

Innere Widerstände und Unsicherheiten
im Kontext der Prävention
sexuellen Missbrauchs von Kindern und Jugendlichen mit **B**ehinderung (SeMB)
—
Empirische Analyse einer Fortbildung für Lehrkräfte an Förderschulen

vorgelegt von

Stefanie Paschke

als Dissertation zur Erlangung des Grades einer Doktorin der Philosophie (Dr. phil.)

in der

Fakultät Rehabilitationswissenschaften
der Technischen Universität Dortmund

Dortmund

2023

Betreuerin: Prof. Dr. Pia Bienstein

Betreuer: Vertr.-Prof. Dr. Andreas Seiler-Kesselheim

Die vorliegende Arbeit wurde von der Fakultät Rehabilitationswissenschaften der Technischen Universität Dortmund 2024 als Dissertation angenommen.

Gutachterin: Prof. Dr. Pia Bienstein

Gutachter: Vertr.-Prof. Dr. Andreas Seiler-Kesselheim

Tag der Disputation: 22.03.2024

Danksagung und Widmung

Meiner Betreuerin *Prof. Dr. Pia Bienstein* danke ich für die langjährige fachliche Betreuung, die vertrauensvolle Zusammenarbeit und die Möglichkeit zur Promotion.

Bei *Vertr.-Prof. Dr. Andreas Seiler-Kesselheim* bedanke ich mich für die kurzfristige und unkomplizierte Übernahme der Zweitbegutachtung.

Da praxisorientierte Bildungsforschung ohne die Bereitschaft von engagierten Schulen nicht möglich wäre, danke ich allen Schulleitungen, Lehr- und Fachkräften, die an dieser Studie beteiligt waren.

Prof. Dr. Fabian Steinberg danke ich für die Unterstützung bei statistischen Fragestellungen. Seiner Frau und meiner guten Freundin *Prof. Dr. Claudia Steinberg* sowie meiner Kollegin *Dr. Sara Scharmanski* danke ich für den gewinnbringenden fachlichen Austausch, auf den ich in den letzten Jahren stets zählen konnte.

Meiner Schreibgruppe danke ich für die unzähligen gemeinsamen Onlinearbeitsstunden, die effiziente und gleichermaßen achtsame Arbeitsweise, die ich durch sie gelernt habe, sowie ihre Motivation und Ermutigung, die Arbeit fertigzustellen.

Nadine Amtmann gilt mein Dank für die Optimierung der Layoutvorlagen und dem Designblick auf die Arbeit.

Für die sorgfältige Durchsicht des Manuskripts danke ich *Monja Rader*.

Meinem Freundeskreis und meiner Familie danke ich für ihre beständige Unterstützung und ihre unbeirrte Zuversicht in mein Promotionsvorhaben. Besonders hervorzuheben und zu danken sind *Daniela Brock* für die vielen Schreiburlaube in ihrem Haus sowie *Sandra Paschke*, *Sylvia August* und *Charlotte Iby* für die Unterstützung vor Ort, das Verschaffen von Schreibzeiten trotz Baby, die Verpflegung mit selbstgekohtem Essen und Kinderbetreuung.

Mein besonderer Dank gilt meinem Partner *Andreas Iby*, der mich während der gesamten Zeit unermüdlich unterstützt hat, und unserem Sohn *Felix*, der es mir leichter machte, einen Punkt zu setzen und zum Abschluss zu kommen.

Die Arbeit widme ich meiner Mutter, die sie sicherlich gerne gelesen hätte.

Vorwort

Bei der vorliegenden Studie handelt es sich um eine an das Projekt „Vorbeugen und Handeln – Sexueller Missbrauch an Kindern und Jugendlichen mit Behinderung (SeMB)“ angebundene Untersuchung. Das „SeMB-Projekt“ wurde zwischen 2013 – 2016 vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) im Rahmen der Förderlinie „Forschung zu sexualisierter Gewalt gegen Kinder und Jugendliche in pädagogischen Kontexten“ an der Universität zu Köln gefördert. Unter der Leitung von Prof. Dr. Pia Bienstein und Prof. Dr. Thomas Kaul wurden in diesem Zeitraum insgesamt vier Forschungsschwerpunkte umgesetzt. Der in dieser Arbeit behandelte umfasste die Entwicklung und Evaluierung eines Fortbildungskonzeptes zur Prävention sexuellen Missbrauchs an Kindern und Jugendlichen mit geistiger, körperlicher oder Hörbehinderung. Diese sog. „SeMB-Fortbildung“ wurde insgesamt mit knapp 900 Teilnehmenden ($n = 391$ Studierende, $n = 366$ schulische Lehr- und Fachkräfte, $n = 140$ Mitarbeitende in Wohneinrichtungen) im Rahmen der Primärevaluation ausgewertet und erwies sich in ihrem Grundkonzept als wirksam.

Die vorliegende Studie stellt eine zusätzliche Sekundäranalyse zur o.g. Primärevaluation dar, bei der die Stichprobe der schulischen Lehr- und Fachkräfte ($N = 366$) mit neuer Gruppeneinteilung tiefergehend untersucht wurde. Ziel dieser theoriegeleiteten Explorationsstudie ist die erstmalige Untersuchung des Einflusses von Persönlichkeitsmerkmalen auf die Wirkung einer Fortbildung zur Prävention sexuellen Kindesmissbrauchs. Am Beispiel der SeMB-Fortbildung wurde die unterschiedlich starke Ausprägung der für das Thema des Missbrauchs besonders relevanten Teilnehmermerkmale „innerer Widerstand“ und „Unsicherheit“ auf drei Evaluationsebenen analysiert. Im Ergebnis zeigte sich, dass die beiden Konstrukte negativen Einfluss haben auf (1) die Reaktionen auf die Fortbildung, und/oder (2) den Lernzuwachs der Teilnehmenden und/oder (3) das Verhalten des schulischen Personals im Arbeitsalltag. Die hier ermittelten Befunde liefern wichtige Erkenntnisse, um die Prävention sexuellen Kindesmissbrauchs zu verbessern, die pädagogische Praxis zu stärken und die Forschung im Bildungsbereich zu fördern.

Inhaltsverzeichnis

| | |
|--|-----------|
| 1 Einleitung | 1 |
| 1.1 Problemstellung | 2 |
| 1.2 Forschungsziel, Fragestellung, Methodik | 7 |
| 1.3 Aufbau der Arbeit | 8 |
| | |
| 2 Forschungskontext | 11 |
| 2.1 Sexueller Missbrauch von Kindern und Jugendlichen mit Behinderung | 13 |
| 2.1.1 Terminologie und Definition | 15 |
| 2.1.2 Prävalenz..... | 22 |
| 2.1.3 Folgen | 36 |
| 2.1.4 Risikofaktoren..... | 50 |
| 2.1.5 Täter und Täterinnen..... | 64 |
| 2.1.6 Disclosure | 80 |
| 2.2 Prävention sexuellen Kindesmissbrauchs durch schulisches Personal | 95 |
| 2.2.1 Begriffsbestimmungen und -erläuterungen | 95 |
| 2.2.2 Möglichkeiten im schulischen Setting..... | 98 |
| 2.2.3 Relevanz und Aufgaben schulischer Lehr- und Fachkräfte..... | 103 |
| 2.2.4 Fortbildungs- und Qualifizierungsangebote | 106 |
| 2.3 Evaluation von Präventionsfortbildungen | 120 |
| 2.3.1 Begriffsbestimmungen und -erläuterungen | 120 |
| 2.3.2 Modell zur Trainingsevaluation nach Kirkpatrick..... | 121 |
| 2.3.3 Modell zum Trainingstransfer nach Baldwin und Ford..... | 125 |
| 2.3.4 Integration von Evaluations- und Transfermodellen | 127 |
| 2.4 Persönlichkeitsmerkmale als forschungsleitende Konstrukte | 129 |
| 2.4.1 Begriffsbestimmungen und -erläuterungen | 130 |
| 2.4.2 Persönlichkeitsmerkmale und ihr Einfluss auf den Trainingstransfer | 131 |
| 2.4.3 Lernmotivation und Identifizierung mit der eigenen Arbeit..... | 136 |
| 2.4.4 Offenheit für Erfahrungen vs. Widerstände und Zugangsbeschränkungen | 137 |
| 2.4.5 Soziale Angst und Unsicherheiten..... | 139 |
| 2.5 Der Untersuchungsgegenstand: Die SeMB-Fortbildung | 141 |
| 2.5.1 Entwicklungshintergrund und Qualitätssicherung..... | 141 |
| 2.5.2 Konzeptionelle und methodisch-didaktische Umsetzung..... | 143 |
| 2.5.3 Fortbildungsbausteine: Ziele, Inhalte und Umsetzung | 148 |
| 2.5.4 Primärevaluation | 157 |
| 2.6 Resümee | 161 |

| | |
|---|------------|
| 3 Methodik | 162 |
| 3.1 Untersuchungsdesign | 162 |
| 3.2 Stichprobenbeschreibung, Datenerhebung und Qualitätssicherung | 166 |
| 3.3 Erhebungsinstrumente | 168 |
| 3.3.1 Ebene 1: Reaktionen auf die Fortbildung | 171 |
| 3.3.2 Ebene 2: Lernerfolg durch die Fortbildung | 173 |
| 3.3.3 Ebene 3: Verhalten nach der Fortbildung | 178 |
| 3.4 Hypothesen | 179 |
| 3.4.1 Ebene 1: Reaktionen auf die Fortbildung | 180 |
| 3.4.2 Ebene 2: Lernerfolg durch die Fortbildung | 183 |
| 3.4.3 Ebene 3: Verhalten nach der Fortbildung | 186 |
| 3.5 Statistische Analysen | 188 |
| 3.5.1 Vor-Analysen – Teil 1: Extrahierung relevanter Persönlichkeitsmerkmale | 188 |
| 3.5.2 Vor-Analysen – Teil 2: Neugruppierung der SeMB-Teilnehmenden | 208 |
| 3.5.3 Haupt-Analysen: Einfluss von hohem/geringem Widerstand sowie hoher/geringer Unsicherheit auf die SeMB-Fortbildung | 212 |
| | |
| 4 Ergebnisse | 256 |
| 4.1 Ebene 1: Reaktionen auf die Fortbildung | 259 |
| 4.1.1 Skala „Struktur und Umsetzung der Fortbildung“ | 259 |
| 4.1.2 Skala „Kurzfristige Reaktionen“ | 261 |
| 4.1.3 Skala „Langfristige Reaktionen“ | 272 |
| 4.2 Ebene 2: Lernerfolg durch die Fortbildung | 280 |
| 4.2.1 Skala „Wissen“ | 280 |
| 4.2.2 Skala „Handlungssicherheit“ | 281 |
| 4.2.3 Skala „Einstellung“ | 288 |
| 4.2.4 Skala „Gefühle oder Gedanken“ | 293 |
| 4.2.5 Skala „Mythenakzeptanz“ | 294 |
| 4.3 Ebene 3: Verhalten nach der Fortbildung | 295 |
| 4.3.1 Skala „Weitere Beschäftigung mit dem Thema oder den Inhalten“ | 295 |

| | |
|---|----------------|
| 5 Diskussion | 300 |
| 5.1 Zusammenfassung Forschungsfrage 1: Persönlichkeitsmerkmale als forschungsleitende Konstrukte | 302 |
| 5.2 Zusammenfassung Forschungsfrage 2: Einfluss von inneren Widerständen und Unsicherheiten auf die SeMB-Fortbildung | 305 |
| 5.2.1 Ebene 1: Reaktionen auf die Fortbildung | 309 |
| 5.2.2 Ebene 2: Lernerfolg durch die Fortbildung | 312 |
| 5.2.3 Ebene 3: Verhalten nach der Fortbildung | 315 |
| 5.3 Diskussion der Befunde | 317 |
| 5.3.1 Erkenntnisgewinn durch die Untersuchung innerer Widerstände und Unsicherheiten | 317 |
| 5.3.2 Trainings- und Transfermodell als geeigneter Evaluationsrahmen | 325 |
| 5.4 Beitrag der Arbeit | 336 |
| 5.5 Limitationen | 341 |
| 5.6 Fazit | 350 |
| 5.7 Forschungsausblick | 352 |
| Literaturverzeichnis | 358 |
| Abbildungsverzeichnis | 417 |
| Tabellenverzeichnis | 418 |
| Anhangsverzeichnis | 420 |

Abkürzungsverzeichnis

| Abkürzung | Bedeutung |
|------------------|--|
| Abb. | Abbildung |
| Allg. | Allgemeine |
| ANOVA | Analysis of Variance |
| Anm. d. V. | Anmerkung der Verfasserin |
| AOR | Adjustierte Odds Ratio |
| AND | Boolescher Operator UND |
| AV | Abhängige Variable(n) |
| BMBF | Bundesministerium für Bildung und Forschung |
| BMFSFJ | Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend |
| BMJ | Bundesministerium der Justiz |
| Bsp. | Beispiel |
| bspw. | beispielsweise |
| BZgA | Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung |
| bzgl. | bezüglich |
| bzw. | beziehungsweise |
| CI | Konfidenzintervall (engl. confidence interval) |
| <i>d</i> | Effektstärkemaß nach Cohen für den Vergleich von zwei Mittelwerten |
| DGfPI | Deutsche Gesellschaft für Prävention und Intervention bei Kindesmisshandlung, -vernachlässigung und sexualisierter Gewalt e.V. |
| <i>df</i> | Anzahl der Freiheitsgrade |
| EFA | Explorative Faktorenanalyse |
| EG | Experimentalgruppe |
| engl. | Englisch |
| et al. | Lateinische Abkürzung für „et alii“; deutsch: „und andere“ |
| etc. | Lateinische Abkürzung für et cetera; deutsch: „und so weiter“ |
| evtl. | eventuell |
| f. | folgende Seite |
| ff. | folgende Seiten |
| <i>F</i> | <i>F</i> -Wert |
| ggf. | gegebenenfalls |

| | |
|----------------|---|
| gU | geringe Unsicherheit |
| GE | Förderschwerpunkt „Geistige Entwicklung“; in dieser Arbeit auch synonym verwendet für „geistige Behinderung“ |
| gW | geringer innerer Widerstand |
| hU | hohe Unsicherheit |
| H_0 | Nullhypothese |
| H_1 | Alternativhypothese |
| HK | Förderschwerpunkt „Hören und Kommunikation“; in dieser Arbeit auch synonym verwendet für „Hörbehinderung“ |
| Hrsg. | Herausgeber bzw. Herausgeberin |
| hW | hoher innerer Widerstand |
| i.d.R. | in der Regel |
| inkl. | inklusive |
| IQA | Interquartilabstand |
| Kap. | Kapitel |
| KKG | Gesetz zur Kooperation und Information im Kinderschutz |
| KmE | Förderschwerpunkt „Körperliche und motorische Entwicklung“; in dieser Arbeit auch synonym verwendet für „Körperbehinderung“ |
| KMO | Kaiser-Meyer-Olkin-Koeffizient |
| M | Mittelwert |
| Mdn | Median |
| MSA | MSA-Koeffizienten (engl. Measure of Sample Adequacy) |
| MZP | Messzeitpunkt |
| N | Größe der Gesamtstichprobe |
| n | Größe der Teilstichprobe |
| NRW | Nordrhein-Westfalen |
| o.g. | oben genannt |
| OR | Odds Ratio; Boolescher Operator ODER |
| p | Wahrscheinlichkeit |
| PAF | Hauptachsenanalyse (engl. principal axis factor analysis) |
| PCA | Hauptkomponentenanalyse (engl. principal components analysis) |
| r | Effektstärkemaß nach Cohen für den Vergleich von zwei Medianen |
| Q ₁ | 1. Quartil |

| | |
|----------------|--|
| Q ₃ | 3. Quartil |
| s. | siehe |
| S. | Seite |
| <i>SD</i> | Standardabweichung |
| <i>SE</i> | Standardfehler |
| SeMB | Langtitel des Forschungsprojektes und gleichnamigen Fortbildung „Vorbeugen und Handeln – Sexueller Missbrauch an Kindern und Jugendlichen mit Behinderung“ |
| SGB VIII | Sozialgesetzbuch (SGB) – Achtes Buch (VIII) – Kinder- und Jugendhilfe |
| sog. | sogenannt |
| StGB | Strafgesetzbuch |
| t ₀ | Messzeitpunkt unmittelbar vor der Fortbildung |
| t ₁ | Messzeitpunkt unmittelbar nach der Fortbildung |
| t ₂ | Messzeitpunkt im Follow-up, ca. 6 Wochen nach der Fortbildung |
| <i>U</i> | <i>U</i> -Wert |
| u.a. | unter anderem, und andere |
| u.U. | Unter Umständen |
| UBSKM | Unabhängige Beauftragte bzw. Unabhängiger Beauftragter der Bundesregierung für Fragen des sexuellen Kindesmissbrauchs |
| UV | Unabhängige Variable(n) |
| v.a. | vor allem |
| vgl. | vergleiche |
| vs. | versus |
| WKG | Wartekontrollgruppe |
| X ² | Griechischer Buchstabe Chi als Kennzeichnung des Chi-Quadrat-Tests |
| z.B. | Zum Beispiel |
| η ² | Kleinbuchstabe Eta für partielles Eta-Quadrat, Effektstärke für die Varianzanalysen |
| * | Mehrfache Verwendung in dieser Arbeit: Platzhalter bei Suchstrings; Interaktionen bei ANOVAs; Genderstern Hinweis bzgl. gendergerechter Sprache: In der vorliegenden Arbeit werden überwiegend genderneutrale oder geschlechtsspezifische Formulierungen verwendet. Der Genderstern (*) wird vereinzelt verwendet, wenn es förderlicher für den Lesefluss ist. Insgesamt sollen sich alle Geschlechteridentitäten eingeschlossen fühlen. |

1 Einleitung

Wenngleich sexueller Kindesmissbrauch in den Medien immer stärker präsent wird und zunehmend Gegenstand von Forschungsvorhaben ist, wird oftmals der konkreten Bedeutung für die Betroffenen und die damit konfrontierten Bezugspersonen wenig Aufmerksamkeit geschenkt. Da die vorliegende Studie eine hohe Praxisrelevanz hat, gilt es diese durch nachfolgende Schilderungen zum Einstieg in die Thematik hervorzuheben, bevor im Anschluss die Problemstellung (Kap. 1.1), das Forschungsziel, die Fragestellung und die Methodik (Kap. 1.2) sowie der Aufbau der vorliegenden Arbeit (Kap. 1.3) dargelegt werden.

„Ich saß damals in der 4. Klasse. Thema Missbrauch. Ich kann mich echt noch gut dran erinnern. [...] Wir saßen im Kreis auf so kleinen Teppichen auf dem Boden. Vielleicht sind meine Erinnerungen daran verzerrt, aber ich weiß noch, dass man uns damals vor dem bösen fremden Mann gewarnt hat. Jaa...was hat das letztlich ausgelöst? Ich war vollkommen verwirrt. Also wenn ein böser fremder Mann diese Dinge mit einem macht, dann ist das nicht ok. Aber was ist, wenn dieser Mann ein Bekannter, ein Verwandter ist? Darf man sich dann auch "beschweren"? Oder geht das dann in Ordnung? Irgendwie wusste ich nicht, was ich davon halten sollte. Ich wusste nur, dass es falsch ist, wenn jemand Fremdes das mit einem macht. Ich hatte zwar damals quasi bei der ersten Berührung gemerkt, dass das einfach nicht richtig ist, aber was ich da von der Lehrerin hörte, verwirrte mich total! Es widersprach einfach komplett dem, was ich fühlte. So etwas kann doch einfach nicht richtig sein! Es kann nicht richtig sein, wenn jemand einem weh tut. Einem Schmerzen zufügt, die...naja...ich schweige besser.

Ich finde das echt gefährlich! Natürlich gibt es auch diese "Fremdtäter". Klar. Aber wie kann man quasi ausschließlich vor ihnen warnen? Also mal ehrlich: dass ich nicht bei einem fremden Mann ins Auto steigen oder mit ihm mitgehen soll, war mir als kleines Kind schon klar. Ich hatte es tatsächlich auch nie getan und öffne noch heute niemandem die Tür, wenn ich alleine bin und nicht weiß, wer davor steht. Dennoch: missbraucht wurde ich über Jahre hinweg! Hat ja voll was gebracht dieses ganze Erzähle vom bösen fremden Mann! [...]

Ich weiß noch, dass meine Lehrerin sagte, dass man sich an wen wenden solle, falls einem so etwas angetan wird. Als sie das so sagte, fragte ich mich, ob ich auch mit jemandem hätte darüber sprechen sollen. Für mich fühlte es sich ganz falsch an, dass mir solch schlimme Dinge angetan wurden. Demnach hatte ich das Gefühl, dass ich wem davon hätte erzählen MÜSSEN. Doch ich habe es ja nie getan. Auch deswegen fühlte [ich] mich mies. Hatte ich in dieser Hinsicht falsch gehandelt? Ich wusste es nicht. Wie gesagt: der "fremde böse Mann" verwirrte mich vollends. Ich wusste nicht, wo ich nun dran bin. War das nun falsch oder nicht? Durfte [...] [er] diese Sachen mit mir machen? Sollte ich darüber reden?

Vielleicht merkt man es ein wenig. Ich habe tatsächlich noch heute Probleme, in Worte zu fassen, was ich damals fühlte. Ich war irgendwie einfach...ja...ich war verwirrt und fühlte mich unendlich mies. Es geht nicht!!!! Ehrlich nicht! Heute weiß ich, dass ich natürlich [...] nicht die einzige bin. Damals wusste ich das aber nicht. Ich kam mir echt furchtbar einsam vor. Noch einsamer als je zuvor.

Ich möchte dieser Lehrerin von damals keine Vorwürfe machen. Ich denke einfach, dass sie nicht darin geschult war.“

(Genehmigter Auszug aus der Niederschrift der eigenen Geschichte einer ehemaligen Teilnehmerin der SeMB-Fortbildung)

1.1 Problemstellung

Dieser Einblick in die Erinnerungen einer Betroffenen weiter oben veranschaulicht eindrücklich, wie wichtig eine solide Ausbildung der Lehrkräfte im Umgang mit der Thematik des sexuellen Kindesmissbrauchs ist. Gleichzeitig zeigt er auf, wie fatal es für die betroffenen Kinder und Jugendliche ist, wenn sie keine adäquate Hilfe erfahren. Dabei ist das Thema allgegenwärtig (vgl. Kap. 2.1.2) und die Wahrscheinlichkeit, als schulische Lehr- und Fachkraft damit konfrontiert zu werden, immens hoch. Baginsky (2003) ermittelte in ihrer Untersuchung mit $N = 1118$ neu qualifizierten Lehrkräften, dass über die Hälfte von ihnen (52 %) seit ihrem Studienabschluss in mindestens einem Fall von Kinderschutz involviert waren. Zu ähnlich alarmierenden Ergebnissen kamen Bienstein et al. (2016) in ihrer deutschlandweiten Befragung von $N = 512$ Schulleitungen ($n = 125$) und Lehrkräften ($n = 391$) an Förderschulen. Hier berichteten gut 20-30 % der Förderschulbefragten von mindestens einem bestätigten Fall in den letzten 12 Monaten sowie weitere 54,1 % der Schulleitungen und knapp 38 % der Lehrkräfte von mindestens einem Verdachtsfall im letzten Jahr. Dabei lag sowohl die Spanne der Anzahl an Verdachtsfällen als auch an bestätigten Fällen beim Förderschulpersonal zusammengerechnet zwischen 1-8 Fällen pro Schule pro Jahr. Für den Praxisalltag dieser Schulkräfte bedeutet dies, dass sie sich teilweise im Schnitt bis zu alle 6 Wochen mit (potenzieller) sexualisierter Gewalt an ihren Schülerinnen und Schülern auseinandersetzen mussten und der Umgang mit sexuellem Kindesmissbrauch neben den Vorgaben aus dem Schulcurriculum somit eine der wichtigsten und dringendsten Daueraufgaben darstellt.

Insbesondere Kinder und Jugendliche mit Behinderung sind überdurchschnittlich häufig von sexualisierter Gewalt betroffen (vgl. Kap. 2.1.2). Eine Vielzahl an internationalen Meta-Analysen weist aus, dass es sich bei sexuellem Missbrauch um ein weltweites Phänomen handelt (vgl. Barth, Bermetz, Heim, Trelle & Tonia, 2013; Pereda, Guilera, Forns & Gómez-Benito, 2009; Sethi, Bellis, Hughes, Gilbert, Mitis & Galea, 2013; Stoltenborgh, van Ijzendoorn, Euser & Bakermans-Kranenburg, 2011), für das Stoltenborgh et al. (2011) mit über 330 unabhängigen Stichproben mit insgesamt fast 10 Millionen Probanden eine globale Prävalenz von 11,8 % (18 % der weiblichen und 7,6% der männlichen Teilnehmenden) ermittelten, die sich in etwa mit den Repräsentativdaten für Deutschland deckt (vgl. Häuser, Schmutzer, Brähler & Glaesmer, 2011; Witt, Brown, Plener, Brähler & Fegert, 2017). Unter Berücksichtigung der Limitationen bzgl. der

Vergleichbarkeit der Studien (vgl. Kap. 2.1.2.1 und Kap. 2.1.2.2) und der Tatsache, dass bei den einzelnen Behinderungsformen häufig auch weitere Komorbidität vorliegt, lassen die bisherigen Befunde aus weiteren Studien mit Behinderungsfokus die pauschalisierende Schlussfolgerung zu, dass sexueller Missbrauch bei Kindern und Jugendlichen mit Behinderung durchschnittlich ca. zwei- bis viermal so häufig vorkommt wie bei solchen ohne Behinderung (vgl. Kap. 2.1.2). Geschlechterspezifisch umgerechnet ist somit in etwa jeder fünfte Junge und jedes dritte Mädchen mit Behinderung von sexuellem Missbrauch im Kindes- und Jugendalter betroffen. Da das Risiko für sexuellen Missbrauch bei dieser Personengruppe nicht nur immens hoch ist, sondern auch in allen Altersstufen vorkommt und mit zunehmendem Alter nicht sinkt (vgl. Kap. 2.1.2), handelt es sich um ein Querschnittsthema, mit dem vermutlich jede Lehr- und Fachkraft einer Förderschule im Laufe ihrer Berufstätigkeit konfrontiert wird. Die Gründe für die hohen Prävalenzraten liegen in personenbezogenen und institutionellen Faktoren, die das Risiko für sexuellen Missbrauch begünstigen können. Hierzu zählen u.a. Abhängigkeit und Fremdbestimmung, Sozialisation zur Anspruchslosigkeit und Wehrlosigkeit, Ausnutzung von Pflege- und Betreuungssituationen, geringe Abwehrstrategien und wenig selbstschützende Fertigkeiten, fehlende bzw. unzureichende Sexualaufklärung, mangelndes Wissen über sexuellen Missbrauch sowie über eigene Rechte, eingeschränkte Kommunikationsfähigkeit und soziale Isolation (vgl. Kap. 2.1.4). Aufgrund dessen, dass Täter und Täterinnen planvoll vorgehen und dabei bestehende Abhängigkeits- und Machtverhältnisse strategisch ausnutzen (vgl. Kap. 2.1.5), sind insbesondere Kinder und Jugendliche mit Behinderung ihnen oftmals hilflos ausgeliefert. Die Aufdeckung der Taten ist aufgrund einer geringeren Glaubwürdigkeit der Betroffenen und reduzierten Möglichkeiten der Offenbarung meistens zusätzlich erschwert (vgl. Kap. 2.1.6), wodurch wiederum die Durchführung und Wiederholung der Taten erleichtert wird.

Vor dem Hintergrund der schwerwiegenden und oft lebenslangen Folgen des sexuellen Missbrauchs auf physischer und psycho-sozialer Ebene, die zumeist mit erheblichen Einbußen an Gesundheit und Lebensqualität einhergehen (vgl. Kap. 2.1.3), ist es eine der wichtigsten gesellschaftlichen Aufgaben (<https://www.nationaler-rat.de/de/> [Zugriff: 28.10.2023]; <https://beauftragte-missbrauch.de/mediathek/publikationen/positionen>, Positionspapier 2020, Gemeinsam gegen Missbrauch [Zugriff: 28.10.2023]), diese Zielgruppe bestmöglich zu schützen. Der Schule kommt dabei ein besonderer

Stellenwert zu. Sie ist *DER* geeignete Ort für Prävention und Intervention, weil durch die Schulpflicht ein guter Zugang zu allen Kindern besteht (https://beauftragte-missbrauch.de/fileadmin/Content/pdf/Pressemitteilungen/PM3_Pressemitteilung_Agen_da_Missbrauchsbeauftragter.pdf [Zugriff: 28.10.2023]) und das schulische Personal aufgrund der langen Verweildauer im System über vielfältige Möglichkeiten verfügt, „Veränderungen ihrer Schülerinnen und Schüler zu bemerken, Gefährdungen und Belastungen zu erkennen und ihnen Unterstützung anzubieten“ (<https://www.kein-raum-fuer-missbrauch.de/schutzkonzepte/schule> [Zugriff: 28.10.2023]). Entsprechend sind Lehrkräfte nicht nur geeignete Vertrauenspersonen, sondern zählen aufseiten der Kinder und Jugendlichen ohnehin zu den ersten und wichtigsten Ansprechpersonen im Falle eines Missbrauchs (vgl. Helming et al., 2011). Auch Kinder und Jugendliche mit Behinderung offenbaren sich am ehesten gegenüber Personen aus ihrem nahen Umfeld, zu denen ebenso schulisches Personal gehört (vgl. Briggs, 2006; Gil-Llario, Morell-Mengual, Ballester-Arnal & Díaz-Rodríguez, 2018; Kvam, 2004; Mansell, Sobsey & Moskal, 1998; Maschke & Stecher, 2018). Am Ort Schule treffen somit die Bedürfnisse der Kinder und Jugendlichen auf potenzielle Hilfemöglichkeiten seitens der Erwachsenen, was eine enorme Chance zur Problemlösung eröffnet. Erwachsenen Betreuungspersonen kommt somit eine große Verantwortung für den Schutz vor sexualisierter Gewalt zu (vgl. Kindler, 2015).

Auf der anderen Seite sind die Lehrkräfte im Umgang mit der Thematik selbst oftmals überfordert, unsicher und hilflos, sich ihrer Unzulänglichkeiten und Versäumnisse aber durchaus bewusst (vgl. Byrne, 2018; Tutty et al., 2010). So gaben die 516 von Bienstein et al. (2016) befragten Schulleitungen und Lehrkräfte von Förderschulen in Deutschland rückblickend an, sich im Umgang mit der Situation bzw. dem sexuellen Missbrauchereignis im Durchschnitt „eher unsicher“ und sogar „eher emotional belastet gefühlt“ zu haben (S. 69). Der Sorge, nicht adäquat mit Offenbarungen umgehen zu können (vgl. Baginsky & Macpherson, 2005), wurde in der Forschung weiter nachgegangen. Cooke und Standen (2002) konnten dahingehend aufzeigen, dass von sexuellem Missbrauch betroffene Kinder mit Behinderung im Vergleich zu ihren nicht behinderten Altersgenossen tatsächlich eine geringere Präventions- und Interventionsreaktion erhielten.

Neben einer grundsätzlich hohen Bereitschaft an spezieller Aus- und Fortbildung zum angemessenen Umgang mit der Thematik (vgl. Glammeier, 2019) und einer Vielzahl an

erfolgreich evaluierten Fortbildungskonzepten für schulische Lehr- und Fachkräfte (vgl. Kap. 2.2.4) scheint es daher wahrscheinlich, dass darüber hinaus auch persönliche Faktoren bei den schulischen Lehr- und Fachkräften hemmenden Einfluss auf ihr präventives und intervenierendes Verhalten haben könnten.

Für diese Annahme gibt es vielfältige Gründe. Ein wesentlicher besteht in dem erschwerten Zugang zur Auseinandersetzung mit der Thematik (vgl. Kap. 2.4.3, 2.4.4, 2.4.5). So bestehen nach wie vor strukturelle Zugangsbeschränkungen in der Aus- und Fortbildung von (angehenden) Lehrkräften sowie anderen pädagogischen Fachkräften (vgl. BMJ, BMFSFJ & BMBF, 2011; Beck, Henningsen, Pöter, Rau & Voß, 2020). U.a. konnten Glammeier (2019), Glammeier und Fein (2017) sowie Márquez-Flores, Márquez-Hernández & Granados-Gámez (2016) aufzeigen, dass ein Großteil der (angehenden) Lehrkräfte (aller Schulformen) noch keine Fortbildung zu diesem Thema besucht hat. Infolgedessen haben über 90 % von ihnen Sorge, Missbrauchsfälle nicht zu erkennen, weil sie nicht hinreichend mit Verhaltensauffälligkeiten oder Hinweiszeichen vertraut sind (vgl. Márquez-Flores et al., 2016; Abrahams, Casey & Daro, 1992; Greytak, 2009; Kenny, 2004; Bienstein, Verlinden & Paschke, in Vorbereitung). Ferner war das Thema lange Zeit völlig tabuisiert und gesellschaftlich nicht sprachfähig (vgl. Behnisch & Lotte, 2010). Insbesondere der sexuelle Missbrauch von Kindern und Jugendlichen mit Behinderung glich einem „Tabu im Tabu“ Seligmann (1997). Ein weiterer wesentlicher Faktor kommt vermutlich dem hohen Anteil an eigener Betroffenheit zu. So muss aufgrund der hohen Prävalenzen in der Gesamtbevölkerung (vgl. Kap. 2.1.2) auch von einer erheblichen Viktimisierungsrate beim schulischen Personal ausgegangen werden. Dies wiederum kann in der Folge die weitere Auseinandersetzung mit der Thematik im Rahmen einer Fortbildung o.ä. hindern, aus Sorge, sich dort selbst offenbaren zu müssen, getriggert zu werden oder eine Retraumatisierung zu erleben (vgl. <https://www.was-ist-los-mit-jaron.de/bedenken/> [Zugriff: 28.10.2023]).

Um dieser Verantwortung für präventives und intervenierendes Handeln als schulische Lehr- und Fachkraft – bei gleichzeitiger Unsicherheit und Abneigung – gerecht zu werden, ist eine darauf abgestimmte Basis-Qualifizierung des schulischen Personals unerlässlich. Diese sollte neben Grundlagenwissen über sexualisierte Gewalt und dem Handlungswissen bei (bestätigten) Missbrauchsvermutungen hemmende Faktoren auf individueller Ebene bedenken und die Fachkräfte unter Berücksichtigung ihrer

Belastungs- und Bewältigungsmöglichkeiten (vgl. Kap. 2.2) dazu befähigen, diese hohen Herausforderungen zum Wohle der Kinder und Jugendlichen in Einklang zu bringen.

Vor der Relevanz des Themas kann somit als Ziel von derartigen Fortbildungs- und Qualifizierungsmaßnahmen abgeleitet werden, möglichst alle Lehr- und Fachkräfte gleich gut zu erreichen (Ebene des Lernzuwachses), um dadurch die Arbeit an der schulinternen Prävention und Intervention anzustoßen und die Motivation bei den Fachkräften zu entwickeln (Ebene der Reaktion) sowie diese Auseinandersetzung weiter zu vertiefen und fortzusetzen (Ebene des Verhaltens), damit das Thema nachhaltig im Schulalltag verankert wird (Ebene der Ergebnisse im Gesamtsystem). Zur Gewährung des Kinderschutzes soll die Prävention sexualisierter Gewalt und die Intervention bei bestehender Vermutung schließlich als Daueraufgabe mit hoher Priorität im Schulalltag anerkannt und vom gesamten Schulpersonal umgesetzt werden. Erst dann erhöht sich die Chance, dass eine Kindeswohlgefährdung seitens der Fachkräfte erkannt wird und betroffene Kinder und Jugendliche bei einer Disclosure (Offenbarung) nicht zufällig auf eine Lehrkraft treffen, die befähigt ist, professionell und adäquat darauf zu reagieren, da die Breite der Lehrerschaft dafür qualifiziert ist. Durch diese Art von schulinterner Prävention und Intervention kann die Schule schließlich zu einem zuverlässigen Ort des Schutzes, der Unterstützung und Hilfe für die Schülerinnen und Schüler werden.

Da dies in der Praxis jedoch noch als schwer erreichbar gilt (vgl. Glammeier, 2019), ist eine Analyse von Transferdeterminanten unerlässlich, um weitere Hinweise zu finden, welche Faktoren den Erfolg einer derartigen Schulung signifikant beeinflussen (vgl. Tonhäuser & Büker, 2016). Dazu soll die vorliegende Arbeit einen Beitrag leisten.

Aus diesem Grund wurde zunächst der IST-Zustand von bereits evaluierten nationalen und internationalen Fortbildungs- und Qualifizierungsmaßnahmen zur Prävention sexuellen Kindesmissbrauchs durch eine Vergleichsanalyse ermittelt (vgl. Kap. 2.2.4). Als Ergebnis konnte aufgezeigt werden, dass es eine Vielzahl an Angeboten für schulisches Personal gibt, die in ihrer Gesamtheit als erfolgreich in Bezug auf den Lernzuwachs der Teilnehmenden bestätigt wurden. In den durchgeführten Evaluationen wurden allerdings keine Faktoren aufseiten der Fortbildungsteilnehmenden näher untersucht, die hemmenden Einfluss auf ihr präventives bzw. intervenierendes Handeln haben könnten. Ferner weist lediglich die „SeMB-Fortbildung“ eine behinderungsspezifische Ausrichtung auf (vgl. Kap. 2.2.4). Alle weiteren richten sich nicht in erster Linie an Fachkräfte von Förderschulen, obwohl der Qualifizierungsbedarf

für diese Zielgruppe vor dem Hintergrund der erhöhten Viktimisierungsgefahr der Förderschülerinnen und -schüler besonders gegeben ist (s. oben). Des Weiteren konnte in keiner Publikation zu den Trainings ein Hinweis darauf gefunden werden, welche theoretischen Modelle den Analysen zugrunde liegen (vgl. Kap. 2.2.4). Dabei stehen etablierte Modelle zur Verfügung, die Persönlichkeitsfaktoren berücksichtigen oder die o.g. verschiedenen Ebenen – Reaktionen (Motivation entwickeln), Lernen (Lernzuwachs erzielen), Verhalten (weitere Auseinandersetzung fortsetzen und vertiefen), Ergebnisse (nachhaltige Verankerung des Themas) – betrachten (vgl. Kap. 2.3). Eine Kombination dieser Evaluations- und Transfermodelle zur Untersuchung des Einflusses von hemmenden Faktoren im Kontext der Missbrauchsprävention ist entsprechend bislang ebenfalls noch nicht erfolgt (vgl. Kap. 2.2.4).

Die vorliegende Arbeit greift dieses Forschungsdesiderat auf und widmet sich der Untersuchung von persönlichen Dispositionen und ihrem Einfluss auf den Erfolg einer Fortbildung für schulische Lehr- und Fachkräfte zur Prävention sexuellen Missbrauchs an Kindern und Jugendlichen mit Behinderung. Dies erfolgt am Beispiel der SeMB-Fortbildung unter kombinierter Verwendung eines Evaluations- und eines Transfermodells.

1.2 Forschungsziel, Fragestellung, Methodik

Ausgehend von dem aufgezeigten Forschungsdesiderat ist das übergeordnete Ziel der vorliegenden Arbeit, empirisch zu untersuchen, ob und inwiefern eine ablehnende Einstellung oder hemmende Gefühle und Gedanken gegenüber schulinterner Prävention und Intervention bei sexualisierter Gewalt Einfluss auf den Erfolg der SeMB-Fortbildung nehmen. Forschungsleitend bei der Umsetzung dieses Forschungsziels sind folgende Fragestellungen:

1. Was sind relevante Persönlichkeitsmerkmale, die Einfluss auf die Wirkung einer Fortbildung zur Prävention sexuellen Kindesmissbrauchs haben könnten?
2. Welchen Einfluss haben diese Persönlichkeitsmerkmale auf die SeMB-Fortbildung in Bezug auf die drei Untersuchungsebenen:
 - 2a) Ebene 1: Reaktionen auf die Fortbildung
 - 2b) Ebene 2: Lernzuwachs durch die Fortbildung
 - 2c) Ebene 3: Verhalten nach der Fortbildung

Zur Beantwortung der Forschungsfragen erfolgt eine mehrschrittige Sekundäranalyse der Stichprobendaten der $N = 366$ schulischen Lehr- und Fachkräften aus der SeMB-Primärstudie. Im Rahmen von Vor-Analysen werden zunächst zwei relevante Persönlichkeitsmerkmale mittels Faktorenanalyse als die forschungsleitenden Konstrukte dieser Arbeit extrahiert und als Variablen zur neuen Gruppeneinteilung der o.g. Stichprobe verwendet (vgl. Kap. 3.5.1 und 3.5.2). Im Anschluss daran wird in den Haupt-Analysen der Einfluss dieser Persönlichkeitsmerkmale (Konstrukte) auf den drei Untersuchungsebenen – Reaktionen, Lernern, Verhalten – ermittelt (vgl. Kap. 3.5.3). Gruppenvergleiche via U-Tests und dreifaktoriellen Varianzanalysen geben Aufschluss über eine mögliche unterschiedliche Wirkung bei hoher vs. geringer Ausprägung der beiden Konstrukte. Als theoretischer Bezugsrahmen dienen das Evaluationsmodell von Kirkpatrick (vgl. Kap. 2.3.2) und das Transfermodell von Baldwin und Ford (vgl. Kap. 2.3.3). Sie bilden die Basis für das eigens für diese Studie entwickelte Untersuchungsdesign (vgl. Kap. 3.1).

1.3 Aufbau der Arbeit

Kapitel 1 (Einleitung) widmet sich der Problemstellung vor dem Hintergrund der Relevanz einer Analyse von hemmenden Persönlichkeitsmerkmalen auf den Erfolg einer Präventionsfortbildung. Darüber hinaus erfolgt die Formulierung des Forschungsziels und der beiden Forschungsfragen sowie die Skizzierung der angewandten Methodik.

Kapitel 2 (Forschungskontext) verfolgt das Ziel, den für die Problemstellung relevanten Forschungskontext in fünf inhaltlichen Unterkapiteln aufzuarbeiten. Die inhaltlichen Ausführungen orientieren sich dabei an für die Fragestellung der Arbeit wesentlichen Leitfragen, um den thematischen Fokus in der umfangreichen Darstellung zu gewährleisten. Zunächst werden im Rahmen eines Literature-Reviews empirische Studien zum sexuellen Missbrauch (an Kindern und Jugendlichen) (mit Behinderung) beleuchtet und neben einer Einführung in die Terminologie und Definitionen ein umfassender Überblick zur Prävalenz, den Folgen des Missbrauchs, den Risikofaktoren, den Tätern und Täterinnen sowie dem Aufdeckungsprozess (Disclosure) gegeben. Im Anschluss daran wird der Blick auf die Möglichkeiten der Prävention durch schulische Lehr- und Fachkräfte gelenkt und ihre Relevanz als Vertrauensperson für die Schülerinnen und Schüler hervorgehoben. Des Weiteren werden das Vorgehen und die

Ergebnisse der Literaturrecherche und Vergleichsanalyse nationaler sowie internationaler Fortbildungs- und Qualifizierungsangebote für schulisches Personal dargelegt, um relevante und bereits evaluierte Angebote zu identifizieren und den IST-Zustand ihrer zugrunde gelegten Evaluationen zu beleuchten. Der nächste Unterpunkt widmet sich den methodischen Herangehensweisen in der Evaluation von Präventionsangeboten. Hierbei wird auf das Evaluationsmodell von Kirkpatrick und das Transfermodell von Baldwin und Ford intensiver eingegangen, da sie den theoretischen Bezugsrahmen für die vorliegende Arbeit bilden. Das Zusammentragen von empirischen Erkenntnissen zu Persönlichkeitsmerkmalen, die hemmenden Einfluss im Umgang mit der Thematik des sexuellen Kindesmissbrauchs haben könnten, bildet das vierte Unterkapitel und fundiert die inhaltliche Ebene der vorliegenden Arbeit. Im fünften Unterkapitel wird der Untersuchungsgegenstand – die SeMB-Fortbildung – vorgestellt. Beleuchtet werden dabei der Entwicklungshintergrund und die Maßnahmen zur Qualitätssicherung, ihre konzeptionelle und methodisch-didaktische Umsetzung sowie die zentralen Erkenntnisse aus der Primärevaluation. Abgeschlossen wird das Kapitel zum Forschungskontext mit einem Resümee, welches die Relevanz des aktuellen Forschungsvorhabens zusammenfasst und zur Forschungsfrage der vorliegenden Arbeit einführt. An relevanten Stellen werden grundlegende Begriffe präzisiert, Definitionen bereitgestellt und theoretische Annahmen in Bezug auf die Fragestellungen zusammengetragen.

Kapitel 3 (Methodik) umfasst die Darlegung des methodischen Vorgehens der Datenauswertung vorliegenden Studie. Eingeleitet wird dieses Kapitel mit der Beschreibung des Untersuchungsdesigns und Visualisierung dessen in Form eines Schaubildes. Daran schließen Informationen zur Stichprobe, der Datenerhebung und Qualitätssicherung an. Es folgen die Beschreibung zu den verwendeten Erhebungsinstrumenten und die der Studie zugrunde liegenden Hypothesen für die drei Untersuchungsebenen. Abschluss dieses Kapitels bildet die Darlegung der statistischen Analysen, die sich zum einen in Vor-Analysen – Teil 1 und Teil 2 – aufteilen, um relevante Persönlichkeitsmerkmale zu extrahieren und die neue Gruppeneinteilung der Fortbildungsteilnehmenden zu erzielen. Zum anderen in weiter untergliederte Haupt-Analysen, die sich der Untersuchung des Einflusses von inneren Widerständen und Unsicherheiten auf die SeMB-Fortbildung widmen.

Kapitel 4 (Ergebnisse) weist die signifikanten Ergebnisse der Studie in Bezug auf die drei Untersuchungsebenen aus: Reaktionen auf die Fortbildung, Lernen durch die Fortbildung, Verhalten nach der Fortbildung.

Kapitel 5 (Diskussion) bildet den Abschluss der Arbeit und widmet sich der Diskussion und Interpretation der Ergebnisse. Neben einer Zusammenfassung der relevantesten Befunde in Bezug auf die erste und zweite Forschungsfrage werden diese vor dem Erkenntnisgewinn der forschungsleitenden Konstrukte und theoretischen Modelle reflektiert und diskutiert. Anschließend wird der Beitrag der Arbeit auf wissenschaftlicher, praktischer und bildungspolitischer Ebene dargelegt. Ferner werden die Limitationen der Studie berichtet, die sich zum einen aus fortbestehenden Einschränkungen aus der Primärevaluation ergeben und zum anderen aus weiteren methodischen Schwächen und Grenzen der vorliegenden Sekundäranalyse. Zum Ende wird ein Fazit gezogen und ein Forschungsausblick für Folgestudien gegeben.

2 Forschungskontext

Zur Einordnung der Wirkung von inneren Widerständen und/oder Unsicherheiten in Bezug auf die SeMB-Fortbildung und ihrer Relevanz im Forschungskontext wird in diesem Kapitel der aktuelle Forschungsstand zu folgenden fünf Themenbereichen dargelegt:

- (1) Sexueller Missbrauch von Kindern und Jugendlichen mit Behinderung (Kap. 2.1)
- (2) Prävention sexuellen Kindesmissbrauch durch schulisches Personal (Kap. 2.2)
- (3) Evaluation von Präventionsfortbildungen (Kap. 2.3)
- (4) Persönlichkeitsmerkmale als forschungsleitende Konstrukte (Kap. 2.4)
- (5) Der Untersuchungsgegenstand: Die SeMB-Fortbildung (Kap. 2.5)

In Kapitel 2.6 erfolgt ein Resümee zum Forschungskontext und die Ableitung des Forschungsdesiderats.

Die inhaltlichen Ausführungen der nachfolgenden Unterkapitel orientieren sich an für die Fragestellung der Arbeit relevanten Leitfragen, um den thematischen Fokus in der Darstellung zu gewährleisten. Da die Darlegungen zu den inhaltlichen Themen in Kapitel 2.1 sehr umfangreich sind, schließen die dazugehörigen Unterkapitel (Kap. 2.1.2 – 2.1.6) jeweils mit einer Fazit-Box ab, in der die jeweilige Leitfrage zusammenfassend beantwortet wird. Die Leitfragen in den anderen Kapiteln (Kap. 2.1.1 sowie 2.2. – 2.5) werden i.d.R. direkt durch den Text beantwortet und bedürfen keiner separaten Fazit-Box am Ende der Ausführungen.

Leitfragen Kapitel 2.1 Sexueller Missbrauch von Kindern und Jugendlichen mit Behinderung

- (1) Was wird unter sexuellem Missbrauch (in dieser Arbeit) verstanden? (Kap. 2.1.1)
- (2) Von wie vielen bestätigten oder vermuteten Fällen sexuellen Missbrauchs kann eine Lehr- oder Fachkraft bei den eigenen Förderschülerinnen und Förderschülern ausgehen? Was bedeutet das für die Lehr- und Fachkräfte? (Kap. 2.1.2)
- (3) Zu welchen Folgen kann der sexuelle Missbrauch bei den Schülerinnen und Schülern führen? Was bedeutet das für die Lehr- und Fachkräfte? (Kap. 2.1.3)
- (4) Weshalb sind Schülerinnen und Schüler mit Behinderung besonders gefährdet? Was bedeutet das für die Lehr- und Fachkräfte? (Kap. 2.1.4)

- (5) Von wem, wie, wo und auf welche Art und Weise werden die Schülerinnen und Schüler sexuell missbraucht? Was bedeutet das für die Lehr- und Fachkräfte? (Kap. 2.1.5)
- (6) Weshalb ist es für Lehr- und Fachkräfte an Förderschulen besonders schwer, sexuellen Missbrauch bei ihrer Schülerschaft zu erkennen? Was bedeutet das für die Lehr- und Fachkräfte? (Kap. 2.1.6)

Leitfragen Kapitel 2.2 Prävention sexuellen Kindesmissbrauchs durch schulisches Personal

- (1) Was können das System Schule und ihre Beschäftigten tun, um die Kompetenzen der von einem sexuellen Missbrauch betroffenen, involvierten oder konfrontierten Personen zu stärken, damit sie befähigt werden, mit dieser Belastungssituation adäquat umzugehen? (Kap. 2.2.2)
- (2) Welche Relevanz und Aufgaben haben schulische Lehr- und Fachkräfte im Kontext der Prävention sexuellen Kindesmissbrauchs? (Kap. 2.2.3)
- (3) Welche Fortbildungs- und Qualifizierungsangebote gibt es für schulische Lehr- und Fachkräfte und was ist bzgl. ihrer Wirksamkeit bekannt? (Kap. 2.2.4)

Leitfragen Kapitel 2.3 Evaluation von Präventionsfortbildungen

- (1) Welches grundlegende Modell zur Trainingsevaluation gibt es? (Kap. 2.3.2)
- (2) Welches grundlegende Modell zum Trainingstransfer gibt es? (Kap. 2.3.3)
- (3) Wie können Trainings- und Transfermodelle kombiniert werden, um ein umfassenderes Evaluationsergebnis zu erzielen? (Kap. 2.3.4)

Leitfragen Kapitel 2.4 Persönlichkeitsmerkmale als forschungsleitende Konstrukte

- (1) Was wird unter Persönlichkeitsmerkmalen verstanden? (Kap. 2.4.1)
- (2) Welche Faktoren auf persönlicher Ebene könnten handlungshemmend in Bezug auf die Prävention und Intervention sexuellen Kindesmissbrauchs sein? (Kap. 2.4.2 – 2.4.4)

Leitfragen Kapitel 2.5 Der Untersuchungsgegenstand: Die SeMB-Fortbildung

- (1) Inwiefern erfüllt die SeMB-Fortbildung den Anspruch an ein effektives Training? (Kap. 2.5.1 – 2.5.3)
- (2) Inwiefern wurde die SeMB-Fortbildung bereits im Rahmen der Primärevaluation evaluiert, was waren die zentralen Ergebnisse und welches Fazit kann zu dieser Erhebung gezogen werden? (Kap. 2.5.4)

2.1 Sexueller Missbrauch von Kindern und Jugendlichen mit Behinderung

Der sexuelle Missbrauch von Kindern und Jugendlichen mit Behinderung bildet den thematischen Rahmen der Arbeit und wird nachfolgend entsprechend umfänglich dargestellt. Neben einem Einleitungskapitel zur Terminologie und Definition sexuellen Kindesmissbrauchs (Kap. 2.1.1) wird in fünf weiteren Unterkapiteln (Kap. 2.1.2 – 2.1.6) tiefergehend in wesentliche Aspekte der Thematik eingeführt. Der in diesem Kapitel behandelte Forschungsstand zu den Prävalenzen (Kap. 2.1.2), Folgen (Kap. 2.1.3), Risikofaktoren (Kap. 2.1.4), den Tätern und Täterinnen (Kap. 2.1.5) sowie der Disclosure bei sexuellem Missbrauch an Kindern und Jugendlichen mit Behinderung (Kap. 2.1.6) wurde erstmalig in einer systematischen Literaturrecherche zwischen März 2013 und März 2014 in Vorbereitung auf die Konzeption der SeMB-Fortbildung erhoben. Die damals zusammengetragene Datenlage speist sich zum einen aus spezifischen Befunden für die Zielgruppe von Kindern und Jugendlichen mit unterschiedlichen Behinderungsformen (primär der geistigen Behinderung, Hör- und/oder Körperbehinderungen) und zum anderen aus Untersuchungen zu Kindern und Jugendlichen ohne Behinderung sowie zu erwachsenen Personen mit und ohne Behinderung. Dies war und ist vonnöten, um bei den einzelnen Themenaspekten die Sachlage zumindest in ihren Grundsätzen darlegen zu können, auch wenn bislang häufig noch Erkenntnisse zu behinderungsspezifischen Besonderheiten fehlen.

Ende 2020 erfolgte in Vorbereitung der vorliegenden Arbeit eine Aktualisierungsrecherche in Anlehnung an Booth, Sutton und Papaioannou (2016), die jedoch keinen Anspruch auf Vollständigkeit erhebt. Diese erneute Recherche erfolgte in relevanten wissenschaftlichen Literaturdatenbanken der Fachrichtungen Sozial- und Geisteswissenschaften, Medizin, Psychologie und Erziehungswissenschaften (Web of Science, Scopus, psycINFO, EBSCO, ERIC, PubMed/MEDLINE, Google Scholar) sowie in Datenbanken relevanter Wissenschaftsverlage (Hogrefe, Sage, Springer Verlag, Science Direct) und in Open-Access-Suchmaschinen (BASE und Open Access). Zudem wurden Literaturverzeichnisse relevanter Studien ausgewertet und einige der von der Bundesregierung geförderten Programme, Maßnahmen und Forschungsprojekte der Förderlinie „Forschung zu sexualisierter Gewalt gegen Kinder und Jugendliche in pädagogischen Kontexten“ berücksichtigt.

Eine Kombination der deutsch- und englischsprachigen Suchterme „sex* Gewalt OR sex* Missbrauch OR sex* Misshandlung AND Behinderung OR Beeinträchtigung OR

Förderbedarf“ sowie „sex* abuse OR sex* violence OR sex* maltreatment AND disabilit* OR impairment OR special need“ wurde zur ersten Identifikation relevanter Treffer verwendet. Diese wurden unter Rückgriff auf bestehende Mesh-Terme und erweiterte Suchstrings in Bezug auf die o.g. Schwerpunkte systematisch spezifiziert. Ein Filter für einen bestimmten Zeitraum wurde dabei nicht gesetzt, um einen systematischen Ausschluss relevanter Treffer zu vermeiden. In die weiteren inhaltlichen Analysen wurden Ergebnisse einbezogen, wenn sie den folgenden Einschlusskriterien entsprachen:

- (1) Es handelt sich um nationale und internationale Studien,
- (2) die möglichst ein hohes Evidenzlevel aufweisen im Sinne von randomisierten kontrollierten Studien, repräsentativen Erhebungen, Meta-Analysen, Studien mit großen Stichprobengrößen oder spezifischen Kontexten, systematischen Reviews oder Expertisen und
- (3) Erkenntnisse zu den Schwerpunkten Prävalenzen und/oder Folgen und/oder Risikofaktoren und/oder Tätern und Täterinnen und ihrer Tat und/oder zur Disclosure
- (4) für die Zielgruppe von Kindern und Jugendlichen (mit geistiger Behinderung, Hörbehinderung und/oder Körperbehinderung; alternativ bei mangelnder Datenlage auch zu [erwachsenen] Personen ohne Behinderung) liefern.

Insgesamt wurden auf diese Weise knapp 60 Studien mit Behinderungsfokus identifiziert, die besondere inhaltliche Relevanz haben und in der Aufbereitung des Forschungsstandes berücksichtigt wurden. Teilweise wurde diese Studienlage ergänzt um Informationen aus Reviews o.ä. Überblickswerken, sofern der jeweilige Themenaspekt nicht durch dezidierte Studien abgedeckt werden konnte, es inhaltlich jedoch relevant erschien, diese zu berücksichtigen.

In Anhang A 2 sind die 25 Studien detailliert aufbereitet,

- zu denen am häufigsten Bezug genommen wurde,
- die über spezifische Themen oder Aspekte Aufschluss geben oder
- den Behinderungsfokus und/oder das Setting von Kindern und Jugendlichen mit Behinderung in besonderer Weise beachten.

Diese Zusammenstellung enthält i.d.R. folgende Informationen: Autor*, Herausgeber*, Jahr, Land, Art der Datenbasis (z.B. empirische Studie, Dokumentation, Review), vollständige Quellenangabe sowie Stichprobe, Methodik und Ergebnisse der Untersuchung.

2.1.1 Terminologie und Definition

In diesem Kapitel erfolgt zunächst eine Einführung zum Terminus und zur Definition sexuellen Missbrauchs. Ebenso findet sich hier eine Erläuterung, welche Begrifflichkeit und welche Definition im Rahmen dieser Arbeit verwendet wurde, um die nachfolgenden Ergebnisse adäquat einordnen und interpretieren zu können.

In der Fachliteratur wird eine kontroverse Diskussion über die Vielzahl an Begrifflichkeiten geführt, wie sexualisierte Gewalttaten an Kindern und Jugendlichen benannt werden können (vgl. Terminologie) und welche konkreten Taten damit verbunden sind (vgl. Definition). Die verschiedenen Termini sind jeweils durch unterschiedliche normative, klinische oder wissenschaftliche Zugänge geprägt und fokussieren entsprechend diverse Aspekte, vernachlässigen einige oder klammern sie sogar aus (vgl. Bange, 2002, S. 49; vgl. Wipplinger & Amann, 2005, S. 24). Zudem befinden sie sich stets im zeitlichen Wandel (vgl. Wipplinger & Amann, 2005, S. 22), sodass es weder *den* allgemein akzeptieren und allumfassenden Begriff noch „eine allgemein akzeptierte und für alle Zeiten gültige Definition sexuellen Missbrauchs an Kindern“ gibt (Bange, 2004, S. 31; vgl. auch Bange, 2002, S. 48; Jud, 2015; Wipplinger & Amann, 2005, S. 22).

Im Rahmen der vorliegenden Arbeit wird der Begriff „sexueller Missbrauch“ verwendet, weil er am weitesten verbreitet ist, die Ausnutzung eines Beziehungs- und Machtverhältnisses – auch von Schutzbefohlenen wie Schülerinnen und Schülern* – stark betont und darüber hinaus Bestandteil des Fortbildungstitels ist, die im Kern dieser Arbeit evaluiert wird. Des Weiteren wird eine weit gefasste Definition zugrunde gelegt, die neben sog. Hands-on- auch Hands-off-Taten inkludiert und ebenso sexuelle Übergriffe zwischen Gleichaltrigen berücksichtigt.

Terminologie

Neben dem Terminus *sexueller Missbrauch* werden vor allem auch *sexuelle oder sexualisierte Gewalt*, *sexuelle Misshandlung*, *sexuelle Ausbeutung*, *sexueller Übergriff* oder *sexuelle Grenzverletzung* diskutiert (vgl. Jud, 2015; Wipplinger & Amann, 2005, S.18ff). Hinter dieser Vielzahl an Begrifflichkeiten stehen verschiedene Konzepte und Haltungen, die nachfolgend an den Begriffen „Sexueller Missbrauch“ und „sexualisierte Gewalt“ in ihren wesentlichen Unterscheidungspunkten erläutert werden.

Im deutschsprachigen (Forschungs-)Raum findet der Begriff *sexueller Missbrauch* die größte Verwendung (vgl. Bange, 2004, S. 30; vgl. Wipplinger & Amann, 2005, S. 18),

da er sowohl im Alltagssprachgebrauch die größte Bekanntheit erlangt hat als auch in wissenschaftlichen Fachkontexten, der Medizin oder im Strafrecht benutzt wird.

Im Bereich der Medizin wird *sexueller Missbrauch* in der Internationalen statistischen Klassifikation der Krankheiten und verwandter Gesundheitsprobleme (ICD-10-WHO) unter den Codes Y05, Y07, Z61.4 sowie Z61.5 amtlich aufgeführt (https://www.bfarm.de/DE/Kodiersysteme/Klassifikationen/ICD/ICD-10-GM/_node.html [Zugriff: 28.10.2023]). Abschnitt 13 des Strafgesetzbuches fasst ebenso die Taten gegen die sexuelle Selbstbestimmung von Kindern (§176), Jugendlichen (§182) und Schutzbefohlenen (§174) als „Sexuelle[n] Missbrauch“ auf (<https://www.gesetze-im-internet.de/stgb/BJNR001270871.html#BJNR001270871BJNG005002307> [Zugriff: 28.10.2023]).

Ungeachtet dessen ist der Begriff *sexueller Missbrauch* auch deshalb so verbreitet, weil damit häufig die Betroffenengruppe von Kindern assoziiert wird und ferner dem Vorwurf ihrer vermeintlichen (Mit-)Verantwortung für die Taten Rechnung getragen wird (vgl. Bange 2002, S. 47), indem die Ausnutzung eines Beziehungs- und Machtverhältnisses betont wird (vgl. Wipplinger & Amann, 2005, S. 20). Auf der anderen Seite wird vielfach kritisiert, dass es im logischen Umkehrschluss des Begriffs *Missbrauchs* einen entsprechend legitimierten sexuellen „Gebrauch“ von Kindern geben müsse (vgl. Bange, 2002, S. 47; Wipplinger & Amann, 2005, S. 20). Dieser Punkt wird jedoch dadurch entkräftet, da es grundsätzlich fraglich sei, von einem „Gebrauch“ bei Personen zu sprechen (vgl. Fegert, 1991; vgl. Jud, 2015, S. 43; vgl. Wipplinger & Amann, 2005, S. 20).

Wenngleich der Begriff *sexueller (Kindes-)Missbrauch* auch in vielen offiziellen Kontexten verwendet wird, z.B. Amt der Unabhängigen Beauftragten für Fragen des sexuellen Kindesmissbrauchs (<https://beauftragte-missbrauch.de/> [Zugriff: 28.10.2023]) oder in der deutschen Version der UN-Kinderrechtskonvention (<https://www.bmfsfj.de/blob/93140/78b9572c1bffdda3345d8d393acbbfe8/uebereinkommen-ueber-die-rechte-des-kindes-data.pdf> [Zugriff: 28.10.2023]), hat er sich nicht durchgängig als Oberbegriff durchgesetzt (vgl. Jud, 2015, S. 15). Als wesentliche Unzulänglichkeit wird bemängelt, dass der Begriff *sexueller Missbrauch* die „vielfältigen Erscheinungsformen sexueller Gewalt an Kindern und Jugendlichen“ nicht hinlänglich abbilde (Jud, 2015, S. 15). Der aktuelle Gesetzentwurf zur Bekämpfung sexualisierter Gewalt gegen Kinder sieht entsprechend eine begriffliche Neufassung –

hin zur sexualisierten Gewalt – vor. Dadurch „soll das Unrecht dieser Taten klar umschrieben werden“ (<https://dsserver.bundestag.de/btd/19/237/1923707.pdf> [Zugriff: 01.11.2020]). Die Verwendung des Begriffs *sexualisierte Gewalt* fördere, dass Gewalt in einem größeren Spektrum wahrgenommen wird (vgl. Bange, 2002, S. 48; vgl. Lehmann & Lang, 2010). Gleichzeitig wird Gewalt jedoch überwiegend mit körperlicher Gewalt assoziiert, sodass Fälle sexuellen Missbrauchs, welche ohne Einwirkung von physischer Gewalt stattfinden, nicht ausreichend berücksichtigt würden (vgl. Fegert, Hoffmann, Spröber & Liebhardt, 2013, S. 199).

Diese beispielhaften Ausführungen spiegeln den zeitlichen Wandel von Begrifflichkeiten und die mit dem Thema verbundene Sensibilität wider. Für einen fachwissenschaftlichen Diskurs ist es deshalb wichtig, den verwendeten Terminus zu definieren, um Fehldeutungen oder Missverständnisse zu vermeiden und die dahinterstehenden theoretischen Annahmen oder gesellschaftlichen Anschauungen einordnen zu können.

Definition

Analog zum Diskurs der Terminologie sexuellen Missbrauchs gibt es bisher keine Definition, die eine allgemein akzeptierte Gültigkeit aufweist (vgl. Bange, 2002, S. 48; Bange, 2004, S. 31; vgl. Wipplinger & Amann, 2005, S. 22). So sind hier ebenfalls die verschiedenen Ansätze geprägt durch unterschiedliche wissenschaftstheoretische und gesellschaftliche Betrachtungsweisen. Sie unterscheiden sich vor allem in Bezug auf die Art der sexuellen Übergriffe, der Altersdifferenz der betroffenen und übergreifigen Person, dem Entwicklungsstand der Betroffenen und damit einhergehend auch der Möglichkeit der Zustimmung sowie der Ausnutzung eines Macht- und Abhängigkeitsverhältnisses, der Anwendung von Zwang und/oder Gewalt und den daraus resultierenden Folgen (vgl. Wipplinger & Amann, 2005, S. 35). Wenig Dissens besteht jedoch bei sehr eindeutigen sexuellen Handlungen zwischen Erwachsenen und Kindern, sowie wenn diese „durch Drohungen oder körperliche Gewalt erzwungen“ werden (Bange, 2002, S. 49). Für Kontroversen sorgen somit v.a. die Grenzbereiche, bei denen die jeweiligen Betrachtungsweisen unterschiedliche Interpretationen zulassen (vgl. Bange, 2002, S. 52). Eine Definition, die sich durch eine hohe Allgemeingültigkeit auszeichnet, lautet:

„Sexuelle Gewalt [sexueller Missbrauch, Anm. d. V.] wird als individuelle gewalttätige Handlung im weitesten Sinne verstanden und umfasst jede ungewollte Handlung gegen den Willen des Opfers (von ungewollten Berührungen bis zum erzwungenen Geschlechtsverkehr), bzw. jede sexuelle Handlung, der das Opfer aufgrund mangelnder körperlicher, psychischer, kognitiver, sprachlicher und sozialer Fähigkeiten nicht zustimmen kann“ (Bienstein, Verlinden & Paschke, in Vorbereitung, S. 16 in Anlehnung an: Bange, 1992, S. 57; Fegert & Spröber, 2012, S. 571).

Die o.g. sexuellen Handlungen lassen sich ferner in „enge“¹ und „weite“² Definitionen kategorisieren. Bei der engen Auslegung werden nur direkte und eindeutige sexuelle Handlungen mit Körperkontakt zwischen Täter oder Täterin* und der betroffenen Person inkludiert, sog. „Hands-on-Taten“. Hierzu zählen „jegliche Berührungen oder Penetration an den Geschlechtsteilen“ (Fegert & Spröber, 2012, S. 571f.) sowie vollendeter oder versuchter oraler, analer und genitaler Geschlechtsverkehr (vgl. Jud, 2015, S. 44; Wipplinger & Amann, 2005, S. 24). Insbesondere für wissenschaftliche Studien bieten diese engen Definitionen den Vorteil homogener, trennscharfer Stichproben. Gleichzeitig ist zu bemängeln, dass sie viele sexuelle Handlungen nicht berücksichtigen, die ebenso als Missbrauch einzustufen wären. Aus diesem Grund inkludieren die „weiten“ Definitionen „sämtliche als potenziell schädlich angesehene Handlungen“ (Bange, 2002, S. 48f.) und fassen hierunter auch sog. „Hands-off-Taten“ ohne direkten Körperkontakt, wie das Anschauen oder Herstellen von pornografischen Filmen oder Fotos, Exhibitionismus oder verbaler sexueller Belästigung usw. (vgl. Fegert & Spröber, 2012, S. 571f.; vgl. Jud, 2015, S. 44; vgl. Wipplinger & Amann, 2005, S. 27). Da sich nach dieser Auslegung die Missbrauchstaten jedoch nicht ausschließlich auf Kontakthandlungen beschränken, erschwert dies zugleich die eindeutige Bewertung einer Situation und unzweifelhafte „Klassifikation einer Handlung als sexuelle[n] Missbrauch“ (Wipplinger & Amann, 2005, S. 28). Grenzbereiche und die Intention des Täters und/oder der Täterin* lassen sich bei einer weit gefassten Definition somit nur schwer operationalisieren (vgl. Wipplinger & Amann, 2005, S. 28).

¹ Beispiele für enge Definitionen finden sich u.a. in: Bagley, 1995; Madonna, van Scoyk & Jones, 1991; Nash, Hulse, Sexton, Harralson & Lambert, 1993; Swett, Surrey & Cohen, 1990; Welch & Fairburn, 1994.

² Beispiele für weite Definitionen finden sich u.a. in: Brown & Anderson, 1991; Burkhardt & Rotatori, 1995; Carlson, 1994, S. 561; Crowder, 1995; Cruz & Essen, 1994; Ellerbrok, Heuft & Senf, 1995; Elliot, 1991; Kinzl, Traweger, Guenther & Biebl, 1994; Murphy, 1991; Saraga, 1993; Senn & The G. Allen Roher Institute, 1993, S. 17; Wyatt & Peters, 1986.

Des Weiteren kann nach normativen, klinischen und Forschungszugängen klassifiziert werden (vgl. Bange, 2002, S. 49):

Normative Definitionen sind geprägt durch die sozialen, kulturellen und politischen Werte einer Gesellschaft und finden ihren Niederschlag in Normen oder Gesetzestexten (vgl. Damrow, 2006, S. 47; Bange, 2002, S. 49). Aus dieser Perspektive zählen zu sexuellem Missbrauch bspw. nur jene sexuelle Handlungen, die einen Straftatbestand laut Strafgesetzbuch (StGB) darstellen, wie etwa *Straftaten gegen die sexuelle Selbstbestimmung* (vgl. Abschnitt 13, StGB, <https://www.gesetze-im-internet.de/stgb/BJNR001270871.html#BJNR001270871BJNG005002307> [Zugriff: 28.10.2023]). Innerhalb der normativen Definitionen gibt es ferner weitere Untergliederungen, z.B. nach gesellschaftlichen oder feministischen Betrachtungsweisen. Bei den gesellschaftlichen Definitionen³ liegt der Fokus auf dem Machtungleichgewicht, das zwischen Erwachsenen und Kindern oder Jugendlichen herrscht. Die übergreifige erwachsene Person verfügt über mehr Ressourcen, v.a. Autoritäts- und Machtstrukturen, um die eigenen (sexuellen) Bedürfnisse gegenüber schwächeren Personen durchzusetzen (vgl. Wipplinger & Amann, 2005, S. 29). Bei den feministischen Definitionen⁴ steht ebenfalls die Ausnutzung eines Macht- und Autoritätsgefälles im Vordergrund, jedoch gehören die Täter hier explizit dem männlichen Geschlecht an und die sexualisierte Gewalt richtet sich v.a. gegen Frauen und Mädchen (vgl. Wipplinger & Amann, 2005, S. 30). Diese männliche Dominanz wird der patriarchalischen Gesellschaftsstruktur zugeschrieben (vgl. Bange, 2002, S. 49; vgl. Wipplinger & Amann, 2005, S. 30) und erweist sich insofern als problematisch, als dass sie explizit weibliche Täterinnen und männliche Betroffene ausschließt (vgl. Wipplinger & Amann, 2005, S. 31).

Klinische Definitionen⁵ hingegen fokussieren das subjektive Erleben der Betroffenen, d.h. „das traumatisierende Moment und die daraus resultierenden Folgen des sexuellen Missbrauchs“ (Bange, 2002, S. 49; vgl. auch Damrow, 2006, S. 47). Dieser Ansatz bietet für sich isoliert genommen jedoch keine ausreichende Basis für eine allgemeingültige Definition, da eine sexuelle Missbrauchserfahrung nicht zwangsläufig unmittelbare

³ Beispiele für gesellschaftliche Definitionen finden sich u.a. in: Brockhaus & Kolshorn, 1993, S. 29; Garbe, 1991; Geier, 1990, S. 37; Glöer, 1989; Glöer & Schmiedeskamp-Böhler, 1990; Gutjahr & Schrader, 1988; Miller, 1981; Steinhage, 1992; Tierney & Corwin, 1983.

⁴ Beispiele für feministische Definitionen finden sich u.a. in: Draijer, 1990, S. 128; Hartwig, 1990; Kavemann & Lohstöter, 1986, S. 9; Kavemann, 1991, S. 10; Steinhage, 1991.

⁵ Beispiele für klinische Definitionen finden sich u.a. in: Bagley & King, 1990, S. 49-50; Fegert, 1992, S. 69.

Folgen für die betroffene Person nach sich zieht und eine lineare Kausalität von Spätfolgen wissenschaftlich nicht hinreichend belegbar ist (vgl. Fegert, 1992, S. 69; Schrenk & Seidler, 2018, S. 19; Wipplinger & Amann, 2005, S. 34). Ferner spricht sie jenen Personen ab, „einen sexuellen Missbrauch erlebt zu haben“, „die über ausreichend positive Ressourcen und Bewältigungsmöglichkeiten verfügen, sodass sie unter keinen negativen Folgeerscheinungen zu leiden haben“ (Wipplinger & Amann, 2005, S. 35).

Eine Sonderposition stellen Forschungsdefinitionen dar. Sie können – je nach Forschungsinteresse – an die vorher genannten Zugänge anknüpfen und in der für die Studie zugrunde gelegte Definition entweder stärker die normativen, gesellschaftlichen Bewertungen in den Blick nehmen oder sich mehr auf die klinischen Erkenntnisse beziehen (vgl. Bange, 2002, S. 49).

Darüber hinaus werden zwei weitere strukturelle Machtgefälle im Zusammenhang von Definitionen sexuellen Missbrauchs regelmäßig übergeordnet diskutiert. Dies betrifft zum einen den Entwicklungsstandes der betroffenen Kinder und Jugendlichen und die damit verminderte Fähigkeit zum wissentlichen Einverständnis und zum anderen die Altersdifferenz zwischen betroffener und übergriffiger Person. So wird bei entwicklungspsychologischen Definitionen⁶ von einer entwicklungsbedingten Unreife – auf körperlicher, psychischer, kognitiver und sprachlicher Ebene – ausgegangen (Bange, 2002, S. 50; vgl. Wipplinger & Amann, 2005, S. 31ff.), die verhindert, dass „Kinder gegenüber Erwachsenen keine gleichberechtigten Partner sein können“ (Bange, 2002, S. 50). Sie sind auf deren emotionale und soziale Fürsorge angewiesen und ihnen rechtlich unterstellt. Demzufolge können die Kinder weder die Tragweite der an ihnen vorgenommen sexuellen Handlungen überblicken oder verstehen noch ihnen informiert zustimmen oder sie wissentlich ablehnen (vgl. Bange, 2002, S. 50; Bange, 2004, S. 30f.). Das häufig angeführte Argument, dass diese Handlungen im wissentlichen Einverständnis („informed consent“) und nicht gegen den Willen der Kinder oder Jugendlichen erfolgen, wird vor diesem entwicklungspsychologischen Hintergrund eindeutig entkräftet. Aus diesem Grund wird das „Konzept des wissentlichen Einverständnisses“ (Bange, 2002, S. 50) häufig in Relation zu einem festen Altersunterschied zwischen betroffener und übergriffiger Person gesetzt. In vielen Definitionen wird erst dann von sexuellem Missbrauch gesprochen, wenn eine

⁶ Beispiele für entwicklungspsychologische Definitionen finden sich u.a. in: Fegert, 1987; Gloor & Pfister, 1995; Gründer, Kleiner & Nagel, 1994; Jungjohann, 1996; Kempe & Kempe, 1980, S. 62; Lehmkuhl, 1993; Saraga, 1993; Schechter & Roberge, 1976; Sgroi, Canfield-Blick & Sarnacki-Porter, 1982, S. 9.

Altersdifferenz von mindestens fünf Jahren vorliegt. Hierdurch wird versucht, der bestehenden Asymmetrie zwischen Erwachsenen und Kindern oder Jugendlichen entgegenzuwirken und sie durch ein objektiv überprüfbares Kriterium zu operationalisieren (vgl. Wipplinger & Amann, 2005, S. 26). Allerdings wird sexuelle Peer-Gewalt durch dieses Definitionskriterium nicht erfasst (vgl. Bange, 2002, S. 50). Darüber hinaus ist eine genaue Altersangabe auch dahingehend zu kritisieren, dass Kinder und Jugendliche „trotz gleichen Alters über sehr unterschiedliche körperliche, psychische und kognitive Fähigkeiten verfügen“ (Wipplinger & Amann, 2005, S. 29). Ein einzelnes Definitionskriterium scheint demnach nicht ausreichend zu sein, um sexualisierte Gewalt in Gänze zu erfassen bei gleichzeitiger Berücksichtigung aller theoretischer Annahmen. Bange (2002, S. 51) schlägt deshalb „eine Kombination verschiedener Ansätze“ vor. Ferner sei es wichtig, die verwendete Definition zu kommunizieren, um mögliche Fehlinterpretationen zu vermeiden (vgl. Wipplinger & Amann, 2005, S. 23). So sind bspw. Prävalenzraten u.a. davon abhängig, ob den Studien eine sehr enge oder weite Definition zugrunde liegt (vgl. Wipplinger & Amann, 2005, S. 36f.).

In der vorliegenden Arbeit wird auf die für das SeMB-Projekt erstellte Definition sexuellen Missbrauchs zurückgegriffen, die die folgenden sieben Kategorien umfasst:

- „Verbale sexuelle Übergriffe, sexuelle Belästigung, sexueller Missbrauch ohne Körperkontakt, z.B. Zeigen pornografischer Inhalte oder Exhibitionismus
- Berührungen an den Brüsten oder Geschlechtsteilen bzw. sexualisierte Berührungen am Körper
- Gedrängt werden oder Zwang, sich selbst an intimen Körperstellen zu berühren
- Gedrängt werden oder Zwang, die übergriffige oder eine andere Person an intimen Körperstellen zu berühren
- Versuchte oder erfolgte vaginale, anale oder orale Penetration
- Physische Verletzungen oder Misshandlungen mit sexuellem Hintergrund
- Sexuelle Übergriffe im Zusammenhang mit Internet und Handy, z.B. Drehen oder Verbreitung von pornographischen und sexuellen Inhalten über Chats, Foren, soziale Messenger Dienste, SMS etc.“ (Bienstein et al., 2016, S. 46).

2.1.2 Prävalenz

Zur Beantwortung der Leitfrage „*Von wie vielen bestätigten oder vermuteten Fällen sexuellen Missbrauchs kann eine Lehr- oder Fachkraft bei den eigenen Förderschülerinnen und Förderschülern ausgehen? Was bedeutet das für die Lehr- und Fachkräfte?*“ ist es zunächst wichtig, die Begriffe Prävalenz und Inzidenz zu klären und einen Metablick auf die verfügbare Datenlage zu dieser Fragestellung zu richten (Kap. 2.1.2.1) sowie Faktoren zu bedenken, die Einfluss auf die Aussagekraft von Prävalenzraten haben (Kap. 2.1.2.2). Um schließlich die in Kap. 2.1.2.4 vorgestellte spezifische Prävalenz bei Kindern und Jugendlichen mit geistiger Behinderung (GE), Körperbehinderung (KmE) und Hörbehinderung (HK) in Relation setzen zu können, erfolgt zunächst in Kapitel 2.1.2.3 eine grobe Einordnung der Prävalenz sexuellen Missbrauchs ohne Behinderungsfokus und bei Kindern und Jugendlichen mit Behinderung als Gesamtgruppe. Bevor schließlich mit dem Fazit in Kapitel 2.1.2.6 die eingangs gestellte Leitfrage beantwortet wird, folgt in Kapitel 2.1.2.5 noch ein Ausblick auf die Risikowahrscheinlichkeit dieser Kinder und Jugendlichen, in ihrem Lebensverlauf von sexuellem Missbrauch betroffen zu sein.

2.1.2.1 Begriffsklärung und verfügbare Datenlage

Begriffsklärung

Die Prävalenz stellt in der Epidemiologie eine Kennzahl für die Häufigkeit von Krankheiten zu einem bestimmten Zeitpunkt dar. In dieser Studie ist hiermit die Anzahl der von sexuellem Missbrauch betroffenen Personen gemeint. Die Inzidenzrate wiederum gibt in diesem Kontext den Wert an neu aufgetretenen Fällen (i.d.R. innerhalb eines Jahres) an.

Verfügbare Datenlage

Zur Ermittlung dieser Zahlen kann zum einen auf sog. Hellfeld-Daten zurückgegriffen werden. In Deutschland werden jährlich alle der Polizei bekannt gewordenen rechtswidrigen Straftaten in der Polizeilichen Kriminalstatistik erfasst. Die Anzahl an registrierten Straftaten sexuellen Missbrauchs an Kindern (§ 176, 176a, 176b StGB) weist in den letzten 15 Jahren eine deutlich steigende Tendenz auf. Während 2008 noch 12.052 Fälle gemeldet wurden, waren es im Jahr 2022 bereits knapp ein Viertel mehr (15.520 Fälle). Dabei liegt die durchschnittliche Anzahl an Fällen im Zeitraum zwischen 2008 und 2022 bei ca. 12.800 Fällen (Spanne: 11.319 – 15.520) und einer

durchschnittlichen Aufklärungsquote von 85% (vgl. Zusammenstellung der Daten in Anhang A 1 und vollständige Statistiken unter https://www.bka.de/DE/Aktuelle/Informationen/StatistikenLagebilder/PolizeilicheKriminalstatistik/pks_node.html [Zugriff: 28.10.2023]). Allerdings lassen diese Zahlen keine Rückschlüsse auf die Prävalenzraten bei Kindern und Jugendlichen mit Behinderung zu, da in dieser Statistik sexuelle Gewalttaten an Menschen mit Behinderung weder im Allgemeinen noch für einzelne Behinderungsformen separat registriert und dokumentiert werden. Ebenso wird das sog. Dunkelfeld nicht erfasst. Dabei handelt es sich um Straftaten, die nicht angezeigt oder ggf. nicht bemerkt wurden. Es ist entsprechend davon auszugehen, dass die tatsächliche Anzahl an Fällen um ein Vielfaches höher ist. Deshalb wird u.a. durch anonyme Befragungen (sog. Dunkelfeldforschung) versucht, ein verlässlicheres Bild über das tatsächliche Ausmaß sexuellen Missbrauchs (an Kindern und Jugendlichen mit Behinderung) zu erlangen.

2.1.2.2 Einflussfaktoren auf die Aussagekraft von Prävalenzraten

Diverse Einflussfaktoren erschweren die Vergleichbarkeit der einzelnen Studien, sodass sich die Angaben zur Häufigkeit sexueller Viktimisierung nicht selten unterscheiden. Als bedeutsam nennen Jud, Rassenhofer, Witt, Münzer und Fegert (2016, S. 24ff.) die in der Studie zugrunde gelegte Definition, das Studiendesign, die Stichprobe und die Informationsquelle. Hinsichtlich der Definition ist etwa entscheidend, in welcher Enge oder Weite sexuelle Handlungen eingeschlossen sowie welche Tätergruppen und welcher Altersunterschied genau berücksichtigt werden (vgl. Kap. 2.1.1). Ein weiteres grundsätzliches Problem beim Studiendesign betrifft die unterschiedlich langen Zeiträume, die bei der Erfassung der sexuellen Handlungen Berücksichtigung finden. Zusätzlich entstehen insbesondere bei retrospektiver Befragung oft Verzerrungen durch „Erinnerungs- oder Verdrängungsprozesse“ (vgl. Jud et al., 2016, S. 25). Des Weiteren sind die Angaben zur Prävalenz davon abhängig, wer befragt wird. Ist die Stichprobe auf bestimmte Hochrisikogruppen, Alterspopulationen oder Regionen begrenzt, sodass dadurch der Transfer der Ergebnisse auf die Allgemeinbevölkerung eingeschränkt ist? Entsteht ein Ausschluss aufgrund der gewählten Zugangsmethode, weil bspw. durch Telefoninterviews lediglich ein eingeschränkter Zugriff auf eine Subpopulation erfolgt? Gibt es eine Unterschätzung des Risikos, da „emotional besonders belastete Betroffene vermutlich“ eher nicht an der Befragung teilnehmen und es hierdurch zu einer

Verzerrung in den Häufigkeitsangaben kommt, weil besonders Gefährdete nicht erfasst werden (Jud et al., 2016, S. 25). Zu guter Letzt sind die Zahlen auch davon abhängig, wie valide sich die befragte Informationsquelle zu den sexuellen Handlungen äußert. Häufig legen die Befragten aufgrund von Scham oder Verdrängung nicht alles offen. Kleineren Kindern und Personen mit Behinderung fehlen darüber hinaus oft die sprachlichen Kompetenzen zur Verbalisierung des Geschehenen. Unwissenheit oder der Schutz von intrafamiliären Tätern und Täterinnen sind ferner wesentliche Gründe, weshalb Eltern oder Erziehungsberechtigte vielmals keine vollständigen Angaben machen. Sofern zur Erhebung von Häufigkeitsangaben auch Fachkräfte befragt werden oder Akteneinsicht genommen wird, sind die daraus generierten Erkenntnisse abhängig davon, was und wie viel die Betroffenen den Fachkräften anvertrauten bzw. ihnen bekannt ist. Ebenso gibt es nur wenige äußere Hinweiszeichen, die eindeutig auf sexuelle Gewalt schließen lassen (wie bspw. Verletzungen im Anal- und/oder Genitalbereich, eine Schwangerschaft oder sexuell übertragbare Infektionen) (vgl. Kap. 2.1.3.1 und Adams, 2004; Heger, Ticson, Velasquez & Bernier, 2002).

2.1.2.3 Prävalenz in der Gesamtbevölkerung und allgemein bei Kindern und Jugendlichen mit Behinderung

Prävalenz sexuellen Missbrauchs im Allgemeinen

Bereits bei der Betrachtung der internationalen Studienlage ohne Behinderungsfokus erweist sich sexueller Kindesmissbrauch in groß angelegten Meta-Analysen als ein weltweites Phänomen (vgl. Barth et al., 2013; Pereda et al., 2009; Sethi et al., 2013; Stoltenborgh et al., 2011). Bspw. wurden in die Analyse von Stoltenborgh et al. (2011) über 330 unabhängige Stichproben mit insgesamt fast 10 Millionen Probanden einbezogen und eine globale Prävalenz von 11,8 % ermittelt (18 % der weiblichen und 7,6% der männlichen Teilnehmenden). Ähnliche Zahlen konnten auch in den Repräsentativstudien für Deutschland ermittelt werden. 2011 wiesen Häuser et al. eine Gesamtprävalenz von 12,6 % und Witt et al. (2017) fünf Jahre später in einer methodisch vergleichbaren Studie eine annähernd gleichbleibende Rate von 13,9 % aus. Schwere Fälle sexuellen Missbrauchs⁷ wurden in ca. 2 % der Fälle festgestellt (vgl. Jud et al., 2016). Hellfelddaten, wie die der der Polizeilichen Kriminalstatistik, lassen laut Fegert

⁷ Einteilung des Schweregrads des sexuellen Missbrauchs anhand des Childhood Trauma Questionnaire in „kein/minimal“, „gering/mäßig“, „mäßig/schwer“ und „schwer/extrem“ (vgl. Häuser et al., 2011).

auf eine Größenordnung sexuellen Missbrauchs wie die der Volkskrankheit Typ-2-Diabetes schließen (vgl. Deutsches Ärzteblatt, 2016: <https://cdn.aerzteblatt.de/pdf/pp/15/3/s106.pdf> [Zugriff: 28.10.2023]). Oder anders ausgedrückt: In jeder regulären Schulklasse sitzen ein bis zwei Kinder, die in irgendeiner Form von sexuellem Missbrauch betroffen sind (vgl. UBSKM, 2017: https://beauftragter-missbrauch.de/fileadmin/Content/pdf/Pressemitteilungen/2017/10_Oktober/05/6_Fact_Sheet_Zahlen_Ausmass_sex_Gewalt.pdf [Zugriff: 28.10.2023]).

Prävalenz sexuellen Missbrauchs bei Kindern und Jugendlichen mit Behinderung

Diese erste Einordnung des Ausmaßes ist umso gravierender, wenn bedacht wird, dass es sich bei diesen Zahlen lediglich um Hellfelddaten handelt und die Personengruppe von Menschen mit Behinderungen dabei noch nicht berücksichtigt wurde.

Im Rahmen der durchgeführten Literaturrecherche (vgl. Kap. 2.1) konnte eine relevante Anzahl an Studien ermittelt werden, die Aussagen zum Ausmaß sexuellen Missbrauchs von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen machen. Dabei ist zu berücksichtigen, dass nicht nur Kinder und Jugendlichen mit Behinderung direkt befragt wurden, sondern häufig auch erwachsene Menschen mit Behinderung zu ihren Erlebnissen in Kindheit und Jugend oder das betreuende Umfeld dieser Kinder und Jugendlichen Aussagen für diese Zielgruppe generierte. Dies ist vermutlich der Sensibilität des Themas und den zusätzlichen Herausforderungen in der Befragung dieser Zielgruppe geschuldet. Aus diesem Grund werden nachfolgend ebenso Ergebnisse von Personen aufgeführt, die Aussagen *über* diese Zielgruppe tätigen und nicht ausschließlich ihr angehören oder ihr altersmäßig zugeordnet werden können. Bei den ausgewiesenen Ergebnissen liegt der Fokus auf Studien zu sexuellen Missbrauchserfahrungen von Personen mit geistiger Behinderung, Körperbehinderung oder Hörbehinderung und jenen, die mehrere Behinderungsformen berücksichtigen und dabei diese drei Zielgruppen inkludieren.

Aus der ersten für Deutschland repräsentativen Studie mit Behinderungsfokus von Schröttle et al. (2012) ist bekannt, dass Frauen mit Behinderung „etwa zwei- bis dreimal häufiger davon betroffen [sind] als Frauen im Bevölkerungsdurchschnitt (10 %)“ (S. 21). In dieser retrospektiven Befragung von über 1.500 erwachsenen Frauen in Haushalten und Wohneinrichtungen der Behindertenhilfe mit unterschiedlichen Behinderungen (GE, KmE und KH inkludiert) konnte aufgezeigt werden, dass „je nach Untersuchungsgruppe jede zweite bis vierte Frau der Studie sexuelle Übergriffe in Kindheit und Jugend erlebt“ hatte (Schröttle et al., 2012, S. 21). Aber auch schon in den 90er Jahren des letzten

Jahrhunderts und Anfang/Mitte der 2000er Jahre wiesen viele Autorinnen und Autoren auf den hohen Grad an Betroffenheit von sexuellem Missbrauch in Kindheit und Jugend bei Personen mit Behinderung hin (vgl. z.B. Briggs, 2006; Crosse, Kaye & Ratnosfsky, 1993; Dietzel, 2002; Klein, Wawrok & Fegert, 1999; Knutson & Sullivan, 1993; Kvam, 2000; Noack & Schmid, 1996; Sobsey & Mansell, 1994; Sullivan & Knutson, 2000). Diese allgemeine Feststellung traf damals bereits auf unterschiedliche Behinderungsformen zu und konnte auch in aktuelleren Erhebungen aus Deutschland weiter belegt werden. So erhoben bspw. Wienholz, Seidel, Michel und Müller (2013) sowie Maschke und Stecher (2018) die Viktimisierungsraten von Kindern, Jugendlichen und jungen Erwachsenen mit unterschiedlichen Behinderungen (GE, KmE und HK waren inkludiert) im Alter zwischen 12 und 18 Jahren respektive ab 14 Jahren durch Selbstauskunft und kontrastierten sie zu einer nicht behinderten repräsentativen Vergleichspopulation. Hierdurch konnten nicht nur isolierte Prävalenzraten ermittelt, sondern diese auch ins Verhältnis zum Faktor Behinderung für diese jüngere Population gesetzt werden. Die Frage nach Erfahrungen von sexualisierter Gewalt bejahten Mädchen mit Behinderungen in der Studie aus Sachsen zu knapp 25 % ($n = 65$). Dieser Wert liegt knapp 9 %-Punkte über dem der nicht behinderten weiblichen Peers (15,9 %; $n = 145$). Bei den Jungen mit Behinderungen lag der Unterschied bei guten 6 %-Punkten (7,7 % [$n = 104$] mit Behinderung vs. <1,5 % [$n = 306$] ohne Behinderung) (vgl. Wienholz et al., 2013, S. 137, Abb. 41). Diese Tendenzen, nämlich dass das Ausmaß beim Vorliegen einer Behinderung deutlich höher ist und mehrheitlich das weibliche Geschlecht noch einmal stärker betroffen zu sein scheint, und zwar unabhängig vom Vorliegen einer Behinderung, haben ebenso Maschke und Stecher (2018) in ihrer hessischen Population festgestellt. Darüber hinaus bieten ihre Daten zusätzliche Erkenntnisse für die Differenzierung nach verschiedenen Arten des Missbrauchs (Hands-on vs. Hands-off-Taten). Die Werte bzgl. körperlicher sexualisierter Gewalt, unter die auch schwere Fälle sexuellen Kindesmissbrauchs fallen, waren – wie auch eingangs schon für die nicht behinderte Gesamtpopulation beschrieben – ebenfalls niedriger als die Angaben zu Übergriffen ohne Körperkontakt. Während bei den Hands-off-Taten die Werte zwischen den Jugendlichen mit Behinderung ($n_{\text{gültig}} = 248^8$) und ohne Behinderung ($n_{\text{gültig}} = 2.651^9$) jeweils geschlechtsspezifisch differenziert nahe

⁸ Zur Geschlechterverteilung gab es keine Angabe.

