

## 16. FRAGE 4: MODELLWAHRNEHMUNG UND PROGRAMMWIRKUNG BEI ADRESSATEN

### 16.1. Bewertung der Peer-Educators durch Adressaten

Croll, Jurs und Kennedy (1993) beschäftigen sich in einer Studie vornehmlich mit der Einschätzung der Präsentationsfähigkeiten der Peer-Educators durch die Adressaten. Die Autorinnen ließen 24 studentische Peer-Educators von ihren Kommilitonen hinsichtlich der Bereiche „Wissen“, „Ausführung“ und „Sensitivität“ beurteilen. Die Multiplikatoren wurden im Bereich Wissen hervorragend oder überwiegend gut bewertet. Die Bereiche „Ausführung“ und „Sensitivität“, wurden von 6 Prozent der Adressaten als weniger gut eingeschätzt. Die Autorinnen betrachten ihre Studie als einen Beitrag zur Qualitätssicherung von Peer-Education-Programmen. Leider fehlen hier Kriterien, anhand derer man abschätzen könnte, in welcher Weise eine gute Selbstdarstellung zu einem Lernerfolg, auch im Sinne von Einstellungs- oder Verhaltensänderungen beizutragen vermögen.

Die Einschätzung der Peer-Educators durch die Teilnehmer der Veranstaltungen könnte Hinweise darauf geben, ob im Training noch mehr Gewicht auf Gruppenleitungs- oder Präsentationsfähigkeiten gelegt werden sollte. Auch mag die Akzeptanz der Veranstaltung bei Teilnehmern eine wichtige Bedingung für die Aneignung der Präventionsziele sein. Im Folgenden werden Ergebnisse aus einer Kurzbefragung berichtet, die unmittelbar im Anschluss an die jeweilige Peerveranstaltung durchgeführt wurde.

Eine Bewertung durch Zuhörer oder Teilnehmer mag abhängig von dem Zutrauen in die eigenen Präsentationsfähigkeiten als mehr oder weniger unangenehm erlebt und gefürchtet werden, das trifft nicht nur auf Jugendliche zu. Die Frage, ob es zu verantworten sei, dass die Jugendlichen möglichen Misserfolgslebnissen durch die Einschätzungen ihrer Peergroup auszusetzen seien, wurde innerhalb des Trainingsteams kontrovers diskutiert. Dabei spielte auch eine entscheidende Rolle, ob die Jugendlichen gezwungen waren, die Befragungen quasi „von außen“ durch das Evaluationsteam durchführen zu lassen, oder ob sie die Möglichkeit hatten, auf diese Entscheidung selbst Einfluss zu nehmen. Nicht zuletzt aus Gründen der Praktikabilität wurde entschieden, diesen Teil der Befragung den Jugendlichen zu überlassen. Eine zeitliche Organisation der Feedbackerhebung der oft sehr spontan stattfindenden Peerveranstaltungen durch das Evaluationsteam war nicht realisierbar. Daher wurden die Jugendlichen gebeten, diese Aufgabe selbst zu übernehmen und uns die Fragebogen mittels eines frankierten Rückumschlages zuzuschicken. Um unser Anliegen verständlich zu machen, wurde zum Trainingsabschluss der Langzeittrainingsgruppen etwa eine halbstündige Informationsveranstaltung durchgeführt, in der zum Beispiel auch Ergebnisse der Erstbefragung der Peer-Educators dargestellt wurden und die Jugendlichen die Gelegenheit hatten, Fragen an das Evaluationsteam zu richten.

Die folgende Darstellung der Feedbackauswertung mag dadurch positiv „verzerrt“ sein, dass die Jugendlichen die Möglichkeit hatten, bei Veranstaltungen, die aus ihrer Sicht nicht „gut gelaufen“ sind, auf die Feedbackerhebung zu verzichten. Ein Abgleich der uns vorliegenden Daten mit Trainerinformationen zeigte, dass die Jugendlichen uns Feedbackerhebungen von über 90 Prozent der Veranstaltungen zuschickten. Die nachfolgende Ergebnisdarstellung<sup>5</sup> basiert auf einer Anzahl von 1581 zweiseitigen Feedbackbögen, die unmittelbar im Anschluss an eine Peeraktivität ausgefüllt wurden. Bei der Mehrzahl der bewerteten Aktivitäten handelt es sich dabei um Veranstaltungen im Klassenverband, knapp ein Drittel der Fragebogen (N=616) bezieht sich jedoch auf die Bewertung eines Theaterstücks zum Thema „Bisexualität“.

Das Durchschnittsalter der Adressaten betrug 14.8 Jahre. Man kann also davon ausgehen, dass die Adressaten im Durchschnitt etwa ein Jahr jünger als die Peer-Educators zum Zeitpunkt der Peeraktivität waren. Die Mädchen waren bei der Feedbackerhebung mit 57.3 Prozent etwas stärker vertreten als Jungen (42.7 Prozent). Dies kann als ein erster Hinweis höherer Akzeptanz der Veranstaltungen bei Mädchen gewertet werden.

Zur statistischen Analyse der Veranstaltungsbewertung und Einschätzung der Multiplikatoren wurde eine Kovarianzanalyse berechnet mit den unabhängigen Faktoren Schulart und Geschlecht und drei Indikatoren der Globalbewertung sowie 10 Indikatoren der Multiplikatorenbewertung als abhängige Variable. Das Alter ging als Kovariate in die Analyse mit ein. Die Ergebnisse sind in Tabelle 16-1 dargestellt.

Generell kann man von einer guten bis sehr guten Akzeptanz der Peer-Educators bei Adressaten ausgehen. Die überwiegende Mehrzahl der Teilnehmer, d.h. 84 Prozent bestätigte, die Veranstaltung hätte ihnen „überwiegend gut“ oder „total gut“ gefallen und weitere 78 Prozent der Teilnehmer hatten sich in der Gruppe „eher wohl“ oder „sehr wohl“ gefühlt. Auch die Stimmung ist als überdurchschnittlich gut zu bewerten. Wie die Abbildung (vgl. Abbildung 16-1) verdeutlicht, spielt die Schulbildung als solche eine Rolle für die Globalbewertung der Veranstaltung und des Gruppenklimas. Gesamtschüler geben hier die höchsten Einschätzungen ab, zwischen Hauptschülern und Gymnasiasten hingegen findet sich kein Unterschied. Ein deutlicher Geschlechtseffekt zeigt sich bei der Globalbewertung der Veranstaltung. Mädchen tendieren dazu, bessere Globalbewertungen der Veranstaltung abzugeben als Jungen. Dabei ist nicht auszuschließen, dass dies einfach mit der größeren Häufigkeit weiblicher Multiplikatoren als Modell zusammenhängt, von denen sich Jungen nicht in gleicher Weise angesprochen fühlen.

