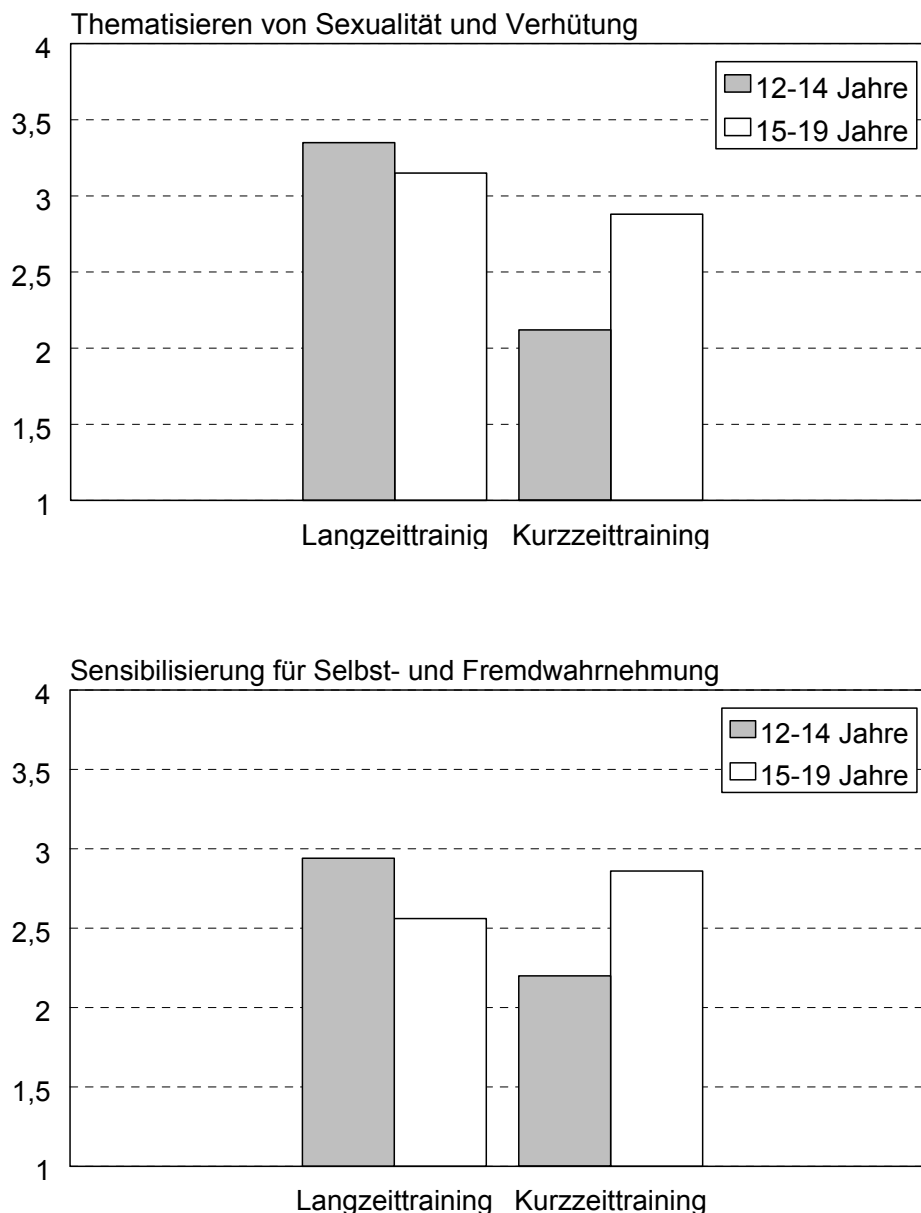


Abbildung 12-5. Trainingseinschätzungen der Multiplikatoren in Abhängigkeit von der Trainingsvariante und dem Alter

Die folgende Abbildung zeigt die Bewertung des Leitungsstils der Trainer in Abhängigkeit von der Trainingsvariante (zur Skalenbildung vgl. 10.3.4.1). Abbildung 12-6 bestätigt, dass nach Einschätzung der Jugendlichen die Trainer über einen ausgeprägt adaptiven und didaktisch kompetenten Leitungsstil verfügen, der von uns als „expertenorientiert“ benannte Leitungsstil hingegen nur schwach ausgeprägt ist. In der statistischen Analyse zeigten weder die Trainingsvariante noch das Alter einen Zusammenhang mit dem wahrgenommenen Leitungsstil der Trainer. Dasselbe galt für das wahrgenommene Gruppenklima, das von den Jugendlichen ausgesprochen positiv (Mittelwert = 3,5; Skala :1-4) eingeschätzt wurde.