⁹ Zur Geschlechterverteilung gab es keine Angabe.

beieinander lagen (Mädchen mit Behinderung 58 % vs. ohne Behinderung 55 % und Jungen mit Behinderung 45 % vs. ohne Behinderung 40 %), gingen sie hinsichtlich Gewalterfahrungen mit Körperkontakt deutlicher auseinander (Mädchen mit Behinderung 45 % vs. ohne Behinderung 35 % und Jungen mit Behinderung 19 % vs. ohne Behinderung 10 %) (vgl. Maschke & Stecher, 2018, S. 13 u. S. 17). Ungeachtet dessen sind die Angaben von durchschnittlich 30 % Hand-on-Taten und 50 % Hand-off-Taten, die die Jugendlichen mit Behinderung in ihrem Alter von 14-16 Jahren nach eigener Auskunft bereits erleben mussten, immens hoch (vgl. Maschke & Stecher, 2018, S. 13 u. S. 17). So resümieren die beiden Autoren, „dass die Prävalenzraten für die Schülerinnen und Schüler, die Förderschulen besuchen, für nahezu alle Einzelformen höher liegen als für Befragte, die andere Schulformen besuchen“ (Maschke & Stecher, 2018, S. 20). Diese Berichte der Jugendlichen aus den o.g. Erhebungen decken sich größtenteils mit Angaben von Fachkräften, die mit dieser Zielgruppe im schulischen Kontext oder betreuenden Umfeld zusammenarbeiten. 2016 wurden von Bienstein et al. bundesweite Online-Befragungen zum sexuellen Missbrauch von Kindern und Jugendlichen mit GE, KmE und HK an Förderschulen mit diesen Schwerpunkten und in Wohneinrichtungen der Behindertenhilfe durchgeführt. Insgesamt gaben auf diese Weise 125 Schulleitungen und 391 Lehrkräfte Auskunft zu den von ihnen betreuten Förderschülerinnen und Förderschülern mit einem Durchschnittsalter von ca. 8,5-12,5 Jahren und 66 Einrichtungsleitungen und 89 Mitarbeitende zu Kindern und Jugendlichen im Alter von ca. 13-14 Jahren (+/- 7 Jahre). Von mindestens einem bestätigten Fall in den letzten 12 Monaten berichteten gut 20-30 % der Förderschulbefragten und knapp ein Viertel des Personals aus Einrichtungen. Hinsichtlich des Vorkommens von mindestens einem Verdachtsfall im letzten Jahr berichten über die Hälfte der Schulleitungen (54,1 %) und knapp 38 % der Lehrkräfte. Dabei lag sowohl die Spanne von Verdachtsfällen als auch von bestätigten Fällen beim Förderschulpersonal zusammengerechnet zwischen 1-8 Fällen pro Schule pro Jahr.

Aus diesen Erkenntnissen lässt sich bereits eine deutlich erhöhte Prävalenzrate sexuellen Missbrauchs beim Vorliegen einer Behinderung abzeichnen. Inwiefern sich dieser Wert für einzelne konkrete Behinderungsformen unterscheidet oder gleicht, zeigen die nachfolgenden Ausführungen zu Prävalenzraten von Kindern und Jugendlichen mit GE, KmE und HK.

2.1.2.4 Prävalenz bei Kindern und Jugendlichen mit geistiger Behinderung, Körperbehinderung und Hörbehinderung

Kinder und Jugendliche mit geistiger Behinderung

Insgesamt scheint die Gruppe von Menschen mit geistiger Behinderung (Erwachsene sowie Kinder und Jugendliche) im Vergleich zu anderen Behinderungsformen die am stärksten untersuchte Einzelgruppe in diesem Themenfeld zu sein. Sie wird sowohl in kleineren Einzelfallstudien als auch in größer angelegten Meta-Analysen am häufigsten (mit-)berücksichtigt. Unabhängig von den bereits beschriebenen Limitationen bzgl. der Vergleichbarkeit der (Einzel-)Ergebnisse ziehen diese Studien eine ähnliche Schlussfolgerung: Auch bei isolierter Betrachtung von Kindern und Jugendlichen mit geistiger Behinderung weisen diese ein hohes Risiko oder bereits hohe Viktimisierungsraten sexuellen Missbrauchs auf.

In konkreten Zahlen ausgedrückt stieg bspw. in der für die USA repräsentativen Studie aus 2018 von Helton, Gochez-Kerr und Gruber mit über 2.000 Kindern mit geistiger Behinderung im durchschnittlichen Alter von zehn Jahren die Wahrscheinlichkeit für sexuellen Missbrauch um das 2,5-fache im Vergleich zur Kontrollgruppe (Gleichaltrige ohne Behinderung) (Odds Ratio [OR] = 2.51, Standard Error = 0.78, $p < .01$) (S. 161). Ebenso bestand bei den Kindern mit geistiger Behinderung signifikant häufiger der Vorwurf des sexuellen Missbrauchs „(21 % vs. 10 %), $X^2(3, n = 2,033) = 7.74, p < .01$ “ (Helton et al., 2018, S. 161).

Eine ebenfalls deutlich erhöhte Prävalenz für „mental or intellectual disability“ von 14,5 % (7,1-24,0 95 % CI [Konfidenzintervall] bei $n = 6.522$ aus 8 Studien zum Schwerpunkt GB) konnten Jones et al. 2012 in ihrer systematischen Literaturrecherche und Metaanalyse festmachen, die insgesamt 17 Studien inkludierte (vgl. S. 904). Die ermittelte Odds Ratio für sexualisierte Gewalt lag für „any disability“ bei 2.88 (95 % CI: 2.24-3.69) und beim Vorliegen einer „mental or intellectual disability“ bei 4.62 (95 % CI: 2.08-10.23) (vgl. S. 906).

Zu ähnlich hohen Werten kamen bereits im Jahr 2000 Sullivan und Knutson, die die Daten von über 50.000 US-amerikanischen Kindern, Jugendlichen und jungen Erwachsenen mit und ohne Behinderungen analysierten. Dabei differenzierten sie das relative Risiko für sexuellen Missbrauch nach verschiedenen Behinderungsformen und stellten dieses ins Verhältnis zur Vergleichspopulation ohne Behinderung. Bei Letzterer lag die Prävalenz bei 9 % und bei den Probanden mit Behinderung bei 31 %. Diejenigen

mit einer „learning disability“ hatten ein 1,8-fach erhöhtes Risiko und die mit einer „mental retardation“ wiesen sogar ein 4-fach erhöhtes Risiko im Vergleich zu denjenigen ohne Behinderung auf.

Gleichermaßen folgert Byrne (2018) in seinem narrativen Review mit 29 Studien zu sexuellem Missbrauch bei Personen mit geistiger Behinderung aller Altersgruppen, dass die bisherige Forschungslage im Allgemeinen übereinstimmend bestätigt, dass sowohl die Prävalenz als auch das Risiko für sexuellen Missbrauch bei Kindern und Erwachsenen mit einer geistigen Behinderung höher ist als bei Menschen mit anderen Behinderungen und bei Menschen ohne Behinderung (vgl. S. 294 und 304).

Allerdings hat die Feststellung von Kindler und Schmidt-Ndasi aus dem Jahr 2011 weiterhin Bestand: „Aus dem deutschsprachigen Raum liegen bislang keine Studien vergleichbarer Qualität zur Prävalenz von sexuellem Missbrauch an Kindern mit Behinderungen vor“ (S. 29).

Die einzige Untersuchung im europäischen Raum, die sowohl relativ aktuell ist als auch eine hohe Güte aufweist, ist die Erhebung von Euser, Alink, Tharner, van IJzendoorn und Bakermans-Kranenburg (2016). Hier gaben 104 Fachkräfte aus Heimen (58 %), Pflegefamilien (39 %) und beiden Arten der Betreuung (3 %) Auskunft über die im Jahr 2010 aufgetretenen Fälle sexuellen Missbrauchs bei den von ihnen betreuten Kindern und Jugendlichen ($N = 1.650$), von denen knapp 40 % unter 12 Jahren waren. Die Autorinnen und der Autor erfassten auf diese Weise die Prävalenz von kindlichem sexuellem Missbrauch in der niederländischen stationären und außerhäuslichen Betreuung von Kindern mit einer leichten geistigen Behinderung und verglichen sie mit der Prävalenz in der außerhäuslichen Betreuung von nicht behinderten Kindern und Kindern in der Allgemeinbevölkerung. Im Ergebnis kamen sie bei den Kindern mit einer leichten geistigen Behinderung, die in einer Fremdunterbringung waren, für das Jahr 2010 zu einer Gesamtprävalenzschätzung von 9,7 (95 % CI: 3.7-27.0) pro 1000 Kinder (vgl. Euser et al., 2016, S. 87). Diese wiesen somit ein fast dreifach erhöhtes Risiko auf, von sexuellem Missbrauch betroffen zu sein, im Vergleich zu nicht behinderten Kindern in Fremdbetreuung (2.9, 95 % CI: 1.5-5.5) (vgl. Euser et al., 2016, S. 87).

Die isolierte Betrachtung von Kindern und Jugendlichen mit geistiger Behinderung lässt auf Basis der genannten Daten somit auf eine knapp 2-fach bis gut 4-fach erhöhte Viktimisierungsrate sexuellen Missbrauchs dieser Zielgruppe schließen.

Kinder und Jugendliche mit Körperbehinderung

Hinsichtlich der Zielgruppe von Kindern und Jugendlichen mit körperlich-motorischen Einschränkungen können aufgrund ihrer Güte in Bezug auf Aktualität und Studiendesign insbesondere zwei Studien hervorgehoben werden: Alriksson-Schmidt, Armour und Thibadeau (2010) aus den USA und Mueller-Johnson, Eisner und Obsuth (2014) aus der Schweiz.

In der US-amerikanischen Erhebung mit knapp 7.200 Mädchen der 9.-12. Klasse (15.-18 Jahre) gaben davon nach eigener Auskunft insgesamt 12,5 % an, eine Körperbehinderung oder ein langfristiges Gesundheitsproblem zu haben (vgl. S. 363). Im Vergleich zu den Gleichaltrigen ohne Behinderung waren ihre Prävalenzangaben, körperlich zum Geschlechtsverkehr gezwungen worden zu sein, mehr als doppelt so hoch (19,6 % gegenüber 9,4 %; $\chi^2 = 14,51, p = .003$) (vgl. Alriksson-Schmidt et al., 2010, S. 363). Multivariate Analysen zeigten ferner, dass das erhöhte Risiko, von sexuellem Missbrauch betroffen zu sein, bei diesen jugendlichen Mädchen mit Körperbehinderung weiterhin signifikant blieb (adjustierte Odds Ratio [AOR]: 1.57; 95 % CI: 1.10-2.23), auch wenn es für bestimmte demografische Merkmale, körperliche Gesundheitsprobleme, Verhaltensrisiken und gewalttätiges Verhalten kontrolliert wurde (vgl. Alriksson-Schmidt et al., 2010, S. 361).

Mueller-Johnson et al. inkludierten in ihrer Fragebogenerhebung aus dem Jahr 2014 nicht nur Mädchen, sondern auch Jungen und differenzierten die erlebten sexuellen Missbrauchstaten darüber hinaus in körperliche und nicht-körperliche Handlungen. Formen mit Körperkontakt umfassten Penetration oder Berührungen sowie Küssen. Exhibitionismus, verbale Belästigungen sowie jemanden sexuellen Handlungen auszusetzen oder sexuelle Cyber-Viktimisierung zählten zu den Hand-off-Taten (vgl. S. 3180). Den Befragungen liegt eine Zufallsstichprobe aus allen öffentlichen Schulklassen der neunten Jahrgangsstufe in der Schweiz zugrunde, bei der Förderschulen – und somit auch die am stärksten beeinträchtigten Schülerinnen und Schüler – nicht berücksichtigt wurden. Selbstauskunft erteilten insgesamt 6.749 Jugendliche (47,8 % weiblich; 52,2 % männlich) im mittleren Alter von 15,41 Jahren ($SD = 0.66$), von denen 5,1 % ($n = 360$) selbst eine Körperbehinderung angaben (davon $n = 186$ [5,8 %] weiblich und $n = 174$ [5,0 %] männlich). Konkret liefert diese Studie hinsichtlich der Lebenszeit-Prävalenz¹⁰

¹⁰ Die CIs (Konfidenzintervalle) bei den prozentualen Prävalenzangaben wurden in dieser Studie auf Basis robuster Standardfehler berechnet.

für Hands-on-Taten (vgl. Mueller-Johnson et al., 2014, S. 3191f.) eine Rate von 22,35 % (CI: 17.53 – 27.17) für die Gesamtstichprobe der Jugendlichen mit körperlicher Behinderung (OR:1.74, $p < .01$; 95 % CI: 1.35-2.26, im Vergleich zu nicht behinderten Jugendlichen). Für Jungen mit Körperbehinderung wurde ein Wert von 18.50 % ermittelt (CI: 12.11-24.88; OR: 2.78, $p < .01$; 95 % CI: 1.86-4.17, im Vergleich zu Jungen ohne Behinderung). Die Mädchen mit Körperbehinderung wiesen eine Rate von 25.95 % auf (CI: 19.57-32.32; OR: 1.29, $p = \text{n.s.}$; 95 % CI: 0.92-1.81, im Vergleich zu Mädchen ohne Behinderung). Die Angaben zur Lebenszeit-Prävalenz für Hands-off-Taten (vgl. Mueller-Johnson et al., 2014, S. 3191f.) lagen noch einmal deutlich darüber. So wurde für die Gesamtstichprobe der Jugendlichen mit körperlicher Behinderung eine Rate von 40,28 % ermittelt (CI: 34.74-45.83; OR: 1.67, $p < .01$; 95% CI: 1.34-2.08, im Vergleich zu nicht behinderten Jugendlichen). Für Jungen mit Körperbehinderung lag der Wert bei 31.76 % (CI: 24.96-38.57; OR: 1.95, $p < .01$; 95 % CI: 1.40-2.73, im Vergleich zu Jungen ohne Behinderung). Die Mädchen mit Körperbehinderung wiesen eine Rate von 48.11 % auf (CI: 40.67-55.55; OR: 1.44, $p < .05$; 95 % CI: 1.07-1.94, im Vergleich zu Mädchen ohne Behinderung).

Die Ergebnisse von Mueller-Johnson et al. (2014) für die Zielgruppe von Jugendlichen mit Körperbehinderung stehen somit im Einklang mit den Erkenntnissen aus den Daten von Menschen ohne Behinderung und jenen mit verschiedenen Behinderungsformen hinsichtlich der Häufigkeitsangaben von (nicht-)körperlichen sexuellen Handlungen und der Geschlechterverteilung. Sie stellten eine ebenso erhöhte Lifetime-Prävalenz für sexuelle Missbrauchshandlungen ohne Körperkontakt als auch für Formen mit Körperkontakt fest. Zudem bekundeten die untersuchten Jugendlichen mit Körperbehinderung häufiger sexuelle Missbrauchserfahrungen als Gleichaltrige ohne Behinderung. Gleichmaßen war auch hier das weibliche Geschlecht bei allen Formen sexuellen Missbrauchs im stärkeren Maße betroffen.

Die isolierte Betrachtung von Kindern und Jugendlichen mit Körperbehinderung lässt auf Basis der genannten Daten somit auf eine knapp 1,5-fach bis fast 3-fach erhöhte Viktimisierungsrate sexuellen Missbrauchs dieser Zielgruppe schließen.

Kinder und Jugendliche mit Hörbehinderung

Zur Prävalenz sexuellen Missbrauchs bei Kindern und Jugendlichen mit Hörbehinderung können lediglich Studien wiedergegeben werden, für die Erwachsene aus dem betreuenden Umfeld dieser Gruppe befragt wurden oder Ergebnisse aus Retrospektiverhebungen herangezogen werden. Studien, denen eine direkte Befragung der o.g. Zielgruppe in dieser Altersstruktur zugrunde liegt und die eine entsprechende Güte aufweisen, sind derzeit nicht bekannt.

So führte Dietzel (2002) im Rahmen ihrer Dissertation mit 23 Lehrkräften (weiblich: $n = 22$; männlich: $n = 1$) leitfadengestützte Interviews an Förderschulen in Nordrhein-Westfalen (NRW) mit dem Förderschwerpunkt HK zum Thema sexualisierte Gewalt und Präventionsarbeit durch. Die meisten dieser Lehrkräfte arbeiteten als Klassenlehrkraft in der Grund- und Mittelstufe (Klasse 2 bis 7) und verfügten zum großen Teil an über acht Jahren an Berufserfahrung. Bereits bei dieser kleinen Stichprobe zeigte sich, dass Lehrkräfte an Förderschulen in hohem Maße mit der Thematik des sexuellen Missbrauchs bei ihrer Schülerschaft konfrontiert sind. So hatten bis auf zwei der befragten Personen alle Kenntnis von einem sexuellen Missbrauchsverdacht gegen eine Schülerin oder einen Schüler der Schule, „wobei ein Teil dieser Vermutungen sich durch Offenbarung der/des SchülerIn oder Verurteilung des Täters bestätigte“ (Dietzel, 2002, S. 109). Mehrheitlich handelte es sich dabei um Mädchen zwischen 6 bis 12 Jahren, die neben ihrer Hörbehinderung keine zusätzliche Beeinträchtigung aufwiesen.

Dass Kinder mit Hörbehinderung häufig und sogar in größerem Ausmaß von sexualisierter Gewalt betroffen sind, konnte ebenfalls Kvam (2004) in ihrer Vergleichsstudie aus Norwegen mit insgesamt 2.135 Erwachsenen ($n = 302$ mit Hörbehinderung vs. $n = 1833$ ohne Hörbehinderung) im Alter von 18 bis 65 Jahren feststellen. Hier berichteten 45,8 % der gehörlosen Frauen und 42,4 % ($n = 134$) der gehörlosen Männer von sexuellem Missbrauch vor ihrem 18. Lebensjahr. 39,6 % der Frauen und 32,8 % der Männer waren dabei von Formen mit Körperkontakt betroffen, was für die damaligen Mädchen am häufigsten Berührungen an den Genitalien und erzwungener Geschlechtsverkehr bedeutete und für die Jungen neben den genitalen Berührungen die Expositionen gegenüber Pornografie. Fast alle, die Missbrauch mit genitalen Berührungen oder Geschlechtsverkehr angaben, berichteten auch über

zusätzliche mildere Formen des sexuellen Missbrauchs¹¹ (Kvam, 2004, S. 246). Diese Missbrauchserfahrungen trafen signifikant häufiger für Nichthörende zu als für Hörende ($X^2 = 27.5, p < .01$). Gehörlose Frauen bekundeten somit mehr als doppelt so häufig sexuelle Missbrauchserfahrungen als hörende Frauen und gehörlose Männer mehr als dreimal so häufig wie hörende Männer. Bedeutsam ist ebenfalls, dass der Unterschied mit der Schwere des Missbrauchs anstieg.

Eine sehr hohe Betroffenheit bei der Gruppe der gehörlosen Erwachsenen konnte ebenso in der Repräsentativstudie zur „Lebenssituation und Belastungen von Frauen mit Beeinträchtigungen und Behinderungen in Deutschland“ des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (vgl. Schröttle, 2012; Schröttle, Glammeier, Sellach, Hornberg, Kavemann, Puhe & Zinsmeister, 2013) ermittelt werden. Da die Daten hier jedoch parallel zu anderen Behinderungsformen erhoben wurden, führten Fries und Schröttle (2014) zusätzlich eine Sonderauswertung für die 76 in Deutscher Gebärdensprache befragten gehörlosen Frauen durch und verglichen diese Angaben in einzelnen Aspekten noch mit dem Bevölkerungsdurchschnitt der repräsentativen Frauenstudie ($N = 8.445$) von Müller und Schröttle (2004). „Demnach hatten 57 % der gehörlosen Frauen mindestens eine Situation sexueller Gewalt in Kindheit und Jugend durch Kinder, Jugendliche oder Erwachsene erlebt“ (Fries & Schröttle, 2014, S. 24). Der Anteil der gehörlosen Frauen, die sexuelle Gewalt durch Erwachsene erlebten, ist in dieser Sonderauswertung dreimal so hoch wie bei Frauen im Bevölkerungsdurchschnitt (37 % vs. 10 %) (vgl. Fries & Schröttle, 2014, S. 25).

Auf die erste Studie in Deutschland, in der $N = 1.240$ Frauen mit Hörbehinderung zu ihrer Lebenssituation Selbstauskunft gaben und dabei $N = 118$ von ihnen Fälle sexuellen Missbrauchs in Kindheit und Jugend offenbarten (vgl. Gerkens & Deutscher Gehörlosenbund, 1996), konnte nicht zugegriffen werden, da auch auf mehrfaches Nachfragen beim Gehörlosenbund keine Rückmeldung erfolgte.

Gleichwohl lässt sich auf der Basis der genannten Daten eine grobe Einschätzung zur Viktimisierungsrate sexuellen Missbrauchs bei Kindern und Jugendlichen mit Hörbehinderung schließen. Diese scheint um mehr als 2-fach bis 3-fach erhöht zu sein.

¹¹ In der Studie findet sich keine Angabe dazu, was unter „milder forms of sexual abuse“ verstanden wird (vgl. Kvam, 2004, S. 246).

2.1.2.5 Prävalenz im Lebensverlauf von Kindern und Jugendlichen mit Behinderung

Das ausgewiesene erhöhte Risiko für Kinder und Jugendliche mit Behinderung von sexuellem Missbrauch betroffen zu sein, sinkt auch mit zunehmendem Alter nicht merklich. (Inter-)Nationale Repräsentativstudien mit Erwachsenen mit Behinderung (vgl. Basile, Breiding und Smith, 2016; Krnjacki, Emerson, Llewellyn und Kavanagh, 2016; Lin, Yen, Kuo, Wu & Lin, 2009; Martin et al., 2006; Mitra, Mouradian & Diamond, 2011; Schröttle et al., 2012; Schröttle et al., 2013) oder die Metanalyse von Hughes et al. (2012) mit insgesamt 26 Studien und über 21.500 erwachsenen Probandinnen und Probanden mit Behinderung konnten auch im Erwachsenenalter ein deutlich erhöhtes Risiko sexuellen Missbrauchs bei Personen mit Behinderung feststellen, das von einem 1,5-fach bis zu mehr als 4-fach erhöhtem Risiko reicht. Für diese Annahme sprechen ebenso hohe Prävalenzraten aus Einzelstudien mit erwachsenen Personen mit vorwiegend geistiger Behinderung (vgl. Gil-Llario, Morell-Mengual, Díaz-Rodríguez & Ballester-Arnal, 2019; Zemp & Pircher, 1996, Zemp, Pircher & Schoibl, 1997).

Eine weitere Bestätigung dieses Langzeitriskos stützen sog. Kohortenstudien in diesem Themenfeld, die die Entwicklung des Risikos über den zeitlichen Verlauf abbilden, wie z.B. die britische Längsschnittuntersuchung von Balogh et al. (2001). In dieser retrospektiven Fallanalyse untersuchten sie 43 stationäre Patientinnen und Patienten mit geistiger Behinderung im Alter zwischen 9 und 21 Jahren, die über einen Zeitraum von 5 Jahren in einer kinder- und jugendpsychiatrischen stationären Abteilung aufgenommen wurden. Dabei waren durchschnittlich 14 % der Klinikeinweisungen auf vermuteten (und später teilweise bestätigten) sexuellen Missbrauch zurückzuführen. Diese hohe Rate war über den 5-Jahreszeitraum hinweg sehr konstant (vgl. Balogh et al., 2001, S. 197). In der Panelerhebung von Brown, Cohen, Johnson und Salzinger (1998) wurden 644 Familien in den USA sogar über 17 Jahre hinweg kontinuierlich zum Auftreten von Kindesmisshandlungen befragt. Hier zeigte sich, dass die Auftretenswahrscheinlichkeit mit zunehmender Anzahl von Risikofaktoren signifikant anstieg. Wenn keine Risikofaktoren vorhanden waren, wurde sexueller Missbrauch bei 1 % der Jugendlichen gemeldet. Bei vier oder mehr Risikofaktoren stieg die Prävalenzrate für sexuellen Missbrauch auf 33 % (vgl. Brown et al., 1998, S. 1072). Dabei wies allein der Faktor, dass das Kind eine Behinderung hat, eine Odds Ratio von 11.79 (95 % CI: 1.01-126.17) auf (vgl. Brown et al., 1998, Tabelle 4, S. 1072).

Zu einer ebenfalls deutlich erhöhten Risikowahrscheinlichkeit beim Vorliegen einer Behinderung im Langzeitverlauf kam auch das britische Forscherteam rund um Spencer et al. in ihrer Untersuchung aus dem Jahr 2005. Sie verfolgten die Auftretenshäufigkeit sexuellen Missbrauchs bei knapp 120.000 Kindern, Jugendlichen und jungen Erwachsenen einer Geburtskohorte über 19 Jahre hinweg. Im Ergebnis zeigte sich, dass sexueller Missbrauch bei Kindern mit Verhaltensstörungen siebenmal höher (7.65 AOR 95 % CI: 3.56-16.41) und bei Kindern mit mittleren/schweren Lernschwierigkeiten sechsmal höher (6.38 AOR 95 % CI: 3.81-10.68) nach Adjustierung für Geburtsgewicht, Gestationsalter, mütterliches Alter und sozioökonomischen Status war (vgl. Spencer et al., 2005, S. 612).

2.1.2.6 Fazit

Leitfrage: „Von wie vielen bestätigten oder vermuteten Fällen sexuellen Missbrauchs kann eine Lehr- oder Fachkraft bei den eigenen Förderschülerinnen und Förderschülern ausgehen? Was bedeutet das für die Lehr- und Fachkräfte?“

Antwort: *Unter Berücksichtigung der Limitationen bzgl. der Vergleichbarkeit der Studien und der Tatsache, dass bei den einzelnen Behinderungsformen häufig auch weitere Komorbidität vorliegt, lassen die bisherigen Befunde die pauschalisierende Schlussfolgerung zu, dass sexueller Missbrauch bei Kindern und Jugendlichen mit Behinderung durchschnittlich ca. zwei- bis viermal so häufig vorkommt wie bei solchen ohne Behinderung. Im Hinblick auf die geschlechterspezifische Verteilung bedeutet dies, dass etwa jeder fünfte Junge mit Behinderung und jedes dritte Mädchen mit Behinderung von sexuellem Missbrauch im Kindes- und Jugendalter betroffen ist.*

Da das Risiko für sexuellen Missbrauch bei dieser Personengruppe nicht nur immens hoch ist, sondern auch in allen Altersstufen vorkommt und mit zunehmendem Alter nicht sinkt, ist dies ein Querschnittsthema, mit dem vermutlich jede Lehr- und Fachkraft einer Förderschule im Laufe ihrer Berufstätigkeit konfrontiert wird.

2.1.3 Folgen

In Anbetracht der hohen Prävalenzen und des stark erhöhten Risikos, mit sexuellem Missbrauch konfrontiert zu werden, sollte bei den Lehr- und Fachkräften der Wunsch bestehen, sexuellen Missbrauch bei ihren Schülerinnen und Schülern schnell und eindeutig zu erkennen, um ihrem Schutzauftrag und der Abklärung einer möglichen Kindeswohlgefährdung nach § 4 KKG (Gesetz zur Kooperation und Information im Kinderschutz; vgl. https://www.gesetze-im-internet.de/kkg/_4.html [Zugriff: 28.10.2023]) bestmöglich nachzukommen. Zur Beantwortung der Leitfrage **„Zu welchen Folgen kann der sexuelle Missbrauch bei den Schülerinnen und Schülern führen? Was bedeutet das für die Lehr- und Fachkräfte?“** werden deshalb in Kapitel 2.1.3.1 zunächst eindeutige Hinweiszeichen benannt, aber gleichzeitig auch Faktoren dargelegt, die die häufig mit dem Missbrauch einhergehenden Verhaltensveränderungen relativieren. Im darauffolgenden Kapitel (2.1.3.2) werden indes die vorherrschenden Symptome vorgestellt, die bei Personen festgestellt wurden, die sexuellen Kindesmissbrauch erlebten. Spezifische Ausprägungen bei Kindern und Jugendlichen mit GE, KmE oder HK werden sodann in Kapitel 2.1.3.3 dargelegt. Die Beantwortung der Leitfrage und Erläuterung, was dies für den Schulalltag Lehr- und Fachkräfte bedeutet, erfolgt im abschließenden Fazit (Kap. 2.1.3.4).

2.1.3.1 Eindeutige Hinweiszeichen und ihre Einschränkungen

Eindeutige Hinweiszeichen oder Folgen nach sexuellem Missbrauch

Sexuellen Missbrauch zu erkennen ist oft sehr schwierig, da es nur wenige sehr eindeutige Hinweise darauf gibt. Eine Disclosure, d.h. Offenbarung bzw. Mitteilung der betroffenen Personen, zählt zu den deutlichsten Hinweisen. Darüber hinaus kann es bei schweren Hands-off-Taten zu weiteren körperlichen Anzeichen kommen, die sehr wahrscheinlich auf ein solches Missbrauchereignis zurückgeführt werden können. Hierzu zählen insbesondere:

- Fremde Spermaspuren im oder am Körper der betroffenen Person
- Sexuell übertragbare Krankheiten oder Infektionen
- Verletzungen am Genital- und/oder im Analbereich
- Eine Schwangerschaft bei geschlechtsreifen Mädchen, bei denen die Vaterschaft nicht durch einen etwa gleichaltrigen Partner anzunehmen ist (vgl. Goldbeck, 2015, S. 151).

Es gibt nicht immer Hinweise und wenn es sie gibt, sind sie interindividuell verschieden

Die o.g. Anzeichen sind jedoch nur selten feststellbar, da ein Großteil der Missbrauchstaten nicht per se mit körperlichen Veränderungen einhergeht und Betroffene auch nicht zwangsläufig eine psychische Störung o.ä. entwickeln, die auf solch traumatische Lebensereignisse schließen lassen. Je nach eigener Resilienz und Coping-Strategien ist es ebenso möglich, dass einige der von sexuellem Missbrauch betroffenen Personen „unauffällig und ohne eigenen Leidensdruck“ nach derartigen Ereignissen bleiben (Goldbeck, 2015, S. 146). Gleichwohl zeigen viele Betroffene Symptome in Form von Verhaltensveränderungen, die sich in ihrer Ausprägung interindividuell stark unterscheiden und alles umfassen von „gravierenden Störungen in multiplen Funktions- und Entwicklungsbereichen bis zu völliger Symptomfreiheit“ (vgl. Görge, Rauchert & Fisch, 2012, S. 11). Basierend auf ihrem Review von 29 Studien benennen Finkelhor und Berliner (1995, S. 1416) im letzteren Zusammenhang eine Quote von bis zu 40% der Betroffenen, die (zunächst) keine oder nur kaum Verhaltensveränderungen aufweisen. Allerdings kann es sich hierbei auch um einen sog. „*Sleeper-Effekt*“ handeln, bei dem die Symptome erst mit starker Verzögerung sichtbar werden. Darüber hinaus wird die große Variabilität der Missbrauchsfolgen in einem Mangel an verfügbaren Diagnostikinstrumenten begründet. In der Übersichtsarbeit zu langfristigen Folgen sexuellen Kindesmissbrauchs fassen Görge et al. (2012) ferner jene Faktoren zusammen, die in der Literatur als determinierend für die große Spannweite von Folgeerscheinungen diskutiert werden. Diese umfassen

- „die Art, Schwere und Dauerhaftigkeit der Missbrauchserfahrungen,
- das Alter zum Zeitpunkt des Missbrauchs,
- die Art der Täter-Opfer-Beziehung,
- das Vorhandensein weiterer Stressoren und Belastungsfaktoren (auch die Verknüpfung mit anderen Formen der Viktimisierung),
- die verfügbaren Bewältigungsressourcen sozialer und personaler Art,
- die Reaktionen des sozialen Umfelds,
- die Aufdeckung oder Nichtaufdeckung der Taten,
- die verfügbaren bzw. in Anspruch genommenen therapeutischen und sonstigen Maßnahmen sowie
- die Erfahrungen im Prozess der strafjustiziellen Aufarbeitung des sexuellen Missbrauchs“ (Görge et al., 2012, S. 11).

Keine Kausalzusammenhänge

Die einzelnen Hinweiszeichen sind somit meistens zu unspezifisch, weshalb in den wenigsten Fällen eine eindeutige Kausalität zwischen auftretenden Symptomen und tatsächlich erfolgtem sexuellen Missbrauch angenommen werden kann. Vor diesem Hintergrund sollten stets auch andere mögliche Ursachen als Alternativhypothese in Erwägung gezogen werden (vgl. Goldbeck, 2015, S. 146).

2.1.3.2 Folgen im Allgemeinen

Ungeachtet der zuvor genannten Einschränkungen hinsichtlich Kausalität und interindividueller Ausprägung gibt es für die Personengruppe von Menschen ohne Behinderung eine gut abgesicherte Studienlage von häufig vorkommenden Hinweiszeichen und Verhaltensveränderungen in Folge sexuellen Kindesmissbrauchs. Diese speist sich v.a. durch zwei hervorzuhebende Meta-Meta-Analysen (vgl. Hailes, Yu, Danese & Fazel, 2019; Hillberg, Hamilton-Giachritsis & Dixon, 2011), einer Vielzahl an Meta-Analysen und weiteren (systematischen) Reviews sowie ergänzenden Langzeit- und Einzelfallstudien.

Dabei ist die zeitliche Dimension möglicher Folgen zu unterscheiden zwischen kurzfristigen (akut auf die Tat folgend) sowie mittel- und langfristigen Folgen, die u.U. chronisch werden können und eine lebenslange Belastung darstellen. Zudem kann differenziert werden zwischen somatischen und psychosozialen Folgen. Auswirkungen in beiden Bereichen können für die Betroffenen mit erheblichen Einbußen von Lebensqualität einhergehen.

Für eine aktuelle Übersicht zu kurz- und mittelfristigen Folgen siehe das systematische Review von MacGregor, Villalta, Clarke, Viner, Kramer und Khadr (2019). Die Autorinnen und Autoren schlussfolgern darin, dass das Auftreten einer Psychopathologie bei jungen Menschen nach sexuellen Übergriffen häufig vorkommt, laut der meisten Studien die auftretenden Symptome nach einiger Zeit jedoch etwas zurückgingen. Nichtsdestotrotz ist die Befundlage zu Langzeitfolgen erschütternd.

Zur Einordnung der Relevanz des Themas ist es daher für schulische Lehr- und Fachkräfte wichtig, sich vor Augen zu führen, welche Auswirkungen sexueller Kindesmissbrauch haben kann, wenn er erfolgt, nicht erkannt, nicht beendet oder seine Auswirkungen nicht behandelt werden.

Vor diesem Hintergrund sind in Tabelle 1 die häufigsten in Studien identifizierten Langzeitfolgen bzw. untersuchten Merkmale mit den dazugehörigen Quellen gelistet, die bei Personen ohne Behinderung mit sexuellen Missbrauchserfahrungen in Kindheit und Jugend festgestellt wurden. Die Liste erhebt keinen Anspruch auf Vollständigkeit und soll primär zur besseren Einordnung für die im nächsten Kapitel näher beschriebenen Erkenntnisse mit Behinderungsfokus dienen.

Tabelle 1

Langzeitfolgen sexuellen Kindesmissbrauchs bei Personen ohne Behinderung

| Merkmal | Quellen |
|---|---|
| <p><i>Allgemeine gesundheitliche Folgen, inkl. psychischer Störungen und somatischer Beschwerden</i></p> <p>z.B. in Form von körperlichen Beschwerden ohne organische Ursache wie unspezifische (chronische) Unterbauchschmerzen oder Krampfstörungen, Entwicklung von psychischen Störungen oder allgemeinen negativen Auswirkungen auf die Gesundheit.</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Chen, Murad, Paras, Colbenson, Sattler, Goranson, Elamin, Seime, Shinozaki, Prokop & Zirakzadeh, 2010. • Clark, Caldwell, Power & Stansfeld, 2010. • Coles, Lee, Taft, Mazza & Loxton, 2015. • Diaz, Simatov & Rickert, 2000. • Fergusson, Boden & Horwood, 2008. • Hailes et al., 2019. • Irish, Kobayashi & Delahanty, 2010. • Jumper, 1995. • Khadr et al., 2018. • Ludwig, Pasman, Nicholson, Aybek, David, Tuck, Kanaan, Roelofs, Carson & Stone, 2018. • Maniglio, 2009. • Paolucci, Genuis & Violato, 2001. • Raphael, Chandler & Ciccone, 2004. • Sachs-Ericsson, Kendall-Tackett & Hernandez, 2007. • Trickett, Noll & Putnam, 2011. |
| <p><i>Posttraumatische Belastungsstörung,</i></p> <p>z.B. in Form von unwillkürlichem Wiedererleben und Erinnern des Traumas, Schlaf- und Konzentrationsprobleme, Nervosität, Schreckhaftigkeit, Reizbarkeit.</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Badmaeva, 2011. • Bal, Van Oost, De Bourdeaudhuij & Crombez, 2003. • Cantón-Cortés & Cantón, 2010. • Chen et al., 2010. • Dworkin, Menon, Bystrynski & Allen, 2017. • Feerick & Snow, 2005. • Fitzpatrick et al., 2010. • Futa, Nash, Hansen et al., 2003. • Hailes et al., 2019. • Kendall-Tackett, Williams & Finkelhor, 1993. • Maikovich, Koenen & Jaffee, 2009. • Maniglio, 2013. • Noll, Trickett, Susman & Putnam, 2006. • Ozbaran et al., 2009. • Rodriguez, Ryan, Vande Kemp & Foy, 1997. • Schmid, Eisner & Averdijk, 2012. • Tremblay, Hébert & Piché, 2000. • Trickett, Noll & Putnam, 2011. • Quas, Goodman, Ghetti, Alexander, Edelstein, Redlich, Cordon & Jones, 2005. • Wells, McCann, Adams, Voris & Dahl, 1997. • Yancey, Hansen & Naufel, 2011. |

| | |
|---|---|
| <p><i>Depressionen/Depressive Symptome,</i></p> <p>z.B. in Form von internalisierendem Verhalten wie starker Niedergeschlagenheit, gedrückter Stimmung, Antriebsmangel, Interessensverlust, Freudlosigkeit, erhöhter Ermüdbarkeit. Häufig in Kombination mit vermindertem Konzentrations-, Aufmerksamkeits- und Denkvermögen, vermindertem Selbstwertgefühl und Selbstvertrauen, Selbsttötungsgedanken oder -handlungen, Schlafstörungen und Appetit- und Gewichtsverlust.</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Badmaeva, 2011. • Briere & Elliott, 2003. • Cantón-Cortés & Cantón, 2010. • Chen et al., 2010. • Coles et al., 2015. • de Venter, Demyttenaere & Bruffaerts, 2013. • Diaz et al., 2000. • Dubowitz, Black, Harrington & Verschoore, 1993. • Gallo, Munhoz, Loret de Mola & Murray, 2018. • Gardner, Thomas & Erskine, 2019. • Hailes et al., 2019. • Hibbard & Hartmann, 1992. • Infurna, Reichl, Parzer, Schimmenti, Bifulco & Kaess, 2016. • Jumper, 1995. • Li, D'Arcy & Meng, 2016. • Maniglio, 2009. • Maniglio, 2010. • Noll et al., 2006. • Ozbaran et al., 2009. • Paolucci et al., 2001. • Putnam, 2003. • Sachs-Ericsson et al., 2007. • Schilling, Weidner, Brähler, Glaesmer, Häuser & Pöhlmann, 2016. • Schmid, Eisner & Averdijk, 2012. • Trickett et al., 2011. • Wells et al., 1997. • Yancey et al., 2011. |
| <p><i>Angststörung,</i></p> <p>z.B. in Form von sozialer und/oder genereller Ängstlichkeit, Panikattacken, Vermeidungsverhalten, Herzklopfen, Zittern, Schwindel, Brustschmerz, Gefühl der Beklemmung und des Kontrollverlusts.</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Badmaeva, 2011. • Bal et al., 2003. • Bonanno, Noll, Putnam, O'Neill & Trickett, 2003. • Briere & Elliott, 2003. • Chen et al., 2010. • Coughle, Timpano, Sachs-Ericsson, Keough & Riccardi, 2010. • De Venter et al., 2013. • Feerick & Snow, 2005. • Gallo et al., 2018. • Gardner et al., 2019. • Hailes et al., 2019. • Kendall-Tackett et al., 1993. • Kolko, Moser & Weldy, 1988. • Li et al., 2016. • Nelson et al., 2002. • Ozbaran et al., 2009. • Schilling et al., 2016. • Silverman, Reinherz & Giaconia, 1996. • Trickett et al., 2011. • Yancey et al., 2011. |

| | |
|---|---|
| <p>Schlafstörungen,</p> <p>z.B. in Form von unruhigem Schlaf, nächtlichem Aufwachen, Albträumen, Phänomen der Schlafparalyse und Müdigkeit.</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Abrams, Mulligan, Carleton & Asmundson, 2008. • Chen et al., 2010. • Dubowitz et al., 1993. • Noll et al., 2006. • Steine et al., 2012. |
| <p>Essstörungen,</p> <p>z.B. in Form von starkem Übergewicht und Binge-Eating.</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Chen et al., 2010. • Gustafson & Sarwer, 2004. • Irish et al., 2010. • Johnson, Cohen, Kasen & Brook, 2002. • Noll, Zeller, Trickett & Putnam, 2007. • Rohde et al., 2008. • Ross, 2009. |
| <p>Borderlinestörungen</p> <p>z.B. in Form von Persönlichkeits- und Verhaltensstörungen, die häufig mit emotionaler Instabilität, Stimmungsschwankungen, Impulsivität und Selbstverletzungen einhergehen.</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Driessen et al., 2002. • McLean & Gallop, 2003. • Modestin, Furrer & Malti, 2005. • Ogata, Silk, Goodrich, Lohr, Westen & Hill, 1990 • Tremblay et al., 2000. • Zanarini et al., 1997. |
| <p>Substanzmissbrauch,</p> <p>z.B. in Form von Suchtentwicklung, starkem Alkoholkonsum, Alkoholabhängigkeit, Drogenmissbrauch.</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Diaz et al., 2000. • Fitzpatrick et al., 2010. • Hailes et al., 2019. • Lown, Nayak, Korcha & Greenfield, 2011. • Noll, Trickett, Harris & Putnam, 2009. • Sartor, Agrawal, McCutcheon & Lynskey, 2008. • Simpson & Miller, 2002. • Trickett et al., 2011. |
| <p>Suizidalität</p> <p>z.B. in Form von erhöhter Suizidneigung und selbstverletzendem Verhalten.</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Angelakis, Austin & Gooding, 2020. • Brezo et al., 2008. • Chen et al., 2010. • Cutajar, Mullen, Ogloff, Thomas, Wells & Spataro, 2010. • Dworkin et al., 2017. • Molnar, Berkman & Buka, 2001. • Silverman et al., 1996. • Soloff, Feske & Fabio, 2008. • Trickett et al., 2011. |
| <p>Selbstverletzendes Verhalten</p> <p>z.B. in Form von wiederkehrendem, selbstschädigendem Verhalten durch Zufügen von Schnittwunden, Brandverletzungen oder Verätzungen der Körperoberfläche ohne suizidale Absicht.</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Klonsky & Moyer, 2008. • Trickett et al., 2011. • Witt et al., 2019. • Yates, Carlson & Egeland, 2008. |
| <p>Verhaltensstörungen, externalisierendes Verhalten, Delinquenz</p> <p>z.B. in Form von Verhalten, das von geltenden Normen und Werten abweicht, wie bspw. übermäßige Aggressionen, Hyperaktivität, Weglaufen von Zuhause, Drogen- und Gewaltdelikte.</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Briere & Elliott, 2003. • Dubowitz et al., 1993. • Hibbard & Hartmann, 1992. • Jaspersen, Lalumière & Seto, 2009. • Kendall-Tackett et al., 1993. • Liu, 2019. • McGrath, Nilsen & Kerley, 2011. |

| | |
|---|--|
| | <ul style="list-style-type: none"> • Schmid et al., 2012. • Siegel & Williams, 2003. • Swanston et al., 2003. • Trickett et al., 2011. • Wells et al., 1997. • Yancey et al., 2011. |
| <p>Reviktimisierung</p> <p>z.B. in Form von erneuter Traumatisierung durch weitere sexuelle Übergriffe in späteren Lebensphasen, bspw. durch gewalttätige Intimpartnerinnen bzw. Intimpartner.</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Barnes, Noll, Putnam & Trickett, 2009. • Classen, Palesh & Aggarwal, 2005. • De Vries & Goggin, 2020. • Humphrey & White, 2000. • Laird, Klettke, Hall, Clancy & Hallford, 2020. • Merrill, Newell, Thomsen, Gold, Milner, Koss & Rosswork, 1999. • Noll, Horowitz, Bonanno, Trickett & Putnam, 2003. • Werner et al., 2016. |
| <p>Dysfunktionale Beziehungs-, Partnerschafts-, Schwangerschafts- und Elternschaftsmerkmale</p> <p>z.B. in Form von einem hohen Maß an Konflikten und Gewalt in Beziehungen, häufigen Partnerwechseln, hoher Unzufriedenheit in Intimbeziehungen, vermehrten Teenagerschwangerschaften, missbrauchendes Verhalten als Eltern.</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Brunton & Dryer, 2021. • Cobia, Sobansky & Ingram, 2004. • Davis & Petretic-Jackson, 2000. • Colman & Widom, 2004. • DiLillo, 2001. • DiLillo & Damashek, 2003. • Estes & Tidwell, 2002. • Lange, Condon & Gardner, 2020. • Madigan, Wade, Tarabulsky, Jenkins & Shouldice, 2014. • Noll, Shenk & Putnam, 2009. • Rumstein-McKean & Hunsley, 2001. • Trickett et al., 2011. |
| <p>Dysfunktionale Einstellung und Verhalten bzgl. Sexualität und Intimität</p> <p>z.B. in Form von sexualisiertem Verhalten im Kindes- und Jugendalter, riskanteres Sexualverhalten im Erwachsenenalter, hoher Anzahl an Sexualpartnern, erhöhter Wahrscheinlichkeit für ungeplante Schwangerschaften sowie sexuell übertragbaren Krankheiten oder Infektionen, dysfunktionaler Einstellung und Verhalten bzgl. Sexualität und Intimität, z.B. ablehnende und ambivalente Haltungen gegenüber sexuellem Verhalten und Erleben.</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Arriola, Loudon, Doldren & Fortenberry, 2005. • Bigras, Vaillancourt-Morel, Nolin & Bergeron, 2021. • Briere & Elliott, 2003. • Easton, Coohy, O’Leary, Zhang & Hua, 2011. • Gewirtz-Meydan & Opuda, 2020. • Hailes et al., 2019. • Hibbard & Hartmann, 1992. • Herrmann, Dettmeyer, Banaschak & Thyen, 2010. • Lalor & McElvaney, 2010. • Najman, Dunne, Purdie, Boyle & Coxeter, 2005. • Niehaus, Jackson & Davies, 2010. • Noll, Shenk & Putnam, 2009. • Noll, Horowitz, Bonanno, Trickett & Putnam, 2003. • Noll, Trickett & Putnam, 2003. • Rellini, 2008. • Putnam, 2003. • Senn & Carey, 2010. • Senn, Carey & Venable, 2008. • Senn, Carey, Venable, Coury-Doniger & Urban, 2007. • Steel & Herlitz, 2005. • Trickett et al., 2011. • Wilson & Widom, 2010. |
| <p>Schlechte schulische Leistungen</p> <p>z.B. in Form von vermehrter Schulabwesenheit, schlechteren</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Boden, Horwood & Fergusson, 2007. • Eckenrode, Laird & Doris, 1993. • Fry et al., 2018. |

| | |
|--|---|
| Leistungen in standardisierten Tests, geringere Wahrscheinlichkeit, einen Schulabschluss zu erlangen. | <ul style="list-style-type: none">• Perez & Widom, 1994.• Trickett et al., 2011. |
| <i>Geringer ökonomischer Erfolg</i> z.B. in Form von nachteiligen Auswirkungen auf Einkommen und Vermögen im Erwachsenenalter. | <ul style="list-style-type: none">• Currie & Widom, 2010.• Hyman, 2000. |

2.1.3.3 Folgen aus behinderungsspezifischer Perspektive

Während die Studienlage für Personen ohne Behinderung hinsichtlich der Folgen sexuellen Kindesmissbrauchs gut abgesichert ist, zeigte die Literaturrecherche in dieser Arbeit (vgl. Kap. 2.1), dass weiterer Bedarf an systematischen Untersuchungen für die Gruppe von Menschen mit Behinderung besteht. Neben einigen Einzelstudien sind insbesondere die 5-Jahres-Langzeiterhebung von Balogh et al. (2001), das narrative Literature-Review von Byrne (2018) sowie das Review von Smit, Scheffers, Emck, Busschbach und Beek aus dem Jahr 2019 hervorzuheben. Charakteristisch ist dabei, dass v.a. zu den Auswirkungen bei Menschen mit geistiger Behinderung geforscht wurde. Hörbehinderte und/oder Personen mit körperlich-motorischen Einschränkungen bilden nur selten den Fokus solcher Untersuchungen. Die beiden o.g. Reviews ähneln sich dahingehend, dass sie Kinder, Jugendliche oder Erwachsene mit oder ohne geistige Behinderung sowie mit oder ohne sexueller Missbrauchserfahrung (im Vergleich) untersuchten. In ihre Analysen schlossen beide Reviews jeweils sieben Studien ein, von denen sich einige überschneiden (Firth et al., 2001; Mansell et al., 1998; Sequeira, Howlin & Hollins, 2003; Soylu, Alpaslan, Ayaz, Esenyel & Oruç, 2013). Byrne (2018) inkludierte in seiner Untersuchung darüber hinaus die Studien von Murphy, O'Callaghan und Clare (2007), O'Callaghan, Murphy und Clare (2003) sowie Roswell, Clare und Murphy (2013), während Smit et. al. (2019) zusätzlich die von Matich-Maroney (2003), Peckham, Howlett und Corbett (2007) sowie Shabalala und Jasson (2011) berücksichtigten. Nachfolgend sind wesentliche Erkenntnisse in vier Abschnitten zusammengefasst:

- *Übergeordnete Erkenntnisse (bzgl. Personen mit geistiger Behinderung)*
- *Spezifische Unterschiede*
- *„Poorer Quality of Life“ und deutliche Gesundheitsfolgen*
- *Limitationen und spezifische Probleme bei der Erfassung der Folgen sexuellen Missbrauchs bei Menschen mit Behinderung*

Übergeordnete Erkenntnisse (bzgl. Personen mit geistiger Behinderung)

Als übergeordnete Erkenntnis ist aus dieser Datenlage zunächst festzuhalten, dass auch Personen mit geistiger Behinderung eine Reihe von Verhaltens- und psychopathologischen Symptomen nach sexuellem Missbrauch aufweisen, die sich in Bezug auf die Art der Symptome und ihrer Auftretenshäufigkeit denen bei Personen mit (über-)durchschnittlicher Intelligenz ähneln (vgl. Balogh et al., 2001, S. 197; Byrne, 2018, S. 305; Mansell et al., 1998, S. 18; Smit et al., 2019, S. 9). Hierzu zählen v.a. Depressionen, Merkmale der posttraumatischen Belastungsstörung und Angstzustände (vgl. Balogh et al., 2001, S. 197; Byrne, 2018, S. 305; Hughes et al., 2019, S. 232; Smit et al., 2019, S. 9).

Spezifische Unterschiede

Tendenziell haben Menschen mit geistiger Behinderung jedoch ein höheres Risiko, Verhaltensstörungen zu entwickeln, die sich insbesondere in Stimmungsschwankungen sowie verbalen und körperlichen Aggressionen zeigen (vgl. Balogh et al., 2001, S. 197; Sequeria et al., 2003, S. 453f.; Shabalala & Jasson, 2011, S. 432; Soyly et al., 2013, S. 4337). In Ergänzung dazu beschreibt Dietzel (2002) die Verhaltensauffälligkeiten für Schülerinnen und Schüler mit Hörbehinderungen derart, als dass das Verhalten der Kinder rangiere „von weniger konkreten Auffälligkeiten wie allgemeiner Lustlosigkeit, gedanklicher Abwesenheit und Arbeitsverweigerungen über Aggressionen (sich selbst und/oder anderen gegenüber) bis zu konkretem Verhalten, wie z.B. der Weigerung, an bestimmten Tagen mit dem Schulbus zu fahren. Beobachtet wurden u.a. auch Auffälligkeiten im Toilettenverhalten sowie Eß- und Trinkverhalten“ (S. 111).

Nicht selten sind v.a. bei Personen mit geistiger Behinderung auch Hyperaktivität und stereotype Verhaltensweisen wie wiederholendes Schaukeln und seltsames oder bizarres Verhalten zu verzeichnen (vgl. Sequeria et al., 2003, S. 454).

Darüber hinaus zeigen diese Betroffenen häufiger selbstverletzendes Verhalten, soziale Isolation, Enkopresis und mehr Suizidversuche (vgl. Balogh et al., 2001, S. 197; Gillario et al., 2019, S. 138).

In der Untersuchung von Mansell et al. (1998) mit 43 Kindern mit geistiger Behinderung mit sexueller Missbrauchserfahrung (Experimentalgruppe [EG]) im Vergleich zu 43 Kindern ohne Behinderung mit sexueller Missbrauchserfahrung (Kontrollgruppe [KG]) im Alter zwischen fünf und sieben Jahren konnten in Bezug auf drei Items beim Chi-Quadrat-Test (χ^2) signifikante Unterschiede auf einem Signifikanzlevel von $p < .01$

festgestellt werden. Diese umfassen ein schlechtes Gefühl für die persönliche Sicherheit ($\chi^2(1) = 8.121$), wenig oder kein altersgerechtes sexuelles Wissen ($\chi^2(1) = 18.769$) sowie ungepflegt oder schmutzig sein oder sich übermäßig zu reinigen oder zu pflegen ($\chi^2(1) = 6.753$) (vgl. Mansell et al., 1998, S. 18). Weitere sechs Items waren signifikant bei $p < .05$. Hierzu zählen unangemessene sexuelle Äußerungen oder Kommentare ($\chi^2(1) = 4.692$), ungewöhnliche Kommentare über die Familie oder das Privatleben ($\chi^2(1) = 5.800$), Rückzug in die Fantasie ($\chi^2(1) = 4.181$) sowie extremer Rückzug in der Schule oder Arbeits- bzw. Beratungssituationen ($\chi^2(1) = 4.479$), ungepflegt oder regelmäßig schmutzig sein ($\chi^2(1) = 4.479$) und Selbstmisshandlung (z.B. Haare ziehen, Kopfschlagen) ($\chi^2(1) = 4.181$) (vgl. Mansell et al., 1998, S. 18).

Zudem wird bei Personen mit (verschiedenen Formen der) Behinderung und sexueller Missbrauchserfahrung häufig von sexualisiertem Verhalten oder sexuell unangemessene Verbalisierungen berichtet (vgl. Balogh et al., 2001, S. 197; Byrne, 2018, S. 305; Smit et al., 2019, S. 9). Die von Dietzel befragten Förderschulkräfte gaben in diesem Zusammenhang an, „dass einige Kinder auch Zeichnungen, z.B. mit einem erigierten Penis oder der Darstellung des Geschlechtsaktes anfertigten oder den Geschlechtsakt detailliert mit Puppen oder im Rollenspiel nachahmten“ (Dietzel, 2002, S. 112).

Hinsichtlich Jugendlicher im primären Alter zwischen 14-16 Jahren mit verschiedenen Behinderungsformen (bei denen auch Formen der geistigen Behinderung, Körperbehinderung und Hörbehinderung inkludiert waren) fanden Maschke und Stecher (2018) in ihrer Befragung von 264 Förderschülerinnen und -schülern heraus, dass diese sehr häufig angaben, unter den Folgen des Missbrauchs zu leiden. Dies traf für 43% der Jugendlichen bei Hands-off-Taten und in über der Hälfte der Fälle (53%) bei Hands-on-Taten zu (vgl. S. 31f.). Bemerkenswert ist dabei der Geschlechterunterschied. Mädchen geben bei Übergriffen ohne Körperkontakt „mehr als doppelt“ so häufig an, Folgen bei sich selbst festzustellen, als die befragten Jungen. Bei Vorkommnissen mit Körperkontakt traf dies für 62 % der Mädchen und 39 % der Jungen zu (vgl. Maschke & Stecher, 2018, S. 31f.). Dabei berichteten die betroffenen Jugendlichen, „dass sie deshalb geweint haben, Sorgen und Ängste hatten, sich geschämt oder anderen misstraut haben. Auch Gedanken daran, nicht mehr leben zu wollen, werden in Einzelfällen als Folgen geäußert“ (Maschke & Stecher, 2018, S. 31). Weiter nennenswert ist, dass die Jugendlichen mit Behinderung in beiden Fällen (mit vs. ohne Körperkontakt) zu deutlich höheren Anteilen Folgen angeben als die analog befragten Schülerinnen und Schüler der

Nichtbehinderten Vergleichspopulation (20 % bei Hands-off-Taten und 26 % bei Hands-on-Taten; $N = 2.719$) (vgl. Maschke & Stecher, 2018, S. 31f). Die beiden Autoren schließen somit auf eine erhöhte Vulnerabilität der Jugendlichen mit Behinderung (vgl. Maschke & Stecher, 2018, S. 32).

„Poorer Quality of Life“ und deutliche Gesundheitsfolgen

Auch wenn in Einzelstudien teilweise kein statistisch signifikanter Unterschied zwischen behinderten Kindern mit und ohne sexuelle Missbrauchserfahrung festgestellt werden konnte (vgl. Bienstein et al., 2016, S. 178), kann aus der aktuell verfügbaren Datenlage vorsichtig geschlussfolgert werden, dass Kinder mit Behinderung nicht nur häufiger von sexuellem Missbrauch betroffen sind, sondern auch öfter unter dessen Folgen leiden. Smit et al. (2019, S. 2) weisen in diesem Zusammenhang auf die Erkenntnisse aus dem Review von Mevissen und De Jongh (2010) hin, in dem der erschwerte Umgang mit derlei traumatischen Ereignissen bei dieser Personengruppe durch die Einschränkungen der intellektuellen und adaptiven Funktionsfähigkeit in den konzeptionellen, sozialen und praktischen Bereichen begründet wird. Diese reduzierten Kompetenzen könnten auch für die teilweise unterschiedlichen Symptome in Folge des Missbrauchs bei Personen mit vs. ohne geistige Behinderung verantwortlich sein (Smit et al., 2019, S. 2). Gil-Llario et al. (2019, S. 138) sprechen deshalb sogar von einer „poorer quality of life“ für diese Zielgruppe. Deutliche Gesundheitsfolgen konnten auch Hughes et al. (2019) in ihrer empirischen Studie mit 350 Erwachsenen mit geistiger Behinderung feststellen. Sie fanden heraus, dass sexueller Missbrauch in Kindheit und Erwachsenenalter eine beträchtliche und signifikante Varianz an gesundheitlichen Folgen prognostiziert, selbst nach Kontrolle für demografische und behinderungsbezogene Merkmale (S. 232). Die aktuelle Studie von Codina und Pereda aus dem Jahr 2022 konnte diese psychologischen Folgen des Missbrauchs bei den von ihnen 260 befragten Frauen und Männer mit geistiger Behinderung konkretisieren und sie neben allgemeinen Unbehagen als Angst und depressive Symptomatik klassifizieren. Ergänzend dazu konstatieren Schröttele et al. (2012) einen wechselseitigen Zusammenhang zwischen frühen Gewalterfahrungen und späterer gesundheitlicher und psychischer Beeinträchtigung sowie Behinderung (vgl. S. 19f.). Basis dieser Erkenntnis bildet ihre für Deutschland repräsentative Retrospektivstudie zu (sexueller) Gewalterfahrung in Kindheit und Jugend bei erwachsenen Frauen mit verschiedenen Behinderungsformen.

Limitationen und spezifische Probleme bei der Erfassung der Folgen sexuellen Missbrauchs bei Menschen mit Behinderung

In der Reflexion der dargelegten Befunde ist zu berücksichtigen, dass diese spezifische Datenlage für Menschen mit Behinderung verhältnismäßig schwach ist. Häufig generieren sich die Ergebnisse aus (retrospektiven) Befragungen Erwachsener oder über „Mittler-Personen“, z.B. das betreuende schulische oder soziale Umfeld der Kinder und Jugendlichen. Nur selten wird diese Zielgruppe direkt befragt. Selbst wenn dies verstärkt erfolgen würde, ist es angesichts der Kommunikationsschwierigkeiten, die v.a. Kinder mit geistiger Behinderung aufweisen, und der damit verbundenen zusätzlichen Barrieren für eine derartige Offenlegung wahrscheinlich, dass einige mit dem Missbrauch einhergehenden Probleme weiterhin unentdeckt bleiben (vgl. Balogh et al. 2001, S. 197). Weitere Einschränkungen bestehen in der Tatsache, dass überwiegend kleine Stichprobengrößen zugrunde liegen und nur wenige systematische Reviews und empirische Kontrollgruppendesigns existieren. Ferner ist eine starke Diskrepanz in der Erkenntnislage hinsichtlich der verschiedenen Behinderungsformen zu verzeichnen. Während sich die meisten Untersuchungen auf geistige Behinderungen oder Menschen mit Lernschwierigkeiten konzentrieren, finden Personen (oder gar Kinder und Jugendliche) mit Hörbehinderung und/oder körperlich-motorischen Einschränkungen kaum Berücksichtigung. Ein zentrales Problem in der Erfassung der spezifischen, dem Missbrauch zuzuordnenden Folgen für diese Personengruppe ist zudem der Mangel an operationalen Definitionen sowie geeigneten standardisierten Diagnostikinstrumenten (vgl. Byrne, 2018, S. 306). Hinzu kommt die besondere Schwierigkeit bei Menschen mit Behinderung die gezeigten Verhaltensweisen als auffällig im Sinne eines möglichen sexuellen Missbrauchs zu deuten und von behinderungsspezifischen Verhaltensweisen oder anderen ursächlichen Ereignissen abzugrenzen. D.h. selbst wenn es solche Messwerkzeuge gäbe, bleibt das Problem der Kausalität bei dieser Thematik bestehen. Byrne formuliert dieses Dilemma wie folgt: „The research indicates that there is no single diagnostic trajectory when dealing with abuse" (2018, S. 306).

2.1.3.4 Fazit

Leitfrage: „Zu welchen Folgen kann der sexuelle Missbrauch bei den Schülerinnen und Schülern führen? Was bedeutet das für die Lehr- und Fachkräfte?“

Antwort: *Sexueller Missbrauch im Kindes- und Jugendalter kann sowohl bei jenen mit als auch ohne Behinderung zu mannigfaltigen kurz-, mittel und langfristigen Folgen auf physischer und psycho-sozialer Ebene führen, die mit erheblichen Einbußen der Gesundheit und Lebensqualität einhergehen.*

Besondere Schwierigkeiten im Erkennen eines solchen Missbrauchs liegen darin, dass es nur wenig eindeutige Hinweiszeichen gibt, diese interindividuell sehr verschieden sind und eine große Spannweite aufweisen. Hinzu kommt, dass es keinen eindeutigen Zusammenhang (Kausalität) gibt und die Forschungslage zu spezifischen Folgen bei Personen mit Behinderung zudem noch unzureichend ist. Insbesondere die Erfassung missbrauchsspezifischer Symptome in Abgrenzung zu behinderungsimmanenten Verhalten wird durch fehlende Definitionen und ein Mangel an standardisierten Diagnostikinstrumenten erschwert.

Schulische Lehr- und Fachkräfte an Förderschulen sollten deshalb v.a. für plötzliche Verhaltensveränderungen ihrer Schülerschaft sensibel sein. Neben sexuellem Missbrauch sollten dabei stets Alternativhypothesen für das veränderte Verhalten abgewogen werden und einer möglichen Kindeswohlgefährdung nachgegangen werden.

2.1.4 Risikofaktoren

Angesichts der hohen Prävalenz und der gravierenden Folgen sexuellen Kindesmissbrauchs ist es wichtig, die dazu beitragenden (potenziellen) Risikofaktoren näher zu beleuchten. Erst hierdurch kann die erhöhte Vulnerabilität besser verstanden werden und daran anknüpfende Schutzmaßnahmen abgeleitet und diese im Umfeld der Kinder und Jugendlichen installiert werden.

Unter Risikofaktoren werden in diesem Zusammenhang Faktoren auf Ebene des Individuums und seiner Umwelt verstanden, welche die statistische Wahrscheinlichkeit eines zukünftigen Missbrauchs erhöhen (vgl. Kindler & Schmidt-Ndasi, 2011, S. 14 f.). Je mehr Faktoren gemeinsam vorliegen, desto größer ist die potenzielle Gefahr, sexuell missbraucht zu werden (vgl. Zimmermann, Neumann & Celik, 2011, S. 46). Allerdings bedeutet das reine Vorliegen eines oder mehrerer Faktoren nicht, dass es zwangsläufig zu einem Missbrauch kommen muss. Individuelle Resilienzfaktoren und Schutzfaktoren im Umfeld der gefährdeten Person haben das Potenzial, selbst beim multifaktoriellen Zusammenwirken, bestehende Risikofaktoren auszugleichen oder sie zu reduzieren.

Um herauszufinden „**Weshalb Schülerinnen und Schüler mit Behinderung besonders gefährdet sind**“, wird nachfolgend in Kapitel 2.1.4.1 zunächst ein allgemeiner Überblick zu belegten Faktoren für Personen ohne Behinderung und Gefährdungslagen in institutionellen Settings gegeben. Vertiefend dazu folgen in Kapitel 2.1.4.2 behinderungsspezifische Faktoren. Die dargelegten Befunde werden in einem abschließenden Fazit (Kap. 2.1.4.3) zusammengefasst.

2.1.4.1 Risikofaktoren im Allgemeinen

Risikofaktoren bei Menschen ohne Behinderung

Als einleitender Überblick bzgl. belegter Risikofaktoren für sexuellen Missbrauch wird das meta-analytische Review von Assink et al. (2019) herangezogen. Sie untersuchten mittels Moderatorenanalysen 72 Studien aus ausschließlich westlichen Ländern (wie z.B. den Ländern Europas, Australien, Neuseeland, Kanada und den USA) hinsichtlich der Fragen, welche Risikofaktoren nachweislich zu sexuellem Missbrauch führten und wie groß deren Effektstärke ist. Dabei teilten sie die insgesamt 765 (mutmaßlichen) Risikofaktoren in 35 Kategorien ein. Signifikante mittlere Effekte konnten für 23 von ihnen ermittelt werden. Die berechneten Korrelationskoeffizienten reichten dabei von $r = .101$ bis $r = .360$. Dabei gelten laut Cohen (2008) folgende Werte zur Interpretation

der Effektstärke: $r \geq .1$ = kleiner Effekt; $r \geq .3$ = mittlerer Effekt; $r \geq .5$ = starker Effekt. Eine vorherige Viktimisierung des Kindes und/oder seiner Familienmitglieder wurde als der Bereich identifiziert, in dem sich die stärksten Effekte zeigten. Allen voran steht dabei eine vorherige sexuelle Viktimisierung des Kindes und/oder der Geschwister mit einem r -Wert von .360. D.h. sofern zuvor bereits sexueller Missbrauch vorlag, war dies der größte Prädiktor dafür, dass dieser sehr wahrscheinlich auch erneut stattfindet. Mit sexuellem Kindesmissbrauch korrelierten ebenso eine vorausgehende Viktimisierung des Kindes, die keine Kindesmisshandlung war (z.B. ein anderes Trauma wie Tod eines Elternteils) ($r = .340$), vorherige oder gleichzeitige Formen von Kindesmisshandlung in der häuslichen Umgebung des Kindes ($r = .267$) sowie eine elterliche Vorgeschichte von Kindesmisshandlung ($r = .265$) (vgl. Assink et al., 2019, S. 4). Viele der weiteren ermittelten Risikofaktoren korrelierten übergeordnet mit elterlichen Problemen. Insbesondere wurden in diesem Zusammenhang Gewalt in der Partnerschaft ($r = .188$) sowie Erziehungsprobleme (z.B. geringe Qualität der Eltern-Kind-Beziehung, $r = .292$) genannt. Aber auch hinsichtlich der Familienkonstellation gab es signifikante Merkmale. So zeigte sich, dass das Aufwachsen in einer Familienstruktur, die nicht aus der Kernfamilie besteht und das Vorhandensein eines Stiefvaters in einem kleinen linearen Zusammenhang zu Missbrauchsvorfällen stehen ($r = .118$). Gleiches gilt für weitere familiäre Probleme, wie z.B. eine soziale Isolation der Familie ($r = .191$). Darüber hinaus konnten noch Faktoren identifiziert werden, die dem Kind selbst inne liegen. Hierzu zählen eine psychische/physische chronische Erkrankung ($r = .193$) und weibliches Geschlecht ($r = .290$) (vgl. Assink et al., 2019, S. 4).

Risikofaktoren in institutionellen Settings

Neben den o.g. Faktoren auf Ebene des Kindes/Jugendlichen und seinem familiären Umfeld tragen weitere Risiken in institutionellen Settings, in dem sich diese Zielgruppe aufhält (wie z.B. der (Förder-)Schule), zur erhöhten Vulnerabilität bei.

Diese umfassen u.a. über- und unterstrukturierte Einrichtungen, weitgehend geschlossene oder weitgehend offene Systeme sowie wenig Förderung der Mitarbeitenden durch spezifische Fort- und Weiterbildungen oder Supervisionen (vgl. Bange, 2015; Bundschuh, 2010; Helming et al., 2011; Wolff, 2007; Bowman, Scotti & Morris, 2010; Hames, 1996; Röhrig, 1994). In diesen Fällen ist oftmals die Kommunikation über (vermeintliche) sexuelle Übergriffe/Taten erschwert, weil das Thema des sexuellen Missbrauchs in der jeweiligen Institution nicht „sprachfähig“

gemacht wird. Infolgedessen kann keine ausreichende Selbstreflexion und Reflexion von Machtverhältnissen (wie z.B. hinsichtlich einer Vermischung von beruflichen und privaten Kontakten zwischen dem Betreuungspersonal und den ihnen anvertrauten Kindern und Jugendlichen) erfolgen (vgl. Bundschuh, 2010). Wenn es zudem an einer Streit- und Fehlerkultur fehlt, ist es umso schwieriger, entsprechende Kritik vorzutragen und notwendige Konsequenzen aus gemachten Fehlern zu ziehen (vgl. Bange, 2015; Fegert, 2010).

Weitere Risikofaktoren lassen sich unter dem Schlagwort fehlende Konzepte subsumieren. Häufig mangelt es in Einrichtungen an (sexual-)pädagogischen Konzepten und Informationen über Sexuaufklärung (vgl. Bange, 2015; Bundschuh, 2010; Klein et al., 1999; Noack & Schmid, 1996; Röhrig, 1994) sowie der Aufklärung über die Gefahren und Möglichkeiten der sexuellen Gewalt mittels sozialer Medien, Handy und Internet (vgl. Helming et al., 2011).

Erhöhte Gefahr ist auch dann gegeben, wenn Übergriffe durch Erwachsene oder zwischen den Peers in gewisser Weise toleriert oder marginalisiert werden, der professionelle Umgang mit Nähe und Distanz nicht verbindlich festgelegt ist (vgl. Bange, 2015; Bundschuh, 2010) und potenzielle Täterinnen und Täter als solche nicht wahrgenommen werden (vgl. Hames, 1996).

Das Melden von (Verdachts-)Fällen sexuellen Missbrauchs ist für Betroffene zudem umso schwieriger, wenn in der jeweiligen Einrichtung kein Beschwerdemanagement existiert, die Einbindung der Eltern und Erziehungsberechtigten nur gering ist und die Mitbestimmungsrechte der Kinder und Jugendlichen nicht ausreichend berücksichtigt werden (vgl. Bange, 2015; Bundschuh, 2010). Der Umgang mit Missbrauchsfällen ist überdies erschwert, wenn keine standardisierten Ablaufpläne für die nächsten einzuleitenden Schritte festgelegt wurden (vgl. Bange, 2015) und sexueller Missbrauch in der Einrichtung grundsätzlich tabuisiert wird (vgl. Bange, 2015; Helming et al., 2011; Noack & Schmid, 1996).

Fehlende Qualitätsstandards tragen ebenso dazu bei, dass ein „Täter- und Täterinnenfreundliches Umfeld“ besteht und potenzielle Übergriffe schwerer bemerkt werden (vgl. Bange, 2015). Dies beginnt bereits bei den Einstellungsverfahren von neuen Mitarbeitenden, bei denen häufig nicht auf eine kinder- und jugendschutzwahrende Haltung und Arbeit in der Einrichtung hingewiesen wird und diese nur selten durch Zusatzvereinbarungen in den Arbeitsverträgen verankert ist. Auch wird zumeist

versäumt, erweiterte Führungszeugnisse einzuholen, die Hinweise auf bereits sexuelle Viktimisierungstaten geben könnten (vgl. Bange, 2015).

Ebenso wird häufig eine fehlende Vernetzung nach außen (z.B. mit einer auf sexualisierte Gewalt spezialisierten Fachberatungsstelle) oder eine geringe externe Kontrolle und Expertise durch eine Fachaufsicht (wie z.B. ein Jugendamt oder eine insoweit erfahrenen Kinderschutzzfachkraft) bemängelt (vgl. Bange, 2015).

Darüber hinaus ist zu beobachten, dass oftmals noch niedrigschwellige Gelegenheitsstrukturen durch bauliche Gegebenheiten bestehen und eine Adaption von Dienstplänen sowie eine Auflösung von Schlüsselgewalt noch nicht an allen Orten gegeben ist (vgl. Wolff, 2007).

2.1.4.2 Risikofaktoren aus behinderungsspezifischer Perspektive

Vertiefend wird nun der Blick auf jene Faktoren gerichtet, die aufgrund bzw. einhergehend mit der Behinderung der Kinder und Jugendlichen ihre Vulnerabilität nochmals verstärken und die eine Erklärung für die erhöhte Prävalenz von Menschen mit Behinderung in ihrem Lebensverlauf sein können (bzgl. Prävalenzen siehe Kap. 2.1.2). Die hierfür zugrunde gelegten Studien beziehen sich schwerpunktmäßig auf Personen mit geistiger Behinderung, Hör- oder Körperbehinderung und umfassen aufgrund der geringeren Datenlage Personen unterschiedlicher Altersstufen. Zu beachten ist ferner, dass nicht jedes Risikomerkmals für jede Form der Behinderung gleichermaßen dominant ist. So treffen bspw. Abhängigkeiten in Pflegesituationen eher auf Personen mit körperlich und motorischen Einschränkungen zu, während kommunikative Barrieren verstärkt bei jenen mit Hörbehinderung zu tragen kommen und das manipulative Verhalten der Täter und Täterinnen besonders von Personen mit geistiger Behinderung schwer zu durchschauen ist. Gleichwohl gelten viele der nachfolgend skizzierten Risikofaktoren für mehrere Behinderungsformen in ähnlicher Weise und auch nicht alle Behinderungen sind in sich trennscharf, sondern gehen häufig mit weiteren Behinderungen oder anderen Beeinträchtigungen einher. Zur Vermittlung eines übergeordneten Verständnisses für behinderungsspezifische Risikomerkmale oder -konstellationen sind diese deshalb nachfolgend nicht nach Art der Behinderung gegliedert, sondern nach inhaltlichen Aspekten.

Zu den bedeutsamsten behinderungsspezifischen Risikofaktoren zählen:

- *Abhängigkeit und Fremdbestimmung*
- *Sozialisation zur Anspruchslosigkeit und Wehrlosigkeit*
- *Ausnutzung von Pflege- und Betreuungssituationen*
- *Geringe Abwehrstrategien und wenig selbstschützende Fertigkeiten*
- *Mangel an Sexualaufklärung sowie unzureichendes Wissen über sexuellen Missbrauch und eigene Rechte*
- *Wenig Gelegenheiten, um über sexualisierte Gewalt zu sprechen*
- *Negative Haltung und Wertung bzgl. Sexualität bei Personen mit Behinderung*
- *Soziale Isolation*
- *Mangelnde, unangemessene soziale Fertigkeiten*
- *Wenig (behinderungsspezifische) Unterstützungsmöglichkeiten*
- *Eingeschränkte Kommunikationsfähigkeit*
- *Geringe Glaubwürdigkeit*
- *Unterbringung im institutionellen Setting*
- *Diskriminierung und Mobbing*
- *Gewaltvolles Umfeld und liebloses bis harsches Familienklima*
- *Weitere belastende familiäre Faktoren*
- *Nicht befriedigte Bedürfnisse nach Nähe und Zuneigung*
- *Negatives Selbstbild*
- *Geringere Selbstbehauptung bei gleichzeitiger Ausnutzung der Behinderung*
- *Vorherige sexuelle Viktimisierungen*

Diese Faktoren werden nachfolgend näher beschrieben.

Abhängigkeit und Fremdbestimmung

So kann zunächst beobachtet werden, dass Kinder und Jugendliche mit Behinderung nicht nur in großer emotionaler und physischer Abhängigkeit von anderen Personen aufwachsen, sondern oftmals auch in ihrem weiteren Lebensverlauf auf betreuendes Personal angewiesen sind (vgl. Darmann, 2000; Dietzel, 2002; Michalek, 2000; Noack & Schmid, 1996; Nosek, Howland, Rintala, Young & Chanpong, 2001; Schröttle et al., 2012; Smit et al., 2019; Windisch & Kniel, 1993; Zemp & Pircher, 1996; Zemp et al., 1997). Dabei sind die Möglichkeiten der persönlichen Einflussnahme häufig gering, sodass ihnen „Abgrenzungen und Selbstbestimmung äußerst schwerfallen“ (Chodan, Reis & Häßler, 2015, S. 412).

Sozialisation zur Anspruchslosigkeit und Wehrlosigkeit

Vielmals werden Auswahlmöglichkeiten und Mitbestimmungsrechte nicht verwirklicht und stattdessen eine Compliance im Sinne der fremdbestimmten Regelbefolgung eingefordert. Hierdurch wird eine Sozialisation zur Anspruchslosigkeit, Folgsamkeit und Wehrlosigkeit begünstigt, die sich potenzielle Täter und Täterinnen zu Nutze machen (vgl. Dietzel, 2002; Furey, Niesen & Strauch, 1994; Noack & Schmid, 1996; Schröttle et al., 2012; Senn & The G. Allen Roeher Institute, 1993; Smit et al., 2019).

Ausnutzung von Pflege- und Betreuungssituationen

Insbesondere Situationen mit erhöhter Abhängigkeit, wie die in der (Langzeit-)Pflege, werden häufig ausgenutzt (vgl. Euser et al., 2016; Milberger, Israel, LeRoy & Martin, 2003; Schröttle et al., 2012). Die Aussagen in der mehrere Behinderungsformen umfassenden Studie von Schröttle et al. (2012) zeigten bei den befragten Frauen einen unmittelbaren Zusammenhang auf zwischen „sexuellen Übergriffen mit Formen der Beeinträchtigung, die Hilfeleistungen im Kontext von Körperpflege erforderlich machten, einerseits sowie mit Einschränkungen physischer Gegenwehr durch Körperbehinderung andererseits“ (S. 56).

Geringe Abwehrstrategien und wenig selbstschützende Fertigkeiten

Hierbei fehlt es den Betroffenen vielmals an konkretem Wissen über Abwehrstrategien und selbstschützenden Fertigkeiten (vgl. Crossmaker, 1991; Fries & Schröttle, 2014; Haseltine & Miltenberger, 1990; McCreary Centre Society, 1993; Schröttle et al., 2012; Sobsey & Mansell, 1994; Tang & Lee, 1999; Ticoll, 1994; Watson, Brain & Houghton, 1992; Westcott, 1993). Dies wird u.a. bedingt durch „eine Beeinträchtigung in der Möglichkeit, Grenzen gegenüber sexuellen Übergriffen zu setzen, aufgrund von

fortgesetzten sexuellen Grenzverletzungen seit Kindheit und Jugend sowie mangelnder Aufklärung und Information“ (Fries & Schröttle, 2014, S. 44).

Mangel an Sexualaufklärung/Wissen über Missbrauch/Rechte

Dieses Wissensdefizit bezieht sich oftmals auf einen Mangel an umfassender Sexualaufklärung, in deren Rahmen die Kinder und Jugendlichen sich austauschen und lernen können, was als angemessene und ungemessene Berührungen und Sexualität gilt, wo die eigenen Grenzen liegen und wo die anderer und ab wann diese überschritten sind. Aber auch, welche Formen sexuellen Missbrauchs es gibt und welche Rechte und Hilfemöglichkeiten sie in diesem Zusammenhang haben (vgl. Briggs, 2006; Byrne, 2018; Cheng & Udry, 2002; Fries & Schröttle, 2014; Galea, Butler, Iacono & Leighton, 2004; Pownall, Jahoda & Hastings, 2012; Siebelink, de Jong, Taal & Roelvink, 2006; Smit et al., 2019; Szollos & McCabe, 1995; Tang & Lee, 1999; Walter & Hoyler-Herrmann, 1987; Zemp, 1997; Zemp & Pircher, 1996; Zemp et al., 1997). So beschreibt Briggs (2006), dass es möglich sei, dass Kinder mit Lernbehinderungen ins Visier genommen wurden, weil sie weniger als andere in der Lage waren, Missbrauch als Unrecht zu erkennen, ihre Rechte zu verstehen und Missbrauch zu melden (vgl. S. 43).

Wissen und Sprechen über sexualisierte Gewalt

Dabei haben Jugendliche, die sexualisierte Gewalt erfahren haben, einen ausgeprägten „Informations- und Wissensbedarf“ (vgl. Maschke & Stecher, 2018, S. 39). Sie geben zu größeren Anteilen an, mehr über Aufklärung, sexuelle Gewalt unter Jugendlichen, sexuelle Gewalt gegen Jugendliche durch Erwachsene, Partnerschaft, Pornografie sowie zur Hilfe und Beratung erfahren zu wollen (vgl. Maschke & Stecher, 2018, S. 39). Dieses Bedürfnis scheint allerdings weder im sozialen noch im institutionellen Umfeld der Kinder und Jugendlichen adäquat bedient zu werden. Maschke und Stecher (2018) ermittelten, dass 62 % der 248 in ihrer Studie berücksichtigten Förderschülerinnen und Förderschüler „nie“ über sexuelle Gewalt im Unterricht gesprochen haben. In ihrer Vergleichsstudie mit Jugendlichen gleichen Alters ohne Behinderung lag der Anteil bei 47 % ($N = 2.651$) (vgl. S. 39). Aber auch mit ihren Freunden oder in der Clique taten dies „über die Hälfte (59 %) der Jugendlichen mit Behinderung „nie“, während dies „lediglich“ für 43 % der Nichtbehinderten zutraf (vgl. S. 39). Für beide Gruppen (Jugendliche mit vs. ohne Behinderung) waren die Eltern die Personen, mit denen sich am wenigsten über sexuellen Missbrauch ausgetauscht wurde. So sprachen 71 % der Förderschülerinnen und Förderschüler und 59 % der Schülerinnen und Schüler ohne

Behinderung „nie“ mit ihren Eltern darüber (vgl. S. 39). Bei der geschlechterspezifischen Betrachtung zeigte sich zudem, dass das „nie“ über sexuelle Gewalt zu sprechen v.a. für die Jungen festgestellt werden konnte (vgl. S. 39).

Haltung/Wertung/Negierung von Sexualität bei Personen mit Behinderung

Dass eine offene Kommunikation über Sexualität und sexualisierte Gewalt bei Personen mit Behinderung so wenig etabliert ist, liegt teilweise auch an zugrunde liegenden Haltungen und Wertungen gegenüber dieser Zielgruppe. Hiermit sind stigmatisierende und abwertende Einstellungen sowie eine öffentliche negative Meinung über Personen mit Behinderung auf kultureller, gesellschaftlicher und familiärer Ebene gemeint (vgl. Belsky, 1980; Bronfenbrenner, 1977; Fries & Schröttle, 2014; Garbarino & Stocking, 1980; Ludlow, 1991). Diese erstrecken sich von einer Negierung, zu einem Nicht-Wahrhaben-Wollen bzw. einer Unterdrückung oder Tabuisierung sexuellen Missbrauchs im Allgemeinen und in Institutionen (für Letzteres vgl. Hames, 1996). Diese defizitäre und widrige Auffassung stärkt das Bild der „machtlosen Behinderten“, indem ihnen essenzielle Menschenrechte, wie das Recht auf sexuelle Selbstbestimmung (vgl. International Planned Parenthood Federation [IPPF], 2009), abgesprochen, geleugnet oder verweigert werden. Existierende Mythen zu potenziellen Tätern und Täterinnen sowie zu betroffenen Personen nähren dieses Bild weiter, sodass derartige Tabuisierungen und Mythenbildungen als Risikofaktoren angesehen werden (vgl. Collings, 1997; DeMarni Cromer & Goldsmith, 2010).

Soziale Isolation

Vor diesem Hintergrund ist es nicht verwunderlich, dass Kinder und Jugendliche mit Behinderungen und ihre Familien oftmals sozial isoliert leben (vgl. Fleming, Mullen & Bammer, 1997; Kvam, 2004; Michalek, 2000; Milberger et al., 2003; Normand & Sallafranque-St. Louis, 2016; Chodan, Reis & Häßler, 2015).

Mangelnde, unangemessene soziale Fertigkeiten

Dies bedingt wiederum, dass sie geringere Möglichkeiten und Chancen zur Teilhabe an „typischen“ Interaktionen haben, welche in Folge die Entwicklung und Ausbildung sozialer Fertigkeiten oftmals einschränkt (vgl. Singer & Roberts, 1996; Sobsey & Mansell, 1994) und somit das Risiko zur Manipulation erhöht (vgl. Andrews & Veronen, 1993; Crossmaker, 1991; Dietzel, 2002; McCreary Centre Society, 1993; Sobsey & Mansell, 1994; Ticoll, 1994; Westcott, 1993).

Wenig (behinderungsspezifische) Unterstützungsmöglichkeiten

Darüber hinaus wurde vielfach festgestellt, dass Kinder und Jugendliche mit Behinderung eine geringere Anzahl an Personen in ihrem sozialen Umfeld haben, denen sie sich anvertrauen können (vgl. Antia et al., 2011; Bruder & Kroese, 2005; Fleming et al., 1997; Kvam, 2004; Lumley & Miltenberger, 1997; Milberger et al., 2003; Muccigrosso, 1991; Normand & Sallafrance-St-Louis, 2016; Schröttle et al., 2012; Tang & Lee, 1999; Tharinger et al., 1990). „Nur wenige verfügen über eine Peergroup, eine Freundin/einen Freund oder eine andere Person des Vertrauens, der sie sich anvertrauen können, und die ihnen hilft, gemeinsam die Situation zu beenden und weiter dagegen vorzugehen“ (Chodan, Reis & Häßler, 2015, S. 412). Schröttle et al. (2012) identifizieren den „begrenzten Kreis an sozialen Kontakten“ als „ein spezifisches Hindernis bei der Suche nach Unterstützung“ (S. 59). Dieses fehlende private Unterstützungsnetzwerk wird zudem nicht hinreichend auf institutioneller bzw. externer Ebene ausgeglichen. Wiederkehrend wird in der Literatur festgestellt, dass es der betroffenen Zielgruppe an barrierefreien, niedrighwelligen und zielgruppenspezifischen Unterstützungsmöglichkeiten sowie an Schutz- und Beschwerdemöglichkeiten mangelt (vgl. Bruder & Kroese, 2005; Fries & Schröttle, 2014; Lumley & Miltenberger, 1997; Muccigrosso, 1991; Schröttle et al., 2012; Tang & Lee, 1999; Tharinger et al., 1990). Dies führt dazu, dass Betroffene „keine Möglichkeiten haben, selbst aktiv Unterstützung zu suchen oder selbstständig ihre Rechte einzufordern“ (Schröttle et al., 2012, S. 59).

Eingeschränkte Kommunikationsfähigkeit

Durch die mit der Behinderung einhergehende eingeschränkte Kommunikationsfähigkeit ist es ihnen zudem oftmals deutlich erschwert, aktiv nach Hilfe zu suchen oder sich mitzuteilen (vgl. Andrews & Veronen, 1993; Brownlie, Jabbar, Beitchman, Vida & Atkinson, 2007; Byrne, 2018; Crossmaker, 1991; Dietzel, 2002; Fries & Schröttle, 2014; Knutson & Sullivan, 1993; McCreary Center Society, 1993; Schröttle et al., 2012; Singer & Roberts, 1996; Sobsey & Mansell, 1994; Sullivan & Knutson, 1998; Tang & Lee, 1999; Tharinger et al., 1990; Ticoll, 1994; Westcott, 1993). Dies zeigt sich u.a. in Problemen beim Berichten von Vorfällen, weil der Wortschatz nicht vorhanden oder ausreichend ist und somit Gefühle und Empfindungen nur schwer differenziert erkannt und ausgedrückt werden können oder Schwierigkeiten bei der Gedächtnisspeicherung und des Abrufs bestehen (vgl. Bruder & Kroese, 2005; Fries & Schröttle, 2014; Lumley

& Miltenberger, 1997; Muccigrosso, 1991; Tang & Lee, 1999). Bei Menschen mit Hörbehinderung liegen zudem häufig die Schwierigkeiten in den konkreten Kommunikationsbarrieren zwischen ihnen und hörenden Personen (vgl. Kvam, 2004; Sebald, 2008; Sullivan & Knutson, 1998; Sullivan, Vernon & Scanlan, 1987). Diese umfassen insbesondere Hemmungen, sich einem hörenden Umfeld anzuvertrauen (vgl. Fries, Herzer, Meyer, Murach & Schmitz, 2013; von Walter, 2001), und reduzierte Möglichkeiten, gebärdensprachlich zu kommunizieren (vgl. Fries & Schröttle, 2014). Letzteres trifft auch auf die Kommunikation innerhalb der Familie und des Elternhauses zu (vgl. Fries & Schröttle, 2014). Aufgrund dieser eingeschränkten Möglichkeiten zur Kommunikation nach innen und außen sieht Dietzel (2002) „einen Zusammenhang zwischen der Behinderung des Kindes und der sexuellen Gewalt“ und erklärt ferner, dass „die ‚Gefahr der Entdeckung noch wesentlich geringer ist als bei jedem anderen Kind‘ und dies die Hemmschwelle des Täters beeinflussen könnte“ (S. 110).

Geringe Glaubwürdigkeit

Eine mögliche Aufdeckung der Tat wird ferner dadurch erschwert, dass v.a. Betroffenen mit Lernschwierigkeiten, psychischen Erkrankungen oder Hörbehinderungen oftmals ein schwaches Urteilsvermögen, eine geringere Glaubwürdigkeit oder verminderte Aussagetüchtigkeit und Schwierigkeiten bei Entscheidungsprozessen zugeschrieben werden (vgl. Andrews & Veronen, 1993; Crossmaker, 1991; Dietzel, 2002; Fries & Schröttle, 2014; McCreary Centere Society, 1993; Milberger et al., 2003; Schröttle et al., 2012; Sobsey & Mansell, 1994; Ticoll, 1994; Westcott, 1993). Hierdurch ist es für beschuldigte Tätern und Täterinnen leichter, entsprechende Anschuldigungen abzuweisen oder als Fehlbehauptung abzutun. Dies fällt umso leichter, je größer das Machtgefälle zwischen dem vermeintlichen Opfer und dem potenziellen Täter bzw. der potenziellen Täterin hinsichtlich Alter, Vorliegen und Ausprägung der Behinderung sowie bestehendem Abhängigkeitsverhältnis ist (vgl. Byrne, 2018; Hershkowitz, Lamb, & Horowitz, 2007; Kvam, 2004).