---

<sup>5</sup> basierend auf einer Kovarianzanalyse - Alter wurde statistisch kontrolliert

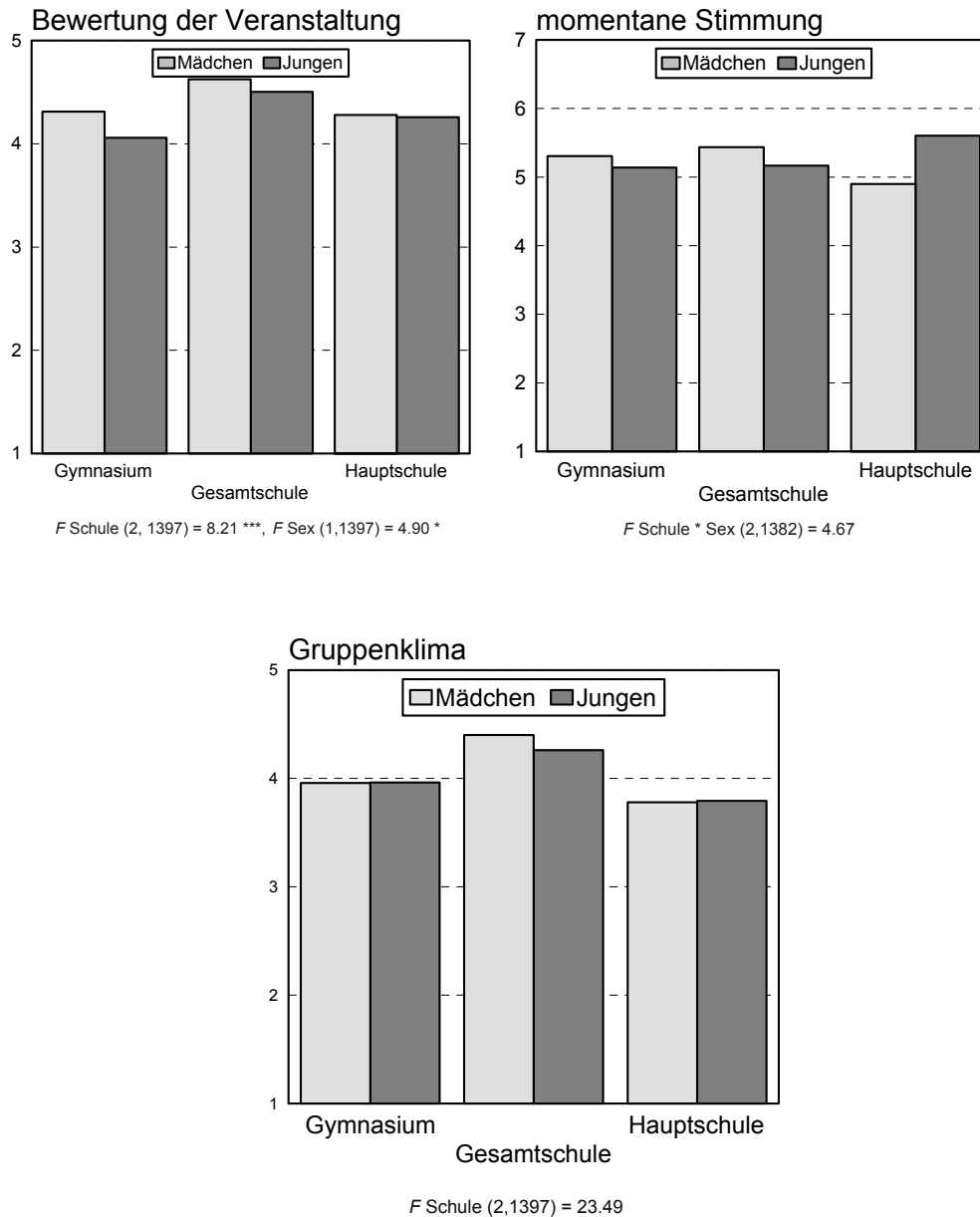


Abbildung 16-1. Bewertung der Peerveranstaltungen durch Adressaten

Besonders interessant ist auch eine Bewertung der Multiplikatoren hinsichtlich ihrer Fähigkeiten zur Präsentation und ihres Umgangs mit der Gruppe. In den folgenden beiden Abbildungen ist eine Auswahl solcher Einschätzungen der Multiplikatoren getrennt nach Schulart und Geschlecht dargestellt. Alle Einschätzungen basieren auf Einzelitems.

*Tabelle 16-1. Bewertung der Peerveranstaltungen und Einschätzungen der Peer-Educators durch Adressaten nach Schultyp und Geschlecht (Feedbackerhebung)*

	Haupteffekt: Schultyp	Haupteffekt: Geschlecht	Wechselwirkung: Schultyp * Geschlecht
Globalbewertung der Veranstaltung			
Globalbewertung der Veranstaltung	F (2, 1397) = 25.05 p < .001	F (1, 1397) = 4.90 p = .027	
Gruppenklima	F (2, 1397) = 23.49 p < .001		
Momentane Stimmung			F (2, 1382) = 4.76 p = .009
Einschätzung der Peer-Educators			
... Meinung vor Gruppe vertreten	F (2, 1360) = 16.63 p < .001		F (2, 1360) = 2.37 p = .094
... Wissen zu Sexualität	F (2, 1351) = 38.71 p < .001	F (1, 1351) = 9.21 p = .002	
... in mich hineinversetzen <sup>a</sup>	F (2, 753) = 13.24 p < .001		F (2, 753) = 7.75 p < .001
... nehmen sich genügend Zeit	F (2, 1347) = 27.20 p < .001		
... mit Konflikten umgehen <sup>a</sup>	F (2, 756) = 12.69 p < .001	F (1, 756) = 9.12 p = .003	
... jeden zu Wort kommen	F (2, 1361) = 38.90 p < .001		
... finde ich toll	F (2, 1323) = 41.31 p < .001	F (1, 1323) = 8.25 p = .004	
... finde ich ähnlich	F (2, 1308) = 31.94 p < .001		F (2, 1308) = 2.34 p = .097
... offen über Sexualität reden	F (2, 1358) = 20.04 p < .001	F (1, 1358) = 3.14 p = .076	
... drücken sich verständlich aus	F (2, 1366) = 18.46 p < .001	F (1, 1366) = 24.36 p < .001	

