

8. EVALUATION VON PEER-EDUCATION-PROGRAMMEN ZUR SEXUELLEN GESUNDHEIT

Der unübersehbaren Zahl laufender Peer-Education-Programme an amerikanischen Hochschulen oder auch englischen Colleges steht eine vergleichsweise geringe Anzahl publizierter Projektbeschreibungen und eine noch geringere Anzahl publizierter Evaluationsstudien gegenüber. Davon bedient sich ein großer Teil ausschließlich qualitativer Methoden, die zwar im Rahmen der Projektentwicklung wichtige Erkenntnisse liefern, aber als alleinige Methode zur Feststellung von Programmwirkungen nicht ausreichen. Im Folgenden wird eine umfassende Auswahl dieser Studien zur Programmevaluation dargestellt, die den bisherigen Erkenntnisstand zu Programmwirkungen repräsentativ abbilden. Die Darstellung beschränkt sich auf die Gebiete HIV-Prävention und Sexualaufklärung.

Generell fällt eine Zusammenfassung des Forschungsstandes nicht leicht. Peer-Education-Ansätze im Bereich Sexualaufklärung differieren hinsichtlich der theoretischen Fundierung, der Zielsetzungen, der Operationalisierung der Ziele, des methodischen Vorgehens und der gewonnenen Erkenntnisse. Aufgrund der fehlenden Vergleichbarkeit der Studien und der häufig unzureichenden Dokumentation ist eine systematische Aufarbeitung des Forschungsstandes erschwert. Im folgenden werden die vorliegenden Evaluationsergebnisse getrennt für Multiplikatoren (Peer-Educators) und Adressaten (Zielgruppe) vorgestellt, um so zu einer Einschätzung der Wirkung von Peer-Education-Programmen im Kontext Sexualaufklärung zu gelangen.

8.1. Programmwirkungen bei Multiplikatoren

Die meisten Evaluationsstudien thematisieren entweder das Training, den Trainingsnutzen, oder die Arbeit mit der Zielgruppe aus Sicht der Multiplikatoren. Zusammenfassend kommen diese Studien überwiegend zu dem Schluss, dass sowohl das Training, als auch die eigene Aktivität und Resonanz bei Adressaten positiv eingeschätzt werden (vgl. Pforr & Kleiber, 1998). Tatsächlich finden sich nur wenige Studien, in denen Aussagen zu Auswirkungen des Trainings auf Multiplikatoren getroffen werden (Badura, Millard, Peluso & Ortman, 2000; Liebherz & Rutter, 1995; Phelps, Mellanby, Crichton & Tripp, 1994; Sawyer, Pinciario & Bedwell, 1997; Strouse, Krajewski & Gilin, 1990). Diese sind größtenteils neueren Datums und sollen daher etwas umfassender dargestellt werden. Allerdings wurde in keiner der aufgeführten Studien zusätzlich eine Kontrollgruppe befragt, so dass prinzipiell Entwicklungseffekte nicht kontrolliert werden können. In den meisten Fällen wurden teilstandardisierte qualitative Interviews geführt oder aber auch quantifizierbare Messinstrumente eingesetzt.

Liebherz und Rutter (1995) berichten über den Hamburger BLK-Modellversuch „Schulische AIDS-Prävention im Rahmen einer fächerübergreifenden Sexualerziehung“. Ziele des Modellversuches waren (1) der Abbau unrealistischer Ängste im Zusammenhang

mit AIDS (2) Kenntnisse geeigneter Schutzmaßnahmen zu vermitteln und (3) Solidarität mit Betroffenen zu vergrößern. Insgesamt 255 Lehrer-Multiplikatoren und 98 Schüler-MultiplikatorInnen wurden fortgebildet. Die Schüler – Multiplikatoren erhielten eine Grundausbildung von 2 Wochenenden à 4 Blöcken und Aufbau Seminaren an zwei weiteren Wochenenden. Die Autoren führten nach der Durchführung des Modellversuchs 10 Schüler – Interviews (5 männlich, 5 weiblich) durch, wobei sie sich unter anderem für die Teilnahmemotivation und die Erfahrung mit der Multiplikatorenrolle, insbesondere Umsetzungsprobleme interessierten. Zur Wirkung des gesamten Programms auf die Schüler schlussfolgern die Autoren, dass die Jugendlichen, die an den Seminaren teilgenommen haben, nicht nur im Hinblick auf Wissenszuwachs, sondern vor allen Dingen hinsichtlich kommunikativer Kompetenz, aber auch der Fähigkeit, eigene Bedürfnisse besser zu erkennen, profitiert hätten.