Unterbringung im institutionellen Setting

Als weitere Risikofaktoren wurde v.a. für Kinder und Jugendliche mit Hörbehinderung und/oder Kommunikationsproblemen die Unterbringung in Internaten oder Heimen sowie die Beschulung in Förderschulen identifiziert (vgl. Fries & Schröttle, 2014; Knutson & Sullivan, 1993; Kvam, 2004).

Gewalt und Diskriminierung

Dass institutionelle Settings an sich jedoch auch für Menschen mit anderen Behinderungsformen (vgl. Schröttle et al., 2012) oder gar für jene ohne Behinderung (vgl. Helming et al., 2011) ein gewisses Gefährdungspotenzial mit sich bringen, wurde bereits durch die vielfältigen Gefährdungslagen in Einrichtungen deutlich, die umfassender in Kapitel 2.1.4.1 dargelegt wurden. Durch in sich geschlossene Systeme und Abhängigkeitsverhältnisse ist das Risiko merklich erhöht, dass Gewalt und Diskriminierung vorherrschen können und Übergriffe unentdeckt bleiben (vgl. Schröttle et al., 2012). Die Befragungen von Schröttle et al. (2012) weisen in diesem Zusammenhang auf „eine strukturelle Rücksichtslosigkeit und ein Desinteresse der Institution Schule sowie eine fehlende Rücksichtnahme auf den besonderen Bedarf behinderter Schülerinnen und Schüler“ (S. 58).

Mobbing

Oben genannte Faktoren sind umso schwerwiegender, als dass belegt ist, dass Personen mit sexuellen Missbrauchserfahrungen, insbesondere bei Viktimisierungen mit Körperkontakt, signifikant häufiger Opfer von Mobbing werden. So zeigten sich sowohl in der Studie von Kvam (2004) auch in der von Maschke und Stecher (2018), dass diejenigen, die sexuellem Missbrauch mit Körperkontakt ausgesetzt waren, häufiger von Mobbing berichteten (35,5 %) als die nicht missbrauchte Gruppe (20,6 %, $N = 2135$, $p < .01$) (vgl. Kvam, 2004, S. 248). Ergänzend hierzu fanden Maschke und Stecher (2018) heraus, dass dies gleichermaßen für Jugendliche mit und ohne Behinderungen zutrifft, und v.a. bei jenen, die wiederholt körperliche sexualisierte Gewalterfahrungen machten (S. 34).

Gewaltvolles Umfeld und liebloses bis harsches Familienklima

Neben Diskriminierungs- und Mobbingserfahrungen scheint sexualisierte Gewalt häufig mit dem Aufwachsen und Leben in einem gewaltvollen bzw. lieblosen Umfeld einherzugehen. Berichtet wird in diesem Zusammenhang von einem harschen, negativen Familienklima, in dem Kinder und Jugendlichen mit Behinderung wenig Unterstützung durch ihre Eltern erfahren, vernachlässigt werden, körperlichen Missbrauch erleiden, zwischeneltherliche Gewalt miterleben oder ihnen gegenüber körperliche Gewalt seitens der Mutter und/oder des Vaters entgegengebracht wird (vgl. Fleming et al., 1997; Kvam, 2004; Maschke & Stecher, 2018; Mueller-Johnson et al., 2014, S. 31; Schröttle et al., 2012; Schmid et al., 2012; Sullivan & Knutson, 2000). Besonders ins Gewicht fällt

hierbei das wiederholte Erleben solcher Erfahrungen (vgl. Maschke & Stecher, 2018). Entsprechend assoziieren derart betroffene Jugendliche ihre „Erfahrungen mit sexualisierter Gewalt signifikant mit einer negativeren Wahrnehmung des Wohlfühlens oder Wellbeings in der Familie“ (vgl. Maschke & Stecher, 2018, S. 36) und einem Gefühl des „nicht ausreichend unterstützt und angenommen“ seins in der eigenen Familie (vgl. Schröttle et al., 2013, S. 71).

Familiäre Faktoren

Dieses negative Familienklima dürfte ferner dadurch verstärkt werden, dass oftmals weitere belastende familiäre Faktoren vorherrschen, die verhindern, dass die Bindungsbedürfnisse der Kinder und Jugendlichen ausreichend befriedigt werden können, wie z.B. Alkohol- und Drogenkonsum, Gewaltdelinquenz und/oder psychische Störungen (vgl. Andrews & Veronen, 1993; Crossmaker, 1991; Davies & Jones, 2013; Dietzel, 2002; Fergusson et al., 2008; Fleming et al., 1997; McCreary Centere Society, 1993; Milberger et al., 2003; Mueller-Johnson et al., 2014; Schmid et al., 2012; Sobsey & Mansell, 1994; Tharinger et al., 1990; Ticoll, 1994; Westcott, 1993).

Bedürfnisse nach Nähe und Zuneigung

Menschen, und insbesondere Kinder und Jugendliche, haben jedoch ein natürliches Bedürfnis nach Nähe, Bindung und Zuneigung. Dies gilt genauso für jene mit als auch ohne Behinderung. Werden diese nicht adäquat gestillt, steigt das Risiko für sexuellen Missbrauch, weil potenzielle Täter und Täterinnen an diesen Bindungsbedürfnissen ansetzen und sie für ihre Missbrauchstaten ausnutzen (vgl. Fergusson et al., 2008).

Negatives Selbstbild der Jugendlichen

Dabei kommt für sie „erleichternd“ hinzu, dass Kinder und Jugendliche mit (Körper-)Behinderung oftmals den eigenen Körper weniger akzeptieren, sie eine geringere Selbstsicherheit aufweisen und ein negatives Selbstbild haben (vgl. Hassouneh-Phillips & McNeff, 2005). In der Studie von Maschke und Stecher (2018) konnte aufgezeigt werden, dass dies insbesondere für Jugendliche zutrifft, die bereits sexualisierte Gewalt erlebten. Hier wiesen sowohl jene mit Behinderung als auch solche aus der Vergleichsstudie ohne Behinderung ein „signifikant negativeres Bild von sich selbst“ auf (S. 35). Verstärkt konnte dies bei sexuellem Missbrauch mit Körperkontakt festgestellt werden (vgl. Maschke & Stecher, 2018, S. 35). Aufgrund dieser negativen Eigenbewertung sind sie u.U. besonders vulnerabel für falsche Aufmerksamkeiten und Manipulationen durch Täter und Täterinnen.

Geringe Selbstbehauptung bei gleichzeitiger Ausnutzung der Behinderung

Allerdings betrifft dies nicht nur Kinder und Jugendliche (mit Behinderung). Auch bei erwachsenen Personen mit verschiedenen Arten der Behinderung konnten Schröttle et al. (2012) aus ihren Interviews „die große Bedürftigkeit der Frauen, der Wunsch nach Zuwendung und Nähe, sich jemanden zugehörig zu fühlen“ (S. 57) als Ursachen von Gewalt in Paarbeziehungen identifizieren. Die Möglichkeiten der Selbstbehauptung in einer (gewaltvollen) Paarbeziehung im Erwachsenenalter sind für sie nicht nur durch „das ihnen von Kind an eingepfachte Minderwertigkeitsgefühl keine Ansprüche stellen zu dürfen, sich mit dem zufriedengeben zu müssen, was man bekommt“ (Schröttle et al., 2012, S. 57) erschwert, sondern auch durch „das gezielte Ausnutzen der Behinderung“ (Schröttle et al., 2012, S. 57). Und zwar nicht nur durch eine Geringschätzung der betroffenen Person als Frau, sondern als Frau mit Behinderung (vgl. Schröttle et al., 2012, S. 57). Dies stellte für die Täter bzw. Täterin auch einen Grund zur Legitimation ihrer Taten dar (vgl. Schröttle et al., 2012, S. 57).

Vorherige Viktimisierung

Zudem wiesen die Analysen von Fries und Schröttle (2014, S. 35) einen Zusammenhang zwischen sexuellem Missbrauch in Kindheit und Jugend und Gewalt im Erwachsenenleben bei gehörlosen Frauen fest. Im Vergleich zu gehörlosen Frauen ohne sexuelle Missbrauchserfahrung wiesen jene mit entsprechender Viktimisierung in Kindheit und Jugend „häufiger körperliche Gewalt (81 % vs. 69 %) sowie schwere körperliche Gewalt und erheblich häufiger sexuelle Gewalt im Erwachsenenleben [...] (56 % vs. 32 %)“ auf (Fries & Schröttle, 2014, S. 36). Derlei Gewalterfahrungen im Kindes- und Jugendalter halten sie für einen zentralen Risikofaktor für weitere sexuelle Viktimisierungen (vgl. Fries & Schröttle, 2014, S. 35).

Diese Ausführungen legen nahe, dass nicht ein einzelner Faktor zur unmittelbaren Betroffenheit führt, sondern vielmehr das komplexe Bedingungsgefüge und die durch die Behinderung potenzierte Anzahl an Risikofaktoren die hohen Prävalenzen im Lebensverlauf der Kinder und Jugendlichen mit Behinderung erklären (für Letzteres vgl. Kap. 2.1.2.5).

2.1.4.3 Fazit

Leitfrage: „Weshalb sind Schülerinnen und Schüler mit Behinderung besonders gefährdet? Was bedeutet das für die Lehr- und Fachkräfte?“

Antwort: *Sexueller Kindesmissbrauch wird durch eine Vielzahl an Faktoren begünstigt, die auf verschiedenen Ebenen gelagert sind (Faktoren der Person, seiner familiären und sozialen Umwelt sowie Gefährdungslagen in Institutionen). Es handelt sich somit um ein Bedingungsgefüge, bei dem grundsätzlich gilt: Je mehr Faktoren gemeinsam vorliegen, desto höher ist die Vulnerabilität und potenzielle Gefahr, von sexuellem Missbrauch betroffen zu sein/werden.*

Bei Schülerinnen und Schülern mit Behinderung erhöht sich die potenzielle Anzahl an Faktoren zusätzlich durch ihre Behinderung und die damit einhergehenden verstärkten Macht- und Abhängigkeitsverhältnisse.

Die Kenntnis und Reflexion hierüber ist für schulische Lehr- und Fachkräfte wichtig, um spezifische Gefährdungssituationen ihrer Schülerschaft und jene im institutionellen Schulsetting zu erkennen, sodass sie diesen mit zielgerichteten Präventionsmaßnahmen entgegenwirken können.

2.1.5 Täter und Täterinnen

Die Tatsache, dass Täter und Täterinnen ihre sexuellen Übergriffe i.d.R. planen und über einen längeren Zeitraum anbahnen, bietet Lehr- und Fachkräften die Chance, typische Tatabläufe zu erkennen und anbahnenden Missbrauch zu unterbinden oder weiteren zu verhindern. Ein genaues Wissen um zugrunde liegende Mechanismen und potenzielle Täter(innen) ermöglicht somit die Planung und Umsetzung von wirkungsvollen Präventions- und Interventionsmaßnahmen.

Vor diesem Hintergrund wird in diesem Kapitel darauf eingegangen, **von wem und wo** (Kap. 2.1.5.1), **weshalb** (Kap. 2.1.5.2), **wie** (Kap. 2.1.5.3) **und auf welche Art und Weise speziell Schülerinnen und Schüler mit Behinderung sexuell missbraucht werden** (Kap. 2.1.5.4). Im Fazit (Kap. 2.1.5.5) werden die Befunde noch einmal dahingehend zusammengefasst, **was sie für die Lehr- und Fachkräfte bedeuten**.

Die dargelegten Forschungsergebnisse generieren sich zum Großteil aus Studien zu sexuellem Missbrauch an Kindern und Jugendlichen ohne Behinderung, da bislang nur wenige Erkenntnisse zur speziellen Motivation, zu Strukturen und Beziehungsdimension von Personen vorliegen, die sich an solchen mit Behinderung vergehen (und selbst eine Behinderung aufweisen). Sofern Befunde zu Betroffenen oder Tatpersonen mit Behinderung vorliegen, sind diese an entsprechender Stelle angeführt.

2.1.5.1 Tatpersonen und Täter-Betroffenen-Kontexte

Die sexuell viktimisierten Kinder oder Jugendlichen werden übereinstimmenden Studienergebnissen zu Folge zu über 90 % von Personen aus ihrem sozialen Umfeld missbraucht (vgl. Balogh et al., 2001; Burton, 2002; Elliot, Browne & Kilcoyne, 1995; Erdogan, 2011; Smallbone & Wortley, 2001). Hierbei kann es sich sowohl um (direkte) Verwandte als Täter bzw. Täterin handeln (intrafamiliärer Missbrauch) oder um Personen, die mit den Betroffenen in keinem verwandtschaftlichen Verhältnis stehen (extrafamiliäre Täter und Täterinnen). Darüber hinaus gibt es sexuell missbrauchende Erwachsene, die sich sowohl an den eigenen Kindern vergehen als auch an jenen, auf die sie im außerfamiliären Setting treffen (sog. Gemischtattäter bzw. Gemischtattäterinnen) (vgl. Smallbone & Wortley, 2001).

Auch für Menschen mit Behinderung stellt der soziale Nahraum den Lebensbereich mit der größten Gefahr für sexuelle Übergriffe dar (vgl. Dietzel, 2002; Euser et al., 2016; Fries & Schröttle, 2014; Gil-Llario et al., 2019; Helton et al., 2018; Kindler & Schmidt-Ndasi, 2011; Klein et al., 1999; Knutson & Sullivan, 1993; Kvam, 2004; Martin et. al.,

2006; Mansell et al., 1998; Maschke & Stecher, 2018; Schröttle et al., 2012; Sobsey & Mansell, 1994; Sullivan & Knutson, 2000; Wienholz et al., 2013). Entsprechend ist die Frage „Wer sind die Täter und Täterinnen bei Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen mit Behinderung?“ nicht losgelöst von den Orten zu betrachten, wo sie auf ihre (potenziellen) Opfer treffen:

Innerhalb der Familie nannten die Betroffenen mit Behinderung (Kinder, Jugendliche oder Erwachsene (retrospektiv)) überwiegend erwachsene Familienmitglieder ohne Behinderung, wie z.B. den (Stief-)Vater, Bruder, Großvater, Onkel und somit Personen aus dem unmittelbaren intra- oder extrafamiliären Umfeld, zu dem auch Bekannte und weitere Verwandte der Familie zählen (vgl. Dietzel, 2002; Euser et al., 2016; Fries & Schröttle, 2014; Gil-Llario et al., 2019; Helton et al., 2018; Klein et al., 1999; Knutson & Sullivan, 1993; Kvam, 2004; Mansell et al., 1998; Schröttle et al., 2012, Schröttle et al., 2013; Sullivan & Knutson, 2000).

In der (Förder-)Schule und Freizeit treten Gleichaltrige als Täter und Täterinnen stärker in den Vordergrund. Diese können Mitschüler oder Mitschülerinnen sein oder aus dem engeren Freundes- und Bekanntenkreis stammen. Hierbei handelt es sich nicht selten um Ex-Partnerinnen und Ex-Partner. Insofern erweitert sich der Kreis der Tatpersonen in diesem Sektor auf einen anderen Altersbereich, den der Peers (vgl. Bienstein et al., 2016; Euser et al., 2016.; Fries & Schröttle, 2014; Gil-Llario et al., 2019; Kvam, 2004; Maschke & Stecher, 2018; Schröttle et al., 2012; Wienholz et al., 2013).

Des Weiteren wird öfters von Tätern oder Täterinnen berichtet, die mit dem Kind oder Jugendlichen aufgrund ihrer Behinderung in Kontakt stehen und/oder sich in ihrem im Einrichtungssetting bewegen, z.B. Personal vom Fahrdienst, Therapeuten* oder Ärzte*, aber auch Pflege-, Betreuungs- und Lehrpersonen (vgl. Dietzel, 2002; Fries & Schröttle, 2014; Kindler & Schmidt-Ndasi, 2011, Knutson & Sullivan, 1993; Kvam, 2004; Schröttle et al., 2012; Schröttle et al., 2013; Sobsey & Mansell, 1994).

Im stationären Setting von (Wohn-)Einrichtungen bei (jungen) Erwachsenen mit Behinderung werden zudem häufig andere Bewohnerinnen und Bewohner, Personen aus dem Betreuungspersonal oder Arbeitskolleginnen bzw. Arbeitskollegen als Täter und Täterinnen benannt (vgl. Klein et al., 1999; Schröttle et al., 2012; Zemp et al., 1997).

Innerhalb der eigenen Beziehung, wo kein Machtungleichgewicht aufgrund einer Partnerschaft auf Augenhöhe bestehen sollte, wird jedoch oft von sexuellen Übergriffen durch die aktuellen oder Ex-Partner und Ex-Partnerinnen berichtet. Der intime Nahraum

stellt somit neben dem sozialen und familiären Nahraum einen der wesentlichen Gefahrenbereiche für sexualisierte Gewalt dar, v.a. für erwachsene Frauen mit Behinderung (vgl. Martin et. al., 2006; Schröttle et al., 2012; Schröttle et al., 2013) und Mädchen mit Behinderung (vgl. Maschke & Stecher, 2018; Wienholz et al., 2013).

Neben diesen klar lokalisierbaren Settings kam mit dem Voranschreiten der Digitalisierung ein weiterer Tatort sexuellen Missbrauchs hinzu: das *Internet* (vgl. Mitchell, Finkelhor, Jones & Wolak, 2012; Rice et al., 2012; Schmid et al., 2012; Strassberg, McKinnon, Sustaíta & Rullo, 2013; von Weiler, Haardt-Becker & Schulte, 2010; Wolak & Finkelhor, 2011). Hier haben Täter und Täterinnen z.B. über Foren und Chats nicht nur einen direkteren, ungeschützteren Zugriff auf die Kinder und Jugendlichen, sondern gleichzeitig auch die Möglichkeit, in deutlich höherer Anzahl und Geschwindigkeit entsprechende Kontakte anzubahnen (vgl. von Weiler, Mendlewitsch & Gerber, 2011; Wolak, Finkelhor, Mitchell & Ybarra, 2010). Die Art der Taten erstrecken sich von gedankenlosem Anmachen und ungewollten sexualisierten Annäherungen durch Gleichaltrige bis hin zu online vorbereiteten sexualisierten Grenzverletzungen und sexualisierter Gewalt durch Erwachsene, die dann bei Offline-Treffen verübt wird. Am häufigsten erfolgt über die digitalen Medien und Smartphones jedoch eine ungewollte Konfrontation mit sexualbezogenem Bild- oder Filmmaterial (vgl. Dekker, Koops & Briken, 2016). Gleichwohl dass das Internet in diesem Zusammenhang erheblich an Bedeutung gewinnt, kann aus der Literaturrecherche zu dieser Arbeit abgeleitet werden, dass es in der Forschung zu sexualisierter Gewalt von Menschen mit Behinderung noch nicht systematisch berücksichtigt wurde.

Eine weitere Erkenntnis nach derzeitigem Forschungsstand ist, dass bei den Tatpersonen keine Ausgewogenheit besteht bzgl. der Geschlechterverteilung oder dem *Bekanntheitsgrad gegenüber der betroffenen Person*. So finden sich wie auch bei Personen ohne Behinderung ebenso bei jenen mit Behinderung nur selten Schilderungen von der bzw. dem „Fremden“ als Täterin bzw. Täter. Knutson und Sullvian (1993) berichten über ihre US-amerikanische Stichprobe mit 351 Kindern und Jugendlichen mit Hörbehinderung, die körperlich und/oder sexuell missbraucht wurden, dass diese Taten in lediglich 2 % der Fälle auf unbekannte Täter(innen) zurückgeführt werden konnte (S. 9). In der Erwachsenen-Studie mit Hörbehinderten in Norwegen wurde von den 2.135 Befragten in keinem Fall eine fremde Person als Täterin oder Täter benannt (vgl. Kvam, 2004, S. 247). Die behinderungsspezifischen Forschungsdaten für Deutschland weisen

jedoch aus, dass fremde oder nur flüchtig bekannte Personen zwar in deutlich geringerem Maße als Täterin bzw. Täter identifiziert werden, diese jedoch v.a. bei Mädchen mit Behinderung (vgl. Wienholz et al., 2013) und erwachsenen Frauen mit Behinderung (vgl. Schröttle et al., 2012; Schröttle et al., 2013) eine Rolle spielen könnten. Dies vor dem Hintergrund, dass bei ihnen die Gefahr von Gewalt in allen anderen Lebensbereichen grundsätzlich erhöht ist, so auch „an öffentlichen Orten durch unbekannte oder kaum bekannte Täter bzw. Täterinnen“ (Schröttle et al., 2012, S. 27).

Konsens besteht in der Forschungsliteratur jedoch darüber, dass sexueller Kindesmissbrauch zu einem deutlich geringen Anteil von *Frauen* begangen wird. Laut polizeilicher Kriminalstatistik (Bundeskriminalamt, 2020, S. 20) wurde „sexueller Missbrauch von Kindern“ (§§ 176, 176a, 176b StGB) im Jahr 2019 lediglich zu 6,1% von weiblichen Tatverdächtigen begangen. Meistens kennen die Missbrauchstäterinnen ihre Opfer aus dem persönlichen Betreuungsverhältnis als Babysitter, Angehörige oder Mutter des Kindes (vgl. Faller, 1987; Faller, 1995; Kercher & McShane, 1984; Lewis & Stanley, 2000; Vandiver & Walker, 2002).

Den vorherigen Schilderungen zufolge kann somit kaum eine Personengruppe von derlei Übergriffen ausgeschlossen werden (Erwachsene sowie Jugendliche mit und ohne Behinderung beiderlei Geschlechts). Allerdings kann aus den bisherigen Erkenntnissen auf eine *Haupttätergruppe* geschlossen werden, die für den Großteil der Taten verantwortlich ist: Diese ist i.d.R. männlich, ohne Behinderung und stammt aus dem familiären oder sozialen Nahfeld der sexuell missbrauchten Kinder und Jugendlichen. Letztere stehen in einem Abhängigkeitsverhältnis zum Täter und kennen ihn (seit längerem).

2.1.5.2 Tatmotive und -ursachen

Tatmotive

Im Wesentlichen sind zwei Gruppen von Tätern und Täterinnen zu unterscheiden; jene, deren sexuelle Präferenz auf Kinder (Pädophilie) und/oder pubertierende Mädchen und Jungen (Hebephilie) ausgerichtet ist, und jene, bei denen der Übergriff als Ersatzhandlung für eine sexuelle Beziehung zu einer altersentsprechenden Person erfolgt (vgl. Kuhle, Grundmann & Beier, 2015). Die sexuelle Präferenzstörung der Pädophilie bzw. Hebephilie (nach dem Klassifikationssystem ICD-10 F65.4, vgl. <https://www.dimdi.de/static/de/klassifikationen/icd/icd-10-who/kode-suche/htmlamt>

[l2019/block-f60-f69.htm](#) [Zugriff: 28.10.2023]) liegt jedoch lediglich in ca. 15 % der Studien zu verurteilten Missbrauchstaten vor (vgl. American Psychiatric Association, 1999). Während die Prävalenz dieser sexuellen Neigungen in der Gesamtbevölkerungen bei Männern auf ca. 1-5 % geschätzt wird (vgl. Ahlers et al. 2011; Seto 2008), gibt es nur wenige Daten in Bezug auf Frauen, sodass bei ihnen von Einzelfällen ausgegangen wird (vgl. Bundschuh, 2001; Schorsch, 1985).

Der weitaus größte Anteil geht auf jene Personen zurück, „die gemäß ihrer sexuellen Präferenzstruktur ausschließlich auf das erwachsene Körperschema ausgerichtet sind und aus unterschiedlichen Gründen sogenannte Ersatzhandlungen begehen“ (vgl. Kuhle, Grundmann & Beier, 2015, S. 110). Zwischen 30-70 % dieser Täterinnen und Täter sind dabei selbst von sexueller Gewalt in der Kindheit betroffen (vgl. Aarts, 1992; Jespersen, Lalumière & Seto, 2009; Urban & Fiebig, 2011; Zemp et al., 1997).

Übereinstimmenden Studienergebnissen zu Folge gibt es hinsichtlich der Tatmotive geschlechtsspezifische Unterschiede. Frauen scheinen demnach fast ausnahmslos als Ersatzhandlungstäterinnen zu agieren (vgl. Kuhle, Grundmann & Beier, 2015). Zudem lassen sich pädophile Motive als Tatgründe bei ihnen kaum nachweisen (vgl. Gannon & Rose, 2008a). Häufig waren sie in ihrer eigenen Kindheit oder Jugend selbst von verbaler, körperlicher oder sexueller Missbrauchserfahrung betroffen und befinden sich oft in missbräuchlichen oder gewalttätigen Partnerschaften (vgl. Gannon & Rose, 2008a; Gannon, Rose & Ward, 2008b). Frauen agieren im Vergleich zu Männern seltener als alleinige Tatperson, sondern üben diese Übergriffe in 50 – 70 % der Fälle als sog. „Co-Offender“, d.h. als Mittäterin (zumeist mit dem Partner) aus (vgl. Gannon et al., 2008a; Gannon et al., 2008b). Den sexuellen Missbrauch begehen sie dabei, weil sie „dazu gezwungen oder genötigt werden, aus Angst vor Verlust des Partners und um Intimität zum Mittäter zu erhalten; manchmal auch ohne Druck“ (Kuhle, Grundmann & Beier, 2015, S. 117).

Tatursachen

Bei Übergriffen zwischen Gleichaltrigen müssen hinsichtlich der Gründe verschiedene Taten unterschieden werden. So kann Kindern, die Grenzüberschreitungen begehen (bspw. im Rahmen von Doktorspielen), i.d.R. noch kein absichtsvoller sexueller Missbrauch zugeschrieben werden. Vielmehr können sie ihre Bedürfnisse noch nicht adäquat kontrollieren und die Grenzüberschreitungen bei Spielpartnerinnen und Spielpartnern erfolgt im kindlichen Überschwang (vgl. <https://www.zartbitter.de/>

[gegen sexuellen missbrauch/Muetter_Vaeter/doktorspiele_oder_sex_uebergriffe.php](#) [Zugriff: 28.10.2023]). Bei älteren Kindern oder Jugendlichen lässt sich hingegen sowohl (einmaliges oder wiederholtes) unangemessenes Verhalten feststellen, das sexuellen Grenzverletzungen im Rahmen von Mobbing zugeschrieben werden kann, als auch Formen beabsichtigten sexuellen Missbrauchs, der gegen Normen und Gesetze verstößt (vgl. https://www.zartbitter.de/gegen_sexuellen_missbrauch/Fachinformation/en/6005_missbrauch_in_der_schule.php [Zugriff: 28.10.2023]). Hierzu ist bzgl. gleichaltrigen Tatpersonen ohne und mit Behinderung Folgendes bekannt:

Bei den *Peertäterinnen und Peertätern ohne Behinderung* konnte festgestellt werden, dass diese zumeist aus dysfunktionalen Familienverhältnissen kommen (vgl. Adler, 1994; Bass, Taylor, Knudson-Martin & Huenergardt, 2006; Browne, 2007; Caffaro & Conn-Caffaro, 2005; Carlson, Matto, Smith & Eversmann, 2006; O'Brien, 1991; Rudd & Herzberger, 1999, Worling, 1995), bis zu 80 % eigene sexuelle Viktimisierungen erlebten (vgl. Adler & Schutz, 1995; Allroggen, 2015; Burton, Miller & Shill, 2002; Caffaro & Conn-Caffaro, 2005; Cawson, Wattam & Brooker, 2000; Cyr, Wright, Toupin, Oxman-Martinez, McDuff & Thériault, 2002; Rudd & Herzberger, 1999; Skuse et al., 1998; Wagman Borowsky, Hogan, & Ireland, 1997; Worling, 1995) und sich häufig durch soziale Isolation, atypische sexuelle Interessen, einen geringen Selbstwert und einen Mangel an sozialen Fähigkeiten auszeichnen (vgl. Hinrichs, Köhler & Kraft, 2008; Seto & Lalumière, 2010; Spehr, Driemeyer & Briken, 2010).

Hinsichtlich Bedingungs- und Entstehungsfaktoren von *Peertäterinnen und Peertätern mit Behinderung* existieren bislang wenig gesicherte Ergebnisse. Bekannt ist, dass es ihnen neben einer umfassenden Sexualaufklärung oftmals auch an sexuellen Handlungskompetenzen mangelt und sie das Setzen und Akzeptieren von Grenzen nicht hinreichend erlernt haben (vgl. Murphy, Morrel, Elliott & Neavins, 2003; Zemp et al., 1997). Des Weiteren konnte bei ihren Eltern eine negative Einstellung in Bezug auf die Sexualität bei ihrem Sohn oder ihrer Tochter festgestellt werden (vgl. Murphy et al., 2003; O'Callaghan, 1998).

Laut Zemp et al. (1997) können zwei mögliche Tatgründe für sexuellen Missbrauch *bei Menschen mit Behinderung* unterschieden werden: zum einen als Folge von Unwissenheit und zum anderen als Mittel zur Ausübung von Macht und Gewalt. Bei ersterem steht beim sexuellen Missbrauch keine bewusste Entscheidung dahinter, die Intimitätsgrenzen und/oder die Sexualität einer anderen Person zu überschreiten, sondern

vielmehr der Wunsch, eigne körperlich-sinnliche Bedürfnisse zu befriedigen, Zuneigung und Verliebtheit zu zeigen oder Sexualität „auszuprobieren“. Dabei kommt es oftmals zum Festhalten gegen den Willen und Küssen, Berühren von Geschlechtsteilen sowie dem Versuch, die andere Person auszuziehen (vgl. Wienholz et al., 2013; Zemp et al., 1997, Kap. 1.2). Gleichwohl ist bekannt, dass Tatpersonen mit einer geistigen Behinderung oder Lernbehinderung alle Arten von Sexualdelikten begehen können (vgl. Firth et al., 2001; Langevin & Curnoe, 2007; Lindsay, 2002; O'Callaghan, 1998) und sie dabei teilweise auch gezielt Macht auf andere ausüben, wenngleich sie wissen, dass solche sexuellen Grenzüberschreitungen und Übergriffe falsch sind (vgl. Zemp et al., 1997).

Die Übergriffe selbst zeigen dabei neben allen Arten von Sexualdelikten (vgl. Firth et al., 2001; Langevin & Curnoe, 2007; Lindsay, 2002; O'Callaghan, 1998) durchaus auch andere Formen aggressiven Verhaltens (vgl. Balogh et al., 2001). Letzteres konnte sowohl für Peer-Täter und -Täterinnen als auch für erwachsene Männer mit einer geistigen Behinderung festgestellt werden. Eine Annahme ist, dass eigene sexuelle Viktimisierungserfahrungen in der Kindheit eine bedeutsame Variable bei der Entwicklung einer Tendenz zu sexuellen Straftaten bei Männern mit einer geistigen Behinderung bildet (vgl. Lindsay, Steptoe & Haut, 2012). Zudem weisen Männer mit einer geistigen Behinderung, die Kinder sexuell missbrauchen, oftmals eine antisoziale Persönlichkeitsstruktur auf. Gepaart mit Impulsivität kann dies die Gefahr, sexuell übergriffig zu werden, potenzieren. So wird vermutet, dass auch sozial-affektive Defizite (wie Aggressionen) Übergriffe begünstigen (vgl. Lindsay, 2005; Thompson, 1997).

Rice, Harris, Lang und Chaplin (2008) fanden in ihrer Vergleichsstudie, in der 69 Sexualstraftäter mit geistiger Behinderung (EG) 69 Sexualstraftätern mit durchschnittlichem oder höherem IQ (KG) gegenübergestellt wurden, zudem heraus, dass bei erwachsenen Männern mit einer geistigen Behinderung eine sexuelle Präferenzstörung vorliegen kann. Bei der Bildvorlage von nackten Kindern, Jugendlichen oder Erwachsenen zeigten diese bei phallometrischen Messungen, welche die Penisreaktion der Probanden erfassten, sogar noch stärkere Reaktionen auf sehr junge und präpubertierende Kinder als die männlichen Täter ohne Behinderung.

Allerdings ist es grundsätzlich wichtig, zwischen sexueller Präferenz (Pädophilie und Hebephilie) und Pädokriminalität zu unterscheiden (vgl. Kuhle, Grundmann & Beier, 2015). Denn nur weil eine Person pädosexuelle Wünsche und Begehren aufweist oder

eine Neigung dazu verspürt, heißt dies nicht zwangsläufig, dass sie dieser auch nachgeht und in Taten umsetzt.

Ähnlich wie bei den Risikofaktoren aufseiten der Betroffenen gibt es auch hier ein multifaktorielles Bedingungsgefüge, bei dem die Wahrscheinlichkeit sexuellen Kindesmissbrauch zu begehen, also zum tatsächlichen Täter oder Täterin zu werden, mit der Anzahl und qualitativen Ausprägungsstärke klinisch und psychologischer Faktoren steigt (vgl. Thornton & Beech, 2002). Neben derartig abweichenden sexuellen Interessen, Problemen in der sexuellen Selbstregulation und Emotionsregulation und sozioaffektiven Defiziten zählen hierzu missbrauchsbegünstigende Einstellungen aufseiten der potenziellen Tatpersonen (vgl. Hanson & Harris, 2000; Hanson, Harris, Scott & Helmus, 2007). Insbesondere letztere dienen dazu, den sexuellen Missbrauch zu entschuldigen oder zu rechtfertigen (vgl. Abel, Becker & Cunningham-Rathner, 1984; Berliner & Conte, 1995). Ward (2000) unterscheidet in diesem Zusammenhang (bei erwachsenen Täterinnen und Tätern ohne Behinderung) verschiedene Grundannahmen, wie z.B. dass Kinder auch sexuelle Wesen seien, sexuelle Handlungen zwischen Kindern und erwachsenen Personen nicht schaden würden, die sexuellen Bedürfnisse der Täterinnen bzw. Täter unkontrollierbar seien und sie aufgrund ihrer Überlegenheit berechtigt seien, Kinder zu ihrer Bedürfnisbefriedigung sexuell zu missbrauchen.

Vor der Tat sind diese unangepassten Überzeugungen und kognitiven Verzerrungen dafür verantwortlich, dass Hemmschwellen reduziert werden (vgl. Ward & Siegert, 2002) und sorgen im Nachhinein dafür, dass durch die Abwertung des Opfers, der fehlerhaften Verschiebung der Verantwortlichkeit und Rationalisierung der Übergriffe die eigenen Schuld- und Schamgefühle bei den Täterinnen und Tätern minimiert werden (vgl. Deegener, 1995; Finkelhor, 1984; Hayashino, Wurtele & Klebe, 1995; Stermac & Segal, 1989; Ward, Fon, Hudson & McCormack, 1998).

Dies erklärt in Ansätzen, wie sexueller Missbrauch entstehen, aufrechterhalten und fortgesetzt werden kann (vgl. Bumby, 1996; Prentky & Knight, 1991). Zur weiteren Vertiefung wird an dieser Stelle auf verschiedene multifaktorielle Ätiologiemodelle verwiesen (z.B. auf das Modell der Vorbedingungen von Finkelhor, 1984; das integrierte Modell von Marshall und Barbaree, 1990; das Vier-Faktoren-Modell des sexuellen Kindesmissbrauchs von Hall und Hirschman, 1992; das Pfadwege-Modell von Ward und Siegert, 2002) oder auf die ganzheitliche Theorie sexuellen Missbrauchs von Ward und Beech (2006).

2.1.5.3 Modus Operandi im Allgemeinen

Der Modus Operandi beschreibt die Art und Weise des Handelns der Täter und Täterinnen vor, während und nach dem sexuellen Missbrauch (vgl. Kaufman, Hilliker & Daleiden, 1996; Leclerc & Trembley, 2007). Beim dahinterstehenden Rahmenmodell der Rational-Choice-Theorie (vgl. Cornish & Clarke, 2008) wird davon ausgegangen, dass Tatpersonen versuchen, ihren eigenen Nutzen (z.B. sexuelle Befriedigung oder Dominanz und Macht über andere) zu maximieren und gleichzeitig das Risiko einer Entdeckung zu minimieren (vgl. Leclerc, Proulx & Beauregard, 2009). Entsprechend erfolgt der Missbrauch nicht im Affekt, sondern ist im Vorfeld strategisch geplant und umfasst viele Einzelschritte (vgl. Leclerc et al., 2009), die letztendlich alle darauf abzielen, das Kind auf Basis einer vertrauensvollen Beziehung in eine Abhängigkeit zu bringen, um es zu manipulieren und an den sexuellen Aktivitäten zu beteiligen (vgl. Young, 1997).

Nach einer Vorbereitungsphase, bei der zunächst innere, moralische und ggf. inzestöse Hemmungen (s. missbrauchsbegünstigende Einstellungen in Kap. 2.1.5.2) überwunden werden müssen, gilt es für die Tatpersonen, ein geeignetes Tatsetting auszuwählen und in dieses einzudringen. Teilweise werden hierzu explizit Berufe oder Tätigkeiten ausgewählt, die eine große Nähe zu Kindern und Jugendlichen bieten und es den Tatpersonen ermöglichen, sich z.B. als Gleichaltriger, Beschützer oder Vaterfigur darzustellen (vgl. Colton, Roberts & Vanstone, 2010; Colton & Vanstone, 1996; Sullivan & Beech, 2002). Sie wählen dann gezielt potenzielle Opfer aus und versuchen unter Ausnutzung der gegebenen Rahmenbedingungen (z.B. ihrer Autorität, Rolle oder Stellung in dem Setting, vorhandener Zugangsrechte oder der An- und Abwesenheit sozialer Kontrolle sowie unter Auswahl des „passenden“ Ortes, Raumes oder Zeitpunktes) (vgl. Finkelhor, 1984) Kontakt zum jeweiligen Kind herzustellen und es in gemeinsame Interaktionen zu verwickeln. Es handelt sich hierbei um eine zielgerichtete, instrumentelle Gestaltung des Kontaktes, damit dieser aufrechterhalten bleibt und sexuelle Grenzüberschreitungen oder sexueller Missbrauch strategisch angebahnt und vorbereitet werden können. Dieser Prozess wird als „*Grooming*“ bezeichnet (vgl. Bennett & O'Donohue, 2014; Smallbone & Wortley, 2001; Winters, Kaylor & Jeglic, 2022). Hierbei wird meistens versucht, zunächst eine Vertrauensbasis zu schaffen (vgl. Kaufman et al., 1996) und z.B. durch besondere Aufmerksamkeiten in Form von Liebe, Zuneigung und Geschenken sowie von Bevorzugungen (vgl. Berliner & Conte, 1995;

Campbell, 2009; Colton et al., 2010; Leclerc, Proulx & McKibben, 2005; Olsen, Daggs, Ellevold & Rogers, 2007; Paine & Hansen, 2002; Smallbone & Wortley, 2001) das Kind in ein Beziehungs- und Abhängigkeitsverhältnis zu bringen und es gleichzeitig zu isolieren. Durch schrittweise Grenzüberschreitungen wird es schließlich für die eigentlichen Übergriffe und den sexuellen Missbrauch desensibilisiert. Nicht selten erfolgt hierbei eine Sexualisierung der Erwachsenen-Kind-Beziehung (vgl. Berliner & Conte, 1995), indem Gespräche über Sexualität initiiert sowie falsche sexuelle Normen vermittelt werden und dem Kind u.a. auch Pornografie gezeigt wird (vgl. Elliot et al., 1995; Leclerc et al., 2005). Überdies wird zur Normalisierung und graduellen Desensibilisierung gegenüber Berührungen körperliche Nähe als selbstverständlich deklariert, wenngleich sexuelle Berührungen anfangs nicht oft eingesetzt, sondern diese erst strategisch zunehmend gesteigert werden (von gewöhnlichen Berührungen bei Spielaktivitäten oder im familiären Zusammensein bis hin zu Aufgaben, die auf das „Erwachsenensein“ vorbereiten sollen) (vgl. Berliner & Conte, 1990; Christiansen & Blake, 1990; Colton et al., 2010; Young, 1997). Nicht selten wird die kindliche Mitwirkung zudem über Drohung, Zwang und Gewalt hergestellt. Hierbei zeigen sich die Tatpersonen oftmals laut und verärgert und versuchen das Kind einzuschüchtern, indem sie ihm androhen, Freundinnen und Freunden oder Familienmitgliedern etwas anzutun, (körperliche) Gewalt anwenden und das Kind verletzen oder es durch Alkohol und Drogen betäuben (vgl. Leclerc et al., 2009). Leclerc und Tremblay (2007) konnten feststellen, dass die gewaltsame Nötigung zur Kooperation insbesondere bei schweren Formen sexuellen Missbrauchs vorkommt. Ferner ist bekannt, dass nicht das Geschlecht, sondern vielmehr das Alter der Betroffenen ausschlaggebend dafür ist, welche Strategie angewandt wird: Bei jüngeren Kindern bis ca. 10 Jahre wird eher versucht, über Aufmerksamkeit Einfluss zu nehmen, aber je älter die Kinder werden, desto eher kommen Alkohol und Drogen zum Tragen und es wird angedroht, dass sich die Beziehung ändert und die geschätzten Zuwendungen ebenfalls wegfallen werden (vgl. Kaufman et al., 1996; Leclerc et al., 2009).

Diese vielschichtige Phase des Groomings kann sich über einen unterschiedlich langen Zeitraum erstrecken und variiert von Tagen über Wochen bis hin zu Jahren (vgl. Craven, Brown & Gilchrist 2006; McAlinden, 2006).

Im Anschluss an diese Übergriffe oder den Missbrauch zeigen die Tatpersonen i.d.R. ein sog. Nachtatverhalten, welches zwei Funktionen erfüllt: Zum einen stellt es sicher, dass

das Kind die Übergriffe oder den Missbrauch nicht offenbart und zum anderen, dass das Umfeld des betroffenen Kindes keinen Verdacht schöpft und sie den Missbrauch wiederholen und/oder bei anderen Kindern fortsetzen können (vgl. Lanning & Dietz, 2014; Plummer, 2018; Winters et al., 2022). Um die Verschwiegenheit nach dem sexuellen Missbrauch zu gewähren, versuchen die Tatpersonen das Kind oftmals emotional zu erpressen und das Geschehene als besonderes Geheimnis auszulegen (vgl. Campbell, 2009; Lang & Frenzel, 1988). Auf mehreren Ebenen wird sodann darauf hingewirkt, die Geheimhaltung dessen sicherzustellen: u.a. vermitteln sie ihm das Gefühl der Hilflosigkeit, Mitschuld und Scham und drohen ihm gleichzeitig an, anderen von den (vermeintlich einvernehmlichen) sexuellen Aktivitäten zu erzählen und sie damit zum Außenseiter zu machen sowie Privilegien wieder zu entziehen, die ihm Rahmen des Beziehungsaufbaus eingeräumt wurden (vgl. Kaufman et al., 1996; Leclerc et al., 2005). Unterdessen bemühen sich die Tatpersonen, eine Vertrauensbasis bei den Eltern und anderen Mitarbeitenden zu schaffen, indem sie z.B. anbieten, auf das Kind aufzupassen, Freizeit- oder Sportaktivitäten mit ihm zu unternehmen etc. und groomen sich somit ebenfalls ins (erwachsene) Umfeld der Kinder ein (vgl. Craven et al., 2006; Katz & Barnetz, 2016; Leberg, 1997; McAlinden, 2006; McElvaney, 2019; van Dam, 2001; Winters & Jeglic, 2017). Auf diese Weise reduzieren sie die eigene Gefahr, bei aufkommenden Missbrauchsvermutungen als potenzielle Tatpersonen wahrgenommen zu werden (vgl. Plummer, 2018).

Die bisher geschilderten Vorgehensweisen der Tatpersonen beziehen sich nicht nur auf die reale Welt, sondern sind zum Teil auch auf den Online-Kontext zu übertragen (vgl. Ringenberg, Seigfried-Spellar & Rogers, 2022), denn sexueller Missbrauch findet zudem im Internet statt (vgl. Mitchell et al., 2012; Rice et al., 2012; Schmid et al., 2012; Spirto, 2014; Strassberg et al., 2013; von Weiler et al., 2010; Wolak & Finkelhor, 2011). Hier erfolgt ebenfalls Grooming, bei dem über einen längeren Zeitraum Kontakt, Vertrauen und eine (emotionale) Abhängigkeitsbeziehung aufgebaut werden. Bspw. verliebt sich das Kind oder der/die Jugendliche in die Tatperson oder hat Mitleid mit ihr, weil sie vermeintlich todkrank sei, und erfüllt ihr deshalb die sexuell grenzüberschreitenden Wünsche. Nicht selten werden die auf diese Weise forcierten Nacktbilder oder Videos als weiteres Erpressungsmaterial eingesetzt, um ein reales Treffen zu erzwingen oder unter Androhung, diese Aufnahmen z.B. unter den Mitschülern zu verbreiten, die Fortsetzung der kindlichen oder jugendlichen „Kooperation“ hergestellt (vgl. Davidson

& Gottschalk, 2011; Dekker et al., 2016; Thomas, Hamilton-Giachritsis, Branigan & Hanson, 2023).

Zusammenfassend ist festzuhalten, dass das allgemein beschriebene Täter- und Täterinnenverhalten in Abhängigkeit von verschiedenen Einflussfaktoren in allen Schritten oder nur in Teilen davon angewandt wird. Einfluss hierauf nehmen Eigenschaften der Betroffenen und der Tatperson, deren Beziehung zueinander, aber auch situative Faktoren wie die Möglichkeit einer Beziehungsgestaltung (vgl. Kaufman et al., 1996; Leclerc & Tremblay, 2007).

2.1.5.4 Modus Operandi und sexuelle Viktimisierungen aus behinderungsspezifischer Perspektive

Wodurch sind die Taten bei Menschen mit Behinderung als Tatpersonen charakterisiert?

Aus dem Wissen heraus, dass auch Menschen mit Behinderung sexuelle Grenzüberschreitungen, Übergriffe und Missbrauch begehen können, stellt sich die Frage, ob und inwiefern sie dabei ebenfalls strategisch vorgehen und durch welche Merkmale ihre Taten charakterisiert sind. Die zur Beantwortung verfügbare Datenlage bezieht sich vorwiegend auf Erkenntnisse von Menschen mit Lernbehinderung oder geistiger Behinderung.

In der Untersuchung von Egli-Alge (2010) zeigte sich, dass – sofern keine schweren kognitiven Einschränkungen vorliegen – „es bei den beeinträchtigten Menschen sehr ähnliche Mechanismen, Dynamiken und ‘Täterstrategien’ gibt wie bei Menschen ohne kognitive Einschränkungen“ (S. 216). Allerdings sind die dabei angewandten Techniken weniger ausgefeilt, da es ihnen oftmals an Verdeckungs-, Blendungs- und Groomingfähigkeiten fehlt.

Hinsichtlich der Übergriffe zwischen Kindern und Jugendlichen mit geistiger Behinderung ist ferner bekannt, dass diese meistens alleine verübt werden und sich in mehr als die Hälfte der Fälle gegen jüngere Kinder richten. Knapp 1/3 der Übergriffe sind echte „Peer-Taten“, bei denen der Missbrauch durch Gleichaltrige erfolgt (vgl. van Vugt et al., 2011). Insbesondere junge Täter und Täterinnen mit einer geistigen Behinderung vergehen sich öfter an Kindern ihres eigenen Entwicklungsalters anstatt an jenen gleichen Lebensalters (vgl. Craig & Lindsay, 2010; Langevin & Curnoe, 2008; Murrey, Briggs & Davis, 1992; O’Callaghan, 1998). Die Art der Übergriffe umfassen bei Peer-Täter und -Täterinnen als auch bei erwachsenen Männern mit einer geistigen

Behinderung alle Arten von Sexualdelikten sowie weiteres aggressives Verhalten (vgl. Kap. 2.1.5.2). In Bezug auf erwachsene Männer mit geistiger Behinderung ist ferner eine hohe Wiederholungs- bzw. Rückfall-Quote bekannt: Sowohl Zemp et al. (1997) konnten in ihrer Studie mit $N=117$ Männern mit Behinderung aus Wohneinrichtungen feststellen, dass die Übergriffe durchaus öfters wiederholt werden, als auch Barron, Hassiotis und Banes (2004) stellten in ihrer Untersuchung fest, dass es bei sexuell-grenzverletzenden Menschen mit geistiger Behinderung eine höhere Wiederholungs- bzw. Rückfallquote gibt und die Übergriffe zudem in kürzeren Abständen erfolgen.

Wodurch sind die Taten bei Kindern und Jugendlichen mit Behinderung als Betroffene charakterisiert?

Vor dem in Kapitel 2.1.5.3 beschriebenen Modus Operandi ist es nachvollziehbar, weshalb es für Tatpersonen ohne Behinderung einfacher ist, sich an Kindern und Jugendlichen mit Behinderung sexuell zu vergehen: Letztere befinden sich aufgrund ihrer Behinderung häufiger im betreuten Setting, stehen in einem größeren psychischen und physischen Abhängigkeitsverhältnis, sind bereits stärker isoliert, haben weniger Vertrauens- und Ansprechpersonen sowie weniger Wissen bzgl. Sexualität und sexuellem Missbrauch und sind zudem aufgrund ihres häufig negativeren Selbstbildes empfänglicher für Aufmerksamkeiten und Zuneigungen (vgl. Kap. 2.1.4). Die Tatpersonen setzen somit genau bei eingeschränkten Schutzmöglichkeiten und Bindungsbedürfnissen der Kinder und Jugendlichen an, um sie dann gezielt missbrauchen zu können.

Gleichzeitig ist bei ihnen das Nachtatverhalten erleichtert. Kinder und Jugendliche mit Behinderungen können aufgrund ihrer (kognitiven und/oder kommunikativen) Einschränkungen und Wissensdefizite häufig nicht die Täterstrategien durchdringen oder sich ihnen zur Wehr setzen. Sie verstehen weniger, was mit ihnen passiert, und können sich nicht gut mitteilen. In Folge zählen Kinder und Jugendliche mit Behinderung zu den am häufigsten, andauerndsten und massivsten von sexueller Viktimisierung Betroffenen (vgl. Kap. 2.1.2). Sie erleben dabei i.d.R. nicht nur einmalige, sondern zumeist wiederholte Übergriffe, die über einen langen Zeitraum andauern. Dass der sexuelle Missbrauch nur selten einmalig erfolgt, ist in Studien mit unterschiedlichsten Forschungsdesigns abgebildet: sowohl in Befunden zu (jüngeren) Kindern mit geistiger, körperlicher oder Hörbehinderung und sexueller Missbrauchserfahrung (vgl. Bienstein

et al., 2016; Knutson & Sullivan, 1993; Mansell et al., 1998) als auch zu sexuell viktimisierten Jugendlichen mit unterschiedlichsten Behinderungsformen (vgl. Maschke & Stecher, 2018). In Studien mit Populationen erwachsener Menschen mit Hörbehinderung zeigte sich ein vergleichbares Bild (vgl. Fries & Schröttle, 2014; Kvam, 2004). Die Angaben unterscheiden sich lediglich in ihrer Ausprägungsstärke, aber selten in ihrer Tendenz. I.d.R. sticht der mehrfach wiederholte, bis teilweise chronische Missbrauch heraus. Aktuelle und differenzierte Ergebnisse für die deutsche Population im Jugendalter konnten Maschke und Stecher (2018) für Hands-on und Hands-off-Taten im Vergleich ermitteln. Diese belegen, dass sexualisierte Gewalt ohne Körperkontakt „4 mal und öfter“ in fast der Hälfte der Fälle (47 %) erfolgte und dies zu 32 % auch noch für sexualisierte Gewalt mit Körperkontakt zutraf (S. 17).

Sehr markant ist zudem, dass die Missbrauchereignisse sich meistens über einen langen Zeitraum erstrecken. Mansell et al. berichteten bereits 1998, dass sich die zeitliche Spannweite der Taten in ihrer Untersuchungspopulation von weniger als einem Monat bis zu 192 Monate reichte (S. 17). D.h. hier hielt der Missbrauch teilweise bis zu 16 Jahre lang an. Auch in aktuelleren Studien, wie z.B. der von Helton et al. (2018), war der Unterschied zwischen Übergriffen unter einem Jahr und über einem Jahr sowohl bei Kindern mit und ohne geistige Behinderung signifikant ($p < .05$). Die Angaben für unter 1 Jahr lagen bei 13 % ($SE: 2.8$) mit geistiger Behinderung bzw. 14 % ($SE: 8.3$) ohne geistige Behinderung; für den Zeitraum von einem Jahr und mehr stiegen sie bei Kindern ohne geistige Behinderung auf 76 % ($SE: 8.3$) und bei jenen mit geistiger Behinderung sogar auf 87 % ($SE: 2.8$) (vgl. Helton et al., 2018, S. 162, Tabelle 4).

Die wiederholte und langanhaltende sexualisierte Gewalt lässt sich dadurch erklären, dass sich Kinder und Jugendliche in verschiedenen Settings bewegen und somit auf mehrere potenzielle Tatpersonen treffen können (vgl. Kap. 2.1.5.1) und gleichzeitig die meisten Tatpersonen mehr als eine Person missbrauchen (vgl. Elliot et al., 1995; Smallbone & Wortley, 2004). So ermittelten Smallbone und Wortley (2001), dass interfamiliäre Täter und Täterinnen bis zu ihrer Überführung im Durchschnitt 1,5 Kinder bzw. Jugendliche sexuell missbrauchen und extrafamiliäre ca. 6,1 (S. 4). Die Betroffenen werden somit häufig nicht nur von einer Person missbraucht, sondern oftmals von multiplen Tätern und Täterinnen. In der Studie von Mansell et al. (1998) lag die Quote bei Kindern mit geistiger Behinderung für „more than one offender“ bei 54 % (S. 17). Kvam (2004) berichtet für die Gehörlosenpopulation, dass sie zwischen 41 – 44 % von

einer oder mehreren Tatpersonen (gehörlos bzw. hörend) missbraucht wurden (S. 247). Ferner wurden in der repräsentativen Studie von Martin et al. (2006) zu mehreren Behinderungsformen im Zeitraum der Einjahres-Prävalenz 17 % der Übergriffe durch „multiple persons“ verübt (S. 829).

Hinsichtlich der Art der Taten, die die Betroffenen bei den Übergriffen erleben, deuten einige Untersuchungen darauf hin, dass die Übergriffe bei Kindern und Jugendlichen mit Behinderung häufig signifikant gewaltvoller sind und öfter mit Penetration erfolgen als bei jenen ohne Behinderung (vgl. Akbaş et al., 2009; Helton et al., 2018; Hershkowitz, Lamb & Horowitz, 2007; Knutson & Sullivan, 1993; Kvam, 2004; Mansell et al., 1998; Sobsey & Mansell, 1994). So ermittelten bspw. Helton et al. (2018) das Ausmaß von sexuellen Missbrauchsbeschuldigungen zwischen Kindern mit und ohne geistige Behinderung und konnten aufzeigen, dass sich dies in den beiden Gruppen signifikant unterschied. Mehr als die Hälfte (54 %) der Untersuchungen von sexuellem Missbrauch bei Kindern mit geistiger Behinderung umfasste digitale Kopulation, orale Kopulation oder Geschlechtsverkehr, verglichen mit „nur“ 28 % der Untersuchungen bei Kindern ohne geistige Behinderung: $X^2(5, n = 222) = 4,15, p = .02$ (S. 161). Ebenso konnten Knutson und Sullivan bereits in ihrer Studie aus dem Jahr 1993 feststellen, dass mehr als 90 % der sexuellen Viktimisierungen mit Körperkontakt verbunden war und in knapp 85 % der Fälle sogar gewebeschädigende Verläufe zur Folge hatte (S. 6). Die umfangreichen Daten von Hershkowitz, Lamb und Horowitz (2007) wiesen ebenfalls eine höhere Wahrscheinlichkeit für Kinder mit Behinderung aus, auch körperliche Misshandlungen zu erleben, die zu Körperverletzungen oder schweren sexuellen Übergriffen führten, einschließlich solcher, die Penetration, wiederholten Missbrauch, Gewaltanwendung und Drohungen beinhalteten (S. 629). Auch für die deutsche Population konnten Bienstein et al. (2016) feststellen, dass es bei den Vorkommnissen „am häufigsten zu Berührungen an den Brüsten oder Geschlechtsteilen bzw. sexualisierten Berührungen am Körper“ kam (S. 64.). Zudem geschehen sie vielfach in Kombination mit anderen Misshandlungen und/oder Vernachlässigungen (vgl. Martin et al., 2006; Schröttle et al., 2012; Sullivan & Knutson, 2000).

2.1.5.5 Fazit

Leitfrage: „Von wem, wo, weshalb, wie und auf welche Art und Weise werden die Schülerinnen und Schüler sexuell missbraucht? Was bedeutet das für die Lehr- und Fachkräfte?“

Antwort: *Keine Personengruppe kann gänzlich als Tatpersonen ausgeschlossen werden, wobei der Großteil der Übergriffe durch männliche Erwachsene ohne Behinderung aus dem familiären oder sozialen Nahfeld der Betroffenen verübt wird.*

Der Missbrauch erfolgt in allen Lebensräumen, in denen sich die Kinder und Jugendlichen bewegen; neben der realen Welt somit auch im Internet.

Als Gründe oder Motive für die Taten können oftmals Ersatzhandlungen festgemacht werden und zu kleinem Anteil eine sexuelle Präferenzstörung, wie die der Pädophilie.

Bei Tatpersonen mit eigener Behinderung erfolgen die sexuellen Grenzüberschreitungen oftmals unbeabsichtigt als Folge von Unwissenheit. Bei der Durchführung der Übergriffe gehen die Tatpersonen zumeist strategisch vor und nutzen dabei Abhängigkeitsverhältnisse und reduzierte Schutzfaktoren aufseiten der Betroffenen aus.

Sofern bei Letzteren zudem eine Behinderung vorliegt, ist dadurch die Durchführung und Wiederholung der Taten erleichtert und gleichzeitig ihre Aufdeckung erschwert.

Die Spanne der sexuellen Viktimisierung reicht von einmaligen bis zu überwiegend wiederholten Übergriffen über einen langen Zeitraum von multiplen Tatpersonen.

Hierbei kommt es neben unbeabsichtigten Grenzüberschreitungen auch zu massiver sexueller Gewalt, die bei Kindern und Jugendlichen mit Behinderung oftmals noch gewaltvoller, häufiger mit Penetrationen und in Kombination mit anderen Formen der Gewalt und/oder Vernachlässigung erfolgt.

Prävention sexualisierter Gewalt (von Kindern und Jugendlichen mit Behinderung) muss dieses Gesamtbild umfassen. Neben einer Integration von Sexualaufklärung und Missbrauchsprävention im Schulalltag ist es wichtig, Übergriffe zwischen den Schülern und Schülerinnen konsequent zu unterbinden. Andernfalls besteht insbesondere bei jenen mit Behinderung die Gefahr, dass diese nicht „nur“ Betroffene sind, sondern u.U. auch unbewusst und ungewollt selbst zu Tatpersonen werden.

2.1.6 Disclosure

Die Aufdeckung oder Offenbarung des Missbrauchs ist der Schlüssel zur Beendigung des Missbrauchs und/oder der Beginn von Hilfe- und Interventionsmaßnahmen. Zudem können dadurch Tatpersonen daran gehindert werden, weitere Übergriffe (an anderen) zu verüben (vgl. Kindler & Schmidt-Ndasi, 2011). Allerdings fällt es den meisten Betroffenen sehr schwer, von dem eigenen Missbrauch zu berichten. Um die dahinterstehenden Wirkmechanismen besser zu verstehen, wird in diesem Kapitel zunächst darauf eingegangen, was konkret mit Offenbarungsprozessen gemeint ist und wie diese bei Kindern und Jugendlichen im Allgemeinen ablaufen (Kap. 2.1.6.1). Wie sich dieser Prozess für Kinder und Jugendliche mit Behinderung im Speziellen darstellt und weshalb es für sie noch schwerer ist, sich selbst zu offenbaren, wird in Kapitel 2.1.6.2 dargelegt. Im Fazit (Kap. 2.1.6.3) wird schließlich die im Zentrum dieser Ausführungen stehende Leitfrage beantwortet: ***„Weshalb ist es für Lehr- und Fachkräfte an Förderschulen besonders schwer, sexuellen Missbrauch bei ihrer Schülerschaft zu erkennen? Was bedeutet das für die Lehr- und Fachkräfte?“***

2.1.6.1 Disclosure im Allgemeinen

Unter einer Disclosure wird die Offenbarung, Aufdeckung oder das Mitteilen der (erlebten) Missbrauchstat(en) verstanden (vgl. Kindler & Schmidt-Ndasi, 2011). Dabei ist es nicht ungewöhnlich, dass sich nicht unmittelbar offenbart wird. Darüber hinaus kommt es nicht selten vor, dass sich gar nicht offenbart wird oder dies zeitlich verzögert geschieht. Es handelt sich somit eher um einen verschachtelten, fortlaufenden Prozess als um ein klar umrissenes Ereignis (vgl. Alaggia, Collin-Vézina & Lateef, 2019). Entsprechend können verschiedene Offenbarungsverläufe differenziert werden. Zum einen wird zwischen Selbst- und Fremdoffenbarung unterschieden. Im ersteren Fall teilt die betroffene Person den Missbrauch selbst mit und im zweiten Fall wird er von einer anderen Person aufgedeckt. Bei der Selbstoffenbarung können die eigenen Mitteilungen ferner direkter Natur sein, bei der konkret benannt wird, dass es sich um sexuellen Missbrauch handelt, oder eher indirekt, indem zunächst unkonkrete Andeutungen gemacht und unterschwellige Signale gesendet werden. Des Weiteren wird dahingehend unterschieden, ob die Offenbarung spontan erfolgte oder sich die betroffene Person planvoll eine gezielte Person für die Offenlegung aussuchte. Zu guter Letzt kann hinsichtlich des Zeitpunktes differenziert werden: unmittelbar nach dem Ereignis, mit

Verzögerung oder nie (vgl. London, Bruck, Ceci & Shuman, 2005; London, Bruck, Wright & Ceci, 2008; Pipe, Lamb, Orbach & Cederborg, 2007). Dass eine Missbrauchsoffenbarung zunächst erfolgt, dann aber wieder zurückgenommen wird, passiert allerdings nur selten (vgl. London et al., 2005; London et al., 2008; Pipe et al., 2007).

Abwägungsprozess

Kinder und Jugendliche, die sexuellen Missbrauch erlebten, spüren häufig eine Ambivalenz (Widerstreit) zwischen dem „Erzählen wollen“ einerseits und dem Geheimhalten der Übergriffe andererseits (vgl. McElvaney, Greene & Hogan, 2012). Für sie ist eine Offenbarung i.d.R. nicht per se mit Gutem verbunden, da ihnen die Tatpersonen während des Missbrauchs oftmals schlimme Androhungen gemacht haben, um sie zum Schweigen zu bringen und sie häufig auch eigene Scham- und Schuldgefühle haben. Bevor es zu einer Offenbarung kommt, wägen sie deshalb oftmals folgende Aspekte für sich ab:

- Wird mir geglaubt? (vgl. Crisma, Bascelli, Paci & Romito, 2004; Tang, Freyd & Wang, 2007; Ungar, Tutty, McConnell, Barter & Fairholm, 2009)
- Werde ich verstanden? (vgl. Jensen, Gulbrandsen, Mossige, Reichelt & Tjersland, 2005)
- Welche Personen kommen für eine Offenbarung in Frage? (vgl. Ungar et al., 2009)
- Handelt es sich bei der Erfahrung überhaupt um sexuellen Missbrauch? (vgl. Crisma et al., 2004; Staller & Nelson-Gardell, 2005; Ungar et al., 2009)
- Muss ich mich wegen der Sachen schämen? (vgl. Fleming et al., 1997; Kellogg & Huston, 1995; Schoen et al., 1997; Schönbacher, Maier, Mohler-Kuo, Schnyder & Landolt, 2012)
- Bin ich selber schuld? (vgl. Goodman-Brown, Edelstein, Goodman, Jones & Gordon, 2003; Kellogg & Huston, 1995; Ney, Moore, McPhee & Trought, 1986)
- Habe ich die Kontrolle darüber, was nach meiner Offenbarung geschieht? (vgl. Ungar et al., 2009)
- Welche negativen Konsequenzen und Reaktionen werden auf meine Offenbarung folgen? (vgl. Crisma et al., 2004; Goodman-Brown et al., 2003; Jensen et al., 2005; Staller & Nelson-Gardell, 2005; Tang et al., 2007; Ungar et al., 2009)

- Wann, wem und wie kann ich es am besten sagen? (vgl. Staller & Nelson-Gardell, 2005)
- Werde ich unterstützt? (vgl. Staller & Nelson-Gardell, 2005)

Allgemeine Einflussfaktoren

Ob, wann, wie und wem sich die Kinder und Jugendlichen offenbaren, beeinflussen u.a. folgende Aspekte:

- *Alter*
- *Geschlecht*
- *Entwicklungsstand*
- *Eigene Bewertung der Missbrauchserfahrung*
- *Beziehung zur Tatperson*
- *Mögliche Personen zur Offenbarung und Reaktion darauf*
- *Schwere und Ausmaß des Missbrauchs*
- *Reaktion des Umfeldes auf Testballon bzw. probenhafte Offenbarung*
- *Thematisierung und Informationen zum sexuellen Missbrauch*

Alter

Studien zu Disclosure-Raten konnten aufzeigen, dass diese mit zunehmendem Alter der Kinder und Jugendlichen ansteigen (vgl. Alaggia et al., 2019; Hershkowitz, Horowitz & Lamb, 2005; Schönbacher et al., 2012) und sich hinsichtlich der Art und Weise und bzgl. der Ansprechpersonen unterscheiden. Während sich Kindergartenkinder eher spontan offenbaren (vgl. Alaggia et al., 2019; Campis, Hebden-Curtis & Demaso, 1993; Collings, Griffiths & Kumalo, 2005; Nagel, Putnam, Noll & Trickett, 1997; Sorensen & Snow, 1991), erfolgt dies bei Kindern im Grundschulalter bereits eher geplant (vgl. Campis et al., 1993; Sorensen & Snow, 1991). Hauptsächlich wenden sich die Kinder dabei an Erwachsene als Ansprechpersonen (vgl. Crisma et al., 2004; Kogan, 2004). Ältere Kinder (zwischen 11 und 13 Jahren) berichten am häufigsten kurz nach dem Missbrauchereignis davon (vgl. Bybee & Mowbray, 1993; Keary & Fitzpatrick, 1994; Kogan, 2004). Je nach Studie zählen zu den ersten und häufigsten Ansprechpersonen Gleichaltrige (vgl. Crisma et al., 2004; Hershkowitz, Lanes & Lamb, 2007; Kogan, 2004; London, Bruck, Ceci & Shuman, 2007; Manay & Collin-Vézina, 2021; Schaeffer, Leventhal & Asnes, 2011; Schmid et al., 2012; Schönbacher et al., 2012) oder Peers und Erwachsene gleichermaßen (vgl. Hershkowitz, Lanes & Lamb, 2007; Kogan, 2004;

London et al., 2007; McElvaney et al., 2012; Priebe & Svedin, 2008; Schönbacher et al., 2012; Ungar, Barter, McConnell, Tutty & Fairholm, 2009).

Geschlecht

Die Disclosure eines sexuellen Missbrauchs scheint für Jungen schwieriger zu sein, da eine Vielzahl von Studien ermittelt konnte, dass sie sich im Vergleich zu Mädchen seltener offenbaren und wenn sie es tun, erfolgt dies verzögerter und indirekter oder aus pragmatischen Gründen, um sich z.B. schützen oder Zugang zu Hilfe zu verschaffen (vgl. Alaggia et al., 2019; DeVoe & Faller, 1999; Finkelhor, Hotaling, Lewis & Smith, 1990; Gries, Goh & Cavanaugh, 1997; Hébert, Tourigny, Cyr, McDuff & Joly, 2009; Kindler & Schmidt-Ndasi, 2011; Manay & Collin-Vézina, 2021; Priebe & Svedin, 2008; Schmid et al., 2012; Schoen et al., 1997; Stroud, Martens & Barker, 2000; Ullman & Filipas, 2005). Laut Alaggia (2005) sowie Teram, Schachter, Stalker, Hovey und Lasiuk (2006) fällt ihnen die Offenbarungen gegenüber anderen Jungen und gleichgeschlechtlichen Jugendlichen in ihrem Alter besonders schwer. Zum einen haben sie Sorge, von anderen als schwul stigmatisiert zu werden, weil sie aufgrund des Missbrauchs in sexuelle Handlungen mit einem Mann oder Jungen involviert waren. Zum anderen befürchten sie, von ihrem Umfeld als potenzieller Täter wahrgenommen zu werden oder haben selbst Angst, es tatsächlich zu werden. Möglicher Grund für die früheren und direkteren Offenbarung von Mädchen könnte in den unterschiedlichen Reaktionen der Gesellschaft auf ihre Offenbarung liegen. So zeigen retrospektive Studien von Frauen und Männern zu sexuellen Missbrauchserfahrungen in der Kindheit, dass Personen weiblichen Geschlechts häufiger positivere Reaktionen im Sinne von mehr Unterstützung und weniger Ausgrenzung auf ihre Disclosure erhielten als die männlichen (vgl. Schoen et al., 1997; Stroud et al., 2000; Ullman & Filipas, 2005).

Entwicklungsstand

Voraussetzung für eine Offenbarung ist jedoch, dass die betroffene Person die sexuellen Handlungen auch als Missbrauch einstuft. Der kognitive Entwicklungsstand beeinflusst demnach maßgeblich, ob es zu einer Disclosure kommt oder nicht. Goodman-Brown et al. (2003), Lamb, Hershkowitz, Orbach und Esplin (2008), Priebe und Svedin (2008), Staller und Nelson-Gardell (2005) sowie Summit (1983) fanden in diesem Zusammenhang heraus, dass je ausgeprägter ihre Möglichkeiten sind, realistisch einzuschätzen, dass es sich um einen sexuellen Missbrauch handelt, und je fähiger die

Betroffenen sind, sich neben den negativen Konsequenzen auf eine Disclosure auch die positiven vorstellen zu können, desto eher kommt es zu einer tatsächlichen Offenbarung.

Eigene Bewertung der Missbrauchserfahrung

Bestehende Scham- und Schuldgefühle bilden ein großes Hindernis in Bezug auf eine Disclosure (vgl. Alaggia, et al., 2019; Crisma et al., 2004; Curry et al., 2011; Flemming et al., 1997; Goodman-Brown et al., 2003; Kellogg & Huston, 1995; Lemaigre, Taylor & Gittoes, 2017; McElvaney, Greene & Hogan, 2014; Münzer et al., 2016; Schönbacher et al., 2012; Tang et al., 2007; Teram et al., 2006; Ungar et al., 2009; Westcott, 1993). Der Grund hierfür ist in den Strategien der Tatpersonen zu finden, die ihre Übergriffe i.d.R. sukzessive anbahnen, sodass die persönliche Zuwendung und Nähe für die Betroffenen anfänglich oftmals auch als positiv empfunden werden, sie diese genießen und teilweise darauf eingehen. Mit dem Wissen, dass diese Taten jedoch nicht in Ordnung sind, fühlen sich die Betroffenen häufig als (mit-)schuldig, haben Angst und sind dadurch gehemmt, jemanden davon zu erzählen.

Beziehung zur Tatperson

Ein weiteres, relevantes Einflusskriterium auf eine Disclosure stellt die Beziehung zur Tatperson dar. Dabei gilt, dass eine Disclosure unwahrscheinlicher wird oder meist erst später erfolgt, je näher sich betroffene und Tatperson sind (vgl. Tang et al., 2007). Eine Vielzahl an Studien konnte zeigen, dass eine Offenbarung bei intrafamiliärem Missbrauch seltener ist als bei extrafamiliärer Viktimisierung (vgl. Alaggia et al., 2019; Arata, 1998; Goodman-Brown et al., 2003; Flemming et al., 1997; Hershkowitz et al., 2005; Hershkowitz, Lanes & Lamb, 2007; London et al., 2007; Priebe & Svedin, 2008; Saxton et al., 2006; Schönbacher et al., 2012; Smith et al., 2000). Ebenso scheint eine Disclosure schwerer zu fallen, wenn es sich um eine erwachsene Tatperson handelt. Bei einem minderjährigen Täter oder einer minderjährigen Täterin wird sich hingegen eher früher und schneller offenbart (vgl. Schönbacher et al., 2012).

Mögliche Personen zur Offenbarung und Reaktion darauf

Eine Offenbarung fällt zudem umso leichter, je eher sich die Betroffenen die Reaktionen der Person, der sie sich anvertrauen wollen, als positiv vorstellen können (vgl. Lawson & Chaffin, 1992). Umgekehrt hindert die Kinder und Jugendlichen oftmals die Angst vor negativen Konsequenzen, sich zu offenbaren. Sie befürchten sowohl negative Auswirkungen für sich selbst, z.B. durch Sanktionen der Eltern (vgl. McElvaney et al., 2014; Schönbacher et al., 2012), als auch für ihre Familie (vgl. Alaggia et al., 2019), weil durch

eine Offenlegung des Missbrauchs der Ruf der Familie geschädigt, die Familienehre verletzt würde und sozialer Scham entstehen (vgl. Shalhoub-Kevorkian, 2005) oder die familiäre Unterstützung wegfallen und sich die Familie auflösen könnte (vgl. Crisma et al., 2004; Jensen et al., 2005; McElvaney et al., 2014; Münzer et al., 2016, Schaeffer et al., 2011; Schönbacher et al., 2012). Gleichzeitig erschweren die kindlichen Gefühle gegenüber der Tatperson die Offenbarung (vgl. Crisma et al., 2004; Kellogg & Houston, 1995; Münzer et al., 2016; Schönbacher et al., 2012). Die möglichen Reaktionen nehmen somit großen Einfluss auf die Entscheidung für oder gegen eine Offenbarung (vgl. Staller & Nelson-Gardell, 2005). Anagnostaki, Wright und Papathanasiou (2013) konnten bereits bei Vorschulkindern feststellen, dass sie diese Abwägung treffen und ihr Geheimnis nur mit Freundinnen bzw. Freunden teilen oder es im Zweifelsfall lieber für sich behalten. Mangelndes Verständnis und wenig Unterstützung durch Erwachsene (sowohl seitens der Eltern als auch der Fachkräfte) wird zudem in vielen Studien als Hindernis für eine Offenlegung identifiziert (vgl. Crisma et al., 2004; Hershkowitz, Lanes & Lamb, 2007; Jensen et al., 2005; Schaeffer et al., 2011; Schönbacher et al., 2012; Shalhoub-Kevorkian, 2005).

Schwere und Ausmaß des Missbrauchs

Eine Disclosure wird überdies durch die Schwere und das Ausmaß des sexuellen Missbrauchs beeinflusst. So konnte festgestellt werden, dass Offenbarungen häufiger bzw. schneller erfolgen, wenn es sich bei den Übergriffen um „leichtere“ Formen (vgl. Arata, 1998; Priebe & Svedin, 2008; Schmid et al., 2012; Ullman, 1996) oder einmalige Taten handelt (vgl. Schönbacher et al., 2012). Erfolgt der Missbrauch mit Penetration, scheint die Hürde zur Offenbarung größer zu sein; sie ist in solchen Fällen seltener bzw. erfolgt oftmals erst später (vgl. Arata, 1998; Priebe & Svedin, 2008; Schmid et al., 2012; Ullman, 1996). Allerdings konnten Jonzon und Lindblad (2004) auch feststellen, dass je massiver der sexuelle Missbrauch ist und je ausgeprägter die damit einhergehenden körperlichen Verletzungen und das Ohnmachtsgefühl sind, desto eher kommt es zu einer direkten und gezielten Disclosure. Jugendliche wenden sich in solchen Fällen vermehrt an erwachsene Personen bei ihrer Hilfesuche und weniger an andere Gleichaltrige (vgl. Kogan, 2004; Priebe & Svedin, 2008).

Reaktion des Umfeldes auf Testballon bzw. probenhafte Offenbarung

Im Vorfeld zu einer Selbstoffenbarung versuchen die betroffenen Kinder und Jugendliche oftmals mögliche Reaktionen ihres Gegenübers mit subtilen Andeutungen

oder Aussagen herauszufinden (vgl. Bybee & Mowbray, 1993; Campis et al., 1993; Flåm & Haugstvedt, 2013; Sorenson, 1991; Ullman, 2002). Diese sog. „Testballons“ können z.B. Fragen oder Äußerungen der Verweigerung sein, die das betroffene Kinder oder die/der Jugendliche in Bezug auf die Tatperson macht oder sich auf eine Situation oder Aktion beziehen, die Kontakt zur Tatperson bedeuten würde. Im Vergleich zu anderen Aussagen oder Verweigerungen werden diese häufig mit mehr Emotionalität und Ernsthaftigkeit getätigt (vgl. Flåm & Haugstvedt, 2013) und sind bei jüngeren Kindern eher explizit und bei älteren eher vage formuliert (vgl. Bybee & Mowbray, 1993). Wenn die Reaktion auf diese Testballons positiv ist, bieten sie die Chance auf eine direkte Offenbarung. So fanden Flåm und Haugstvedt (2013) heraus, dass sich eine unaufgeregte, unterstützende und ermutigende Art als begünstigend erwies. Zudem half es, wenn die Bezugsperson derartige erste Andeutungen des Kindes nicht sofort „abschließend“ beendete. Ergänzend hierzu erwies sich in einigen Untersuchungen das direkte Ansprechen bzw. konkrete Nachfragen nach möglichen Missbrauchseignissen als begünstigend (vgl. Hershkowitz, Lanes & Lamb, 2007; Jensen et al., 2005; McElvaney et al., 2014; Søftestad, Toverud & Jensen, 2013; Ungar et al., 2009).

Thematisierung und Informationen zum sexuellen Missbrauch

Des Weiteren scheint die explizite Thematisierung des sexuellen Missbrauchs und die Bereitstellung von Informationen darüber die Offenbarung für die Betroffenen zu erleichtern (vgl. Lemaigre et al., 2017). Hinweise dazu geben u.a. Aussagen von Betroffenen, die angeben, dass sie sich bereits früher jemanden anvertraut hätten, wenn das ihnen Wiederfahrende zuvor einmal angesprochen worden wäre (vgl. Crisma et al., 2004; Gries et al., 1997; Hershkowitz et al., 2005; Jensen et al., 2005).

Offenbarungen werden somit wahrscheinlicher bzw. erleichtert, wenn ein offener, dialogischer Austausch über Missbrauch ermöglicht wird, indem Informationen dazu bereitgestellt werden und Unterstützung geboten wird, derartiges zu verbalisieren und darüber zu sprechen (vgl. Alaggia et al., 2019; Hershkowitz et al., 2005; Jensen et al., 2005; Ungar et al., 2009). Dies steht im Einklang mit der Tatsache, dass die Offenbarungsraten in Schulen oder Kindergärten oftmals ansteigen, wenn dort zuvor Präventionstrainings zum Thema durchgeführt wurden (vgl. Briggs & Hawkins, 1994; Finkelhor, Asdigian & Dziuba-Leatherman, 1995; Finkelhor, 2009; Hazzard, Webb, Klemeier, Angert & Pohl, 1991; Kellogg & Houston, 1995; Kolko, Moser, Litz & Hughes, 1987; Walsh, Zwi, Woolfenden & Shlonsky, 2015).

2.1.6.2 Disclosure aus behinderungsspezifischer Perspektive

Die vorherigen Ausführungen machen bereits deutlich, dass eine Disclosure den Betroffenen i.d.R. nicht leichtfällt und häufig mit vielen Hürden verbunden ist.

Inwiefern sich dies für Kinder und Jugendliche mit Behinderung noch einmal potenziert, zeigen die nachfolgenden Ausführungen. Dabei wird zunächst auf die Offenbarungsraten, die zeitliche Dimension und die häufigsten Ansprechpersonen dieser Zielgruppe eingegangen. Im Anschluss daran folgen behinderungsspezifische Hürden sowie einige Faktoren, die eine Disclosure von Kindern und Jugendlichen mit Behinderung nachweislich erleichtern können.

All diese Erkenntnisse sind nach thematischen Gesichtspunkten sortiert und fokussieren jene Aspekte, die sich bei verschiedenen Behinderungsformen in ähnlicher Weise darstellen. Sofern behinderungsspezifische Unterschiede bekannt sind, sind diese an entsprechender Stelle benannt. Die Befunde beziehen sich überwiegend jedoch auf Disclosureprozesse bei geistiger oder Hörbehinderung, da es bislang an fundierten Erkenntnissen zu Offenbarungen bei Kindern und Jugendlichen mit Körperbehinderung mangelt.

Häufigkeiten der Offenbarung

Eine Selbstoffenbarung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen ist noch seltener als eine Disclosure bei Kindern und Jugendlichen ohne Behinderung und oder einer Disclosure bei Erwachsenen mit geistiger Behinderung, die sexuell missbraucht wurden (vgl. Beail & Warden, 1995; Hershkowitz, Lanes & Lamb, 2007; Kvam, 2000; McCormack, Kavanagh, Caffrey & Power, 2005). Dies gilt sowohl für leichtere als auch schwerere Formen der geistigen Behinderung (vgl. Beail & Warden, 1995; Brown, Stein & Turk, 1995; Hershkowitz, Lanes & Lamb, 2007; McCormack et al., 2005; Turk & Brown, 1993) sowie für Erfahrungen sexuellen Kindesmissbrauchs bei gehörlosen Menschen (vgl. Kvam, 2004). Zahlenmäßig liegt die Quote derjenigen, die sich überhaupt offenbaren, oftmals bei maximal 50 % (vgl. Beail & Warden, 1995; Brown et al., 1995; Hershkowitz, Lanes & Lamb, 2007; McCormack et al., 2005; Turk & Brown, 1993; Wienholz et al., 2013). Briggs (2006) sowie Maschke und Stecher (2018) konnten für Hands-off-Taten eine etwas höhere Durchschnittsquote von leicht über 60 % verzeichnen. 42 % der Kinder und Jugendlichen mit Hörbehinderung offenbarten sich einer norwegischen Studie zu Folge bis zur Studienteilnahme niemanden an, sofern der sexuelle Missbrauch mit Penetration und Berührungen der Genitalien einherging (vgl.

Kvam, 2004). Geschlechtsspezifische Unterschiede können dahingehend festgestellt werden, dass sich Mädchen mit Behinderung tendenziell eher mitteilen als Jungen mit Behinderung (vgl. Briggs, 2006; Maschke & Stecher, 2018).

Bereits auf Basis dieser Informationen ist somit davon auszugehen, dass viele der sexuellen Viktimisierungen gar nicht zu Tage kommen, da die Aufdeckungsquote durch Bezugspersonen oder das Betreuungspersonal bei Kindern und Jugendlichen mit geistiger Behinderung (Fremdoffenbarung) lediglich bei etwa einem Viertel liegt (vgl. Beail & Warden, 1995; Hershkowitz, Lanes & Lamb, 2007; Joyce, 2003; Turk & Brown, 1993).

Zeitliche Dimension

Sofern sich Kinder und Jugendliche mit Behinderung überhaupt hinsichtlich des erlebten Missbrauchs offenbaren, erfolgt dies deutlich häufiger verzögert als bei Kindern und Jugendlichen ohne Behinderung (vgl. Han, Cho & Bae, 2015; Hershkowitz, Lanes & Lamb, 2007). Insbesondere Mädchen mit einer geistigen Behinderung schieben ihre Disclosure öfter als Mädchen ohne Behinderung auf (vgl. Hershkowitz, Lanes & Lamb, 2007).

Ansprechpersonen bei einer Offenbarung

Zu den ersten Ansprechpersonen zählen bei Kindern und Jugendlichen mit Behinderung Menschen aus ihrem direkten, alltäglichen Umfeld (vgl. Joyce, 2003). Am häufigsten genannt wurden dabei ihre eigenen Eltern (zumeist die Mutter), erwachsene Personen, denen sie vertrauen (inkl. Lehrkräfte), sowie Gleichaltrige bzw. eine Freundin oder ein Freund (vgl. Bienstein et al., 2016; Briggs, 2006; Gil-Llario et al., 2018; Kvam, 2004; Mansell et al., 1998; Maschke & Stecher, 2018; Wienholz et al., 2013). In nachgeordneter Reihenfolge wurde zudem berichtet, dass derartige sexuelle Viktimisierungen der Schule oder anderen Autoritäten, während einer Beratungssituation einer professionellen Fachkraft, einer Erzieherin oder einem Erzieher, der interviewenden Person während der Forschungsstudie und bei Übergriffen mit Körperkontakt verstärkt auch Lehrkräften gemeldet wurden (vgl. Briggs, 2006; Gil-Llario et al., 2018; Kvam, 2004; Mansell et al., 1998; Maschke & Stecher, 2018).

Behinderungsspezifische Hürden bei einer Selbstoffenbarung

Eine Offenbarung ist nicht nur mit Abwägungsprozessen verbunden, sondern auch mit einer Reihe grundlegender Einflussfaktoren (vgl. Kap. 2.1.6.1). Darüber hinaus konnten

einige Faktoren ermittelt werden, die eine Disclosure bei Kindern und Jugendlichen mit Behinderung negativ beeinflussen, sie verhindern oder verzögern. Hierzu zählen:

- *Eltern nehmen Signale nicht wahr*
- *Schwerer Zugang zu Vertrauenspersonen*
- *Gewalt und Abhängigkeitsverhältnisse im institutionellen Kontext*
- *Schwerer Zugang zu Unterstützungsangeboten*
- *Abhängigkeitsverhältnisse*
- *Gewöhnung an Überschreitung der Intimitätsgrenzen*
- *Fehlende elterliche Unterstützung*
- *Reaktion auf die Offenbarung*
- *Angst vor den Konsequenzen durch die Offenbarung*
- *Scham- und Schuldgefühle*
- *Wissenslücken und Verständnisprobleme sowie kommunikative Schwierigkeiten*
- *Folgen der negativen Reaktion auf die Offenbarung*

Eltern nehmen Signale nicht wahr

Für Kinder und Jugendliche mit Behinderung ist eine Offenbarung u.a. deshalb erschwert, weil ihre Eltern Signale, die auf eine sexuelle Viktimisierung hinweisen könnten, nicht erkennen. Oftmals werden sie als asexuelle Wesen wahrgenommen, weshalb das Umfeld dieser Kinder und Jugendlichen gar nicht in Betracht zieht, dass sie von sexuellem Missbrauch betroffen sein könnten (vgl. Haubner, 2009).

Schwerer Zugang zu Vertrauenspersonen

Zudem stellen sich die oftmals nur geringen Sozialkontakte für Kinder, Jugendliche und Erwachsene mit Behinderung als spezifisches Hindernis dar, um Zugang zu Vertrauenspersonen zu finden und Möglichkeiten der Unterstützung zu suchen (vgl. Hershkowitz, Lanes & Lamb, 2007; Schröttle et al., 2012).

Gewalt und Abhängigkeitsverhältnisse im institutionellen Kontext

Viele erwachsene Personen mit Behinderung berichten von strukturellen Schwierigkeiten innerhalb von (Wohn-)Einrichtungen, die an vielen Stellen vermutlich auch für Kinder und Jugendliche mit Behinderung zutreffen, die sich in institutionellen Settings befinden. So wurde in der Studie von Schröttle et al. (2012) aufgezeigt, dass fehlende oder nur kaum vorhandene Schutz- und Beschwerdemöglichkeiten es erschwerten, erlebte Gewalterfahrungen zu thematisieren.

Schwerer Zugang zu Unterstützungsangeboten

Darüber hinaus wurde wiederkehrend geschildert, dass kaum externe Unterstützungsmöglichkeiten zugänglich waren, weil diese größtenteils nicht auf die Bedürfnisse von Menschen mit Behinderungen ausgerichtet sind. D.h. sie sind „nicht oder nur wenig zielgruppenspezifisch, niedrighschwellig und bedarfsgerecht“ (Schröttle et al., 2012, S. 58). Die Möglichkeit, selbst aktiv nach Unterstützung zu suchen oder selbstständig die eigenen Rechte einzufordern, ist dadurch für Menschen mit Behinderung – auch durch häufig bestehende Selbstwertprobleme – in besonderer Weise erschwert (vgl. Schröttle et al., 2012, S. 59).

Abhängigkeitsverhältnisse

Bestehende Abhängigkeitsverhältnisse zum Täter oder zur Täterin (emotional, körperlich, finanziell) sowie der Respekt und die Angst vor einer nichtbehinderten Autorität machten es zudem oftmals nicht möglich, aktuellen Missbrauch zu offenbaren (vgl. Crossmaker, 1991; Saxton et al., 2006; Schröttle et al., 2012; Ticoll, 1994; Westcott, 1993). Übergriffe durch Personal (z.B. in Pflegesituationen) wurden deshalb eher in der Rückschau berichtet. Sofern sexueller Missbrauch offenbart wurde, handelte es sich zumeist um Übergriffe durch andere Bewohnerinnen und Bewohnern (vgl. Schröttle et al., 2012). Insgesamt scheint eine Vielzahl an Übergriffen unentdeckt zu bleiben, da Einrichtungen oftmals „in sich relativ geschlossene Systeme“ darstellen (vgl. Schröttle et al., 2012, S. 59).

Gewöhnung an Überschreitung der Intimitätsgrenzen

Einer Hilfesuche stand häufig auch die Tatsache entgegen, dass es in diesem Setting viele Bereiche gab, in denen Intimitätsgrenzen überschritten werden, z.B. in der Körperpflege und Behandlung. Hierdurch erfolgt nicht nur eine Gewöhnung an diese Überschreitung, sondern es bildet sich dadurch bei den Betroffenen auch eine gewisse Gehorsamkeit sowie ein subjektives Gefühl der Minderwertigkeit und Bedürftigkeit, welches ausgenutzt werden konnte (vgl. Schröttle et al., 2012).

Fehlende elterliche Unterstützung

Ob die betroffenen Kinder und Jugendlichen Unterstützung durch ihre Familien erfahren, hängt auch von ihren Beziehungen zu ihren Eltern ab. Ist diese belastet, kann dadurch der elterliche Support bei Viktimisierungen durch Dritte verhindert werden (vgl. Schröttle et al., 2012). Einige Eltern unterstützten ihre betroffenen Kinder auch bewusst

nicht bei einer Offenbarung, da sie sie den möglichen anstehenden Befragungen und medizinischen Untersuchungen nicht aussetzen wollten (vgl. Sobsey & Mansell, 1994).

Reaktion auf die Offenbarung

Häufig erleben die betroffenen Kinder und Jugendlichen mit Behinderung, aber auch Erwachsene mit Behinderung, dass ihnen bei dem Versuch, sich zu offenbaren, nicht geglaubt wird (vgl. Briggs, 2006; Gil-Llario et al., 2018; Kvam, 2004). So müssen z.B. erwachsene Frauen mit psychischen Erkrankungen oder Lernschwierigkeiten wiederkehrend feststellen, dass sie in der Gesellschaft „generell als weniger glaubwürdig oder aussagetüchtig“ gelten. (Schröttle et al., 2012, S. 59). Vielen Betroffenen wird zudem die Schuld an den Missbrauchseignissen zugeschrieben. In der Untersuchung von Gil-Llario et al. (2018) berichteten alle der sich offenbarenden Männer mit geistiger Behinderung, dass sie als Reaktion auf ihre Disclosure für die Entstehung dieser Ereignisse verantwortlich gemacht wurden (S. 77). In anderen Fällen mussten betroffene Kinder mit geistiger Behinderung erleben, dass ihre eigenen Mütter Berichte über stattgefundenen sexuellen Missbrauch ignorierten, ihn mit Kommentaren abtaten, wie es sei „nichts passiert“ oder die Täter sogar verteidigten (vgl. Briggs, 2006, S. 50).

Angst vor den Konsequenzen durch die Offenbarung

Aber auch die Sorge vor möglichen negativen Konsequenzen, die sich aus einer Disclosure ergeben könnten, lässt die betroffenen Kinder und Jugendlichen oftmals schweigen. Hinter diesen Sorgen steckt häufig die Angst vor der Vergeltung der Tatperson (vgl. Crossmaker, 1991; Curry et al., 2011; Saxton et al., 2006; Ticoll, 1994; Westcott, 1993) sowie die Befürchtung, dass sie ausgeschlossen werden und/oder als Problem angesehen werden oder sich bspw. innerhalb der Wohngruppe ihre Wohnsituation ändert und sie verlegt werden oder verordnete Medikamente hochdosiert werden (vgl. Crossmaker, 1991; Curry et al., 2011; Schröttle et al., 2012; Westcott, 1993).