Anmerkung: Items zur Einschätzung der Peer-Educators wurden vierstufig erfasst: Antwortalternativen „stimmt gar nicht“ [1], „stimmt eher nicht“ [2], „stimmt überwiegend“ [3], „stimmt vollständig“ [4]; a das Item wurde nur nach der Informationsveranstaltung, nicht jedoch nach dem Theaterstück erfasst

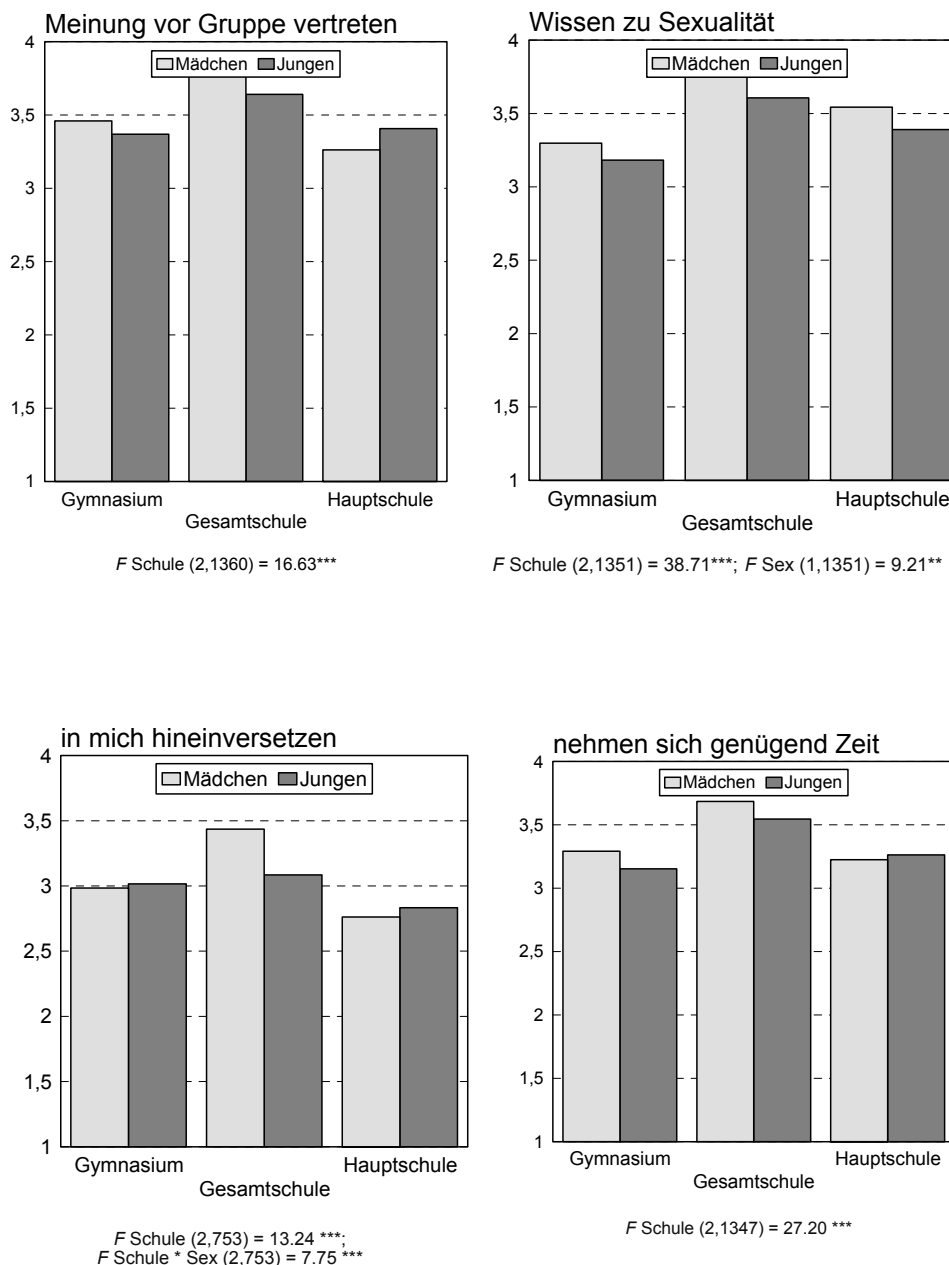


Abbildung 16-2. Einschätzungen der Peer-educators durch Adressaten 1

Alle Jugendliche wurden in Bereichen, die Gruppenleitungskompetenzen („sich in andere hineinversetzen“; „mit Konflikten in der Gruppe umgehen“) und das Wissen betreffen, überdurchschnittlich gut bewertet. Weiter sollten auch Eigenschaften, die theoriegemäß Modellernprozesse fördern helfen, bewertet werden. Beispielsweise konnte in Experimenten zum Beobachtungslernen nachgewiesen werden, dass häufiger nachgeahmt wurde, wenn eine positive Beziehung zwischen Beobachterperson und Modellperson bestand oder eine Ähnlichkeit zwischen sich und der Modellperson festgestellt werden konnte. Auch die wahrgenommene Attraktivität sollte einen Einfluss auf Modellernprozesse ausüben. Diese („finde ich toll“) ist hier recht hoch einzuschätzen. Die niedrigsten Einschätzungen entfallen auf den Bereich „wahrgenommene Ähnlichkeit“. Offensichtlich nehmen die Teilnehmer hier einen Unterschied zwischen sich und den Peer-

Educators wahr, der in Widerspruch zu einem der Grundgedanken von peer involvement – Ansätzen „von gleich zu gleich“ steht. Möglicherweise hängt dies mit dem leichten Altersunterschied zusammen.