Strouse et al. (1990) beschreiben ein Tutorenprogramm, bei welchem studentische Mitarbeiter kleine Diskussionsgruppen (10 Teilnehmer) zum Thema Sexualität leiteten. Im Mittelpunkt der Studie stehen die Kriterien zur Auswahl der Tutoren. Die Interessenten hatten im allgemeinen schon im vorauslaufenden Semester an einem Einführungskurs, sowie Diskussionsgruppen zur gleichen Thematik bei dem Vorgänger teilgenommen und konnten sich um die Multiplikatorenrolle bewerben oder wurden von dem vorherigen Peer-Educator aufgrund eines positiven Eindrucks vorgeschlagen. Die Programm-Mitarbeiter achteten bei der Auswahl der Multiplikatoren besonders auf hohe Motivation, hohes Engagement und kreative Ideen zur Unterstützung der Diskussionsleitung, sowie interpersonale Fähigkeiten. Die hier interessierende Frage der Programmwirkung auf Fähigkeiten und Persönlichkeitsbereiche der Multiplikatoren wurde unter Bezugnahme auf persönliche Berichte einzelner Peer-Educators beantwortet. Die Autoren berichten zusammenfassend eine Zunahme im Selbstvertrauen und Selbstwertgefühl, verbesserte Leitungsfunktionen und Kommunikationsfähigkeiten.

Phelps et al. (1994) befragten in England eine Gruppe von insgesamt 53 16 bis 17jährigen Peer Leaders anhand eines Fragebogens, der unmittelbar nach Trainingsabschluss eingesetzt wurde: 78 Prozent berichteten eine Zunahme ihres Wissens, 93 Prozent waren der Überzeugung, dass das Training zu einer Erweiterung ihrer Fähigkeiten geführt hatte und sogar 98 Prozent gaben an, dass ihr Selbstvertrauen aufgrund des Trainings zugenommen hatte. Im Rahmen dieser Studie wurde auch eine umfassende Erhebung zu Adressatenwirkungen durchgeführt.

Die Studie von Sawyer, Pinciaro und Bedwell (1997) vermag valide Aufschluss über Programmwirkungen von Peer-Education - Trainings zu geben, da hier eine echte Veränderungsmessung vorgenommen wurde und standardisierte Messinstrumente eingesetzt wurden. Die Autoren wollten durch ein Peer-Education - Training verursachte Veränderungen in den Bereichen Selbstwertgefühl, persönliche Entwicklung und Sexualverhalten bei Multiplikatoren untersuchen. Dazu setzten sie die Rosenberg Self-esteem Scale, das Personal Development Inventory und den Safer Sex Behavior Questionnaire ein und befragten insgesamt 65 studentische Peer-Educators (83 Prozent weiblich) aus 10 verschiedenen Universitäten. Zusätzlich zur Beantwortung geschlossener Kategorien gab es auch die Möglichkeit, offen zu antworten. Obwohl augenscheinlich eine

Verbesserung bei den standardisiert erfragten Bereichen eintrat, erreichte diese Veränderung keine statistische Signifikanz zwischen Pretest und den beiden Posttests. Allerdings ließen sich anhand der offenen Frage eine Förderung des Selbstwertgefühls und des Selbstvertrauens und eine Verbesserung im Bereich des Safer Sex Verhaltens nachweisen.

Auch Badura, Millard, Peluso & Ortman (2000) führen eine Erhebung quantitativer Art vor und nach dem Peer-Education-Programm durch. Hier wurden 30 vornehmlich weibliche Peer-Educators (Durchschnittsalter: 20 Jahre) vor und nach dem Training in bezug auf das Leitungsverhalten, das Selbstwertgefühl, das Gesundheitswissen und Gesundheitsverhalten befragt. Positive Veränderungen zeigten sich bezüglich des Leitungsverhaltens, des Gesundheitswissens und der Gesundheitsverhaltensweisen. Hinsichtlich des Selbstwertgefühls konnte keine signifikante Steigerung festgestellt werden.