Scham- und Schuldgefühle

Wie bei Kindern und Jugendlichen ohne Behinderung stellen auch bei jenen mit Behinderung bestehende Scham- und Schuldgefühle ein großes Hindernis in Bezug auf eine Disclosure dar (vgl. Curry et al., 2011; Schröttle et al., 2012; Ticoll, 1994; Westcott, 1993).

Wissenslücken und Verständnisprobleme sowie kommunikative Schwierigkeiten

Weitere, stark behinderungsspezifische Erschwernisse liegen im eingeschränkten Wissen und Verständnisproblemen sowie in kommunikativen Schwierigkeiten, die oftmals mit der Behinderung einhergehen. Dies trifft v.a. für Kinder und Jugendliche mit geistiger Behinderung, aber auch mit Hörbehinderung zu (vgl. Balogh et al., 2001; Fries & Schröttle, 2014). Während es bei ersterer Zielgruppe insbesondere an Wissen über ihre Rechte mangelt und dass es sich bei den Übergriffen um sexuellen Missbrauch handelt sowie einem Verständnis für das manipulative Verhalten der Tatpersonen (vgl. Briggs, 2006; Byrne, 2018; Hershkowitz, Lanes & Lamb, 2007; Maschke & Stecher, 2018; Smit et al., 2019), um sich offenbaren zu können, bestehen bei Menschen mit Hörbehinderung v.a. die Schwierigkeiten auf Ebene der lautsprachlichen Kommunikation. In der Interviewstudie von Dietzel (2002) äußerten die befragten Lehrkräfte über die von ihnen betreuten Kinder und Jugendlichen mit Hörbehinderung, dass „Probleme, die die Aufdeckung der Tat erschwerten (...)[,] hauptsächlich im kommunikativen Bereich“ lagen (S. 112). Zum einen sei „das Erlebte vom Kind nicht konkret und offen geäußert“ worden (Dietzel, 2002, S. 112) und zum anderen waren „viele Anzeichen uneindeutig und vage“ und konnten „auch auf die Behinderung bezogen werden“ (Dietzel, 2002, S. 113). Dies führte oftmals zu großen Unsicherheiten aufseiten der Lehrkräfte (vgl. Dietzel, 2002). Ergänzend hierzu zeigt die Studie von Mertens (1996) auf, dass Menschen mit Hörbehinderung bei einer Missbrauchsoffenbarung in den meisten Fällen auf andere sprechende Übersetzerinnen und Übersetzer angewiesen sind, und zwar auch hinsichtlich der Interpretation des Geschehenen. Die Vermutung liegt nahe, dass sich die Betroffenen hierdurch zusätzlich in ihrer Privatsphäre eingeschränkt fühlen und für sie die Möglichkeit der Kontrolle über die Missbrauchsoffenbarung zusätzlich reduziert ist und sie sich deshalb nur selten jemandem anvertrauen (vgl. Mertens, 1996).

Folgen der negativen Reaktion auf die Offenbarung

Ferner ist zu beachten, dass nicht nur der sexuelle Missbrauch an sich weitreichende Folgen für die Betroffenen hat (vgl. Kap. 2.1.3), sondern auch die Reaktionen auf eine Offenbarung bzw. einen Offenbarungsversuch. Erhalten die Betroffenen im Kindes- und Jugendalter keine oder nur kaum Unterstützung, führt dies zu weitreichenden negativen Auswirkungen für ihre spätere Sozialisation und Identitätsentwicklung und kann laut den Befragten der Schröttle-Studie (vgl. Schröttle et al., 2012, S. 58f.) sogar der Ausgangspunkt für psychische Erkrankungen sein.

Förderliche Faktoren

Faktoren, die sich bei einer Missbrauchsoffenbarung bei Personen mit Behinderung als begünstigend erwiesen, ermittelte u.a. das Roeher Institute (1995), welche im Einklang stehen mit denen weiterer Autorinnen und Autoren (vgl. Crossmaker, 1991; Curry et al., 2011; Schröttele et al., 2012; Westcott, 1993). Hierzu zählen v.a. gute körperliche und kommunikative Möglichkeiten, um sich mitzuteilen, ein starkes Selbstbewusstsein der betroffenen Person und das Wissen um ihre Rechte. Ferner werden neben dem Vorhandensein einer Vertrauensperson eine hohe Wahrscheinlichkeit genannt, dass den Kindern und Jugendlichen geglaubt wird, wenn sie sich offenbaren. Die Annahme, dass die Konsequenzen nach der Offenbarung positiv sind und zeitnah erfolgen, erleichtert zusätzlich die Disclosure.

2.1.6.3 Fazit

Leitfrage: „Weshalb ist es für Lehr- und Fachkräfte an Förderschulen so schwer, sexuellen Missbrauch bei ihrer Schülerschaft zu erkennen? Was bedeutet das für die Lehr- und Fachkräfte?“

Antwort: *Eine Disclosure ist oftmals ein verschachtelter Prozess, bei dem bereits für Kinder und Jugendliche ohne Behinderung die Mitteilung des sexuellen Missbrauchs häufig nicht unmittelbar erfolgt, sondern nur zeitlich verzögert gelingt oder teilweise auch gar nicht. Gründe hierfür liegen in vielfältigen Einflussfaktoren (wie z.B. Beziehung zur Tatperson, Schwere und Ausmaß des Missbrauchs oder Reaktionen des Umfeldes auf Offenbarungsversuche), aber auch in internen Abwägungsprozessen. Zu letzteren gehören u.a. die Fragen nach geeigneten Ansprechpersonen und Gelegenheiten, um sich vertrauensvoll mitteilen zu können.*

Die Hürde zur Selbstoffenbarung ist für Kinder und Jugendliche mit Behinderung noch um ein Vielfaches höher. Zusätzliche Erschwernisse sind u.a. durch eingeschränktes Wissen, Verständnisprobleme sowie kommunikative Schwierigkeiten und Abhängigkeitsverhältnisse gegeben, die oftmals mit der Behinderung einhergehen und verhindern oder verzögern, dass sich die Betroffenen selbst mitteilen können. In Folge kommt es bei dieser Zielgruppe i.d.R. noch zu geringeren und verzögerten Offenbarungsraten, was es für Außenstehende wie schulische Lehr- und Fachkräfte umso schwerer macht, vorliegenden Missbrauch zu erkennen.

Die Aufdeckung oder Offenbarung des Missbrauchs ist jedoch sehr wichtig, da sie der Schlüssel zur Beendigung des Missbrauchs und/oder der Beginn von Hilfe- und Interventionsmaßnahmen ist. Gelungene Offenbarungen bieten somit eine große Chance, während keine oder kaum Unterstützung auf Offenbarungsversuche zu weitreichenden negativen Auswirkungen für die spätere Sozialisation und Identitätsentwicklung der Betroffenen führen und auch langfristig Einfluss darauf hat, ob Unterstützungsangebote im Erwachsenenalter wahrgenommen werden oder nicht.

Um den Offenbarungsprozess positiv zu unterstützen und zu erleichtern, können schulische Lehr- und Fachkräfte ihrer Schülerschaft bspw. Wissen über sexuellen Missbrauch und zu ihren Rechten vermitteln sowie das Selbstbewusstsein der Kinder stärken und ihnen Hilfemöglichkeiten aufzeigen, die den Kindern die Zuversicht gibt, dass ihnen geglaubt wird sowie die Konsequenzen auf eine Offenbarung positiv sind und zeitnah erfolgen.

2.2 Prävention sexuellen Kindesmissbrauchs durch schulisches Personal

Die Darlegungen zum sexuellen Missbrauch bei Kindern und Jugendlichen (mit Behinderung) zeigen auf, dass sie selbst kaum Möglichkeiten haben, sich aktiv aus dem Missbrauch zu befreien, sich mitzuteilen oder eigenständig Hilfe zu holen. Die Aufdeckung oder Offenbarung des Missbrauchs ist jedoch der Schlüssel für die Beendigung des Missbrauchs und/oder Beginn von Hilfe- und Interventionsmaßnahmen. An dieser Stelle kommt den schulischen Lehr- und Fachkräften somit eine noch größere Verantwortung und Bedeutung zu. Inwiefern sie hierzu beitragen können und was ihre grundlegenden Aufgaben in diesem Zusammenhang sind, wird in diesem Kapitel näher ausgeführt. Neben einleitenden Begriffsbestimmungen und -erläuterungen in Kapitel 2.2.1 werden im Anschluss Möglichkeiten der Präventionsarbeit im schulischen Setting skizziert (Kap. 2.2.2). Die spezifische Relevanz des schulischen Personals und die Notwendigkeit ihrer Fortbildung und Qualifizierung wird in Kapitel 2.2.3 beleuchtet sowie ausgeführt, wozu derartige Präventionsangebote konkret befähigen sollen und wann sie als wirksam angesehen werden können. Den Abschluss dieses Kapitels bildet eine Zusammenstellung national und international evaluierter Fortbildungs- und Qualifizierungsmaßnahmen für schulische Lehr- und Fachkräfte (Kap. 2.2.4).

2.2.1 Begriffsbestimmungen und -erläuterungen

Um die Möglichkeiten und Hintergründe der Präventionsarbeit durch schulische Lehr- und Fachkräfte besser verstehen zu können, werden im Folgenden wesentliche Begriffe im Kontext der Prävention bestimmt und erläutert.

Der Begriff „Prävention“ ist abgeleitet vom lateinischen Verb *praevenire* (= zuvorkommen, verhüten, vorbeugen) (vgl. z.B. <https://dorsch.hogrefe.com/stichwort/praevention#search=ce4943b69f1d2d2e47ead54d4b3d9de0&offset=0> [Zugriff: 28.10.2023]) und bezeichnet im Kontext sexualisierter Gewalt nach Kindler (2015) „organisierte Anstrengungen, um sexuelle Übergriffe gegen Kinder und Jugendliche unwahrscheinlicher zu machen“ (S. 352).

Diese Maßnahmen können zum einen in verschiedene Zeitpunkte kategorisiert werden, je nachdem, ob sie vor, während oder nach Missbrauchseignissen zum Tragen kommen: Primärpräventive Maßnahmen setzen dabei vor derartigen Übergriffen an und versuchen zu verhindern, dass Kinder und Jugendliche erstmals von sexuellem Missbrauch betroffen werden. Sekundärpräventive Maßnahmen hingegen knüpfen bei

aktuellem Missbrauch an und zielen insbesondere darauf ab, diesen zeitnah zu beenden. Tertiärpräventive Maßnahmen erfolgen im Nachgang eines Missbrauchereignis, um Folgeschäden zu verhindern und erneuten Übergriffen vorzubeugen (vgl. Braun, 2005; Caplan, 1961; Damrow, 2006; Finkelhor, 2009; Kindler & Schmidt-Ndasi, 2011; Smallbone, Marshall & Wortley, 2008; Wurtele, 2009).

Die eingesetzten Präventionsmaßnahmen lassen sich zum anderen nach ihren Adressatinnen und Adressaten unterteilen, bei denen im Wesentlichen zwischen kindzentrierten Präventionskonzepten unterschieden wird und jenen, die Erwachsene als Zielgruppe ansprechen, z.B. Eltern oder Fachkräfte. Zur letzteren Kategorie gehören auch spezielle Angebote für (potenzielle) Täter und Täterinnen (z.B. <https://www.kein-taeter-werden.de/> [Zugriff: 28.10.2023]).

Eine weitere wesentliche Einteilung grenzt universelle von selektiven Präventionsmaßnahmen ab (vgl. Institute of Medicine, 1994). Bei ersteren richten sich die Maßnahmen an allgemeine Zielgruppen, z.B. alle Kinder im Grundschulalter. Bei selektiven Maßnahmen hingegen ist das Angebot auf eine ausgewählte Zielgruppe zugeschnitten, die ein erhöhtes Risiko verbindet, wie bspw. Kinder und Jugendliche mit Behinderung. Als Beispiele für selektive, kindzentrierte Ansätze sind in Deutschland das Präventionskonzept „STARK mit SAM“ (vgl. Bienstein, 2018; Urbann, 2018) und „Ben und Stella wissen Bescheid“ (<https://dgfpi.de/ben-stella-wissen-bescheid-bildungs-und-praeventionskonzept/> [Zugriff: 28.10.2023]) zu nennen.

Im Wesentlichen kann noch dahingehend unterschieden werden, ob die Maßnahmen für einzelne Personen oder eine Gruppe von Einzelpersonen durchgeführt werden oder ob es sich vielmehr um strukturelle Maßnahmen handelt, die sofort auf ein ganzes System einwirken und dadurch „einrichtungs-, institutions- oder organisationsweite“ Veränderungen erzielen können (vgl. Kindler, 2015, S. 358). In der Praxis findet sich häufig eine sinnvolle Kombination und Verzahnung der o.g. Maßnahmen. Als Beispiel hierfür ist die „bundesweite Initiative zur Prävention des sexuellen Kindesmissbrauchs – „Trau dich!““ aufzuführen (<https://www.trau-dich.de/> und <https://www.multiplikatoren.trau-dich.de/> [Zugriff: 28.10.2023]).

Aus inhaltlicher Perspektive ist des Weiteren festzuhalten, dass die verschiedenen Präventionsmaßnahmen in den letzten Jahrzehnten einem Paradigmenwechsel unterlagen (vgl. Bittlingmayer, 2009). So wurde eine Prävention durch Abschreckung und krankheitsverursachende Verhaltensweisen seit etwa der 90er-Jahre durch den

salutogenetischen Ansatz von Antonovsky abgelöst (vgl. Antonovsky, 1979; Antonovsky, 1987; Antonovsky, 1997). Der Begriff „Salutogenese“ ist aus dem Englischen „salutogenesis“, dem lateinischen Wort „salus“ für Gesundheit und dem griechischen Wort „γένεσις (genesis)“ für Entstehung abgeleitet (vgl. https://dorsch.hogrefe.com/stichwort/salutogenese#literature-list_item-123 [Zugriff: 28.10.2023]) und befasst sich mit der Entstehung von Gesundheit und stellt gesundheitsfördernde und -erhaltende Aspekte als komplementären Ansatz zur o.g. Pathogenese in den Vordergrund schulischer Präventionsmaßnahmen. Gesundheit in diesem Sinne umfasst auch das prozesshafte Austarieren der Wechselwirkung zwischen bestehenden Risiko- und möglichen Schutzfaktoren (vgl. Tagay, 2013).

Aktuellere Präventionskonzepte verfolgen somit die Förderung allgemeiner Lebenskompetenzen. Diese Neuorientierung hin zu einem sog. Empowerment von „Life-Skills“ beruht auf dem Verständnis, dass Kompetenzen individuell erlernbare Fähigkeiten und Fertigkeiten sind, die i.d.R. im Verlaufe des Heranwachsens erworben werden und schließlich in verschiedenen Belastungssituationen erfolgreich und verantwortungsvoll zur Problemlösung genutzt werden können (vgl. Hallmann, 2020; Jerusalem & Meixner, 2009). Dieser „Life-Skills-Ansatz“ steht ferner im Einklang mit dem sozialtheoretischen Ressourcen-Bewältigungs-Modell nach Hurrelmann (vgl. Hurrelmann, 2006). Als entscheidend für eine erfolgreiche Bewältigung gilt dieser Ansicht nach die Balance zwischen den personalen Ressourcen (z.B. der eigenen Resilienz, Überzeugung der Selbstwirksamkeit und realistischen Kontrolle über die eigene Lebensführung) und den sozialen Ressourcen (wie bspw. der Verfügbarkeit von verschiedenen Bewältigungsstrategien oder sozialen Beziehungen, die zur Bewältigung herangezogen werden können). „Je nach Ausgang der Bewältigungsbemühungen kommt es zu positiven oder negativen Impulsen für die weitere Persönlichkeitsentwicklung, die sich in jeweils positiven oder negativen Folgen für die Gesundheitsdynamik niederschlagen können“ (Hurrelmann, 2006, S. 112) (vgl. Abbildung 1: Ressourcen-Bewältigungsmodell, zitiert nach Hurrelmann, 2006, S. 112).

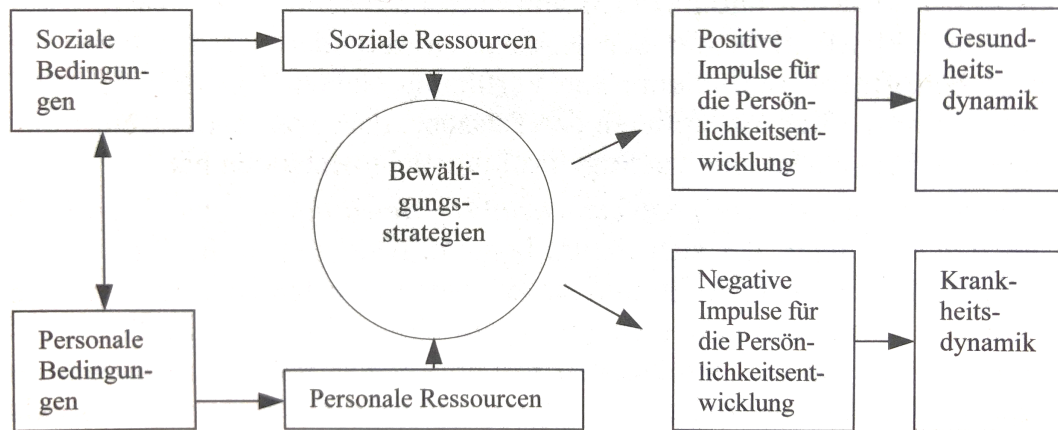


Abbildung 1. Ressourcen-Bewältigungs-Modell nach Hurrelmann

Übertragen auf die Adressatinnen und Adressaten von Präventionskonzeption gegen sexuellen Missbrauch bedeutet dies, dass es essenziell ist, die notwendigen Kompetenzen der Individuen zum adäquaten Umgang mit sexuellen Übergriffen zu stärken, um die hohe Belastung durch ein Missbrauchereignis adäquat (gesundheitlich erfolgreich) zu lösen (vgl. Stumpe, 2018).

2.2.2 Möglichkeiten im schulischen Setting

Anknüpfend an die Darlegungen aus dem vorherigen Kapitel stellt sich nun die Frage, **was das System Schule und ihre Beschäftigten tun können, um die Kompetenzen der von einem sexuellen Missbrauch betroffenen, involvierten oder konfrontierten Personen zu stärken, damit sie befähigt werden, mit dieser Belastungssituation adäquat umzugehen.** Die Antwort hierauf eröffnet vielfältige Möglichkeiten, welche die unterschiedlichen Facetten der Präventionsarten abdecken (vgl. Kap. 2.2.1 Begriffsbestimmungen und -erläuterungen). Die nachfolgenden Punkte sollen Anhaltspunkte zur ersten Orientierung bieten. Für eine weiterführende Auseinandersetzung zu den einzelnen Aspekten werden Verweise auf beispielhafte (bundesweite) Angebote gemacht.

2.2.2.1 Auf Ebene der Schülerinnen und Schüler

Auf Ebene der Schülerinnen und Schüler ist die Empfehlung des Runden Tisches (BMJ, BMFSFJ & BMBF, 2011, S. 38f.), sexuellen Missbrauch im Unterricht in verschiedenen Altersstufen sensibel zu thematisieren und im Rahmen der schulischen Sexualerziehung Kompetenzen zur Persönlichkeitsentwicklung und sexuellen Identität zu fördern, die

schließlich gegen die Gefahr sexualisierter Gewalt schützen können. Des Weiteren zählen laut der Unabhängigen Beauftragten der Bundesregierung für Fragen des sexuellen Kindesmissbrauchs (UBSKM) zum wesentlichen Bestandteil von Schutzkonzepten, dass den Kindern und Jugendlichen Präventionsangebote unterbreitet werden, in denen nicht nur die Rechte der Kinder vermittelt werden, sondern auch altersgerechte Informationen über sexuelle Gewalt und entsprechende Hilfsangebote (vgl. <https://beauftragte-missbrauch.de/themen/schutz-und-praevention/schutzkonzepte> [Zugriff: 28.10.2023]). Ein Beispiel für ein universelles Angebot in Deutschland ist die Initiative „Trau dich!“ der BZgA (Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung) (vgl. Erkens & Paschke, 2021). Beispiele für selektive Angebote in Deutschland sind in Tabelle 2 aufgeführt.

Tabelle 2

Beispiele für behinderungsspezifische Präventionsangebote für Kinder und Jugendliche in Deutschland

| Name des Angebots | Autorenschaft (bzw. Hrsg.*/Quelle/evaluiert von), Jahr | Art des Angebots und Zielgruppe |
|---|---|---|
| „STARK mit SAM“ | Bienstein, Urbann & Verlinden, in Druck Urbann, 2018 | Präventionstraining für Kinder und Jugendliche mit geistiger Behinderung, Hör- oder Körperbehinderung im Alter von 8 bis 17 Jahren |
| „Ben und Stella wissen Bescheid“ | „BeSt – Beraten und Stärken – Bundesweites Modellprojekt 2015 - 2020, durchgeführt von der DGfPI e.V. | Präventionstraining für Kinder und Jugendliche im Alter von 8 - 18 Jahre mit kognitiven Beeinträchtigungen und/oder Entwicklungsverzögerungen sowie einer möglichen zusätzlichen Körper- und/oder Hörbeeinträchtigung |
| EMMA unantastbar! | Chodan, Häßler & Reis, 2017 | Präventionstraining für Mädchen zwischen 8-12 Jahren mit leichter geistiger Behinderung |
| Gehörlos – sprachlos – missbraucht?! Eine Unterrichtsreihe für die präventive Arbeit mit hörgeschädigten Mädchen und Jungen | Dietzel, 2004 | Unterrichtsmaterialien für Mädchen und Jungen mit Hörbehinderung |
| Echt stark! | Präventionsbüro Petze, 2005 | Ausstellung und Materialien für Schülerinnen und Schüler mit geistiger Behinderung und Lernschwierigkeiten |
| Auch wir dürfen NEIN sagen! Sexueller Missbrauch von Kindern mit einer geistigen Behinderung. Eine Handreichung zur Prävention | Gerdtz, 2003 | Handreichung zur schulischen Präventionsarbeit mit Kindern mit einer geistigen Behinderung |

Aber auch die Vor- und Nachbereitung derartiger Trainings oder Angebote im Unterricht unterstützt diesen Prozess (vgl. Erkens & Paschke, 2021). Zudem ist es wichtig, das Ganze auf Einrichtungsebene in ein sexualpädagogisches und medienpädagogisches Konzept einzubinden (vgl. <https://beauftragte-missbrauch.de/themen/schutz-und-praevention/schutzkonzepte> [Zugriff: 28.10.2023]).

Auf Präventionstrainings abgestimmte Materialien für die Arbeit mit Kindern und Jugendlichen (im Unterricht) liegen z.B. von der „Trau dich!“-Kampagne der BZgA vor (vgl. <https://www.bzga.de/infomaterialien/praevention-des-sexuellen-kindesmissbrauchs/> [Zugriff: 28.10.2023]). Zudem bietet die Datenbank des BMBF-Projekts „Präventionsmaterialien“ eine Übersicht über begutachtete Medien zur präventiven Arbeit rund um sexualisierte Gewalt, aber auch angrenzend zur Sexualerziehung, Förderung von emotionaler oder sozialer Kompetenz oder Medienkompetenz. Diese Medien berücksichtigen verschiedene Altersstufen und Formate wie bspw. Materialien für den Unterricht, Kinder- und Jugendbücher zum Thema, diverse Audio- und Onlinemedien sowie Filme, Apps und Spiele (<http://www.schulische-praevention.de/medien/praeventionsmaterialien/> [Zugriff: 07.10.2021¹²]).

2.2.2.2 Auf Ebene der Eltern und Erziehungsberechtigten

Darüber hinaus wird empfohlen, die Eltern und pädagogischen Fachkräfte in die Präventionsarbeit einzubeziehen, um die Unzulänglichkeiten bei reinen kindzentrierten Präventionsprogrammen (vgl. BMJ, BMFSFJ & BMBF, 2011; Damrow, 2006; UBSKM: Schutzkonzepte: <https://beauftragte-missbrauch.de/themen/schutz-und-praevention/schutzkonzepte> [Zugriff: 28.10.2023]) zu vermeiden. Für die Eltern und Erziehungsberechtigten wird u.a. vorgeschlagen, parallel zu den Präventionsangeboten für die Kinder, darauf abgestimmte Informationsveranstaltungen und Materialien für die familiären Bezugspersonen anzubieten (vgl. Lohaus & Schorsch Falls, 2005), um den Austausch mit ihnen zu unterstützen und eine Kommunikation über Missbrauch zu erleichtern (vgl. Brandl, Vogelsang, Bäumer & Schneider, 2019). Diese Veranstaltungen können z.B. – wie bei der Initiative „Trau dich!“ (vgl. Erkens & Paschke, 2021) – durch

¹² Bei der Überprüfung der URLs auf Aktualität (28.10.2023) musste festgestellt werden, dass die Website inzwischen vom Netz genommen wurde. Auf Nachfrage hin wurde seitens der Redaktion mitgeteilt, dass sich der Förderverein des Kinderschutzportals, und damit auch die Seite schulische-praevention.de (ehemals auch kinderschutzportal.de), aufgelöst habe und die Website entsprechend nicht weiter betrieben werden könne. Es werde derzeit nach Institutionen gesucht, die das Portal ggf. übernehmen und die Materialien somit wieder zugänglich gemacht werden können.

lokale Fachkräfte aus spezialisierten Fachberatungsstellen durchgeführt werden, um neben der Vermittlung des Faktenwissens gleichzeitig mögliche Hemmschwellen zu senken, derartige Beratungseinrichtungen für weiterführende Informationen aufzusuchen. Untersuchungen zu den Effekten von Informations- oder Fortbildungsveranstaltungen für Eltern oder Erziehungsberechtigte bestätigen den positiven Outcome bzgl. des innerfamiliären Kommunikationsverhaltens und der Gesprächskultur. Solche Präventionsmaßnahmen tragen nachweislich dazu bei, dass die Bezugspersonen der Kinder danach mehr über sexuellen Kindesmissbrauch und Präventionsbotschaften wissen und sich befähigt fühlen, mit ihren eigenen Kindern über das schwierige Thema des Missbrauchs zu sprechen und dies im Alltag dann auch intensiver umsetzen (vgl. Binder & McNiel, 1987; Burgess & Wurtele, 1998; Erkens & Paschke, 2021; Knappe, 1995; Kenny, 2010; Knappe & Selg, 1993; Kolko et al., 1987; Wurtele, Moreno & Kenny, 2008). Eine erste Orientierung bzgl. spezialisierter Fachberatungsstellen kann z.B. die Datenbank der UBSKM auf dem „Hilfe-Portal Sexueller Missbrauch“ bieten (<https://www.hilfe-portal-missbrauch.de/hilfe-finden> [Zugriff: 28.10.2023]). Über eine Suchfunktion können dort Hilfsangebote spezialisierter Fachberatungsstellen, Notdienste sowie therapeutische und rechtliche Unterstützung in der Nähe ermittelt werden.

2.2.2.3 Auf Ebene der Lehr- und Fachkräfte

Schulische Lehr- und Fachkräfte sowie die Schulleitungen selbst sollten und können durch Präventionsfortbildungen oder -angebote gegen sexualisierte Gewalt ihre Fähigkeiten und Fertigkeiten im adäquaten Umgang mit sexuellem Kindesmissbrauch ausbilden und verbessern (vgl. Helming et al., 2011; Kindler, 2014). 2021 wurde bspw. unter Förderung des BMFSFJ seitens der BZgA und der Deutschen Gesellschaft für Prävention und Intervention bei Kindesmisshandlung, -vernachlässigung und sexualisierter Gewalt e.V. (DGfPI) das „Fortbildungsnetz zu sexualisierter Gewalt“ in Leben gerufen (<https://www.fortbildungsnetz-sg.de/> [Zugriff: 28.10.2023]). Die auf dieser Plattform integrierte „Datenbank für Fortbildungsangebote zu sexualisierter Gewalt in Kindheit und Jugend“ bietet eine aktuelle bundesweite Übersicht von qualifizierten Fortbildungsangeboten. Alle dort registrierten Anbieter und Anbieterinnen haben zugesichert, Qualitätskriterien für Fortbildungen zu berücksichtigen und ihre fach- und feldspezifischen Handlungskompetenzen fortlaufend zu reflektieren. In Kapitel

2.2.4 wird eine Übersicht und Zusammenfassung zu bereits evaluierten Angeboten für schulisches Personal gegeben.

2.2.2.4 Auf struktureller Ebene

Auf struktureller Ebene ist ferner angeraten, das Thema Prävention sexuellen Kindesmissbrauchs nachhaltig zu verankern und als übergeordnetes Dauerthema zu etablieren, indem z.B. schulweite Schutzkonzepte installiert werden (vgl. BMJ, BMFSFJ & BMBF, 2011, S. 127ff.; Wolff & Schröer, 2018; Wolff, Schröer & Fegert, 2017). Die Entwicklung dieser Konzepte geht sinnfälliger Weise einher mit der Fortbildung des gesamten Schulpersonals (vgl. Kolshorn, 2018), welches aktuell in ca. der Hälfte der Fälle zutrifft (vgl. UBSKM, 2013; UBSKM & DJI, 2019), sodass die dort vereinbarten Maßnahmen von allen Beteiligten verstanden, getragen und umgesetzt werden. Zudem ist es förderlich, externe Beratungsfachkräfte in den Prozess der Schutzkonzeptentwicklung einzubeziehen und sich von diesen unterstützen und begleiten zu lassen (vgl. Kolshorn, 2018; UBSKM & DJI, 2019). Auf diese Weise wird die Hürde geringer, diese Expertinnen und Experten auch bei akuten Vorkommnissen hinzuzuziehen. Das Online-Portal „Kein Raum für Missbrauch“ der UBSKM stellt bspw. grundlegende Informationen und Materialien zu Schutzkonzepten in diversen Kontexten zur Verfügung: <https://www.kein-raum-fuer-missbrauch.de/schutzkonzepte> (Zugriff: 28.10.2023). Weiterführende „Handlungsempfehlungen der Kultusministerkonferenz zur Vorbeugung und Aufarbeitung von sexuellen Missbrauchsfällen und Gewalthandlungen in Schulen und schulnahen Einrichtungen“ (<https://www.kmk.org/fileadmin/pdf/PresseUndAktuelles/2010/Handreichung-zu-sexuellen-Missbrauchsfaellen-Gewalthandlungen.pdf> [Zugriff: 28.10.2023]) und die zusammengestellten Informationen zur „Entwicklung eines schulischen Schutzkonzeptes gegen sexualisierte Gewalt“ des Landesinstituts für Lehrerbildung und Schulentwicklung in Hamburg (<https://www.hamburg.de/contentblob/3854788/data/pdf-schutzkonzept-faq.pdf> [Zugriff: 07.10.2021]) können zusätzliche Orientierung bieten. Ferner gibt es für Fachkräfte vereinzelt bereits die Möglichkeit, sich als Schutzkonzeptberater* ausbilden zu lassen (<https://psg.nrw/> [Zugriff: 28.10.2023]).

2.2.3 Relevanz und Aufgaben schulischer Lehr- und Fachkräfte

Die Ausführungen im vorherigen Abschnitt machen deutlich, dass Schulen ein wichtiger und geeigneter Ort sind, um Kinderschutz umzusetzen (vgl. Baginsky, 2000). Nachfolgend wird dargelegt, weshalb insbesondere schulische Lehr- und Fachkräfte in der Prävention sexuellen Kindesmissbrauchs von besonderer Relevanz sind.

2.2.3.1 Warum sind insbesondere schulische Lehr- und Fachkräfte so wichtig und notwendig für die Prävention sexuellen Kindesmissbrauchs?

Bereits der letzte UBSKM betonte, dass Schulen das „Aktionsfeld Nr.1 der Prävention“ sexuellen Kindesmissbrauchs seien, da sie Zugang zu allen Schülerinnen und Schülern bieten (https://beauftragte-missbrauch.de/fileadmin/Content/pdf/Pressemitteilungen/PM3_Pressemitteilung_Agenda_Missbrauchsbeauftragter.pdf [Zugriff: 07.10.2021]). Hinsichtlich der Aufgabe des schulischen Personals ergänzte er: „Lehrkräfte und andere Pädagoginnen und Pädagogen in Schulen haben viele Möglichkeiten, Veränderungen ihrer Schülerinnen und Schüler zu bemerken, Gefährdungen und Belastungen zu erkennen und ihnen Unterstützung anzubieten“ (<https://www.kein-raum-fuer-missbrauch.de/schutzkonzepte/schule> [Zugriff: 28.10.2023]). Die lange Verweildauer der Schülerinnen und Schüler im System Schule erhöht zusätzlich die Wahrscheinlichkeit, dass bestehende Missbrauchereignisse von den Lehr- und Fachkräften erkannt werden können. In Anbetracht der hohen Prävalenzen ist dies auch notwendig, wenn bedacht wird, dass etwa 1-2 Kinder pro Klasse in Regelschulen betroffen sind und Kinder mit Behinderung sogar um das 2-4-fache häufiger (vgl. Kap. 2.1.2).

Ferner stellen Lehrkräfte für die betroffenen Kinder oftmals erste und wichtige Vertrauenspersonen dar (vgl. Helming et al., 2011). Auch Kinder und Jugendliche mit Behinderung offenbaren sich am ehesten gegenüber Personen aus ihrem nahen Umfeld, zu denen schulisches Personal gehört (vgl. Briggs, 2006; Gil-Llario et al., 2018; Kvam, 2004; Mansell et al., 1998; Maschke & Stecher, 2018).

Diese tatsächlichen Offenbarungsgesuche decken sich zudem mit den Erwartungshaltungen, die die Gesellschaft diesbezüglich an die Lehrkräfte stellt. So gaben 80 % ($N = 1010$) der Befragten einer Forsa-Bevölkerungsumfrage (2013) von Personen im Alter zwischen 25-59 Jahren mit Kindern unter 18 Jahren im eigenen Haushalt an, dass Lehrkräfte an Schulen vorrangig dafür verantwortlich seien, mit den

Kindern über sexuellen Missbrauch zu sprechen. Am Ort Schule sollten die Bedürfnisse der Kinder und Jugendlichen entsprechend auf potenzielle Hilfsmöglichkeiten seitens der Erwachsenen treffen, was eine Chance zur Problemlösung eröffnet. Erwachsenen Betreuungspersonen kommt daher eine große Verantwortung für den Schutz vor sexualisierter Gewalt zu (vgl. Kindler, 2015). Um dieser gerecht zu werden, ist zumindest eine Basis-Qualifizierung des schulischen Personals durch Fortbildungen o.ä. mit Grundlagenwissen über sexualisierte Gewalt und dem Handlungswissen bei (bestätigten) Missbrauchsvermutungen unerlässlich (vgl. BMJ, BMFSFJ & BMBF, 2011). Dies gilt umso mehr vor dem Hintergrund, dass über die Hälfte aller Lehrkräfte (52 %; $N = 1118$) nach ihrer Ausbildung in mindestens einem Fall von Kinderschutz involviert werden (vgl. Baginsky, 2003). Lehrkräfte an Förderschulen stellen hier keine Ausnahme dar (vgl. Bienstein et al., 2016).

Nicht zuletzt muss die Schule als System mittels ihrer Beschäftigten neben dem Bildungsauftrag auch einen Kinderschutz auftrag erfüllen. Der Schutz von Kindern und Jugendlichen vor sexualisierter Gewalt gehört überdies zum Berufsethos von schulischen Lehr- und Fachkräften und ist neben dem Bildungsauftrag untrennbar mit dem Kinderschutz verknüpft. Rechtlich verankert und vorgegeben ist der Schutz von Kindern und Jugendlichen in Einrichtungen durch § 79 und § 79a SGB VIII hinsichtlich einer Verantwortung zur kontinuierlichen Qualitätsentwicklung. „Dazu zählen auch Qualitätsmerkmale für die inklusive Ausrichtung der Aufgabenwahrnehmung und die Berücksichtigung der spezifischen Bedürfnisse von jungen Menschen mit Behinderungen sowie die Sicherung der Rechte von Kindern und Jugendlichen in Einrichtungen und in Familienpflege und ihren Schutz vor Gewalt“ (https://www.gesetze-im-internet.de/sgeb_8/_79a.html [Zugriff: 28.10.2023]). Eine weitere Notwendigkeit, Kinderschutz im Schulsetting umzusetzen, ergibt sich aus der Erkenntnis, dass von sexuellem Missbrauch betroffene Kinder und Jugendliche u.a. eine deutlich schlechtere Prognose für schulischen Erfolg haben (vgl. Boden et al., 2007; Eckenrode et al., 1993; Fry et al., 2018; Perez & Widom, 1994; Trickett et al., 2011).

2.2.3.2 Aufgaben, Ziele und Wirksamkeit von Präventionsfortbildungen für schulische Lehrkräfte

Wozu sollten schulische Lehr- und Fachkräfte durch eine Fortbildung befähigt werden und was sind ihre Aufgaben?

Um den o.g. Ansprüchen gerecht zu werden, sollten schulische Lehr- und Fachkräfte im Rahmen von Basis-Fortbildungen zur Prävention sexuellen Kindesmissbrauch dazu befähigt werden, präventive Schutzmaßnahmen in ihrer Einrichtung zu installieren (Primärprävention) sowie für betroffene Kinder und Jugendliche zu diesem Thema ansprechbar zu sein (z.B. durch den Erwerb von Gesprächsführungskompetenzen), Auffälligkeiten wahrzunehmen, sie zu dokumentieren und bei begründeter Vermutung an die nächste zuständige Stelle, wie die Schulleitung oder das Jugendamt, zur Abklärung einer möglichen Kindeswohlgefährdung weiterzugeben (Sekundärprävention) (vgl. Beck, 2012). Hierzu benötigen sie Wissen und Handlungskompetenzen zur Umsetzung geeigneter Maßnahmen bei (bestätigten) Missbrauchsvermutungen, um adäquat agieren zu können. Zu letzterem Punkt sind sie aufgrund § 4 des Gesetzes zur Kooperation und Information im Kinderschutz (KKG) zur Weitergabe der Informationen an das Jugendamt befugt (vgl. https://www.gesetze-im-internet.de/kkg/_4.html [Zugriff: 28.10.2023]). Ebenso haben sie in diesen Fällen rechtlichen „Anspruch auf Beratung durch eine insoweit erfahrende Fachkraft“ (https://www.gesetze-im-internet.de/kkg/_4.html [Zugriff: 28.10.2023]). Sie selbst müssen also keine Expertinnen und Experten im Umgang mit sexuellen Übergriffen werden, sondern vielmehr ihre Rolle als Schlüsselfiguren der Prävention wahrnehmen, um Kindeswohlgefährdungen vorzubeugen und entsprechende Hilfefketten in Gang zu setzen, sofern Gefahr im Verzug ist. Es geht somit um die pädagogische Intervention und nicht um eine strafrechtliche Ermittlung (vgl. Münder & Kavemann, 2010). Zur Bewältigung dieser Anforderungen kommt dem schulischen Personal zusätzlich die Aufgabe der Vernetzung und Einbindung von spezialisierten Fachkräften und Beratungsstellen zu (vgl. Beck, 2012).

Ziele von Präventionsfortbildungen

Kindler formulierte als Ziel von Fortbildungen zum Umgang mit Verdachtsfällen „die Qualifizierung der Fähigkeit von Fachkräften zu einem Schutzhandeln für anvertraute Kinder sowie die Stärkung ihrer Bereitschaft zur Wahrnehmung dieser Aufgabe bei Bedarf, aber auch die Vermeidung von überschießenden Handlungen“ (2015, S. 358).

Dieses Bestreben wird vor dem Hintergrund struktureller Präventionsansätze formuliert, deren Annahme darin besteht, „dass es einen Unterschied macht, inwieweit sich Institutionen und die in ihnen tätigen Fachkräfte mit dem Thema der Prävention von sexueller Gewalt auseinandersetzen und inwieweit eine Organisation hierfür Anstrengungen auf sich nimmt“ (Kindler, 2015. S. 359).

Wirksamkeit von Präventionsmaßnahmen

In Bezug auf die Wirksamkeit derartiger Maßnahmen ist die Prävention vor diesem Hintergrund „zunächst einmal an die gute Absicht, nicht an die tatsächliche Wirkung gekoppelt“ (Kindler, 2015. S. 352). Gründe hierfür liegen v.a. an den beschränkten Möglichkeiten der Messung von Präventionsmaßnahmen, weil diese häufig nicht unmittelbar sichtbar werden (vgl. Eberhardt, Naasner & Nitsch, 2016, S. 26; vgl. auch Kavemann, 2003). Als wirksam bzw. erfolgreich werden demzufolge Präventionsmaßnahmen angesehen, wenn sie Risikofaktoren nachweislich reduzieren und Schutzfaktoren erhöhen (vgl. Kindler, 2015. S. 352). Kinder und Schmidt-Ndasi (2011) ergänzen in diesem Zusammenhang, dass „ein Nachweis von Wissenszuwächsen sowohl im Hinblick auf die primäre Prävention von sexuellem Missbrauch als auch im Hinblick auf eine angemessene Reaktion bei einem bestehenden Missbrauchsverdacht als sinnvoller erster Evaluationsschritt anzuerkennen“ ist (S. 45).

2.2.4 Fortbildungs- und Qualifizierungsangebote

Wie aus den vorherigen Ausführungen abzuleiten ist, kann eine Fortbildung und Qualifizierung der schulischen Lehr- und Fachkräfte dazu beitragen, dass sie den verschiedenen Zielgruppen, mit denen sie über den Schulkontext in Berührung kommen, eine Auseinandersetzung mit dem Thema Prävention sexuellen Kindesmissbrauchs ermöglichen und das Thema in ihrer Einrichtung nachhaltig verankern und es somit als übergeordnetes Dauerthema etablieren. Entsprechend stellt sich nun die Frage: ***Welche Fortbildungs- und Qualifizierungsangebote gibt es für schulische Lehr- und Fachkräfte und was ist bzgl. ihrer Wirksamkeit bekannt?***

Zur Identifikation relevanter und evaluierter Fortbildungs- und Qualifizierungsangebote für schulische Lehr- und Fachkräfte wurde im Jahr 2021 eine systematische Literaturrecherche nach Booth et al. (2016) durchgeführt. Durchforstet wurden dabei relevante wissenschaftliche Literaturdatenbanken der Sozial- und Geisteswissen-

schaften, Medizin, Psychologie und Erziehungswissenschaften (Web of Science, Scopus, psycINFO, EBSCO, ERIC, PubMed/MEDLINE, Google Scholar) sowie Datenbanken relevanter Wissenschaftsverlage (Hogrefe, Sage, Springer Verlag, Science Direct) und Open-Access-Suchmaschinen (BASE und Open Access). Zudem wurden Literaturverzeichnisse relevanter Studien ausgewertet und einige der von der Bundesregierung geförderten Programme, Maßnahmen und Forschungsprojekte der ersten Förderlinie „Forschung zu sexualisierter Gewalt gegen Kinder und Jugendliche in pädagogischen Kontexten“ berücksichtigt.

Als Suchterme wurde eine Kombination aus deutsch- und englischsprachigen Begriffen zur Generierung erster relevanter Treffer verwendet:

Deutsche Suchstrings:

Kind* AND Missbrauch OR Gewalt AND sex* AND Lehrer* OR Lehrkraft OR Lehrkräfte OR Schulpersonal AND Programm OR Training OR Fortbildung OR Workshop OR Curriculum AND Evaluation OR Messung, ggf. plus Prävention AND Behinderung* OR Beeinträchtigung OR Förderung

Englische Suchstrings:

child* AND abuse OR violence AND sexual* AND teacher OR school staff AND Program OR training OR education OR Workshop OR Curriculum AND Evaluation OR measurement, ggf. plus Prevention AND Disability* OR impairment OR special need*

Diese Ergebnisse wurden unter Rückgriff auf bestehende Mesh-Terme und erweiterte Suchstrings systematisch verfeinert. Eine Eingrenzung auf einen bestimmten Publikationszeitraum erfolgte dabei nicht.

Es wurden alle relevanten nationalen sowie internationalen Fortbildungs- und Qualifizierungsmaßnahmen ausgewählt, die folgenden Einschlusskriterien entsprachen:

- (1) Es handelt sich um eine Fortbildung(-maßnahme) oder ein Qualifizierungsangebot zur Prävention sexualisierter Gewalt (an Kindern und Jugendlichen mit Behinderung), die
- (2) für die Zielgruppe von (angehenden) schulischen Lehr- und Fachkräften an (Förder-)Schulen und/oder für andere Fachkräfte entwickelt wurde, die mit Kindern und Jugendlichen (mit Behinderung) arbeitet.
- (3) Das Angebot wurde evaluiert.

Tabelle 3 gibt einen Überblick über die ermittelten Ergebnisse. Die extrahierten Fortbildungs- und Qualifizierungsmaßnahmen sind dort in alphabetischer Reihenfolge gelistet, getrennt nach nationalen und internationalen Angeboten. Diese Übersicht gibt Auskunft über den Namen des Angebots, den Herausgeber*, das Erscheinungsjahr, das Land sowie Informationen zur Art des Angebots und seiner Zielgruppe. Darüber hinaus werden relevante Zusatzinformationen unter „Anmerkungen“ benannt und die Quelle zum Angebot in Form einer URL und/oder der Referenzangabe zur Evaluation. Im anschließenden Fließtext sind die wesentlichen Informationen auf übergeordneter Weise zusammengefasst. Detaillierte Informationen zu den einzelnen Angeboten (inkl. Angabe zum Aufbau, Umfang und Inhalt der Angebote sowie zu ihrer Evaluation) finden sich in Anhang A 3.

Tabelle 3

Übersicht zu evaluierten Fortbildungs- und Qualifizierungsangeboten für schulische Lehr- und Fachkräfte – national und international

| Name des Angebots | Hrsg.*, Jahr, Land | Art des Angebots, Zielgruppe | Anmerkung | Quelle(n) |
|--|--|---|---|--|
| national | | | | |
| Basis-Curriculum zur Verankerung des Themas 'Sexuelle Gewalt in Institutionen' in universitärer und hochschulischer Lehre | <p>Juniorprofessuren der ersten BMBF-Förderlinie „Sexuelle Gewalt in pädagogischen Kontexten“: Prof.in Dr. Anja Henningsen, Prof. Dr. Arne Dekker, Prof. Dr. Martin Wazlawik, Prof.in Dr. Alexandra Retkowski, Prof. Dr. Heinz-Jürgen Voss</p> <p>Entwickelt zwischen 2012-2016; evaluiert zwischen Ende 2017- Anfang 2019</p> <p>Deutschland</p> | <p>Lehrveranstaltungen an Universitäten und Hochschulen für Studierende, (BA-Pädagogik, Soziale Arbeit, Bildungswissenschaften, Lehramtsstudiengänge, Wahlpflicht-Angebote anderer sozial- und humanwissenschaftlicher Studiengänge sowie in themen-spezifischen Masterangeboten)</p> | <p>Beschränkte Zugänglichkeit nur für Studierende an den Standorten der ehemaligen Juniorprofessuren.</p> | <p>Quelle zum Dokument: Retkowski, Dekker, Henningsen, Voß & Wazlawik, 2019</p> <p>Quellen zu den Evaluationen: Stück, Wazlawik, Stehr, Sehner, Schwerdt, Christmann & Dekker, 2020 Schwerdt, Christmann, Stück, Dekker & Wazlawik, 2019</p> |
| BeSt – Beraten & Stärken, Bundesweites Modellprojekt 2015-2018 zum Schutz von Mädchen und Jungen mit Behinderung | <p>Deutsche Gesellschaft für Prävention und Intervention bei Kindesmisshandlung und -vernachlässigung e.V. (DGfPI)</p> <p>Entwickelt und evaluiert zwischen 2015-2020</p> <p>Deutschland</p> | <p>Organisationsentwicklung für (teil-)stationäre Einrichtungen der Behindertenhilfe sowie der Kinder- und Jugendhilfe</p> | <p>Beschränkte Zugänglichkeit nur für Teilnehmende des Forschungsprojektes.</p> | <p>URL zum Projekt: https://dgfpi.de/best-beraten-und-staerken-2015-2020/ [Zugriff: 28.10.2023]</p> <p>Quellen zu den Evaluationen: Helfferich, Schmidberger, Pham & Kavemann, 2021 Helfferich, Kavemann & Albert, 2021</p> |

| | | | | |
|--|--|--|--|---|
| <p>SeMB-Fortbildung – Sexueller Missbrauch an Kindern und Jugendlichen mit Behinderung (SeMB)</p> | <p>BMBF-Projekt unter der Leitung von Prof.in Dr. Pia Bienstein, zu seiner Zeit Universität zu Köln, derzeit TU Dortmund.</p> <p>Entwickelt und evaluiert zwischen März 2013 - Mai 2016</p> <p>Deutschland</p> | <p>Basis-Fortbildung für Lehramtsstudierende, schulische Lehr- und Fachkräfte an Förderschulen, Schulleitungen,</p> <p>Mitarbeitende in Einrichtungen der Behindertenhilfe</p> | <p>Beschränkte Zugänglichkeit nur für Teilnehmende des Forschungsprojektes.</p> <p>Ebenfalls ein ergänzendes Angebot für Kinder und Jugendliche an Förderschulen verfügbar.</p> <p>Mit Behinderungsspezifika zu Kindern und Jugendlichen mit geistiger Behinderung, Hörbehinderung und/oder Körperbehinderung</p> <p>Behinderungsspezifische Ausrichtung</p> | <p>URL zu Projektinformationen: http://semb.fk13.tu-dortmund.de/cms/de/Start/ [Zugriff: 28.10.2023]</p> <p>Quellen zu den Evaluationen: <u>Abschlussbericht des SeMB-Projektes</u> Bienstein, Verlinden, Urbann, Paschke, Scharmanski & Nietzsche, 2016</p> <p><u>Evaluation Studierendenfortbildung</u> Bienstein, Verlinden & Scharmanski, 2014 Verlinden, Scharmanski, Urbann & Bienstein, 2016</p> <p><u>Evaluation schulische Lehr- und Fachkräfte</u> Bienstein, Urbann, Scharmanski & Verlinden, 2019 Bienstein, Verlinden & Paschke (in Vorbereitung) Paschke, 2017 Scharmanski, Paschke, Urbann, Verlinden & Bienstein, 2016</p> <p><u>Evaluation Mitarbeitende in Einrichtungen</u> Bienstein, Paschke, Scharmanski, Urbann & Verlinden, 2017 Verlinden, Scheliga & Bienstein, 2019</p> |
| <p>Sexualisierte Übergriffe in der Schule</p> | <p>BMBF-Projekt unter der Leitung von Prof.in Dr. Barbara Rendtorff, Universität Paderborn</p> <p>Entwickelt und evaluiert zwischen Oktober 2012 - September 2015</p> <p>Deutschland</p> | <p>Kurzfortbildung für Lehramtsstudierende, Lehrkräfte, Schulleitungen</p> | <p>Beschränkte Zugänglichkeit nur für Teilnehmende des Forschungsprojektes.</p> | <p>URL zu Projektinformationen: https://www.forschungsnetzwerk-gegen-sexualisierte-gewalt.de/Erste-Foerderrunde/Qualifizierung-von-Fachkraeften/Sexualisierte-Uebergriffe-und-Schule/ [Zugriff: 22.12.2021]</p> <p>Quellen zu den Evaluationen: Glammeier, 2019 Glammeier & Fein, 2017</p> |

| | | | | |
|---|--|--|--|---|
| Online-Kurs Prävention von sexuellem Kindesmissbrauch | Universitätsklinikum Ulm, Projektleitung Prof. Dr. Jörg M. Fegert Entwickelt und evaluiert zwischen 2011-2014 Deutschland | Online-Kurs für Aus-, Fort- und Weiterbildung für Fachkräfte aus dem pädagogischen und medizinisch- therapeutischen Bereich | Mit 50 CME-Punkten von der Landesärztekammer Baden-Württemberg zertifiziert. Keine starke behinderungs- spezifische Ausrichtung | URL zum Angebot: https://sexualisierte-gewalt.elearning-kinderschutz.de/ [Zugriff: 28.10.2023] Quellen zu den Evaluationen: Hoffmann, König, Niehues, Seitz, Fegert & Liebhardt, 2013 König, Hoffmann, Liebhardt, Michi, Niehues & Fegert, 2015 Niehues, Besier, Hoffmann, König, Liebhardt & Fegert, 2015 |
| „Trau dich!“ – Curriculum für die Fortbildung schulischer Fachkräfte | Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (BZgA) Seit 2012 Deutschland | Basis-Fortbildung für schulische Lehr- und Fachkräfte | Beschränkte Zugänglichkeit nur für Teilnehmende der bundesweiten Initiative zur Prävention des sexuellen Kindesmissbrauchs „Trau dich!“. | URL zur Website: https://www.multiplikatoren.trau-dich.de/ [Zugriff: 28.10.2023] Quelle zur Evaluation: Erkens & Paschke, 2021 |
| international | | | | |
| 4Rs Training on Child Abuse | National Teacher Training Center for the Health Professions Information Management Service and Child Protection Unit – PGH Programm-Partner: Department of Education, Unicef Philippines, Child Protection Network Seit 2015 Philippinen | Basis-Workshop für Lehrkräfte | Der „4R´s-Kurs“ wurde in der Evaluation als Präsenzveranstaltung angeboten und wird derzeit zusätzlich als Online-Training aufbereitet. Das „4Rs Training on Child Abuse“ ist eingebettet in die philippinische „Safe Schools for Teens“ Maßnahme, bei der neben den Schülerinnen und | URL zur Website: https://www.childprotectionnetwork.org/online-training-on-4rs-for-women-and-children-protection/ [Zugriff: 28.10.2023] Quelle zur Evaluation: Madrid, Lopez, Dans, Fry, Duka-Pante & Muyot, 2020 |

| | | | | |
|--|--|--------------------------------------|--|--|
| | | | Schülern und den sie betreuenden Lehrkräften auch das Kinderschutzsystem außerhalb der Schule eingebunden wird. | |
| CSA Prevention Teacher Training Workshop Curriculum (CSAP:TTWC) | Hazzard, Kleemeier, Pohl, Webb University of South Carolina 1988 USA | Basis-Workshop für Lehrkräfte | | Quellen zu den Evaluationen: Kleemeier, Webb, Hazzard & Pohl, 1988 Randolph & Gold, 1994 |
| Enough! Preventing Child Sexual Abuse in My School | Jetta Bernier & Pamela Jay Shime Massachusetts Citizens for Children -MassKids 2002 USA | Online Basis-Workshop für Lehrkräfte | Dieser Workshop ist eingebettet in eine nationale Kampagne, die in 8 Bundesstaaten der USA (California, Maine, Maryland, Massachusetts, Nevada, New Jersey, New York, South Dakota) umgesetzt wird und neben dem Lehrkräfte-Training noch weitere Angebote für Familien, Gemeinden, Schulen und Jugendorganisationen zur Verfügung stellt. | URL zur Website: https://elearning.enoughabuse.org/ [Zugriff: 28.10.2023] Quelle zur Evaluation: Gushwa, Bernier & Robinson, 2019 |

| | | | | |
|--|--|--|--|--|
| "Prevent It!" Taking Action to Stop Child Sexual Abuse | Martin, Silverstone, University of Alberta/ Little Warriors 2016 Kanada | Online-Workshop, Workshops vor Ort, Workshop als Inhouse- Veranstaltung für Gruppen, Multiplikatorenworkshops für Erwachsene (Eltern, Fachkräfte, Einrichtungen) | Die vor Ort-Workshops finden in bestimmten Regionen Kanadas als auch in den Niederlanden statt (Eindhoven, Amsterdam, Utrecht, Den Haag, Rotterdam, Tilburg, Maastricht) | URL zur Website: https://littlewarriors.ca/prevent-it/ [Zugriff: 28.10.2023] Quelle zur Evaluation: Martin & Silverstone, 2016 |
| Programme de formation du CALACS- Laurentides | Centre d'aide et de lutte contre les agressions à caractère sexuel des Laurentides (CALACS- Laurentides) 2017 Kanada | Schulungen für schulisches Personal an Sekundarschulen | Es werden neben den Lehrkräfte- Fortbildungen auch Workshops für die Schülerinnen und Schüler angeboten. | Quelle zur Evaluation: Bergeron, Hébert & Gaudreau, 2017 |
| Protecting God's Children® | The National Catholic Risk Retention Group, Inc. VIRTUS® Online 1998 USA | Basis-Workshop für Lehrkräfte, Eltern, Erwachsene | | URL zur Website: https://www.virtusonline.org/virtus/productsandservices.cfm [Zugriff: 28.10.2023] Quelle zur Evaluation: Nurse, 2017 |
| "Stewards of Children" ® Child Sexual Abuse Prevention Training | Darkness to light (non- profit Organisation) 2005 USA | (Gruppen-)Workshops vor Ort, Online-Training, Virtuelles Training, Multiplikatorenworkshops für Erwachsene | Stewards of Children ® ist verfügbar in Englisch und Spanisch | URL zur Website: https://www.d21.org/education/stewards-of-children/ [Zugriff: 28.10.2023] Quelle zur Evaluation: Rheingold, Zajac, Chapman, Patton, de Arellano, Saunders & Kilpatrick, 2015 |
| Teacher Awareness Program on Child Abuse | Ottawa Board of Education Social Services Department 1987 Kanada | Basis-Workshop für Lehrkräfte | | Quelle zur Evaluation: McGrath, Cappelli, Wiseman, Khalil, & Allan, 1987 |

Hinsichtlich der ermittelten Fortbildungs- und Qualifizierungsmaßnahmen kann Folgendes festgehalten werden:

Anzahl und Ort

Es konnten insgesamt 14 Angebote (6 nationale und 8 internationale) ermittelt werden, die von Relevanz sind und die o.g. Einschlusskriterien erfüllen.

Zielgruppe

Auch wenn die übergeordnete Zielgruppe eindeutig zu sein scheint, zeigt sich im Detail, dass sich die Angebote in ihrer konkreten Ausrichtung teilweise sehr unterscheiden. Sie reichen von Qualifizierungsmaßnahmen für Lehramtsstudierende (z.B. *Basis-Curriculum zur Verankerung des Themas 'Sexuelle Gewalt in Institutionen' in universitärer und hochschulischer Lehre*) über Lehrkräfte mit Berufserfahrung und/oder in Leitungsposition (z.B. *Sexualisierte Übergriffe in der Schule* und *SeMB-Fortbildung – Sexueller Missbrauch an Kindern und Jugendlichen mit Behinderung (SeMB)*) bis hin zur Schulung ganzer Einrichtungen (*BeSt – Beraten & Stärken, Bundesweites Modellprojekt 2015-2018 zum Schutz von Mädchen und Jungen mit Behinderung*). Einige bieten ihre Fortbildungsmaßnahmen auch im Rahmen kombinierter Maßnahmen an (vgl. Kap. 2.2.1: Einzel- vs. strukturelle Maßnahmen), die ebenso die Ebene der Kinder und Jugendlichen sowie ihrer Bezugspersonen berücksichtigen (z.B. „*Traudich!*“ – *Curriculum für die Fortbildung schulischer Fachkräfte; 4Rs Training on Child Abuse; Enough! Preventing Child Sexual Abuse in My School; Programme de formation du CALACS-Laurentides*).

Art und Umfang

Die meisten der Angebote sind als Präsenzveranstaltungen entwickelt und beschreiben sich von ihrer Konzeption her als Basis-Fortbildung, Kurz-Fortbildung oder als Veranstaltung zur Vermittlung von Basis-Informationen. Die Dauer liegt i.d.R. zwischen 1,5 Stunden bis 13 Stunden, auf maximal 2 Schulungstage verteilt. Die Angebote, die darüber hinaus gehen, entsprechen vielmehr dem Charakter einer Intensivfortbildung (*Sexualisierte Übergriffe in der Schule*), einer Seminarreihe (*Basis-Curriculum zur Verankerung des Themas 'Sexuelle Gewalt in Institutionen' in universitärer und hochschulischer Lehre*) oder einer Weiterbildung, die z.B. im Rahmen des *Online-Kurses Prävention von sexuellem Kindesmissbrauch* mit einem Zertifikat abgeschlossen wird und auch von der Landesärztekammer Baden-Württemberg mit 50 CME-Punkten anerkannt wird. Zusätzlich gibt es ein Angebot (*BeSt – Beraten & Stärken, Bundesweites*

Modellprojekt 2015-2018 zum Schutz von Mädchen und Jungen mit Behinderung), das vom Ansatz her als Organisationsentwicklungsprozess konzipiert wurde, welches ohnehin eine längere Zeitperspektive voraussetzt und die Einrichtung als Ganzes involviert, bei dem die Schulung der Fachkräfte lediglich einen Teilaspekt darstellt.

Kosten

Bis auf wenige Ausnahmen (z.B. *Stewards of Children*® *Child Sexual Abuse Prevention Training*) sind die meisten Angebote für die Teilnehmenden kostenfrei.

Kerninhalte

Die konkreten Inhalte, die in den einzelnen Veranstaltungen vermittelt werden, variieren in Abhängigkeit von der zur Verfügung stehenden Zeit und dem Grundkonzept des Angebots. Über die verschiedenen Angebote hinweg lassen sich jedoch einige Kernthemen identifizieren, die häufig behandelt werden. Hierzu zählen v.a.:

- *Definition und Häufigkeiten sexuellen Missbrauchs*
- *Übergriffe zwischen Gleichaltrigen*
- *Risikofaktoren*
- *Strategien von Tätern und Täterinnen*
- *Hinweiszeichen auf sexuellen Missbrauch*
- *Mögliche Folgen*
- *Offenbarungsprozesse*
- *Reflexion der eigenen Haltung*
- *Gesprächsführung bei Missbrauchsoffenbarungen*
- *Umgang mit Nähe, Distanz und Macht*
- *Vorgehen bei Missbrauchs-Vermutung (z.B. rechtliche Grundlagen, Handlungsleitfaden, Dokumentation und Melden von Missbrauch)*
- *Präventionsmaßnahmen für die Einrichtung (z.B. Schutzkonzepte)*
- *Maßnahmen zur präventiven Arbeit mit den Kindern, Jugendlichen und ihren Bezugspersonen*

Methodik

Ebenfalls lassen sich in Bezug auf die methodisch-didaktische Umsetzung einige Prinzipien herausfiltern, die bei vielen der Angebote angewandt werden oder eigens für die praxisnahe und anschauliche Vermittlung der Lerninhalte entwickelt wurden.

Diese umfassen:

- *Fortbildungsmanual für die Referentin oder den Referenten*
- *Theoretischer Input durch eine Referentin oder einen Referenten*
- *Präsentationsfolien*
- *Texte, Audiobeiträge und Videos*
- *Handouts und Vertiefungsliteratur für die Teilnehmenden*
- *Diskussionsrunden*
- *Praktische Übung zur Erarbeitung und/oder Vertiefung der Lerninhalte*

Weitere Anmerkungen

Bei der übergeordneten Betrachtungsweise fällt zudem auf, dass alle nationalen Angebote erst nach dem Aufkommen der öffentlich bekannten Missbrauchsskandale ab dem Jahr 2010 unter Förderung des Bundes entwickelt wurden, während fünf von acht der internationalen Programme bereits davor existierten und teilweise aus den herausgebenden Institutionen oder Organisationen selbst finanziert und konzipiert wurden: (*CSA Prevention Teacher Training Workshop Curriculum (CSAP:TTWC), 1988; Enough! Preventing Child Sexual Abuse in My School, 2002; Protecting God's Children®*, 1998; *“Stewards of Children”® Child Sexual Abuse Prevention Training, 2005; Teacher Awareness Program on Child Abuse, 1987*).

Des Weiteren unterliegen die meisten deutschsprachigen Angebote Zugangsbeschränkungen. D.h. eine Teilnahme konnte überwiegend nur im Rahmen der Erprobungs- bzw. Evaluationsphase ermöglicht werden oder, wie beim Angebot von „*Trau dich!*“, lediglich den Schulen angeboten werden, die innerhalb der Landeskooperation in die Initiative eingebunden sind. Eine Ausnahme stellt der *Online-Kurs Prävention von sexuellem Kindesmissbrauch* dar. Dieser kann mittlerweile von allen interessierten Fachkräften aus dem Bereich der Medizin oder einem therapeutisch und/oder pädagogischen Arbeitsfeld in Anspruch genommen werden. Allerdings handelt es sich hierbei vielmehr um eine umfängliche Weiterbildung, sodass bei Bedarf an einer kurzen, allgemeinen Fortbildung zum Thema an dieser Stelle auf andere, geeignete Angebote aus der Praxis (z.B. von verschiedenen Fachberatungsstellen, u.a. zu finden unter: <https://www.fortbildungsnetz-sg.de/> [Zugriff: 28.10.2023]) verwiesen werden muss. Die nicht evaluierten Angebote aus der Praxis wurden aufgrund der Einschlusskriterien bei der Recherche (s. oben) jedoch ausgeschlossen und finden deshalb im Kontext dieser Arbeit keine weitere Berücksichtigung.

Auffallend ist zudem, dass lediglich ein einziges Angebot (*SeMB-Fortbildung – Sexueller Missbrauch an Kindern und Jugendlichen mit Behinderung (SeMB)*) eine explizite behinderungsspezifische Ausrichtung und Anpassung an verschiedene Förderschwerpunkte (GE, HK, kmE) aufweist. Alle anderen berücksichtigen dies entweder gar nicht oder lediglich in untergeordneten Teilaspekten.

Ein Angebot (*Stewards of Children" ® Child Sexual Abuse Prevention Training*) stellt allerdings seine Inhalte in zwei Sprachen zur Verfügung (Englisch und Spanisch) und ein anderes weiteres (*"Prevent It!" Taking Action to Stop Child Sexual Abuse*) bietet neben vor Ort-Workshops in Kanada auch Veranstaltungen in sieben Städten in den Niederlanden an. Letzteres kann als Beispiel für die globale Relevanz und den Bedarf an Schulungen und Weiterbildungsmöglichkeiten zum Thema des sexuellen Kindesmissbrauchs gewertet werden. Zudem zeigt es auf, wie erfolgreich evaluierte Maßnahmen schließlich den Transfer in die Praxis finden können und dabei nicht nur lokale Reichweite erlangen.

Zur Evaluation der Angebote

Hinsichtlich der durchgeführten Evaluationen und der dazu verfügbaren Informationen unterscheiden sich die jeweiligen Angebote teilweise so sehr, dass eine vergleichende Betrachtung stark limitiert ist. Einschränkend wirkt zum einen die sehr heterogene Datenlage, die sich bereits aus den unterschiedlichen Evaluationsgegenständen ergibt. Zum anderen muss eine unzureichende Verfügbarkeit der Informationen bemängelt werden, da nicht alle bestehenden Evaluationsergebnisse verfügbar bzw. publiziert sind. Zu guter Letzt ist der Informationsgehalt in den publizierten Evaluationsberichten ebenfalls sehr heterogen, sodass ein detaillierter Vergleich nicht auf hoher Informationstiefe möglich ist. Dementsprechend erfolgt die nachfolgende Zusammenfassung übergeordnet und auf der Basis der eingeschränkten Informationsgrundlage.

Evaluationsdesign

Hinsichtlich des Evaluationsdesigns lagen Daten von 14 Angeboten vor, die i.d.R. durch in eine Prä-Post-Befragung erhoben wurden. Acht Fortbildungsangebote oder Qualifizierungsmaßnahmen zeichneten sich durch eine zusätzliche Follow-up-Erhebung aus. Die Zeitspanne zwischen dem zweiten und dritten Messzeitpunkt variierte dabei zwischen 6 Wochen und 6 Monaten. In über der Hälfte der Fälle erfolgte die Evaluation im Rahmen eines (randomisierten) Experimental-Kontrollgruppendesigns. Dies traf für

folgende Angebote zu: *Basis-Curriculum zur Verankerung des Themas 'Sexuelle Gewalt in Institutionen' in universitärer und hochschulischer Lehre, SeMB-Fortbildung – Sexueller Missbrauch an Kindern und Jugendlichen mit Behinderung (SeMB), Online-Kurs Prävention von sexuellem Kindesmissbrauch, CSA Prevention Teacher Training Workshop Curriculum (CSAP:TTWC), Enough! Preventing Child Sexual Abuse in My School, Protecting God's Children®*, *“Stewards of Children”® Child Sexual Abuse Prevention Training* sowie *Teacher Awareness Program on Child Abuse*. Bei keinem der Angebote konnten Angaben zu theoretischen Modellen o.ä. gefunden werden, die den Analysen zugrunde lagen.

Auswertungsmethode

Die konkrete Vorgehensweise in der Rekrutierung der Probandinnen und Probanden und die methodische Auswertung der Ergebnisse sind Aspekte, die in der überwiegenden Mehrzahl der Fälle nicht oder nur kaum benannt wurden. Sofern statistische Verfahren angegeben wurden, handelte es sich bei quantitativen Verfahren i.d.R. um *t*-Tests, Chi-Quadrat-Tests, Varianzanalysen und lineare Regressionen. Zusätzlich wurde in einigen Fällen auf (ergänzende) qualitative Interviews zurückgegriffen (z.B. *BeSt – Beraten & Stärken, Bundesweites Modellprojekt 2015-2018 zum Schutz von Mädchen und Jungen mit Behinderung; Sexualisierte Übergriffe in der Schule; 4Rs Training on Child Abuse; Programme de formation du CALACS-Laurentides*).

Stichprobe

Die Stichprobengröße hingegen ist eine Angabe, die in allen Evaluationsstudien benannt wurde. Diese reichte von $N = 42$ bis $N = 3.401$. Hierbei wird deutlich, dass sie ebenfalls durch das Untersuchungsdesign beeinflusst wird. So ist die Probandenanzahl bei qualitativen Auswertungen naturgemäß deutlich kleiner als bei quantitativen Analysen. Bei den durchgeführten qualitativen Interviews lag die Teilnehmeranzahl i.d.R. im niedrigen zweistelligen Bereich.

Untersuchte AVs/Fragestellung

Mit übergeordnetem Blick auf die untersuchten abhängigen Variablen zeigt sich, dass im Hauptfokus der meisten Evaluation die Frage nach dem Wissenszuwachs bei den Teilnehmenden durch die Fortbildung oder die Qualifizierungsmaßnahme stand. Darüber hinaus wurden oftmals folgende Aspekte in den Evaluationen berücksichtigt:

- Einstellungsveränderung
- Handlungssicherheit bei Konfrontation mit einer konkreten Missbrauchssituation
- Veränderung des Kommunikationsverhaltens und der Gesprächssicherheit
- Anzahl an gemeldeten Verdachtsfällen
- Durchgeführte Präventionsarbeit und -maßnahmen
- Zufriedenheit mit dem Fortbildungs- oder Qualifizierungsangebot

Ergebnisse

Im Ergebnis konnten schließlich alle der berücksichtigten Angebote ihr Hauptziel – Wissenszuwachs bei den Teilnehmenden – erreichen. Aber auch in den anderen untersuchten Bereichen wurden i.d.R. positive Outcomes erzielt. Beispielfhaft sind an dieser Stelle die wünschenswerten Veränderungen hinsichtlich des zeitnahen Hinzuziehens einer spezialisierten Fachberatungsstelle (z.B. „*Trau dich!*“ – *Curriculum für die Fortbildung schulischer Fachkräfte*), der Einnahme einer Multiplikatorenrolle (*Online-Kurses Prävention von sexuellem Kindesmissbrauch*) und der gesteigerten Wahrscheinlichkeit, über das Thema des sexuellen Kindesmissbrauchs mit den Kindern und/oder den Eltern zu sprechen (z.B. *Protecting God's Children*®) zu nennen. Inwiefern die Fortbildungs- und Qualifizierungsmaßnahmen jedoch einen langfristigen Effekt erzielen, ist durch die meist sehr kurz gehaltenen Follow-up-Zeiträume (i.d.R. nach 6 Wochen, 3 Monaten oder 6 Monaten) nicht verlässlich abbildbar. Die vielen positiven Outcomes in den unterschiedlichsten Bereichen lassen jedoch grundlegend zuversichtlich stimmen, dass präventive Angebote für schulisches Personal und andere Fachkräfte, die mit Kindern und Jugendlichen (mit Behinderung) arbeiten, auch langfristig die Arbeitsweise und den Umgang mit der Thematik des sexuellen Kindesmissbrauchs verbessern.

2.3 Evaluation von Präventionsfortbildungen

Anknüpfend an die vorherigen Ausführungen sollen durch Präventionsfortbildungen neben der guten Absicht eine Reduzierung der Risikofaktoren und Erhöhung der Schutzfaktoren erzielt werden (vgl. Kindler, 2015). Es geht somit sowohl um den Lernprozess der hierfür relevanten Inhalte als auch um den Transfer dieser in die Praxis. Letzteres wurde bereits als der „heilige Gral“ bezeichnet (vgl. Resnick, 1989), da es das schwer erreichbare, aber vorrangige Anliegen von Trainingsbemühungen ist, um schließlich zu sinnvollen Veränderungen im Arbeitsverhalten zu gelangen (vgl. Goldstein & Ford, 2002). Deshalb stellt sich die Frage, wie derartige Präventionsfortbildungen bzgl. ihrer Effektivität und ihres Praxistransfers evaluiert und ggf. optimiert werden können. Um dies zu beantworten, wird nachfolgend zunächst der Begriff Evaluation erklärt und divergierende Evaluationsstrategien skizziert (Kap. 2.3.1). Anschließend werden zwei Modelle vorgestellt (Kap. 2.3.2 und 2.3.3), die wesentliche Kriterien bei der Trainingsevaluation berücksichtigen und die Basis für die Analysen dieser Arbeit bilden. Eine Integration dieser beiden Ansätze wird im letzten Unterkapitel (Kap. 2.3.4) aufgezeigt.

2.3.1 Begriffsbestimmungen und -erläuterungen

Der Begriff Evaluation lässt sich vom lateinischen Wort „*valere*“ ableiten und bedeutet stark, bzw. wert sein (vgl. <https://dorsch.hogrefe.com/stichwort/evaluation#search=9e9f2dbf473faec3eef6626dba0b41f5&offset=1> [Zugriff: 28.10.2023]). Aufgrund der Mannigfaltigkeit und Dehnbarkeit der Bedeutung finden sich in der Fachliteratur – je nach Kontext – eine Vielzahl an leicht abweichenden Definitionen (vgl. Mittag & Hager, 2000; Rossi & Freeman, 1993). Während mit dem Begriff „Evaluation“ eher eine globale Bewertung assoziiert ist, impliziert der Begriff Evaluationsforschung die ausdrückliche wissenschaftlich fundierte Bewertung einer Maßnahme in Bezug auf Kriterien wie bspw. Effektivität und Effizienz und ist abzugrenzen von anderen Bewertungsprozessen, wie z.B. dem der Qualitätssicherung oder des Controllings (vgl. Döring & Bortz, 2016).

Mit Maßnahmen sind diverse Untersuchungsgegenstände gemeint. Werden gezielt Programme untersucht, wird auch von Programmevaluation gesprochen, bei denen nicht die Leistungen von Personen im Vordergrund stehen, sondern die Verbesserung des jeweiligen Programms hinsichtlich seiner Konzeption und Umsetzung

(<https://www.spektrum.de/lexikon/psychologie/programmevaluation/11893>) [Zugriff: 28.10.2023]). Die Evaluation von Fortbildungen für schulische Lehr- und Fachkräfte zur Missbrauchsprävention ist somit als Trainingsevaluation zu verstehen, die mit wissenschaftlichen, empirischen Methoden das Ausmaß und die Bedingungen des Trainingserfolg in der beruflichen Aus- und Fortbildung untersucht (vgl. <https://dorsch.hogrefe.com/stichwort/trainingsevaluation> [Zugriff: 28.10.2023]).

Es wird dabei zwischen ergebnisbezogener und prozessbezogener Evaluation differenziert (<https://dorsch.hogrefe.com/stichwort/trainingsevaluation> [Zugriff: 18.10.2023]). Bei ergebnisbezogenen Ansätzen wird der Fokus auf die Kriterien des Trainingserfolgs gelegt und erfasst, in wie stark die a priori gesetzten Ziele erreicht wurden („*Wie wirksam ist das Training?*“) (vgl. Kauffeld, 2010). Prozessbezogene Ansätze hingegen untersuchen die Prädiktoren des Trainingserfolgs und versuchen Zusammenhänge und Wirkungsprozesse zu ermitteln, die Aufschluss darüber geben, „*wodurch*“ das Training effektiv wird und was letztendlich das Lernen und den Transfer des Gelernten beeinflusst (vgl. Kauffeld, 2010). Beide Ansätze können miteinander kombiniert werden (vgl. Alvarez, Salas & Garofano, 2004; Kauffeld, 2010). Die Ergebnisse einer derartig umfassenden und systematischen Trainingsevaluation liefern wertvolle Erkenntnisse zur Wirksamkeit oder dem Ausmaß der Zielerreichung des Trainings als auch zu Katalysatoren und Barrieren, die dazu genutzt werden können, um das Training und den Transfer zu optimieren (vgl. Kauffeld, 2010).

Vor diesem Hintergrund werden nachfolgend ein grundlegendes, ergebnisbezogenes Modell zur Trainingsevaluation sowie ein klassisches, prozessbezogenes Modell zum Trainingstransfer vorgestellt, die jeweils die verschiedenen Perspektiven im Trainingsprozess und Transferprozess beispielhaft verdeutlichen.

2.3.2 Modell zur Trainingsevaluation nach Kirkpatrick

Kirkpatrick entwickelte ein Modell, das spezifisch den komplexen Evaluationsprozess von Trainings bzw. Lehr- und Lernhandlungen veranschaulichen sollte: Das Vier-Ebenen-Evaluationsmodell (vgl. 1959a, 1959b, 1960a, 1960b, 1996; Kirkpatrick & Kirkpatrick, 2006). Obwohl das Modell von Kirkpatrick bereits vor über 60 Jahren erschien und es mittlerweile Erweiterungen gibt (vgl. Philips, 1997; 2003), gilt es aufgrund seiner Einfachheit und Praktikabilität als das Standardmodell zur summativen Trainingsevaluation und findet international sehr häufig Anwendung und

Aufmerksamkeit (vgl. z.B. Alliger, Tannenbaum, Bennett, Traver & Shotland, 1997; Alvarez et al., 2004; Grohman & Kauffeld, 2013; Kauffeld, 2010; Kraiger, Ford & Salas, 1993; Nickols, 2005; Salas & Cannon-Bowers, 2001; Smidt, Balandin, Sigafos & Reed, 2009). Nach diesem Modell von Kirkpatrick (vgl. Kirkpatrick & Kirkpatrick, 2006) kann ein Training umfassend systematisch evaluiert werden, indem die folgenden vier Ebenen bei der Evaluation betrachtet werden (vgl. Abb. 2):

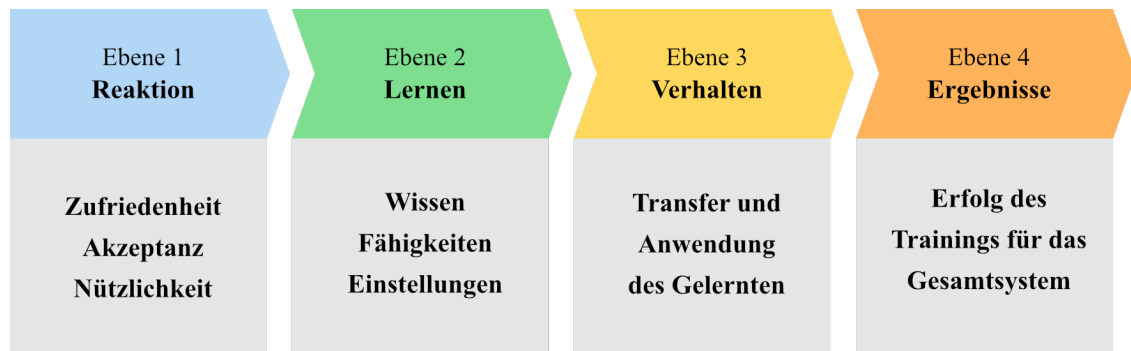


Abbildung 2. Modell zur Trainingsevaluation nach Kirkpatrick

Diese vier Messbereiche sind als einzelne Evaluationsstufen bzw. -ebenen zu verstehen, die jeweils aufeinander aufbauende Informationen bereithalten und für eine umfassende Trainingsbewertung von Relevanz sind (vgl. Kirkpatrick & Kirkpatrick, 2006). Ein vollständiger Evaluationsprozess umfasst somit idealerweise eine sequenzielle Messung aller vier Ebenen mit unabhängigen Maßnahmen (vgl. Grohman & Kauffeld, 2013; <https://dorsch.hogrefe.com/stichwort/kirkpatrick-modell> [Zugriff: 28.10.2023]). Dies wird jedoch von Ebene zu Ebene aufwändiger und zeitintensiver (vgl. Kirkpatrick & Kirkpatrick, 2006), weshalb in Evaluationsstudien häufig abgewogen wird, welche der o.g. Ebenen für den Untersuchungszweck am relevantesten sind, um dann darauf zu fokussieren (vgl. Grohman & Kauffeld, 2013). Alliger und Janak (1989) konnten in ihrer Analyse von $N = 201^{13}$ Studien feststellen, dass die Messung nur einer Ebene mit ca. 74 % (149 Studien) am häufigsten erfolgt. In absteigender Reihenfolge konnte das Autorenteam die Messungen unter Einbezug von insgesamt zwei Ebenen (ca. 22 %; 44 Studien), insgesamt drei Ebenen (ca. 2,5 %, 5 Studien) sowie insgesamt vier Ebenen (ca. 1,5 %, 3 Studien) verzeichnen (vgl. Alliger & Janak, 1989, Tabelle 1, S. 336). Dass oftmals nicht alle Ebenen im Evaluationsprozess berücksichtigt werden, sondern mit

¹³ Die Gesamtanzahl aller berücksichtigten Studien wird in der Originalarbeit von Alliger und Janak (1989) mit $N = 203$ angegeben (vgl. Tabelle 1, S. 336). Nach Addieren der einzelnen Studien ergibt sich jedoch eine Gesamtzahl von $N = 201$ Studien, welche für die oben durchgeführten Berechnungen der Häufigkeiten der einzelnen Ebenen in veröffentlichten Evaluationsstudien zugrunde gelegt wurde.

steigender Anzahl an Ebenen die Anzahl an Evaluationsstudien sinkt, die mehrere Ebenen gleichzeitig berücksichtigen, weisen auch die Untersuchungen von Borchert und Rutschke (2005) sowie van Buren und Erskine (2002) aus.

Zur Ebene 1: Reaktionen (Beurteilung durch die Teilnehmenden)

Auf der ersten Ebene werden die Reaktionen der Teilnehmenden auf das Training erhoben. Als Reaktionen sind hierbei keine Verhaltensreaktionen gemeint, sondern die Beurteilung der Teilnehmenden in Bezug auf Dimensionen, die Auskunft über die Zufriedenheit, die Akzeptanz und/oder die Nützlichkeit der Maßnahme liefern. Beurteilt werden in diesem Zusammenhang bspw. Rahmenbedingungen, Trainingsinhalte und zeitliche Aspekte (vgl. Kirkpatrick, 1996; Kirkpatrick & Kirkpatrick, 2006). Hierbei ist es von entscheidender Bedeutung, positive Reaktionen seitens der Teilnehmenden zu erlangen. Denn zum einen hängt die Zukunft des Trainings von einer positiven Bewertung ab. So werden die Teilnehmenden anderen von ihren Eindrücken berichten und die Entscheidung, das Training weiter anzubieten oder zu streichen, kann auf ihren Aussagen beruhen (vgl. Kirkpatrick & Kirkpatrick, 2006, S. 27). Zum anderen wird das Training nicht effektiv sein und die Teilnehmenden nicht zum Lernen motiviert sein, wenn sie mit dem Training nicht zufrieden sind (vgl. Kirkpatrick & Kirkpatrick, 2006, S. 27). Die dahinterstehende Annahme ist, dass positive Reaktionen nicht zwangsläufig das Lernen garantieren, aber negative Reaktion mit ziemlicher Sicherheit die Möglichkeit des Lernens verringern (vgl. Kirkpatrick & Kirkpatrick, 2006, S. 22). Somit werden positive Reaktionen (Beurteilung) der Teilnehmenden (sie sind zufrieden, sehen einen Nutzen/Mehrwert in der Maßnahme) als Voraussetzung für positive Outcomes auf den weiteren Ebenen angesehen.

Zur Ebene 2: Lernen (Lernerfolg/-zuwachs)

Im nächsten Schritt wird der Lernerfolg der Teilnehmenden durch das Training gemessen. Lernen wird dabei als das Ausmaß definiert, in dem die Teilnehmenden ihr Wissen steigern, ihre Fähigkeiten verbessern und/oder ihre Einstellungen ändern (vgl. Kirkpatrick & Kirkpatrick, 2006, S. 22). Laut Kirkpatrick und Kirkpatrick (2006) sind das die drei Lernziele, die ein Trainingsprogramm erreichen kann. In mindestens einem dieser Bereiche muss eine Veränderung durch das Training erzielt werden, wenn eine Verhaltensveränderung eintreten soll. Die Messung der Veränderung im Bereich Lernen ist deshalb so wichtig, weil sonst die falsche Schlussfolgerung getroffen werden könnte, dass kein Lernen stattgefunden hat, wenn auf der nächsten Ebene keine

Verhaltensänderung festzustellen ist. Gründe, weshalb der Transfer des Gelernten nicht in der Praxis umgesetzt wird, könnten z.B. auch hinderliche Kontextfaktoren sein wie ein entmutigendes Arbeitsumfeld und -klima, in dem die Veränderungsprozesse in der Einrichtung nicht unterstützt werden (vgl. Kirkpatrick & Kirkpatrick, 2006, S. 42). Methodisch sollen Veränderungen im Lernen im Idealfall durch ein Experimental-Kontrollgruppen-Design mit Prä-Post-Messung überprüft werden (vgl. Kirkpatrick & Kirkpatrick, 2006).

Zur Ebene 3: Verhalten (Transfer des Gelernten)

Auf Ebene 3 des Modells nach Kirkpatrick werden nun die trainingsbedingten Verhaltensänderungen evaluiert. Es wird anhand von quantitativen oder qualitativen Kennziffern gemessen, inwiefern ein Transfer und eine Anwendung der Trainingsinhalte auf das Verhalten im Arbeitsalltag stattgefunden hat (vgl. Alliger et al., 1997). Eine Messung des Verhaltenstransfers „on the job“ liefert wertvolle Erkenntnisse über die Effektivität und mögliche Transferbarrieren des Trainings. Mittels Beobachtungen in der Arbeitssituation oder einer Selbst- und/oder Fremdeinschätzung zum Verhalten lassen sich diese Informationen generieren. Wichtig ist dabei, dass die Erhebung erst mit einem gewissen Zeitabstand nach der Trainingsmaßnahme durchgeführt wird, damit hinreichend Gelegenheit zur Umsetzung des Gelernten gegeben ist. Während Kirkpatrick (1996) einen Abstand von mindestens drei Monaten nach dem Training empfiehlt, halten andere Autoren wie z.B. Sieber Bethke (2003, S. 24) auch einen kürzeren Abstand „von 14 Tagen bis 3 Monaten“ zwischen Training und Messung für ausreichend. Auch hier wird eine Prä-Post-Messung mit Experimental-Kontrollgruppen-Design empfohlen (vgl. Kirkpatrick, 1996).

Zur Ebene 4: Ergebnisse (Verankerung des Gelernten)

Auf der letzten Ebene des Evaluationsprozesses wird gemessen und bewertet, welchen Erfolg das Training für die Einrichtung als Ganzes erzielte (vgl. Kirkpatrick & Kirkpatrick, 2006). Es steht somit nicht mehr der Nutzen für die einzelnen Teilnehmenden im Vordergrund, sondern die übergeordnete Effektivität für das ganze System. Hierzu werden Kennzahlen verglichen, die Aufschluss über den Einfluss des Trainings geben. Im Bereich der Personalentwicklung werden hierzu bspw. Kriterien wie Steigerung der Produktivität, Qualität und Verkaufszahlen oder Reduzierung der Kosten, Mitarbeiterfluktuation oder krankheitsbedingter Ausfälle analysiert (vgl. Kirkpatrick & Kirkpatrick, 2006, S. 25).

2.3.3 Modell zum Trainingstransfer nach Baldwin und Ford

In Analogie zum Evaluationsmodell von Kirkpatrick entwickelten Baldwin und Ford (1988) ein Modell, das als grundlegend hinsichtlich der Einflussfaktoren auf den Prozess des Lernens und des Transfers gilt. Ursprünglich wurde es für den Bereich des Managements oder der Arbeitspsychologie entwickelt. In ihrem Review, 30 Jahre nach Veröffentlichung des Modells (vgl. Baldwin, Ford & Blume, 2009), stellten die Autoren jedoch fest, dass es jedoch auch breite Anwendung in anderen Bereichen findet. So z.B. in der Bildung, im Gesundheits- und Wirtschaftsingenieurwesen, in der Ergonomie und der Werbung. Es scheint somit für viele Anwendungskontexte einen geeigneten Rahmen zu bilden, um Transferprozesse zu beschreiben und Faktoren aufzuzeigen, die diesen beeinflussen, und gilt daher in seinen Grundannahmen nach wie vor als aktuell (vgl. Hense & Mandl, 2011).

Unter positivem Transfer verstehen die Autoren das Ausmaß, in dem die Trainingsteilnehmenden das im Training vermittelte Wissen, die Fähigkeiten und die Einstellungen effektiv im Arbeitskontext anwenden (vgl. Baldwin & Ford, 1988, S. 63). In Folge muss für den Transfer von der Lernsituation auf den Arbeitskontext das Erlernte verallgemeinert und über einen bestimmten Zeitraum am Arbeitsplatz beibehalten werden (vgl. Baldwin & Ford, 1988, S. 63). Diese beiden Bedingungen – Generalisierung und Aufrechterhaltung – gelten in dem Modell als die zwei wesentlichen Dimensionen von Transfer (vgl. Baldwin & Ford, 1988; Baldwin, Ford & Blume, 2009).

Zusätzlich präsentieren die Autoren erstmals ein Set von Trainings-Input-Variablen *vor*, *während* und *nach* dem Training, die Einfluss auf das Lernen und Behalten (Trainings-Output-Variablen) sowie auf die Bedingungen des Transfers (Generalisierung und Aufrechterhaltung) haben. Die Transferleistung wird somit auf direktem und indirektem Wege durch die Trainings-Input und Output-Variablen beeinflusst.