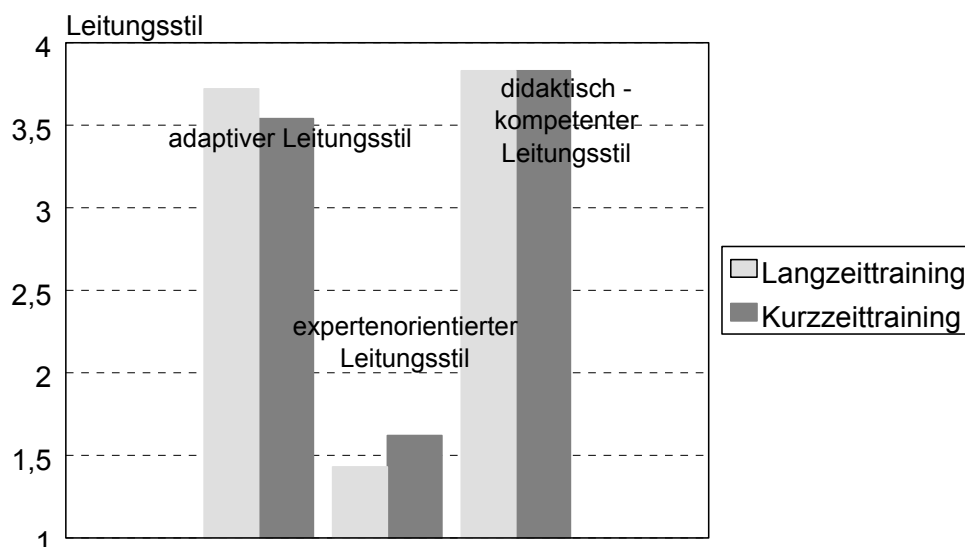


Abbildung 12-6. Führungsstileinschätzungen der Multiplikatoren in Abhängigkeit von der Trainingsvariante (Langzeittraining/Kurzzeittraining)

Zusammenfassend stimmen die Ziele und pädagogischen Arbeitsweisen der Trainer im wesentlichen mit den Einschätzungen der Jugendlichen überein. Deren Arbeitsstil ist aus Sicht der Jugendlichen als partizipativ, bedürfnisorientiert und situativ-flexibel, dabei didaktisch und fachlich kompetent zu kennzeichnen. Ein Unterschied der Trainereinschätzungen zwischen Jugendlichen aus verschiedenen Altersgruppen, sowie Jugendlichen mit verschiedenen Trainingsvarianten findet sich dabei nicht. Lediglich bei der Einschätzung der vermittelten Trainingsinhalte, bzw. Trainingsangebote zeigt sich, dass insbesondere Jugendliche unter 15 Jahren, die an dem Kurzzeittraining teilgenommen hatten, die Trainingsangebote in den Bereichen „Sensibilisierung für Selbst- und Fremdwahrnehmung“ und „Thematisieren von Sexualität und Verhütung“ als signifikant geringer einschätzten.

Möglicherweise waren sie entwicklungsbedingt noch nicht in der Lage, die Angebote der Trainer produktiv für sich zu nutzen. Bei jüngeren Jugendlichen erscheint es unter Berücksichtigung des Entwicklungsstandes angemessen, das Training zeitintensiver zu konzipieren und/oder Trainingsinhalte strukturierter darzubieten, wobei zur Förderung eines vertrauensvollen Gruppenklimas darauf geachtet werden sollte, nicht zu „expertenorientiert“ vorzugehen.

Die Arbeitsweisen des pädagogischen Teams zur Ausbildung der Multiplikatoren wurden als partizipativ, bedürfnisorientiert und situativ-flexibel charakterisiert. Aber impliziert ein solches Trainingskonzept gleichzeitig auch einen Lernerfolg? Konnten die Peer-Educators von dem Programm profitieren? Aus der Perspektive der Evaluation liegt die Frage nahe: Gibt es einen (nachweisbaren) Einfluss eines Peer-Education-Programms auf Multiplikatoren? Es erscheint plausibel, einen solchen Einfluss zu erwarten, umso mehr, je intensiver die Ausbildung war und je länger das Training andauerte. Dieser Lernzuwachs sollte auch und gerade Inhalte und Kompetenzen umfassen, die Jugendlichen

die erfolgreiche Umsetzung der Multiplikatorenrolle erleichtern. Im folgenden Kapitel werden Wirkungen des Peer-Education-Programms auf Multiplikatoren beschrieben.