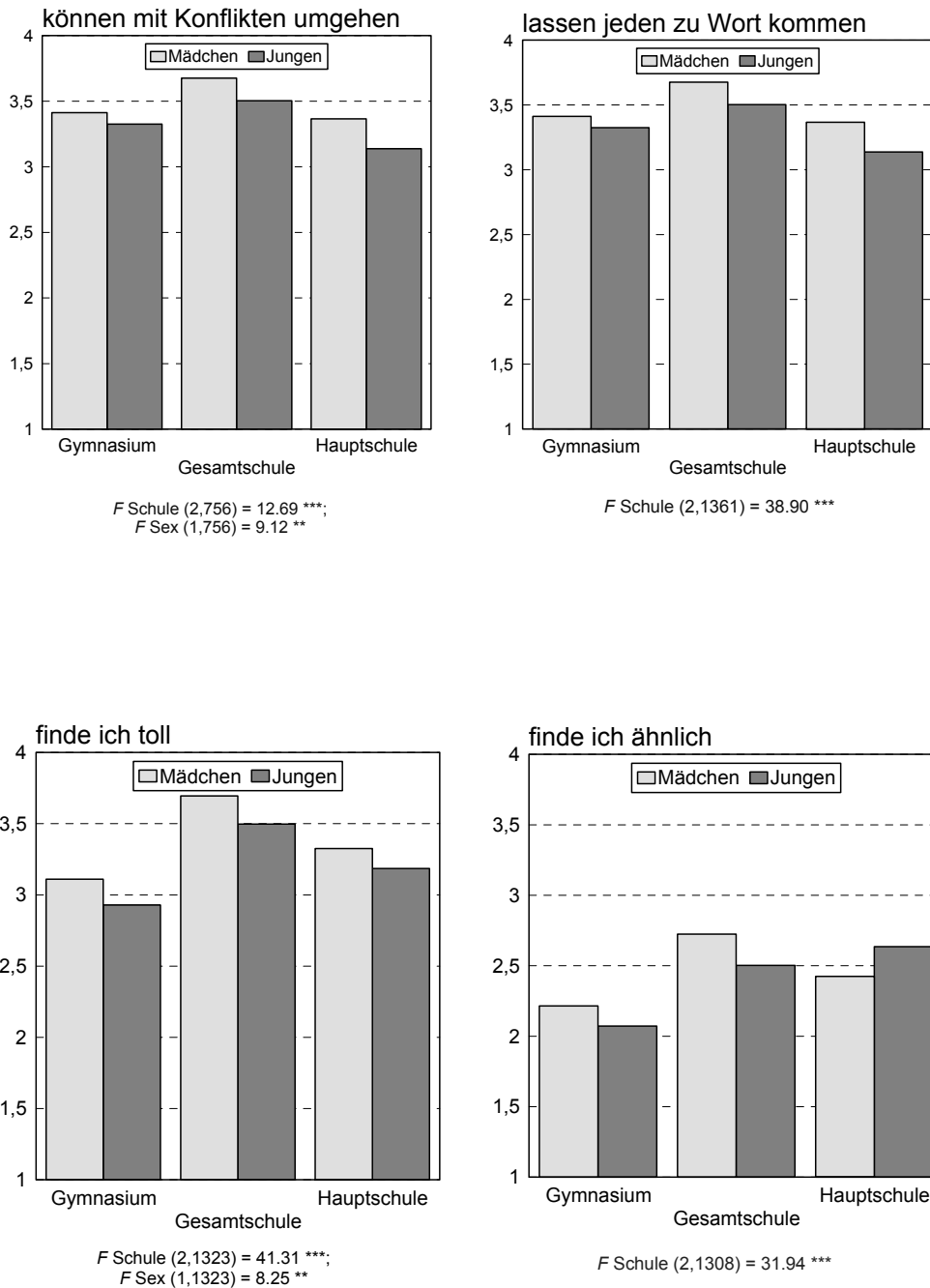


Abbildung 16-3. Einschätzungen der Peer-Educators durch Adressaten 2

Ein Vergleich der Bewertung der Peer-Educators aus verschiedenen Schultypen zeigt, dass vergleichbar der Globalbewertung der Veranstaltung die Gesamtschüler/innen von ihrer Gleichaltrigengruppe in allen Aspekten am besten bewertet werden. Dieses Ergebnis bestätigt sich auch mittels statistischer Einzelvergleiche durch Scheffé-Tests. Auch die wahrgenommene Ähnlichkeit zwischen sich und den Multiplikatoren wurde bei

Gesamtschülern am höchsten eingeschätzt. Weibliche Gesamtschülerinnen lobten in besonderem Maße die Fähigkeit der Multiplikatoren, sich in sie hineinzusetzen. Hier ist zu bedenken, dass die Gesamtschüler nur über weibliche Modelle verfügten, da alle männlichen Multiplikatoren aus dem Training ausgestiegen waren. Die weiblichen Multiplikatoren konnten vermutlich schon aufgrund ihres Geschlechts Bedürfnisse der Mädchen besonders gut erkennen und berücksichtigen.

Dieses Ergebnis sollte nicht als ein direkter Vergleich der Präsentations- und Gruppenleitungsfähigkeiten der Multiplikatoren aus Gesamtschulen, Gymnasien und Hauptschulen gewertet werden. Vielmehr ist dies eher ein Ausdruck davon, inwieweit die „Angebote“ der Multiplikatoren mit Erwartungen und Bedürfnissen ihrer eigenen Bezugsgruppe übereinstimmen. Es soll hier eine interaktive Sichtweise angenommen werden, welche sowohl die Voraussetzungen der Teilnehmer als Beobachter, als auch der Eigenschaften von Peer-Educators als Modelle einbezieht und berücksichtigt.

## 16.2. Kommunikationsbereitschaft und Meinung zum Kondomgebrauch

Peer-Involvement-Programme sollen in den meisten Fällen nicht nur Wissen vermitteln, sondern auch Einstellungs- und Verhaltensänderungen bewirken, die das Erreichen von Präventionszielen wahrscheinlicher machen.