Zusammenfassend ergeben sich vor allem aus den Selbstaussagen der Peer-Educators Hinweise darauf, dass sie von ihrem Training, bzw. der darauffolgenden Peeraktivität bezüglich ihres Wissens, ihrer kommunikativen Kompetenzen, ihres Selbstwertgefühls und Safer Sex Verhaltens profitieren. Eine Validierung dieser Selbstwahrnehmung durch den Einsatz standardisierter Messinstrumente und eines entsprechenden Designs wurde in Ansätzen begonnen und ist noch weiter fortzuführen.

8.2. Programmwirkungen bei Adressaten

Tabelle 8-1 beinhaltet einen Überblick über ausgewählte Studien zur Feststellung von Programmwirkungen bei Adressaten. Da derzeit nur eine einzige quasi-experimentell angelegte Studie als Publikation zugänglich ist (Caron, Otis & Pilote, 1998), werden auch solche Studien in die Übersicht mit einbezogen, die einfache Nachher Messungen oder Vorher-Nachher Messungen ohne Kontrollgruppe oder qualitative Methoden eingesetzt haben. In drei Studien wurden nur Posttests eingesetzt, sieben weitere haben ein Pre - Posttest Design verwandt und nur drei Autoren ein Pre-Posttest Design mit Kontrollgruppe eingeplant (Caron et al., 1998; Kauth, Christoff, Sartor & Sharp, 1993; Phelps, Mellanby, Crichton & Tripp, 1994). Allerdings ist sowohl bei Phelps et al. (1994), als auch bei Kauth et al. (1993) kein echter Längsschnitt möglich, da sich Prä- und Posttest nicht verbinden lassen. Es wurde von vornherein auf die Verwendung eines Codes verzichtet, der als Schlüsselvariable zum Matchen hätte verwandt werden können, was sehr bedauerlich ist. Hierin drückt sich allerdings möglicherweise auch die Skepsis aus, in einem relativ offenen Feld Adressaten zu einer Wiederholungsbefragung wiederzugewinnen. Alles in allem ist also die Aussagekraft der dargestellten Studien bezüglich der Programmwirkungen sehr heterogen.

Bei Studien, die nur Posttests verwandten, sollte häufig die Veranstaltung und/oder Peer-Educators durch Jugendliche eingeschätzt werden (Büscher & Schönbach, 1994; Somerset Health Authority, 1994; Sanders et al., 1978; Strouse et al., 1990). In allen Fällen hatte die Veranstaltung die Jugendlichen positiv angesprochen und die Arbeit der Peer-

Educators wurde als gut bewertet. Studien, die Rückschlüsse auf die eigentlichen Inhalte von Multiplikatorenveranstaltungen zulassen, sind sehr selten. Caron et al. (1998) wollten die Güte der Programmimplementation bestimmen, indem sie das Ausmaß der durch Peer-Educators präsentierten Programminhalte im Klassenzimmer mit deren eigenen Trainingsinhalten in Beziehung setzten. Es zeigte sich, dass die Multiplikatoren etwa 62 Prozent bis 89 Prozent des ursprünglich geplanten Inhaltes präsentierten und die Adressaten eine sehr hohe Zufriedenheit mit der Präsentation berichteten. Diese Studie mag jedoch nicht repräsentativ für Peer-Education-Programme sein, da eine konsistente Überwachung der Umsetzung der Programminhalte der Multiplikatoren erfolgte. Außerdem waren während der Präsentationen die Lehrer anwesend, was ebenfalls als ein eher unübliches Vorgehen gilt. Peer-Education-Programme unterscheiden sich hinsichtlich ihrer Strukturiertheit. Im allgemeinen sind Peer-Education-Programme jedoch stark empowermentorientiert und als solche prinzipiell offen für eigene Impulse und Ideen der Peer-Educators und weniger an der stringenten Umsetzung von Programminhalten interessiert.

Eines der primären Ziele der verschiedenen Peer-Involvement-Ansätze ist die Erhöhung des Wissens über Schwangerschaftsverhütung und Schutzmöglichkeiten vor AIDS und Geschlechtskrankheiten. In praktisch allen Studien mit Pre-Posttest Design, die eine Wissensvermittlung anstrebten, konnte eine Zunahme des schutzrelevanten Wissens erreicht werden (vgl. Tabelle 8-1). Wissen wird allgemein als eine wichtige Voraussetzung für gesundheitsbezogene Verhaltensänderung angesehen, die für sich genommen jedoch nicht ausreicht, um eine Verhaltensänderung zu bewirken (vgl. z.B. Schwarzer, 1996). Von daher wären gerade solche Befunde von Interesse, die auf Einstellungs-, Absichts- oder Verhaltensänderung hinweisen. In diesem Bereich gibt es einige fundierte Hinweise.