Abbildung 3 bietet einen Rahmen, um diesen Transferprozess zu beschreiben und die einzelnen Einflüsse anhand von sechs Verbindungen (Pfeile) zu verdeutlichen:

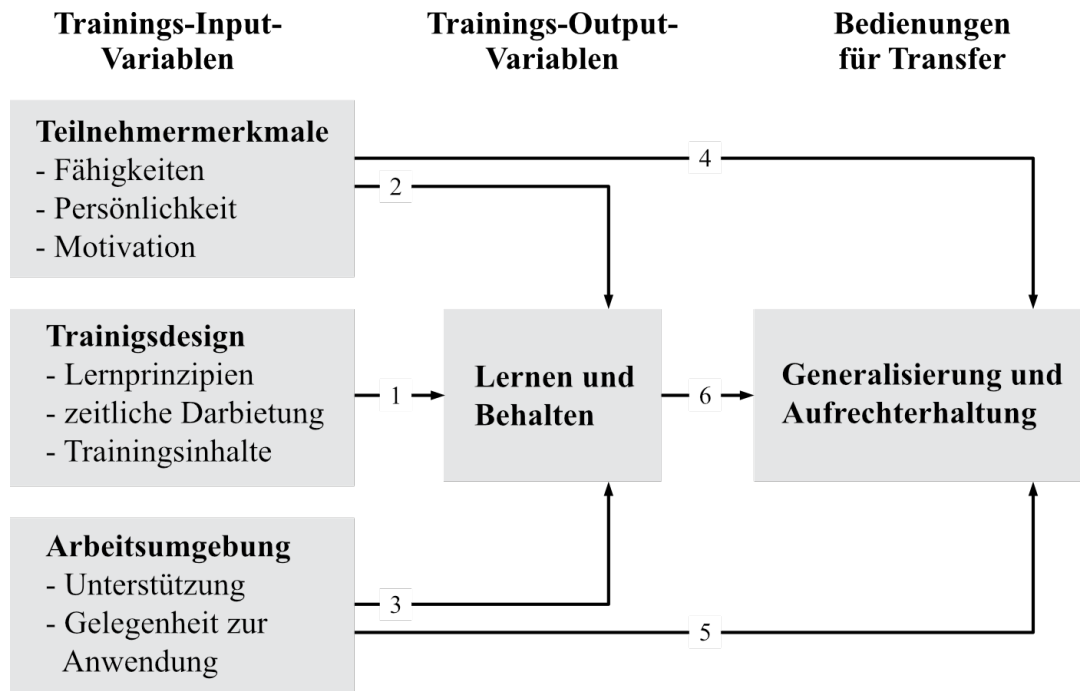


Abbildung 3. Modell zum Trainingstransfer in Anlehnung an Baldwin und Ford

Zu den Variablen *vor* dem Training zählen bspw. die Erwartungen und Einstellungen der Trainingsteilnehmenden. *Während* des Trainings beeinflussen v.a. die Trainingsmethoden, wie effektiv der Lerninhalt transportiert wird. *Nach* dem Training gilt u.a. die Transfermotivation als ausschlaggebend dafür, inwiefern das Gelernte schließlich in der Praxis angewandt wird (vgl. Baldwin & Ford, 1988). In dem Modell gibt es entsprechend folgende Dreiteilung der Einflussvariablen (vgl. Abb. 3):

a) Merkmale der Teilnehmenden

- Dispositionale Persönlichkeitsmerkmale der Teilnehmenden wie Fähigkeiten und Persönlichkeit
- Arbeits- und interventionsbezogene Einstellungen der Teilnehmenden wie z.B. (Lern-)Motivation

b) Merkmale des Trainings

- Lernvoraussetzungen und -prinzipien
- Trainingsinhalt und Relevanz der Inhalte
- Trainingsaufbau, -struktur, -didaktik

c) Merkmale der Organisation

- Transferklima, z.B. Unterstützung durch Vorgesetzte, Gelegenheit zur Anwendung des Gelernten

In Abbildung 3 verdeutlichen die Pfeile 1, 2 und 3 den direkten Einfluss der drei Input-Variablen auf das Lernen und Behalten als Output-Variablen des Trainings. Merkmale der Trainingsteilnehmenden sowie Merkmale der Arbeitsumgebung bzw. der Organisation wirken sich ferner direkt auf den Transfer aus (Pfeile 4 und 5). So ist bspw. anzunehmen, dass eine geringe Motivation der Teilnehmenden oder eine geringe Unterstützung der Vorgesetzten die Aufrechterhaltung des Gelernten mindert oder verhindert, selbst wenn die eigentlichen Trainingsinhalte gut gelernt wurden. Alle drei Kategorien der Input-Variablen üben über die Output-Variablen zudem indirekten Einfluss auf den Transfer aus. Als Trainings-Output-Variablen gelten das Lernen und Behalten. Diese kennzeichnen das Ergebnis und die Wirksamkeit des Trainings. Sie weisen aus, wie viel Trainingsinhalt die Teilnehmenden nach Abschluss des Trainings gelernt und behalten haben. Die beiden Output-Variablen (Lernen und Behalten) haben somit direkten Einfluss auf die Bedingungen des Transfers (Pfeil 6). Schließlich kann nur das, was gelernt und für eine gewisse Zeit aufrechterhalten wurde, auch generalisiert werden.

2.3.4 Integration von Evaluations- und Transfermodellen

Wie bereits weiter oben erwähnt, können laut Alvarez et al. (2004) und Kauffeld (2010) prozessbezogene Ansätze, wie der von Baldwin und Ford (1988), auch mit ergebnisbezogenen Ansätzen, wie dem von Kirkpatrick (vgl. 1959a, 1959b, 1960a, 1960b, 1996; Kirkpatrick & Kirkpatrick, 2006), kombiniert werden, um ein umfassenderes Evaluationsergebnis zu erzielen. Mittels Identifikation und Berücksichtigung von förderlichen und hemmenden Einflussfaktoren kann sowohl das Trainingsergebnis als auch die Transferleistung von der Trainingswelt in die Arbeitswelt verbessert werden (vgl. Kauffeld, 2010). Abbildung 4 visualisiert beispielhaft eine derartige Integration der beiden Ansätze (zitiert nach Kauffeld, 2010, S. 148).

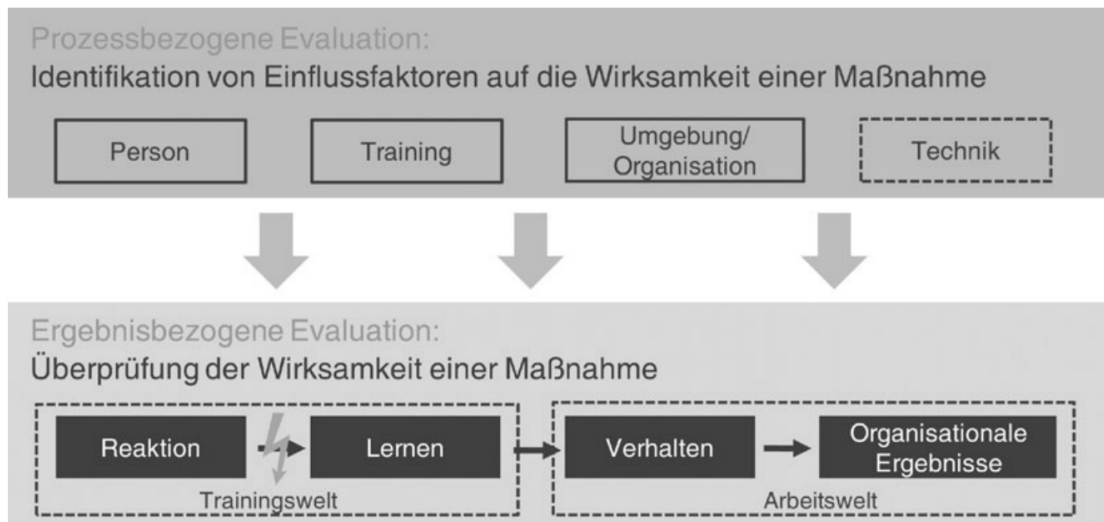


Abbildung 4. Integration ergebnis- und prozessbezogener Ansätze in der Evaluation nach Kauffeld

Für den weiteren Verlauf dieser Arbeit stehen die Persönlichkeitsmerkmale der Teilnehmenden als Einflussfaktoren im Fokus, weshalb ausgewählte Merkmale, die zu den dispositionalen Merkmalen der Teilnehmenden zählen, im nächsten Kapitel näher beleuchtet werden. Zum einen scheinen sie für das Thema des sexuellen Missbrauchs von besonderer Relevanz zu sein, wie die nachfolgenden Ausführungen zeigen werden, zum anderen sind differenzierte Analysen des Einflusses von Merkmalen der Teilnehmenden auf die Outputvariablen bereits seit längerem gefordert und notwendig (vgl. Colquitt, LePine & Noe, 2000; Oakes, Ferris, Martocchio, Buckley & Broach, 2001).

2.4 Persönlichkeitsmerkmale als forschungsleitende Konstrukte

„Präventionsanstrengungen zielen darauf ab, die Anzahl der Kinder und Jugendlichen zu verringern, die eine sexuelle Viktimisierung erleben müssen“ (Kindler, 2014, S. 89). Entsprechend wichtig ist es, einen möglichst hohen Grad an erworbenem Wissen, Fähigkeiten und Einstellungen [von Fortbildungs- und Qualifizierungsmaßnahmen zur Prävention sexuellen Kindesmissbrauchs, Anm. d. V.] effektiv im späteren Arbeitsalltag anzuwenden und somit einen positiven Transfer zu erzielen (vgl. Baldwin & Ford, 1988, S. 63). Allerdings ist ein Grundproblem von Trainingstransfer, dass es Teilnehmenden oftmals nicht gelingt, das im Training Gelernte optimal in die Praxis zu übertragen. Unumstritten wird persönlichen Faktoren der Trainingsteilnehmenden beim informellen Lernen und den Learning-Outcomes eine große Rolle zugeschrieben (vgl. Bell, Tannenbaum, Ford, Noe & Kraiger, 2017), weshalb sie bereits häufig zum Gegenstand der Transferforschung gemacht wurden (vgl. Blume, Ford, Baldwin & Huang, 2010; Colquitt & Simmering, 1998; Hinrichs, 2014; Machin & Fogarty, 2004; Rowold, 2007; Webster & Martocchio, 1993). Von Interesse war hier v.a. der Zusammenhang zwischen den Big-Five-Persönlichkeitsdimensionen (Costa & McCrae, 1995) und dem Evaluationsmodell von Kirkpatrick (vgl. 1959a, 1959b, 1960a, 1960b, 1996; Kirkpatrick & Kirkpatrick, 2006). Tonhäuser und Büker (2016) beschreiben in ihrem 79 Studien umfassenden Review (inkl. fünf Meta-Analysen) die bis dato ermittelte Evidenzlage zum Einfluss der Persönlichkeitsdimensionen auf den Lern- und Transferprozess als inkonsistent und teilweise diametral. Die Autorinnen halten deshalb eine Analyse von Transferdeterminanten auf persönlicher Ebene für unerlässlich, um Hinweise zu finden, welche Faktoren den Erfolg von Schulungsmaßnahmen signifikant im positiven und negativen Sinne beeinflussen (vgl. Tonhäuser & Büker, 2016, S. 128).

Die nachfolgenden Unterkapitel befassen sich entsprechend einleitend mit Begriffsbestimmungen und -erläuterungen zu Persönlichkeitsmerkmalen (Kap. 2.4.1) und legen im weiteren Verlauf dar, welche Erkenntnisse es bislang zu bestätigten Faktoren auf Ebene der Teilnehmenden sowie zu Persönlichkeitsmerkmalen im Rahmen von allgemeinen Trainingstransfer gibt (Kap. 2.4.2). Darüber hinaus wird ausgewiesen, ob und inwiefern die Big-Five-Persönlichkeitsmerkmale bereits im Kontext der Prävention sexuellen (Kindes-)Missbrauchs untersucht wurden (ebenfalls Kap. 2.4.2) und welche Befunde sich darüber hinaus als richtungsweisend für diese spezifische Thematik darstellen (Kap. 2.4.3 – 2.4.5).

2.4.1 Begriffsbestimmungen und -erläuterungen

Persönlichkeitsmerkmale (engl. personality traits) bezeichnen individuelle Eigenschaften, in denen „sich Personen voneinander unterscheiden. Die Gesamtheit der Persönlichkeitsmerkmale bildet die Persönlichkeitsstruktur (Persönlichkeit)“ (<https://dorsch.hogrefe.com/stichwort/persoenlichkeitsmerkmal>) [Zugriff: 28.10.2023]. Abzugrenzen sind diese traits von den sog. states. Letztere beschreiben die aktuelle Befindlichkeit, während Persönlichkeitsmerkmale als Dispositionen zu verstehen sind, die „zeitlich relativ stabil“ sind, „jedoch durch gravierende Veränderungen in den Lebensumständen beeinflusst werden“ können (<https://dorsch.hogrefe.com/stichwort/persoenlichkeitsmerkmal>) [Zugriff: 28.10.2023], vgl. auch Bleidorn et al., 2022; Caspi, Roberts & Shiner, 2005; McAdams & Olson, 2010; Roberts, Walton & Viechtbauer, 2006). Die weitgehend stabilen Eigenschaften bestimmen das individuelle Verhalten und Erleben einer Person. Dies umfasst u.a. den Bereich der Einstellungen, der Verhaltensweisen, der Gewohnheiten, des Temperaments, der Anregbarkeit und der Reaktionsgeschwindigkeit. Anhand dieser überdauernden und für diese Person kennzeichnenden Grundeigenschaften kann dadurch auf ihr zukünftiges Verhalten geschlossen werden (vgl. <https://www.psychyrembel.de/Pers%C3%B6nlichkeitsmerkmale/P051U/doc/>) [Zugriff: 28.10.2023]. Dabei sind explizite Persönlichkeitsmerkmale, die dem Bewusstsein zugänglich sind, von impliziten und damit nicht zugänglichen zu unterscheiden. Persönlichkeitsmodelle und -theorien dienen zur Strukturierung der verschiedenen Merkmale (vgl. <https://dorsch.hogrefe.com/stichwort/persoenlichkeitsmerkmal>) [Zugriff: 28.10.2023]. Ein weltweit anerkanntes und weit verbreitetes Persönlichkeitsmodell ist das Fünf-Faktoren-Modell (engl. five-factor-model oder „Big-Five“) (vgl. <https://www.psychyrembel.de/F%C3%BCnf-Faktoren-Modell/P050H>) [Zugriff: 28.10.2023]. Hierbei handelt es sich um eine Taxonomie nach fünf grundlegenden Persönlichkeitsdimensionen. Diese konstituieren sich aus: (1) Neurotizismus, (2) Extraversion, (3) Offenheit, (4) Soziale Verträglichkeit und (5) Gewissenhaftigkeit. Sie lassen sich laut dem medizinischen Wörterbuch Psychyrembel, bzw. dem Dorsch-Lexikon der Psychologie wie folgt beschreiben: „Personen mit starkem *Neurotizismus* sind emotional labil, ängstlich, gehemmt und unsicher mit häufig negativen Gefühlszuständen und Sorgen“ (<https://www.psychyrembel.de/Neurotizismus/K0F66>) [Zugriff: 28.10.2023]. Demgegenüber zeigen Personen mit hoher Ausprägung von *Extraversion* eine „Tendenz

zu offenem, entgegenkommendem Verhalten und Zuwendung zur Umwelt und anderen Menschen. Personen mit starker Ausprägung empfinden Austausch und Handeln in sozialen Gruppen als anregend“ (<https://www.psychyrembel.de/Extraversion/K07F0>) [Zugriff: 28.10.2023]. Bei hoher Ausprägung von *Offenheit für Erfahrungen* sind „intellektuelle Neugier, Flexibilität, Unkonventionalität, Gefühl für Kunst, Kreativität und liberale politische Einstellungen“ kennzeichnend (<https://dorsch.hogrefe.com/stichwort/offenheit>) [Zugriff: 28.10.2023]. „Typische Kennzeichen [von *sozialer Verträglichkeit*] sind eine starke Ausprägung von kooperativem, mitfühlendem, hilfsbereitem und nachsichtigem Verhalten. Die sechs Facetten der Verträglichkeit sind Vertrauen, Freimütigkeit, Altruismus, Entgegenkommen, Bescheidenheit und Gutherzigkeit“ (<https://www.psychyrembel.de/Vertr%C3%A4glichkeit/P009S>) [Zugriff: 28.10.2023]. Personen mit starker Ausprägung [von *Gewissenhaftigkeit*] sind ordentlich, genau, organisiert, sorgfältig, verantwortlich, zuverlässig, überlegt und gewissenhaft (<https://www.psychyrembel.de/Gewissenhaftigkeit/P04SJ>) [Zugriff: 28.10.2023].

In einer Vielzahl an Studien konnte belegt werden, dass sich diese fünf grundlegenden Persönlichkeitsmerkmale eignen, um in unterschiedlicher Ausprägungsstärke die Persönlichkeit eines Menschen zu beschreiben. Einen Überblick geben hierzu John, Naumann und Soto (2008). „Durch zusätzliche Annahme einer biologischen Verankerung und hohen zeitlichen Stabilität der Big-Five wurde dem Fünf-Faktoren-Modell von McCrae und Costa (2008) der Status einer Theorie der Persönlichkeit zugesprochen (Five-Factor Theory [...])“ (<https://dorsch.hogrefe.com/stichwort/fuenf-faktoren-modell>) [Zugriff: 28.10.2023].

2.4.2 Persönlichkeitsmerkmale und ihr Einfluss auf den Trainingstransfer

Die Erkenntnisse zu Persönlichkeitsmerkmalen und ihrem Einfluss auf den Transfer von Trainingsinhalten wird unter drei Gesichtspunkten beleuchtet:

- *Allgemeine Persönlichkeitsmerkmale im Rahmen von allgemeinem Trainingstransfer*
- *Big-Five-Persönlichkeitsmerkmale im Rahmen von allgemeinem Trainingstransfer*
- *Big-Five-Persönlichkeitsmerkmale im Kontext der Prävention sexuellen (Kinde-)Missbrauchs*

Allgemeine Persönlichkeitsmerkmale im Rahmen von allgemeinem Trainingstransfer

Merkmale der Teilnehmenden zählen bereits im Modell von Baldwin und Ford (1988) zu den wesentlichen Input-Variablen (vgl. Kap. 2.3.3). In großer Übereinstimmung vieler Studien und Meta-Analysen gelten u.a. auch die nachfolgenden Faktoren der Trainingsteilnehmenden als nachweislich einflussreich auf den Trainingstransfer:

- **Kognitive Fähigkeiten** (engl. *cognitive ability*).
Hierbei gilt: Je höher die kognitiven Fähigkeiten bei den Teilnehmenden ausgebildet sind, desto mehr Erfolg haben sie beim Verarbeiten, Behalten und Verallgemeinern der erlernten Fähigkeiten (vgl. Baldwin & Ford, 1988; Bell et al., 2017; Blume et al., 2010; Burke & Hutchins, 2007; Colquitt et al., 2000; Ford, Baldwin & Prasad, 2018; Grossman & Salas, 2011; Kanfer & Ackerman, 1989; Tonhäuser & Büker, 2016; Velada, Caetano, Michel, Lyons & Kavanagh, 2007).
- **Selbstwirksamkeit** (engl. *self-efficacy*).
Trainingsteilnehmende mit höherer Selbstwirksamkeit haben mehr Vertrauen in ihre Fähigkeit zum Lernen und darin, die erlernten Kompetenzen anzuwenden. Sie sind auch eher bereit, bei der Durchführung schwieriger Aufgaben durchzuhalten (vgl. Bell et al., 2017; Blume et al., 2010; Burke & Hutchins, 2007; Chiaburu & Lindsay, 2008; Chiaburu & Marinova, 2005; Ford, Baldwin & Prasad, 2018; Grossman & Salas, 2011; Tonhäuser & Büker, 2016; Velada et al., 2007).
- **Motivation**.
Der Transfer wird erleichtert, wenn die Trainingsteilnehmenden motiviert sind zu lernen und das Gelernte während des Trainingsprozesses übertragen (vgl. Baldwin et al., 2009; Bell et al., 2017; Blume et al., 2010; Burke & Hutchins, 2007; Chiaburu & Lindsay, 2008; Chiaburu & Marinova, 2005; Fecteau, Dobbins, Russel, Ladd & Kudisch, 1995; 1995; Ford, Baldwin & Prasad, 2018; Grossman & Salas, 2011; Lim & Johnson, 2002; Naquin & Holton, 2002; Tonhäuser & Büker, 2016; Tziner, Fisher, Senior & Weisberg, 2007).
- **Wahrgenommener Nutzen des Trainings** (engl. *percieved utility of training*).
Trainingsteilnehmende, die das Training als nützlich und wertvoll empfinden, wenden die neuen Kompetenzen mit weitaus größerer Wahrscheinlichkeit am Arbeitsplatz an (vgl. Burke & Hutchins, 2007; Chiaburu & Lindsay, 2008; Gilpin-Jackson & Bushe, 2007; Grossman & Salas, 2011; Velada et al., 2007).

Big-Five-Persönlichkeitsmerkmale im Rahmen von allgemeinem Trainingstransfer

Darüber hinaus wurden in Teilen auch der Einfluss der Big-Five-Persönlichkeitsmerkmale auf den Trainingstransfer untersucht. Die in diesem Kontext zusammengetragene Studienlage erweist sich jedoch nicht nur als heterogen, sondern laut der Meta-Analyse von Blume et al. (2010) auch als gering. In nur wenigen Fällen können ausschließlich positive oder negative Auswirkungen festgestellt werden. Oftmals kommen die Befunde der einzelnen Studien oder Meta-Analysen zu divergierenden Ergebnissen. Nachfolgend werden die zentralen Erkenntnisse zu den empirisch untersuchten Transferdeterminanten aus dem umfassenden Review von Tonhäuser und Büker (2016) wiedergegeben:

- **Positiver Einfluss oder Zusammenhang:**
Emotionale Stabilität erweist sich als positiv auf das Lernen (vgl. Herold, Davis, Fedor & Parsons, 2002) und eine geringe Ausprägung von Neurotizismus, bzw. eine hohe Offenheit für Erfahrungen steht in einem positiven Zusammenhang mit Trainingstransfer (vgl. Blume et al., 2010).
- **Negativer Einfluss oder Zusammenhang:**
Negative Zusammenhänge bzw. einen starken negativen Einfluss auf die Lern- und Transfermotivation können in mehreren Studien sowohl für die Variablen Angst und emotionale Instabilität festgestellt werden (vgl. Colquitt et al., 2000; Rowold, 2007; Webster & Martocchio, 1993) als auch für das Merkmal der Introvertiertheit (vgl. Rowold, 2007).
- **Heterogene Befundlage:**
Für das Merkmal der Gewissenhaftigkeit (engl. *conscientiousness*) erweisen sich die bisherigen Befunde als heterogen. Während in den Meta-Analysen von Blume et al. (2010) und Colquitt et al. (2000) moderate Zusammenhänge mit dem Transfer des Gelernten bzw. eine moderate Korrelation mit Transfer nachgewiesen wird (wobei diese nicht gleichermaßen auf alle Trainings-Outcomes zutrifft, sondern von moderierenden Faktoren abhängig zu sein scheint) und ebenso die Studie von Colquitt und Simmering (1998) einen signifikant positiven Einfluss der Gewissenhaftigkeit auf die Lernmotivation vor und nach der Ausbildung nachweist, zeigen sich in der Untersuchung von Hinrichs (2014) sowie Herold et al. (2002) keine signifikanten Einflüsse von Gewissenhaftigkeit auf den Transfer von Training oder Lernen.

Colquitt et al. (2000) als auch Rowold (2007) konnten ferner einen nicht signifikanten negativen Einfluss auf die Lern- und Transfermotivation feststellen.

Soziale Verträglichkeit (engl. *agreeableness*) erweist sich ebenso als heterogen: Rowold konnte 2007 noch einen positiven Einfluss auf die Lern- und Transfermotivation ermitteln, der sich allerdings 2010 von Blume et al. nicht weiter bestätigen ließ. Das Autorenteam zeigte in ihrer Meta-Analyse stattdessen einen negativen Zusammenhang zwischen dem Faktor Verträglichkeit und dem Transfer des Gelernten auf.

Divergierende Ergebnisse liegen ebenso für das Merkmal der Extraversion vor. Blume et al. (2010) belegen einen positiven Zusammenhang zwischen Extraversion und Transfer, der durch die Ergebnisse von Naquin und Holton (2002) jedoch nicht weiter bzgl. der Transfermotivation gestützt wird.

Big-Five-Persönlichkeitsmerkmale im Kontext der Prävention sexuellen (Kindes-)Missbrauchs

Ungeachtet dessen, dass die o.g. allgemeinen Persönlichkeitsmerkmale (Big Five) und die dazugehörigen Klassifikationsmodelle und -theorien als gut erforscht gelten und sie vereinzelt bereits im Kontext von Trainingstransfer intensiv untersucht wurden, lassen sich bis dato keine passenden Meta-Studien oder systematischen Reviews finden, in denen diese grundlegenden Persönlichkeitsmerkmale im Zusammenhang einer handlungshemmenden Wirkung beim Thema des sexuellen (Kindes-)Missbrauchs oder in Bezug auf die Wirkung einer Fortbildung zur Prävention sexuellen Kindesmissbrauchs erforscht wurden.

Als Recherchegrundlage diente eine Kombination der nachfolgenden deutsch- und englischsprachigen Suchterme:

„sexu* Gewalt OR sexu* Missbrauch OR sexu* Misshandlung OR Training OR Prävention OR Lehr* AND Big-Five OR Fünf-Faktor* OR Neurotizismus OR Extraversion OR Offenheit OR Soziale Verträglichkeit OR Gewissenhaftigkeit OR Persönlichkeit* OR Persönlichkeitsmerkmal*“ sowie

„sexu* abuse OR sexu* violence OR sexu* maltreatment OR training OR prevention OR teacher AND Big Five OR five factor* OR neuroticism OR extraversion OR openness OR social compatibility OR conscientiousness OR personality* OR personality trait*“

Gesucht wurde in den Datenbanken Web of Science, Scopus, psycINFO, EBSCO, ERIC, PubMed/MEDLINE, Google Scholar sowie in Datenbanken relevanter

Wissenschaftsverlage (Hogrefe, Sage, Springer Verlag, Science Direct) und in Open-Access-Suchmaschinen (BASE und Open Access).

Obwohl diese Literaturrecherche keinen Anspruch auf Vollständigkeit erhebt, konnten lediglich Reviews oder (Meta-)Analysen zu angrenzenden Themenfeldern gefunden werden. Die dort beschriebenen Untersuchungen beschäftigten sich u.a. mit den Big-Five-Persönlichkeitsmerkmalen und Sexualität und sexueller Gesundheit (vgl. Allen & Walter, 2018), dem Zusammenhang von (Big-Five-)Persönlichkeitsmerkmalen und Frauen, die Erfahrungen mit sexuellem Missbrauch in der Kindheit gemacht haben (vgl. Talbot, Duberstein, King, Cox & Giles, 2000), Big-Five-Persönlichkeitsmerkmalen und akademischer Leistung (vgl. Mammadov, 2022) sowie Big-Five-Persönlichkeits-eigenschaften und Leistung im Allgemeinen (vgl. Zell & Lesick, 2022).

Diese beispielhaften Auszüge weisen aus, dass zwar einzelne relevante Aspekte im Zusammenhang mit verschiedenen Persönlichkeitsmerkmalen untersucht wurden, sich bislang jedoch noch keine systematischen Untersuchungen mit der oben gesuchten thematischen Kombination beschäftigten.

Darüber hinaus wurden die bereits evaluierten Fortbildungs- und Qualifizierungsangebote zur Prävention sexuellen Kindesmissbrauchs dahingehend geprüft, wiesen jedoch ebenfalls keine tiefergehende Beschäftigung damit auf (vgl. Kap. 2.2.4).

Dabei konnten u.a. Hinweise in den Studien gefunden werden, die zum Thema des sexuellen Kindesmissbrauchs recherchiert und aufbereitet wurden (vgl. Kap. 2.1), die darauf schließen lassen, dass ein Einfluss von unterschiedlichen Persönlichkeitsmerkmalen auf das präventive und intervenierende Handeln beim Thema des sexuellen Kindesmissbrauchs wahrscheinlich ist. Die Befunde weisen deutliche Überforderungen und Widerstände von Lehrkräften auf. Sie lassen sich wie folgt clustern und teilweise den übergeordneten Big-Five-Persönlichkeitsmerkmalen zuordnen:

- Lernmotivation und Identifizierung mit der eigenen Arbeit: Motivation (Kap. 2.4.3)
- Offenheit für Erfahrungen: Offenheit (Kap. 2.4.4)
- Soziale Angst und Unsicherheiten: Neurotizismus (Kap. 2.4.5)

In den nachfolgenden Unterkapiteln (Kap. 2.4.3 – 2.4.5) werden diese Aspekte argumentativ weiter hergeleitet.

2.4.3 Lernmotivation und Identifizierung mit der eigenen Arbeit

Die Lernmotivation der Trainingsteilnehmenden bildet eines der wichtigsten Konstrukte im Rahmen von Trainingsprozessen. In der Meta-Analyse von Colquitt et al. (2000) mit insgesamt 106 Studien konnten die Autoren belegen, dass der Zusammenhang von Persönlichkeitsmerkmalen der Teilnehmenden und den Outputvariablen durch die Lernmotivation mediiert wird (vgl. auch Leitl & Zempel-Dohmen, 2006; Kokavecz, 2002; Kontoghiorghes, 2004). Somit hängen die Bereitschaft, der Nutzen und die Wirkung von Fortbildungen wesentlich von der Motivation der Teilnehmenden ab (vgl. Joyce, Hersh & McKibbin, 1983; Joyce, Hersh & McKibbin, 1999; OECD, 1981). Im Umkehrschluss werden damit hohe Anforderungen an das schulische Personal gestellt bzgl. ihrer Bereitschaft und ihrem Engagement, sich ständig weiterzuentwickeln. Gleichwohl gilt dies als wesentliche Kompetenz und Voraussetzung einer professionellen Lehrkraft (vgl. Ertl & Krämer, 2005; Kadera & Hofer, 2020). Angesprochen wird somit das eigene Selbst- bzw. Rollenverständnis von schulischen Lehr- und Fachkräften. Empirische Befunde belegen, dass sich ein hohes Job-Involvement, d.h. eine hohe Identifizierung mit der eigenen Arbeit, grundsätzlich transferförderlich auswirkt (vgl. Kokavecz & Holling, 2002). Die Ergebnisse von Glammeier und Fein (2017) zeigen allerdings, dass ein derartiges Professionalitätsverständnis nicht zwangsläufig bei allen Lehrkräften gegeben ist. Die Autorinnen befragten hierzu $N = 976$ Lehrkräfte aller Schulformen. Dabei zeigte sich, dass sich insbesondere die Lehrkräfte von Gymnasien als reine Fachlehrerinnen und -lehrer verstehen und den Kinderschutz nicht als ihren pädagogischen Auftrag ansahen. Teilweise wurde diese Aufgabe stattdessen explizit schulischen Fachkräften aus dem Bereich der Sozialpädagogik zugewiesen. Inwiefern in der Fortbildung gelerntes Wissen tatsächlich zur Anwendung kommt, kann somit auch von der Einschätzung des eigenen Zuständigkeitsbereiches abhängen. Solange Kinderschutz nicht als Auftrag des gesamten schulischen Personals bekannt und anerkannt ist, besteht die Gefahr, dass dies weiterhin nur von engagierten Einzelpersonen umgesetzt wird, weshalb in Fortbildungen auch an den Haltungen und das Professionsverständnis von Lehr- und Fachkräften angeknüpft werden sollte (vgl. Braun, 2021; Glammeier & Fein, 2017; Glammeier, 2019).

2.4.4 Offenheit für Erfahrungen vs. Widerstände und Zugangsbeschränkungen

Ein derartig enges Professionsverständnis, wie weiter oben beschrieben, kann den Wissenstransfer einschränken oder sogar hindern. Entsprechend naheliegend wirken umgekehrt die Erkenntnisse für das Konstrukt „Offenheit für Erfahrungen“. Hierbei handelt es sich um eines der sog. Big-Five-Persönlichkeitsmerkmale eines jeden Menschen (vgl. John et al., 2008; Neyer & Asendorpf, 2018). Je offener eine Person für Neues ist, desto eher können positive Einflüsse auf Trainingsleistungen festgestellt werden (vgl. Lievens, Harris, Van Keer & Bisqueret, 2003). Allerdings sind der adäquate Umgang und die Offenheit bei der Thematik des sexuellen Kindesmissbrauchs auch für schulische Lehr- und Fachkräfte sehr herausfordernd und zudem strukturell erschwert. So muss zum einen aufgrund der hohen Prävalenzen in der Gesamtbevölkerung (vgl. Kap. 2.1.2) bei Fortbildungsveranstaltungen (mit schulischem Personal) davon ausgegangen werden, dass unter den Teilnehmenden ein relevanter Anteil mit eigener Betroffenheit zu finden ist. Es ist anzunehmen, dass diese Personen eine größere Hemmung haben, sich auf die Fortbildung und die dort angesprochenen Inhalte einzulassen als jene ohne vorherige Viktimisierungserfahrungen. Angst, sich in diesem Rahmen offenbaren zu müssen oder getriggert zu werden und eine Retraumatisierung zu erleben, scheinen zentrale Sorgen zu sein, weshalb sie bei einigen Fortbildungsveranstaltungen bereits durch Vorab-Informationen an die Fortbildungsteilnehmenden aufgegriffen und relativiert werden (vgl. <https://www.was-ist-los-mit-jaron.de/bedenken/> [Zugriff: 28.10.2023]), da sich Angst und emotionale Instabilität zudem negativ auf die Lern- und Transfermotivation auswirken können (vgl. weiter oben, bzw. Colquitt et al., 2000; Rowold, 2007; Webster & Martocchio, 1993). Die eigene Auseinandersetzung mit sexuellem (Kindes-)Missbrauch wird zum anderen auch dadurch erschwert, dass das Thema lange Zeit völlig tabuisiert und gesellschaftlich nicht sprachfähig war (vgl. Behnisch & Lotte, 2010). Erst seit Aufkommen der Missbrauchsskandale in der Odenwald-Schule (vgl. Brachmann, 2016; Burgsmüller & Tilmann, 2010), der vielfachen Missbrauchsfälle in der katholischen und evangelischen Kirche (vgl. Bange, Enders, Ladenburger & Lörsch, 2014; Bange, Enders & Heinz, 2015; Hilpert, Leimgruber, Sautermeister & Werner, 2020) sowie der MeToo-Bewegung (vgl. Bhattacharyya, 2018) erfährt das Thema längerfristig Präsenz in den Medien (vgl. Görge & Fangerau, 2018), der Politik (vgl. Bange, 2018), in Bezug auf eine Aufarbeitung (vgl. UBSKM, 2016) und im Bereich der Forschung (vgl. Förderlinien des

BMBFs: <https://www.empirische-bildungsforschung-bmbf.de/de/Forschung-zu-sexualisierter-Gewalt-1749.html> [Zugriff: 28.10.2023]). Allerdings bedeutet dies nicht, dass die Individuen automatisch einen adäquaten Umgang mit dem Thema bzw. bereits eine Sprachfähigkeit gefunden und erlangt haben. Insbesondere der sexuelle Missbrauch von Kindern und Jugendlichen mit Behinderung findet nach wie vor nur wenig Beachtung in der breiten Öffentlichkeit, weshalb die Beschreibung von Seligmann (1997), dass es sich hierbei um ein „Tabu im Tabu“ handelt, weiterhin gültig scheint. Aber auch unabhängig davon, wie weit das Thema gesamtgesellschaftlich bereits aufgearbeitet wurde, gibt es nach wie vor starke Zugangsbeschränkungen in den Möglichkeiten der thematischen Auseinandersetzung für die Personen, die am engsten mit den potenziell gefährdetsten Kindern und Jugendlichen zusammenarbeiten. So ist das Thema in der Aus- und Fortbildung von (angehenden) Lehrkräften sowie anderen pädagogischen Fachkräften noch nicht flächendeckend verankert (vgl. Beck et al., 2020; BMJ, BMFSFJ & BMBF, 2011), obwohl Kinderschutz und Prävention vor sexualisierter Gewalt als gesamtgesellschaftliche Aufgabe zu verstehen ist (vgl. Fegert & Wolff, 2015) und das Interesse von Lehramtsstudierenden durchaus vorhanden ist (vgl. Glammeier, 2019). In der Studie von Márquez-Flores et al. (2016) bekundeten über 50 % der Lehrkräfte, dass sie noch nie eine Fortbildung zu diesem Thema besuchten, während zugleich über 90 % von ihnen nach eigenen Angaben Sorge haben, Missbrauchsfälle nicht zu erkennen, da sie nicht hinreichend mit Verhaltensauffälligkeiten oder Hinweiszeichen vertraut seien. Ähnliche Sorgen werden von weiteren Autorinnen untermauert (vgl. Abrahams et al., 1992; Greytak, 2009; Kenny, 2004; Bienstein et al., in Vorbereitung). Auch für den deutschsprachigen Raum konnte ermittelt werden, dass sich nur ein Bruchteil der 976 befragten Lehrkräfte aller Schulformen im Rahmen ihres Studiums oder im Anschluss im Berufsleben in Form von Fortbildungen mit der Thematik der sexualisierten Gewalt oder Kindeswohlgefährdungen auseinandersetzen: Der Mittelwert lag, je nach Schulform, zwischen 1.47-1.84 auf einer 6er-Skala von „überhaupt nicht“ bis „sehr intensiv“¹⁴ (vgl. Glammeier, 2019; Glammeier & Fein, 2017). Lehrkräfte von Grund- und Förderschulen hoben sich dabei im Vergleich zu ihren Kolleginnen und Kollegen von weiterführenden Schulen allerdings positiv ab; hier war der Anteil etwas höher.

¹⁴ In der Publikation von Glammeier (2019, S. 200) wurde die Polung der Skala zur ‘Beschäftigung mit dem Thema sexuelle Übergriffe’ nicht angegeben. Es ist jedoch zu vermuten, dass die benannte 6-er Skala folgender Einteilung entsprach: von 1 = „überhaupt nicht“ bis 6 = „sehr intensiv“.

2.4.5 Soziale Angst und Unsicherheiten

Mit Blick auf Variablen, die förderlichen oder hemmenden Einfluss auf Wissenstransfer haben, gilt das Konstrukt der sozialen Angst als ein weiteres sehr bedeutsames. Insbesondere die Befürchtung vor möglichem Scheitern, gerade auch im Beisein von anderen Kolleginnen und Kollegen oder gar vorgesetzten Personen, gilt als hinderlich für den Transfer (vgl. May & Kahnweiler, 2000). Vielfach scheint der sozialen Angst eine große Unsicherheit im Umgang mit der Thematik des sexuellen Kindesmissbrauchs zugrunde zu liegen, die mehrere Facetten umfasst. So bekundet bspw. Baginsky (2000), dass die Ergebnisse von vielen Umfragen aus den 70er und 80er-Jahren retrospektiv als bewiesen angesehen würden und das größte Hindernis darin bestünde, dass viele Lehrkräfte unsicher sind, was Kinderschutz konkret umfasst.

Diese Unsicherheiten konnten ebenfalls in der Studie von Glammeier (2019; vgl. auch Glammeier & Fein, 2017) festgestellt werden. So gaben zwar 72 % der Grundschullehrkräfte und 53 % der Förderschullehrkräfte an, selbst schon Präventionsarbeit durchgeführt zu haben, aber die Vorstellungen von der eigenen Aufgabe schwankten dabei sehr und erstreckten sich von umfangreichen Bemühungen bis hin zur Distanzierung von der Verantwortlichkeit. Insbesondere wenn es um eine potenzielle Intervention ging, schlug die eigene Unsicherheit oftmals in Widerstand um. So „kommentierte eine Grundschullehrerin ihre Präventionsarbeit: Sie hoffe dennoch, dass sich nie ein betroffenes Kind an sie wende“ (Glammeier & Fein, 2017, S. 692).

Baginsky (2003) konnte an $N = 1.118$ (angehenden) Lehrkräften ferner aufzeigen, dass es deutliche Unterschiede hinsichtlich des Grades an Unsicherheit bei Offenbarungen gibt, je nachdem, wann eine Person zu diesem Thema geschult wurde. Die Gruppe derjenigen, die erst nach dem Studium ihr Training erhielten, zeigten im Vergleich eine geringere Selbstsicherheit in ihren Reaktionen bzgl. Offenbarungen durch Dritte und bei Beschuldigungen gegen Mitarbeitende.

Gleichwohl lassen die hohen Mittelwerte hinsichtlich der „Befürchtung, jemanden zu Unrecht zu beschuldigen“ (4.17 bei schulinternen Verdachtsfällen und 4.36 bei schulexternen auf einer Sechskerskala von „überhaupt nicht“ bis „sehr stark“¹⁵) auf eine

¹⁵ In der Publikation von Glammeier (2019, S. 203) wurde die Polung der Skala nicht angegeben. Es gab jedoch den Hinweis, dass die Lehrkräfte im Fragebogen „auf einer endpunktbenannten Sechskerskala von überhaupt nicht bis sehr stark gefragt“ wurden. Es ist somit zu vermuten, dass die Skala folgender Einteilung entsprach: Sechskerskala bzgl. der ‚Befürchtung, jemanden zu Unrecht zu beschuldigen‘ von 1 = „überhaupt nicht“ bis 6 = „sehr stark“.

handlungshemmende Wirkung bei den befragten Lehrkräften schließen, unabhängig vom Fortbildungsstatus (vgl. Glammeier, 2019, S. 203).

Einen möglichen Grund zur Annahme dieser These liefert die Studie von Baginsky und Macpherson (2005). Die beiden Autorinnen erhielten in ihrer Befragung von $N = 1.247$ Lehramtsstudierenden eine signifikante Anzahl an Rückmeldungen, die stark von Unsicherheit geprägt waren. So war ein Großteil der Befragten der Überzeugung, dass es in der Realität für Lehrkräfte noch viel härter ist, mit derartigen Missbrauchsvorfällen umzugehen, als in den Kursen berichtet wird und trugen Sorge, nicht adäquat mit möglichen Offenbarungen umgehen zu können.

Die Ergebnisse der Schulbefragung von Bienstein et al. (2016) liefern hierzu detaillierte Erkenntnisse für die Situation an Förderschulen in Deutschland und bestätigen die o.g. Sorge für die Förderschullehrkräfte. In der Fragebogenerhebung wurden insgesamt $N = 516$ Personen berücksichtigt, davon waren $n = 125$ als Schulleitungen tätig und $n = 391$ als Lehrkräfte. Zum Umgang seitens der Lehrkräfte bei einer Konfrontation mit einem gesicherten Fall sexuellen Kindesmissbrauchs oder eines Verdachtsfalls gaben die Lehrkräfte an, dass sie sich „eher unsicher“ sowie „emotional eher belastet“ fühlten (der Median lag jeweils bei 2 auf einer 4er-Skala von 1 = „ich habe mich sehr unsicher gefühlt“ bzw. „ich habe mich sehr emotional belastet gefühlt“ bis 4 = „ich habe mich sehr sicher gefühlt“ bzw. „ich habe mich nicht emotional belastet gefühlt“).

Auch in dem internationalen Literature-Review von Byrne (2018), das 29 Studien zu sexuellem Missbrauch bei Menschen mit geistiger Behinderung aller Altersstufen umfasst, kommt der Autor zu der Schlussfolgerung, dass das Fehlen einheitlicher Standards zum Kinderschutz dazu führt, dass sich die Fachkräfte isoliert fühlen und deshalb unsicher sind, wie sie mit derartigen Situationen umgehen sollen.

Diese Erkenntnisse verdeutlichen, wie sehr schulische Lehr- und Fachkräfte auf sich allein gestellt, verunsichert und emotional belastet sind, wenn sie plötzlich mit Missbrauchseignissen konfrontiert werden, und untermauern die Aussage von Glammeier (2019), dass „eine Handlungsunsicherheit in Bezug auf Fragen der Intervention [...] eine entscheidende Barriere für die Wahrnehmung von sexueller Gewalt und von Handlungsbedarf“ darstellt (S. 208).

2.5 Der Untersuchungsgegenstand: Die SeMB-Fortbildung

Im Folgenden wird der Fokus auf die SeMB-Fortbildung gelegt, da insbesondere Kinder und Jugendliche mit Behinderung gefährdet sind, von sexuellem Kindesmissbrauch betroffen zu sein oder es zu werden und sie zudem die geringsten Möglichkeiten haben, sich selbst Hilfe zu suchen (vgl. Kap. 2.1). Insofern ist es essenziell, dass das schulische Personal an Förderschulen effektiv qualifiziert ist. Die SeMB-Fortbildung mit ihren behinderungsspezifischen Inhalten bietet hierzu deutschlandweit bislang das einzige evaluierte Angebot dieser Art (vgl. Kap. 2.2.4). Dieses Kapitel soll Aufschluss darüber geben, inwiefern die SeMB-Fortbildung für schulische Lehr- und Fachkräfte zur Prävention sexuellen Missbrauchs von Kindern und Jugendlichen mit Behinderung von ihrer Konzeption und Umsetzung her die Ziele bzw. den Anspruch an ein effektives Training erfüllt (Kap. 2.5.1 – Kap. 2.5.3). Auf Basis der Informationen aus dem SeMB-Fortbildungsmanual (vgl. Bienstein, Verlinden & Paschke, in Vorbereitung) erfolgt ein Überblick darüber, wie intendiert wird, bei den Teilnehmenden die Lernmotivation anzustoßen, einen Lernzuwachs zu erzielen, die Auseinandersetzung mit der Thematik im Nachgang zur Fortbildung zu vertiefen und fortzusetzen sowie das Thema nachhaltig zu verankern. Darüber hinaus wird dargelegt, inwiefern die SeMB-Fortbildung bereits im Rahmen der Primärevaluation evaluiert wurde und was das Ergebnis dieser Erhebung ist (Kap. 2.5.4).

2.5.1 Entwicklungshintergrund und Qualitätssicherung

Die SeMB-Fortbildung stellt ein aus 11 Bausteinen bestehendes und evaluiertes Fortbildungskonzept zur Prävention sexuellen Missbrauchs an Kindern und Jugendlichen mit geistiger, körperlicher oder Hörbehinderung dar. Es richtet sich primär an schulische Lehr- und Fachkräfte der o.g. Förderschwerpunkte.

Die Entwicklung der SeMB-Fortbildung erfolgte im Rahmen des BMBF-geförderten Projektes „Vorbeugen und Handeln – Sexueller Missbrauch an Kindern und Jugendlichen mit Behinderung (SeMB)“ vor dem Hintergrund des aktuellen Forschungsstandes zur Laufzeit des Projektes zwischen März 2013 bis Mai 2016.

Zur Sicherung der Qualität wurden bei der Konzeption der Fortbildung folgende Maßnahmen ergriffen:

- Genehmigung der zuständigen Ethikkommission an der medizinischen Fakultät der Universität zu Köln. Diese begutachtete das Fortbildungskonzept und das begleitende Evaluationsdesign hinsichtlich ethischer und rechtlicher Aspekte (z.B. zur verantwortungsvollen Verwendung der wissenschaftlichen Ergebnisse, dem Umgang mit Missbrauchsoffenbarungen während der Intervention, der Einhaltung datenschutzrechtlicher Bestimmungen, etc.) und stimmte dem Vorhaben abschließend zu.
- Installierung eines Lenkungskreises aus verschiedenen Professorinnen und Professoren des Fachbereichs, durch den die wissenschaftliche Ausrichtung des Gesamtprojektes und somit auch des SeMB-Fortbildungskonzeptes gesteuert wurde und den Projektmitarbeitenden als niedrigschwellige Beratungsinstanz zur Verfügung stand.
- Einberufung eines wissenschaftlichen Beirats, der interdisziplinär und bundesweit mit externen Expertinnen und Experten aus den Fachbereichen Soziologie, Kinder- und Jugendmedizin, Sonder- und Rehabilitationspädagogik, Prävention, Behindertenhilfe besetzt war und multiperspektivische Anregungen und Rückmeldungen zur Konzeption der SeMB-Fortbildung, ihrer Evaluation und der daraus resultierenden Ergebnisse gab.
- Entwicklung des Fortbildungskonzeptes vor dem aktuellen Stand der Forschung (vgl. Kap. 2.1).
- Manualisierung des Fortbildungskonzeptes zur Sicherung der Durchführungsobjektivität und Qualitätssicherung (vgl. Bienstein, Verlinden & Paschke, in Vorbereitung).
- Pilottestung des Fortbildungsablaufs inkl. Prüfung der Begleitmaterialien auf ihre Eignung.
- Evaluation zur Wirksamkeit der SeMB-Fortbildung in Bezug auf die Reaktionen der Teilnehmenden sowie ihren Lernerfolg (vgl. Kap. 2.5.4).
- Erhebung der Durchführungsintegrität zur Gewährung der einheitlichen Durchführung der einzelnen Fortbildungsdurchläufe bei verschiedenen Fortbildungsreferentinnen.

2.5.2 Konzeptionelle und methodisch-didaktische Umsetzung

Grundkonzeption

Die Fortbildung richtet sich in ihrer Grundkonzeption zwar primär an schulische Lehrkräfte der Förderschulen mit den Schwerpunkten geistige Entwicklung, Hören und Kommunikation sowie körperlich und motorische Entwicklung, wird jedoch auch für weiteres schulisches (Fach-)Personal empfohlen, um eine schulweite Qualifizierung im Sinne eines belastbaren und nachhaltigen Kinderschutzes zu ermöglichen. Darüber hinaus existieren inhaltlich leicht adaptierte und evaluierte Versionen für Lehramtsanwärterinnen und Lehramtsanwärter (vgl. Bienstein et al., 2014; Verlinden et al., 2016) sowie für Mitarbeitende aus Einrichtungen der Behindertenhilfe (vgl. Bienstein et al., 2017; Verlinden, Scheliga & Bienstein, 2019).

Die Fortbildungsinhalte werden in insgesamt 11 eigenständigen, komplementären Bausteinen vermittelt, die unterschiedliche Lernziele intendieren (vgl. Tabelle 4). Die Auswahl der Inhalte erfolgte in Anlehnung an die aus der Studienlage ermittelten Anforderungen an schulisches Personal (vgl. Kap. 2.2) sowie vor dem Hintergrund der spezifischen Bedarfe der zu betreuenden Kinder und Jugendlichen (mit Behinderung) (vgl. Kap. 2.1). Eine wesentliche Besonderheit der SeMB-Fortbildung besteht in der durchgängigen Spezifizierung der Inhalte für die drei o.g. Förderschwerpunkte.

Die einzelnen Bausteine gliedern sich in die folgenden Themen:

- Baustein 1: Definition und Prävalenz sexuellen Missbrauchs
- Baustein 2: Sexuelle Rechte und Sexualentwicklung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderung
- Baustein 3: Risikofaktoren von Kindern und Jugendlichen mit Behinderung
- Baustein 4: Institutionell-strukturelle Risikofaktoren
- Baustein 5: Täter und Täterinnen
- Baustein 6: Verhaltensveränderungen und -auffälligkeiten als mögliche Folge sexuellen Missbrauchs
- Baustein 7: Aspekte von Disclosure
- Baustein 8: Gesprächsführung in Disclosure-Gesprächen
- Baustein 9: Konkretes Vorgehen bei Missbrauchs-Vermutung
- Baustein 10: Institutionelle Präventionsmaßnahmen
- Baustein 11: Prävention mit Kindern und Jugendlichen

Durchgeführt wird die Fortbildung von einer für den jeweiligen Förderschwerpunkt ausgebildeten und in dem Fortbildungsmanual geschulten Person und findet grundsätzlich in den Schulen vor Ort als Präsenzseminar statt. Angeboten wird sie als fakultative Präventionsmaßnahme für eine Gruppengröße von bis zu 25 Personen. Die Dauer der Fortbildung umfasst ca. 8 Zeitstunden, welche sich auf 2x4 Stunden inkl. Pausen an zwei aufeinanderfolgenden Tagen verteilen. Die Festlegung des zeitlichen Umfangs erfolgte vor dem Hintergrund, dass sich bereits vierstündige Präventionstrainings zur sexualisierten Gewalt bei Personal aus dem Bereich der Behindertenhilfe in Bezug auf Wissenszuwachs als wirksam erwiesen (vgl. Bowman et al., 2010) und sich in diesem Zeitrahmen zentrale Basisinformationen zu allen Kernthemen vermitteln lassen. Die Aufteilung der Fortbildungsinhalte auf zwei Tage entspricht dem in der Evaluation aus organisatorischen Gründen gewählten und bewährten Format. Hierbei werden am ersten Tag die Bausteine 1-5 zum „Grundlagenwissen“ behandelt, um zunächst eine theoretische Fundierung zu schaffen. Am nächsten Tag wird mit den Bausteinen 6-11 näher Bezug zum konkreten „Handlungswissen“ genommen.

Methodisch-didaktische Umsetzung

Die methodisch-didaktische Umsetzung der SeMB-Fortbildung ist auf Basis der Erkenntnisse erfolgreicher Trainings sowie von empirisch belegten Prinzipien zum allgemeinen Lernverhalten (z.B. zur Förderung des Lernzuwachs, Veränderung von Einstellungen, Festigung und Verstetigung der Lerninhalte) konzipiert worden.

Theoretische Grundlagen

Zu der ersten wichtigen Eigenschaft zählt, dass die vermittelten Inhalte von Relevanz für die Teilnehmenden sind (vgl. Salas & Cannon-Bowers, 2001). Hinsichtlich der Vermittlung kommt dann hinzu, dass die Inhalte möglichst eine enge und realitätsnahe Verknüpfung zur eigenen Arbeitssituation herstellen sollen, um einen bestmöglichen Transfer des Gelernten zu ermöglichen (vgl. Lim & Johnson, 2002; Piezzi, 2002). Als geeignet hat sich hierbei eine Mischung aus verallgemeinerbaren Konzepten sowie der Darstellung von Beispielen erwiesen, um den Transfer besser zu verdeutlichen (vgl. Schaper, 2004). Je stärker dabei eine intrinsische Motivation hergestellt werden kann, weil die Fortbildungsinhalte als interessant und herausfordernd empfunden werden (vgl. Orpen, 1999) und eine eigene Identifikation zulassen (vgl. Piezzi, 2002), desto besser

unterstützen sie den Transferprozess. Eine aktive Involvierung der Teilnehmenden im Präventionstraining führt laut Man-Ging, Böhm, Fuchs, Witte und Frick (2015) zu einer signifikanten Steigerung der situativen Empathie und Bewältigung bei sexuellem Kindesmissbrauch. Deshalb ist es wichtig, dass die lehrende Person die zu erlernenden Inhalte demonstriert und den Teilnehmenden die Möglichkeit zum Einüben gewährt und ihnen Feedback gibt (vgl. Salas & Cannon-Bowers, 2001). Bei der Vorstellung der Inhalte sollte ferner darauf geachtet werden, dass lern- und transferförderliche Gestaltungsprinzipien berücksichtigt werden, da sie hohen Einfluss auf die Transferleistung haben (vgl. Sonntag & Stegmaier, 2007). Die eingesetzten Trainingsmethoden sollten abwechslungsreich sein und die verschiedenen Formen des Lernens berücksichtigen, weil sie dann zu effektivem Lernen beitragen können (vgl. Nückles & Wittwer, 2014; vgl. auch Hauer, Carney, Chang, & Satterfield, 2012; Lambach, 2017; Metz-Göckel, Kamphans, & Scholkmann, 2012; Onger, 2017; Schneider & Mustafic, 2015; Stück et al., 2020). Zu den wichtigsten Formen des Lernens gehören Lernen durch Lesen, Zuhören, Schreiben und Visualisieren:

Zum einen erfolgt Lernen durch Lesen, indem der Erwerb des Wissens über die Beschäftigung mit dem Text selbst erfolgt und dabei aktive Konstruktionsprozesse ablaufen, bei denen das neue Wissen mit bestehendem verknüpft und über verschiedene Wege der mentalen Repräsentation gespeichert wird (vgl. Nückles & Wittwer, 2014).

Lernen durch Zuhören ist ein weiterer wesentlicher Faktor. Hierbei erfolgt ebenfalls eine aktive Auseinandersetzung mit dem Inhalt, bei der vielfache metakognitive Prozesse beteiligt sind, die die relevanten Informationen auswählen, organisieren und integrieren (vgl. Nückles & Wittwer, 2014). So können bspw. mehr Informationen aufgenommen werden, wenn vorab die Erwartung an den Inhalt des Präsentierten bekannt ist (vgl. Imhof, 2010). Ein aktives Zuhören erweist sich als förderlich und kann dadurch erzielt werden, indem bspw. im Vorfeld angekündigt wird, dass Fragen gesammelt und im Nachgang in Kleingruppen und/oder Plenum besprochen werden (vgl. King, 1991). Ebenfalls fördert das Anfertigen von Notizen, bspw. auf Handouts zu den Präsentationsfolien, das Verstehen und Speichern der Inhalte (vgl. Staub, 2006).

Beim Lernen durch Schreiben wird v.a. eine Wissenstransformation erzielt, indem durch die eigene schriftliche Wiedergabe eine Auswahl und Umstrukturierung von bestehenden Wissensbestandteilen erfolgt, welche zwangsläufig eine tiefergehende Auseinandersetzung bewirkt (vgl. Nückles & Wittwer, 2014). Im Nachgang von

Seminaren trägt bspw. das Verfassen eigener Notizen zu vorgefertigten Leitfragen empirisch belegt zu einem deutlich tieferen und nachhaltigeren Verständnis bei (vgl. Nückles, Hübner & Renkl, 2009). D.h. die Teilnehmenden notieren z.B. was sie gelernt haben, als nützlich empfanden oder wo sie noch Lücken haben.

Schließlich können beim Lernen durch Visualisieren abstrakte und komplexe Sachverhalte veranschaulicht und somit besser verarbeitet und verstanden werden. Durch die Erstellung bildlicher Darstellungen erfolgt ebenfalls eine Transferleistung, indem das Gelernte in eine andere Form „übersetzt“ wird und dadurch die Selbsterklärungsaktivitäten bei den Lernenden anregt (vgl. Nückles & Wittwer, 2014). Eine klassische und empirisch als vorteilhaft belegte Methode ist das Anfertigen von sog. Mind-Maps oder Concept-Maps (vgl. Chularut & DeBacker, 2004). Sofern den Lernenden zur Erstellung dieser Visualisierung ausreichend inhaltliche Vorkenntnisse zur Verfügung stehen und sie mit der Methode vertraut und nicht überfordert sind, erweist sich diese Lerntechnik als vorteilhaft im Vergleich zum Arbeiten ohne Visualisierungen (vgl. Stern, Aprea & Ebner, 2003).

Praktische Umsetzung im Rahmen der SeMB-Fortbildung

Der Ablauf der Fortbildung ist standardisiert und wird den Teilnehmenden jeweils zu Beginn eines Fortbildungstages durch einen verbalen und visuellen Ausblick auf die Struktur und die Themenschwerpunkte durch die lehrende Person mitgeteilt. Am Ende eines jeden Tages erfolgt eine gemeinsame Rückschau und darüber hinaus die Reflexion der eigenen Befindlichkeit in Form eines sog. „Stimmungsbildes“. Hier haben die Teilnehmenden die Möglichkeit, ihre aktuelle Stimmungslage auf einem großen Plakat mit unterschiedlichen Emotionslagen von heiter über neutral bis betrübt anonym zu verorten.

Zwischen diesen beiden Tagesanfangs- und -endzeiten wird durch die systematische Abwechslung von Fachinput durch die Referentin bzw. den Referenten und einer regelmäßigen Eigenaktivität seitens der Teilnehmenden durchgängig eine lern- und transferförderliche Fortbildungsgestaltung gewährleistet.

So führt die lehrende Person i.d.R. zunächst die theoretischen Hintergründe der einzelnen Bausteine ein, welche dann gemeinsam mit den Teilnehmenden in sog. „Aktiven Phasen“ vertieft werden. Letztere involvieren die Bearbeitung von Aufgabenstellungen in Einzel- oder Partnerarbeit, die Arbeit in Kleingruppen, die Durchführung von Rollenspielen, die gemeinsame Brainstorming- und Reflexionsprozesse in der Gruppe sowie die

Möglichkeit zur Teilnahme an Diskussionsrunden in der Kleingruppe oder im Plenum. Inhaltlich befassen sich die Teilnehmenden in diesen „Aktiven Phasen“ u.a. mit dem Einschätzen von potenziellen Missbrauchs-Szenarien, dem Hineinversetzen in eine Person mit Behinderung zur Sensibilisierung für die kommunikativen Erschwernisse, einem Perspektivwechsel beim Zusammentragen von Täterstrategien*, dem Vorlesen verschiedener Reaktionen, die ein fiktives Kind beim langen Versuch der Offenbarung von seinen Kontaktpersonen erfährt, der Analyse eines fiktiven Offenbarungsgesprächs hinsichtlich einer gelungenen bzw. noch verbesserungswürdigen Gesprächsführung und der Einleitung notwendiger Interventionsschritte sowie einem SOLL-IST-Abgleich der eigenen Einrichtung bzgl. der empfohlenen Mindeststandards.

Zu jedem der behandelten Themenbausteine wird ferner die zentrale Kernbotschaft in Form einer sog. „Key-Message“ zusätzlich schriftlich fixiert. Diese Messages werden anschließend als große Plakate im Fortbildungsraum aufgehängt. Hierdurch wird der kontinuierlich wachsende Wissensstand der Teilnehmenden veranschaulicht und über den Fortbildungsverlauf präsent gehalten. Zeitgleich ermöglichen die Key-Messages die wesentlichen Punkte in der Prävention von sexuellem Missbrauch an Kindern und Jugendlichen mit Behinderung auf einen Blick zu erfassen und zu verinnerlichen.

Zusätzlich kommen in der Fortbildung neben dem verbalen Input und den Präsentationsfolien weitere Medien zum Einsatz wie Experten*-Videos und Beiträge von Eltern eines betroffenen Kindes, Audio-Beispiele und Texte zum Lesen. Ein derartiger Methoden- und Medien-Mix ermöglicht eine aktive Involvierung und emotionale Beteiligung der Teilnehmenden. Darüber hinaus wird durch die verschiedenen Interaktions- und Erfahrungsformen der aktive Austausch der Lehr- und Fachkräfte zu diesem häufig noch sehr tabuisierten Thema gefördert. Zugleich werden durch den Einsatz verschiedenster Medien die unterschiedlichen Lernzugänge der Teilnehmenden berücksichtigt. Die Einbindung weiterer Expertenmeinungen* in Form von themenspezifischen Videosequenzen bietet den Teilnehmenden ferner eine fachliche Ergänzung zum Input durch die Referentin oder den Referenten.

Zur Durchführung der o.g. Aktivitäten stehen für die lehrende Person sowie für die Teilnehmenden umfangreiche Begleitmaterialien zur Verfügung:

So gibt es zum einen ein umfängliches Fortbildungsmanual für die Referentin oder den Referenten, um sich in die Inhalte und Lernziele der Bausteine sowie dem Gesamttablauf

der Fortbildung einzuarbeiten. Neben Informationen zur strukturierten Durchführung enthält es vielfältige Hintergrundinformationen zum Anleiten und Führen von tiefergehenden Diskussionen. Zum anderen werden die Fortbildungsstruktur und der Fachinput durch ein fertig aufbereitetes Set an Power-Point-Folien für die Teilnehmenden visualisiert. Ebenfalls erhält die lehrende Person alle Materialien, die zur Durchführung der praktischen Übungen und aktiven Phasen erforderlich sind.

Überdies werden an die Fortbildungsteilnehmenden zur weiteren Bearbeitung Leitfragen auf sog. „Arbeitsblättern“ verteilt. Der theoretische Fachinput der einzelnen Bausteine ist für sie darüber hinaus auf „Infoblättern“ zum Nachlesen zusammengefasst. Als weitere Handouts werden den Teilnehmenden Adressen zu lokalen, spezialisierten Fachberatungsstellen, Literaturempfehlungen zur vertiefenden Auseinandersetzung mit der Thematik sowie Hinweise zur Präventionsarbeit mit Kindern und Jugendlichen mit Behinderung mitgegeben.

Durch die Manualisierung des Fortbildungskonzepts mit begleitendem Folien-Set und der Bereitstellung der Materialien für die einzelnen Übungen wird nicht nur eine standardisierte und planmäßige Umsetzung des Fortbildungskonzepts gewährleistet, sondern auch der „rote Faden“ für Teilnehmenden erkennbar. Die umfangreich schriftlich aufbereiteten Unterlagen für die Teilnehmenden bieten darüber hinaus Orientierung für die weitere Bearbeitung und Vertiefung des Gelernten und ermöglichen zudem ein späteres Auffrischen der Inhalte.

2.5.3 Fortbildungsbausteine: Ziele, Inhalte und Umsetzung

In Tabelle 4 sind die Themen der 11 Fortbildungsbausteine und ihre ungefähre Durchführungsdauer, die mit dem Baustein intendierten Lernziele und daraus abgeleiteten Key-Messages zusammengetragen. Darüber hinaus bietet die rechte Spalte einen Überblick zum Ablauf eines jeden Bausteins, auch hinsichtlich seiner methodisch-didaktischen Umsetzung.

Tabelle 4

Aufbau, Ziele und Inhalte der SeMB-Fortbildung

| 1. Fortbildungstag „Grundlagenwissen“ | | | |
|---|---|--|--|
| Baustein-Nr. und Titel (zeitlicher Umfang) | Lernziel des Bausteins „Die Teilnehmenden...“ | Key-Message des Bausteins „Prävention von sexuellem Missbrauch an Kindern und Jugendlichen mit Behinderung beinhaltet ...“ | Abfolge des Bausteins und methodisch-didaktische Umsetzung |
| Einstieg in die Fortbildung (ca. 10 Min.) | | | Begleitende PowerPoint zur visuellen Unterstützung bei: <ul style="list-style-type: none"> • Begrüßung der Teilnehmenden • Vorstellung der Referentin/des Referenten • Aufklärung über Freiwilligkeit • Vorstellung der Fortbildungsinhalte und zeitlicher Ablauf |
| Baustein 1: Definition und Häufigkeit von sexuellem Missbrauch (ca. 20 Min.) | <p>... erkennen, dass keine einheitliche Definition zu dem Themenspektrum sexueller Missbrauch/sexuelle Gewalt existiert.</p> <p>... kennen die Aufteilung von Missbrauchstaten in „Hands-on“ und „Hands-off“ und erkennen, dass auch Taten, die nicht mit Körperkontakt zwischen Täter/in und Opfer einhergehen, als sexueller Missbrauch gelten.</p> <p>... lernen, dass Menschen mit Behinderung drei- bis viermal häufiger von sexuellem Missbrauch betroffen sind als Personen ohne Behinderung.</p> | ... eine weit gefasste Definition, was sexueller Missbrauch alles sein kann sowie das Ausmaß der Verbreitung zu kennen. | Begleitende PowerPoint zur visuellen Unterstützung bei: <ul style="list-style-type: none"> • Einleitung in den Baustein • Aktiver Phase: Kartenabfrage zur Einschätzung von möglichen Missbrauchsszenarien • Fachinput „Definitionen“ • Auflösung der Szenarien aus Kartenabfrage • Fachinput „Häufigkeiten“ • Vorstellung der Key-Message • Aushändigung von Baustein 1 – Infoblatt „Definition und Häufigkeit sexuellen Missbrauchs“ für Teilnehmende |

| | | | |
|--|---|--|---|
| <p>Baustein 2: Sexuelle Rechte und Sexualentwicklung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderung (ca. 25 Min.)</p> | <p>... erkennen, dass Kinder und Jugendliche mit Behinderung das selbstverständliche Recht haben, ihre sexuellen Bedürfnisse zu erleben, auszuhandeln und zu erfahren. Sie wissen, dass Kinder und Jugendliche dabei begleitet werden sollen, autoerotische Sexualität im geschützten Rahmen zu leben und dass ihnen beigebracht werden muss, dass interaktionelle Sexualität immer nur im Einvernehmen des/der anderen Beteiligten geschehen darf.</p> <p>... lernen, dass sowohl die sozial-emotionale als auch die körperliche Sexualentwicklung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderung kein einheitliches Phänomen ist und der Umgang hierzu stets individuell und situationsspezifisch ausgerichtet sein sollte.</p> <p>... wissen, dass die körperliche Sexualentwicklung bei Kindern und Jugendlichen mit einer Behinderung genau wie bei Kindern und Jugendlichen ohne Behinderung verläuft, bspw. die körperlichen Veränderungen der Pubertät i.d.R. im gleichen Alter einsetzen.</p> <p>... sind sich bewusst, wie wichtig es ist, Heranwachsenden zu ermöglichen, ihre sozial-emotionalen Veränderungen und körperlichen Bedürfnisse mit Gleichaltrigen zu thematisieren und zu erleben.</p> <p>... lernen, dass viele Kinder und Jugendliche mit Behinderung z.B. Probleme mit der Semantik einiger Wörter aus dem Körper- und Sexualbereich haben und alle zur Verfügung stehenden Wörter/Gebärden zu körperlich-sexuellen Funktionsweisen vermittelt werden sollten.</p> | <p>... die Anerkennung ihrer sexuellen Rechte und Selbstbestimmung, Unterstützung ihrer ganzheitlichen Sexualentwicklung sowie sexualpädagogische Begleitung</p> | <p>Begleitende PowerPoint zur visuellen Unterstützung bei:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Einleitung in den Baustein • Fachinput „Sexuelle Rechte und Sexualentwicklung“ • Diskussion in der Kleingruppe und im Plenum • Vorstellung der Key-Message • Aushändigung von Baustein 2 – Infoblatt „Sexualität und Behinderung“ für Teilnehmende |
|--|---|--|---|

| | | | |
|---|--|---|---|
| <p>Baustein 3: Risikofaktoren von Kindern und Jugendlichen mit Behinderung (ca. 45 Min.)</p> | <p>... wissen um die spezifische Vulnerabilität (Verletzlichkeit) von Kindern und Jugendlichen mit Behinderung. Sie wissen über die Vielfaltigkeit der Risiken Bescheid und können diese Aspekte benennen.</p> | <p>... die Fähigkeit, dass ihre spezifische Vulnerabilität sowie Risikofaktoren wahrgenommen werden und dass besonders die Abhängigkeits- und Machtverhältnisse reflektiert und vermindert werden</p> | <p>Begleitende PowerPoint zur visuellen Unterstützung bei:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Einleitung in den Baustein: • Aktiver Phase: Rollenspiel „Person mit vs. ohne Behinderung“ • Aushändigung von Baustein 3 – Arbeitsblatt: Reflektion des Rollenspiels „Gefühl der (Ohn-)Macht“ • Reflexion des Rollenspiels mit Rollenspielpartner/in • Fachinput „Risikofaktoren behinderungsübergreifend“ • Fachinput „Risikofaktoren behinderungsspezifisch“ • Experten-Video „Risikofaktoren“ • Vorstellung der Key-Message • Aushändigung von Baustein 3 – Infoblatt „Risikofaktoren von Kindern und Jugendlichen mit Behinderung“ |
| <p>Baustein 4: Institutionell-strukturelle Risikofaktoren (ca. 30 Min.)</p> | <p>... kennen mögliche institutionell-strukturelle Auslösebedingungen für die Entstehung von sexuellem Missbrauch an Kindern und Jugendlichen mit Behinderung.</p> <p>... leiten adäquate Lösungsvorschläge als Schutzmaßnahmen ab.</p> | <p>... die institutionell-strukturellen Risikofaktoren zu kennen, die sexuellen Missbrauch in der Einrichtung begünstigen, und diesen mithilfe von Schutzfaktoren entgegenzuwirken</p> | <p>Begleitende PowerPoint zur visuellen Unterstützung bei:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Einleitung in den Baustein • Diskussion zur Frage nach möglichen Risikofaktoren in Einrichtungen • Fachinput „Institutionell-strukturelle Risiko- und Schutzfaktoren“ • Fachinput „Spezifische Risikofaktoren“ • Vorstellung der Key-Message • Aushändigung von Baustein 4 – Infoblatt „Risiko- und Schutzfaktoren in Einrichtungen“ für Teilnehmende |

| | | | |
|---|---|---|--|
| <p>Baustein 5: Täter und Täterinnen (ca. 55 Min.)</p> | <p>... wissen, dass es unterschiedliche Formen von Täterschaft (Sexueller Missbrauch aufgrund von pädosexuellem Begehren und sexueller Missbrauch aufgrund einer Ersatzhandlung (regressive und antisoziale Täter/innen)) gibt.</p> <p>... wissen, dass sich Täter/innen eines Systems bedienen und den Missbrauch von langer Hand planen und sich die Übergriffe mit der Zeit entwickeln.</p> <p>... wissen, dass Täter und Täterinnen unterschiedlich vorgehen.</p> <p>Mit Hilfe der Perspektivwechselaufgabe werden die Teilnehmenden für die Strategien der Täter/innen sensibilisiert. Es wird ihnen bewusst, wie leicht es in ihrer Institution wäre, ein Kind oder eine/n Jugendliche/n sexuell zu missbrauchen und was sie daraus ableitend tun können, um Missbrauch in ihrer Einrichtung vorzubeugen.</p> <p>Anhand des Fallbeispiels wiederholen und verfestigen die Teilnehmenden die zuvor erlernten Informationen zu den Risikofaktoren von Kindern und Jugendlichen mit Behinderung und mögliche Strategien von Täter/innen.</p> | <p>... das Vorgehen von Täter_innen zu kennen</p> | <p>Begleitende PowerPoint zur visuellen Unterstützung bei:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Einleitung in den Baustein • Aushändigung von Arbeitsblatt Baustein 5 – Arbeitsblatt 1: „Wie würde ein Täter bzw. eine Täterin vorgehen...?“ • Aktiver Phase: Gruppenaufgabe mit Sitznachbarn*: „Wie würden Sie vorgehen?“ • Reflexion der Gruppenaufgabe im Plenum • Fachinput „Strategien von Täter/innen“ • Aushändigung von Arbeitsblatt Baustein 5 – Arbeitsblatt 2: „Fallbeispiel Charly (mit GE-, HK-, KmE-Bezug)“ [Transkribierter Text des Fallbeispiels „Charly“, welcher einen fiktiven Monolog von einem Mädchen mit Behinderung darstellt als Übung zur Identifikation von individuellen und strukturellen Risikofaktoren, Täterstrategien und Schwierigkeiten bzgl. Disclosure] • Aktiver Phase: 2x Abspielen des Audio-Fallbeispiels „Charly“ • Diskussion des Fallbeispiels im Plenum • Experten*-Video „Täter und Täterinnen“ • Vorstellung der Key-Message • Aushändigung von Baustein 5 – Infoblatt: „Täter und Täterinnen“ für Teilnehmende |
| <p>Stimmungsabfrage und Abschluss des ersten Fortbildungstages (ca. 10 Min.)</p> | <p>...lernen, ihre Emotionen zu dem Thema einzuschätzen und innerlich auf einer Bildervorlage zu verorten.</p> | | <p>Begleitende PowerPoint zur visuellen Unterstützung bei:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Einleitung in die Stimmungsabfrage • Individueller Verortung der eigenen Stimmung auf Bild mit den vier Symbolen: Sonne, Sonne mit Wolken, Wolken, Regenwolken, Gewitter • Klärung offener Fragen • Verabschiedung |

| 2. Fortbildungstag „Handlungswissen“ | | | |
|--|--|--|---|
| Baustein-Nr. und Titel (zeitlicher Umfang) | Lernziel des Bausteins „Die Teilnehmenden...“ | Key-Message des Bausteins „Prävention von sexuellem Missbrauch an Kindern und Jugendlichen mit Behinderung beinhaltet ...“ | Abfolge des Bausteins und methodisch-didaktische Umsetzung |
| Einstieg in den zweiten Fortbildungstag (ca. 10 Min.) | | | Begleitende PowerPoint zur visuellen Unterstützung bei: <ul style="list-style-type: none"> • Begrüßung der Teilnehmenden • Rückblick auf 1. Fortbildungstag durch Vorstellung der Key-Messages von Baustein 1-5 • Klärung offener Fragen • Vorstellung Fortbildungsinhalte und zeitlicher Ablauf |
| Baustein 6: Verhaltensveränderungen als mögliche Folge von sexuellem Missbrauch (ca. 30 Min.) | <p>...lernen, dass Kinder und Jugendliche Verhaltensveränderungen aufweisen können, wenn sie sexuell missbraucht werden bzw. sexuell missbraucht wurden.</p> <p>...können einschätzen, dass sich diese Veränderungen bei Kindern und Jugendlichen nur in seltensten Fällen kausal mit einem sexuellen Missbrauch in Verbindung bringen lassen. Sie wissen, dass Verhaltensveränderungen, die als Missbrauchsanzeichen diskutiert werden, auch immer aufgrund anderer Begebenheiten entstehen können. Die Teilnehmenden lernen daher zum einen das breite Spektrum von möglichen Anzeichen kennen und wissen zum anderen, dass es nur wenige eindeutige Studienbelege für „wahre“ Anzeichen gibt.</p> | ... für Verhaltensveränderungen der Kinder und Jugendlichen sensibel zu sein und diesen nachzugehen | Begleitende PowerPoint zur visuellen Unterstützung bei: <ul style="list-style-type: none"> • Einleitung/Brainstorming: „Was könnten mögliche Hinweise sein?“ • Fachinput „Folgen und Verhaltensveränderungen und -auffälligkeiten“ • Experten-Video „Verhaltensveränderungen und -auffälligkeiten“ • Vorstellung der Key-Message • Aushändigung von Baustein 6 – Infoblatt: „Verhaltensveränderungen und -auffälligkeiten als mögliche Folge von sexuellem Missbrauch“ |

| | | | |
|---|---|--|---|
| | <p>... wissen, dass es durchaus auch zu keinen beobachtbaren Veränderungen sowie zu zeitlich stark versetzten Verhaltensveränderungen bei missbrauchten Kindern/Jugendlichen kommen kann.</p> <p>...lernen, für plötzliche Verhaltensveränderungen aufmerksam zu sein.</p> | | |
| <p>Baustein 7: Aspekte von „Disclosure“ (ca. 30 Min.)</p> | <p>... wissen, dass es verschiedene Arten der Disclosure (Offenbarung) gibt.</p> <p>... sind sich bewusst, dass Kinder und Jugendliche zumeist erst abwägen, ob, wann und wem sie den sexuellen Missbrauch berichten.</p> <p>... erfahren, dass es zumeist die Angst vor den Konsequenzen und Reaktionen des Umfeldes ist, die es sexuell missbrauchten Kindern und Jugendlichen erschwert, sich zu offenbaren.</p> <p>... kennen Missbrauchs-, Täter/innen-, Umgebungs- und Kindsfaktoren, die beeinflussen, ob sich ein Kind oder eine/n Jugendliche/r offenbart oder nicht.</p> | <p>..., dass eine Basis geschaffen wird, die es Kindern und Jugendlichen erleichtert, sich anzuvertrauen</p> | <p>Begleitende PowerPoint zur visuellen Unterstützung bei:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Einleitung in den Baustein • Fachinput „Arten von Disclosure“ • Aushändigung von Baustein 7 – Arbeitsblatt „Der lange Weg zur Offenbarung“ • Aktiver Phase: Rollenspiel: „Der lange Weg der Offenbarung“ • Reflexion des Rollenspiels im Plenum • Fachinput „Einflussfaktoren von Disclosure“ • Experten*-Video „Disclosure“ • Vorstellung der Key-Message • Aushändigung von Baustein 7 – Infoblatt „Aspekte von Disclosure“ für Teilnehmende |
| <p>Baustein 8: Gesprächsführung in Disclosure-Gesprächen (ca. 60 Min.)</p> | <p>... wissen, welche Aspekte sie in einem Disclosure-Gespräch unterlassen sollten und welche Dinge das Gespräch auf jeden Fall beinhalten sollte.</p> <p>... wissen über behinderungsspezifische Besonderheiten in der Gesprächsführung Bescheid.</p> <p>... wissen, wie sie in ihrer Einrichtung und den Kindern und Jugendlichen gegenüber ein offenes Klima schaffen, das es ihnen erleichtert, (sexuelle) Missbräuche zu melden.</p> | <p>... ruhig und unterstützend zu reagieren, wenn sich ein Kind oder ein/e Jugendliche/r offenbart</p> | <p>Begleitende PowerPoint zur visuellen Unterstützung bei:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Einleitung in den Baustein • Fachinput „Gesprächsregeln für Disclosure-Gespräche“ • Aktiver Phase in Einzelarbeit (Fallbeispiel Gesprächsführung: Analyse der Gesprächsführung anhand eines transkribierten, fiktiven Gesprächs zwischen einem Lehrer (Herr Mende) und seiner Schülerin (Kimi) • Reflexion des Fallbeispiels im Plenum • Fachinput „Sicherer Umgang zwischen Erwachsenen und Kindern und |

| | | | |
|--|--|--|---|
| | | | Jugendlichen“ <ul style="list-style-type: none"> • Experten*-Video „Gesprächsführung“ • Vorstellung der Key-Message • Aushändigung von Baustein 8 – Infoblatt „Gesprächsführung in Disclosure-Gesprächen“ für Teilnehmende |
| Baustein 9: Konkretes Vorgehen bei Missbrauchsvermutung (ca. 40 Min.) | <p>...lernen, dass die wichtigste Regel im Umgang mit einer Vermutung lautet, dass sie sich professionelle Hilfe holen. Sie wissen, dass sie einen rechtlichen Anspruch auf die professionelle und neutrale Beratung durch eine insoweit erfahrene Fachkraft (Kinderschutzfachkraft) haben.</p> <p>...wissen, dass sie eine Vermutung von einem Verdacht unterscheiden müssen und dass ein Verdacht ein Begriff ist, der eine Strafverfolgung beinhaltet, wohingegen eine Vermutung lediglich eine Wahrnehmung ist, der in Teamarbeit nachgegangen wird.</p> <p>...wissen, dass sie ihre Vermutung genauestens dokumentieren und dass sie im Kolleg/innenkreis sowie mit dem Jugendamt Informationen austauschen sollen.</p> <p>...sind sich bewusst, dass die Erziehungsberechtigten u.U. nicht unmittelbar in den Prozess der Vermutungsklä rung mit einbezogen werden müssen.</p> <p>...lernen, dass es notwendig ist, dass ihre Einrichtung einen Handlungsplan entwirft, der das Vorgehen bei einer Vermutung standardisiert.</p> | ...Fachpersonen bei der Abklärung einer Vermutung hinzuzuziehen und Verantwortungen zu verteilen | Begleitende PowerPoint zur visuellen Unterstützung bei: <ul style="list-style-type: none"> • Einleitung in den Baustein • Fachinput „Konkretes Vorgehen bei Vermutung: Vermutung vs. Verdacht, Rechtliche Grundlagen, Die Kinderschutzfachkraft, Schweigepflicht, Praktisches Handeln“ • Aushändigung von Baustein 9 – Arbeitsblatt 1: „Was sollte Herr Mende tun?“ • Aktiver Phase in Zweiergruppen auf Basis des Fallbeispiels „Herr Mende und Kimi“ bzgl. Der Frage: „Was sollte Herr Mende tun?“ • Reflexion des Fallbeispiels im Plenum • Aushändigung von Baustein 9 – Arbeitsblatt 2: „Das sollte Herr Mende tun!“ • Experten*-Video „Vorgehen bei Missbrauchsvermutung“ • Vorstellung der Key-Message • Aushändigung von Baustein 9 – Infoblatt „Konkretes Vorgehen bei Vermutung“ |
| Baustein 10: Institutionelle Präventionsmaßnahmen (ca. 45 Min.) | ... kennen die Mindeststandards der Präventionsmöglichkeiten einer Einrichtung, die der Runde Tisch als Empfehlung ausgesprochen hat. | ... behinderungs-spezifische Präventionskonzepte zu nutzen und die | Begleitende PowerPoint zur visuellen Unterstützung bei: <ul style="list-style-type: none"> • Einleitung in den Baustein • Fachinput „Institutionelle |

| | | | |
|---|--|--|--|
| | ...wissen, wie sie Aspekte aus diesen Mindeststandards in der Institution in der sie arbeiten im Anschluss an diese Fortbildung umsetzen bzw. initiieren können. | Auseinandersetzung mit dem Thema „Grenzüberschreitungen“ mit den Kindern und Jugendlichen zu thematisieren | Präventionsmaßnahmen: Mindeststandards in Institutionen“ <ul style="list-style-type: none"> • Aushändigung von Baustein 10 – Arbeitsblatt 1: „In meiner Einrichtung“ • Aktiver Phase in Kleingruppen: Analyse der eigenen Einrichtung nach IST- und SOLL-Zustand bzgl. der Mindeststandards) • Diskussion der Ergebnisse im Plenum • Aushändigung von Baustein 10 – Arbeitsblatt 2: „Lösung – In meiner Einrichtung“ • Experten-Video „Institutionelle Präventionsmaßnahmen“ • Vorstellung der Key-Message • Aushändigung von Baustein 10 – Infoblatt „Institutionelle Präventionsmaßnahmen“ für Teilnehmende |
| Baustein 11: Prävention mit Kindern und Jugendlichen (ca. 40 Min.) | ... wissen, dass gute Präventionsarbeit ein Schutz vor sexuellem Missbrauch darstellen kann wissen, auf welche Faktoren es bei einer behinderungsspezifischen Präventionsarbeit mit Kindern und Jugendlichen ankommt. | ... die Schutzmaßnahmen für die eigene Einrichtung, die Klasse, die Wohngruppe zu überprüfen und fortlaufend zu optimieren | Begleitende PowerPoint zur visuellen Unterstützung bei: <ul style="list-style-type: none"> • Einleitung in den Baustein • Vorstellung des behinderungsspezifischen „STARK mit SAM – Kinder- und Jugendtrainings“ • Vorstellung der Key-Message • Aushändigung von Baustein 11 – Infoblatt „Prävention von Kindern und Jugendlichen mit Behinderung“ |
| Abschluss der Fortbildung und Stimmungsabfrage (ca. 15 Min.) | ... bekommen die Möglichkeit, die Fortbildung und das Thema abzuschließen ...lernen, ihre Emotionen zu dem Thema einzuschätzen und innerlich auf einer Bildervorlage zu verorten. | | Begleitende PowerPoint zur visuellen Unterstützung bei: <ul style="list-style-type: none"> • Rückblick auf die Gesamtfortbildung durch Vorstellung aller Key-Messages • Klärung offener Fragen • Stimmungsabfrage: Erneute, individuelle Verortung der eigenen Stimmung auf Bild mit den vier Symbolen: Sonne, Sonne mit Wolken, Wolken, Regenwolken, Gewitter • Verabschiedung |

2.5.4 Primärevaluation

Die SeMB-Primärevaluation bildet die Ausgangslage und die Datenbasis für die Sekundäranalyse in Kapitel 3. Für ein besseres Verständnis und Einordnung der neuen Ergebnisse wird die SeMB-Primärstudie deshalb in diesem Kapitel skizziert. Für weitere Details wird auf entsprechende Kapitel im Methodikteil dieser Arbeit verwiesen sowie auf weitere (bereits veröffentlichte) Publikationen zur SeMB-Fortbildung (vgl. Bienstein et al., 2019; Bienstein et al. in Vorbereitung) und dem Abschlussbericht des SeMB-Projekts (vgl. Bienstein et al., 2016).

Forschungsdesign

Die primäre Zielsetzung der SeMB-Hauptstudie bestand in der Evaluation der SeMB-Fortbildung in einem Experimental-Wartekontrollgruppendesign in Bezug auf die Reaktionen auf die Fortbildung und den Lernerfolg durch die Fortbildung (vgl. Kap. 2.3.2).

Für den Vergleich zwischen der Experimentalgruppe und der Wartekontrollgruppe waren insgesamt sieben Forschungshypothesen von Interesse:

Hinsichtlich der Reaktionen auf die Fortbildung sollte zum einen ermittelt werden, ob diese „mit der Veranstaltung überwiegend zufrieden“ waren. In Bezug auf den Lernerfolg durch die Fortbildung sollte zum anderen herausgefunden werden, ob schulische Lehr- und Fachkräfte, die an der Fortbildung teilgenommen haben (EG), sechs Wochen nach der Fortbildung

- signifikant mehr wissen,
- eine signifikant höhere subjektiv berichtete Handlungssicherheit,
- eine signifikant wünschenswertere Einstellung gegenüber Prävention und Intervention,
- signifikant geringere hemmende Gefühle sowie
- eine signifikant geringere Mythenakzeptanz haben

als schulische Lehr- und Fachkräfte, die nicht an der Fortbildung teilgenommen.

Zur Erhebung dieser Informationen wurden in der Primäranalyse acht Skalen zugrunde gelegt (vgl. Kap. 3.3: Skalen zu Ebene 1 und Ebene 2) und insgesamt $N = 366$ schulische Lehr- und Fachkräfte von Förderschulen befragt (vgl. Kap. 3.2). Ausgewertet wurden ausschließlich vollständige Datensätze via mehrfaktoriellen (Ko-)Varianzanalyse mit Messwiederholung (dreistufiger Faktor „Messzeitpunkt“ [MZP]: t0, t1, t2; zweistufiger Faktor „Stichprobenzugehörigkeit“: Experimentalgruppe [EG] vs. Wartekontrollgruppe

[WKG]). Ferner erfolgte eine Korrektur der Freiheitsgrade nach Greenhouse und Geisser (1956) aufgrund signifikanter Sphärizität sowie eine Korrektur nach Bonferroni (vgl. Bortz & Schuster, 2010) bei den zusätzlichen Post-Hoc-Einzelvergleichen, um eine Inflation des Alpha-Fehlers zu vermeiden. Die Effektstärken wurden anhand von Eta-Quadrat (η^2) ermittelt und nach Cohen (1992) sowie Rasch, Friese, Hofmann und Neumann (2010) in kleine ($\eta \leq 0.06$), mittlere ($\eta = 0.06 - 0.14$) und starke ($\eta \geq 0.14$) Effekte eingeteilt. Bzgl. weiterer Details zum methodischen Vorgehen in der Primäranalyse siehe Bienstein et al. (2016).

Zentrale Ergebnisse

Ursprünglich unterlagen die untersuchten Bereiche in der Primärevaluation nicht dem Schema der Trainingsevaluation nach Kirkpatrick (vgl. 1959a, 1959b, 1960a, 1960b, 1996; Kirkpatrick & Kirkpatrick, 2006). Da dies jedoch das der Sekundäranalyse zugrunde liegende Rahmengerüst bildet, werden in dieser Arbeit zur besseren Vergleichbarkeit auch die Evaluationsbereiche der Primärevaluation dieser neuen Zuordnung unterzogen und das Wording der Erhebungsinstrumente leicht angepasst, sodass der thematische Schwerpunkt der jeweiligen Skala deutlicher wird (weitere Hinweise hierzu finden sich in Kap. 3.3).

Die Reaktionen auf die Fortbildung wurden unmittelbar nach der Fortbildung (MZP: t1) sowie in der Follow-up-Erhebung 6 Wochen nach der Intervention erhoben (MZP: t2). Der Lernerfolg durch die Fortbildung wurde sowohl vor der Fortbildung (MZP: t0), unmittelbar danach (MZP: t1), als auch in der Follow-up-Erhebung 6 Wochen später (MZP: t2) erneut gemessen. Die beiden weiteren Evaluationsebenen nach Kirkpatrick (vgl. 1959a, 1959b, 1960a, 1960b, 1996; Kirkpatrick & Kirkpatrick, 2006) – Ebene 3: Verhalten und Ebene 4: Ergebnis – wurden in der Primäranalyse nicht berücksichtigt und sind deshalb in den nachfolgenden Ergebnissen nicht ausgewiesen.

Ergebnisse zu Ebene 1: Reaktionen auf die Fortbildung

1. Struktur und Umsetzung der Fortbildung

Die Messung zur Zufriedenheit mit der Struktur und Umsetzung der Fortbildung wies zum Messzeitpunkt t1 bei den Teilnehmenden der EG ein hohes Maß an Zufriedenheit aus. Der Mittelwert lag bei den Teilnehmenden, gemessen auf einer 5-stufigen Likert-Skala, bei den hohen Werten eine hohe Zufriedenheit operationalisierten, bei $M = 4.66$ ($SD = .490$, Spanne: 1.00-5.00).

2. Allgemeine Zufriedenheit – Kurzfristige Reaktionen

Die Messung zu den kurzfristigen Reaktionen in Bezug auf die allgemeine Zufriedenheit wies zum Messzeitpunkt t1 bei den Teilnehmenden der EG ein hohes Maß aus. Der Mittelwert lag bei den Teilnehmenden, gemessen auf einer 11-stufigen Likert-Skala, bei der hohe Werte eine hohe Zufriedenheit operationalisierten, durchschnittlich bei $M = 8.74$ ($SD = 1.485$, Spanne: .33-10.00).

3. Allgemeine Zufriedenheit – Langfristige Reaktionen

Die Messung zu den langfristigen Reaktionen in Bezug auf die allgemeine Zufriedenheit wies zum Messzeitpunkt t2 bei den Teilnehmenden der EG ein mittleres Maß aus. Der Mittelwert lag bei den Teilnehmenden, gemessen auf einer 11-stufigen Likert-Skala, bei der hohe Werte eine hohe Zufriedenheit operationalisierten, durchschnittlich bei $M = 4.31$ ($SD = 2.006$, Spanne: 0.20-9.00).

Fazit: Die Hypothese, dass schulische Lehr- und Fachkräfte, die an der Fortbildung teilgenommen haben, mit der Veranstaltung überwiegend zufrieden waren, konnte insgesamt bestätigt werden.

Ergebnisse zu Ebene 2: Lernerfolg durch die Fortbildung

Es konnte gezeigt werden, dass schulische Lehr- und Fachkräfte, die an der SeMB-Fortbildung teilgenommen haben (EG), sechs Wochen nach der Fortbildung

- (1) **signifikant mehr wissen**
 $(F(1, 286) = 61.263, p < .001, \text{partielles } \eta^2 = .176,$
 EG t0: $M = 14.56; SD = 4.428$, EG t2: $M = 17.53; SD = 3.552$ vs.
 WKG t0: $M = 14.19; SD = 4.092$, WKG t2: $M = 14.01; SD = 4.156$),
- (2) **eine signifikant höhere subjektiv berichtete Handlungssicherheit angeben**
 $(F(1, 285) = 116.863, p < .001, \text{partielles } \eta^2 = .291,$
 EG t0: $M = 3.17; SD = 1.350$, EG t2: $M = 4.82; SD = 1.058$ vs.
 WKG t0: $M = 3.39; SD = 1.407$, WKG t2: $M = 3.35; SD = 1.396$),
- (3) **eine signifikant wünschenswertere Einstellung gegenüber Prävention und Intervention bei sexuellen Übergriffen aufweisen**
 $(F(1, 127) = 7.644, p = .007, \text{partielles } \eta^2 = .057,$
 EG t0: $M = 3.92; SD = .708$, EG t2: $M = 4.66; SD = .793$ vs.
 WKG t0: $M = 3.32; SD = .197$, WKG t2: $M = 4.22; SD = .665$),

- (4) signifikant geringere **hemmende Gefühle oder Gedanken** bei Verdacht auf schulinterne oder schulexterne sexuelle Übergriffe haben
 ($F(1, 274) = 76.801, p < .001$, partielles $\eta^2 = .219$,
 EG t0: $M = 2.94; SD = .794$, EG t2: $M = 2.14; SD = .736$ vs.
 WKG t0: $M = 2.91; SD = .741$, WKG t2: $M = 2.80; SD = .755$) sowie
- (5) eine signifikant geringere **Mythenakzeptanz** zeigen
 ($F(1, 273) = 5.596, p = .019$, partielles $\eta^2 = .020$,
 EG t0: $M = 1.33; SD = .290$, EG t2: $M = 1.26; SD = .247$ vs.
 WKG t0: $M = 1.26; SD = .228$, WKG t2: $M = 1.25; SD = .232$)

als schulische Lehr- und Fachkräfte, die nicht an der Fortbildung teilgenommen haben (WKG).