Als Indikatoren für Programmeffekte wurden Einstellungen und Absichten zur Kommunikation, sowie zum Kondomgebrauch betrachtet. Aufgrund der gebotenen Kürze des Fragebogens wurden hier nur Einzelindikatoren verwandt. Die besonders positiven Einschätzungen der Gesamtschülerinnen bei der Einschätzung der Peer-Educators schlagen sich hier allerdings nicht nieder. Jugendliche verfügen demnach (fast) unabhängig von ihrer Schulbildung über eine positive Einstellung zum Kondomgebrauch. Die Bereitschaft über Sexualität offen zu sprechen, ist etwas geringer, aber immer noch deutlich positiv.

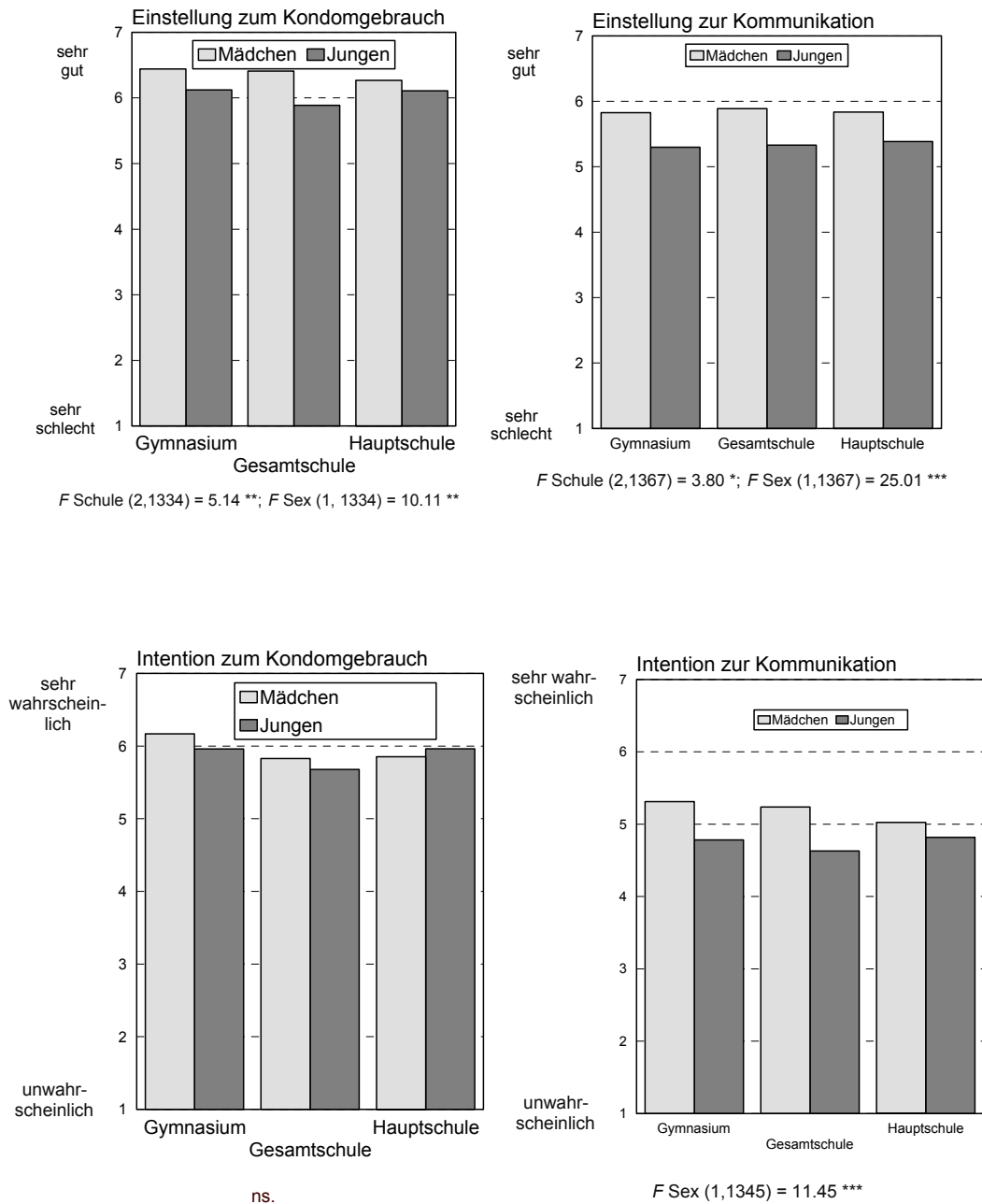


Abbildung 16-4. Einstellungen und Intentionen zum Kondomgebrauch bei Adressaten

Erwartungsgemäß findet man sozialisationsbedingt deutliche Geschlechtsunterschiede: Mädchen sind motivierter über Sexualität zu reden und Kondome zu benutzen. Allerdings berichten sie keine stärkeren Absichten als Jungen, Kondome tatsächlich zu benutzen. Entweder sie sind tatsächlich nicht zum Kondomgebrauch motiviert, da sie lieber die Pille benutzen oder sie schätzen ihre diesbezüglichen Einflussmöglichkeiten als relativ gering ein. Anders als beim Gebrauch der Pille erfordert die Verwendung von Kondomen beim Geschlechtsverkehr ein beiderseitiges Einverständnis der Partner (vgl. Rosenthal, Moore & Flynn, 1991). Mädchen, die der Meinung sind, sie könnten ihren Partner nicht zum Kondomgebrauch bewegen, also über keine entsprechende Selbstwirksamkeitserwartung verfügen, bilden möglicherweise schon von vornherein gar keine Absicht aus. Auch die



folgende Abbildung bestätigt, dass Mädchen es wichtiger finden, über verhütungsbezogene Themen zu reden, was mit traditionellen Geschlechterrollen gut übereinstimmt. Allerdings schätzen sie ihre diesbezüglichen Fähigkeiten auch nicht besser ein, als die Jungen.