In einigen Studien deutet sich an, dass die persönliche Betroffenheit im Hinblick auf HIV/AIDS zugenommen hat. So verspüren einige Jugendliche nach der Schulung ein subjektiv höheres Risiko, sich persönlich mit dem HI-Virus infizieren zu können (Newitt, 1994; Somerset Health Authority, 1994). Dieses geht einher mit einer toleranteren Einstellung gegenüber HIV-infizierten Menschen und einer Einsicht in die Notwendigkeit, das eigene Verhalten zu ändern. Slap et al. (1991) konnte bei einer Stichprobe schwarzer weiblicher Jugendlicher neben einer Zunahme des Wissens auch eine Verhaltensänderung feststellen. Während zu Beginn 9.4 Prozent der Mädchen niemals Kondome benutzten, gaben in einem individuellen Gespräch mit einem Peer-Educator nur noch 4.6 Prozent an, niemals Kondome zu benutzen.

In einem der dargestellten Projekte wurde ein eher aktionsorientierter Zugang gewählt, indem ein Theaterstück zu dem Thema AIDS und Verhütung gezeigt wurde (Hillman et al., 1991). Hier konnte die Absicht, Verhütungsmittel zu benutzen gestärkt werden, nicht jedoch die Bereitschaft Kondome zu benutzen. Zugenommen hat auch die Absicht, sich in Zukunft häufiger über Themen mit sexuellen Inhalten zu unterhalten.

Caron et al. (1998) wählten die Theory of Planned Behavior (Ajzen & Madden, 1986) als theoretische Basis ihres Programms. Als Erfolgskriterien wurde die Verbesserung von Einstellungen, Wahrnehmung subjektiver Norm und Verhaltenskontrolle und Intentionen im Hinblick auf Kondomgebrauch und sexueller Abstinenz gewählt. Eine wichtige

Komponente bei der Umsetzung des Programms bestand in der Beeinflussung positiver Konsequenzerwartungen hinsichtlich des Kondomgebrauchs und der Abstinenz. Abstinenz wurde als reif, verantwortungsbewusst, respektvoll sich selbst und anderen gegenüber dargestellt, Kondomgebrauch als eine intelligente, reife und verantwortungsbewusste Wahl. Alles in allem gelang es, die Einstellung und Intention zum Kondomgebrauch, sowie in einer Teilgruppe die Intention zur sexuellen Abstinenz günstig zu beeinflussen. Eine genauere Analyse der Programmwirkungen zeigt, dass insbesondere kognitive Einstellungskomponenten berührt waren, nicht jedoch die affektive Einstellungskomponente. Ebenfalls nicht beeinflusst wurde die subjektive Norm.

Das maximale Ziel aller Präventionsprogramme ist letztlich die Verhaltensänderung, die selten nachzuweisen ist. Hinweise für eine gewünschte Verhaltensänderung finden sich in drei Studien: Wong und Travers (1997) haben einen qualitativen Zugang gewählt und zitieren Stimmen, wonach es durch ein Peer Gesundheitsförderungsprogramm bei Studenten zu einer Erhöhung des Kondomgebrauchs gekommen sei. Diese Studie verdeutlicht das überaus starke Interesse und die hohe Akzeptanz für Themen wie Familienplanung und AIDS-Prävention in einem Entwicklungsland wie Gambia. Auch Svenson et al. (1994) und Kauth et al. (1993) berichten eine konsistentere bzw. häufigere Verwendung von Kondomen. Diese Hinweise erscheinen erfolgversprechend, sind aber durch weitere Studien zu belegen. Shepherd, Weare und Turner (1997) konnten bei einem face to face Ansatz mit homosexuellen Männern keine Verhaltensänderung nachweisen.