Fazit: Die fünf zentralen Hypothesen zur Ebene Lernen im Vergleich der Experimentalgruppe mit der Wartekontrollgruppe konnten bestätigt werden.

Fazit zur Primärevaluation

Die statistisch ermittelten Ergebnisse bestätigen grundsätzlich die formulierten Hypothesen in Bezug auf Reaktionen auf die Fortbildung sowie zum Lernerfolg durch die Präventionsveranstaltung. Auf inhaltlicher Ebene bleiben allerdings noch einige Fragen offen. Insbesondere die stark gesunkenen Zufriedenheitswerte zwischen der Messung der kurz- und den langfristigen Reaktionen werfen Fragen zur Ursache auf. Darüber hinaus bleibt ungeklärt, inwiefern das Maß der Zufriedenheit Einfluss auf die Ebene des Verhaltens bei den Fortbildungsteilnehmenden 6 Wochen nach der Intervention nimmt. Diese Daten wurden im Rahmen der Primärevaluation nicht ausgewertet. Abschließend kann deshalb die Frage, ob die Wirksamkeit der SeMB-Fortbildung für die Zielgruppe der schulischen Lehr- und Fachkräfte gegeben ist, zwar grundsätzlich bejaht werden, jedoch erscheinen weiterführende, differenzierte Anschlussanalysen sinnvoll, um tiefere Erkenntnisse zu erlangen.

2.6 Resümee

Die vorherigen Ausführungen legen dar, dass insbesondere Kinder und Jugendliche mit Behinderung von sexualisierter Gewalt gefährdet sind (vgl. Kap. 2.1). Umso wichtiger ist es, schulische Lehr- und Fachkräfte als ihre langjährigen Bezugspersonen zur adäquaten Prävention und Intervention zu befähigen. Ziel ist es, mögliche Unsicherheiten und Bedenken des schulischen Personals zu reduzieren, um ihnen eine gesunde, gelungene Auseinandersetzung und Bearbeitung des Themas zu ermöglichen (vgl. Kap. 2.2). Hierzu stehen ihnen eine Vielzahl an bereits evaluierten Fortbildungs- und Qualifizierungsmaßnahmen zur Prävention sexuellen Kindesmissbrauchs zur Verfügung, bei denen der Wissenszuwachs nachgewiesen wurde (vgl. Kap. 2.2.4). Faktoren aufseiten der Fortbildungsteilnehmenden, die hemmenden Einfluss auf ihr präventives bzw. intervenierendes Handeln haben könnten, wurden in den evaluierten Angeboten allerdings nicht berücksichtigt (vgl. Kap. 2.2.4). Dabei gibt es zahlreiche Hinweise darauf, dass es für das Thema des sexuellen Kindesmissbrauchs relevante Persönlichkeitsmerkmale gibt, die, je nach Ausprägungsstärke, unterschiedlichen Einfluss auf die Wirkung einer Präventionsfortbildung und das Verhalten im Anschluss daran haben könnten. Insbesondere die Merkmale *Lernmotivation* und *Identifizierung mit der eigenen Arbeit*, *Offenheit für Erfahrungen*, sowie *soziale Angst* und *Unsicherheiten* erweisen sich in diesem Zusammenhang als besonders relevant (vgl. Kap. 2.4). Ferner wurde sichtbar, dass alle überprüften Angebote eine theoretische Fundierung missen lassen, bei der verschiedene Ebenen und unterschiedliche Einflussfaktoren in der Tiefe berücksichtigt wurden. D.h. die Anwendung geeigneter Evaluations- und Transfermodelle sowie eine Kombination dieser (vgl. Kap. 2.3) konnten in der Vergleichsanalyse der Fortbildungs- und Qualifizierungsmaßnahmen ebenfalls nicht identifiziert werden (vgl. Kap. 2.2.4). Die Untersuchung des Einflusses von persönlichen Dispositionen auf eine behinderungsspezifische Präventionsfortbildung (vgl. Kap. 2.5) unter Bezugnahme von geeigneten Evaluations- und Transfermodellen stellt somit ein wichtiges Forschungsdesiderat dar, um den Schutz vor sexualisierter Gewalt an Kindern und Jugendlichen mit Behinderung zu erhöhen. Diesem wird sich im Folgenden durch die Sekundäranalyse der SeMB-Fortbildung gewidmet.

3 Methodik

Ausgehend von dem im vorherigen Kapitel dargelegten Forschungsdesiderat behandelt dieses Kapitel die methodische Umsetzung der Sekundäranalyse der SeMB-Fortbildung. Dabei wird auf folgende Punkte detaillierter eingegangen:

- das Untersuchungsdesign der vorliegenden Arbeit (Kap 3.1),
- die zugrunde liegende Stichprobe und das Vorgehen in der Datenerhebung (Kap. 3.2),
- die den Analysen zugrunde liegenden Erhebungsinstrumente (Kap. 3.3),
- die Forschungsfragen und -hypothesen (Kap. 3.4) sowie
- das methodische Vorgehen der Datenauswertung inklusive der angewandten statistischen Verfahren (Kap. 3.5).

3.1 Untersuchungsdesign

Zur Beantwortung der Forschungsfragen nach relevanten Persönlichkeitsmerkmalen und dem Einfluss dieser auf die SeMB-Fortbildung (vgl. Kap. 1.2) wurde ausgehend von dem in Kapitel 2.3 vorgestellten Evaluationsmodell und dem Transfermodell das Untersuchungsdesign der vorliegenden Studie entwickelt. Dieses sieht eine Verknüpfung der beiden Modelle vor:

Zunächst wurde in Bezug auf die erste Fragestellung das Modell von Baldwin und Ford (vgl. Kap. 2.3.3) herangezogen, um für das Thema des sexuellen Kindesmissbrauchs relevante Persönlichkeitsmerkmale der Fortbildungsteilnehmenden zu ermitteln. Andere mögliche Einflussfaktoren, die in dem Modell darüber hinaus beschrieben sind, wurden im Kontext dieser Arbeit nicht berücksichtigt. Es erfolgte eine Operationalisierung der allgemein bedeutsamen Persönlichkeitsmerkmale *Offenheit für Erfahrungen*, *Identifikation mit der eigenen Arbeit* und *soziale Angst* (vgl. Kap. 2.4.3 – 2.4.5) in Bezug auf geeignete Skalen, die im Rahmen der SeMB-Primarevaluation zum Einsatz kamen, um für das Thema des sexuellen Kindesmissbrauchs relevante Persönlichkeitsmerkmale via Faktorenanalyse zu extrahieren. Im Ergebnis wurden die Faktoren „innerer Widerstand“ sowie „Unsicherheit“ bei den schulischen Lehr- und Fachkräften ermittelt (vgl. Kap. 3.5.1). Diese beiden Konstrukte dienten in unterschiedlicher Ausprägungsstärke (hoch vs. gering; vgl. Kap. 3.5.2) sodann als neue Gruppierungsvariablen für die weiterführenden Haupt-Analysen.

Zur Beantwortung der umfassenderen zweiten Forschungsfrage wurde schließlich der Einfluss von hohem vs. geringem Widerstand als auch der Einfluss von hoher vs. geringer Unsicherheit bei den Teilnehmenden der SeMB-Fortbildung in Bezug auf die ersten drei Ebenen des Evaluationsmodells von Kirkpatrick (Reaktionen, Lernen, Verhalten: vgl. Kap. 2.3.2) mittels U-Tests und dreifaktoriellen Varianzanalysen untersucht. Die vierte Ebene in dem Modell konnte nicht berücksichtigt werden, da dieser Follow-up-Zeitpunkt in der SeMB-Primärstudie nicht erhoben wurde und dazu entsprechend keine Daten vorliegen.

Die Auswertungen erfolgten, je nach Evaluationsbereich, in unterschiedlicher Auswertungstiefe und trugen dabei verschiedenen Gruppenzusammensetzungen Rechnung: In Bezug auf die Ebenen Reaktionen und Verhalten (Ebene 1 und 3) wurde jeweils die Experimentalgruppe untersucht und dabei neben den Gesamtskalen auch Analysen auf Ebene der Einzelitems durchgeführt. Dies erfolgte vor dem Hintergrund, dass diese Skalen in den Publikationen zur SeMB-Primärevaluation noch keine Berücksichtigung fanden und ferner ausgehend von der Theorie die Annahme besteht, dass sich die Reaktionen auf die Fortbildung nicht nur auf Ebene des Lernens auswirken, sondern sich ebenso bis auf die Ebene des anschließenden Verhaltens niederschlagen (vgl. Kap. 2.3). Dieser mögliche Effekt sollte im Detail erfasst werden. Auf Ebene des Lernens (Ebene 2) wurden neben der Experimentalgruppe auch die Probanden und Probandinnen der Wartekontrollgruppe in die Analysen einbezogen. Die Auswertung erfolgte hier jedoch ausschließlich auf Ebene der Gesamtskalen, da diese fünf Skalen bereits dezidiert im Rahmen der SeMB-Primärevaluation untersucht wurden. Ausnahme bilden die drei Fallvignetten zur Handlungssicherheit, die ebenfalls im Detail analysiert wurden.

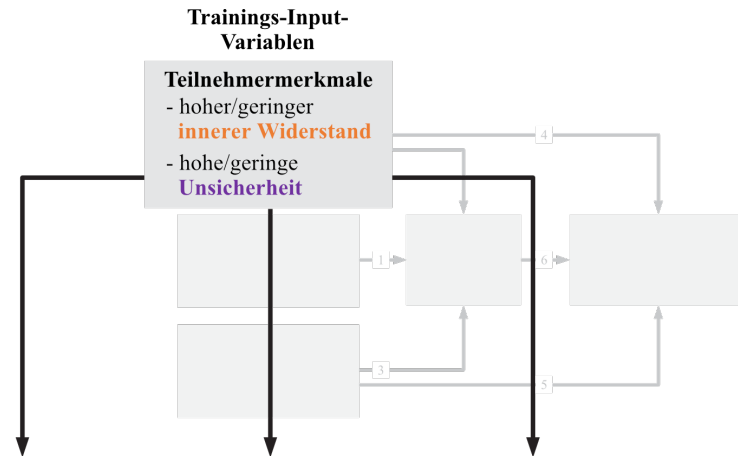
Abbildung 5 visualisiert die theoretische Verknüpfung der Modelle hinsichtlich der Fragestellungen: Im oberen Teil der Abbildung werden die potenziell einflussnehmenden Persönlichkeitsmerkmale „innerer Widerstand“ und „Unsicherheit“ im Modell nach Baldwin und Ford (1988) gekennzeichnet, die dann als forschungsleitende Konstrukte die weiteren Analysen im unteren Teil der Abbildung in Bezug auf die verschiedenen Evaluationsebenen nach Kirkpatrick (vgl. 1959a, 1959b, 1960a, 1960b, 1996; Kirkpatrick & Kirkpatrick, 2006) bestimmen. Dieser letzte Abbildungsteil weist aus, wie die neun SeMB-Skalen den verschiedenen Evaluationsebenen und Messzeitpunkten zugeordnet wurden, als auch mit Hilfe welcher

statistischer Verfahren die jeweiligen Analysen erfolgten und welche Gruppenzusammensetzungen und Auswertungsebene den Berechnungen zugrunde lag. Detailliert sind diese Informationen in den nachfolgenden Kapiteln dargelegt.

Legende zur Abbildung 5:

- **EG** = Experimentalgruppe
- **WKG** = Wartekontrollgruppe
- **t0** = Messzeitpunkt unmittelbar vor der Fortbildung
- **t1** = Messzeitpunkt unmittelbar nach der Fortbildung
- **t2** = Messzeitpunkt im Follow-up, ca. 6 Wochen nach der Fortbildung
- **leere graue Felder** = theoretisch keine Messung zu diesem Messzeitpunkt für die jeweiligen Skalen möglich
- **weiße oder ausgeblendete Felder** = theoretisch ist eine Messung zu diesem Messzeitpunkt für die jeweiligen Skalen möglich, diese wurde in Sekundäranalyse jedoch nicht berücksichtigt oder es wurde in der Primärevaluation auf dieser Ebene nichts erhoben

16



17

| | Ebene 1 Reaktion | Ebene 2 Lernen | Ebene 3 Verhalten | Ebene 4 Ergebnisse |
|--------------------------------|---|---|---|-----------------------|
| Fortbildungsziel | Lernmotivation anstoßen | Lernzuwachs erzielen | Auseinandersetzung mit dem Thema vertiefen und fortsetzen | |
| Statistisches Verfahren | Mann-Whitney-U-Tests | dreifaktorielle ANOVAs | Mann-Whitney-U-Tests | |
| Auswertungstiefe | Gesamtskalen + alle Einzelitems | Gesamtskalen + 3 Beispiele der Skala Handlungssicherheit | Gesamtskalen + alle Einzelitems | |
| Gruppenzusammensetzung | nur EG: hohe vs. geringe Ausprägung | EG vs. WK + hohe vs. geringe Ausprägung | nur EG: hohe vs. geringe Ausprägung | |
| Messzeitpunkt | Skalen | Skalen | Skalen | |
| t0 | | <ul style="list-style-type: none"> • Wissen • Handlungssicherheit • Einstellung • Gefühle/Gedanken • Mythenakzeptanz | | |
| t1 | <ul style="list-style-type: none"> • Struktur und Umsetzung der Fortbildung • Kurzfristige Reaktionen | | | |
| t2 | <ul style="list-style-type: none"> • Langfristige Reaktionen | <ul style="list-style-type: none"> • Wissen • Handlungssicherheit • Einstellung • Gefühle/Gedanken • Mythenakzeptanz | <ul style="list-style-type: none"> • Weitere Beschäftigung | ! |

Abbildung 5. Untersuchungsdesign

¹⁶ In Anlehnung an das Modell nach Baldwin und Ford (1988), vgl. auch Kap. 2.3.3.

¹⁷ In Anlehnung an das Evaluationsmodell von Kirkpatrick (vgl. 1959a, 1959b, 1960a, 1960b; 1996; Kirkpatrick & Kirkpatrick, 2006), vgl. auch Kap. 2.3.2.

3.2 Stichprobenbeschreibung, Datenerhebung und Qualitätssicherung

Stichprobenbeschreibung und Datenerhebung

Die der Sekundäranalyse zugrundeliegende Stichprobe generiert sich aus der ursprünglichen Stichprobe der SeMB-Primärstudie (vgl. Bienstein et al., 2016). Diese setzt sich aus $N=366$ schulischen Lehr- und Fachkräften zusammen, die an Förderschulen in NRW mit den Förderschwerpunkten „Geistige Entwicklung“ (GE, $n=115$), „Hören und Kommunikation“ (HK, $n=124$) sowie „Körperlich und motorische Entwicklung“ (KmE, $n=127$) tätig sind. Sie wurden über eine Zufallsauswahl rekrutiert und ebenfalls nach Zufallsprinzip entweder der Experimental- oder der Wartekontrollgruppe zugewiesen. Drei wissenschaftliche Mitarbeiterinnen des SeMB-Projektes führten daraufhin 30 kostenfreie Fortbildungsdurchgänge an insgesamt 24 Schulen mit jeweils 8-24 Teilnehmenden durch; 16 Durchgänge für die Experimental- (EG, $n=174$) und 14 für die Wartekontrollgruppe (WKG, $n=192$)¹⁸.

Für die Experimental- und Kontrollgruppe konnten keine signifikanten Unterschiede im Alter und bzgl. berufspraktischer Erfahrung festgestellt werden. Auch das Vorwissen zum Thema sowie das Interesse unterschieden sich nicht zwischen den Stichproben. Ebenso konnten zwischen den Förderschwerpunkten der Fortbildung keine signifikanten Unterschiede im Hinblick auf die Verteilung von Alter, berufspraktischer Erfahrung sowie Vorkenntnissen und Interesse am Thema ermittelt werden (vgl. Bienstein et al., 2016).

Die Teilnehmenden waren im Mittel 43.44 Jahre alt ($SD = 10.829$, Spannweite 24 – 63) und zu 16.9 % ($n = 62$) männlich und zu 83.1 % ($n = 304$) weiblich. Durchschnittlich konnten die schulischen Lehr- und Fachkräfte auf 16 Jahre berufspraktische Erfahrung zurückgreifen ($M = 16.88$ Jahre; $SD = 10.678$, Spannweite: 0 - 45). Dennoch gaben über 60 % der Teilnehmenden vor der Fortbildung an, über nur sehr geringe bzw. geringe praktische Kenntnisse zu dem Thema zu verfügen. Auch im Bereich theoretischer Kenntnisse gaben knapp über 40 % nur sehr geringes oder geringes Wissen an. Das Interesse am Thema wurde jedoch von über 90 % der Teilnehmenden als groß oder sehr groß bewertet (vgl. Bienstein et al., 2016).

¹⁸ Hierbei handelt es sich um die Stichprobenzusammensetzung im Rahmen der Primärevaluation. Die anzahlmäßige Stichprobenzusammensetzung bei den Sekundäranalysen hat sich aufgrund der neuen Gruppeneinteilung verändert. Relevante Angaben zur jeweiligen Stichprobenzusammensetzung in der vorliegenden Sekundärstudie werden im Methodik- und Ergebnis-Kapitel dieser Arbeit aufgegriffen. Vollständige und detaillierte Angaben finden sich zudem in den Übersichtstabellen in Anhang D in der Spalte der deskriptiven Statistiken.

Qualitätssicherung

Von der Planung der SeMB-Primärstudie bis zu ihrem Abschluss und darüber hinaus waren forschungs- und wissenschaftsethische Grundsätze handlungsleitend. Diese Prämissen berücksichtigen sowohl den verantwortungsvollen Umgang mit den Probandinnen und Probanden als auch mit dem im Forschungsprozess akkumulierten Datenmaterial (vgl. Döring & Bortz, 2016, S. 123 und 132). Den drei Hauptaspekten nach Sales und Folkman (2010): „(1) *Freiwilligkeit und informierte Einwilligung*, (2) *Schutz vor Beeinträchtigung und Schädigung* und (3) *Anonymisierung und Vertraulichkeit der Daten*“ wurde durch die Genehmigung der Studie durch eine Ethikkommission (vgl. Bienstein et al., 2016) sowie einer umfassenden Datenschutzerklärung und Einwilligung der Teilnehmenden (s. Anhang B 1) nach den Vorgaben der „*Berufsethischen Richtlinien*“ des Berufsverbandes Deutscher Psychologinnen und Psychologen e.V. und der Deutschen Gesellschaft für Psychologie e.V. (vgl. <https://www.dgps.de/die-dgps/aufgaben-und-ziele/berufsethische-richtlinien/#c53> [Zugriff: 28.10.2023]) entsprochen.

Weitere Maßnahmen zur Sicherung und Überprüfung der allgemeinen Qualität im Forschungsprozess sind in Kapitel 2.5.1 nachzulesen.

In Bezug auf die Sicherstellung der psychometrischen Qualität der eingesetzten Fragebögen wurden diese vor dem Einsatz bei der Zielgruppe im Rahmen einer Piloterhebung mit $N = 132$ Studierenden der Sonderpädagogik pre-getestet (vgl. Bienstein et al., 2016). Eine anschließende Itemanalyse im Rahmen der Primärstudie gab tiefgehenden Aufschluss über die zugrunde liegenden psychometrischen Kennwerte und lieferte validierte Hinweise für die Optimierung und Anpassung der Messinstrumente vor ihrem Einsatz mit der Zielgruppe der schulischen Lehr- und Fachkräfte.

Die verwendeten Messinstrumente und wesentliche Ergebnisse zur psychometrischen Qualität sind im nachfolgenden Kapitel dargelegt.

3.3 Erhebungsinstrumente

Die Darstellung in diesem Unterkapitel zu den Erhebungsinstrumenten gliedert sich wie folgt: Zunächst wird eine Übersicht über die in der Primärevaluation eingesetzten Messinstrumente gegeben, die auch bei der Sekundäranalyse Berücksichtigung fanden. Danach erfolgt eine Gegenüberstellung des Wordings dieser Skalen in der Sekundäranalyse im Vergleich zur Primärevaluation und ihren Quellen zur Urheberschaft. Daran anknüpfend werden die einzelnen Skalen entsprechend der drei Ebenen nach Kirkpatrick inhaltlich im Detail vorgestellt (Kap. 3.3.1 – 3.3.3).

Übersicht zu den verwendeten Skalen in der Sekundäranalyse

Ursprünglich unterlagen die eingesetzten Skalen in der SeMB-Primärevaluation nicht dem Schema der Trainingsevaluation nach Kirkpatrick. Da dies jedoch das der Sekundäranalyse zugrunde liegende Rahmengerüst bildet, werden zur besseren Vergleichbarkeit auch die Skalen der Primärevaluation dieser neuen Zuordnung unterzogen (vgl. Abb. 6). Abbildung 5 zum Untersuchungsdesign (s. Kapitel 3.1) stellt u.a. die Verortung der Skalen zum jeweiligen Messzeitpunkt im Modell zur Trainingsevaluation nach Kirkpatrick visuell dar. Insgesamt fanden bei der Sekundäranalyse neun Skalen tiefergehend Verwendung:

Skalen zu Ebene 1: Erfassung der Reaktionen auf die Fortbildung

1. Struktur und Umsetzung der Fortbildung
2. Allgemeine Zufriedenheit – Kurzfristige Reaktionen
3. Allgemeine Zufriedenheit – Langfristige Reaktionen

Skalen zu Ebene 2: Erfassung des Lernerfolges durch die Fortbildung

4. Deklaratives Wissen
5. Subjektiv berichtete Handlungssicherheit (3 Fallvignetten)
6. Einstellung gegenüber Prävention und Intervention bei sexuellen Übergriffen
7. Hemmende Gefühle oder Gedanken bei Verdacht auf schulinterne oder schulexterne sexuelle Übergriffe
8. Mythenakzeptanz

Skala zu Ebene 3: Erfassung des Verhaltens nach der Fortbildung

9. Weitere Beschäftigung mit dem Thema und den Inhalten

Abbildung 6. Übersicht über verwendete Skalen in der Sekundäranalyse

Gegenüberstellung des Wordings der Skalen in der Sekundäranalyse und in der Primärevaluation sowie Benennung ihrer Urheberschaft

In vielen Fällen konnte das SeMB-Forschungsteam bei der Zusammenstellung der Fragebogenbatterie auf bereits bestehende, validierte Skalen zurückgreifen, die lediglich für den Untersuchungskontext angepasst wurden. Zur Überprüfung spezifischer Fragestellungen hingegen mussten eigene Items entwickelt werden. In der Sekundäranalyse wurde die Bezeichnung der verwendeten Skalen teilweise leicht angepasst, um die dahinterstehenden inhaltlichen Aspekte stärker zu verdeutlichen. Tabelle 5 weist die Urheberschaft der jeweiligen Fragebogenteile aus und stellt zudem das Wording der Skalen in der Sekundäranalyse dem Wording der Skalen in Publikationen zur Primärevaluation gegenüber, um eine entsprechende Zuordnung zu ermöglichen.

Tabelle 5

Übersicht über verwendete Skalen in der Sekundäranalyse inkl. Wording im Vergleich zur Primärevaluation und Quellen zur Urheberschaft

| Wording in Sekundäranalyse | Wording in Primärevaluation | Quelle zur Urheberschaft |
|--|--|---|
| Skalen zu Ebene 1: Erfassung der Reaktionen auf die Fortbildung | | |
| 1. Struktur und Umsetzung der Fortbildung | „Fragebogen zur allgemeinen Trainingszufriedenheit“ bzw. „Fragebogen zur übergreifenden Bewertung des Trainings“ (FBT) | Unveröffentlichter Fragebogenteil, der an der Universität zu Köln zur allgemeinen Lehrevaluation und Sicherung der Lehrqualität entwickelt wurde (vgl. Bienstein et al., 2016, S. 225f.; Scharmanski, Paschke, Urbann, Verlinden & Bienstein, 2016, S. 252) |
| 2. Allgemeine Zufriedenheit – Kurzfristige Reaktionen | Q4TE, kurzfristig | „Questionnaire for Professional Training Evaluation“ (Q4TE) (Grohmann & Kauffeld, 2013) in stark modifizierter Form (bzgl. Modifizierung s. Bienstein et al., 2016, S. 226) |
| 3. Allgemeine Zufriedenheit – Langfristige Reaktionen | Q4TE, langfristig | |
| Skalen zu Ebene 2: Erfassung des Lernerfolges durch die Fortbildung | | |
| 4. Deklaratives Wissen | Fragebogen zur Erfassung deklarativen Wissens (FDW) | Ein im Rahmen der SeMB-Primärevaluation neu entwickelter Fragebogen zur Erfassung der vermittelten Lerninhalte der SeMB-Fortbildung (vgl. Bienstein et al., 2016, S. 190) |
| 5. Subjektiv berichtete Handlungssicherheit | Subjektiv berichtete Handlungssicherheit | Drei Fallbeispiele (vgl. Bienstein et al., 2016, S. 225) modifiziert nach Glammeier und Vogelsang, in Vorbereitung. |
| 6. Einstellung gegenüber Prävention und Intervention bei sexuellen Übergriffen | Einstellung gegenüber Prävention und Intervention bei sexuellen Übergriffen | Fragebogen modifiziert nach Glammeier und Vogelsang, in Vorbereitung. |

| | | |
|---|--|---|
| 7. Hemmende Gefühle oder Gedanken bei Verdacht auf schulinterne oder schulexterne sexuelle Übergriffe | Hemmende Gefühle oder Gedanken bei Verdacht auf schulinterne oder schulexterne sexuelle Übergriffe | Fragebogen modifiziert nach Glammeier und Vogelsang, in Vorbereitung. |
| 8. Mythenakzeptanz | Fragebogen zur Erfassung von Mythen (gCSAM) | „Child Sexual Abuse Myth Scale“ (CSAM, Collings, 1997) in deutscher Übersetzung (gCSAM) (Verlinden, Scharmanski & Bienstein, in preparation (vgl. Bienstein et al., 2016, S. 191); Urbann & Verlinden, 2013 (vgl. SeMB-Fragebogen, z.B. EG, t0, S. 8). |
| Skala zu Ebene 3: Erfassung des Verhaltens nach der Fortbildung | | |
| 9. Weitere Beschäftigung mit dem Thema und den Inhalten | Weitere Beschäftigung | Unveröffentlichter Fragebogenteil, der an der Universität zu Köln zur allgemeinen Lehrevaluation und Sicherung der Lehrqualität entwickelt wurde (vgl. Bienstein et al., 2016, S. 225f.; Scharmanski, Paschke, Urbann, Verlinden & Bienstein, 2016, S. 252) |

In den drei nachfolgenden Kapiteln (3.3.1 – 3.3.3) werden die einzelnen Skalen entsprechend der drei Ebenen nach Kirkpatrick (vgl. 1959a, 1959b, 1960a, 1960b, 1996; Kirkpatrick & Kirkpatrick, 2006) detaillierter vorgestellt. Eingegangen wird dabei auf die Zuordnung zu den Ebenen, den Namen der Skalen, die Anzahl der Items, den inhaltlichen Zweck, die eingesetzte Gruppe und die Messzeitpunkte. Darüber hinaus ist vermerkt, wie die einzelnen Skalen gemessen wurden und wie sie zu interpretieren sind. Ferner sind die Kennwerte zur Reliabilität der Skalen angegeben, die im Rahmen der Primärstudie durchgeführten Itemanalyse (vgl. Bienstein et al., 2016; Bienstein et al., 2019) oder von der Autorin der vorliegenden Arbeit ermittelt wurden.

In den nachfolgenden Ausführungen sind alle Items der Skalen im Originalwortlaut mit den einführenden Instruktionen an die Fortbildungsteilnehmenden abgebildet (vgl. graue Kästen). Die Darstellung der Items erfolgt exemplarisch für eine Untersuchungsgruppe zu einem bestimmten Messzeitpunkt, weshalb die Kästen zudem eine Zuordnung zu den Originalfragebögen enthalten (z.B. „Vgl. EG, t1, Item.-Nr. XY“). Die in der Sekundäruntersuchung eingesetzten Original-Fragebögen können zudem in Anhang B 2- B 6 der vorliegenden Arbeit in der ursprünglichen Zusammensetzung eingesehen werden.

3.3.1 Ebene 1: Reaktionen auf die Fortbildung

Tabelle 6 weist die drei Skalen auf Ebene 1 aus.

Tabelle 6

Erhebungsinstrumente Ebene 1

| Skalen zu Ebene 1: Erfassung der Reaktionen auf die Fortbildung |
|---|
| <p>1. Struktur und Umsetzung der Fortbildung (16 Items; EG: t1)</p> <p>Die Skala „Struktur und Umsetzung der Fortbildung“ diente der Erfassung der Zufriedenheit der Fortbildungsteilnehmenden mit dem allgemeinen Aufbau, der Struktur und Umsetzung der Fortbildung und wurde bei der EG zu Messzeitpunkt t1 eingesetzt. Die insgesamt 16 Variablen wurden anhand einer 5-stufigen Likert-Skala (von 1 = „stimme gar nicht zu“ bis 5 = „stimme voll zu“) bewertet, wobei hohe Werte wünschenswerte Ergebnisse repräsentieren. Mit einem Cronbachs Alpha von .936 (vgl. Bienstein et al., 2016, S. 192) ist die interne Konsistenz dieser Skala als „exzellent“ zu bewerten (vgl. Blanz, 2021, S. 250).</p> <p>„Bitte geben Sie nachfolgend an, wie stark Sie den Aussagen zustimmen (1 = „stimme gar nicht zu“ bis 5 = „stimme voll zu“).“</p> <p>Vgl. EG, t1, Item-Nr.:</p> <p>67: Die Inhalte der einzelnen Bausteine waren gut strukturiert und verständlich.</p> <p>68: Die Lernziele der einzelnen Bausteine waren transparent.</p> <p>69: Der „Rote Faden“ der einzelnen Bausteine war gut erkennbar.</p> <p>70: Es bestand angemessene Gelegenheit für Fragen und Diskussionen.</p> <p>71: Beispiele und Veranschaulichungen wurden angemessen eingesetzt.</p> <p>72: Die eingesetzten Medien waren angemessen.</p> <p>73: Die verteilten Arbeitsmaterialien (Arbeits- und Infoblätter) waren gut strukturiert und verständlich.</p> <p>74: Die Trainerin förderte die aktive Mitarbeit.</p> <p>75: Die Trainerin ging mit den Beiträgen der Teilnehmer/innen kompetent um.</p> <p>76: Die Trainerin war an einem Lernzuwachs der Teilnehmer/innen interessiert.</p> <p>77: Die Fortbildung ermöglichte einen guten Einblick in das Themengebiet.</p> <p>78: Die Fortbildung hat mein Interesse an dem Thema geweckt bzw. verstärkt.</p> <p>79: Das Tempo der Fortbildung war angemessen.</p> <p>80: Die Arbeitsatmosphäre war sehr angenehm.</p> <p>81: Ich war mit meinem Engagement im Rahmen der Fortbildung zufrieden.</p> <p>82: Mit der zeitlichen Struktur der Fortbildung war ich zufrieden.</p> |

2. Allgemeine Zufriedenheit – Kurzfristige Reaktionen (6 Items; EG: t1)

Die Skala „Allgemeine Zufriedenheit – Kurzfristige Reaktionen“ (nachfolgend abgekürzt als „Kurzfristige Reaktionen“) diente der Erfassung der kurzfristigen Zufriedenheit und des Nutzens sowie von Veränderungen durch die Fortbildung und wurde bei der EG zu Messzeitpunkt t1 eingesetzt. Die insgesamt sechs Variablen wurden anhand einer 11-stufigen Likert-Skala (von 0 = „stimme gar nicht zu“ bis 10 = „stimme voll zu“) bewertet, wobei hohe Werte wünschenswerte Ergebnisse repräsentieren. Mit einem Cronbachs Alpha von .896 (vgl. Bienstein et al., 2016, S. 193) ist die interne Konsistenz dieser Skala als „gut“ zu bewerten (vgl. Blanz, 2021, S. 250).

„Nachfolgend möchten wir Ihnen noch einige Fragen allgemein zur Fortbildung stellen. Bitte geben Sie an, wie stark Sie den Aussagen zustimmen von 0 = „stimme gar nicht zu“ bis 10 = „stimme voll zu“.“

Vgl. EG, t1, Item-Nr.:

- 61: *Ich werde die Fortbildung in guter Erinnerung behalten.*
- 62: *Mit der Fortbildung bin ich zufrieden.*
- 63: *Die Fortbildung bringt mir für meine Arbeit sehr viel.*
- 64: *Die Teilnahme an der Fortbildung ist äußerst nützlich für meine Arbeit.*
- 65: *Ich weiß jetzt viel mehr als vorher über die Inhalte der Fortbildung.*
- 66: *In der Fortbildung habe ich sehr viel Neues gelernt.*

3. Allgemeine Zufriedenheit – Langfristige Reaktionen (5 Items; EG: t2)

Die Skala „Allgemeine Zufriedenheit – Langfristige Reaktionen“ (nachfolgend abgekürzt als „Langfristige Reaktionen“) diente der Erfassung der langfristigen Zufriedenheit und des Nutzens sowie von Veränderungen durch die Fortbildung und wurde bei der EG zu Messzeitpunkt t2 eingesetzt. Die insgesamt fünf Variablen wurden anhand einer 11-stufigen Likert-Skala (von 0 = „stimme gar nicht zu“ bis 10 = „stimme voll zu“) bewertet, wobei hohe Werte wünschenswerte Ergebnisse repräsentieren. Mit einem Cronbachs Alpha von .793 (vgl. Bienstein et al., 2016, S. 193) ist die interne Konsistenz dieser Skala als „akzeptabel“ bzw. ebenfalls fast „gut“ zu bewerten (vgl. Blanz, 2021, S. 250).

„Abschließend möchten wir Ihnen noch einige Fragen allgemein zur Fortbildung vor 6 Wochen stellen. Bitte geben Sie an, wie stark Sie den Aussagen zustimmen von 0 = „stimme gar nicht zu“ bis 10 = „stimme voll zu“.“

Vgl. EG, t2, Item-Nr.:

- 61: *Die in der Fortbildung erworbenen Kenntnisse nutze ich häufig in meiner täglichen Arbeit.*
- 62: *Es gelingt mir gut, die erworbenen Inhalte der Fortbildung in meiner täglichen Arbeit anzuwenden.*
- 63: *Seit der Fortbildung bin ich mit meiner Arbeit zufriedener.*
- 64: *Durch die Anwendung der Inhalte der Fortbildung konnten Arbeitsabläufe in der Einrichtung vereinfacht werden.*
- 65: *Durch die Fortbildung hat sich das Klima in der Einrichtung verbessert.*

3.3.2 Ebene 2: Lernerfolg durch die Fortbildung

Tabelle 7 weist die fünf Skalen auf Ebene 2 aus.

Tabelle 7

Erhebungsinstrumente Ebene 2

| Skalen zu Ebene 2: Erfassung des Lernerfolges durch die Fortbildung |
|--|
| <p>1. Deklaratives Wissen (11 Items; EG: t0, t1, t2; WKG: t0, t2)</p> <p>Die Skala „Deklaratives Wissen“ (nachfolgend abgekürzt als „Wissen“) diente zur Erhebung deklarativen Faktenwissens zu konkreten Fortbildungsinhalten und wurde bei der EG zu Messzeitpunkt t0, t1 und t2 und bei der WKG zu t0 und t2 eingesetzt. Die insgesamt 11 Variablen wurden anhand von Lücken- und Freitextfeldern erhoben und anhand eines Lösungsblattes als richtig (= 1) oder falsch (= 0) kodiert. Maximal konnten 22 Punkte erreicht werden, wobei hohe Werte wünschenswerte Ergebnisse repräsentieren. Mit einem Cronbachs Alpha von .855 (vgl. Bienstein et al., 2016, S. 191) ist die interne Konsistenz dieser Skala als „gut“ zu bewerten (vgl. Blanz, 2021, S. 250).</p> <p><i>„Im Folgenden möchten wir Ihnen eine Reihe von Fragen zum Thema „sexueller Missbrauch an Kindern mit Behinderung“ stellen. Bitte versuchen Sie, alle zu beantworten. Falls Sie unsicher sind, wählen Sie eine Antwort, die Sie für richtig halten.“</i></p> <p>Vgl. EG, t0, Item-Nr.:</p> <p>11: <i>Listen Sie bitte das Geschlecht der Hauptgruppe von Täter/innen auf.</i></p> <p>12: <i>Kinder und Jugendliche mit Behinderung haben ein im Vergleich zu Kindern und Jugendlichen ohne Behinderung... (a) geringeres Risiko, (b) gleich hohes Risiko, (c) höheres Risiko Opfer sexuellen Missbrauchs zu werden.</i></p> <p>13: <i>Was wägen Kinder und Jugendliche mit Missbrauchserfahrungen ab, bevor sie sich offenbaren? Nennen Sie bitte einen Aspekt.</i></p> <p>14: <i>Listen Sie bitte drei institutionelle Faktoren auf, die sexuellen Missbrauch an Kindern und Jugendlichen mit Behinderung begünstigen könnten.</i></p> <p>15: <i>Listen Sie bitte drei Beispiele für sexuelle Missbrauchstaten ohne Körperkontakt auf.</i></p> <p>16: <i>Listen Sie bitte drei Verhaltensweisen von Kindern und Jugendlichen auf, die als Hinweis für einen sexuellen Missbrauch gewertet werden könnten.</i></p> <p>17: <i>Listen Sie bitte zwei Attribute/Eigenschaften der Hauptgruppe von Täter/innen auf.</i></p> <p style="padding-left: 20px;">(1) <i>Motiv(e):</i> (2) <i>Verhältnis zum Kind/Jugendlichen: _____</i></p> <p>18: <i>Listen Sie bitte drei Strategien von Täter/innen auf.</i></p> <p>19: <i>Listen Sie bitte drei Risikofaktoren von Kindern und Jugendlichen mit Behinderung auf, die sexuellen Missbrauch begünstigen können.</i></p> <p>20: <i>Was wägen Kinder und Jugendliche mit Missbrauchserfahrungen ab, bevor sie sich offenbaren? Nennen Sie bitte zwei weitere Aspekte, die Sie bei Frage 13 noch nicht genannt haben.</i></p> <p>21: <i>Listen Sie bitte drei wichtige Regeln zur Gesprächsführung mit einem sich offenbarenden Kind oder Jugendlichen auf.</i></p> |

2. Subjektiv berichtete Handlungssicherheit (3 Fallvignetten; EG: t0, t1, t2; WKG: t0, t2)

Die Skala „Subjektiv berichtete Handlungssicherheit“ (nachfolgend abgekürzt als „Handlungssicherheit (gesamt)“ bzw. „Handlungssicherheit – Bsp. 1-3“) diente zur Erhebung der subjektiven Handlungssicherheit der Fortbildungsteilnehmenden in Bezug auf sexuellen Missbrauch und wurde bei der EG zu Messzeitpunkt t0, t1 und t2 und bei der WKG zu t0 und t2 eingesetzt. Die insgesamt 3 Variablen (Fallvignetten Bsp. 1-3) wurden anhand einer 6-stufigen Likert-Skala (von 1 = „ich bin sehr unsicher, was jetzt zu tun ist“ bis 6 = „ich bin sehr sicher, was jetzt zu tun ist“) bewertet, wobei hohe Werte wünschenswerte Ergebnisse repräsentieren. Mit einem Cronbachs Alpha von .942 (vgl. Bienstein et al., 2019, S. 217) ist die interne Konsistenz dieser Skala als „exzellent“ zu bewerten (vgl. Blanz, 2021, S. 250).

*„Bitte schätzen Sie sich selbst angesichts der folgenden Situation ein.
Zutreffendes bitte ankreuzen. (modifiziert nach Glammeier und Vogelsang, 2014).“*

Vgl. EG, t0, Item-Nr.:

- 36 (Bsp. 1): *Sie sind auf einer Klassenfahrt und ein Junge berichtet Ihnen, dass ihm von mehreren Mitschülern Gegenstände in den After geschoben worden seien. Wie sicher sind Sie, was jetzt zu tun ist?*
- 37 (Bsp. 2): *Ein/e Schüler/in berichtet Ihnen, dass es immer den Vater/die Mutter sexuell befriedigen muss. Wie sicher sind Sie, was jetzt zu tun ist?*
- 38 (Bsp. 3): *Ein/e Schüler/in berichtet Ihnen, dass sie/er von einer Lehrerin/ einem Lehrer an den Geschlechtsteilen berührt worden sei. Wie sicher sind Sie, was jetzt zu tun ist?*

3. Einstellung gegenüber Prävention und Intervention bei sexuellen Übergriffen (14 Items; EG: t0, t1, t2; WKG: t0, t2)

Die Skala „Einstellung gegenüber schulinterner Prävention und Intervention bei sexuellen Übergriffen“ (nachfolgend abgekürzt als „Einstellung“) diente der Erfassung von Einstellungen, Gedanken und Gefühlen in Bezug auf schulinterne Prävention und Intervention bei sexuellen Übergriffen und wurde bei der EG zu Messzeitpunkt t0, t1 und t2 und bei der WKG zu t0 und t2 eingesetzt. Die insgesamt 14 Variablen wurden anhand einer 6-stufigen Likert-Skala (von 1 = „trifft überhaupt nicht zu“ bis 6 = „trifft völlig zu“) bewertet, wobei hohe Werte wünschenswerte Ergebnisse repräsentieren. Mit einem Cronbachs Alpha von .843 (vgl. Bienstein et al., 2019, S. 217) ist die interne Konsistenz dieser Skala als „gut“ zu bewerten (vgl. Blanz, 2021, S. 250).

„Nun geht es um Ihre Einstellungen, Gedanken und Gefühle in Bezug auf schulinterne Prävention und Intervention bei sexuellen Übergriffen. Geben Sie spontan an, wie sehr Ihrer Ansicht nach die folgenden Aussagen zutreffen. Bitte machen Sie in jeder Zeile nur ein Kreuz.“

Vgl. EG, t0, Item-Nr.:

- 22: *Als betreuende Person kann ich einem Schüler/in, der/die von sexuellen Übergriffen betroffen ist, kaum helfen.*
- 23: *Ich finde, sexuelle Übergriffe, Prävention und Intervention sollten in Schulen viel stärker thematisiert werden.*
- 24: *Eigentlich möchte ich mich nicht mit diesem Thema beschäftigen.*

- 25: Als Lehrkraft/betreuende Person kann ich für betroffene Schüler/innen Ansprechpartner/in oder Vertrauensperson sein.
- 26: Ich hoffe, dass betroffene Schüler/innen andere Personen ansprechen, aber nicht mich.
- 27: Ich fühle mich gut informiert und handlungssicher im Umgang mit sexuellen Übergriffen.
- 28: Im Umgang mit sexuell grenzverletzendem Verhalten von Kindern und Jugendlichen untereinander fühle ich mich unsicher.
- 29: Zur Umsetzung eines umfassenden Kinderschutzes möchte ich Kontakte mit der Jugendhilfe aufbauen.
- 30: Es ist mir ein besonderes Anliegen, traumatisierte Schüler/innen zu unterstützen.
- 31: Ich spüre einen inneren Widerstand dem Thema gegenüber.
- 32: Ich finde, Intervention und Prävention haben nichts mit den Aufgaben von Lehrkräften und Mitarbeitern/innen in Schulen zu tun.
- 33: Ich möchte mit der Schulleitung und den Kolleg/innen die Einrichtung als sicheren Ort für Kinder und Jugendliche weiterentwickeln.
- 34: Kinderschutz ist Aufgabe der Jugendhilfe und nicht von Schulen.
- 35: Zur Umsetzung eines umfassenden Kinderschutzes möchte ich Kontakte mit Eltern aufbauen.

4. Hemmende Gefühle oder Gedanken bei Verdacht auf schulinterne oder schulexterne sexuelle Übergriffe (13 Items; EG: t0, t1, t2; WKG: t0, t2)

Die Skala „Hemmende Gefühle oder Gedanken bei Verdacht auf schulinterne oder schulexterne sexuelle Übergriffe“ (nachfolgend abgekürzt als „Gefühle oder Gedanken“) diente der Erfassung von hemmenden Gefühlen oder Gedanken bei Verdachtsfällen auf schulinterne und schulexterne sexuelle Übergriffe und wurde bei der EG zu Messzeitpunkt t0, t1 und t2 und bei der WKG zu t0 und t2 eingesetzt. Die insgesamt 13 Variablen wurden anhand einer 6-stufigen Likert-Skala (von 1 = „überhaupt nicht“ bis 6 = „sehr stark“) bewertet, wobei niedrige Werte wünschenswerte Ergebnisse repräsentieren. Zur Überprüfung, ob sich die Bewertung der Teilnehmenden je nach Kontext unterscheidet, wurden diese 13 Variablen jeweils zweimal abgefragt, einmal in Bezug auf schulinterne Übergriffe und einmal in Bezug auf schulexterne Übergriffe. Mit einem Cronbachs Alpha von .843 (vgl. Bienstein et al., 2019, S. 218) ist die interne Konsistenz dieser Skala als „gut“ zu bewerten (vgl. Blanz, 2021, S. 250).

„Wie stark hemmen die folgenden Gefühle oder Gedanken Ihr Handeln bei Verdacht auf schulexterne oder schulinterne sexuelle Übergriffe? Zutreffendes bitte ankreuzen.“ [2x ankreuzen:]
 → Verdacht auf sexuelle Übergriffe außerhalb der Schule
 → Verdacht auf sexuelle Übergriffe innerhalb der Schule

Vgl. EG, t0, Item-Nr.:

- 39: Befürchtung, jemanden zu Unrecht zu beschuldigen.
- 40: Unsicherheit, ob der/die Schüler/in die Übergriffe vielleicht nur erfunden hat, um sich wichtig zu machen oder um andere schlecht zu machen.
- 41: Befürchtung, dass eine Auseinandersetzung mit dem Thema dem Ruf der Schule schadet.
- 42: Befürchtung, dass man mich der Verleumdung beschuldigt, wenn sich der Verdacht nicht bestätigt.

- 43: Ich will anderen nicht in den Rücken fallen, sonst fallen sie mir vielleicht auch irgendwann einmal in den Rücken.
- 44: Peinlichkeit, über sexuelle Themen zu sprechen.
- 45: Unsicherheit, ob und wie ich mit der/dem Schüler/in sprechen soll.
- 46: Unsicherheit, wie ich mit den Eltern des/der Schüler/in sprechen soll.
- 47: Unsicherheit, welche Unterstützungsmöglichkeiten es in diesen Fällen gibt.
- 48: Befürchtung, dass andere mein Handeln übertrieben finden bzw. ich von den Kolleg/innen oder der Schulleitung abgelehnt werde.
- 49: Befürchtung, dass das Problem viel Arbeit mit sich bringt, die ich zeitlich gar nicht leisten kann.
- 50: Befürchtung, dass darüber etwas in der Presse steht.
- 51: Befürchtung, dass ich mich nicht so verhalte, wie es juristisch verlangt ist.

5. Mythenakzeptanz (15 Items; EG: t0, t1, t2; WKG: t0, t2)

Die Skala „Mythenakzeptanz“ diente der Erfassung von dysfunktionalen Stereotypen und Einstellungen zu sexuellem Kindesmissbrauch und wurde bei der EG zu Messzeitpunkt t0, t1 und t2 und bei der WKG zu t0 und t2 eingesetzt. Die insgesamt 15 Variablen wurden anhand einer 5-stufigen Likert-Skala (von 1 = „ich stimme gar nicht zu“ bis 5 = „ich stimme voll zu“) bewertet, wobei niedrige Werte wünschenswerte Ergebnisse repräsentieren. Mit einem Cronbachs Alpha von .732 (vgl. Bienstein et al., 2019, S. 216) ist die interne Konsistenz dieser Skala als „akzeptabel“ zu bewerten (vgl. Blanz, 2021, S. 250).

„Nachfolgend finden Sie Aussagen zum Thema „Sexueller Missbrauch“. Geben Sie bitte zu den Aussagen Ihre persönliche Einschätzung ab, indem Sie ein Kreuz setzen (1 = stimme gar nicht zu“ bis 5 = “stimme voll zu“). (CSAM-Scale nach Collings, 1997; dt. Übersetzung Urbann und Verlinden, 2013)“

Vgl. EG, t0, Item-Nr.:

- 52: Kindesmissbrauch wird durch soziale Probleme wie Arbeitslosigkeit, Armut und Alkoholismus verursacht.
- 53: Ältere Kinder, die ein besseres Verständnis von sexuellen Themen haben, tragen Verantwortung bei der aktiven Abwehr sexueller Annäherungsversuche.
- 54: Die meisten sexuell missbrauchten Kinder werden von Fremden oder Ihnen kaum bekannten Männern missbraucht.
- 55: Kinder, die sich verführerisch verhalten, tragen mindestens eine Mitverantwortung oder Mitschuld, wenn ein Erwachsener auf eine sexuelle Weise auf sie reagiert.
- 56: Bei einem sexuellen Kontakt zwischen einem Kind und einem Erwachsenen, der ohne Druck oder Zwang und ohne versuchten oder vollzogenen Geschlechtsverkehr stattgefunden hat, ist es unwahrscheinlich, dass dies für das Kind ernsthafte psychische Konsequenzen hat.
- 57: Eine Frau, die ihren Partner nicht sexuell befriedigen kann, trägt einen Teil der Verantwortung, wenn sich ihr Partner frustriert fühlt und sich an ihre Kinder zur sexuellen Befriedigung wendet.
- 58: Sexueller Missbrauch findet meist in armen, chaotischen, instabilen Familien statt.

- 59: Nicht der sexuelle Kontakt mit einem Erwachsenen an sich könnte das Kind schädigen. Was es schädigen könnte, ist das soziale Stigma, das das Kind erfährt, sobald das Ereignis öffentlich gemacht wird.
- 60: Viele Kinder haben einen unbewussten Wunsch nach einer sexuellen Verbindung mit dem gegengeschlechtlichen Elternteil. Dies führt dazu, dass Kinder sich unbewusst so verhalten, dass sexueller Missbrauch durch dieses Elternteil wahrscheinlicher wird.
- 61: Jugendliche Mädchen, die sich freizügig kleiden, bitten darum, sexuell missbraucht zu werden.
- 62: Kinder, die von einem lesbischen oder schwulen Paar großgezogen werden, sind einem höheren Risiko ausgesetzt, sexuell missbraucht zu werden, als Kinder, die von einem heterosexuellen Paar großgezogen werden.
- 63: Jungen genießen eher sexuelle Kontakte mit Erwachsenen als Mädchen. Das führt dazu, dass sie weniger emotional traumatisiert werden nach einer solchen Erfahrung.
- 64: Sexueller Kontakt zwischen einem Erwachsenen und einem Kind, der von dem Kind gewünscht ist und ihm körperliche Befriedigung verschafft, kann nicht wirklich als sexueller Missbrauch bezeichnet werden.
- 65: Kinder, die aktuell stattfindenden Missbrauch nicht melden, wollen den sexuellen Kontakt aufrechterhalten.
- 66: Sexueller Kontakt mit einem Erwachsenen kann einen positiven Beitrag für die psychosexuelle Entwicklung des Kindes leisten.

3.3.3 Ebene 3: Verhalten nach der Fortbildung

Tabelle 8 weist die Skala auf Ebene 3 aus.

Tabelle 8

Erhebungsinstrument Ebene 3

| Skala zu Ebene 3: Erfassung des Verhaltens nach der Fortbildung |
|---|
| <p><u>Weitere Beschäftigung mit dem Thema und den Inhalten</u> (5 Items; EG: t2)</p> <p>Die Skala „Weitere Beschäftigung mit dem Thema und den Inhalten“ (nachfolgend abgekürzt als „Weitere Beschäftigung“) diente der Erfassung der weiteren Auseinandersetzung mit der Prävention sexuellen Missbrauchs an Kindern und Jugendlichen mit Behinderung im Nachgang der Fortbildung und wurde bei der EG zu Messzeitpunkt t2 eingesetzt. Die insgesamt fünf Variablen wurden anhand einer 5-stufigen Likert-Skala (von 1 = „stimme gar nicht zu“ bis 5 = „stimme voll zu“) bewertet, wobei hohe Werte wünschenswerte Ergebnisse repräsentieren. Die interne Konsistenz dieser Skala wurde nicht im Rahmen der Primärevaluation (mit den Daten von $N = 121$ Studierenden) analysiert (vgl. Bienstein et al., 2016), weshalb die Autorin der vorliegenden Arbeit Aussagen zur Homogenität dieser Skala anhand des vorliegenden Datensatzes für schulische Lehr- und Fachkräfte ermittelte (s. Anhang C 2). Cronbachs Alpha lag hier bei einem Wert von .690 und ist damit noch als „akzeptabel“ zu bewerten (vgl. Blanz, 2021, S. 250).</p> <p><i>„Zuletzt möchten wir Sie fragen, ob Sie sich seit der Fortbildung mit dem Thema und den Inhalten der Veranstaltung beschäftigt haben. Bitte geben Sie an, in wie weit Sie den folgenden Aussagen zustimmen (von 1 = „stimme gar nicht zu“ bis 5 = „stimme voll zu“).“</i></p> <p>Vgl. EG, t2, Item-Nr.:</p> <p>66: <i>Nach der Fortbildung habe ich mich nicht weiter mit dem Thema beschäftigt.</i></p> <p>67: <i>Nach der Fortbildung habe ich mich mit den Materialien der Fortbildung noch einmal auseinandergesetzt.</i></p> <p>68: <i>Nach der Fortbildung habe ich mir auch noch weitere Informationen gesucht, die über die Inhalte der Fortbildung hinausgehen (z.B. Recherche im Internet).</i></p> <p>69: <i>Nach der Fortbildung habe ich das Thema in meiner Arbeit mit Kindern und Jugendlichen aufgegriffen.</i></p> <p>70: <i>Nach der Fortbildung habe ich das Thema mit meinen Kolleg/innen aufgegriffen.</i></p> |

3.4 Hypothesen

Nachfolgend werden die Forschungshypothesen und statistischen Hypothesen dargestellt. Die Reihenfolge der Darstellung orientiert sich an der Reihenfolge der Überprüfung, beginnend mit den Hypothesen zu Ebene 1 (Reaktionen; Kap. 3.4.1), gefolgt von den Hypothesen zu Ebene 2 (Lernen; Kap. 3.4.2) und Hypothesen zu Ebene 3 (Verhalten; Kap. 3.4.3).

Für Ebene 1 und 3 sind die Hypothesen sowohl auf Ebene der Gesamtskala als auch auf Ebene der Einzelitems angegeben, für Ebene 2 lediglich auf Ebene der Gesamtskala mit Ausnahme der Skala Handlungssicherheit. Hier sind zusätzlich die drei einzelnen Fallvignetten berücksichtigt.

Um Redundanzen zu vermeiden, wurden in der Hypothesenformulierung beide Konstrukte („innerer Widerstand“ und „Unsicherheit“) kombiniert dargestellt. Die Evaluation erfolgte jedoch für die einzelnen Konstrukte separat, was anhand der einzelnen Hypothesen-Nummern sowie der unterschiedlichen farblichen Markierung (senkrechter oranger Balken = „innerer Widerstand“; senkrechter lila Balken = „Unsicherheit“) nachvollzogen werden kann.

Ebenso wurde aus Platzgründen bei der Formulierung der statistischen Hypothesen auf einige Abkürzungen zurückgegriffen, bei denen \bar{X} für Median steht, mit TN Teilnehmende gemeint sind und die Abkürzungen hW und gW für hohen bzw. geringen Widerstand stehen und hU und gU entsprechend für hohe bzw. geringe Unsicherheit.

Die den Hypothesen übergeordneten Forschungsfragen sind jeweils im Kopfbereich der Hypothesenblöcke angegeben.

3.4.1 Ebene 1: Reaktionen auf die Fortbildung

Tabelle 9 weist die Forschungshypothesen sowie die statistischen Hypothesen für die drei Skalen auf Ebene 1 aus.

Tabelle 9

Hypothesen Ebene 1

| Hypothese zu Ebene 1: Reaktionen auf die Fortbildung | | |
|---|----|---|
| <p>Forschungsfragen: Hat das Konstrukt „innerer Widerstand“ und/oder das Konstrukt „Unsicherheit“ grundsätzlich und/oder im Detail einen Einfluss auf die Reaktionen der Teilnehmenden der SeMB-Fortbildung? Gemessen in Bezug auf die Gesamtskalen und die Einzelitems der Skalen:</p> <p>a) „Struktur und Umsetzung der Fortbildung“ b) „Allgemeine Zufriedenheit – Kurzfristige Reaktionen“ c) „Allgemeine Zufriedenheit – Langfristige Reaktionen“</p> | | |
| Skala: Struktur und Umsetzung der Fortbildung | | |
| Forschungshypothese Ebene Gesamtskala: | | |
| <p>Innerer Widerstand: Teilnehmende mit hohem innerem Widerstand unterscheiden sich signifikant in ihrer zentralen Tendenz (gemessen anhand des Medians) von Teilnehmenden mit geringem innerem Widerstand in Bezug auf ihre Zufriedenheit mit der Struktur und Umsetzung der Fortbildung im Allgemeinen. (Hypothese Nr. 1)</p> | | |
| <p>Unsicherheit: Teilnehmende mit hoher Unsicherheit unterscheiden sich signifikant in ihrer zentralen Tendenz (gemessen anhand des Medians) von Teilnehmenden mit geringer Unsicherheit in Bezug auf ihre Zufriedenheit mit der Struktur und Umsetzung der Fortbildung im Allgemeinen. (Hypothese Nr. 18)</p> | | |
| Forschungshypothesen Ebene Einzelitems: | | |
| <p>Innerer Widerstand: Teilnehmende mit hohem innerem Widerstand unterscheiden sich signifikant in ihrer zentralen Tendenz (gemessen anhand des Medians) von Teilnehmenden mit geringem innerem Widerstand in Bezug auf ihre Zufriedenheit mit der Struktur und Umsetzung der Fortbildung in den Aussagen (Hypothesen Nr. 2-17):</p> | | |
| <p>Unsicherheit: Teilnehmende mit hoher Unsicherheit unterscheiden sich signifikant in ihrer zentralen Tendenz (gemessen anhand des Medians) von Teilnehmenden mit geringer Unsicherheit in Bezug auf ihre Zufriedenheit mit der Struktur und Umsetzung der Fortbildung in den Aussagen (Hypothesen Nr. 19-34):</p> | | |
| Nr. | | Hypothese |
| 2 | 19 | Die Inhalte der einzelnen Bausteine waren gut strukturiert und verständlich. |
| 3 | 20 | Die Lernziele der einzelnen Bausteine waren transparent. |
| 4 | 21 | Der „Rote Faden“ der einzelnen Bausteine war gut erkennbar. |
| 5 | 22 | Es bestand angemessene Gelegenheit für Fragen und Diskussionen. |
| 6 | 23 | Beispiele und Veranschaulichungen wurden angemessen eingesetzt. |
| 7 | 24 | Die eingesetzten Medien waren angemessen. |
| 8 | 25 | Die verteilten Arbeitsmaterialien (Arbeits- und Infoblätter) waren gut strukturiert und verständlich. |
| 9 | 26 | Die Trainerin förderte die aktive Mitarbeit. |
| 10 | 27 | Die Trainerin ging mit den Beiträgen der Teilnehmer/innen kompetent um. |

| | | |
|----|----|---|
| 11 | 28 | Die Trainerin war an einem Lernzuwachs der Teilnehmer/innen interessiert. |
| 12 | 29 | Die Fortbildung ermöglichte einen guten Einblick in das Themengebiet. |
| 13 | 30 | Die Fortbildung hat mein Interesse an dem Thema geweckt bzw. verstärkt. |
| 14 | 31 | Das Tempo der Fortbildung war angemessen. |
| 15 | 32 | Die Arbeitsatmosphäre war sehr angenehm. |
| 16 | 33 | Ich war mit meinem Engagement im Rahmen der Fortbildung zufrieden. |
| 17 | 34 | Mit der zeitlichen Struktur der Fortbildung war ich zufrieden. |

Skala: Allgemeine Zufriedenheit – Kurzfristige Reaktionen

Forschungshypothese Ebene Gesamtskala:

Innerer Widerstand:

Teilnehmende mit hohem innerem Widerstand unterscheiden sich signifikant in ihrer zentralen Tendenz (gemessen anhand des Medians) von Teilnehmenden mit geringem innerem Widerstand in Bezug auf ihre kurzfristigen Reaktionen auf die SeMB-Fortbildung im Allgemeinen.
(Hypothese Nr. 35)

Unsicherheit:

Teilnehmende mit hoher Unsicherheit unterscheiden sich signifikant in ihrer zentralen Tendenz (gemessen anhand des Medians) von Teilnehmenden mit geringer Unsicherheit in Bezug auf ihre kurzfristigen Reaktionen auf die SeMB-Fortbildung im Allgemeinen.
(Hypothese Nr. 42)

Forschungshypothesen Ebene Einzelitems:

Innerer Widerstand:

Teilnehmende mit hohem innerem Widerstand unterscheiden sich signifikant in ihrer zentralen Tendenz (gemessen anhand des Medians) von Teilnehmenden mit geringem innerem Widerstand in Bezug auf ihre kurzfristigen Reaktionen auf die SeMB-Fortbildung in den Aussagen
(Hypothesen Nr. 36-41):

Unsicherheit:

Teilnehmende mit hoher Unsicherheit unterscheiden sich signifikant in ihrer zentralen Tendenz (gemessen anhand des Medians) von Teilnehmenden mit geringer Unsicherheit in Bezug auf ihre kurzfristigen Reaktionen auf die SeMB-Fortbildung in den Aussagen
(Hypothesen Nr. 43-48):

| Nr. | | Hypothese |
|-----|----|---|
| 36 | 43 | Ich werde die Fortbildung in guter Erinnerung behalten. |
| 37 | 44 | Mit der Fortbildung bin ich zufrieden. |
| 38 | 45 | Die Fortbildung bringt mir für meine Arbeit sehr viel. |
| 39 | 46 | Die Teilnahme an der Fortbildung ist äußerst nützlich für meine Arbeit. |
| 40 | 47 | Ich weiß jetzt viel mehr als vorher über die Inhalte der Fortbildung. |
| 41 | 48 | In der Fortbildung habe ich sehr viel Neues gelernt. |

Skala: Allgemeine Zufriedenheit – Langfristige Reaktionen**Forschungshypothese Ebene Gesamtskala:****Innerer Widerstand:**

Teilnehmende mit hohem innerem Widerstand unterscheiden sich signifikant in ihrer zentralen Tendenz (gemessen anhand des Medians) von Teilnehmenden mit geringem innerem Widerstand in Bezug auf ihre langfristigen Reaktionen auf die SeMB-Fortbildung im Allgemeinen.
(Hypothese Nr. 49)

Unsicherheit:

Teilnehmende mit hoher Unsicherheit unterscheiden sich signifikant in ihrer zentralen Tendenz (gemessen anhand des Medians) von Teilnehmenden mit geringer Unsicherheit in Bezug auf ihre langfristigen Reaktionen auf die SeMB-Fortbildung im Allgemeinen.
(Hypothese Nr. 55)

Forschungshypothesen Ebene Einzelitems:**Innerer Widerstand:**

Teilnehmende mit hohem innerem Widerstand unterscheiden sich signifikant in ihrer zentralen Tendenz (gemessen anhand des Medians) von Teilnehmenden mit geringem innerem Widerstand in Bezug auf ihre langfristigen Reaktionen auf die SeMB-Fortbildung in den Aussagen
(Hypothesen Nr. 50-54):

Unsicherheit:

Teilnehmende mit hoher Unsicherheit unterscheiden sich signifikant in ihrer zentralen Tendenz (gemessen anhand des Medians) von Teilnehmenden mit geringer Unsicherheit in Bezug auf ihre langfristigen Reaktionen auf die SeMB-Fortbildung in den Aussagen
(Hypothesen Nr. 56-60):

| Nr. | Hypothese |
|-----|--|
| 50 | 56 Die in der Fortbildung erworbenen Kenntnisse nutze ich häufig in meiner täglichen Arbeit. |
| 51 | 57 Es gelingt mir gut, die erworbenen Inhalte der Fortbildung in meiner täglichen Arbeit anzuwenden. |
| 52 | 58 Seit der Fortbildung bin ich mit meiner Arbeit zufriedener. |
| 53 | 59 Durch die Anwendung der Inhalte der Fortbildung konnten Arbeitsabläufe in der Einrichtung vereinfacht werden. |
| 54 | 60 Durch die Fortbildung hat sich das Klima in der Einrichtung verbessert. |

Die dazugehörigen **statistischen Hypothesen** lauten:

Innerer Widerstand:

$$H_0: \bar{X}_{TN\ hW} = \bar{X}_{TN\ gW}$$

$$H_1: \bar{X}_{TN\ hW} \neq \bar{X}_{TN\ gW}$$

Unsicherheit:

$$H_0: \bar{X}_{TN\ hU} = \bar{X}_{TN\ gU}$$

$$H_1: \bar{X}_{TN\ hU} \neq \bar{X}_{TN\ gU}$$

3.4.2 Ebene 2: Lernerfolg durch die Fortbildung

Tabelle 10 weist die Forschungshypothesen sowie die statistischen Hypothesen für die fünf Skalen auf Ebene 2 aus.

Tabelle 10

Hypothesen Ebene 2

| Hypothesen zu Ebene 2: Lernerfolg durch die Fortbildung |
|---|
| <p>Forschungsfragen: Beeinflusst das Konstrukt „innerer Widerstand“ und/oder das Konstrukt „Unsicherheit“ signifikant die Wechselwirkung zwischen Teilnehmenden der EG und Teilnehmenden der WKG über den Verlauf der SeMB-Fortbildung in Bezug auf die Skalen:</p> <p>a) „Wissen“ b) „Handlungssicherheit (gesamt)“ b1) „Handlungssicherheit – Bsp. 1“ b2) „Handlungssicherheit – Bsp. 2“ b3) „Handlungssicherheit – Bsp. 3“ c) „Einstellung“ d) „Gefühle oder Gedanken“ e) „Mythenakzeptanz“</p> <p>Forschungshypothese Ebene Gesamtskala (fett markiert) und Einzelitems:</p> <p>Innerer Widerstand: „Die unterschiedliche Veränderung über der Fortbildungsverlauf (gemessen anhand der Mittelwerte) in Bezug auf</p> <ul style="list-style-type: none"> • „Wissen“ (Hypothese Nr. 61) • „Handlungssicherheit (gesamt)“ (Hypothese Nr. 63) <ul style="list-style-type: none"> • „Handlungssicherheit – Bsp. 1“ (Hypothese Nr. 64) • „Handlungssicherheit – Bsp. 2“ (Hypothese Nr. 65) • „Handlungssicherheit – Bsp. 3“ (Hypothese Nr. 66) • „Einstellung“ (Hypothese Nr. 71) • „Gefühle oder Gedanken“ (Hypothese Nr. 73) • „Mythenakzeptanz“. (Hypothese Nr. 75) <p>zwischen Teilnehmenden der EG und Teilnehmenden der WKG über die Zeit (MZP t0 bis t2) fällt bei geringem und hohem Widerstand signifikant unterschiedlich aus.“</p> <p>Unsicherheit: „Die unterschiedliche Veränderung über der Fortbildungsverlauf (gemessen anhand der Mittelwerte) in Bezug auf</p> <ul style="list-style-type: none"> • „Wissen“ (Hypothese Nr. 62) • „Handlungssicherheit (gesamt)“ (Hypothese Nr. 67) <ul style="list-style-type: none"> • „Handlungssicherheit – Bsp. 1“ (Hypothese Nr. 68) • „Handlungssicherheit – Bsp. 2“ (Hypothese Nr. 69) • „Handlungssicherheit – Bsp. 3“ (Hypothese Nr. 70) • „Einstellung“ (Hypothese Nr. 72) • „Gefühle oder Gedanken“ (Hypothese Nr. 74) • „Mythenakzeptanz“. (Hypothese Nr. 76) <p>zwischen Teilnehmenden der EG und Teilnehmenden der WKG über die Zeit (MZP t0 bis t2) fällt bei geringer und hoher Unsicherheit signifikant unterschiedlich aus.“</p> |

Die dazugehörigen **statistischen Hypothesen** lauten ausformuliert:

Innerer Widerstand:

H_0 : Es gibt keine Dreifachinteraktion ¹⁹(MZP*Gruppe*Widerstand)

Das Konstrukt „innerer Widerstand“ beeinflusst nicht signifikant die Wechselwirkung zwischen Teilnehmenden der EG und Teilnehmenden der WKG über den Fortbildungsverlauf in Bezug auf

- „Wissen“
- „Handlungssicherheit (gesamt)“
- „Handlungssicherheit – Bsp. 1“
- „Handlungssicherheit – Bsp. 2“
- „Handlungssicherheit – Bsp. 3“
- „Einstellung“
- „Gefühle oder Gedanken“
- „Mythenakzeptanz“.

Die unterschiedliche Veränderung fällt zwischen Teilnehmenden der EG und Teilnehmenden der WKG über die Zeit (MZP t0 bis t2) bei geringem und hohem Widerstand gleich aus.

H_1 : Es gibt eine Dreifachinteraktion (MZP*Gruppe*Widerstand)

Das Konstrukt „innerer Widerstand“ beeinflusst signifikant die Wechselwirkung zwischen Teilnehmenden der EG und Teilnehmenden der WKG über den Fortbildungsverlauf in Bezug auf

- „Wissen“
- „Handlungssicherheit (gesamt)“
- „Handlungssicherheit – Bsp. 1“
- „Handlungssicherheit – Bsp. 2“
- „Handlungssicherheit – Bsp. 3“
- „Einstellung“
- „Gefühle oder Gedanken“
- „Mythenakzeptanz“.

Die unterschiedliche Veränderung fällt zwischen Teilnehmenden der EG und Teilnehmenden der WKG über die Zeit (MZP t0 bis t2) bei geringem und hohem Widerstand unterschiedlich aus.

¹⁹ **Dreifachinteraktion:** Mehrfaktorielle Varianzanalysen ermöglichen den simultanen Vergleich mehrerer Mittelwerte. Als Ergebnis kann eine Wechselwirkung (Interaktionseffekt) ermittelt werden. „Die Interaktion oder Wechselwirkung kennzeichnet einen über die Summe der Haupteffekte hinausgehenden Effekt, der dadurch zu erklären ist, dass mit der Kombination einzelner Faktorstufen eine eigenständige Wirkung oder ein eigenständiger Effekt verbunden ist“ (Bortz & Schuster, 2010, S. 241). Mittels der o.g. gemischten Varianzanalysen (mixed ANOVA) mit einem Messzeitfaktor und zwei Gruppenfaktoren kann somit sowohl Aufschluss darüber erlangt werden, ob sich die beiden Gruppen EG und WKG zu den einzelnen Messzeitpunkten in Bezug auf die jeweilige abhängige Variable unterscheiden und die Entwicklung über die Zeit unterschiedlich verlief (zweifache Interaktion: MZP*Gruppe) als auch, ob der jeweils zweite Gruppenfaktor „Widerstand“ bzw. „Unsicherheit“ einen kombinierten Einfluss nimmt und es somit zu einer Wechselwirkung kommt (dreifacher Interaktionseffekt: MZP*Gruppe*Widerstand bzw. MZP*Gruppe*Unsicherheit).

Die dazugehörigen **statistischen Hypothesen** lauten ausformuliert:

Unsicherheit:

H_0 : Es gibt keine Dreifachinteraktion (MZP*Gruppe*Unsicherheit)

Das Konstrukt „Unsicherheit“ beeinflusst nicht signifikant die Wechselwirkung zwischen Teilnehmenden der EG und Teilnehmenden der WKG über den Fortbildungsverlauf in Bezug auf

- „Wissen“
- „Handlungssicherheit (gesamt)“
- „Handlungssicherheit – Bsp. 1“
- „Handlungssicherheit – Bsp. 2“
- „Handlungssicherheit – Bsp. 3“
- „Einstellung“
- „Gefühle oder Gedanken“
- „Mythenakzeptanz“.

Die unterschiedliche Veränderung fällt zwischen Teilnehmenden der EG und Teilnehmenden der WKG über die Zeit (MZP t0 bis t2) bei geringer und hoher Unsicherheit gleich aus.

H_1 : Es gibt eine Dreifachinteraktion (MZP*Gruppe*Unsicherheit)

Das Konstrukt „Unsicherheit“ beeinflusst signifikant die Wechselwirkung zwischen Teilnehmenden der EG und Teilnehmenden der WKG über den Fortbildungsverlauf in Bezug auf

- „Wissen“
- „Handlungssicherheit (gesamt)“
- „Handlungssicherheit – Bsp. 1“
- „Handlungssicherheit – Bsp. 2“
- „Handlungssicherheit – Bsp. 3“
- „Einstellung“
- „Gefühle oder Gedanken“
- „Mythenakzeptanz“.

Die unterschiedliche Veränderung fällt zwischen Teilnehmenden der EG und Teilnehmenden der WKG über die Zeit (MZP t0 bis t2) bei geringer und hoher Unsicherheit unterschiedlich aus.

3.4.3 Ebene 3: Verhalten nach der Fortbildung

Tabelle 11 weist die Forschungshypothesen sowie die statistischen Hypothesen für die Skala auf Ebene 3 aus.

Tabelle 11

Hypothesen Ebene 3

| Hypothese zu Ebene 3: Verhalten nach der Fortbildung | |
|--|--|
| <p>Forschungsfragen: Hat das Konstrukt „innerer Widerstand“ und/oder das Konstrukt „Unsicherheit“ grundsätzlich und/oder im Detail einen Einfluss auf das Verhalten der Teilnehmenden nach der der SeMB-Fortbildung? Gemessen in Bezug auf die Gesamtskala und die Einzelitems der Skala: a) „<i>Weitere Beschäftigung mit dem Thema und den Inhalten</i>“</p> | |
| Skala: Weitere Beschäftigung mit den Themen und Inhalten | |
| Forschungshypothese Ebene Gesamtskala: | |
| <p>Innerer Widerstand: Teilnehmende mit hohem innerem Widerstand unterscheiden sich signifikant in ihrer zentralen Tendenz (gemessen anhand des Medians) von Teilnehmenden mit geringem innerem Widerstand in Bezug auf ihre weitere Beschäftigung mit dem Thema und den Inhalten nach der SeMB-Fortbildung im Allgemeinen. (Hypothese Nr. 77).</p> | |
| <p>Unsicherheit: Teilnehmende mit hoher Unsicherheit unterscheiden sich signifikant in ihrer zentralen Tendenz (gemessen anhand des Medians) von Teilnehmenden mit geringer Unsicherheit in Bezug auf ihre weitere Beschäftigung mit dem Thema und den Inhalten nach der SeMB-Fortbildung im Allgemeinen. (Hypothese Nr. 83).</p> | |
| Forschungshypothesen Ebene Einzelitems: | |
| <p>Innerer Widerstand: Teilnehmende mit hohem innerem Widerstand unterscheiden sich signifikant in ihrer zentralen Tendenz (gemessen anhand des Medians) von Teilnehmenden mit geringem innerem Widerstand in Bezug auf ihre weitere Beschäftigung mit dem Thema und den Inhalten nach der Fortbildung in den Aussagen (Hypothesen Nr. 78-82):</p> | |
| <p>Unsicherheit: Teilnehmende mit hoher Unsicherheit unterscheiden sich signifikant in ihrer zentralen Tendenz (gemessen anhand des Medians) von Teilnehmenden mit geringer Unsicherheit in Bezug auf ihre weitere Beschäftigung mit dem Thema und den Inhalten nach der Fortbildung in den Aussagen (Hypothesen Nr. 84-88):</p> | |
| Nr. | Hypothese |
| 78 | 84 Nach der Fortbildung habe ich mich nicht weiter mit dem Thema beschäftigt. |
| 79 | 85 Nach der Fortbildung habe ich mich mit den Materialien der Fortbildung noch einmal auseinandergesetzt. |
| 80 | 86 Nach der Fortbildung habe ich mir auch noch weitere Informationen gesucht, die über die Inhalte der Fortbildung hinausgehen (z.B. Recherche im Internet). |
| 81 | 87 Nach der Fortbildung habe ich das Thema in meiner Arbeit mit Kindern und Jugendlichen aufgegriffen. |
| 82 | 88 Nach der Fortbildung habe ich das Thema mit meinen Kolleg/innen aufgegriffen. |

Die dazugehörigen **statistischen Hypothesen** lauten:

Innerer Widerstand:

$$H_0: \bar{X}_{TN \text{ hW}} = \bar{X}_{TN \text{ gW}}$$

$$H_1: \bar{X}_{TN \text{ hW}} \neq \bar{X}_{TN \text{ gW}}$$

Unsicherheit:

$$H_0: \bar{X}_{TN \text{ hU}} = \bar{X}_{TN \text{ gU}}$$

$$H_1: \bar{X}_{TN \text{ hU}} \neq \bar{X}_{TN \text{ gU}}$$

3.5 Statistische Analysen

In diesem Kapitel wird die methodische Vorgehensweise zur Überprüfung der in Kapitel 3.4 vorgestellten Hypothesen dargelegt. Die Reihenfolge der Darstellung orientiert sich an der Abfolge der methodischen Umsetzung:

- 1) Extrahierung relevanter Persönlichkeitsmerkmale (Vor-Analysen – Teil 1, Kap. 3.5.1).
- 2) Bildung neuer Untersuchungsgruppen zur Sekundäranalyse (Vor-Analysen – Teil 2, Kap. 3.5.2).
- 3) Analyse des Einflusses von hohem bzw. geringem innerem Widerstand sowie hoher bzw. geringer Unsicherheit auf die Reaktionen (Ebene 1), den Lernzuwachs (Ebene 2) und das Verhalten (Ebene 3) der Teilnehmenden der SeMB-Fortbildung (Haupt-Analysen, Kap. 3.5.3).

3.5.1 Vor-Analysen – Teil 1: Extrahierung relevanter Persönlichkeitsmerkmale


Zur Beantwortung der Frage – *Was sind relevante Persönlichkeitsmerkmale, die Einfluss auf die Wirkung einer Fortbildung zur Prävention sexuellen Kindesmissbrauchs haben könnten?* – wurde folgende Vorgehensweise gewählt:

1. Inhaltliche Zuordnung der unter Kap. 2.4 identifizierten allgemeinen Persönlichkeitsmerkmale zu thematisch geeigneten Skalen der SeMB-Primärevaluation (Kap. 3.5.1.1)
[Kap. 3.5.1.2: Exkurs zur Methodik der Explorativen Faktorenanalyse]
2. Explorative Faktorenanalyse der Skala „Einstellung“ zur Extrahierung relevanter Persönlichkeitsmerkmale (Kap. 3.5.1.3)
3. Explorative Faktorenanalyse der Skala „Gefühle oder Gedanken“ zur Extrahierung relevanter Persönlichkeitsmerkmale (Kap. 3.5.1.4)
4. Auswahl der relevanten Persönlichkeitsmerkmale für die weiteren Analysen (Kap. 3.5.1.5)

Die einzelnen Arbeitsschritte werden nachfolgend näher ausgeführt und in Kapitel 3.5.1.5 in einem Schaubild visualisiert.

3.5.1.1 Inhaltliche Zuordnung allgemeiner Persönlichkeitsmerkmale zu den SeMB-Skalen

Zur Extrahierung relevanter Persönlichkeitsmerkmale wurde zunächst auf die unter Kapitel 2.4 identifizierten allgemeinen Persönlichkeitsmerkmale *Lernmotivation* und *Identifizierung mit der eigenen Arbeit* sowie *Offenheit für Erfahrungen* und *soziale Angst* und *Unsicherheiten* zurückgegriffen. Diese wurden dann in Bezug gesetzt zu denen für das Thema des sexuellen Kindesmissbrauchs spezifischen Skalen, die im Rahmen der SeMB-Primärevaluation zum Einsatz kamen und thematisch am geeignetsten erschienen. Im Ergebnis erwiesen sich die Skalen „Einstellung“ sowie „Gefühle oder Gedanken“ am passendsten. Der Skala „Einstellung“ wurden inhaltlich die Merkmale *Lernmotivation* und *Identifizierung mit der eigenen Arbeit* sowie *Offenheit für Erfahrungen* zugeordnet, der Skala „Gefühle oder Gedanken“ die Merkmale der *sozialen Angst* und *Unsicherheiten*. Abbildung 7 visualisiert diesen Arbeitsschritt:

| Allgemeine Persönlichkeitsmerkmale | | Inhaltliche Zuordnung zu SeMB-Skalen |
|---|---|---|
| Lernmotivation und Identifizierung mit der eigenen Arbeit |  | <p>➤ Einstellung gegenüber Prävention und Intervention bei sexuellen Übergriffen</p> |
| Offenheit für Erfahrungen | | <p><u>Item-Nr., EG zu t0:</u></p> <p>22: Als betreuende Person kann ich einem Schüler/in, der/die von sexuellen Übergriffen betroffen ist, kaum helfen.</p> <p>23: Ich finde, sexuelle Übergriffe, Prävention und Intervention sollten in Schulen viel stärker thematisiert werden.</p> <p>24: Eigentlich möchte ich mich nicht mit diesem Thema beschäftigen.</p> <p>25: Als Lehrkraft/betreuende Person kann ich für betroffene Schüler/innen Ansprechpartner/in oder Vertrauensperson sein.</p> <p>26: Ich hoffe, dass betroffene Schüler/innen andere Personen ansprechen, aber nicht mich.</p> <p>27: Ich fühle mich gut informiert und handlungssicher im Umgang mit sexuellen Übergriffen.</p> <p>28: Im Umgang mit sexuell grenzverletzendem Verhalten von Kindern und Jugendlichen untereinander fühle ich mich unsicher.</p> <p>29: Zur Umsetzung eines umfassenden Kinderschutzes möchte ich Kontakte mit der Jugendhilfe aufbauen.</p> <p>30: Es ist mir ein besonderes Anliegen, traumatisierte Schüler/innen zu unterstützen.</p> |


| | | |
|--|---|---|
| | | <p>31: Ich spüre einen inneren Widerstand dem Thema gegenüber.</p> <p>32: Ich finde, Intervention und Prävention haben nichts mit den Aufgaben von Lehrkräften und Mitarbeiten/innen in Schulen zu tun.</p> <p>33: Ich möchte mit der Schulleitung und den Kolleg/innen die Einrichtung als sicheren Ort für Kinder und Jugendliche weiterentwickeln.</p> <p>34: Kinderschutz ist Aufgabe der Jugendhilfe und nicht von Schulen.</p> <p>35: Zur Umsetzung eines umfassenden Kinderschutzes möchte ich Kontakte mit Eltern aufbauen.</p> |
| <p>Soziale Angst und Unsicherheiten</p> |  | <p>➤ Hemmende Gefühle oder Gedanken bei Verdacht auf schulinterne oder schulexterne sexuelle Übergriffe</p> <p><u>Item-Nr., EG zu t0, jeweils bzgl. interner + externer Verdachtsfälle:</u></p> <p>39: Befürchtung, jemanden zu Unrecht zu beschuldigen.</p> <p>40: Unsicherheit, ob der/die Schüler/in die Übergriffe vielleicht nur erfunden hat, um sich wichtig zu machen oder um andere schlecht zu machen.</p> <p>41: Befürchtung, dass eine Auseinandersetzung mit dem Thema dem Ruf der Schule schadet.</p> <p>42: Befürchtung, dass man mich der Verleumdung beschuldigt, wenn sich der Verdacht nicht bestätigt.</p> <p>43: Ich will anderen nicht in den Rücken fallen, sonst fallen sie mir vielleicht auch irgendwann einmal in den Rücken.</p> <p>44: Peinlichkeit, über sexuelle Themen zu sprechen.</p> <p>45: Unsicherheit, ob und wie ich mit der/dem Schüler/in sprechen soll.</p> <p>46: Unsicherheit, wie ich mit den Eltern des/der Schüler/in sprechen soll.</p> <p>47: Unsicherheit, welche Unterstützungsmöglichkeiten es in diesen Fällen gibt.</p> <p>48: Befürchtung, dass andere mein Handeln übertrieben finden bzw. ich von den Kolleg/innen oder der Schulleitung abgelehnt werde.</p> <p>49: Befürchtung, dass das Problem viel Arbeit mit sich bringt, die ich zeitlich gar nicht leisten kann.</p> <p>50: Befürchtung, dass darüber etwas in der Presse steht.</p> <p>51: Befürchtung, dass ich mich nicht so verhalte, wie es juristisch verlangt ist.</p> |

Abbildung 7. Zuordnung allgemeiner Persönlichkeitsmerkmale zu den SeMB-Skalen

3.5.1.2 Einführung in die Methodik zur Extrahierung relevanter

Persönlichkeitsmerkmale

Nachdem die allgemeinen Persönlichkeitsmerkmale zwei thematisch geeigneten SeMB-Skalen („Einstellung“ und „Gefühle oder Gedanken“) zugewiesen wurden (vgl. Kap. 3.5.1.1), sollten aus diesen nun für das Thema des sexuellen Kindesmissbrauchs relevante Persönlichkeitsmerkmale extrahiert werden.

Bei den gesuchten Persönlichkeitsmerkmalen der SeMB-Teilnehmenden handelt es sich um psychologische Konstrukte, die in den jeweiligen Fragebogenskalen durch ein Bündel von Items repräsentiert werden, die eine ähnliche Korrelation aufweisen. Solche Konstrukte werden auch als latente Variablen oder Faktoren bezeichnet (vgl. Bühner, 2021, S. 377). Allerdings ist im Vorfeld oft nicht bekannt, welche Items höher miteinander korrelieren und somit dasselbe Konstrukt messen und welche unterschiedliche latente Variablen abbilden. Mithilfe des statistischen Verfahrens der Explorativen Faktorenanalyse (EFA) ist es jedoch möglich, Items mit ähnlichen Korrelationen einem gemeinsamen Konstrukt (bzw. einer latenten Variablen oder Faktor) zuzuordnen (vgl. Bühner, 2021, S. 377) und somit für den vorliegenden Untersuchungszweck relevante Persönlichkeitsmerkmale zu identifizieren.

Nachfolgend werden das Verfahren der EFA sowie die Voraussetzungen und Eignung der Daten zur Durchführung einer EFA skizziert. Im Anschluss daran werden die Durchführung und Ergebnisse der Voraussetzungsprüfung sowie die Durchführung und Ergebnisse der EFAs bzgl. der Skala „Einstellung“ (Kap. 3.5.1.3) als auch bzgl. der Skala „Gefühle oder Gedanken“ (Kap. 3.5.1.4) dargelegt.

Zum Verfahren der EFA

Die EFA ist ein Analyseverfahren aus der multivariaten Statistik, das zur Datenreduktion und Strukturentdeckung eingesetzt wird. Ziel ist dabei, die Vielzahl an korrelierenden, manifesten Variablen (Items) zu deutlich weniger zugrunde liegenden gemeinsamen latenten Variablen (Faktoren) zusammenzufassen, die aussagekräftig und möglichst unabhängig voneinander sind. Die Datenbasis hierzu bildet eine Korrelationsmatrix (vgl. Klopp, 2013).

Extrahierung der Faktoren

Zur Extrahierung der Faktoren werden überwiegend die Hauptkomponentenanalyse (engl. *principal components analysis*, PCA) und die Hauptachsenanalyse (engl. *principal axis factor analysis*, PAF) eingesetzt. Dabei versucht die PCA möglichst viel Varianz der Ausgangsvariablen durch die Konzentration von Variablen zu Hauptkomponenten (im Weiteren Faktoren genannt) zu erklären (Dimensionsreduktion). Die PAF hingegen strebt danach, die Beziehungen zwischen den manifesten Variablen durch die Aufdeckung der latenten Faktoren zu erkennen (Strukturentdeckung) (vgl. Fabrigar, Wegener, MacCallum & Strahan, 1999).

Faktorladung, Eigenwert, Kommunalitäten, Faktorwert

Im Zuge der Faktorenextraktion werden sodann Faktorladungen, Eigenwerte, Kommunalitäten und die Faktorwerte bestimmt. Idealerweise führt die Faktorenanalyse zu einer sog. Einfachstruktur (vgl. Thurstone, 1947), bei der sich scharf abgegrenzte Faktoren herauskristallisieren, indem nur bestimmte Items hoch auf einem Faktor laden und sehr niedrig auf allen anderen Faktoren. Diese Faktorladung stellt die Korrelation zwischen einer manifesten Variablen und dem Faktor dar und kann Beträge zwischen -1 und +1 annehmen (vgl. Klopp, 2013). Dabei gilt: Je höher der Wert, desto enger ist der Zusammenhang. Werte nahe null weisen darauf hin, dass kaum ein Zusammenhang besteht. Allerdings können auch Querladungen auftreten, wenn ein Item (inhaltlich) mit mehreren Faktoren korreliert und stärker als +/- .30 oder +/- .40 auf mehr als einen Faktor lädt. Eine Variable wird jedoch grundsätzlich dem Faktor mit der höchsten Ladung zugeordnet. Die ermittelten Faktorladungen und Zuordnungen der Variablen auf die Faktoren sind der rotierten Komponentenmatrix zu entnehmen.

Die Summe der quadrierten Faktorladungen über alle Variablen gibt den Eigenwert des Faktors an, d.h. er gibt Aufschluss darüber, „wie viel von der Gesamtvarianz aller Variablen durch diesen Faktor erfasst wird“ (Bortz & Schuster, 2010, S. 393). Zur Datenreduktion gelten Eigenwerte von < 1 als zu vernachlässigen. Die Kommunalitäten („Gemeinsamkeiten“) hingegen geben an, „wie gut ein Item durch alle Faktoren repräsentiert wird“ (Bühner, 2010, S. 301) und der Faktorwert beschreibt den Grad der Ausprägung einer Person auf einem Faktor (vgl. Bühner, 2021, S. 466). Dieser Wert ist standardnormal verteilt. I.d.R. kennzeichnen hohe Werte eine hohe Ausprägung, wobei es die Itempolung zu beachten gilt.

Festlegung der Anzahl der zu extrahierenden Faktoren

Die Anzahl an bedeutsamen Faktoren, die durch die EFA extrahiert werden sollen, erfolgt datenorientiert im Vorfeld einer EFA. Hierzu stehen mehrere Abbruchkriterien zur Verfügung, die gleichzeitig berücksichtigt werden sollten, um sinnvoll zu interpretierende Faktoren zu generieren. Sofern sich die Anzahl an Faktoren nicht aus einem hypothetischen Modell ableitet, stehen das Kaiser-Guttman-Kriterium (vgl. Guttman, 1954; Kaiser & Dickman, 1959) zur Verfügung, bei dem ausschließlich Faktoren mit einem Eigenwert von > 1 berücksichtigt werden, als auch der Scree-Test nach Cattell (1996). Bei Letzterem werden die Faktoren im Scree-Plot als bedeutsam erachtet und berücksichtigt, die vor dem sog. „Knick“ liegen. Darüber hinaus besteht die Möglichkeit, eine Parallelanalyse nach Horn (1965) durchzuführen, bei der die in der eigenen EFA ermittelte Faktorstruktur in Parallelanalysen mit einem Datensatz mit normalverteilten Zufallsdaten verglichen wird. Zudem werden häufig noch der MAP-Test (Minimum-Average-Partial-Test) von Velicer herangezogen (vgl. O'Connor, 2000) oder die Möglichkeit der Replikativität der Faktorstruktur (vgl. Tucker, 1951) genutzt, die an dieser Stelle aber nicht weiter ausgeführt werden sollen.

Rotation und Interpretation der Faktoren

Zur Interpretation der gefundenen Faktoren werden anschließend orthogonale Rotationsmethoden (erzeugt unkorrelierte Faktoren) oder oblique Rotationstechniken (erzeugt korrelierte Faktoren) eingesetzt, um ein Ladungsmuster zu erzielen, das gut zu interpretieren ist. Am häufigsten wird die orthogonale Varimax-Rotation eingesetzt, die die Varianz (s^2) der quadrierten Ladungen (α^2) der Items innerhalb der Faktoren maximiert und dadurch „für jeden Faktor einige Ladungen höher und andere Ladungen geringer“ werden (Ziel: Einfachstruktur) (Bühner, 2021, S. 412).