Die Kommunikationsschwierigkeit und die Kommunikationswichtigkeit wurden hier jeweils analog zum Pretest durch 3-Itemskalen erfasst. Die internen Konsistenzen lagen zum Erhebungszeitpunkt bei Cronbach's  $\alpha = .78$  für Kommunikationsfähigkeit und bei Cronbach's  $\alpha = .85$  für Kommunikationswichtigkeit.

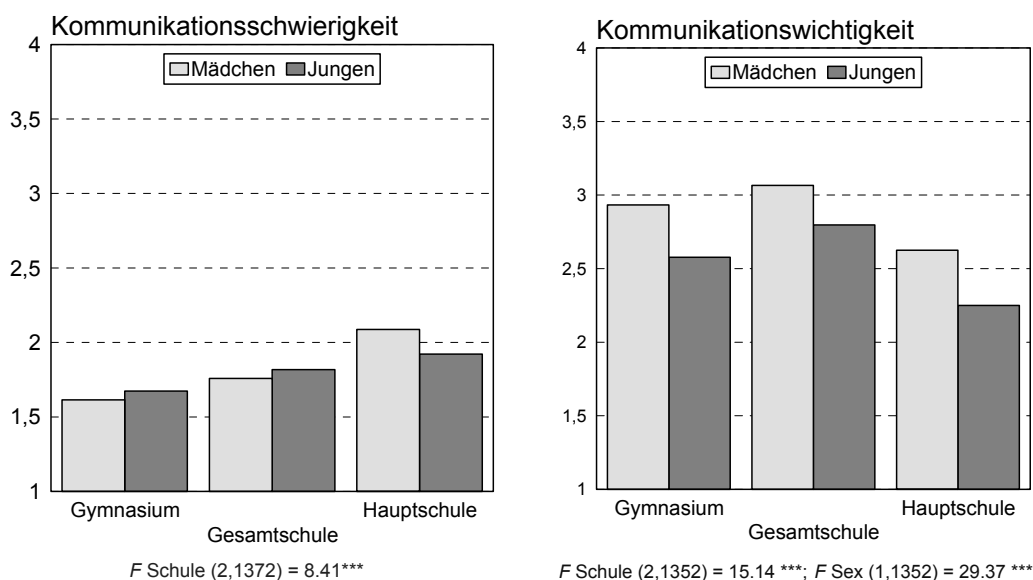


Abbildung 16-5. Selbsteingeschätzte Kommunikationskompetenz und –wichtigkeit bei Adressaten

Präventionsbemühungen, die auf eine Förderung der Kommunikation zur Verhütung abzielen, sollten Hauptschüler besonders berücksichtigen. Ihre vergleichsweise schlechteren Fähigkeitseinschätzungen und geringere Bereitschaft zur Kommunikation weisen auf einen besonderen Bedarf dieser Gruppe hin.

Überwiegend stießen Peer-Educators bei Gleichaltrigen auf gute Akzeptanz und positive Einschätzungen. Allerdings bieten diese Befunde als solche keine Erkenntnis darüber, ob und in welcher Weise sie mit gewünschten Programmwirkungen in Zusammenhang stehen. Es fehlen ähnlich wie bei Croll et al. (1993) Erkenntnisse über die Kriteriumsvalidität der beschriebenen Aspekte der Modellwahrnehmung. Der Einfluss der wahrgenommenen Modelleigenschaften auf Indikatoren des Programmerfolgs wird im folgenden Abschnitt analysiert.

### 16.3. Modellwahrnehmung und Programmwirkung bei Adressaten

In Fragestellung 4 geht es um den Zusammenhang der wahrgenommenen Modelleigenschaften der Peer-Educators mit Programmwirkungen bei den Adressaten. Bereits in den sechziger und siebziger Jahren als erste Experimente zum Modellernen

durchgeführt wurden, erkannte man, dass der Lernprozess durch wahrgenommene Eigenschaften des Modells wie zum Beispiel die Attraktivität, Ähnlichkeit und Intelligenz beeinflusst werden konnte.

Fragenkomplex 4 postuliert einen Zusammenhang zwischen wahrgenommenen Modelleigenschaften und den Programmwirkungen. Abgeleitet aus der sozial-kognitiven Lerntheorie (Bandura 1977, 1986) ist ein Einfluss der wahrgenommenen Attraktivität und Ähnlichkeit des Modells auf die feststellbaren Programmwirkungen zu erwarten.

Wesentlich für den Lernprozess ist dabei, dass dem Modell, das als attraktiv, ähnlich oder intelligent wahrgenommen wird, eine größere Aufmerksamkeit zuteil wird und dadurch das beobachtete Verhalten besser aufgenommen und im Gedächtnis abgespeichert werden kann. Stellvertretende Belohnungen und Bestrafungen des Modells spielen dabei zwar keine Rolle für den Lernprozess selbst, wirken aber motivierend auf die Ausführung des gelernten Verhaltens.