Ein allgemeines Ziel der Peer-Involvement-Programme besteht darin, die Kommunikationsbereitschaft Jugendlicher zu den Themen Sexualität und Verhütung zu fördern. Ein positiver Effekt fand sich diesbezüglich bei Hillman et al. (1991). Die Studie von Phelps et al. (1994) ergab, dass sich fast alle Jugendlichen (90 Prozent) - also auch solche mit einem niedrigen Selbstwertgefühl - an der Diskussion und an Rollenspielen beteiligten, und dass die Mehrheit von ihnen (66 Prozent) anschließend mit ihren Freundinnen und Freunden über das Programm redete. Weitere 24 Prozent unterhielten sich mit ihren Eltern über Programminhalte. Besonders Rollenspiele konnten die Jugendlichen zu Gesprächen über Sexualität und Verhütungsfragen anregen. Überzeugungen und Fähigkeiten im Bereich der wahrgenommenen sozialen Norm konnten ebenfalls günstig beeinflusst werden. Überhöhte Einschätzungen, die sexuellen Erfahrungen der Gleichaltrigen betreffend, konnten auf ein realistisches Ausmaß zurückgeschraubt werden und darüber hinaus fand sich eine Ausweitung selbstberichteter Verhaltensstrategien zum Umgang mit Gruppendruck („Peer pressure“).

Peer-Education-Programme berücksichtigen augenscheinlich einige der Einflussgrößen, die nach Schwarzer (1996) und Schwenkmezger und Schmidt (1994) zur systematischen Modifikation von sexuellem Risikoverhalten berücksichtigt werden sollten, wie zum Beispiel Wissen, Risikowahrnehmung, Einstellungen und Intentionen, Verhalten und nicht zuletzt die Einflüsse der Peer Gruppe.

Zwar besteht eine recht hohe Plausibilität, dass Peer-Education-Programme gewünschte Wirkungen erzielen, jedoch kann im Sinne des quantitativ experimentellen Paradigmas kaum eine der berichteten Programmwirkungen einer Überprüfung standhalten. Um diese Forschungslücke zu schließen, wurde zur Feststellung von

Programmwirkungen bei Adressaten ein quasi-experimentelles Design mit Kontrollgruppe realisiert.

Tabelle 8-1: Effekte von Peer-Education-Programmen auf Adressaten

Autor, Land	Ziele und Zielgruppe	Forschungsdesign/theoret. Ansatz	Ergebnisse
Jay et al. (1984) California, USA	Schwangerschaft (14-19jährige)	Prä-Post mit follow-up	Compliance gegenüber Kondomgebrauch ↑
Hillman et al. (1991) San Diego, USA	Schwangerschaft /AIDS-Prävention (Alter: 13-19)	Prä-Post	Wissen über Sexualität ↑ Intention, Verhütungsmittel zu gebrauchen ↑ Intention, Kondome zu gebrauchen ↔ Intention, über Sex zu kommunizieren ↑
Rickert et al. (1991) Arkansas, USA	AIDS-Prävention (Alter: 12-18)	Prä-Post	Risikowahrnehmung ↑ (Peer-Education verglichen mit Professionellen)
Slap et al. (1991) Philadelphia, USA	AIDS-Prävention (Alter: 12-19)	Prä-Post	AIDS – Wissen ↑ Risikoverhalten ↓
Kauth et al. (1993) Mississippi, USA	AIDS-Prävention (Alter: ca. 20 Studentinnen im 1. bis 3. Studienjahr)	Prä-Post mit Kontrollgruppe (matchen nicht möglich)	Safer Sex Norm ↑ Kondomgebrauch ↑
Clift (1994) Canterbury, England	AIDS-Prävention (Alter: 15-30)	Prä-Post	AIDS – Wissen ↑
Newitt (1994) Belfast, Northern Ireland	AIDS-Prävention (Alter: 13-14)	Prä-Post	AIDS – Wissen ↑ AIDS – Schutzmotivation ↑
Phelps et al. (1994) Exeter, GB	Sexualaufklärung STD's und AIDS (Alter: 13-14)	Prä- Post mit Kontrollgruppe; (matchen nicht möglich)	Konzeptionswissen ↑ Coping mit "Peer pressure" ↑ Soziale Norm (wahrgenommene Prävalenz) ↓ Kommunikation mit Peers and Familie ↑
Somerset Health Authority (1994) England	AIDS-Prävention (Alter: ≥ 16)	Nur Post	Kommunikation über AIDS ↑ Risikowahrnehmung ↑ Einstellung gegenüber Kondomen ↑
Svenson et al. (1994) Lund, Sweden	AIDS-Prävention (Studenten)	Nur Post und follow-up	Konsistenter Kondomgebrauch ↑
Wong & Travers (1997) Gambia Afrika	Gesundheitserziehung Familienplanung, AIDS-Prävention	Nur Posttest qualitative Auswertung	Problembewusstsein ↑ Kondomgebrauch ↑ AIDS-Wissen ↑
Shepherd et al. (1997) Southampton, GB	AIDS-Prävention Homosexuelle	Prä-Post Interview mit Einschätzung durch die Peer-Educators	HIV-Übertragungswege ↑ Keine Verhaltensänderung
Caron et al. (1998), Montreal, Canada	AIDS-Prävention (Alter: 14-15 Schülerinnen)	Prä- Post mit Kontrollgruppe [Theorie of planned Behaviour]	Einstellungen Kondomgebrauch ↑ Subjektive Norm ↓ Intention zur sexuellen Abstinenz ↑ Intention zum Kondomgebrauch ↑