Voraussetzungen und Eignung der Daten zur Durchführung einer EFA

Die Durchführung einer EFA ist an bestimmte Kriterien gebunden. Übergeordnet müssen die „Items ausreichend hoch korrelieren oder ihre Korrelation zumindest ausreichend von null abweichen“ (Bühner, 2021, S. 419). Überprüft werden kann dies zum einen mit dem Bartlett's Test auf Sphärizität. Dieser „prüft die globale Nullhypothese, dass alle Korrelationen der Korrelationsmatrix gleich null sind“ (Bühner, 2021, S. 419). D.h. der Test muss signifikant sein (dann liegen Korrelationen vor), um mit der Faktorenanalyse fortfahren zu dürfen. Zum anderen kann ferner mittels des Kaiser-Meyer-Olkin-Koeffizienten (KMO) ermittelt werden, ob die Korrelationen auch

substanziell von null abweichen. Nach Bühner (2010, S. 347) gelten folgende Werte als richtungsweisend zur Beurteilung, ob sich die Daten grundlegend für eine Faktorenanalyse eignen: < 0.50 = inkompatibel mit der Durchführung, $0.50 - 0.59$ = schlecht, $0.60 - 0.69$ = mäßig, $0.70 - 0.79$ = mittel, $0.80 - 0.89$ = gut, ≥ 0.90 = sehr gut.

Die Eignung einer Variablen wird darüber hinaus mittels des MSA-Koeffizienten (Measure of Sample Adequacy) bestimmt. Im Vergleich zum KMO, bei der die „Eignung der gesamten Korrelationsmatrix für die Faktorenanalyse“ geprüft wird, bewertet der MSA-Koeffizient „die Eignung eines jeden einzelnen Items“ (Bühner, 2010, S. 347). Zur Bewertung gelten dieselben Richtlinien wie für den KMO.

In Bezug auf die inhaltsvalide Abbildung eines Konstruktes sind zudem sowohl die Stichprobengröße als auch die Itemanzahl von Bedeutung. „Pro Faktor sollte man mindestens drei Items, möglichst aber vier, fünf oder besser noch mehr Items verwenden“, [wobei es günstig ist], „für jeden erwarteten Faktor die gleiche Itemanzahl zu verwenden“ (Bühner, 2006, S. 192). Außerdem sollte die Inhaltsvalidität der Items bestimmte psychometrische Eigenschaften erfüllen. Hierbei gilt, dass „Items mit Kommunalitäten unter 0.60 [...] niedrige Itemreliabilitäten“ besitzen (Bühner, 2021, S. 421). Je geringer die Kommunalität, desto größer sollte die Stichprobe sein, da die Stabilität der Faktorenanalyse grundsätzlich mit steigender Stichprobenanzahl zunimmt (Bühner, 2021, S. 421). Als Richtlinie sind „250 Personen notwendig, um stabile Schätzwerte für Korrelationen zu erhalten“ (Bühner, 2021, S. 421). Zudem sollten die Werte in der Anti-Image-Matrix nahe null sein. Sie gibt Aufschluss über die Varianz eines Items, wobei das Anti-Image der Teil Varianz ist, der unabhängig von den anderen Variablen ist (vgl. Bühner, 2010, S. 356f.).

Die erzielten Faktorladungen sollten ebenfalls nicht nur zufällig von null abweichen, sondern signifikant. Um dies zu überprüfen, schlägt Stevens (2002), zitiert nach Bühner (2010, S. 370f.) folgende Ad-hoc-Regel (Alpha = 0.01, zweiseitig) vor: $N = 50 - r > 0.361$, $N = 100 - r > 0.256$, $N = 140 - r > 0.217$, $N = 180 - r > 0.192$, $N = 200 - r > 0.182$, $N = 250 - r > 0.163$, $N = 300 - r > 0.149$, $N = 400 - r > 0.129$, $N = 600 - r > 0.105$, $N = 800 - r > 0.091$, $N = 1000 - r > 0.081$. Zu beachten ist hierbei, dass die Ladung durch ein r und nicht wie üblicherweise durch ein α gekennzeichnet wurde und dass bei einem nominellen Alpha von 0.50 die Werte immer verdoppelt werden sollten (Bühner, 2010, S. 371).

Des Weiteren lassen sich Kriterien für die praktische Bedeutsamkeit und Interpretation von Faktoren und Ladungen nennen. Ladungen von $.30$ sind zu gering, um sinnvoll interpretiert werden zu können. Die untere Grenze zur Interpretation stellen Werte ab $.40$ dar und diese sollten erst ab $N = 300$ berücksichtigt werden. Unabhängig von der Stichprobengröße gilt, dass ein Faktor interpretiert werden kann, wenn mindestens vier Variablen eine Ladung von $> .60$ aufweisen oder wenn mindestens 10 Variablen eine Ladung von $\geq .40$ aufweisen (vgl. Bortz & Schuster, 2010, S. 422).

Oberste Prämisse bei der Auswahl und Interpretation von Faktoren stellen jedoch inhaltliche Überlegungen und nicht ausschließlich statistische Kennwerte dar. So kann auch ein Item trotz geringer Ladung beibehalten werden, sofern es für das Konstrukt wichtig ist (vgl. Bühner, 2006, S. 211).

3.5.1.3 EFA Skala „Einstellung“

Zur Ermittlung der für das Thema relevanten Persönlichkeitsmerkmale, die die allgemeinen Merkmale *Identifizierung mit der eigenen Arbeit* und *Offenheit für Erfahrungen* repräsentieren, wurde die Skala „Einstellung“ mittels einer EFA bzgl. der zugrunde liegenden Faktorstruktur geprüft. Die Details zu diesen Vor-Analysen Teil 1 für die Skala „Einstellung“ sind in den Anhang C 2 zusammengestellt. Nachfolgend werden die Voraussetzungsprüfung, Durchführung und wesentlichen Ergebnisse der EFA bzgl. der Skala „Einstellung“ dargelegt.

Voraussetzungsprüfung der EFA bzgl. Skala „Einstellung“

Die Überprüfung der Dateneignung und Überprüfung der Voraussetzung zur Durchführung der EFA erfolgte für die 14 intervallskalierten Variablen der Skala „Einstellung“ (vgl. Items 22 bis 35 im Fragebogen EG zu MZP t0). Inwiefern Korrelationen vorlagen und ob diese auch signifikant von null abwichen, wurde mittels des Bartlett's Test auf Sphärizität und des KMO überprüft. Letzterer steht bei SPSS gleichzeitig für den MSA-Koeffizienten (Measure of Sample Adequacy), da für beide Koeffizienten nur ein Wert angegeben wird. Sowohl der Bartlett-Test (Chi-Quadrat $(91) = 2290.047, p < .001$) als auch der Kaiser-Meyer-Olkin-Koeffizient ($KMO = .871$) wiesen darauf hin, dass sich die Daten und Variablen „gut“ für eine Faktoranalyse eignen (vgl. Bühner, 2010, S. 347). Zur Berechnung der mittleren Inter-Item-Korrelation, d.h. der durchschnittlichen Korrelation der einzelnen Items untereinander, wurde der Alpha-Koeffizient von Cronbach herangezogen (vgl. Cronbach, 1951). Damit eine Skala als

reliabel gilt, wird in der Literatur häufig eine Grenze für Reliabilität angegeben, die überschritten werden sollte. Der berechnete Alpha-Koeffizient sollte demnach meist bei $\text{Alpha} \geq 0,7$ bzw. $\text{Alpha} \geq 0,8$ liegen (vgl. Bortz & Döring, 2006, S. 725; Nunnally, 1978). Das Ergebnis des Reliabilitätskoeffizienten von Cronbachs $\text{Alpha} = .800$ für die 14 Items der Skala „Einstellung“ bekräftigte somit die Durchführung einer EFA. Ebenso ist bei der vorliegenden Stichprobengröße von $N = 326$ trotz des Faktes, dass lediglich 5 von 14 Variablen Kommunalitäten von > 0.60 aufweisen, von „guter“ Inhaltsvalidität der Items auszugehen (vgl. Bühner, 2010, S. 345; Bühner, 2021).

Insgesamt lassen die Ergebnisse der Voraussetzungsprüfung somit darauf schließen, dass sich die Daten der Skala „Einstellung“ zur Durchführung der Faktorenanalyse eignen, weshalb mit dieser fortgefahren wurde.

Durchführung der EFA bzgl. Skala „Einstellung“

Es wurde eine Hauptkomponentenanalyse mit Varimax-Rotation durchgeführt, bei der im Vorfeld der EFA keine feste Anzahl an Faktoren festgelegt wurde. Stattdessen wurde als Extraktionsmethode das Kaiser-Guttman-Kriterium (vgl. Guttman, 1954; Kaiser & Dickman, 1959) gewählt, bei dem nur Faktoren mit Eigenwerten > 1 berücksichtigt werden und der Scree-Plot zusätzlich als Abbruchkriterium herangezogen wird.

Ergebnis der EFA bzgl. Skala „Einstellung“

Die EFA ergab das Vorliegen von drei Faktoren mit Eigenwerten > 1 (s. Anhang C 3), die gut voneinander abgegrenzt sind, da keine bedeutsamen Querladungen ausgewiesen wurden. Das mittels der Hauptkomponentenanalyse angestrebte Ziel der Dimensionsreduktion, bei der möglichst viel Varianz der Ausgangsvariablen durch die Konzentration von Variablen zu Hauptkomponenten (im Weiteren Faktoren genannt) erklärt werden (vgl. Fabrigar et al., 1999) und zu einer Einfachstruktur führen (vgl. Thurstone, 1947), wurde somit erreicht.

Diese drei Faktoren klären 58,9 % der Gesamtvarianz auf. Hierbei trägt der erste Faktor, bestehend aus sechs Items und einem Eigenwert von 4,653, zu 33,2 % der Varianzaufklärung bei. Der zweite Faktor weist einen Eigenwert von 2,414 aus und setzt sich ebenfalls aus sechs Items zusammen und ist für 17,2 % Varianzaufklärung verantwortlich. Der letzte Faktor liegt mit einem Eigenwert von 1,182 gerade noch über der Grenze des Kaiser-Guttman-Kriteriums (vgl. Guttman, 1954; Kaiser & Dickman, 1959), besteht jedoch lediglich aus zwei Items. Diese weisen eine Varianzaufklärung von 8,45 % aus.

Da pro Faktor jedoch mindestens drei Items und bestmöglich eine gleiche Itemanzahl pro Faktor verwendet werden sollte (vgl. Bühner, 2006, S. 192), wird im vorliegenden Fall von einer Zwei-Faktorlösung ausgegangen: Faktor eins mit sechs Variablen und Faktor zwei ebenfalls mit sechs Variablen und einer Gesamtvarianzaufklärung von 50,4 % (s. Tabelle 12). Für diese Entscheidung spricht ebenfalls der Screeplot, welcher den dritten Faktor bereits als sog. „Knick“ ausweist und neben dem grenzwertigen Eigenwert somit zusätzliche Begründung liefert, den dritten Faktor nicht weiter zu berücksichtigen (s. Anhang C 3).

Tabelle 12
Skala „Einstellung“ – EFA – Ergebnis der rotierten Komponentenmatrix²⁰

| Item-Nr., EG zu t0 | | Rotierte Komponentenmatrix ^a | | |
|--------------------------|---|---|----------------------------|-------------------------------|
| | | 1 innerer Widerstand | 2 aktives Engagement | 3 Handlungs- sicherheit |
| 32 | Ich finde, Intervention und Prävention von sexuellen Übergriffen haben nichts mit den Aufgaben von Lehrkräften und Mitarbeiten/innen in Schulen zu tun. | ,940 | | |
| 34 | Kinderschutz ist Aufgabe der Jugendhilfe und nicht von Schulen. | ,938 | | |
| 26 | Ich hoffe, dass betroffene Schüler/innen andere Personen ansprechen, aber nicht mich. | ,913 | | |
| 24 | Eigentlich möchte ich mich nicht mit diesem Thema beschäftigen. | ,904 | | |
| 31 | Ich spüre einen inneren Widerstand dem Thema gegenüber. | ,836 | | |
| 22 | Als betreuende Person kann ich einem Schüler/in, der/die von sexuellen Übergriffen betroffen ist, kaum helfen. | ,674 | | |
| 35 | Zur Umsetzung eines umfassenden Kinderschutzes möchte ich Kontakte mit Eltern aufbauen. | | ,754 | |
| 30 | Es ist mir ein besonderes Anliegen, traumatisierte Schüler/innen zu unterstützen. | | ,741 | |
| 33 | Ich möchte mit der Schulleitung und den Kollegen/innen die Einrichtung als sicheren Ort für Kinder und Jugendliche weiterentwickeln. | | ,659 | |
| 29 | Zur Umsetzung eines umfassenden Kinderschutzes möchte ich Kontakte mit der Jugendhilfe aufbauen. | | ,656 | |
| 23 | Ich finde, sexuelle Übergriffe, Prävention und Intervention sollten in Schulen viel stärker thematisiert werden. | | ,486 | |
| 25 | Als Lehrkraft/betreuende Person kann ich für betroffene Schüler/innen Ansprechpartner/in oder Vertrauensperson sein. | | ,455 | |
| 28 | Im Umgang mit sexuell grenzverletzendem Verhalten von Kindern und Jugendlichen untereinander fühle ich mich unsicher. | | | ,735 |
| 27 | Ich fühle mich gut informiert und handlungssicher im Umgang mit sexuellen Übergriffen. | | | ,722 |

Extraktionsmethode: Hauptkomponentenanalyse.

Rotationsmethode: Varimax mit Kaiser-Normalisierung.

a. Die Rotation ist in 4 Iterationen konvergiert.

b. Kleine Koeffizienten < .40 wurden in der Darstellung unterdrückt.

²⁰ Die Tabelle weist die Zuordnung der Items zu den einzelnen Faktoren mit der jeweiligen Faktorladung aus. Dieser Hauptkomponentenanalyse liegt eine Varimax-Rotationsmethode mit Kaiser-Normierung zugrunde, bei der die Rotation in vier Iterationen konvergiert wurde. Aus Übersichtsgründen wurden in der Darstellung die Koeffizienten nach Größe sortiert und kleinere Koeffizienten mit einem Absolutwert von < .40 unterdrückt. Zur Durchführung der EFA wurden alle Items der Skala „Einstellung“ zum MZP t0 der EG und WKG in die Analyse einbezogen. Die jeweiligen Itemnummern aus diesem Fragebogen und MZP wurden in der ersten Spalte der Tabelle vermerkt.

Zu Faktor 1: „innerer Widerstand“

Die dem ersten Faktor zugewiesenen sechs Items (EG t0, Item 32, 34, 26, 24, 31, 22 – angegeben nach absteigender Faktorladung) können inhaltlich unter dem Konstrukt „innerer Widerstand“ subsumiert werden. Sie alle kennzeichnen eine gewisse Art von Widerstand und Ablehnung, die in erster Linie eine persönlich ablehnende Haltung beschreibt. Inhaltlich zählt unter „innerem Widerstand“ sowohl die Ablehnung, Intervention, Prävention und Kinderschutz bei sexuellen Übergriffen als Aufgabe von Schulen und Lehrkräften anzuerkennen (Item 32 mit einer Faktorladung von .940 und Item 34 mit einer Faktorladung von .938), als auch der grundlegende Widerstand dem Thema gegenüber und einer Beschäftigung damit (Item 31 mit einer Faktorladung von .836 und Item 24 mit einer Faktorladung von .904). Als möglicher Grund für diesen inneren Widerstand lässt sich die Sorge ausmachen, als betreuende Person einem Schüler oder einer Schülerin, der oder die von sexuellen Übergriffen betroffen ist, kaum helfen zu können (Item 22 mit einer Faktorladung von .674). Diese Handlungsunsicherheit manifestiert sich bei den schulischen Lehr- und Fachkräften schließlich in der insgeheimen Hoffnung, dass betroffene Schülerinnen und Schüler andere Personen ansprechen, aber nicht die jeweilige schulische Lehr- oder Fachkraft selbst (Item 26 mit einer Faktorladung von .913).

Zu Faktor 2: „aktives Engagement“

Die dem zweiten Faktor zugeordneten Items (EG t0, Item 35, 30, 33, 29, 23 und 25 – angegeben nach absteigender Faktorladung) hingegen lassen sich unter dem inhaltlichen Konstrukt „aktives Engagement“ zusammenfassen. Diesem liegt das besondere Anliegen zugrunde, traumatisierte Schülerinnen und Schüler zu unterstützen (Item 30 mit einer Faktorladung von .741). Zur Umsetzung eines umfassenden Kinderschutzes möchten die schulischen Lehr- und Fachkräfte Kontakt mit den Eltern (Item 35 mit einer Faktorladung von .754) sowie mit der Jugendhilfe (Item 29 mit einer Faktorladung von .656) aufbauen. Darüber hinaus kennzeichnet sich dieses Engagement dadurch aus, nicht nur externe Bezugspersonen und Strukturen einzubeziehen, sondern auch nach innen hin im eigenen Schulsystem Veränderungen zu erwirken. Deutlich wird dies im Bestreben, mit der Schulleitung und den Kolleginnen bzw. Kollegen die Einrichtung als sicheren Ort für Kinder und Jugendliche weiterzuentwickeln (Item 33 mit einer Faktorladung von .659) und sexuelle Übergriffe, Prävention und Intervention in Schulen viel stärker zu

thematisieren (Item 23 mit einer Faktorladung von .486). Das Engagement umfasst schließlich auch das eigene Handeln den Schülerinnen und Schülern gegenüber, indem sich die betreuenden Fachkräfte als Ansprechpartner oder Vertrauensperson für Betroffene sehen (Item 25 mit einer Faktorladung von .455).

3.5.1.4 EFA Skala „Gefühle oder Gedanken“

Zur Ermittlung der für das Thema relevanten Persönlichkeitsmerkmale, die das allgemeine Merkmal der *Sozialen Angst* repräsentieren, wurde die Skala „Gefühle oder Gedanken“ mittels einer EFA bzgl. der zugrunde liegenden Faktorstruktur geprüft. Die Details zu diesen Vor-Analysen Teil 1 für die Skala „Gefühle oder Gedanken“ sind in den Anhang C 4 zusammengestellt.

Nachfolgend werden die Voraussetzungsprüfung, Durchführung und wesentlichen Ergebnisse der EFA bzgl. der Skala „Gefühle oder Gedanken“ dargelegt.

Voraussetzungsprüfung der EFA bzgl. Skala „Gefühle oder Gedanken“

Die Überprüfung der Dateneignung und Überprüfung der Voraussetzung zur Durchführung der EFA erfolgte für insgesamt 26 intervallskalierte Variablen der Skala „Gefühle oder Gedanken“, da die 13 Items der Skala „Gefühle oder Gedanken“ im Fragebogen in zweifacher Hinsicht abgefragt wurden: einmal in Bezug auf schulexterne und einmal in Bezug auf schulinterne sexuelle Übergriffe (vgl. Items 39 bis 51 im Fragebogen EG zu MZP t0). Inwiefern Korrelationen vorlagen und ob diese auch signifikant von null abwichen, wurde mittels des Bartlett's Test auf Sphärizität und des Kaiser-Meyer-Olkin-Koeffizienten (KMO) überprüft. Letzterer steht bei SPSS gleichzeitig auch für den MSA-Koeffizienten (Measure of Sample Adequacy), da für beide Koeffizienten nur ein Wert angegeben wird. Der KMO wies einen Wert von .738 auf, was laut Bühner (2010, S. 347) einer „mittleren“ Eignung entspricht. Der Bartlett-Test war hochsignifikant ($\text{Chi-Quadrat}(325) = 7371.811, p < .001$) und weist damit auf eine ausreichend hohe Korrelation zwischen den Items hin. Ebenso sprach aufgrund des Ergebnisses des Reliabilitätskoeffizienten von Cronbachs Alpha = .913 für die 26 Items der Skala „Gefühle oder Gedanken“ nichts gegen die Durchführung einer Faktorenanalyse (die empfohlenen Referenzwerte für Reliabilitätskoeffizienten liegen bei $\text{Alpha} \geq 0,7$ bzw. $\text{Alpha} \geq 0,8$ (vgl. Bortz & Döring, 2006, S. 725; Nunnally, 1978). Darüber hinaus ist bei der vorliegenden Stichprobengröße von $N = 287$ trotz des Faktes, dass lediglich 5 der 26 Variablen Kommunalitäten von > 0.60 aufweisen, von

„befriedigender“ Inhaltsvalidität der Items auszugehen (vgl. Bühner, 2010, S. 345; Bühner, 2021).

Insgesamt lassen die Ergebnisse der Voraussetzungsprüfung somit darauf schließen, dass sich die Daten der Skala „Gefühle oder Gedanken“ zur Durchführung der Faktorenanalyse eignen, weshalb mit dieser fortgefahren wurde.

Durchführung der EFA bzgl. Skala „Gefühle oder Gedanken“

Es wurde eine Hauptkomponentenanalyse mit Varimax-Rotation durchgeführt, bei der im Vorfeld der EFA zunächst keine feste Anzahl an Faktoren bestimmt wurde. Stattdessen wurde als Extraktionsmethode das Kaiser-Guttman-Kriterium (vgl. Guttman, 1954; Kaiser & Dickman, 1959) gewählt, bei dem nur Faktoren mit Eigenwerten > 1 berücksichtigt werden und der Scree-Plot zusätzlich als Abbruchkriterium herangezogen wird.

Ergebnis der EFA bzgl. Skala „Gefühle oder Gedanken“

Es wurden insgesamt sieben Faktoren mit Eigenwerten > 1 ermittelt, damit jedoch das Ziel der Einfachstruktur verfehlt (s. Anhang C 4). Das Ergebnis des Scree-Plots (s. Anhang C 4) deutete jedoch auf eine Drei-Faktorlösung, weshalb die EFA erneut mit einer fixen Anzahl von drei zu extrahierenden Faktoren durchgeführt wurde (s. Tabelle 13). Hiervon klärt der erste Faktor 32,98 % der Varianz auf (Eigenwert: 8.576, gebildet aus 12 Variablen), der zweite Faktor 11,75 % (Eigenwert: 3.056, gebildet aus 8 Variablen) und der dritte noch 7,99 %. (Eigenwert: 2.076, gebildet aus 6 Variablen). Insgesamt klären diese drei Faktoren somit 52,72 % der Gesamtvarianz auf (s. Anhang C 4).

Tabelle 13
Skala „Gefühle oder Gedanken“ – EFA – Ergebnis der rotierten Komponentenmatrix²¹

| | | Rotierte Komponentenmatrix ^a | | |
|--------------------------|--|--|---------------------|---|
| Item-Nr., EG zu t0 | Variable | Faktor | | |
| | | 1 „Befürchtung um Außen- darstellung“ | 2 „Unsicherheit“ | 3 „Einschätzung Falschbeschul- digungen“ |
| 50 | t0_interne Verdachtsfälle_ Befürchtung, dass darüber etwas in der Presse steht. | ,703 | | |
| 50 | t0_externe Verdachtsfälle_ Befürchtung, dass darüber etwas in der Presse steht. | ,690 | | |
| 43 | t0_interne Verdachtsfälle_ Ich will anderen nicht in den Rücken fallen, sonst fallen sie mir vielleicht auch irgendwann einmal in den Rücken. | ,660 | | |
| 43 | t0_externe Verdachtsfälle_ Ich will anderen nicht in den Rücken fallen, sonst fallen sie mir vielleicht auch irgendwann einmal in den Rücken. | ,658 | | |
| 49 | t0_interne Verdachtsfälle_ Befürchtung, dass das Problem viel Arbeit mit sich bringt, die ich zeitlich gar nicht leisten kann. | ,638 | | |
| 49 | t0_externe Verdachtsfälle_ Befürchtung, dass das Problem viel Arbeit mit sich bringt, die ich zeitlich gar nicht leisten kann. | ,626 | | |
| 44 | t0_interne Verdachtsfälle_ Peinlichkeit, über sexuelle Themen zu sprechen. | ,626 | | |
| 44 | t0_externe Verdachtsfälle_ Peinlichkeit, über sexuelle Themen zu sprechen. | ,623 | | |
| 41 | t0_interne Verdachtsfälle_ Befürchtung, dass eine Auseinandersetzung mit dem Thema dem Ruf der Schule schadet. | ,590 | | |
| 41 | t0_externe Verdachtsfälle_ Befürchtung, dass eine Auseinandersetzung mit dem Thema dem Ruf der Schule schadet. | ,568 | | |
| 48 | t0_externe Verdachtsfälle_ Befürchtung, dass andere mein Handeln übertrieben finden bzw. ich von den Kolleg/innen oder der Schulleitung abgelehnt werde. | ,565 | | |

²¹ Die Tabelle weist die Zuordnung der Items zu den einzelnen Faktoren mit der jeweiligen Faktorladung aus. Dieser Hauptkomponentenanalyse liegt eine Varimax-Rotationsmethode mit Kaiser-Normierung zugrunde, bei der die Rotation in vier Iterationen konvergiert wurde. Aus Übersichtsgründen wurden in der Darstellung die Koeffizienten nach Größe sortiert und kleinere Koeffizienten mit einem Absolutwert von < .40 unterdrückt. Zur Durchführung der EFA wurden alle Items der Skala „Gefühle oder Gedanken“ zum MZP t0 der EG und WKG in die Analyse einbezogen. Die jeweiligen Itemnummern aus diesem Fragebogen und MZP wurden in der ersten Spalte der Tabelle vermerkt.

| | | | | |
|----|---|------|------|------|
| 48 | t0_interne Verdachtsfälle_ Befürchtung, dass andere mein Handeln übertrieben finden bzw. ich von den Kolleg/innen oder der Schulleitung abgelehnt werde. | ,544 | | |
| 45 | t0_interne Verdachtsfälle Unsicherheit, ob und wie ich mit der/dem Schüler/in sprechen soll. | | ,852 | |
| 45 | t0_externe Verdachtsfälle_ Unsicherheit, ob und wie ich mit der/dem Schüler/in sprechen soll. | | ,842 | |
| 46 | t0_externe Verdachtsfälle_ Unsicherheit, wie ich mit den Eltern des/der Schüler/in sprechen soll. | | ,839 | |
| 46 | t0_interne Verdachtsfälle Unsicherheit, wie ich mit den Eltern des/der Schüler/in sprechen soll. | | ,802 | |
| 47 | t0_interne Verdachtsfälle_ Unsicherheit, welche Unterstützungsmöglichkeiten es in diesen Fällen gibt. | | ,704 | |
| 47 | t0_externe Verdachtsfälle_ Unsicherheit, welche Unterstützungsmöglichkeiten es in diesen Fällen gibt. | | ,691 | |
| 51 | t0_externe Verdachtsfälle_ Befürchtung, dass ich mich nicht so verhalte, wie es juristisch verlangt ist. | | ,596 | |
| 51 | t0_interne Verdachtsfälle Befürchtung, dass ich mich nicht so verhalte, wie es juristisch verlangt ist. | | ,579 | |
| 40 | t0_interne Verdachtsfälle_ Unsicherheit, ob der/die Schüler/in die Übergriffe vielleicht nur erfunden hat, um sich wichtig zu machen oder um andere schlecht zu machen. | | | ,750 |
| 40 | t0_externe Verdachtsfälle_ Unsicherheit, ob der/die Schüler/in/ die Übergriffe vielleicht nur erfunden hat, um sich wichtig zu machen oder um andere schlecht zu machen. | | | ,746 |
| 39 | t0_interne Verdachtsfälle_ Befürchtung, jemanden zu Unrecht zu beschuldigen. | | | ,699 |
| 39 | t0_extern Verdachtsfälle_ Befürchtung, jemanden zu Unrecht zu beschuldigen. | | | ,657 |
| 42 | t0_externe Verdachtsfälle Befürchtung, dass man mich der Verleumdung beschuldigt, wenn sich der Verdacht nicht bestätigt. | ,407 | | ,511 |
| 42 | t0_interne Verdachtsfälle_ Befürchtung, dass man mich der Verleumdung beschuldigt, wenn sich der Verdacht nicht bestätigt. | | | |

Extraktionsmethode: Hauptkomponentenanalyse.

Rotationsmethode: Varimax mit Kaiser-Normalisierung.

- Die Rotation ist in 4 Iterationen konvergiert.
- Die Koeffizienten sind nach Größe sortiert.
- Kleine Koeffizienten (Absolutwert < .40) wurden in der Darstellung unterdrückt.

Zu Faktor 1: „Befürchtung um Außendarstellung“

Dem ersten Faktor sind 12 Items zugewiesen (EG t0, Item 50 [intern, extern], 43 [intern, extern], 49 [intern, extern], 44 [intern, extern], 41 [intern, extern], 48 [extern, intern] – angegeben nach absteigender Faktorladung), welche inhaltlich unter dem Konstrukt „Befürchtung um Außendarstellung“ subsumiert werden können. Bei diesem Konstrukt geht es einerseits um die reine Darstellung nach außen hin, welches die Befürchtung inkludiert, dass darüber etwas in der Presse steht (Item 50 intern mit einer Faktorladung von .703 und Item 50 extern mit einer Faktorladung von .690) oder dass eine Auseinandersetzung mit dem Thema dem Ruf der Schule schadet (Item 41 intern mit einer Faktorladung von .590 und Item 41 extern mit einer Faktorladung von .568). Andererseits umfasst sie auch die Sorge um die eigene Darstellung gegenüber den Kolleginnen und Kollegen. Konkret ist damit die Befürchtung beschrieben, dass andere das eigene Handeln übertrieben finden und man von den Kolleginnen und Kollegen oder der Schulleitung abgelehnt wird (Item 48 extern mit einer Faktorladung von .565 und Item 48 intern mit einer Faktorladung von .544). Des Weiteren schließt sie den Aspekt der Kollegialität insofern ein, als dass die schulischen Lehr- und Fachkräfte anderen nicht in den Rücken fallen wollen, weil sie ihnen sonst vielleicht auch irgendwann einmal in den Rücken fallen könnten (Item 43 intern mit einer Faktorladung von .660 und Item 43 extern mit einer Faktorladung von .658). Schließlich umfasst die Sorge um die Außendarstellung auch die Peinlichkeit, über sexuelle Themen zu sprechen (Item 44 intern mit einer Faktorladung von .626 und Item 44 extern mit einer Faktorladung von .623) und die Befürchtung, dass das Problem viel Arbeit mit sich bringt, die zeitlich gar nicht leistbar ist (Item 49 intern mit einer Faktorladung von .638 und Item 49 extern mit einer Faktorladung von .626).

Zu Faktor 2: „Unsicherheit“

Der zweite Faktor wurde aus acht Items gebildet (EG t0, Item 45 [intern, extern], 46 [extern, intern], 47 [intern, extern], 51 [extern, intern] – angegeben nach absteigender Faktorladung), welche das inhaltliche Konstrukt „Unsicherheit“ repräsentieren. Diese „Unsicherheit“ bezieht sich v.a. auf Unsicherheiten in der Gesprächskompetenz. Die schulischen Lehr- und Fachkräfte sind verunsichert, ob und wie sie mit der Schülerin oder dem Schüler (Item 45 intern mit einer Faktorladung von .852 und Item 45 extern mit einer Faktorladung von .842) bzw. mit den Eltern (Item 46 extern mit einer

Faktorladung von .839 und Item 46 intern mit einer Faktorladung von .802) sprechen sollen. Darüber hinaus umfasst dieser Faktor Unsicherheiten in Bezug auf Unterstützungsmöglichkeiten bei internen Verdachtsfällen (Item 47 intern mit einer Faktorladung von .704) und bei externen Verdachtsfällen (Item 47 extern mit einer Faktorladung von .691). Auch die Befürchtung, sich nicht so zu verhalten, wie es juristisch verlangt sei (Item 51 extern mit einer Faktorladung von .596 und Item 51 intern mit einer Faktorladung von .579), fällt unter das Konstrukt „Unsicherheit“.

Zu Faktor 3: „Einschätzung Falschbeschuldigungen“

Der dritte Faktor setzt sich aus den verbliebenen sechs Items zusammen (EG t0, Item 40 [intern, extern], 39 [intern, extern], 42 [extern, intern] – angegeben nach absteigender Faktorladung), welche inhaltlich das Konstrukt „Einschätzung Falschbeschuldigungen“ repräsentieren. Hierzu zählen u.a. die Unsicherheit, ob der Schüler oder die Schülerin die Übergriffe vielleicht nur erfunden hat, um sich wichtig zu machen oder um andere schlecht zu machen (Item 40 intern mit einer Faktorladung von .750 und Item 40 extern mit einer Faktorladung von .746). Darüber hinaus umfasst dieser Faktor die Befürchtung, jemanden zu Unrecht zu beschuldigen (Item 39 intern mit einer Faktorladung von .699 und Item 39 extern mit einer Faktorladung von .657) und dass die schulischen Lehr- und Fachkräfte der Verleumdung beschuldigt werden könnten, wenn sich der Verdacht nicht bestätigt (Item 42 extern lädt neben dem dritten Faktor „Einschätzungen Falschbeschuldigungen“ (.511) auch auf den ersten Faktor „Befürchtung um Außendarstellung“ (.401), wird aufgrund von höherer Ladung und besserer inhaltlicher Passung jedoch zum dritten Faktor zugeordnet; Item 42 intern weist eine Faktorladung von .398 auf dem dritten Faktor auf).

3.5.1.5 Auswahl relevanter Persönlichkeitsmerkmale und Schaubild zum Prozess der Extrahierung

Die oben beschriebenen EFAs bzgl. der Skalen „Einstellung“ sowie „Gefühle oder Gedanken“ konnten insgesamt fünf Faktoren extrahieren:

- innerer Widerstand (Skala „Einstellung“)
- aktives Engagement (Skala „Einstellung“)
- Befürchtung um Außendarstellung (Skala „Gefühle oder Gedanken“)
- Unsicherheit (Skala „Gefühle oder Gedanken“)
- Einschätzung Falschbeschuldigungen (Skala „Gefühle oder Gedanken“)

Da beide Skalen („Einstellung“ sowie „Gefühle oder Gedanken“) für das Thema des sexuellen Kindesmissbrauchs von Relevanz sind, sollte von ihnen jeweils ein Faktor weiter berücksichtigt werden. D.h. es mussten nun zwei von den fünf Faktoren ausgewählt werden, die sich dazu eignen, in den weiterführenden Analysen als neue Gruppierungsvariable zu dienen. Die Auswahl erfolgte neben der Berücksichtigung von verfügbaren Ressourcen und Umfangsüberlegungen v.a. vor dem Hintergrund inhaltlicher Überlegungen. Wie in Kapitel 2.4 dargelegt, scheinen insbesondere „innere Widerstände“, die aufgrund einer geringen Offenheit für Erfahrungen und/oder einer geringeren Identifizierung mit der eigenen Arbeit bestehen, als auch grundlegende „Unsicherheiten“ in Bezug auf das Thema des sexuellen Missbrauchs relevante Einflussfaktoren zu sein. Vor diesem Hintergrund wird folgendes Fazit gezogen:

Fazit:

Die Konstrukte „innerer Widerstand“ und „Unsicherheit“ werden als forschungsleitende Persönlichkeitsmerkmale für die weitere Sekundäranalyse ausgewählt, um deren Einfluss auf die SeMB-Fortbildung in den Bereichen Reaktionen, Lernen und Verhalten näher zu untersuchen.

Abbildung 8 visualisiert diesen mehrschrittigen Prozess der Extrahierung relevanter Persönlichkeitsmerkmale in einer Gesamtschau.

| Allgemeine Persönlichkeitsmerkmale | Inhaltliche Zuordnung zu SeMB-Skalen + Durchführung EFAs | Extrahierte Faktoren aus den EFAs | Ergebnis: ausgewählte relevante Persönlichkeitsmerkmale | Operationalisiert durch: |
|---|---|---|---|--|
| Lern- motivation und Identifizierung mit der eigenen Arbeit | Einstellung gegenüber Prävention und Inter- vention bei sexuellen Übergriffen | innerer Widerstand | innerer Widerstand | <u>Item-Nr., EG zu t0:</u> 32: Ich finde, Intervention und Prävention von sexuellen Übergriffen haben nichts mit den Aufgaben von Lehrkräften und Mitarbeitern/innen in Schulen zu tun. 34: Kinderschutz ist Aufgabe der Jugendhilfe und nicht von Schulen. 26: Ich hoffe, dass betroffene Schüler/innen andere Personen ansprechen, aber nicht mich. 24: Eigentlich möchte ich mich nicht mit diesem Thema beschäftigen. 31: Ich spüre einen inneren Widerstand dem Thema gegenüber. 22: Als betreuende Person kann ich einem Schüler/in, der/die von sexuellen Übergriffen betroffen ist, kaum helfen. |
| Offenheit für Erfahrungen | | aktives Engagement | | |
| Soziale Angst und Unsicherheiten | Hemmende Gefühle oder Gedanken bei Verdacht auf schulintern e oder schulextern e sexuelle Übergriffe | Befürchtung um Außen- darstellung Unsicherheit Einschätzung Falsch- beschuldigungen | Unsicher- heit | <u>Item-Nr., EG zu t0, jeweils bzgl. interner + externer Verdachtsfälle:</u> 45: Unsicherheit, ob und wie ich mit der/dem Schüler/in sprechen soll. 46: Unsicherheit, wie ich mit den Eltern des/der Schüler/in sprechen soll. 47: Unsicherheit, welche Unterstützungsmöglichkeiten es in diesen Fällen gibt. 51: Befürchtung, dass ich mich nicht so verhalte, wie es juristisch verlangt ist. |

Abbildung 8. Prozess der Extrahierung relevanter Persönlichkeitsmerkmale

3.5.2 Vor-Analysen – Teil 2: Neugruppierung der SeMB-Teilnehmenden

Um den Hypothesen entsprechend (vgl. Kap. 3.4) den Einfluss der beiden Konstrukte „innerer Widerstand“ und „Unsicherheit“ in unterschiedlicher Ausprägungsstärke bei den SeMB-Teilnehmenden zu kontrastieren, musste zuvor die ursprüngliche Gesamtstichprobe anhand dieser Konstrukte in neue Untersuchungsgruppen eingeteilt werden. Dieses Vorgehen war insofern erforderlich, als dass auf die vorhandenen Informationen aus dem Antwortverhalten der Teilnehmenden in Bezug auf die beiden Skalen „Einstellung“ und „Gefühle oder Gedanken“ zurückgegriffen werden musste, da im Rahmen der Sekundäranalyse keine Vorab-Erhebungen bei den Fortbildungsteilnehmenden bzgl. der o.g. allgemeinen Persönlichkeitsmerkmale mehr durchgeführt und diese anhand dessen in neue Gruppen eingeteilt werden konnten.

Nachfolgend werden die in diesem Zusammenhang verwendeten statistischen Methoden skizziert (Kap. 3.5.2.1), die Ergebnisse der Umsetzung separat für jedes Konstrukt dargelegt (Konstrukt „innerer Widerstand: Kap. 3.5.2.2; Konstrukt „Unsicherheit: Kap., 3.5.2.3) und der Prozess der neuen Gruppeneinteilung in Kapitel 3.5.2.4 in einem Schaubild visualisiert.

3.5.2.1 Methodik zur neuen Gruppeneinteilung

Um neue Gruppierungsvariablen zu generieren, anhand derer die SeMB-Teilnehmenden in neue Untersuchungsgruppen eingeteilt werden können, wurde zweistufig vorgegangen:

- (1) Faktorwert: Mittels der EFA wurden die Faktorwerte für jede Probandin und jeden Probanden und jeden extrahierten Faktor generiert, so dass eine neue Variable für jeden Faktor entstand. Dadurch konnte die Anzahl der Variablen, welche diesen Faktor ausmachen (siehe Abb. 8 und Abb. 9), auf nur eine Variable reduziert werden. Relevante Faktoren waren hier „innerer Widerstand“ bzw. „Unsicherheit“. Der Faktorwert repräsentiert die Ausprägung des entsprechenden Faktors (hier: „innerer Widerstand“ bzw. „Unsicherheit“) bei einem Individuum (vgl. Bühner, 2021). Dabei stehen i.d.R. „hohe positive Werte auf den Faktoren für eine hohe Fähigkeits- oder Eigenschaftsausprägung und hohe negative Werte für eine geringe Ausprägung auf den Faktoren“, wobei die Faktorwerte standardnormal verteilt sind (Bühner, 2021, S. 467). Auf diese Weise kann – im Vergleich zum Summenwert – die gewichtete Summe der z-standardisierten

Werte einer Person auf allen Items berücksichtigt werden, da der Ausprägungsgrad anhand der gewichteten Faktorladung erfolgt. Entsprechend gehen Items mit höheren Faktorladungen stärker gewichtet in den Faktorwert ein, „da die Unterschiede in der Beantwortung dieser Items durch das Konstrukt besser vorhergesagt werden können.“ (Bühner, 2021, S. 466).

- (2) Mediansplit: Der jeweilige Faktorwert diene sodann als Grundlage für den anschließenden Mediansplit, welcher als Methode zur neuen Gruppeneinteilung verwendet wurde.

Beim Median-Split wird eine kontinuierliche, mindestens ordinalskalierte Variable an der 50. Perzentile künstlich dichotomisiert und dadurch in eine kategoriale Gruppierungsvariable mit zwei Ausprägungen umgewandelt. Die Probanden und Probandinnen werden hierdurch in zwei möglichst gleichgroße Teilmengen unterteilt, bei der die eine Gruppe die Ausprägungskategorie „hoch“ und die andere Gruppe die Ausprägung „gering“ besitzt (vgl. Lasarov & Hoffmann, 2017, S. 11).

3.5.2.2 Neue Gruppeneinteilung: Teilnehmende mit hohem vs. geringen „inneren Widerstand“

Zur Bildung der neuen Gruppeneinteilung auf Grundlage des Faktors „innerer Widerstand“ aus der Skala „Einstellung“ wurde zunächst aus den sechs Variablen (zu MZP t0), die diesen Faktor repräsentieren (vgl. die Items von EG t0_22, t0_24, t0_26, t0_31, t0_32, t0_34), ein Faktorwert berechnet. Dieser diene fortan als Gruppierungsvariable „innerer Widerstand“.

Die deskriptiven Statistiken und Häufigkeiten gaben Aufschluss darüber, dass bei dieser neuen Gruppierungsvariablen insgesamt $N = 326$ Datensätze berücksichtigt wurden, die Teilnehmenden Werte zwischen 1 (= trifft überhaupt nicht zu) und 6 (= trifft völlig zu) vergeben konnten und der Median dieser neuen Variablen bei $Mdn = 4.98$ liegt.

In einem zweiten Schritt wurde die Verteilung anhand des Medians (4.98) in zwei annähernd gleich große Hälften geteilt und dadurch die Probanden und Probandinnen in hoch und gering gruppiert: 158 SeMB-Teilnehmende (48,5 %) wurden auf diese Weise der Gruppe mit geringer Ausprägung des Faktors „innerer Widerstand“ zugeordnet und

die verbleibenden 168 SeMB-Teilnehmenden (51,5 %) der Gruppe mit hoher Ausprägung auf dem Faktor „innerer Widerstand“.

Weiterführende Details sind in Anhang C 5 hinterlegt.

3.5.2.3 Neue Gruppeneinteilung: Teilnehmende mit hoher vs. geringer „Unsicherheit“

Zur Bildung der neuen Gruppeneinteilung auf Grundlage des Faktors „Unsicherheit“ aus der Skala „Gefühle oder Gedanken“ wurde zunächst aus den acht Variablen (zu MZP t0), die diesen Faktor repräsentieren (vgl. die Items von EG t0_45_extern, t0_45_intern, t0_46_extern, t0_46_intern, t0_47_extern, t0_47_intern, t0_51_extern, t0_51_intern), ein Faktorwert berechnet. Dieser diente fortan als Gruppierungsvariable „Unsicherheit“. Die deskriptiven Statistiken und Häufigkeiten gaben Aufschluss darüber, dass bei dieser neuen Gruppierungsvariablen insgesamt $N = 325$ Datensätze berücksichtigt wurden, die Teilnehmenden Werte zwischen 1 (= überhaupt nicht) und 6 (= sehr stark) vergeben konnten und der Median dieser neuen Variablen bei $Mdn = 3.76$ liegt.

In einem zweiten Schritt wurde die Verteilung anhand des Medians (3.76) in zwei annähernd gleich große Hälften geteilt und dadurch die Probanden und Probandinnen in hoch und gering gruppiert: 172 SeMB-Teilnehmende (52,8 %) wurden auf diese Weise der Gruppe mit geringer Ausprägung des Faktors „Unsicherheit“ zugeordnet und die verbleibenden 154 SeMB-Teilnehmenden (47,2 %) der Gruppe mit hoher Ausprägung auf dem Faktor „Unsicherheit“.

Weiterführende Details sind in Anhang C 6 hinterlegt.

3.5.2.4 Schaubild zum Prozess der neuen Gruppeneinteilung der SeMB-Teilnehmenden

| Faktor | | | Ergebnis: Neue Gruppen- einteilung der SeMB- Teilnehmenden |
|---|--------------------------------|-----------------------------------|---|
| <p>Innerer Widerstand (6 Variablen) <u>Item-Nr., EG zu t0:</u> 32: Ich finde, Intervention und Prävention von sexuellen Übergriffen haben nichts mit den Aufgaben von Lehrkräften und Mitarbeitern/innen in Schulen zu tun.</p> <p>34: Kinderschutz ist Aufgabe der Jugendhilfe und nicht von Schulen.</p> <p>26: Ich hoffe, dass betroffene Schüler/innen andere Personen ansprechen, aber nicht mich</p> <p>24: Eigentlich möchte ich mich nicht mit diesem Thema beschäftigen.</p> <p>31: Ich spüre einen inneren Widerstand dem Thema gegenüber.</p> <p>22: Als betreuende Person kann ich einem Schüler/in, der/die von sexuellen Übergriffen betroffen ist, kaum helfen.</p> | <p>➔ Berechnung Faktorwert</p> | <p>➔ Durchführung Mediansplit</p> | <p>➔ $n = 168$ Teilnehmende mit hohem innerem Widerstand</p> <p>vs.</p> <p>$n = 158$ Teilnehmende mit geringem innerem Widerstand</p> |
| <p>Unsicherheit (8 Variablen) <u>Item-Nr., EG zu t0, jeweils bzgl. interner + externer Verdachtsfälle:</u> 45: Unsicherheit, ob und wie ich mit der/dem Schüler/in sprechen soll.</p> <p>46: Unsicherheit, wie ich mit den Eltern des/der Schüler/in sprechen soll.</p> <p>47: Unsicherheit, welche Unterstützungsmöglichkeiten es in diesen Fällen gibt.</p> <p>51: Befürchtung, dass ich mich nicht so verhalte, wie es juristisch verlangt ist.</p> | <p>➔ Berechnung Faktorwert</p> | <p>➔ Durchführung Mediansplit</p> | <p>➔ $n = 154$ Teilnehmende mit hoher Unsicherheit</p> <p>vs.</p> <p>$n = 172$ Teilnehmende mit geringer Unsicherheit</p> |

Abbildung 9. Prozess der neuen Gruppeneinteilung der SeMB-Teilnehmenden

3.5.3 Haupt-Analysen: Einfluss von hohem/geringem Widerstand sowie hoher/geringer Unsicherheit auf die SeMB-Fortbildung

Nach den Vor-Analysen in Kapitel 3.5.1 und Kapitel 3.5.2 wurden die Gruppenvergleiche zur Hypothesentestung (vgl. Hypothesen in Kap. 3.4) und schlussendlichen Beantwortung der Hauptfragestellung („*Welchen Einfluss haben hoher/geringer innerer Widerstand bzw. hohe/geringe Unsicherheit auf die Reaktionen, den Lernzuwachs und das Verhalten der Teilnehmenden der SeMB-Fortbildung?*“, vgl. Kap. 3.1) vorbereitet und durchgeführt.

Die methodische Vorgehensweise unterschied sich dabei jeweils nach zu überprüfender Ebene. Zur Analyse des Einflusses von hohem vs. geringem innerem Widerstand und hoher vs. geringer Unsicherheit in Bezug auf die Reaktionen (Ebene 1) und das Verhalten (Ebene 3) der Teilnehmenden der SeMB-Fortbildung wurde der Mann-Whitney-U-Test angewandt. Der Lernzuwachs (Ebene 2) wurde hingegen mittels mixed ANOVAs analysiert. Die Voraussetzungsprüfungen, die Ergebnisse dieser Überprüfung sowie die Datenauswertung mit den o.g. Verfahren werden nachfolgend gebündelt für Ebene 1 und 3 (vgl. Kap. 3.5.3.1 – 3.5.3.4) sowie daran anschließend für Ebene 2 (vgl. Kap. 3.5.3.5 – 3.5.3.8) dargelegt.

3.5.3.1 Einführung in die Methodik zur Überprüfung der Forschungsfragen auf Ebene 1 und 3

Entsprechend der Hypothesen zu den Reaktionen (Ebene 1) und dem Verhalten (Ebene 3) (vgl. Kap. 3.4.1 und Kap. 3.4.3) sollen Unterschiedshypothesen geprüft werden. Die hierfür herangezogene Stichprobe setzt sich aus allen Fortbildungsteilnehmenden der EG zusammen. Diese sollte hinsichtlich der beiden extrahierten Konstrukte „innerer Widerstand“ und „Unsicherheit“ auf Ebene der Gesamtskala sowie auf Ebene der Einzelitems analysiert werden. Hierzu wurde die Stichprobe zum einen anhand des Konstruktes „innerer Widerstand“ in zwei Gruppen eingeteilt („innerer Widerstand hoch“ vs. „innerer Widerstand gering“) und zum anderen anhand des Konstruktes „Unsicherheit“ erneut in zwei Gruppen eingeteilt („Unsicherheit hoch“ vs. „Unsicherheit gering“). Bei jeder dieser neuen Gruppeneinteilungen handelt es sich somit um zwei unabhängige Stichproben, bei der die einzelnen Messwerte nicht von den gleichen Fällen stammen. In Abhängigkeit der Skalenniveaus der Variablen und der Erfüllung der Voraussetzungen eignet sich zur Überprüfung dieser Hypothesen der *t*-Test für

unabhängige Stichproben. Dieser prüft die Nullhypothese, dass sich die Mittelwerte von zwei Gruppen nicht systematisch voneinander unterscheiden: $H_0: \mu_1 = \mu_2$, $H_1: \mu_1 \neq \mu_2$. Ungeachtet dessen, dass aus Simulationsstudien hervorgeht, dass der t -Test für unabhängige Stichproben relativ robust auf Verletzungen seiner Voraussetzungen reagiert (vgl. Boneau, 1960; Glass, Peckham & Sanders, 1972; Havlicek & Peterson, 1974; Sawilowsky & Blair, 1992; Srivastava, 1959), ist es von essenzieller Bedeutung, die Voraussetzungen für die Anwendung dieses Verfahrens ausführlich zu prüfen. Dies erfolgt vor dem Hintergrund, dass bei mehrfachen und groben Verletzungen die Gültigkeit der ermittelten Ergebnisse eingeschränkt ist, weil bspw. die Teststärke reduziert ist, die Wahrscheinlichkeit steigt, einen Fehler erster Art zu begehen, oder es vermehrt zu Fehleinschätzungen kommt und dann die Anwendung eines verteilungsfreien Verfahrens angeraten wird (vgl. Döring & Bortz, 2016, S. 708; Rasch, Friese, Hofmann & Naumann, 2014a, Kap. 3). In diesem Fall stünden der Welch-Test (als eine Anpassung des t -Tests) oder der Mann-Whitney-U-Tests (vgl. Mann & Whitney, 1947) als non-parametrische Alternative zur Verfügung.

Ähnlich wie der t -Test überprüft der Mann-Whitney-U-Test, ob sich zwei unabhängige Gruppen signifikant voneinander in Bezug auf eine abhängige Variable unterscheiden. Verglichen wird hierbei allerdings eine zugeordnete Verteilung von Rangplätzen in den beiden Stichproben und nicht die Messwerte selbst. Die Zuordnung der Rangplätze erfolgt, indem zunächst alle erzielten Werte (unabhängig von Gruppenzugehörigkeit) in eine gemeinsame Rangreihe gebracht werden. Danach wird jedem Wert ein Rang zugeordnet (z.B. geringster Wert erhält Rangplatz 1 usw.). Anschließend wird für jede Gruppe separat der durchschnittliche Summenwert (mittlerer Rang) sowie der Gesamtsummenwert (Rangsumme) berechnet. Der U -Wert ist die Prüfgröße dieses Verfahrens und gibt Auskunft darüber, ob sich die beiden Rangverteilungen voneinander unterscheiden. Betrachtet werden hierbei die sog. Rangplatzüberschreitungen (U -Wert) und Rangplatzunterschreitungen (U' -Wert). Treten diese gleich häufig auf, gibt es keinen Unterschied zwischen den Gruppen, was der H_0 entspricht: $U = U'$. Je mehr Rangüberschreitungen und je weniger Rangunterschreitungen es gibt (und umgekehrt), desto eher unterscheiden sich die beiden Gruppen ($H_1: U \neq U'$) (vgl. Rasch, Friese, Hofmann & Naumann, 2014b, Kap. 8.1).

Entsprechend der Voraussetzungen für die Anwendung des *t*-Tests (vgl. Rasch et al., 2014a, S. 43) wurden zunächst folgende Aspekte geprüft –

- Skalenniveau der Variablen,
- Normalverteilung,
- Varianzhomogenität sowie
- Stichprobenumfänge

– bevor auf Basis dieser Ergebnisse die finale Entscheidung für die Auswahl und Anwendung des geeignetsten Verfahrens fiel.

Bei dieser Voraussetzungsprüfung auf Ebene 1 und 3 wurden die Skalen

- „Struktur und Umsetzung der Fortbildung“ (Ebene 1: Reaktionen)
- „Allgemeine Zufriedenheit – Kurzfristige Reaktionen“ (Ebene 1: Reaktionen)
- „Allgemeine Zufriedenheit – Langfristige Reaktionen“ (Ebene 1: Reaktionen)
- „Weitere Beschäftigung mit dem Thema und den Inhalten“ (Ebene 3: Verhalten)

in zweifacher Weise analysiert: einmal in Bezug auf das Konstrukt „innerer Widerstand“ und einmal in Bezug auf das Konstrukt „Unsicherheit“.

Die nachfolgenden Abschnitte legen das Vorgehen der Überprüfung der o.g. Testvoraussetzungen für Ebene 1 und 3 und deren Ergebnisse im Detail dar. In Kapitel 3.5.3.3 sind die zentralen Ergebnisse zudem noch einmal auf einen Blick zusammengefasst und die Anwendung des ausgewählten Verfahrens begründet.

3.5.3.2 Voraussetzungsprüfung zur Anwendung des statistischen Verfahrens auf Ebene 1 und 3

Die Darstellung der Überprüfung und Ergebnisse der Voraussetzungsprüfung orientiert sich an der o.g. Reihenfolge der zu untersuchenden Aspekte. Bevor diese nachfolgend dargelegt werden, einige Hinweise vorab:

- Bzgl. der Beurteilung, ob die jeweilige Voraussetzung für die einzelne Skala als erfüllt angesehen wird, wurde folgende Farbcodierung als „Interpretationshilfe“ eingeführt, die in den nachfolgenden Darstellungen immer wieder Anwendung findet:

Interpretationshilfe

Dunkelgrün hinterlegter Skalen-Namen/dunkelgrüne Schrift = Voraussetzung erfüllt

Hellgrün hinterlegter Skalen-Namen = Voraussetzung teilweise bzw. überwiegend erfüllt

Rot hinterlegter Skalen-Namen/rote Schrift = Voraussetzung (überwiegend) nicht erfüllt

- In der Arbeit wurden die Daten überwiegend auf Ebene der Gesamtskalen aufbereitet, da die nachfolgenden Ergebnisse sehr umfangreich sind. Weiterführende Details zu Ergebnissen auf Ebene der Einzelitems sind i.d.R. zusätzlich im Anhang hinterlegt, auf den an entsprechenden Stellen verwiesen wird.
- Teilweise haben die Analysen gezeigt, dass sich die Ergebnisse auf Gesamtskalenebene von denen auf Ebene der Einzelitems unterscheiden und die präsentierten Ergebnisse auf Gesamtskalenebene deshalb zunächst als „Zwischen“-Ergebnisse zu verstehen sind. In Abgleich mit denen der Einzelitems wurden diese noch einmal in Gesamtschau beurteilt (und ggf. „korrigiert“). Die finale Einstufung ist der Gesamtübersicht in Kapitel 3.5.3.3 zu entnehmen.
- Am Ende der jeweils überprüften Voraussetzung wurden sog. „Fazit-Boxen“ eingeführt, in denen das Gesamtergebnis pro Voraussetzung kurz zusammengefasst ist.

Skalenniveau der abhängigen Variablen

Da das Mess- bzw. Skalenniveau der Variablen für die Interpretation der Ergebnisse von entscheidender Bedeutung ist, werden für eine sinnvolle Interpretierbarkeit i.d.R. metrische bzw. intervallskalierte Variablen gefordert (vgl. Döring & Bortz, 2016, S. 250f.). Diese liegen dann vor, wenn die Messwerte eine Gleichabständigkeit (Äquidistanz) aufweisen (vgl. Rasch et al., 2014a, S. 8). Zum einen haben sich mittlerweile Ratingskalen ab fünf Stufen als intervallskaliert eingebürgert (vgl. Döring & Bortz, 2016, S. 249) und zum anderen ist für die Beurteilung, ob durch eine solche Ratingskalen die Gleichabständigkeit adäquat abgebildet wird, entscheidend, ob sie von den Befragten auch als solche wahrgenommen wird. Hierzu zeigt die Studie von Rohrman (1978), dass bereits 5-stufige Skalen von den Teilnehmenden „weitestgehend als äquidistant“ aufgefasst wurden, bei denen Bewertungen anhand der verbalen Marker „trifft gar nicht zu – trifft wenig zu – trifft teils, teils zu – trifft ziemlich zu – trifft völlig zu“ vorgenommen wurden (vgl. Döring & Bortz, 2016, S. 245 und 266).

Ergebnis der Überprüfung bzgl. Skalenniveau

Den beiden Skalen

- „Allgemeine Zufriedenheit – Kurzfristige Reaktionen“ (Ebene 1: Reaktionen)
- „Allgemeine Zufriedenheit – Langfristige Reaktionen“ (Ebene 1: Reaktionen)

liegt eine 11-stufige Likert-Skala zugrunde.

Den beiden Skalen

- „Struktur und Umsetzung der Fortbildung (Ebene 1: Reaktionen)
- „Weitere Beschäftigung mit dem Thema und den Inhalten“ (Ebene 3: Verhalten)

liegt hingegen eine 5-stufige Likert-Skala zugrunde.

Zusätzlich wurden bei den Aufgabenstellungen der o.g. Skalen derartige sprachliche Marker verwendet, um den Probanden und Probandinnen der SeMB-Fortbildung eine entsprechende Urteilsverankerung zu ermöglichen und die Gleichabständigkeit der einzelnen Messwerte aufzuzeigen, z.B. „Bitte geben Sie an, wie stark Sie den Aussagen zustimmen von 0 = „stimme gar nicht zu“ bis 10 = „stimme voll zu“ bzw. „Bitte geben Sie an, wie stark Sie den Aussagen zustimmen von 1 = „stimme gar nicht zu“ bis 5 = „stimme voll zu“.“ (vgl. z.B. Fragebogen EG, t1, Seite 10).

Fazit bzgl. Skalenniveau Skalen Ebene 1 und 3:

Die Voraussetzung des metrischen Skalenniveaus zur Anwendung des parametrischen Verfahrens kann für alle vier der überprüften Skalen auf Ebene 1 und 3 als erfüllt betrachtet werden.

Normalverteilung

Der *t*-Test setzt, wie viele andere statistische Verfahren, voraus, dass das zu überprüfende Merkmal in der Population normalverteilt ist. Dies hat vor dem Hintergrund verschiedener Kontexte eine besondere Bedeutung. Zum einen dient die Normalverteilung als empirische Verteilung, bei der die Häufigkeitsverteilung der Merkmalsausprägungen einer Population einer bestimmten Form – der glockenförmigen Kurve – ähnelt. Zum anderen fungiert sie als Basis- und Grenzverteilung (zentraler Grenzwertsatz), z.B. bei der Verteilung statistischer Kennwerte (Erwartungswert). Darüber hinaus ist sie von Relevanz in der statistischen Fehlertheorie, da auch sie sich ebenfalls auf die Verteilung der Messfehler auswirkt (vgl. Bortz & Schuster, 2010, S. 71 ff.). Die Normalverteilung ist dann gegeben, wenn Modus, Median und arithmetisches Mittel auf einen Punkt fallen und somit symmetrisch und durch einen glockenförmigen Verlauf gekennzeichnet sind (vgl. Rasch et al., 2014a, Kap. 2).

Die Überprüfung auf Normalverteilung der Daten erfolgte für alle o.g. Skalen auf Ebene der Gesamtskala sowie auf Ebene der Einzelitems in zweifacher Ausführung: einmal unter Berücksichtigung des Konstruktes „innerer Widerstand“ und einmal für die Gruppierungsvariable „Unsicherheit“, jeweils für die zweistufige Kategorienausprägung „hoch“ vs. „gering“. Zum einen wurden zunächst die beiden Normalverteilungstests Kolmogorov-Smirnov (vgl. Bortz, Lienert, Barskova, Leitner & Oesterreich, 2008, Kap. 4; Bortz, Lienert & Boehnke, 2008, Kap. 7.3) und Shapiro-Wilk-Test (vgl. D’Agostino, 1982; Shapiro, Wilk & Chen, 1968) eingesetzt. Diese Tests prüfen die H_0 , dass die Verteilung normal, d.h. symmetrisch, ist. Liegt eine schiefe Verteilung vor, werden die Ergebnisse dieser Tests signifikant ($p < .05$) und die Voraussetzung wäre nicht erfüllt. Zum anderen wurden aufgrund der großen Stichprobengrößen zusätzlich (Z-)Schiefe und (Z-)Kurtosis sowie visuelle Parameter berücksichtigt (Histogramme, Q-Q-Diagramme, Boxplots). Dies erfolgte vor dem Hintergrund, dass Normalverteilungstests bei großen Stichprobengrößen dazu tendieren, zu konservativ zu sein (vgl. Field, 2017, S. 253). D.h. sie sind zu streng und werden schnell signifikant, auch wenn die Werte nur leicht von

der Normalverteilung abweichen, weshalb die Interpretation in Verbindung mit o.g. Zusatzinformationen erfolgte.

Eine Normalverteilung könnte in diesen Fällen doch noch gegeben sein, wenn bei Betrachtung der Schiefe und Kurtosis die Werte nahe Null liegen bzw. die berechneten Z-Schiefe- und Z-Kurtosis-Werte zwischen ± 1.96 verortet sind, die Verteilungskurve im Histogramm in etwa einer Glockenkurve entspricht, die Punkte in den Q-Q-Diagrammen eng entlang der Diagonalen liegen und sich visuell keine vorhandene Schiefe in den Daten in den Boxplots abzeichnet, d.h. wenn die beiden Whisker gleich lang sind (vgl. Field, 2017).

Ergebnis der Überprüfung auf Normalverteilung auf Ebene der Gesamtskalen

Die beiden Normalverteilungstests lehnten auf Ebene der Gesamtskalen erwartungsgemäß die Nullhypothese für die ersten drei der vier überprüften Skalen ab (d.h. $p < .05$). Lediglich für die Skala „Weitere Beschäftigung mit den Themen und Inhalten“ wurde diese Voraussetzung auf Ebene der Gesamtskala sowohl unter Berücksichtigung des Konstruktes „innerer Widerstand“ als auch für die Gruppierungsvariable „Unsicherheit“ von den beiden Tests in beiden Merkmalsausprägungen („hoch“ vs. „gering“) für die Gesamtskalenebene als erfüllt ausgewiesen. In den Tabellen 14 und 15 sind die jeweiligen Kernwerte dieser Zwischenergebnisse auf Ebene der Gesamtskala zusammengetragen.

Zusätzlich befindet sich eine Zusammenstellung des vollständigen Zahlenwerks und Abbildung der Histogramme, Q-Q-Plots und Boxplots bzgl. der Überprüfung der Voraussetzung auf Normalverteilung für Ebene 1 und 3 auf Ebene der Gesamtskalen in Anhang C 7 (Konstrukt „innerer Widerstand“) und C 8 (Konstrukt „Unsicherheit“).

Tabelle 14

(Zwischen-)Ergebnisse Überprüfung auf Normalverteilung Ebene 1 +3 – „innerer Widerstand“ – Ebene Gesamtskalen

| Innerer Widerstand | Struktur & Umsetzung Gesamtskala N = 137 | | | | Allg. Zufriedenheit – Kurzfristige Reaktionen Gesamtskala N = 140 | | | | Allg. Zufriedenheit – Langfristige Reaktionen Gesamtskala N = 232 | | | | Weitere Beschäftigung Gesamtskala N = 121 | | | | |
|--------------------|--|------|------|-----|--|------|------|-----|--|-------|-------|------|---|------|------|-----|----|
| | MZP, Gruppe, Ausprägung | n | K-S | S-W | QQ | n | K-S | S-W | QQ | n | K-S | S-W | QQ | n | K-S | S-W | QQ |
| t1 EG – hoch | 35 | ,000 | ,000 | ~ | 35 | ,047 | ,000 | ~ | 126 | <,001 | <,001 | ~/ok | | | | | |
| t1 EG – gering | 102 | ,000 | ,000 | ~ | 105 | ,000 | ,000 | ~ | 106 | <,001 | ,001 | ~/ok | | | | | |
| t2 EG – hoch | | | | | | | | | | | | | 36 | ,188 | ,292 | √ | |
| t2 EG – gering | | | | | | | | | | | | | 85 | ,055 | ,077 | √ | |

Tabelle 15

(Zwischen-)Ergebnisse Überprüfung auf Normalverteilung Ebene 1 +3 – „Unsicherheit“ – Ebene Gesamtskalen

| Unsicherheit | Struktur & Umsetzung Gesamtskala N = 137 | | | | Allg. Zufriedenheit – Kurzfristige Reaktionen Gesamtskala N = 140 | | | | Allg. Zufriedenheit – Langfristige Reaktionen Gesamtskala N = 232 | | | | Weitere Beschäftigung Gesamtskala N = 121 | | | | |
|----------------|--|-------|-------|-----|--|-------|-------|-----|--|-------|-------|-----|---|------|------|-----|----|
| | MZP, Gruppe, Ausprägung | n | K-S | S-W | QQ | n | K-S | S-W | QQ | n | K-S | S-W | QQ | n | K-S | S-W | QQ |
| t1 EG – hoch | 78 | <,001 | <,001 | ~ | 80 | <,001 | <,001 | ~ | 123 | <,001 | <,001 | ~ | | | | | |
| t1 EG – gering | 59 | <,001 | <,001 | ~ | 60 | <,001 | <,001 | ~ | 109 | <,001 | <,001 | ~ | | | | | |
| t2 EG – hoch | | | | | | | | | | | | | 67 | ,200 | ,626 | √ | |
| t2 EG – gering | | | | | | | | | | | | | 54 | ,053 | ,158 | ok | |

Legende:

N = gültige Fälle Gesamtstichprobe, n = gültige Fälle Teilstichprobe, K-S = Kolmogorov-Smirnov Test & S-W = Shapiro-Wilk Test auf Normalverteilung (NV): **Ziel: p > .05**

Beurteilung Q-Q-Diagramme (QQ): √ = NV gegeben, ok = NV noch gegeben, ~ = NV fragwürdig, ~/ok = NV fragwürdig bis gerade noch gegeben

Gesamt-Beurteilung: **Dunkelgrün** hinterlegter Skalen-Namen/dunkelgrüne Schrift = NV erfüllt; **Rot** hinterlegter Skalen-Namen/rote Schrift = NV (überwiegend) nicht erfüllt

Ergebnis der Überprüfung auf Normalverteilung auf Ebene der Einzelitems

Die zusätzliche Überprüfung der Normalverteilung auf Ebene der Einzelitems bestätigte das bereits auf Ebene der Gesamtskala ermittelte Ergebnis der nicht normalverteilten Daten für die drei Skalen

- „Struktur und Umsetzung der Fortbildung“,
- „Allgemeine Zufriedenheit – Kurzfristige Reaktionen“,
- „Allgemeine Zufriedenheit – Langfristige Reaktionen“.

Hier deuteten die Tests auf Normalverteilung und die visuellen Parameter sowohl für das Konstrukt „innerer Widerstand“ als auch für das Konstrukt „Unsicherheit“ in beiden Merkmalsausprägungen („hoch“ vs. „gering“) auf nicht symmetrisch gelagerte Daten hin (vgl. Anhang C 7 [Konstrukt „innerer Widerstand“] und C 8 [Konstrukt „Unsicherheit“]).

Bei der detaillierten Betrachtung auf Ebene der Einzelitems wurde hingegen für die Skala

- „Weitere Beschäftigung mit dem Thema und den Inhalten“

ersichtlich, dass die auf Gesamtskalenebene ermittelte Normalverteilung für keines der Einzelitems dieser Skala bestätigt werden konnte; weder für das Konstrukt „innerer Widerstand“ noch für das Konstrukt „Unsicherheit“. Die beiden Normalverteilungstest ermittelten durchgängig für beide Merkmalsausprägungen („hoch“ vs. „gering“) Werte von $p < .05$. Das vermeintlich erwünschte Ergebnis auf Gesamtebene kam lediglich zustande, weil die Daten bei den Einzelitems mal linkssteil, mal rechtssteil, oder auch bimodal verteilt waren und somit auf Ebene der Gesamtskalen als ausbalanciert erschienen. Die Begutachtung von (Z-)Schiefe und (Z-)Kurtosis sowie der Histogramme, Q-Q-Diagramme und Boxplots untermauert die häufige Abweichung von symmetrisch gelagerten Daten auf Ebene der Einzelitems für die Skala „Weitere Beschäftigung“. Eine detaillierte Aufbereitung dieser (visuellen) Daten auf Ebene der Einzelitems für diese Skala findet sich in Anhang C 7 (Konstrukt „innerer Widerstand“) und C 8 (Konstrukt „Unsicherheit“).

Vor diesem Hintergrund wird auch die Skala „Weitere Beschäftigung“ neben den drei o.g. Skalen sowohl für das Konstrukt „innerer Widerstand“ als auch für das Konstrukt „Unsicherheit“ in Gänze in den weiteren Analysen als nicht normalverteilt betrachtet und behandelt.

Fazit bzgl. Normalverteilung Skalen Ebene 1 und 3:

Die Voraussetzung der Normalverteilung zur Anwendung des parametrischen Verfahrens kann weder für das Konstrukt „innerer Widerstand“ noch für das Konstrukt „Unsicherheit“ für die vier überprüften Skalen auf Ebene 1 und 3 als erfüllt betrachtet werden.

Varianzhomogenität

Zur Überprüfung, ob die Streuung der Daten in den beiden zu vergleichenden Gruppen ähnlich ist und dadurch Varianzhomogenität vorliegt, wurde der Levene-Test (vgl. Levene, 1960) im Rahmen des t -Test für unabhängige Stichproben durchgeführt. Dieser prüft die H_0 , dass sich die beiden Varianzen nicht unterscheiden. Wird das Ergebnis des Tests signifikant ($p < .05$), muss von heterogenen Varianzen ausgegangen werden, die die Anwendung des Welch-Tests erforderlich machen, da sonst die Wahrscheinlichkeit steigt, einen Fehler erster Art zu begehen (vgl. Jan & Shieh, 2013; Levy, 2007; Lix, Keselman & Keselman, 1996; Tomarken & Serlin, 1986).

Die Überprüfung dieser Voraussetzung erfolgte auf Ebene der Gesamtskalen und Ebene der Einzelitems sowohl für das Konstrukt „innerer Widerstand“ als auch für das Konstrukt „Unsicherheit“.

Ergebnis der Überprüfung auf Varianzhomogenität für das Konstrukt „innerer Widerstand“ – Gesamtskalen

Die Durchführung des Levene-Tests zeigte, dass bzgl. des Konstruktes „innerer Widerstand“ für die ersten drei der vier überprüften Skalen keine Varianzhomogenität auf Ebene der Gesamtskalen gegeben ist ($p < .05$). Lediglich für die Skala „Weitere Beschäftigung“ konnten in allen Gruppen etwa ähnlich verteilte Fehlervarianzen nachgewiesen werden. Das Testergebnis lieferte hier den erwünschten p -Wert von $>.05$ (s. Tabelle 16).

Tabelle 16
 (Zwischen-)Ergebnisse Prüfung auf Varianzhomogenität Skalen Ebene 1 und 3 – Ebene Gesamtskala – Konstrukt „innerer Widerstand“

| Innerer Widerstand | F | Sig. |
|---|--------|-------|
| Struktur und Umsetzung | 8,467 | ,004 |
| Allg. Zufriedenheit – Kurzfristige Reaktionen | 4,512 | ,035 |
| Allg. Zufriedenheit – Langfristige Reaktionen | 24,641 | <,001 |
| Weitere Beschäftigung | ,361 | ,549 |

Ergebnis der Überprüfung auf Varianzhomogenität für das Konstrukt „innerer Widerstand“ – Gesamtskalen und Einzelitems

Die zusätzliche Überprüfung der Varianzhomogenität auf Ebene der Einzelitems bestätigte das bereits auf Ebene der Gesamtskala ermittelte Ergebnis für die drei Skalen

- „Struktur und Umsetzung der Fortbildung“,
- „Allgemeine Zufriedenheit – Kurzfristige Reaktionen“,
- „Allgemeine Zufriedenheit – Langfristige Reaktionen“.

Hier konnte bei vielen Einzelitems nicht die gewünschte Varianzhomogenität nachgewiesen werden, sodass für diese drei Skalen das Ergebnis in Gänze als nicht erfüllt angesehen wird.

Bzgl. der Skala

- „Weitere Beschäftigung mit dem Thema und den Inhalten“

zeigten sich bei zwei der fünf Einzelitems Verletzungen der Varianzhomogenität, sodass das zuvor ermittelte Ergebnis auf Ebene der Gesamtskala dahingehend angepasst wird, dass es nun lediglich als „teilweise“ (hellgrüner Balken) und nicht mehr als „vollständig erfüllt“ (dunkelgrüner Balken) eingestuft wird (s. Tabelle 17).

Tabelle 17
Ergebnisse Prüfung auf Varianzhomogenität Skalen Ebene 1 und 3 – Ebene Gesamtskala und Einzelitems – Konstrukt „innerer Widerstand“

| Innerer Widerstand | F | Sig. |
|---|----------|-------------|
| Struktur und Umsetzung – Gesamtskala | 8,467 | ,004 |
| Innerer Widerstand – Vgl. EG, t1, Item-Nr. 67 <i>Die Inhalte der einzelnen Bausteine waren gut strukturiert und verständlich.</i> | 8,743 | ,004 |
| Innerer Widerstand – Vgl. EG, t1, Item-Nr. 68 <i>Die Lernziele der einzelnen Bausteine waren transparent.</i> | 11,594 | <,001 |
| Innerer Widerstand – Vgl. EG, t1, Item-Nr. 69 <i>Der „Rote Faden“ der einzelnen Bausteine war gut erkennbar.</i> | 8,980 | ,003 |
| Innerer Widerstand – Vgl. EG, t1, Item-Nr. 70 <i>Es bestand angemessene Gelegenheit für Fragen und Diskussionen.</i> | 2,211 | ,139 |
| Innerer Widerstand – Vgl. EG, t1, Item-Nr. 71 <i>Beispiele und Veranschaulichungen wurden angemessen eingesetzt.</i> | 11,007 | ,001 |
| Innerer Widerstand – Vgl. EG, t1, Item-Nr. 72 <i>Die eingesetzten Medien waren angemessen.</i> | 13,082 | <,001 |
| Innerer Widerstand – Vgl. EG, t1, Item-Nr. 73 <i>Die verteilten Arbeitsmaterialien (Arbeits- und Infoblätter) waren gut strukturiert und verständlich.</i> | ,142 | ,707 |
| Innerer Widerstand – Vgl. EG, t1, Item-Nr. 74 <i>Die Trainerin förderte die aktive Mitarbeit.</i> | 2,315 | ,130 |
| Innerer Widerstand – Vgl. EG, t1, Item-Nr. 75 <i>Die Trainerin ging mit den Beiträgen der Teilnehmer/innen kompetent um.</i> | 2,254 | ,136 |
| Innerer Widerstand – Item-Nr. 76 <i>Die Trainerin war an einem Lernzuwachs der Teilnehmer/innen interessiert.</i> | 6,024 | ,015 |
| Innerer Widerstand – Vgl. EG, t1, Item-Nr. 77 <i>Die Fortbildung ermöglichte einen guten Einblick in das Themengebiet.</i> | 4,503 | ,036 |
| Innerer Widerstand – Vgl. EG, t1, Item-Nr. 78 <i>Die Fortbildung hat mein Interesse an dem Thema geweckt bzw. verstärkt.</i> | 12,525 | <,001 |
| Innerer Widerstand – Vgl. EG, t1, Item-Nr. 79 <i>Das Tempo der Fortbildung war angemessen.</i> | ,421 | ,517 |
| Innerer Widerstand – Vgl. EG, t1, Item-Nr. 80 <i>Die Arbeitsatmosphäre war sehr angenehm.</i> | 20,512 | <,001 |
| Innerer Widerstand – Vgl. EG, t1, Item-Nr. 81 <i>Ich war mit meinem Engagement im Rahmen der Fortbildung zufrieden.</i> | 3,211 | ,075 |
| Innerer Widerstand – Vgl. EG, t1, Item-Nr. 82 <i>Mit der zeitlichen Struktur der Fortbildung war ich zufrieden.</i> | ,496 | ,483 |
| Allg. Zufriedenheit – Kurzfristige Reaktionen – Gesamtskala | 4,512 | ,035 |
| Innerer Widerstand – Vgl. EG, t1, Item-Nr. 61 <i>Ich werde die Fortbildung in guter Erinnerung behalten.</i> | 8,086 | ,005 |

| | | |
|---|--------|-------|
| Innerer Widerstand – Vgl. EG, t1, Item-Nr. 62 <i>Mit der Fortbildung bin ich zufrieden.</i> | 13,808 | <,001 |
| Innerer Widerstand – Vgl. EG, t1, Item-Nr. 63 <i>Die Fortbildung bringt mir für meine Arbeit sehr viel.</i> | 6,227 | ,014 |
| Innerer Widerstand – Vgl. EG, t1, Item-Nr. 64 <i>Die Teilnahme an der Fortbildung ist äußerst nützlich für meine Arbeit.</i> | 2,978 | ,087 |
| Innerer Widerstand – Vgl. EG, t1, Item-Nr. 65 <i>Ich weiß jetzt viel mehr als vorher über die Inhalte der Fortbildung.</i> | 6,418 | ,012 |
| Innerer Widerstand – Vgl. EG, t1, Item-Nr. 66 <i>In der Fortbildung habe ich sehr viel Neues gelernt.</i> | 2,245 | ,136 |
| Allg. Zufriedenheit – Langfristige Reaktionen – Gesamtskala | 24,641 | <,001 |
| Innerer Widerstand – Vgl. EG, t2, Item-Nr. 61 <i>Die in der Fortbildung erworbenen Kenntnisse nutze ich häufig in meiner täglichen Arbeit.</i> | 2,379 | ,124 |
| Innerer Widerstand – Vgl. EG, t2, Item-Nr. 62 <i>Es gelingt mir gut, die erworbenen Inhalte der Fortbildung in meiner täglichen Arbeit anzuwenden.</i> | 23,725 | <,001 |
| Innerer Widerstand – Vgl. EG, t2, Item-Nr. 63 <i>Seit der Fortbildung bin ich mit meiner Arbeit zufriedener.</i> | 21,616 | <,001 |
| Innerer Widerstand – Vgl. EG, t2, Item-Nr. 64 <i>Durch die Anwendung der Inhalte der Fortbildung konnten Arbeitsabläufe in der Einrichtung vereinfacht werden.</i> | 16,732 | <,001 |
| Innerer Widerstand – Vgl. EG, t2, Item-Nr. 65 <i>Durch die Fortbildung hat sich das Klima in der Einrichtung verbessert.</i> | 14,633 | <,001 |
| Weitere Beschäftigung – Gesamtskala | ,361 | ,549 |
| Innerer Widerstand – Vgl. EG, t2, Item-Nr. 66 <i>Nach der Fortbildung habe ich mich nicht weiter mit dem Thema beschäftigt.</i> | ,574 | ,450 |
| Innerer Widerstand – Vgl. EG, t2, Item-Nr. 67 <i>Nach der Fortbildung habe ich mich mit den Materialien der Fortbildung noch einmal auseinandergesetzt.</i> | ,537 | ,465 |
| Innerer Widerstand – Vgl. EG, t2, Item-Nr. 68 <i>Nach der Fortbildung habe ich mir auch noch weitere Informationen gesucht, die über die Inhalte der Fortbildung hinausgehen (z.B. Recherche im Internet).</i> | 4,458 | ,037 |
| Innerer Widerstand – Vgl. EG, t2, Item-Nr. 69 <i>Nach der Fortbildung habe ich das Thema in meiner Arbeit mit Kindern und Jugendlichen aufgegriffen.</i> | 4,406 | ,038 |
| Innerer Widerstand – Vgl. EG, t2, Item-Nr. 70 <i>Nach der Fortbildung habe ich das Thema mit meinen Kolleg/innen aufgegriffen.</i> | 1,395 | ,240 |

Ergebnis der Überprüfung auf Varianzhomogenität für das Konstrukt „Unsicherheit“ – Gesamtskalen

Die Durchführung des Levene-Tests ergab, dass bzgl. des Konstruktes „Unsicherheit“ Varianzhomogenität auf Ebene der Gesamtskalen bei allen vier überprüften Skalen gegeben ist ($p > .05$) (s. Tabelle 18).

Tabelle 18

(Zwischen-)Ergebnisse Prüfung auf Varianzhomogenität Skalen Ebene 1 und 3 – Ebene Gesamtskala und Einzelitems – Konstrukt „Unsicherheit“

| Unsicherheit | F | Sig. |
|---|------|------|
| Struktur und Umsetzung | ,311 | ,578 |
| Allg. Zufriedenheit – Kurzfristige Reaktionen | ,228 | ,634 |
| Allg. Zufriedenheit – Langfristige Reaktionen | ,105 | ,746 |
| Weitere Beschäftigung | ,176 | ,675 |

Ergebnis der Überprüfung auf Varianzhomogenität für das Konstrukt „Unsicherheit“ – Gesamtskalen und Einzelitems

Die zusätzliche Überprüfung der Varianzhomogenität auf Ebene der Einzelitems für das Konstrukt „Unsicherheit“ konnte das auf Ebene der Gesamtskalen ermittelte Ergebnis jedoch nicht durchgängig bestätigen. Lediglich für die Skala

- „Allgemeine Zufriedenheit – Langfristige Reaktionen“

lieferte der Levene-Test weiterhin durchgängig p -Werte von $> .05$.

Bei den drei anderen drei Skalen

- „Struktur und Umsetzung der Fortbildung“,
- „Allgemeine Zufriedenheit – Langfristige Reaktionen“
- „Weitere Beschäftigung mit dem Thema und den Inhalten“

wiesen einige der Einzelitems Verletzungen der Varianzhomogenität auf. In Folge wird das zuvor ermittelte Ergebnis auf Ebene der Gesamtskala für diese drei Skalen dahingehend angepasst, dass es nun lediglich als „teilweise“ (hellgrüner Balken) und nicht mehr „vollständig erfüllt“ (dunkelgrüner Balken) eingestuft wird (s. Tabelle 19).

Tabelle 19

Ergebnisse Prüfung auf Varianzhomogenität Skalen Ebene 1 und 3 – Ebene Gesamtskala und Einzelitems – Konstrukt „Unsicherheit“

| Unsicherheit | F | Sig. |
|---|----------|-------------|
| Struktur und Umsetzung – Gesamtskala | ,311 | ,578 |
| Unsicherheit – Vgl. EG, t1, Item-Nr. 67 <i>Die Inhalte der einzelnen Bausteine waren gut strukturiert und verständlich.</i> | ,431 | ,513 |
| Unsicherheit – Vgl. EG, t1, Item-Nr. 68 <i>Die Lernziele der einzelnen Bausteine waren transparent.</i> | ,612 | ,435 |
| Unsicherheit – Vgl. EG, t1, Item-Nr. 69 <i>Der „Rote Faden“ der einzelnen Bausteine war gut erkennbar.</i> | ,051 | ,822 |
| Unsicherheit – Vgl. EG, t1, Item-Nr. 70 <i>Es bestand angemessene Gelegenheit für Fragen und Diskussionen.</i> | 10,158 | ,002 |
| Unsicherheit – Vgl. EG, t1, Item-Nr. 71 <i>Beispiele und Veranschaulichungen wurden angemessen eingesetzt.</i> | 1,350 | ,247 |
| Unsicherheit – Vgl. EG, t1, Item-Nr. 72 <i>Die eingesetzten Medien waren angemessen.</i> | ,824 | ,366 |
| Unsicherheit – Vgl. EG, t1, Item-Nr. 73 <i>Die verteilten Arbeitsmaterialien (Arbeits- und Infoblätter) waren gut strukturiert und verständlich.</i> | ,123 | ,726 |
| Unsicherheit – Vgl. EG, t1, Item-Nr. 74 <i>Die Trainerin förderte die aktive Mitarbeit.</i> | ,188 | ,666 |
| Unsicherheit – Vgl. EG, t1, Item-Nr. 75 <i>Die Trainerin ging mit den Beiträgen der Teilnehmer/innen kompetent um.</i> | ,022 | ,883 |
| Unsicherheit – Vgl. EG, t1, Item-Nr. 76 <i>Die Trainerin war an einem Lernzuwachs der Teilnehmer/innen interessiert.</i> | ,152 | ,697 |
| Unsicherheit – Vgl. EG, t1, Item-Nr. 77 <i>Die Fortbildung ermöglichte einen guten Einblick in das Themengebiet.</i> | ,686 | ,409 |
| Unsicherheit – Vgl. EG, t1, Item-Nr. 78 <i>Die Fortbildung hat mein Interesse an dem Thema geweckt bzw. verstärkt.</i> | ,306 | ,581 |
| Unsicherheit – Vgl. EG, t1, Item-Nr. 79 <i>Das Tempo der Fortbildung war angemessen.</i> | ,056 | ,814 |
| Unsicherheit – Vgl. EG, t1, Item-Nr. 80 <i>Die Arbeitsatmosphäre war sehr angenehm.</i> | ,033 | ,856 |
| Unsicherheit – Vgl. EG, t1, Item-Nr. 81 <i>Ich war mit meinem Engagement im Rahmen der Fortbildung zufrieden.</i> | 1,940 | ,166 |
| Unsicherheit – Vgl. EG, t1, Item-Nr. 82 <i>Mit der zeitlichen Struktur der Fortbildung war ich zufrieden.</i> | ,062 | ,804 |
| Allg. Zufriedenheit – Kurzfristige Reaktionen – Gesamtskala | ,228 | ,634 |
| Unsicherheit – Vgl. EG, t1, Item-Nr. 61 <i>Ich werde die Fortbildung in guter Erinnerung behalten.</i> | 4,408 | ,038 |

| | | |
|---|-------|------|
| Unsicherheit – Vgl. EG, t1, Item-Nr. 62 <i>Mit der Fortbildung bin ich zufrieden.</i> | ,243 | ,623 |
| Unsicherheit – Vgl. EG, t1, Item-Nr. 63 <i>Die Fortbildung bringt mir für meine Arbeit sehr viel.</i> | ,560 | ,456 |
| Unsicherheit – Vgl. EG, t1, Item-Nr. 64 <i>Die Teilnahme an der Fortbildung ist äußerst nützlich für meine Arbeit.</i> | ,000 | ,985 |
| Unsicherheit – Item-Nr. 65 <i>Ich weiß jetzt viel mehr als vorher über die Inhalte der Fortbildung.</i> | 2,196 | ,141 |
| Unsicherheit – Vgl. EG, t1, Item-Nr. 66 <i>In der Fortbildung habe ich sehr viel Neues gelernt.</i> | 2,083 | ,151 |
| Allg. Zufriedenheit – Langfristige Reaktionen – Gesamtskala | ,105 | ,746 |
| Unsicherheit – Vgl. EG, t2, Item-Nr. 61 <i>Die in der Fortbildung erworbenen Kenntnisse nutze ich häufig in meiner täglichen Arbeit.</i> | ,332 | ,565 |
| Unsicherheit – Vgl. EG, t2, Item-Nr. 62 <i>Es gelingt mir gut, die erworbenen Inhalte der Fortbildung in meiner täglichen Arbeit anzuwenden.</i> | ,007 | ,932 |
| Unsicherheit – Vgl. EG, t2, Item-Nr. 63 <i>Seit der Fortbildung bin ich mit meiner Arbeit zufriedener.</i> | ,019 | ,891 |
| Unsicherheit – Vgl. EG, t2, Item-Nr. 64 <i>Durch die Anwendung der Inhalte der Fortbildung konnten Arbeitsabläufe in der Einrichtung vereinfacht werden.</i> | ,667 | ,415 |
| Unsicherheit – Vgl. EG, t2, Item-Nr. 65 <i>Durch die Fortbildung hat sich das Klima in der Einrichtung verbessert.</i> | ,094 | ,759 |
| Weitere Beschäftigung – Gesamtskala | ,176 | ,675 |
| Unsicherheit – Vgl. EG, t2, Item-Nr. 66 <i>Nach der Fortbildung habe ich mich nicht weiter mit dem Thema beschäftigt.</i> | ,470 | ,494 |
| Unsicherheit – Vgl. EG, t2, Item-Nr. 67 <i>Nach der Fortbildung habe ich mich mit den Materialien der Fortbildung noch einmal auseinandergesetzt.</i> | 1,268 | ,262 |
| Unsicherheit – Vgl. EG, t2, Item-Nr. 68 <i>Nach der Fortbildung habe ich mir auch noch weitere Informationen gesucht, die über die Inhalte der Fortbildung hinausgehen (z.B. Recherche im Internet).</i> | ,298 | ,586 |
| Unsicherheit – Vgl. EG, t2, Item-Nr. 69 <i>Nach der Fortbildung habe ich das Thema in meiner Arbeit mit Kindern und Jugendlichen aufgegriffen.</i> | 4,072 | ,046 |
| Unsicherheit – Vgl. EG, t2, Item-Nr. 70 <i>Nach der Fortbildung habe ich das Thema mit meinen Kolleg/innen aufgegriffen.</i> | ,068 | ,794 |

Fazit bzgl. Varianzhomogenität Skalen Ebene 1 und 3:

Die Voraussetzung der Varianzhomogenität zur Anwendung des parametrischen Verfahrens kann für die Konstrukte „innerer Widerstand“ und „Unsicherheit“ für die vier überprüften Skalen auf Ebene 1 und 3 nicht gleichermaßen als erfüllt betrachtet werden. Für das Konstrukt „innerer Widerstand“ erweisen sich drei der vier Skalen als varianzheterogen und einmal als teilweise varianzhomogen, während für das Konstrukt „Unsicherheit“ drei Skalen zumindest teilweise Varianzhomogenität erkennen lassen und eine Skale dieses Kriterium sogar in Gänze erfüllt.

Stichprobenumfänge

Die Stichprobengröße der zu vergleichenden Gruppen sollte möglichst gleich groß sein, da der *t*-Test sonst an Teststärke verliert (vgl. Kraemer & Thiemann, 1987) und es bei ungleich großen Stichproben in Kombination mit Varianzheterogenität vermehrt zu Fehleinschätzungen kommt (vgl. Bortz & Schuster, 2010, S. 122).

Entsprechend wurden die Umfänge der Stichproben für die vier Skalen auf Ebene 1 und 3 Skalen für die EG auf Ebene der Gesamtskala sowie auf Ebene der Einzelitems in zweifacher Ausführung überprüft: einmal unter Berücksichtigung des Konstruktes „innerer Widerstand“ und einmal für die Gruppierungsvariable „Unsicherheit“, jeweils für die zweistufige Kategorienausprägung „hoch“ vs. „gering“.

Auch wenn die Analyse sowohl auf Ebene der Gesamtskalen als auch auf Ebene der Einzelitems erfolgte, werden übersichtshalber nachfolgend lediglich die Ergebnisse auf Ebene der Gesamtskalen dargestellt, da sich die Verteilung der Stichprobengrößen zwischen diesen verschiedenen Ebenen nicht wesentlich ändert. Bei Interesse können in den Übersichtstabellen in Anhang D 2 bis D 7 (Skalen Ebene 1) sowie D 26 und D 27 (Skalen Ebene 3) die Detail-Aufschlüsselungen der jeweiligen Stichprobenverteilungen (s. Spalte Deskriptive Statistiken) nachvollzogen werden.