Als Informationsquelle für die Einschätzung von Modelleigenschaften dient der Kurzfragebogen, der auch zur Ermittlung der bereits beschriebenen Kurzzeiteffekte bei Gymnasiasten eingesetzt wurde (vgl. 15.3.4). Dieser Fragebogen wurde unmittelbar im Anschluss an die Peer-Educator Veranstaltung von den Adressaten ausgefüllt und dem Evaluationsteam postalisch übermittelt. Als zentrale Modelleigenschaften wurde die wahrgenommene Ähnlichkeit (Item: „finde ich ähnlich“) mit dem Peer-Educator als Modell und der wahrgenommenen Attraktivität (Item: „finde ich toll“) des Peer-Educators ausgewählt. Als Indikatoren des Programmserfolgs für die Adressaten haben sich bereits die Selbsteinschätzung der bereichsspezifischen Kommunikation zu Sexualität und Verhütung erwiesen, die im Rahmen dieser Analyse als vorherzusagendes Kriterium gelten sollten. Eine weitere Einschränkung betraf die Stichprobe: Da sich bei den Gymnasiasten, die eine Informationsveranstaltung der Peer-Educators besucht hatten, die deutlichsten Programmeffekte zeigten, wurde nur diese Gruppe in die statistischen Analysen mit einbezogen. Die Auswertung dieser Fragestellung erfolgte mittels Pfadanalyse (Programm: AMOS 4.01). Da eine Trennung der beiden Konstrukte (1) Kommunikationskompetenz und (2) Kommunikationswichtigkeit im Rahmen einer einzigen Pfadanalyse zu Schwierigkeiten führte, wurde jeweils ein eigenes Modell berechnet. Modell 1 stellt die Ergebnisse zum Einfluss der wahrgenommenen Modelleigenschaften (T2) auf die Kommunikationsschwierigkeit (T2) dar. Die Kommunikationsschwierigkeit zum Pretest (T1) geht als zweiter Prädiktor in die Analyse mit ein. In Modell 2 wird die Kommunikationsschwierigkeit durch Kommunikationswichtigkeit ersetzt, ansonsten sind beide Modelle identisch. Die beiden Konstrukte zur Kommunikation wurden jeweils durch drei Indikatoren als latente Größen geschätzt und sind damit messfehlerbereinigt. Die beiden Modelleigenschaften „wahrgenommene Ähnlichkeit“ und „wahrgenommene Attraktivität“ gehen als Indikatoren in das Pfadmodell mit ein. Als exogene Variable gehen jeweils die Kommunikationsschwierigkeit (bzw. Kommunikationswichtigkeit) zum Pretest (T1) und die wahrgenommenen Modelleigenschaften (T2) in die Analysen ein. Als endogene Variable dient die Kommunikationsschwierigkeit (bzw. Kommunikationswichtigkeit) zum zweiten Messzeitpunkt- also unmittelbar nach der

Peerveranstaltung und zum Posttest. Die Schätzungen der Parameter erfolgt anhand der Maximum Likelihood Methode.

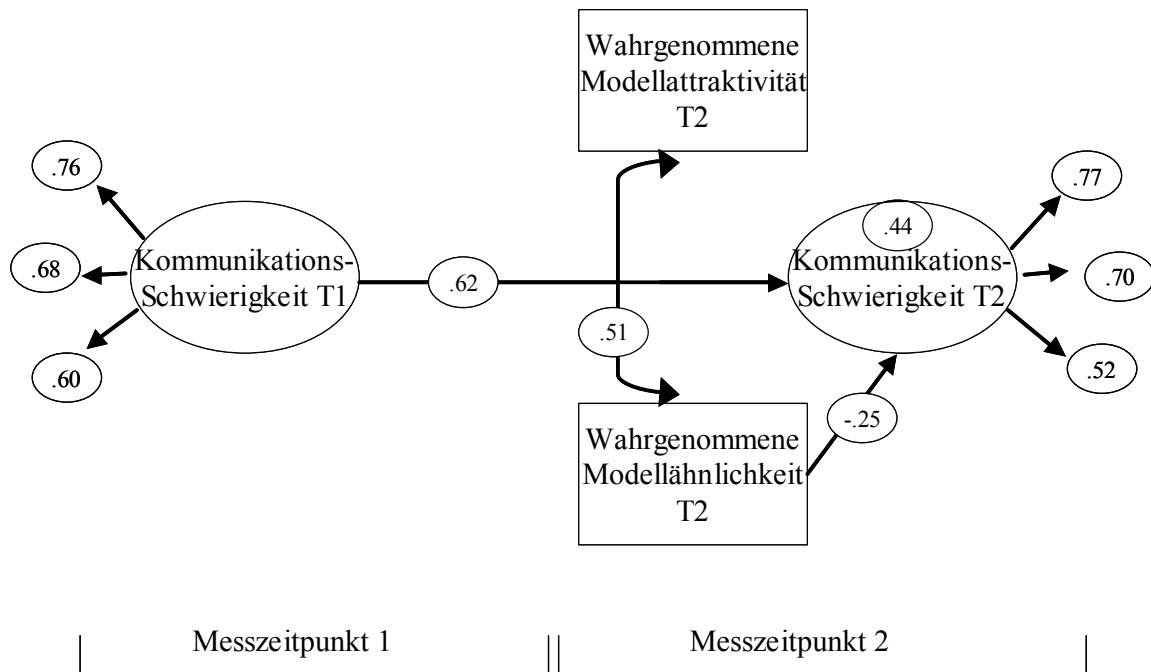


Abbildung 16-6. Pfadanalyse Modell 1: Kommunikationsschwierigkeit und wahrgenommene Modelleigenschaften als Prädiktoren der Kommunikationsschwierigkeit nach der Intervention (N=141)

In Abbildung 16-6 sind die Ergebnisse zu Modell 1 dargestellt. Wiedergegeben wurden die standardisierten Regressionsgewichte. Erwartungsgemäß steht die wahrgenommene Ähnlichkeit mit dem Modell in einem negativen Zusammenhang zur wahrgenommenen Kommunikationsschwierigkeit nach der Peerveranstaltung. Je näher sich Adressaten dem Peer-Educator fühlen und je ähnlicher sie sich wahrnehmen, desto höher schätzen sie ihre Fähigkeit ein, mit anderen Jugendlichen über Sexualität und Verhütung zu reden. Der Pfad von der wahrgenommenen Modellattraktivität zur Kommunikationsschwierigkeit wird hier nicht signifikant, die wahrgenommene Attraktivität des Peer-Educators - wie sie hier operationalisiert wurde - spielt also keine Rolle für das Erfolgskriterium selbsteingeschätzte Kommunikationskompetenz. Die beiden Pfade von der Kommunikationsschwierigkeit zum ersten Messzeitpunkt zur Modellähnlichkeit und -attraktivität zeigen, dass beide Konstrukte in keinerlei Zusammenhang stehen und nur im Rahmen einer Peerveranstaltung ein geringer Teil der Veränderung in der Kommunikationsschwierigkeit durch wahrgenommene Modellähnlichkeit zu erklären ist. Insgesamt werden 44 Prozent der Varianz der endogenen Variable „Kommunikationsschwierigkeit“ erklärt. Der Modellfit für Modell 1 ist zufriedenstellend, so dass keine Modifikation des Modells erforderlich wurde ( $\chi^2$  [df = 16]=18.71;  $p = 0.28$ ; RMR = 0.020; GFI = 0.967; AGFI = 0.926; RMSEA = 0.035). Ist auch ein

längerfristiger Einfluss der wahrgenommenen Ähnlichkeit über die Kurzzeiteffekte hinaus nachweisbar? Zur Untersuchung dieser Fragestellung wurden die Kurzzeit-Erfolgskriterien durch die zum Posttest erfassten Erfolgskriterien ersetzt. Das neu berechnete Pfadmodell zeigt nun keinen ausreichenden Modellfit mehr, der Chi<sup>2</sup>-Test wird signifikant (Chi<sup>2</sup> [df = 16] = 32.96; p = .007).