8.3. Vergleich der Peer-Educators mit professionellen Trainern oder Experten

Nur wenige der Evaluationsstudien haben einen Vergleich der Wirksamkeit peergeleiteter Programme mit professionellen Trainern oder Lehrern vorgenommen. Rickert, Jay und Gottlieb (1991) haben zwar nur Posttests durchgeführt, haben jedoch einen sehr interessanten Vergleich des Unterrichts von Experten mit Peer-Educators und einer Kontrollgruppe als Bezugsgröße vorgenommen. Die beiden Interventionsgruppen waren im Hinblick auf die Wissensvermittlung gleichermaßen effektiv, jedoch wurden in dem Peerunterricht mehr Fragen gestellt. Pforr und Kleiber (1998) sehen dies als Hinweis, dass hier die spezifische Interaktionsform unter Jugendlichen zum Tragen kommt, da Diskussionen unter Gleichen offener und angstfreier möglich zu sein scheinen. Eine Überlegenheit der Jugendlichen in Bezug auf die Wissensvermittlung konnte allerdings nicht nachgewiesen werden. In einer anderen Studie, die ebenfalls einen Vergleich von professionellen Krankenschwestern mit Peer-Educators vornahm, konnte allerdings gezeigt werden, dass junge Mädchen mit einem Risiko für ungewollte Schwangerschaften mit den Peer-Educators besser als mit den Krankenschwestern kooperierten und eine höhere Compliance zeigten, Verhütungsmittel zu benutzen (Jay et al., 1984).

Auch im Bereich der peergeleiteten Drogenpräventionsarbeit deutet sich an, dass Peer-Educators etwas bessere Ergebnisse als Erwachsene erzielt haben (Perry, 1989; Luepker, Johnson, Murray & Pechacek, 1983). Perry (1989) konnte zeigen, dass die Peer-Educators signifikant effektiver waren, als das lehrerzentrierte Programm bei der Prävention von Alkoholkonsum. Als besonders effektiv bei peergeleiteten Drogenpräventionsprogrammen haben sich Elemente zum Umgang mit sozialen Beeinflussungsversuchen erwiesen.

8.4. Zusammenfassende Bewertung und Kritik am Peer-Education-Ansatz

Ein häufig genannter Kritikpunkt zu Peer-Education-Programmen betrifft den mangelnden wissenschaftlichen Nachweis der Wirksamkeit („efficacy“). Wie die Übersicht zu Evaluationsstudien zeigt, ist diese Kritik durchaus berechtigt. Jedoch stellt die starke Prozessorientierung dieses Ansatzes sehr hohe Anforderungen an die Flexibilität der Evaluation, die eine Ergebnisevaluation häufig erschwert. So beinhaltet die Ergebnisevaluation in den meisten Fällen eine Prä-Post Messung mit Kontrollgruppe. Zielkriterien sind zwingend vorab festzulegen, können sich jedoch im Verlaufe des Peer-Education-Programms gemäß des partizipativen Ansatzes verändern. Ein zweites Argument betrifft die Effizienz, also das Verhältnis zwischen Kosten und Wirksamkeit des Programms („efficiency“). Wie Milburn (1995) kritisch anmerkt, ist Kosten-Effektivität schwierig zu belegen. Der historische Überblick zeigte, dass die Entwicklung und der Einsatz von Peer-Education-Programmen häufig wirtschaftlich motiviert war - man erhoffte sich finanzielle Einspareffekte. Die konkrete Erfahrung mit Peerprojekten hat jedoch gezeigt, dass gut funktionierende Projekte ein Ausmaß an Betreuung erfordern, das

äquivalent zu demjenigen konventioneller Methoden sein dürfte. Durch die Trainings- und Betreuungsarbeit sind jedoch die Kapazitäten der professionellen Trainer für die Ausbildung der Peer-Educators gebunden (vgl. Lindsey, 1997), die sie ansonsten direkt in Arbeit mit Adressaten investieren könnten. Zwei weitere Schwachpunkte reduzieren die Wirksamkeit und verändern damit die Kosten/ Wirksamkeitsbilanz in ungünstiger Weise (vgl. Hill, 1993). Zum einen wird eine recht hohe Zahl von Dropouts auf Ebene der Peer-Educators berichtet, was durch wechselhafte Interessen im Jugendalter zu erklären sein dürfte. Zum zweiten kann ein Mangel an Präsentationskompetenz der Peer-Educators zu verminderten Effekten auf der Adressatenseite führen.

Auch die Verwirklichung der Basisannahmen von Peer-Education wie „Partizipation“ und „Empowerment“ wurde von einigen Autoren als illusorisch kritisiert. Bei der konkreten Umsetzung der Programme zeigte sich immer wieder, dass der Anspruch aktiver Partizipation der Multiplikatoren hinsichtlich der Ausbildungsinhalte und Methoden überfordernd wirkte. Angesichts „drohender“ Veranstaltungen mit Adressaten wurden Peer-Educators häufig nicht selbst gestalterisch aktiv, sondern wählten eine pragmatische Lösung, indem sie die Methoden der Trainer reproduzierten (vgl. Frankham, 1998; Milburn, 1995; Riekman, 1998).

Seit einigen Jahren hat sich – vermutlich angeregt durch die schnelle Ausweitung dieses Ansatzes auch in Deutschland eine Debatte entwickelt, die die grundlegenden Prämissen des Ansatzes hinterfragt. Einige der zentralen Argumente sollen hier genannt werden. So wird der Ansatz als Mittel zur Sozialdisziplinierung und Stabilisierung gesellschaftlicher Verhältnisse „entlarvt“ (Bauch, 1997, Riekman, 1998). Peer-Education wird als ein besonders schwer durchschaubarer Versuch der Instrumentalisierung von Jugendlichen für die Ziele von Erwachsenen und Experten beschrieben (z.B. Bauch, 1997; Riekman, 1998). Bauch (1997) sieht Peer-Education als ein Mittel, das sozialmanipulativ eingesetzt werden kann und wird. Dabei seien Jugendliche gar nicht in der Lage zu erkennen, dass sie Teil einer erzieherischen Intention sind. Die Pädagogisierung auch bisher für Experten verschlossener Bereiche greife immer mehr um sich. Probleme bestünden nicht in dem Verhalten der Jugendlichen, sondern in den gesellschaftlichen Verhältnissen, in denen Jugendliche leben. Die Aufgabe der Präventionsfachkräfte sei es – durch Einsatz von SchülerInnen als Lehrer – die Interessengebundenheit der Interventionen unsichtbar zu machen (Riekman, 1998).

Bauch stellt darüber hinaus einige Grundannahmen von Peer-Education in Frage wie beispielsweise die Annahme der Hierarchiefreiheit der Gleichaltrigenbeziehungen. Zwar könnten Peer-Educators die Internalisierung von Lerneinflüssen verstärken, andererseits könnten sie aber auch die Lernsituationen regelrecht blockieren. Weiterhin behauptet Bauch, dass Peer-Orientierung ihrer Natur nach nicht auf Risikovermeidung, sondern auf Risikoverhalten gerichtet sei. Hier soll auf den bereits erwähnten Befund verwiesen werden, wonach Peergruppen zu einem großen Teil deviantes Verhalten oder Drogenkonsum ablehnen und damit auch „stabilisierende“ Einflüsse ausüben. (Zinnecker & Strzoda, 1996, Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung, 1998). Der Hauptkritikpunkt Bauch's der Instrumentalisierung Jugendlicher ist letztlich einer empirischen Erforschung nicht zugänglich, da nach Aussage des Autors die Jugendlichen

selbst nicht in der Lage sind, eine solche zu erkennen und andererseits die Experten schwerlich geneigt sein dürften, einer solchen Annahme zuzustimmen. Die hier vorliegende Evaluationsstudie muss sich jedoch auf eine Bewertung des Ansatzes aus der Perspektive der am Programm Beteiligten beschränken, da die Auswahl der Erfolgskriterien nicht ohne Berücksichtigung der betroffenen Jugendlichen und Erwachsenen erfolgen kann.