In Abbildung 16-7 sind Ergebnisse zu Modell 2 dargestellt. Der Modellfit für Modell 2 ist wie bei Modell 1 ohne Modifikation (Chi<sup>2</sup> [df = 16]=19.46; p = 0.25; RMR = 0.026; GFI = 0.966; AGFI = 0.924; RMSEA = 0.039) zufriedenstellend. Theoriegemäß ist der Zusammenhang zwischen der wahrgenommenen Modellähnlichkeit, der wahrgenommenen Attraktivität des Modells und dem Kriterium „Kommunikationswichtigkeit“ positiv. Die Zusammenhänge sind zwar gering, aber zumindest tendenziell signifikant. Die Ergebnisse zeigen, dass jeweils ca. 3 bis 4 Prozent der Varianz im Kriterium Kommunikationswichtigkeit durch die wahrgenommene Modellähnlichkeit (p = .07) und Modellattraktivität (p = .03) beeinflusst werden kann. Betrachtet man das Längsschnittmodell, so fällt die geringe Stabilität der Kommunikationswichtigkeit zwischen erstem und zweitem Messzeitpunkt auf. Nur 24 Prozent an Varianz in dieser Variablen ist auf den ersten Messzeitpunkt zurückzuführen. Dies spricht dafür, dass hier situative Einflüsse eine stärkere Rolle spielen können als stabile Persönlichkeitsfaktoren. Situativ kann die Gesprächsbereitschaft zu Sexualität und Verhütung durch ein attraktives Modell gesteigert werden. Die wahrgenommene Ähnlichkeit führt ebenfalls zu einer solchen motivierenden Wirkung, vermutlich durch die Identifikation mit dem Peer-Educator. Auch hier wurde untersucht, ob zum Posttest ein Einfluss der wahrgenommenen Modelleigenschaften nachweisbar sein würde. Das durch den Kurzzeitfragebogen erfasste Erfolgskriterium „Kommunikationswichtigkeit“ wurde durch die beim Posttest erfasste Variable ausgetauscht. Die Pfadanalyse ergab hier einen befriedigenden Modellfit (Chi<sup>2</sup> [df = 16]=16.33; p = .043; RMR = 0.031; GFI = 0.975; AGFI = 0.945; RMSEA = 0.011). Allerdings konnte nunmehr nur noch die Modelleigenschaft wahrgenommene Modellähnlichkeit zur Vorhersage der Kommunikationswichtigkeit beitragen (r = .21, p = 0.01).

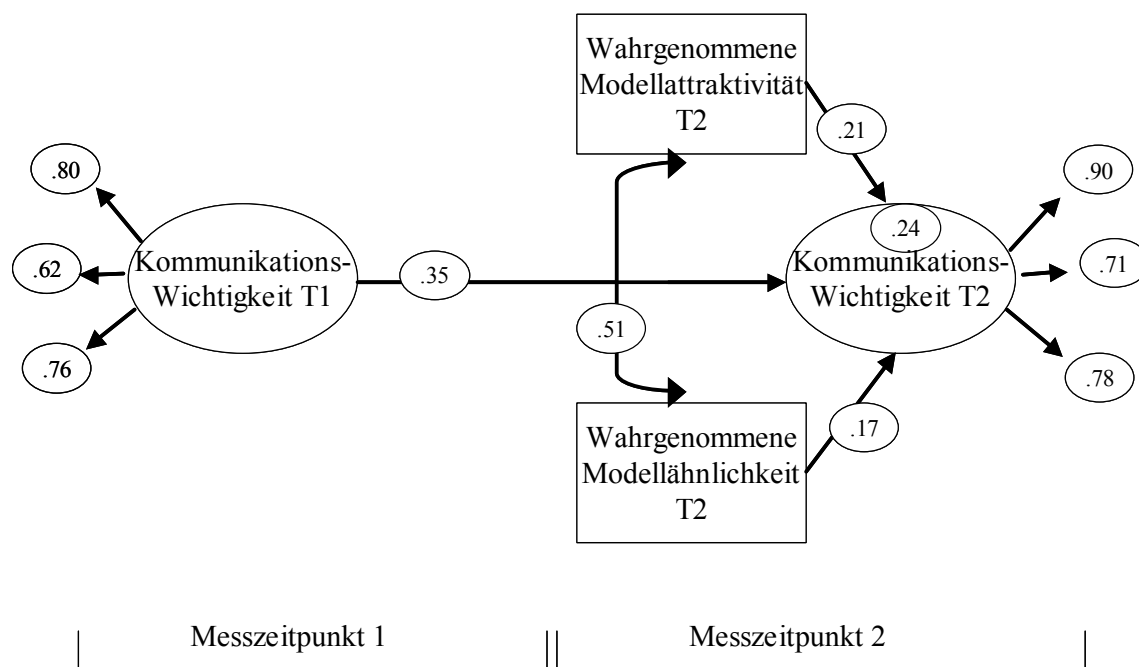


Abbildung 16-7 Pfadanalyse Modell 2: Kommunikationswichtigkeit und wahrgenommene Modelleigenschaften als Prädiktoren der Kommunikationswichtigkeit nach der Intervention ( $N = 141$ )

Zusammenfassend findet sich bei Gymnasiasten zwar nur ein geringer, aber signifikanter Einfluss der wahrgenommenen Modelleigenschaften Ähnlichkeit und Attraktivität auf Programmwirkungen einer Peer-Education-Veranstaltung, die die Selbsteinschätzungen der bereichsspezifischen Kommunikationsfähigkeit und -wichtigkeit betreffen. Gefördert wird die Bereitschaft und das Zutrauen Jugendlicher, sich mit anderen Jugendlichen über Sexualität und Verhütung zu unterhalten.