Übergeordnetes Ergebnis der Überprüfung der Stichprobenumfänge

Übergeordnet lässt sich zunächst festhalten, dass es sich bei beiden Konstrukten um relativ große Stichproben handelt. Je nach Skala liegen die Fallzahlen für die Gesamtstichprobe sowohl bei Gruppierung nach „innerer Widerstand“ als auch nach Gruppierung „Unsicherheit“ zwischen $N = 121$ und $N = 232$. Ungünstig ist dabei, dass die jeweils zu vergleichenden Teilstichproben (Merkmalsausprägung „hoch“ vs.

„gering“) häufig unterschiedliche Gruppengrößen aufweisen, wobei diese Falldifferenz stärker für das Konstrukt „innerer Widerstand“ als für das Konstrukt „Unsicherheit“ zutrifft.

Ergebnis der Überprüfung der Stichprobenumfänge für das Konstrukt „innerer Widerstand“

Die Gruppen mit der Ausprägung „Widerstand gering“ sind über alle Skalen hinweg mit mehr Probanden und Probandinnen besetzt als die Vergleichsgruppen mit der Ausprägung „Widerstand hoch“. Die extremsten Differenzen sind bei den ersten beiden Skalen „Struktur und Umsetzung der Fortbildung“ und „Allgemeine Zufriedenheit – Kurzfristige Reaktionen“ zu verzeichnen. Hier werden die beiden Gruppengrößen von $n = 102$ bzw. $n = 105$ (geringer Widerstand) mit $n = 35$ (hoher Widerstand) miteinander verglichen. D.h. die Gruppe mit geringem Widerstand enthält 67 bzw. 70 Personen mehr als die Vergleichsgruppe. Ebenso weist die Skala „Weitere Beschäftigung mit den Themen und Inhalten“ mit einer Differenz von 49 Fällen kein akzeptables Ergebnis bzgl. homogener Stichprobenumfänge mehr aus. Lediglich für die Skala „Allgemeine Zufriedenheit – Langfristige Reaktionen“ kann die Falldifferenz von 20 Personen mit $n = 126$ (hoher Widerstand) vs. $n = 106$ (hoher Widerstand) noch toleriert werden. Vergleiche hierzu Tabelle 20.

Tabelle 20

Ergebnisse Prüfung auf Stichprobenumfänge Skalen Ebene 1 und 3 – Konstrukt „innerer Widerstand“

| Innerer Widerstand | N | Ausprägung | n |
|---|-----|------------|-----|
| Struktur und Umsetzung – Gesamtskala | 137 | hoch | 35 |
| | | gering | 102 |
| Allg. Zufriedenheit – Kurzfristige Reaktionen – Gesamtskala | 140 | hoch | 35 |
| | | gering | 105 |
| Allg. Zufriedenheit – Langfristige Reaktionen – Gesamtskala | 232 | hoch | 126 |
| | | gering | 106 |
| Weitere Beschäftigung – Gesamtskala | 121 | hoch | 36 |
| | | gering | 85 |

Ergebnis der Überprüfung der Stichprobenumfänge für das Konstrukt „Unsicherheit“

Das Phänomen der unterschiedlichen Stichprobengrößen der zu vergleichenden Gruppen („hoch“ vs. „gering“) ist für das Konstrukt „Unsicherheit“ nicht so stark ausgeprägt wie für das Konstrukt „innerer Widerstand“. Die Differenz im Stichprobenumfang über alle Skalen hinweg schwankt hier bei den jeweils zu vergleichenden Gruppen zwischen 13 Fällen und 20 Fällen. D.h. die Vergleiche für das Konstrukt „Unsicherheit“ erfolgen für deutlich homogenere Gruppengrößen, sodass die Voraussetzung von annähernd gleich großen Stichprobengrößen für das Konstrukt „Unsicherheit“ überwiegend als erfüllt gilt (s. Tabelle 21).

Tabelle 21

Ergebnisse Prüfung auf Stichprobenumfänge Skalen Ebene 1 und 3 – Konstrukt „Unsicherheit“

| Unsicherheit | N | Ausprägung | n |
|---|-----|------------|-----|
| Struktur und Umsetzung – Gesamtskala | 137 | hoch | 78 |
| | | gering | 59 |
| Allg. Zufriedenheit – Kurzfristige Reaktionen – Gesamtskala | 140 | hoch | 80 |
| | | gering | 60 |
| Allg. Zufriedenheit – Langfristige Reaktionen – Gesamtskala | 232 | hoch | 123 |
| | | gering | 109 |
| Weitere Beschäftigung – Gesamtskala | 121 | hoch | 67 |
| | | gering | 54 |

Fazit bzgl. Stichprobenumfänge Skalen Ebene 1 und 3:

Die Voraussetzung von annähernd gleichen Stichprobenumfängen der zu vergleichenden Gruppen zur Anwendung des parametrischen Verfahrens kann für die Konstrukte „innerer Widerstand“ und „Unsicherheit“ in den verschiedenen Merkmalsausprägungen („hoch“ vs. „gering“) für die vier überprüften Skalen auf Ebene 1 und 3 nicht gleichermaßen als erfüllt betrachtet werden.

Für das Konstrukt „innerer Widerstand“ liegen keine annähernd gleich großen Stichprobenumfänge vor, während es für alle vier Skalen für das Konstrukt „Unsicherheit“ als überwiegend erfüllt angesehen wird.

3.5.3.3 Zusammenfassung der Ergebnisse der Voraussetzungsprüfung und Begründung des ausgewählten Verfahrens auf Ebene 1 + 3

Die Überprüfung der Voraussetzungen für die Anwendung des parametrischen Verfahrens des t -Tests über die vier Skalen der Ebene 1 und 3

- „Struktur und Umsetzung der Fortbildung“
- „Allgemeine Zufriedenheit – Kurzfristige Reaktionen“
- „Allgemeine Zufriedenheit – Langfristige Reaktionen“
- „Weitere Beschäftigung mit dem Thema und den Inhalten“

ergab, dass es bei den folgenden drei der vier überprüften Aspekte:

- Normalverteilung,
- Varianzhomogenität sowie
- Stichprobenumfänge

zu mehr oder minder starken Verfehlungen kam.

Lediglich das erforderliche

- metrische Skalenniveau der abhängigen Variablen

konnte durchweg als vollständig erfüllt eingestuft werden. Siehe hierzu Tabelle 22.

Zur Beurteilung, ob die jeweilige Voraussetzung gegeben ist bzw. als solche anerkannt wird, wurde in der nachfolgenden Tabellenübersicht 22 unten stehende Farbcodierung zugrunde gelegt:

| | |
|--------------------------|--|
| Dunkelgrünes Feld | = Voraussetzung erfüllt |
| Hellgrünes Feld | = Voraussetzung teilweise bzw. überwiegend erfüllt |
| Rotes Feld | = Voraussetzung (überwiegend) nicht erfüllt |

Die inhaltlichen Bewertungskriterien, auf deren Basis die Einstufung in diese drei Kategorien erfolgte, sind im Kopfbereich der Tabelle noch einmal dargelegt unter dem Punkt „Voraussetzung erfüllt, wenn...“.

Tabelle 22

Zusammenfassung der Ergebnisse der Voraussetzungsprüfung für Ebene 1 und 3

| Voraussetzung erfüllt, wenn... | | | | | | |
|--|-------------------------|--------------------|--------------|------------------|--------------------|--------------------|
| Skalenniveau der abhängigen Variablen: <ul style="list-style-type: none"> ... „quasi“-metrisches Skalenniveau vorliegt: Ratingskalen ab 5 Stufen und von Befragten als gleichabständig wahrgenommen Normalverteilung: <ul style="list-style-type: none"> ... Normalverteilungstests wie Kolmogorov-Smirnov und Shapiro-Wilk-Test nicht signifikant sind ($p > .05$) und/oder visuelle Parameter auf annähernde Normalverteilung hindeuten: <ul style="list-style-type: none"> Schiefe/Kurtosis: Werte nahe Null bzw. Z-Schiefe/Z-Kurtosis: Werte zwischen +/- 1.96 Histogramm: Verteilungskurve etwa wie Glockenkurve Q-Q-Diagramme: Punkte eng entlang der Diagonalen Boxplots: visuell keine vorhandene Schiefe in den Daten ersichtlich (beide Whisker gleich lang) Varianzhomogenität: <ul style="list-style-type: none"> ... die Streuung der Daten in den zu vergleichenden Gruppen ähnlich ist: Levene-Test: $p > .05$ Stichprobenumfänge: <ul style="list-style-type: none"> ... die Stichprobengröße der zu vergleichenden Gruppen möglichst gleich groß sind. | | | | | | |
| Ebene | Skala | Konstrukt | Skalenniveau | Normalverteilung | Varianzhomogenität | Stichprobenumfänge |
| 1 | Struktur und Umsetzung | Innerer Widerstand | Grün | Rot | Rot | Rot |
| | Kurzfristige Reaktionen | Innerer Widerstand | Grün | Rot | Rot | Rot |
| | Langfristige Reaktionen | Innerer Widerstand | Grün | Rot | Rot | Grün |
| 3 | Weitere Beschäftigung | Innerer Widerstand | Grün | Rot | Grün | Rot |
| 1 | Struktur und Umsetzung | Unsicherheit | Grün | Rot | Grün | Grün |
| | Kurzfristige Reaktionen | Unsicherheit | Grün | Rot | Grün | Grün |
| | Langfristige Reaktionen | Unsicherheit | Grün | Rot | Grün | Grün |
| 3 | Weitere Beschäftigung | Unsicherheit | Grün | Rot | Grün | Grün |

Anhand dieser Übersicht wird deutlich, dass eine Verletzung der Voraussetzung niemals isoliert, sondern stets in Kombination mehrerer Verfehlungen auftrat. Dies traf sowohl unter Berücksichtigung des Konstruktes „innerer Widerstand“ als auch für das Konstrukt „Unsicherheit“ zu, wenn auch in unterschiedlicher Ausprägungsstärke. Neben (teilweise groben) Abweichungen von der Normalverteilung lagen zusätzlich Varianzheterogenitäten und/oder ungleich große Stichprobengrößen vor, sodass eine reliable Durchführung des parametrischen Verfahrens, bei Verfügbarkeit einer robusten nichtparametrischen Alternative, nicht empfohlen wird (vgl. Döring & Bortz, 2016, S. 708; Rasch et al., 2014a, Kap. 3).

Gesamt-Fazit bzgl. Voraussetzungsprüfung der Skalen auf Ebene 1 und 3:

Vor dem Hintergrund der oben dargelegten Gründe fiel die Entscheidung auf das voraussetzungsfreiere Verfahren des Mann-Whitney-U-Tests für unabhängige Stichproben (vgl. Mann & Whitney, 1947) als statistische Methode zur Untersuchung der Reaktionen (Ebene 1) und des Verhaltens (Ebene 3) der Teilnehmenden der SeMB-Fortbildung.

Mit der Anwendung des non-parametrischen Verfahrens ist die Interpretation der Ergebnisse auf Ebene 1 und Ebene 3 nicht aufgrund verletzter Voraussetzungen eingeschränkt. D.h. die auf diesen Ebenen ermittelten Ergebnisse können als valide eingestuft werden.

3.5.3.4 Datenauswertung auf Ebene 1 und 3

Die Datenanalyse zu den Reaktionen auf die Fortbildung erfolgte für die vier Skalen „Struktur und Umsetzung der Fortbildung“, „Allgemeine Zufriedenheit – Kurzfristig Reaktionen“, „Allgemeine Zufriedenheit – Langfristige Reaktionen“ sowie „Weitere Beschäftigung mit dem Thema und den Inhalten“ (vgl. Kap. 3.3 Erhebungsinstrumente und ihre psychometrischen Kennwerte) mit dem Programm IBM SPSS Statistics, Version 24 (vgl. IBM Corp, 2016).

Mittels des Mann-Whitney-U-Tests für unabhängige Stichproben (vgl. Mann & Whitney, 1947) wurde ungerichtet (2-seitig) geprüft, ob sich die zentrale Tendenz der beiden Gruppen (Teilnehmende mit hohem innerem Widerstand/hohere Unsicherheit vs. Teilnehmende mit geringem innerem Widerstand/geringer Unsicherheit) statistisch signifikant voneinander unterscheidet.

Hierzu wurden die o.g. vier Skalen jeweils zweimal analysiert: einmal in Bezug auf das Konstrukt „innerer Widerstand“ und einmal hinsichtlich des Konstruktes „Unsicherheit“. Zunächst wurde dabei stets die jeweilige Gesamtskala mittels des *U*-Tests überprüft, um zu untersuchen, ob grundsätzlich ein signifikanter Unterschied in der zentralen Tendenz zwischen Teilnehmenden mit hoher vs. geringer Ausprägung von „innerem Widerstand“ bzw. „Unsicherheit“ auf der jeweiligen Skala besteht. Anschließend wurden weitere *U*-Tests auf Ebene der Einzelitems durchgeführt. Diese sollten zusammen nicht eine übergeordnete Gesamthypothese überprüfen, sondern dazu dienen, weitere bestehende signifikante Unterschiede bei spezifischen Teilaspekten der Skala identifizieren zu

können²². Entsprechend gibt es für jedes Einzelitem der Skalen eine eigene Hypothese (vgl. Kap. 3.4), sodass kein multiples Testen vorliegt, welches eine Adjustierung des Alphaniveaus erforderlich gemacht hätte.

Als Ergebnis dieses U -Tests liefert SPSS neben dem U - und dem standardisierten Z -Wert außerdem die exakte und asymptotische Signifikanz (p -Wert, 2-seitig). Aufgrund der großen Stichprobenumfänge wird in der Ergebnisdarstellung der asymptotische p -Wert berichtet (vgl. Field, 2017, S. 296). Die Berechnungen erfolgten auf dem konventionellen Signifikanzniveau von $\alpha = 0.05$ (d.h. 5 % Irrtumswahrscheinlichkeit). Als Maß zur Beurteilung der zentralen Tendenz wurde aufgrund der Schiefe in den Daten der Median herangezogen und ein Medianunterschied entsprechend als signifikant eingestuft (und die H_1 angenommen), sofern der p -Wert $< .05$ betrug.

Bei signifikanten Unterschieden wurde das standardisierte Effektgrößenmaß r zur Beurteilung der Effektstärke zugrunde gelegt. Effektstärkemaße sind zur Interpretation von Ergebnissen essenziell, weil sie z.B. die Größe und Richtung eines Unterschiedes angeben und durch sie nicht sinnvoll quantifizierbare Einheiten quantifiziert werden können. Dadurch wird, neben Aussagen zur praktischen Relevanz eines signifikanten Ergebnisses, auch die Vergleichbarkeit von Ergebnissen über verschiedene Studien hinweg ermöglicht (vgl. Döring & Bortz, 2016, S. 808). Berechnet wurde dieser r -Wert aus der standardisierten Prüfgröße der Teststatistik (z -Wert) und der Gesamtstichprobengröße (N).

Bei nicht signifikanten Ergebnissen wurde zusätzlich auf Ebene der Gesamtskalen die Teststärke über das Programm G*Power3 berechnet (vgl. Faul, Erdfelder, Lang & Buchner, 2007), um die Wahrscheinlichkeit zu ermitteln, einen bestehenden Effekt bei der vorliegenden Stichprobengröße nachweisen zu können. Nach Cohen (1988) liegt hier die Konvention bei mindestens 80 % ($1 - \beta = .80$), sodass die Wahrscheinlichkeit, einen Fehler zweiter Art (Beta[β]-Fehler; fälschliche Annahme der Nullhypothese) zu begehen, bei maximal 20 % liegt. Zur Berechnung der Teststärke musste zuvor das

²² Damit ist die Überlegung verknüpft, dass die Skalen auf Ebene 1 und 3 bei detaillierter Betrachtung i.d.R. nicht ein globales Thema (wie z.B. weitere Beschäftigung mit den Themen und Inhalten nach der Fortbildung) abbilden, sondern inhaltlich teilweise sehr differenziert sind. So unterscheiden die Einzelitems bei der Skala „Weitere Beschäftigung“ bspw. zwischen eigener weiterer Auseinandersetzung als Lehrkraft und Auseinandersetzung mit anderen (Schülerinnen und Schülern oder Kolleginnen und Kollegen). Aus Sicht der von sexualisierten Gewalt betroffenen Zielgruppe macht es entsprechend einen bedeutsamen Unterschied, ob sich eine Lehrkraft nach der Fortbildung lediglich alleine weiter mit der Thematik beschäftigt oder dies auch weiterführend im Unterricht mit ihrer Schülerschaft aufgreift und somit das in der Fortbildung Gelernte tatsächlich an die Zielgruppe weitergibt.

Effektstärkemaße d ermittelt werden, welches ebenfalls aus dem z -Wert und der Gesamtstichprobengröße (N) berechnet wurde. Die beiden Effektstärkemaße r und d wurden nach Cohen (1988) als kleine Effekte (ab $r = .10$ bzw. ab $d = .2$), mittlere Effekte (ab $r = .30$ bzw. ab $d = .5$) oder große Effekte (ab $r = .50$ bzw. ab $d = .8$) interpretiert.

In den Analysen wurden nur gültige Fälle inkludiert und deshalb unter Fallausschluss „Test für Test“ ausgewählt, um die größtmögliche Anzahl an Fällen zu berücksichtigen. Aus diesem Grund können die Angaben zur Stichprobengröße zwischen den einzelnen Items im Vergleich zu den Stichprobenumfängen auf Ebene der Gesamtskala leicht variieren. Die einzelnen Fallzahlen sind in der Ergebnisdarstellung detailliert benannt und können in den Übersichtstabellen in Anhang D 2 bis D 7 (Skalen Ebene 1) sowie D 26 und D 27 (Skalen Ebene 3) (s. Spalte Deskriptive Statistiken) eingesehen werden. Ausreißer und Extremwerte wurden aus dem Datensatz nicht entfernt, da diese bei Gruppenvergleichen mittels nichtparametrischer Methoden weniger problematisch sind und zudem der Median als Maß zum Vergleich der zentralen Tendenz im Gegensatz zum Mittelwert robust gegen extrem große oder kleine Werte in einer Variablen ist und bei „untypischen Beobachtungen in den Daten“ empfohlen wird (vgl. Bortz & Schuster, 2010, S. 28).

Diese methodische Umsetzung der Datenauswertung war für alle zu überprüfenden Hypothesen auf Ebene 1 und 3 gleich.

3.5.3.5 Einführung in die Methodik zur Überprüfung der Forschungsfragen auf Ebene 2
Die in Kapitel 3.4.2 formulierte Forschungsfrage, ob das Konstrukt „innerer Widerstand“ und/oder das Konstrukt „Unsicherheit“ signifikant die Wechselwirkung zwischen Teilnehmenden der EG und Teilnehmenden der WKG über den Fortbildungsverlauf in Bezug auf den Lernerfolg der Teilnehmenden beeinflusst (Ebene 2), beschreibt Unterschiedshypothesen bei mehr als zwei Gruppen. Diese sind durch Varianzanalysen (ANOVA = ANalysis Of VAriance) statistisch überprüfbar, indem sie den Effekt eines oder mehrerer kategorialer Faktoren (Innersubjekt- und Zwischensubjekt-Faktoren) und Interaktionen auf eine metrische abhängige Variable (hier Lernerfolg – z.B. in Form von Zuwachs an Deklarativem Wissen) untersuchen.

Durch die Anwendung von Varianzanalysen können im Vergleich zum t -Test nicht nur zwei Mittelwerte und ihre eventuelle Differenz auf Signifikanz geprüft werden, sondern mehrere Mittelwerte simultan untersucht und eventuelle Wechselwirkungen, sog.

Interaktionen, aufgedeckt werden. Mittels gemischter Varianzanalysen (mixed ANOVA) mit einem Messzeitfaktor und zwei Gruppenfaktoren kann somit sowohl Aufschluss darüber erlangt werden, ob sich die beiden Gruppen EG und WKG zu den einzelnen Messzeitpunkten in Bezug auf die jeweilige abhängige Variable (AV) unterscheiden und die Entwicklung über die Zeit unterschiedlich verlief (zweifache Interaktion: MZP*Gruppe) als auch, ob der jeweils zweite Gruppenfaktor „Widerstand“ bzw. „Unsicherheit“ einen kombinierten Einfluss nimmt und es somit zu einer Wechselwirkung kommt (dreifacher Interaktionseffekt: MZP*Gruppe*Widerstand bzw. MZP*Gruppe*Unsicherheit).

Ungeachtet dessen, dass sich auch die Varianzanalyse, ähnlich wie der *t*-Test, relativ robust gegenüber Verletzungen der Voraussetzung der Normalverteilung und der Varianzhomogenität verhält (vgl. Rasch et al., 2014b, S. 31), ist es von essenzieller Bedeutung, die einzelnen Voraussetzungen für die Anwendung dieses Verfahrens ausführlich zu prüfen.

Die Voraussetzungen für die Anwendung der mixed ANOVAs entsprechen denen der Analyse auf Ebene 1 und 3:

- Skalenniveau der Variablen,
- Normalverteilung,
- Varianzhomogenität sowie
- Stichprobenumfänge (vgl. Rasch et al., 2014b, S. 30f.; 59; 71).

Bei der durchgeführten Voraussetzungsprüfung auf Ebene 2 wurden die Skalen

- „Wissen“
- „Handlungssicherheit (gesamt)“
 - „Handlungssicherheit – Bsp. 1“
 - „Handlungssicherheit – Bsp. 2“
 - „Handlungssicherheit – Bsp. 3“
- „Einstellung“
- „Gefühle oder Gedanken“
- „Mythenakzeptanz“

in zweifacher Weise analysiert: einmal in Bezug auf das Konstrukt „innerer Widerstand“ und einmal in Bezug auf das Konstrukt „Unsicherheit“.

Bzgl. der beiden Skalen „Einstellung“ sowie „Gefühle oder Gedanken“ muss beachtet werden, dass diese insofern adaptiert wurden, als dass von den jeweiligen Originalskalen die Items entfernt wurden, die in den EFAs als neue Gruppierungsvariablen extrahiert wurden (vgl. Kap. 3.5.1.3 und 3.5.1.4). D.h. im weiteren Verlauf beinhaltet die Skala „Einstellung“ alle Items außer jene, die das Konstrukt „innerer Widerstand“ bilden. Bei der Skala „Gefühle oder Gedanken“ wurden fortan die Items, die das Konstrukt „Unsicherheit“ bildeten, exkludiert. Dies war notwendig, da andernfalls in den nachfolgenden Analysen die Korrelationen verzerrt wären, weil Selbstkorrelationen bestünden und dadurch die r -Werte aufgrund der Korrelationen mit sich selbst zu hoch ausfallen würden.

Die nachfolgenden Abschnitte legen das Vorgehen der Überprüfung der o.g. Testvoraussetzungen für Ebene 2 und deren Ergebnisse im Detail dar. In Kapitel 3.5.3.7 sind die zentralen Ergebnisse zudem noch einmal auf einen Blick zusammengefasst und die (Nicht-)Anwendung des vorgesehenen statistischen Verfahrens diskutiert und begründet.

3.5.3.6 Voraussetzungsprüfung zur Anwendung des statistischen Verfahrens auf Ebene 2

Die Darstellung der Überprüfung und Ergebnisse der Voraussetzungsprüfung orientiert sich an der o.g. Reihenfolge der zu überprüfenden Aspekte. Da sich die Voraussetzungen der (gemischten) Varianzanalysen mit denen für den t -Test decken, die bereits in Kapitel 3.5.3.2 im Rahmen der Analysen auf Ebene 1 und 3 ausführlich beschrieben wurden, wird in den nachfolgenden Abschnitten auf eine erneute Beschreibung zum Hintergrund der jeweiligen Voraussetzungen und eine Darstellung der Ergebnisse weitestgehend verzichtet und diesbezüglich auf das o.g. Kapitel verwiesen.

Skalenniveau der abhängigen Variablen

Der Lernerfolg wird insgesamt durch die o.g. fünf Hauptskalen erfasst, wovon vier als klassische Ratingskalen zu betrachten sind:

Den drei Skalen

- „Handlungssicherheit (gesamt)“
- „Einstellung“
- „Gefühle oder Gedanken“

liegt eine 6-stufige Likert-Skala zugrunde.

Der Skala

- „Mythenakzeptanz“

liegt eine 5-stufige-Likert-Skala zugrunde.

Wie in Kapitel 3.5.3.2 bereits dargelegt, haben sich Ratingskalen ab fünf Stufen bereits als intervallskaliert etabliert. Darüber hinaus zeichnen sich Skalen mit fünf bis sieben Stufen als optimal in Bezug auf Validität und Reliabilität aus (vgl. Döring & Bortz, 2016, S. 249). D.h. dass diese vier abhängigen Variablen das geforderte „quasi“-metrische Skalenniveau aufweisen und somit mit dem parametrischen Verfahren der ANOVA ausgewertet werden dürfen.

Lediglich der Zuwachs an „Wissen“ wurde nicht durch eine Ratingskala erhoben, sondern anhand von Lücken- und Freitextfeldern zu konkreten Fortbildungsinhalten, bei denen die Antworten anhand eines Lösungsblattes als richtig oder falsch kodiert wurden. Das Antwortformat hier ist demnach keinesfalls durch eine Äquidistanz der Messwerte gekennzeichnet, sodass dieser Fragebogenteil nicht als Intervallskala anzusehen ist. Dies ist bei der Beurteilung der Analyseergebnisse zu berücksichtigen.

Fazit bzgl. Skalenniveau Skalen Ebene 2:

Die Voraussetzung des metrischen Skalenniveaus zur Anwendung des parametrischen Verfahrens kann bis auf die Skala „Wissen“ für alle weiteren Skalen der Ebene 2 als erfüllt betrachtet werden.

Normalverteilung

Die Überprüfung auf Normalverteilung der Daten erfolgte für alle o.g. Skalen auf Ebene der Gesamtskala (und für die Skala „Handlungssicherheit“ zusätzlich für die drei Fallbeispiele) in zweifacher Ausführung: einmal unter Berücksichtigung des Konstruktes „innerer Widerstand“ und einmal für die Gruppierungsvariable „Unsicherheit“. Berücksichtigt wurden dabei jeweils die zwei Messzeitpunkte (t_0 vs. t_2), die beiden Gruppen (EG vs. WKG) sowie die zweistufige Kategorienausprägung „hoch“ vs. „gering“. Zur Überprüfung wurden zunächst der Kolmogorov-Smirnov (vgl. Bortz, Lienert, Barskova, Leitner & Oesterreich, 2008, Kap. 4; Bortz, Lienert & Boehnke, 2008, Kap. 7.3) und der Shapiro-Wilk-Test (vgl. D’Agostino, 1982; Shapiro et al., 1968) durchgeführt. Da diese Normalverteilungstest bei großen Stichprobengrößen als zu streng gelten (lehnen die Normalverteilung zu oft ab) (vgl. Field, 2017, S. 253), erfolgte

auch hier zusätzlich eine Einschätzung anhand von deskriptiven Statistiken ((Z-)Schiefe und (Z-)Kurtosis) sowie mittels visueller Methoden (Histogramme, Q-Q-Diagramme und Box-Plots) (vgl. hierzu auch die Ausführungen in Kap. 3.5.3.2).

Ergebnis der Überprüfung auf Normalverteilung – Konstrukt „innerer Widerstand“

Die beiden Normalverteilungstests lehnten erwartungsgemäß die Nullhypothese überwiegend für die fünf überprüften Skalen ab (d.h. $p < .05$). Lediglich für die beiden Skalen „Einstellung“ sowie „Gefühle oder Gedanken“ wurde diese Voraussetzung von den beiden Tests zu den beiden Messzeitpunkten (t_0 vs. t_2) und für die beiden Gruppen (EG vs. WKG) in beiden Merkmalsausprägungen („hoch“ vs. „gering“) mehrheitlich als erfüllt ausgewiesen. Während unter Berücksichtigung der visuellen Parameter den Skalen „Wissen“ und „Handlungssicherheit“ (ebenso für die drei Fallbeispiele) das überwiegende Vorliegen von normalverteilten Daten noch in Teilen zugesprochen werden kann, muss dies der Skala „Mythenakzeptanz“ unter Berücksichtigung des Konstruktes „innerer Widerstand“ aberkannt werden.

In Tabelle 23 und 24 sind die wesentlichen Kernwerte dieser Ergebnisse für das Konstrukt „innerer Widerstand“ zusammengetragen und entsprechend der in Kapitel 3.5.3.2 eingeführten Farbcodierung zur Beurteilung des Erfüllungsgrades der Anwendungsvoraussetzung markiert. Zusätzlich befindet sich eine Zusammenstellung des vollständigen Zahlenwerks zur Überprüfung auf Normalverteilung, inkl. der Abbildung der Histogramme, Q-Q-Plots und Boxplots in Anhang C 10.

Tabelle 23

Ergebnisse Überprüfung auf Normalverteilung Ebene 2 – Konstrukt „innerer Widerstand“ – Gesamtskalen

| Innerer Widerstand | Wissen N: t0 = 326, t2 = 261 | | | | Handlungssicherheit Gesamtskala N: t0 = 326, t2 = 260 | | | | Einstellung ohne Items innerer Widerstand N: t0 = 326, t2 = 260 | | | | Gefühle oder Gedanken gesamt (intern & extern) N: t0 = 318, t2 = 255 | | | | Mythenakzeptanz N: t0 = 320, t2 = 256 | | | |
|--------------------|---------------------------------|------|------|-----|---|------|------|-----|---|------|------|-----|--|------|------|------|--|------|------|-----|
| | MZP, Gruppe, Ausprägung | n | K-S | S-W | QQ | n | K-S | S-W | QQ | n | K-S | S-W | QQ | n | K-S | S-W | QQ | n | K-S | S-W |
| t0 EG – hoch | 40 | ,010 | ,031 | ok | 40 | ,200 | ,357 | √ | 40 | ,116 | ,271 | √ | 38 | ,200 | ,092 | ok | 40 | ,004 | ,000 | ~ |
| t0 EG – gering | 111 | ,032 | ,006 | ok | 111 | ,000 | ,001 | ok | 111 | ,010 | ,244 | √ | 108 | ,200 | ,074 | √ | 108 | ,000 | ,000 | ~ |
| t0 WKG – hoch | 128 | ,036 | ,005 | ok | 128 | ,000 | ,000 | ok | 128 | ,017 | ,306 | √ | 126 | ,170 | ,050 | ok | 126 | ,000 | ,000 | ~ |
| t0 WKG – gering | 47 | ,100 | ,203 | √ | 47 | ,061 | ,026 | ok | 47 | ,024 | ,229 | ok | 46 | ,200 | ,213 | ok | 46 | ,000 | ,000 | ~ |
| t2 EG – hoch | 36 | ,000 | ,000 | ~ | 36 | ,000 | ,002 | ~ | 36 | ,111 | ,023 | ~ | 35 | ,200 | ,158 | ok | 33 | ,000 | ,000 | ~ |
| t2 EG – gering | 83 | ,001 | ,004 | ok | 83 | ,000 | ,000 | ~ | 83 | ,005 | ,003 | ~ | 83 | ,001 | ,000 | ~/ok | 83 | ,000 | ,000 | ~ |
| t2 WKG – hoch | 105 | ,006 | ,012 | ok | 105 | ,000 | ,001 | ok | 105 | ,126 | ,087 | √ | 103 | ,200 | ,341 | √ | 104 | ,000 | ,000 | ~ |
| t2 WKG – gering | 37 | ,200 | ,819 | √ | 36 | ,030 | ,182 | ok | 36 | ,100 | ,021 | ~ | 34 | ,200 | ,074 | ok | 36 | ,023 | ,004 | ok |

Tabelle 24

Ergebnisse Überprüfung auf Normalverteilung Ebene 2 – Konstrukt „innerer Widerstand“ – Ergänzung zu Skala „Handlungssicherheit

| Innerer Widerstand | Handlungssicherheit Fallbeispiel 1: Klassenfahrt Gegenstände im After N: t0 = 326, t2 = 260 | | | | Handlungssicherheit Fallbeispiel 2: Eltern sexuell befriedigen N: t0 = 326, t2 = 260 | | | | Handlungssicherheit Fallbeispiel 3: Lehrkraft berührt Geschlechtsteile N: t0 = 324, t2 = 260 | | | |
|--------------------|--|------|------|------|---|------|------|------|---|------|------|------|
| | MZP, Gruppe, Ausprägung | n | K-S | S-W | QQ | n | K-S | S-W | QQ | n | K-S | S-W |
| t0 EG – hoch | 40 | ,009 | ,010 | ok | 40 | ,003 | ,006 | ok | 40 | ,001 | ,006 | ok |
| t0 EG – gering | 111 | ,000 | ,000 | ok | 111 | ,000 | ,000 | ok | 110 | ,000 | ,000 | ok |
| t0 WKG – hoch | 128 | ,000 | ,000 | ok | 128 | ,000 | ,000 | ok | 127 | ,000 | ,000 | ok |
| t0 WKG – gering | 47 | ,000 | ,001 | ok | 47 | ,005 | ,001 | ok | 47 | ,000 | ,001 | ok |
| t2 EG – hoch | 36 | ,000 | ,000 | ~ | 36 | ,000 | ,000 | ~ | 36 | ,000 | ,000 | ~ |
| t2 EG – gering | 83 | ,000 | ,000 | ~/ok | 83 | ,000 | ,000 | ~/ok | 83 | ,000 | ,000 | ~/ok |
| t2 WKG – hoch | 105 | ,000 | ,000 | ok | 105 | ,000 | ,000 | ok | 105 | ,000 | ,000 | ok |
| t2 WKG – gering | 36 | ,001 | ,003 | ok | 36 | ,001 | ,006 | ok | 36 | ,001 | ,003 | ok |

Legende:

N= gültige Fälle Gesamtstichprobe, n=gültige Fälle Teilstichprobe, K-S = Kolmogorov-Smirnov Test & S-W = Shapiro-Wilk Test auf Normalverteilung (NV): Ziel: p > .05

Beurteilung Q-Q-Diagramme (QQ): √ = NV gegeben, ok = NV noch gegeben, ~ = NV fragwürdig, ~/ok = NV fragwürdig bis gerade noch gegeben

Gesamt-Beurteilung: **Dunkelgrün** hinterlegter Skalen-Namen/dunkelgrüne Schrift = NV gegeben; **Hellgrün** hinterlegter Skalen-Namen = NV teilweise gegeben; **Rot** hinterlegter Skalen-Namen/rote Schrift = NV nicht gegeben

Ergebnis der Überprüfung auf Normalverteilung – Konstrukt „Unsicherheit“

Auch für das Konstrukt „Unsicherheit“ lehnten die beiden Normalverteilungstests erwartungsgemäß die Nullhypothese überwiegend für die fünf überprüften Skalen ab (d.h. $p < .05$). Lediglich für die Skalen „Wissen“ sowie „Gefühle oder Gedanken“ wurde diese Voraussetzung von den beiden Tests zu den beiden Messzeitpunkten (t0 vs. t2) und für die beiden Gruppen (EG vs. WKG) in beiden Merkmalsausprägungen („hoch“ vs. „gering“) mehrheitlich als erfüllt ausgewiesen. Während unter Berücksichtigung der visuellen Parameter den Skalen „Handlungssicherheit“ (ebenso für die drei Fallbeispiele) und „Einstellung“ das überwiegende Vorliegen von normalverteilten Daten noch in Teilen zugesprochen werden kann, muss dies der Skala „Mythenakzeptanz“ unter Berücksichtigung des Konstruktes „Unsicherheit“ aberkannt werden.

In Tabelle 25 und 26 sind die wesentlichen Kernwerte dieser Ergebnisse für das Konstrukt „Unsicherheit“ zusammengetragen und entsprechend der in Kapitel 3.5.3.2 eingeführten Farbcodierung zur Beurteilung des Erfüllungsgrades der Anwendungsvoraussetzung markiert. Zusätzlich befindet sich eine Zusammenstellung des vollständigen Zahlenwerks zur Überprüfung auf Normalverteilung, inkl. der Abbildung der Histogramme, Q-Q-Plots und Boxplots in Anhang C 11.

Tabelle 25

Ergebnisse Überprüfung auf Normalverteilung Ebene 2 – Konstrukt „Unsicherheit“ – Gesamtskalen

| Unsicherheit | Wissen N: t0 =326, t2 = 261 | | | | Handlungssicherheit Gesamtskala N: t0 =326 t2 = 260 | | | | Einstellung N: t0 =326, t2 = 259 | | | | Gefühle oder Gedanken gesamt (intern & extern) ohne Items Unsicherheit N: t0 =326, t2 = 260 | | | | Mythenakzeptanz N: t0 =320, t2 = 256 | | | |
|-----------------|--------------------------------|------|------|------|---|------|------|-----|-------------------------------------|------|------|-----|--|------|------|-----|---|------|------|------|
| | MZP, Gruppe, Ausprägung | n | K-S | S-W | QQ | n | K-S | S-W | QQ | n | K-S | S-W | QQ | n | K-S | S-W | QQ | n | K-S | S-W |
| t0 EG – hoch | 87 | ,059 | ,020 | ok | 87 | ,000 | ,000 | ok | 87 | ,200 | ,494 | √ | 87 | ,200 | ,045 | ok | 85 | ,008 | ,000 | ok |
| t0 EG – gering | 64 | ,047 | ,002 | ~/ok | 64 | ,048 | ,069 | ok | 64 | ,001 | ,041 | ok | 64 | ,039 | ,019 | ok | 63 | ,000 | ,000 | ~/ok |
| t0 WKG – hoch | 87 | ,061 | ,013 | ok | 87 | ,000 | ,001 | ok | 87 | ,000 | ,000 | ~ | 87 | ,185 | ,065 | ok | 86 | ,001 | ,000 | ~/ok |
| t0 WKG – gering | 88 | ,074 | ,050 | ok | 88 | ,000 | ,000 | ok | 88 | ,000 | ,000 | ~ | 88 | ,200 | ,140 | ok | 86 | ,000 | ,000 | ~/ok |
| t2 EG – hoch | 66 | ,000 | ,000 | ~ | 66 | ,000 | ,000 | ~ | 65 | ,200 | ,043 | ~ | 66 | ,069 | ,025 | ~ | 64 | ,001 | ,000 | ok |
| t2 EG – gering | 53 | ,007 | ,004 | ok | 53 | ,000 | ,000 | ~ | 53 | ,010 | ,002 | ~ | 53 | ,001 | ,000 | ~ | 52 | ,000 | ,000 | ~ |
| t2 WKG – hoch | 72 | ,200 | ,188 | √ | 72 | ,177 | ,014 | ok | 72 | ,200 | ,372 | √ | 72 | ,200 | ,789 | √ | 72 | ,000 | ,000 | ~/ok |
| t2 WKG – gering | 70 | ,029 | ,077 | ok | 69 | ,001 | ,011 | ok | 69 | ,200 | ,249 | ok | 69 | ,020 | ,035 | ok | 68 | ,001 | ,000 | ok |

Tabelle 26

Ergebnisse Überprüfung auf Normalverteilung Ebene 2 – Konstrukt „Unsicherheit“ – Ergänzung zu Skala „Handlungssicherheit

| Unsicherheit | Handlungssicherheit Fallbeispiel 1: Klassenfahrt Gegenstände im After N: t0 = 326, t2 = 260 | | | | Handlungssicherheit Fallbeispiel 2: Eltern sexuell befriedigen N: t0 = 326, t2 = 260 | | | | Handlungssicherheit Fallbeispiel 3: Lehrkraft berührt Geschlechtsteile N: t0 = 324, t2 = 260 | | | |
|-----------------|--|------|------|------|---|------|------|------|---|------|------|------|
| | MZP, Gruppe, Ausprägung | n | K-S | S-W | QQ | n | K-S | S-W | QQ | n | K-S | S-W |
| t0 EG – hoch | 87 | ,000 | ,000 | ok | 87 | ,000 | ,000 | ok | 87 | ,000 | ,000 | ok |
| t0 EG – gering | 64 | ,000 | ,000 | ok | 64 | ,000 | ,001 | ok | 63 | ,000 | ,000 | ok |
| t0 WKG – hoch | 87 | ,000 | ,000 | ok | 87 | ,000 | ,000 | ok | 87 | ,000 | ,000 | ok |
| t0 WKG – gering | 88 | ,000 | ,000 | ok | 88 | ,000 | ,000 | ok | 87 | ,000 | ,000 | ok |
| t2 EG – hoch | 66 | ,000 | ,000 | ~/ok | 66 | ,000 | ,000 | ~/ok | 66 | ,000 | ,000 | ~/ok |
| t2 EG – gering | 53 | ,000 | ,000 | ~ | 53 | ,000 | ,000 | ~ | 53 | ,000 | ,000 | ~ |
| t2 WKG – hoch | 72 | ,002 | ,000 | ok | 72 | ,000 | ,000 | ok | 72 | ,000 | ,000 | ok |
| t2 WKG – gering | 69 | ,000 | ,000 | ok | 69 | ,000 | ,000 | ok | 69 | ,000 | ,000 | ok |

Legende:

N= gültige Fälle Gesamtstichprobe, n=gültige Fälle Teilstichprobe, K-S = Kolmogorov-Smirnov Test & S-W = Shapiro-Wilk Test auf Normalverteilung (NV): Ziel: p > .05

Beurteilung Q-Q-Diagramme (QQ): √ = NV gegeben, ok = NV noch gegeben, ~ = NV fragwürdig, ~/ok = NV fragwürdig bis gerade noch gegeben

Gesamt-Beurteilung: Dunkelgrün hinterlegter Skalen-Namen/dunkelgrüne Schrift = NV gegeben; Hellgrün hinterlegter Skalen-Namen = NV teilweise gegeben; Rot hinterlegter Skalen-Namen/rote Schrift = NV nicht gegeben

Fazit bzgl. Normalverteilung Skalen Ebene 2:

Die Voraussetzung der Normalverteilung zur Anwendung des parametrischen Verfahrens kann für die Konstrukte „innerer Widerstand“ und „Unsicherheit“ für die fünf überprüften Skalen auf Ebene 2 nicht gleichermaßen als erfüllt betrachtet werden.

Unter Berücksichtigung beider Konstrukte („innerer Widerstand“ und „Unsicherheit“) gilt die Normalverteilung zumindest in Gänze als erfüllt für die Skala „Gefühle oder Gedanken“, wird jedoch in Gänze abgelehnt für die Skala „Mythenakzeptanz“.

Varianzhomogenität

Die Varianzhomogenität (Homoskedazität) sollte für jeden Gruppenfaktor gegeben sein und wurde mittels des Levene-Tests (vgl. Levene, 1960) im Rahmen der ANOVA überprüft. Auch hier gilt die Voraussetzung als erfüllt, wenn der p -Wert des Testes größer als .05 ($p > .05$) ist.

Ergebnis der Überprüfung auf Varianzhomogenität für das Konstrukt „innerer Widerstand“

Die Durchführung des Levene-Tests zeigte, dass bzgl. des Konstruktes „innerer Widerstand“ die Varianzhomogenität für die beiden Skalen „Einstellung“ sowie „Gefühle oder Gedanken“ zu beiden Messzeitpunkten erfüllt ist, d.h. in allen Gruppen konnte eine etwa ähnlich verteilte Fehlervarianzen nachgewiesen werden ($p > .05$).

In Bezug auf die anderen drei Skalen (und bzgl. der drei Fallbeispiele der Skala „Handlungssicherheit“) wird diese Voraussetzung jeweils zu einem der beiden Messzeitpunkte nicht erfüllt, weshalb die Voraussetzung der Varianzhomogenität für diese weiteren drei Skalen („Wissen“, „Handlungssicherheit“, „Mythenakzeptanz“) in Gänze lediglich als „teilweise erfüllt“ eingestuft wird (s. Tabelle 27 und 28).

Tabelle 27
Ergebnisse Prüfung auf Varianzhomogenität Gesamtskalen Ebene 2 – Konstrukt „innerer Widerstand“

| Innerer Widerstand | F | df1 | df2 | Sig. |
|-------------------------------|-------|-----|-----|------|
| t0 Wissen | 0,890 | 3 | 257 | ,447 |
| t2 Wissen | 5,877 | 3 | 257 | ,001 |
| t0 Handlungssicherheit | ,783 | 3 | 256 | ,505 |
| t2 Handlungssicherheit | 5,781 | 3 | 256 | ,001 |
| t0 Einstellung | 1,539 | 3 | 256 | ,205 |
| ohne Items innerer Widerstand | | | | |
| t2 Einstellung | ,932 | 3 | 256 | ,426 |
| ohne Items innerer Widerstand | | | | |
| t0 Gefühle | ,517 | 3 | 246 | ,671 |
| t2 Gefühle | ,317 | 3 | 246 | ,813 |
| t0 Mythenakzeptanz | 4,397 | 3 | 248 | ,005 |
| t2 Mythenakzeptanz | ,664 | 3 | 248 | ,575 |

Tabelle 28
Ergebnisse Prüfung auf Varianzhomogenität Ebene 2 – Ergänzung zu Skala „Handlungssicherheit – drei Fallbeispiele“ – Konstrukt „innerer Widerstand“

| Innerer Widerstand | F | df1 | df2 | Sig. |
|---|-------|-----|-----|------|
| t0 Handlungssicherheit Fallbeispiel 1: Klassenfahrt Gegenstände im After | ,165 | 3 | 256 | ,920 |
| t2 Handlungssicherheit Fallbeispiel 1: Klassenfahrt Gegenstände im After | 6,352 | 3 | 256 | ,000 |
| t0 Handlungssicherheit Fallbeispiel 2: Eltern sexuell befriedigen | ,534 | 3 | 256 | ,659 |
| t2 Handlungssicherheit Fallbeispiel 2: Eltern sexuell befriedigen | 7,476 | 3 | 256 | ,000 |
| t0 Handlungssicherheit Fallbeispiel 3: Lehrkraft berührt Geschlechtsteile | 1,738 | 3 | 254 | ,160 |
| t2 Handlungssicherheit Fallbeispiel 3: Lehrkraft berührt Geschlechtsteile | 4,814 | 3 | 254 | ,003 |

Ergebnis der Überprüfung auf Varianzhomogenität für das Konstrukt „Unsicherheit“

Die Durchführung des Levene-Tests zeigte, dass die Varianzhomogenität bzgl. des Konstruktes „Unsicherheit“ für die beiden Skalen „Wissen“ sowie „Gefühle oder Gedanken“ zu beiden Messzeitpunkten erfüllt ist, d.h. in allen Gruppen konnten annähernd ähnlich verteilte Fehlervarianzen nachgewiesen werden ($p > .05$).

Sowohl in Bezug auf die Skala „Handlungssicherheit“ (und die drei Fallbeispiele dieser Skala) als auch bzgl. der Skala „Mythenakzeptanz“ wird die Voraussetzung der ähnlich verteilten Fehlervarianzen zu mindestens einem der beiden Messzeitpunkte nicht erfüllt, weshalb sie in Gänze lediglich als „teilweise erfüllt“ eingestuft werden.

Bei der Skala „Einstellung“ konnte die Varianzhomogenität zu beiden Messzeitpunkten nicht nachgewiesen werden ($p < .05$), weshalb diese Voraussetzung für die besagte Skala in Gänze als nicht erfüllt eingestuft wird (s. Tabelle 29 und 30).

Tabelle 29

Ergebnisse Prüfung auf Varianzhomogenität Gesamtskalen Ebene 2 – Konstrukt „Unsicherheit“

| Unsicherheit | F | df1 | df2 | Sig. |
|-------------------------|--------|-----|-----|------|
| t0 Wissen | 1,192 | 3 | 257 | ,313 |
| t2 Wissen | 2,416 | 3 | 257 | ,067 |
| t0 Handlungssicherheit | 2,361 | 3 | 256 | ,072 |
| t2 Handlungssicherheit | 5,188 | 3 | 256 | ,002 |
| t0 Einstellung | 57,376 | 3 | 255 | ,000 |
| t2 Einstellung | 6,594 | 3 | 255 | ,000 |
| t0 Gefühle | ,322 | 3 | 256 | ,809 |
| ohne Items | | | | |
| t2 Gefühle | ,858 | 3 | 256 | ,464 |
| ohne Items Unsicherheit | | | | |
| t0 Mythenakzeptanz | 2,670 | 3 | 248 | ,048 |
| t2 Mythenakzeptanz | ,906 | 3 | 248 | ,439 |

Tabelle 30

Ergebnisse Prüfung auf Varianzhomogenität Ebene 2 – Ergänzung zu Skala „Handlungssicherheit – drei Fallbeispiele“ – Konstrukt „Unsicherheit“

| Unsicherheit | F | df1 | df2 | Sig. |
|---|-------|-----|-----|------|
| t0 Handlungssicherheit Fallbeispiel 1: Klassenfahrt Gegenstände im After | 1,217 | 3 | 256 | ,304 |
| t2 Handlungssicherheit Fallbeispiel 1: Klassenfahrt Gegenstände im After | 4,325 | 3 | 256 | ,005 |
| t0 Handlungssicherheit Fallbeispiel 2: Eltern sexuell befriedigen | 2,189 | 3 | 256 | ,090 |
| t2 Handlungssicherheit Fallbeispiel 2: Eltern sexuell befriedigen | 5,359 | 3 | 256 | ,001 |
| t0 Handlungssicherheit Fallbeispiel 3: Lehrkraft berührt Geschlechtsteile | 5,500 | 3 | 254 | ,001 |
| t2 Handlungssicherheit Fallbeispiel 3: Lehrkraft berührt Geschlechtsteile | 5,254 | 3 | 254 | ,002 |

Fazit bzgl. Varianzhomogenität Skalen Ebene 2:

Die Voraussetzung der Varianzhomogenität zur Anwendung des parametrischen Verfahrens kann für die Konstrukte „innerer Widerstand“ und „Unsicherheit“ für die fünf überprüften Skalen auf Ebene 2 nicht gleichermaßen als erfüllt betrachtet werden.

Unter Berücksichtigung der beiden Konstrukte gilt die Varianzhomogenität zumindest in Gänze erfüllt für die Skala „Gefühle oder Gedanken“.

In Bezug auf das Konstrukt „innerer Widerstand“ trifft dies zusätzlich noch für die Skala „Einstellung“ zu und in Bezug auf das Konstrukt „Unsicherheit“ noch für die Skala „Wissen“.

Vollständig abgelehnt wird die Varianzhomogenität für die Skala „Einstellung“ für das Konstrukt „Unsicherheit“.

Stichprobenumfänge

Die Stichprobengröße der zu vergleichenden Gruppen spielt bei Varianzanalysen insofern eine bedeutsame Rolle, als dass diese möglichst gleich groß sein sollte, da die Gültigkeit des F -Tests bei ungleich großen Stichproben in Kombination mit Varianzheterogenität gefährdet ist (vgl. Bortz & Schuster, 2010, S. 214; vgl. auch Pagano, 2013; Salkind, 2010; Wilcox, 2012).

Aus diesem Grund wurden im Rahmen dieser Voraussetzungsprüfung die Stichprobenumfänge für alle fünf Skalen der Ebene 2 detailliert für die beiden Konstrukte „innerer Widerstand“ und „Unsicherheit“, jeweils für die Ausprägung „hoch“ vs. „gering“ für die beiden Gruppen (EG vs. WKG) zu den Messzeitpunkten t_0 und t_2 , betrachtet.

Vorweg ist zu berücksichtigen, dass in den Analysen nur gültige Fälle inkludiert wurden (d.h. unter Fallausschluss wurde „Test für Test“ ausgewählt), um die größtmögliche Anzahl an Fällen zu berücksichtigen. Aus diesem Grund können die Angaben zur Stichprobengröße zwischen den einzelnen Skalen leicht variieren. In der nachfolgenden Darlegung der Stichprobenumfänge wird übersichtshalber lediglich auf die jeweiligen Gesamtskalen eingegangen und auf die Aufschlüsselung für die drei Fallbeispiele der Skala „Handlungssicherheit“ an dieser Stelle verzichtet, da sich die Verteilung der Stichprobengrößen hier nicht wesentlich ändert. Bei Interesse können in den Übersichtstabellen im Anhang D 8 - D 23 die Detail-Aufschlüsselungen der jeweiligen Stichprobenverteilungen (s. Spalte Deskriptive Statistiken) nachvollzogen werden.

Übergeordnetes Ergebnis der Überprüfung der Stichprobenumfänge

Als Ergebnis lässt sich zunächst festhalten, dass es sich jeweils um relativ große Stichproben handelt. Je nach Skala liegen die Fallzahlen für die Gesamtstichprobe sowohl bei einer Gruppierung nach „innerer Widerstand“ als auch bei Gruppierung nach „Unsicherheit“ zwischen $N = 250$ und $N = 261$, wobei die EG zwischen $n = 115$ bis $n = 119$ Probanden und Probandinnen und die WKG zwischen $n = 135$ bis $n = 142$ Probanden und Probandinnen umfasst. Deutlichere Größenunterschiede zwischen den Gruppen werden erst durch die jeweilige zweite Gruppierungsvariable („innerer Widerstand“ bzw. „Unsicherheit“) hervorgerufen.

Ergebnis der Überprüfung der Stichprobenumfänge für das Konstrukt „innerer Widerstand“

Für das Konstrukt des „inneren Widerstandes“ beträgt die Gesamtgruppengröße der EG je nach Skala zwischen $n = 115$ und $n = 119$ Probanden und Probandinnen. In den weiteren Subgruppen werden Teilnehmende mit hohem (zwischen $n = 82$ und $n = 83$) und geringem Widerstand (zwischen $n = 33$ und $n = 36$) miteinander verglichen. D.h. die Differenz beträgt hier je nach Skala zwischen 46 und 49 Probanden und Probandinnen, wobei die Gruppe mit hohem Widerstand durchgängig die geringere Anzahl an Teilnehmenden aufweist.

Als noch größer erweist sich die Gruppendifferenz bei der Betrachtung der WKG. Die $n = 135$ bis $n = 142$ Probanden und Probandinnen, die dieser Gruppe zuzuordnen sind, verteilen sich unter Berücksichtigung von geringem und hohem Widerstand wie folgt:

Je nach Skala gibt es zwischen $n = 33$ bis $n = 37$ Probanden und Probandinnen der WKG mit geringem Widerstand und zwischen $n = 102$ bis $n = 105$ Probanden und Probandinnen der WKG mit hohem Widerstand. D.h. die Differenz zwischen diesen beiden Subgruppen beträgt je nach Skala zwischen 67 und 69 Probanden, wobei die Gruppe mit hohem Widerstand – im Gegensatz zur EG – durchgängig die höhere Anzahl an Teilnehmenden aufweist.

Die Vergleiche für das Konstrukt „innerer Widerstand“ erfolgen somit für deutlich inhomogene Gruppengrößen, sodass die Voraussetzung von annähernd gleich großen Stichprobengrößen für das Konstrukt „innerer Widerstand“ als nicht erfüllt gilt (s. Tabelle 31).

Tabelle 31

Ergebnisse Prüfung auf Stichprobenumfänge Skalen Ebene 2 – Konstrukt „innerer Widerstand“

| Innerer Widerstand | Wissen | Handlungs-sicherheit | Einstellung | Gefühle oder Gedanken (gesamt) | Mythen-akzeptanz |
|----------------------------|---|---|---|---|---|
| Gruppe, Aus-prägung | N: 261 EG: $n = 119$ WKG: $n = 142$ | N: 261 EG: $n = 119$ WKG: $n = 141$ | N: 260 EG: $n = 119$ WKG: $n = 141$ | N: 250 EG: $n = 115$ WKG: $n = 131$ | N: 252 EG: $n = 115$ WKG: $n = 137$ |
| EG: | $n = 119$ | $n = 119$ | $n = 119$ | $n = 115$ | $n = 115$ |
| gering | $n = 83$ | $n = 83$ | $n = 83$ | $n = 82$ | $n = 82$ |
| hoch | $n = 36$ | $n = 36$ | $n = 36$ | $n = 33$ | $n = 33$ |
| WKG | $n = 142$ | $n = 141$ | $n = 141$ | $n = 135$ | $n = 135$ |
| gering | $n = 37$ | $n = 36$ | $n = 36$ | $n = 33$ | $n = 35$ |
| hoch | $n = 105$ | $n = 105$ | $n = 105$ | $n = 102$ | $n = 102$ |

Ergebnis der Überprüfung der Stichprobenumfänge für das Konstrukt „Unsicherheit“

In Bezug auf das Konstrukt „Unsicherheit“ ist das Phänomen der unterschiedlichen Stichprobengröße nicht so stark ausgeprägt.

Hier beträgt die Gesamtgruppengröße der EG je nach Skala zwischen $n = 115$ und $n = 119$ Probanden und Probandinnen. In den weiteren Subgruppen werden Teilnehmende mit hoher (zwischen $n = 63$ und $n = 66$) und geringer Unsicherheit (zwischen $n = 52$ und $n = 53$) miteinander verglichen. D.h. die Differenz zwischen diesen beiden Subgruppen beträgt je nach Skala zwischen 11 und 14 Probanden und Probandinnen, wobei die Gruppe mit hoher Unsicherheit durchgängig die höhere Anzahl an Teilnehmenden aufweist.

Als noch geringer erweist sich die Gruppendifferenz bei der Betrachtung der WKG. Die $n = 137$ bis $n = 142$ Probanden und Probandinnen, die dieser Gruppe zuzuordnen sind, verteilen sich unter Berücksichtigung von geringer und hoher Unsicherheit wie folgt:

Je nach Skala gibt es zwischen $n = 66$ bis $n = 70$ Probanden und Probandinnen der WKG mit geringer Unsicherheit und zwischen $n = 71$ bis $n = 72$ Probanden und Probandinnen der WKG mit hoher Unsicherheit. D.h. die Differenz zwischen diesen beiden Subgruppen beträgt je nach Skala zwischen 2 und 5 Probanden und Probandinnen, wobei die Gruppe mit hoher Unsicherheit – ebenso wie die EG – durchgängig die höhere Anzahl an Teilnehmenden aufweist.

Die Vergleiche für das Konstrukt „Unsicherheit“ erfolgen somit für deutlich homogenere Gruppengrößen, sodass die Voraussetzung von annähernd gleich großen Stichprobengrößen für das Konstrukt „Unsicherheit“ überwiegend als erfüllt gilt (s. Tabelle 32).

Tabelle 32

Ergebnisse Prüfung auf Stichprobenumfänge Skalen Ebene 2 – Konstrukt „Unsicherheit“

| Unsicherheit | Wissen | Handlungssicherheit | Einstellung | Gefühle oder Gedanken (gesamt) | Mythenakzeptanz |
|---------------------------|---|---|---|---|---|
| Gruppe, Ausprägung | N: 261 EG: $n = 119$ WKG: $n = 142$ | N: 260 EG: $n = 119$ WKG: $n = 141$ | N: 260 EG: $n = 119$ WKG: $n = 141$ | N: 260 EG: $n = 119$ WKG: $n = 141$ | N: 252 EG: $n = 115$ WKG: $n = 137$ |
| EG: | $n = 119$ | $n = 119$ | $n = 118$ | $n = 119$ | $n = 115$ |
| gering | $n = 53$ | $n = 53$ | $n = 53$ | $n = 53$ | $n = 52$ |
| hoch | $n = 66$ | $n = 66$ | $n = 65$ | $n = 65$ | $n = 63$ |
| WKG | $n = 142$ | $n = 142$ | $n = 141$ | $n = 141$ | $n = 137$ |
| gering | $n = 70$ | $n = 69$ | $n = 69$ | $n = 69$ | $n = 66$ |
| hoch | $n = 72$ | $n = 72$ | $n = 72$ | $n = 72$ | $n = 71$ |

Fazit bzgl. Stichprobenumfänge Skalen Ebene 2:

Die Voraussetzung von annähernd gleichen Stichprobenumfängen der zu vergleichenden Gruppen zur Anwendung des parametrischen Verfahrens kann für die Konstrukte „innerer Widerstand“ und „Unsicherheit“ in den verschiedenen Merkmalsausprägungen („hoch“ vs. „gering“) und die beiden Gruppen (EG vs. WKG) für die fünf überprüften Skalen auf Ebene 2 nicht gleichermaßen als erfüllt betrachtet werden.

Für das Konstrukt „innerer Widerstand“ liegen durchgängig keine annähernd gleich großen Stichprobenumfänge vor, während es für alle vier Skalen für das Konstrukt „Unsicherheit“ als überwiegend erfüllt angesehen wird.

3.5.3.7 Zusammenfassung der Ergebnisse der Voraussetzungsprüfung auf Ebene 2 und Reflexion der Anwendung des ausgewählten Verfahrens auf Ebene 2

Die Überprüfung der Voraussetzungen für die Anwendung des parametrischen Verfahrens der mixed ANOVAs über die fünf Skalen der Ebene 2

- „Wissen“
- „Handlungssicherheit (gesamt)“
 - „Handlungssicherheit – Bsp. 1“
 - „Handlungssicherheit – Bsp. 2“
 - „Handlungssicherheit – Bsp. 3“
- „Einstellung“
- „Gefühle oder Gedanken“
- „Mythenakzeptanz“

ergab, dass es unter Berücksichtigung der beiden Konstrukte „innerer Widerstand“ und „Unsicherheit“ bei allen vier überprüften Aspekten:

- metrisches Skalenniveau der abhängigen Variablen
- Normalverteilung,
- Varianzhomogenität sowie
- Stichprobenumfänge

zu mehr oder minder starken Verfehlungen kam. Siehe hierzu Tabelle 33.

Zur Beurteilung, ob die jeweilige Voraussetzung gegeben ist bzw. als solche anerkannt wird, wurde in der nachfolgenden Tabellenübersicht 33 unten stehende Farbcodierung zugrunde gelegt:

| | |
|--------------------------|--|
| Dunkelgrünes Feld | = Voraussetzung erfüllt |
| Hellgrünes Feld | = Voraussetzung teilweise bzw. überwiegend erfüllt |
| Rotes Feld | = Voraussetzung (überwiegend) nicht erfüllt |

Die inhaltlichen Bewertungskriterien, auf deren Basis die Einstufung in diese drei Kategorien erfolgte, sind im Kopfbereich der Tabelle noch einmal dargelegt unter dem Punkt „Voraussetzung erfüllt, wenn...“.

Tabelle 33
Zusammenfassung der Ergebnisse der Voraussetzungsprüfung für Ebene 2

| Voraussetzung erfüllt, wenn... | | | | | | |
|--|-----------------------|--------------------|---------------|-------------------|---------------------|---------------------|
| Skalenniveau der abhängigen Variablen: <ul style="list-style-type: none"> ... „quasi“-metrisches Skalenniveau vorliegt: Ratingskalen ab 5 Stufen und von Befragten als gleichabständig wahrgenommen Normalverteilung: <ul style="list-style-type: none"> ... Normalverteilungstests wie Kolmogorov-Smirnov und Shapiro-Wilk-Test nicht signifikant sind ($p > .05$) und/oder visuelle Parameter auf annähernde Normalverteilung hindeuten: <ul style="list-style-type: none"> Schiefe/Kurtosis: Werte nahe Null bzw. Z-Schiefe/Z-Kurtosis: Werte zwischen +/- 1.96 Histogramm: Verteilungskurve etwa wie Glockenkurve Q-Q-Diagramme: Punkte eng entlang der Diagonalen Boxplots: visuell keine vorhandene Schiefe in den Daten ersichtlich (beide Whisker gleich lang) Varianzhomogenität: <ul style="list-style-type: none"> ... die Streuung der Daten in den zu vergleichenden Gruppen ähnlich ist: Levene-Test: $p > .05$ Stichprobenumfänge: <ul style="list-style-type: none"> ... die Stichprobengröße der zu vergleichenden Gruppen möglichst gleich groß sind. | | | | | | |
| Ebene | Skala | Konstrukt | Skalen-niveau | Normal-verteilung | Varianz-homogenität | Stichproben-umfänge |
| 2 | Wissen | Innerer Widerstand | | | | |
| | Handlungs-sicherheit | Innerer Widerstand | | | | |
| | Einstellung | Innerer Widerstand | | | | |
| | Gefühle oder Gedanken | Innerer Widerstand | | | | |
| | Mythen-akzeptanz | Innerer Widerstand | | | | |
| 2 | Wissen | Unsicherheit | | | | |
| | Handlungs-sicherheit | Unsicherheit | | | | |
| | Einstellung | Unsicherheit | | | | |
| | Gefühle oder Gedanken | Unsicherheit | | | | |
| | Mythen-akzeptanz | Unsicherheit | | | | |

Anhand dieser Übersicht wird deutlich, dass für keine der Skalen alle Voraussetzungen durchgängig als vollends erfüllt angesehen werden. Teilweise traten Verletzungen der Voraussetzung nicht isoliert, sondern in Kombination mehrerer Verfehlungen gleichzeitig auf. Dies traf v.a. für das Konstruktes „innerer Widerstand“ zu.

Gesamt-Fazit bzgl. Voraussetzungsprüfung der Skalen auf Ebene 2:

Wenngleich die Voraussetzungen für alle Skalen auf Ebene 2 unter allen Bedingungen nicht durchgängig und/oder vollends erfüllt sind, wurde im weiteren Verlauf der vorliegenden Arbeit trotzdem mit dem Verfahren der mixed ANOVAs über alle fünf Hauptskalen auf Ebene des Lernens fortgefahren.

Diese Entscheidung wurde vor dem Hintergrund getroffen, dass sich die Varianzanalyse zum einen, ähnlich wie der *t*-Test, weitgehend robust verhält, wenn das untersuchte Merkmal in der Population nicht normal verteilt ist und die Varianzen der Populationen der untersuchten Gruppe nicht gleich sind. „Das bedeutet, sie liefert trotz Abweichungen von der Normalverteilungsannahme des Merkmals oder der Varianzhomogenität in den meisten Fällen zuverlässige Ergebnisse“ (vgl. Rasch et al., 2014b, S. 31).

Zum anderen gilt generell, „dass die Voraussetzungen der Varianzanalyse mit wachsendem Umfang der untersuchten Stichproben an Bedeutung verlieren“ und „die Varianzanalyse bei gleich großen Stichproben gegenüber Verletzungen ihrer Voraussetzungen [ebenfalls] relativ robust ist“ (vgl. Bortz & Schuster, 2010, S. 214). Zu Problemen kommt es vorwiegend erst bei zu kleinen oder stark ungleich verteilten Untersuchungsgruppen (vgl. Rasch et al., 2014b, S. 31). Kleinere Stichprobenumfänge werden nach Bortz und Schuster (2010, S. 214) als $n_i < 10$ definiert. In der vorliegenden Untersuchung ist die Gesamtstichprobe mit $N = 250-261$ Probanden und Probandinnen jedoch relativ groß und keine Teilstichprobe kleiner als $n = 33$.

Die Durchführung der ANOVAs wird – trotz teilweise ungleich großer Stichprobenumfänge – dennoch als legitim erachtet, da das Problem mit ungleichen Stichprobenumfängen lediglich auf das Konstrukt „innerer Widerstand“ zutrifft und davon auszugehen ist, dass Ergebnisse für das Konstrukt „Unsicherheit“ zuverlässig sein werden und zudem die weiteren Voraussetzungen oftmals noch hinreichend erfüllt sind.

Mit der Anwendung des parametrischen Verfahrens der mixed ANOVAs trotz eingeschränkter Voraussetzungserfüllung sind entsprechende Limitationen bei der Interpretation signifikanter Ergebnisse mit besonderer Sorgfalt zu berücksichtigen. Dies gilt insbesondere für Ergebnisse des Konstruktes „innerer Widerstand.“ Für das Konstrukt „Unsicherheit“ kann von validen Ergebnissen ausgegangen werden.

3.5.3.8 Datenauswertung auf Ebene 2

Zur vergleichenden Analyse des Lernerfolges durch die SeMB-Fortbildung zwischen Teilnehmenden der EG und der WKG seit der ersten Messung unmittelbar vor der Fortbildung (t0) und ca. sechs Wochen danach (t2) unter Einfluss der Faktoren „innerer Widerstand“ und „Unsicherheit“ wurden mittels des Programms IBM SPSS Statistics Version 24 (vgl. IBM Corp, 2016) gemischte Varianzanalysen (mixed ANOVA) mit einem Messzeitfaktor und zwei Gruppenfaktoren für alle einzelnen abhängigen Variablen durchgeführt: Skala „Wissen“, Skala „Handlungssicherheit“, Skala „Einstellung (ohne Items „innerer Widerstand“), Skala „Gefühle oder Gedanken (ohne Items „Unsicherheit“)“ und Skala „Mythenakzeptanz“. Für den abhängigen Faktor „Handlungssicherheit“ wurde dieses Vorgehen zusätzlich für die drei einzelnen Fallvignetten dieser Skala überprüft.

Als Innersubjektfaktor diente die 2-stufige Variable Messzeitpunkt „MZP“ (t0, t2) und als Zwischensubjektfaktoren dienten in Kombination die 2-stufige Variable „Gruppe“ (EG vs. WKG) und die 2-stufige Variable „Widerstand“ (gering vs. hoch) bzw. „Unsicherheit“ (gering vs. hoch).

Als Signifikanztest wird bei Varianzanalysen der F -Test verwendet, welcher angibt, ob signifikante Gruppendifferenzen (Mittelwertvergleich) bestehen. Als Ergebnis dieses F -Tests liefert SPSS den F -Wert, die dazugehörigen Zähler- und Nennerfreiheitsgrade (df_{Nenner} , $df_{\text{Zähler}}$) und die Signifikanz (p , 2-seitig getestet).

Die Berechnungen erfolgten auf einem Signifikanzniveau von Alpha = 0.05 (d.h. 5 % Irrtumswahrscheinlichkeit). Ein Interaktionseffekt wurde entsprechend als signifikant eingestuft (und die H_1 angenommen), sofern der p -Wert < .05 betrug.

Die Bedeutsamkeit der Mittelwertunterschiede werden durch das partielle Eta-Quadrat (η^2) und den prozentualen Aufklärungsanteil abgebildet, welche Aufschluss über den durch die Faktoren aufgeklärten Anteil an Gesamtvarianzanteil auf Ebene der Stichprobe geben. Die anschließende Beurteilung der Effektstärke erfolgte nach Cohen (1988). Hiernach werden Effekte ab einem Wert von $\eta^2 = 0.01$ als kleiner, η^2 ab 0.06 als mittlerer und η^2 ab 0.14 als großer Effekt klassifiziert.

Bei nicht signifikanten Ergebnissen wurde zusätzlich auf Ebene der Gesamtskalen die Teststärke über das Programm G*Power3 berechnet (vgl. Faul et al., 2007), um die Wahrscheinlichkeit zu ermitteln, einen bestehenden Effekt bei der vorliegenden Stichprobengröße nachweisen zu können. Nach Cohen (1988) liegt hier die Konvention

bei mindestens 80 % ($1 - \beta = .80$), sodass die Wahrscheinlichkeit, einen Fehler zweiter Art (Beta[β]-Fehler; fälschliche Annahme der Nullhypothese) zu begehen, bei maximal 20 % liegt.

In den Analysen wurden nur gültige Fälle inkludiert und deshalb unter Fallausschluss „Test für Test“ ausgewählt, um die größtmögliche Anzahl an Fällen zu berücksichtigen. Aus diesem Grund können die Angaben zur Stichprobengröße zwischen den einzelnen Skalen leicht variieren. Die einzelnen Fallzahlen sind in der Ergebnisdarstellung detailliert benannt und können in den Übersichtstabellen in Anhang D 8 bis D 23 (s. Spalte Deskriptive Statistiken) eingesehen werden. Die Typ-III-Quadratsumme diente wegen ungleichgroßer Stichprobenumfänge als Prüfgröße.

Auf die Bereinigung von statistisch festgelegten Ausreißern und Extremwerten wurde in dieser Sekundäranalyse auf Ebene 2 ebenfalls verzichtet, um das reale Antwortverhalten der Teilnehmenden in voller Gänze zu erfassen und sekundär dadurch eine höhere Anzahl an Teilnehmenden in die anschließenden statistischen Analysen mitaufnehmen zu können (Erhöhung der statistischen Power). Die ermittelten Ergebnisse wurden zur Sicherheit jedoch mit dem bereinigten Datensatz aus der SeMB-Primärstudie²³ gegenkontrolliert, bei dem sich keine Veränderung bzgl. signifikanter Ergebnisse im Vergleich des unbereinigten und bereinigten Datensatzes zeigte (s. Anhang C 13). Es kann somit davon ausgegangen werden, dass vorhandene Ausreißer und Extremwerte in diesen Analysen keine relevanten Auswirkungen haben und die hier gemachten Aussagen valide bleiben.

Bei signifikanten Ergebnissen wurden anschließende Bonferroni-korrigierte Post-hoc-Tests (paarweise Vergleiche) durchgeführt, um aufzuzeigen, welche Gruppen sich signifikant voneinander unterscheiden und welche nicht.

Aufgrund der zweistufigen Ausprägung des Innersubjektfaktors „MZP“ entfiel die Überprüfung auf Sphärizität (die Differenzen aller Stufen der unabhängigen Variablen sind gleich) mittels Mauchly-Test, da dieser bei zwei Stufen nicht berechnet werden kann und Sphärizität bei nur einer Differenz immer gegeben ist.

Diese methodische Umsetzung der Datenauswertung war für alle zu überprüfenden Hypothesen auf Ebene 2 gleich.

²³ Im bereinigten Datensatz der SeMB-Primärstudie erfolgte eine Transformation der Skalenwerte in z-Werte nach folgendem Kriterium: „z-Wert > |3.29| (p < .001), d.h. 99.9% der Werte liegen zwischen +/- 3.29 und die extremsten 0.1% wurden durch Median +/- 1.5*Interquartilbereich ersetzt“ (vgl. Bienstein et al., 2016, S. 228).

4 Ergebnisse

In den drei nachfolgenden Unterkapiteln werden die signifikanten Ergebnisse im Detail für die jeweiligen Untersuchungsebenen vorgestellt:

- in Kapitel 4.1 zu Ebene 1 (Reaktionen auf die Fortbildung),
- in Kapitel 4.2 zu Ebene 2 (Lernerfolg durch die Fortbildung) und
- in Kapitel 4.3 zu Ebene 3 (Verhalten nach der Fortbildung).

Der Aufbau und die Struktur der Ergebnisdarstellung folgen dem Prinzip, dass in der Gliederung der nachfolgenden drei Unterkapitel die drei Untersuchungsebenen abgebildet sind und die insgesamt neun überprüften Skalen diesen Ebenen/Kapiteln zugeordnet sind. Es werden jeweils zunächst die Ergebnisse für das Konstrukt „innerer Widerstand“ und anschließend für das Konstrukt „Unsicherheit“ berichtet.

Aufgrund der Fülle an Daten ist die detaillierte Ergebnisdarstellung in der Arbeit ausschließlich auf signifikante Befunde beschränkt. Diese werden immer in Form eines Fließtextes mit allen relevanten Kennzahlen berichtet und zusätzlich visuell durch Abbildungen verdeutlicht.

Alle nicht signifikanten Ergebnisse werden innerhalb der Arbeit nicht weiter im Detail beschrieben. In Anhang D sind jedoch alle Ergebnisse, auch die nicht signifikanten, in Form von Übersichtstabellen mit vollständigem Zahlenwerk aufgeführt und vervollständigen so die Berichterstattung der Ergebnisse, ohne an dieser Stelle den Fokus in Bezug auf die Beantwortung der Fragestellungen zu verlieren.

Aufgrund dessen, dass sich die methodischen Herangehensweisen für die Ebenen 1 (Reaktionen) und Ebene 3 (Verhalten) glichen, sich aber von der Analyse bzgl. Ebene 2 (Lernen) unterschied, sind die Übersichtstabellen im Anhang D entsprechend unterschiedlich aufgebaut und enthalten folgende Informationen:

Die Übersichtstabellen im Anhang in Bezug auf die Ergebnisse zu Ebene 1 (Reaktionen) und Ebene 3 (Verhalten) liefern folgende Informationen:

Angaben zu den Stichprobengrößen (N , n), den Medianen (Mdn) und den Interquartilsabständen (IQR) sowie den exakten Werten des 1. (Q_1) und 3. Quartils (Q_3), den Mittelwerten (M) und Standardabweichungen (SD), den statistischen Kennwerten (U -, z - und p -Werten) sowie den Effektstärken (r und d) für die jeweils zu vergleichenden Gruppen sowie der ermittelten Teststärke ($1 - \beta$) auf Ebene der Gesamtskala. Ebenfalls ist die Entscheidung für die Beibehaltung der H_0 oder Annahme der H_1 für die jeweils

überprüfte Hypothese vermerkt. Im Gegensatz zu den im Fließtext aufgeführten Werten, bei denen eine kaufmännische Rundung zugrunde gelegt wurde, entsprechen die Werte in den Übersichtstabellen den ungerundeten Ergebnissen und enthalten teilweise mehr als zwei Dezimalstellen. Hinsichtlich Details, nach welchen Vorgaben die Datenauswertung erfolgte, siehe auch Kapitel 3.5.3.4 und/oder den Erläuterungstext in Anhang D 1.

Die Übersichtstabellen im Anhang in Bezug auf die Ergebnisse zu Ebene 2 (Lernen) liefern folgende Informationen:

Angaben zur deskriptiven Statistik, bei der neben Angaben zur Gesamt- und Teilstichprobengröße (N , n), die berechneten Mittelwerte (M) und Standardabweichungen (SD) genannt werden. Diese Parameter werden jeweils für Probanden und Probandinnen der EG und WKG gemacht und zusätzlich für die weiteren Subgruppen dieser beiden Teilstichproben; Probanden und Probandinnen mit geringem innerem Widerstand (gW)/geringer Unsicherheit (gU) und Teilnehmenden mit hohem innerem Widerstand (hW)/hoher Unsicherheit (hU). Zudem ist vermerkt, auf welchen Messzeitpunkt (t_0 , t_2) sich diese Informationen beziehen. Daran schließen sich die Ergebnisse der ANOVA aus dem Test der Innersubjekteffekte an. Diese Befunde sind separat gelistet für die Überprüfung des kombinierten Einflusses der UVs „Messezeitpunkt“ (MZP: t_0/t_2) und „Gruppe“ (EG vs. WKG) (zweifache Interaktion: MZP*Gruppe) und für die Überprüfung des kombinierten Einflusses der UVs „Messezeitpunkt“ (MZP: t_0/t_2), „Gruppe“ (EG vs. WKG) und „innerem Widerstand“ (gering/hoch) bzw. „Unsicherheit“ (gering/hoch) auf die jeweilige AV (dreifache Interaktion: MZP*Gruppe*Widerstand bzw. MZP*Gruppe*Unsicherheit). Berichtet werden die Zähler- und Nennerfreiheitsgrade (df_{Nenner} , $df_{\text{Zähler}}$), der F -Wert und die Signifikanz (p , 2-seitig). Darüber hinaus erfolgen Informationen zur Effektstärke (partielles Eta-Quadrat $[\eta^2]$ und prozentualer Aufklärungsanteil an Gesamtvarianz) sowie der Angabe, ob es sich dabei um keinen (bedeutsamen), einen kleinen, mittleren oder großen Effekt handelt. Zusätzlich ist die ermittelte Teststärke ($1 - \beta$) auf Ebene der Gesamtskala und die Entscheidung zur Beibehaltung der H_0 oder Annahme der H_1 für die jeweils überprüfte Hypothese vermerkt. Im Gegensatz zu den im Fließtext aufgeführten Werten, bei denen eine kaufmännische Rundung zugrunde gelegt wurde, entsprechen die Werte in den Übersichtstabellen den ungerundeten Ergebnissen und

enthalten teilweise mehr als zwei Dezimalstellen. Hinsichtlich Details, nach welchen Vorgaben die Datenauswertung erfolgte, siehe auch Kapitel 3.5.3.8 und/oder den Erläuterungstext in Anhang D 1.

In der nachfolgenden Ergebnisdarstellung werden u.a. Tabellen mit „Hypothesen- und Ergebnisübersichten“ präsentiert. Diese Tabellen umfassen jeweils in der linken Spalte Informationen zur überprüften Ebene, Skala und dem jeweiligen Konstrukt. Bei Skalen, die zusätzlich auf Ebene der Einzelitems analysiert wurden, ist überdies die Itemformulierung im Originalwortlaut aufgeführt mit Information zur Item-Nr. des entsprechenden Referenzfragebogens. Die mittlere Spalte gibt die Hypothesennummern in fortlaufender Reihenfolge an. In der rechten Spalte ist vermerkt, ob als Ergebnis für die jeweilige Hypothesennummer die H_0 beibehalten oder die H_1 angenommen wurde. In den Fällen, bei denen signifikante Ergebnisse ermittelt wurden, ist in der rechten Spalte zusätzlich der p -Wert sowie die ermittelte Effektstärke inkl. Zahlenwerk angegeben. Durch eine farbige Einrahmung ist bei signifikanten Ergebnissen zusätzlich gekennzeichnet, ob das Konstrukt „innerer Widerstand“ (oranger Rahmen) einen signifikanten Einfluss hatte oder das Konstrukt „Unsicherheit“ (lila Rahmen).

4.1 Ebene 1: Reaktionen auf die Fortbildung

4.1.1 Skala „Struktur und Umsetzung der Fortbildung“

In Bezug auf die Skala „Struktur und Umsetzung der Fortbildung“ konnten sowohl für das Konstrukt „innerer Widerstand“ als auch für das Konstrukt „Unsicherheit“ keine signifikanten Unterschiede in der zentralen Tendenz zwischen den Teilnehmenden mit hoher oder geringer Ausprägung der beiden o.g. Konstrukte festgestellt werden. Dies ist weder der Fall für die beiden Hypothesen auf Ebene der Gesamtskala (Hypothesen 1 und 18) noch in Bezug auf alle Hypothesen zu den Einzelitems der Skala „Struktur und Umsetzung der Fortbildung“ (Hypothesen 2-17 und 19-34) (s. Tabelle 34).

Tabelle 34

Hypothesen- und Ergebnisübersicht für Ebene 1, Skala „Struktur und Umsetzung der Fortbildung“

| Ebene/Skala/Konstrukt/ (Itemformulierung) | Hypothesen-Nr. | Ergebnis: H_0 / H_1 (p-Wert, Effektstärke) |
|---|-----------------------|--|
| Ebene 1: Reaktionen auf die Fortbildung | | |
| Skala „Struktur und Umsetzung der Fortbildung“ | | |
| Innerer Widerstand – Gesamtskala | 1 | H_0 |
| Innerer Widerstand – Vgl. EG, t1, Item-Nr. 67 <i>Die Inhalte der einzelnen Bausteine waren gut strukturiert und verständlich.</i> | 2 | H_0 |
| Innerer Widerstand – Vgl. EG, t1, Item-Nr. 68 <i>Die Lernziele der einzelnen Bausteine waren transparent.</i> | 3 | H_0 |
| Innerer Widerstand – Vgl. EG, t1, Item-Nr. 69 <i>Der „Rote Faden“ der einzelnen Bausteine war gut erkennbar.</i> | 4 | H_0 |
| Innerer Widerstand – Vgl. EG, t1, Item-Nr. 70 <i>Es bestand angemessene Gelegenheit für Fragen und Diskussionen.</i> | 5 | H_0 |
| Innerer Widerstand – Vgl. EG, t1, Item-Nr. 71 <i>Beispiele und Veranschaulichungen wurden angemessen eingesetzt.</i> | 6 | H_0 |
| Innerer Widerstand – Vgl. EG, t1, Item-Nr. 72 <i>Die eingesetzten Medien waren angemessen.</i> | 7 | H_0 |
| Innerer Widerstand – Vgl. EG, t1, Item-Nr. 73 <i>Die verteilten Arbeitsmaterialien (Arbeits- und Infoblätter) waren gut strukturiert und verständlich.</i> | 8 | H_0 |
| Innerer Widerstand – Vgl. EG, t1, Item-Nr. 74 <i>Die Trainerin förderte die aktive Mitarbeit.</i> | 9 | H_0 |
| Innerer Widerstand – Vgl. EG, t1, Item-Nr. 75 <i>Die Trainerin ging mit den Beiträgen der Teilnehmer/innen kompetent um.</i> | 10 | H_0 |
| Innerer Widerstand – Item-Nr. 76 <i>Die Trainerin war an einem Lernzuwachs der Teilnehmer/innen interessiert.</i> | 11 | H_0 |
| Innerer Widerstand – Vgl. EG, t1, Item-Nr. 77 <i>Die Fortbildung ermöglichte einen guten Einblick in das Themengebiet.</i> | 12 | H_0 |
| Innerer Widerstand – Vgl. EG, t1, Item-Nr. 78 <i>Die Fortbildung hat mein Interesse an dem Thema geweckt bzw. verstärkt.</i> | 13 | H_0 |

| | | |
|---|----|-------|
| Innerer Widerstand – Vgl. EG, t1, Item-Nr. 79 <i>Das Tempo der Fortbildung war angemessen.</i> | 14 | H_0 |
| Innerer Widerstand – Vgl. EG, t1, Item-Nr. 80 <i>Die Arbeitsatmosphäre war sehr angenehm.</i> | 15 | H_0 |
| Innerer Widerstand – Vgl. EG, t1, Item-Nr. 81 <i>Ich war mit meinem Engagement im Rahmen der Fortbildung zufrieden.</i> | 16 | H_0 |
| Innerer Widerstand – Vgl. EG, t1, Item-Nr. 82 <i>Mit der zeitlichen Struktur der Fortbildung war ich zufrieden.</i> | 17 | H_0 |
| Unsicherheit – Gesamtskala | 18 | H_0 |
| Unsicherheit – Vgl. EG, t1, Item-Nr. 67 <i>Die Inhalte der einzelnen Bausteine waren gut strukturiert und verständlich.</i> | 19 | H_0 |
| Unsicherheit – Vgl. EG, t1, Item-Nr. 68 <i>Die Lernziele der einzelnen Bausteine waren transparent.</i> | 20 | H_0 |
| Unsicherheit – Vgl. EG, t1, Item-Nr. 69 <i>Der „Rote Faden“ der einzelnen Bausteine war gut erkennbar.</i> | 21 | H_0 |
| Unsicherheit – Vgl. EG, t1, Item-Nr. 70 <i>Es bestand angemessene Gelegenheit für Fragen und Diskussionen.</i> | 22 | H_0 |
| Unsicherheit – Vgl. EG, t1, Item-Nr. 71 <i>Beispiele und Veranschaulichungen wurden angemessen eingesetzt.</i> | 23 | H_0 |
| Unsicherheit – Vgl. EG, t1, Item-Nr. 72 <i>Die eingesetzten Medien waren angemessen.</i> | 24 | H_0 |
| Unsicherheit – Vgl. EG, t1, Item-Nr. 73 <i>Die verteilten Arbeitsmaterialien (Arbeits- und Infoblätter) waren gut strukturiert und verständlich.</i> | 25 | H_0 |
| Unsicherheit – Vgl. EG, t1, Item-Nr. 74 <i>Die Trainerin förderte die aktive Mitarbeit.</i> | 26 | H_0 |
| Unsicherheit – Vgl. EG, t1, Item-Nr. 75 <i>Die Trainerin ging mit den Beiträgen der Teilnehmer/innen kompetent um.</i> | 27 | H_0 |
| Unsicherheit – Vgl. EG, t1, Item-Nr. 76 <i>Die Trainerin war an einem Lernzuwachs der Teilnehmer/innen interessiert.</i> | 28 | H_0 |
| Unsicherheit – Vgl. EG, t1, Item-Nr. 77 <i>Die Fortbildung ermöglichte einen guten Einblick in das Themengebiet.</i> | 29 | H_0 |
| Unsicherheit – Vgl. EG, t1, Item-Nr. 78 <i>Die Fortbildung hat mein Interesse an dem Thema geweckt bzw. verstärkt.</i> | 30 | H_0 |
| Unsicherheit – Vgl. EG, t1, Item-Nr. 79 <i>Das Tempo der Fortbildung war angemessen.</i> | 31 | H_0 |
| Unsicherheit – Vgl. EG, t1, Item-Nr. 80 <i>Die Arbeitsatmosphäre war sehr angenehm.</i> | 32 | H_0 |
| Unsicherheit – Vgl. EG, t1, Item-Nr. 81 <i>Ich war mit meinem Engagement im Rahmen der Fortbildung zufrieden.</i> | 33 | H_0 |
| Unsicherheit – Vgl. EG, t1, Item-Nr. 82 <i>Mit der zeitlichen Struktur der Fortbildung war ich zufrieden.</i> | 34 | H_0 |

Fazit:

Die H_0 wird für alle überprüften Hypothesen für das Konstrukt „innerer Widerstand“ (Hypothesen 1-18) sowie für das Konstrukt „Unsicherheit“ (Hypothesen 19-34) auf der Skala „Struktur und Umsetzung der Fortbildung“ beibehalten.

Das vollständige Zahlenwerk zu den nicht signifikanten Ergebnissen für diese Skala ist in Anhang D 2 (Konstrukt „innerer Widerstand“) und D3 (Konstrukt „Unsicherheit“) hinterlegt.

4.1.2 Skala „Kurzfristige Reaktionen“

In Bezug auf die Skala „Allgemeine Zufriedenheit – Kurzfristige Reaktionen“ zeigte sich, dass die beiden Konstrukte „innerer Widerstand“ und „Unsicherheit“ nicht gleichermaßen Einfluss auf die Reaktionen der Teilnehmenden der SeMB-Fortbildung nehmen. Signifikante Unterschiede konnten für das Konstrukt „innerer Widerstand“ sowohl auf Ebene der Gesamtskala (Hypothese 35) als auch für alle überprüften Einzelitems (Hypothesen 36-41) der Skala „Allgemeine Zufriedenheit – Kurzfristige Reaktionen“ festgestellt werden; hinsichtlich des Konstruktes „Unsicherheit“ hingegen lediglich für ein Einzelitem (Hypothese 43). Auf einen Unteraspekt – „*Ich werde die Fortbildung in guter Erinnerung behalten.*“ (Hypothese 36 und 43) – nahmen somit beide Konstrukte Einfluss (s. Tabelle 35).

Tabelle 35
Hypothesen- und Ergebnisübersicht für Ebene 1, Skala „Kurzfristige Reaktionen“

| Ebene/Skala/Konstrukt/ (Itemformulierung) | Hypothesen-Nr. | Ergebnis: H_0 / H_1 (p -Wert, Effektstärke) |
|---|----------------|--|
| Ebene 1: Reaktionen auf die Fortbildung | | |
| Skala „Kurzfristige Reaktionen“ | | |
| Innerer Widerstand – Gesamtskala | 35 | H_1 $p < .001$, mittlerer Effekt ($r = -.32$) |
| Innerer Widerstand – Vgl. EG, t1, Item-Nr. 61 <i>Ich werde die Fortbildung in guter Erinnerung behalten.</i> | 36 | H_1 $p < .001$, kleiner Effekt ($r = -.2977$) |
| Innerer Widerstand – Vgl. EG, t1, Item-Nr. 62 <i>Mit der Fortbildung bin ich zufrieden.</i> | 37 | H_1 $p = .002$, kleiner Effekt ($r = -.26$) |
| Innerer Widerstand – Vgl. EG, t1, Item-Nr. 63 <i>Die Fortbildung bringt mir für meine Arbeit sehr viel.</i> | 38 | H_1 $p = .024$, kleiner Effekt ($r = -.19$) |
| Innerer Widerstand – Vgl. EG, t1, Item-Nr. 64 <i>Die Teilnahme an der Fortbildung ist äußerst nützlich für meine Arbeit.</i> | 39 | H_1 $p = .009$, kleiner Effekt ($r = -.22$) |
| Innerer Widerstand – Vgl. EG, t1, Item-Nr. 65 <i>Ich weiß jetzt viel mehr als vorher über die Inhalte der Fortbildung.</i> | 40 | H_1 $p < .001$, mittlerer Effekt ($r = -.35$) |
| Innerer Widerstand – Vgl. EG, t1, Item-Nr. 66 <i>In der Fortbildung habe ich sehr viel Neues gelernt.</i> | 41 | H_1 $p < .001$, mittlerer Effekt ($r = -.31$) |
| Unsicherheit – Gesamtskala | 42 | H_0 |
| Unsicherheit – Vgl. EG, t1, Item-Nr. 61 <i>Ich werde die Fortbildung in guter Erinnerung behalten.</i> | 43 | H_1 $p = .029$, kleiner Effekt ($r = -.19$) |
| Unsicherheit – Vgl. EG, t1, Item-Nr. 62 <i>Mit der Fortbildung bin ich zufrieden.</i> | 44 | H_0 |
| Unsicherheit – Vgl. EG, t1, Item-Nr. 63 <i>Die Fortbildung bringt mir für meine Arbeit sehr viel.</i> | 45 | H_0 |
| Unsicherheit – Vgl. EG, t1, Item-Nr. 64 <i>Die Teilnahme an der Fortbildung ist äußerst nützlich für meine Arbeit.</i> | 46 | H_0 |
| Unsicherheit – Item-Nr. 65 <i>Ich weiß jetzt viel mehr als vorher über die Inhalte der Fortbildung.</i> | 47 | H_0 |
| Unsicherheit – Vgl. EG, t1, Item-Nr. 66 <i>In der Fortbildung habe ich sehr viel Neues gelernt.</i> | 48 | H_0 |

Fazit:

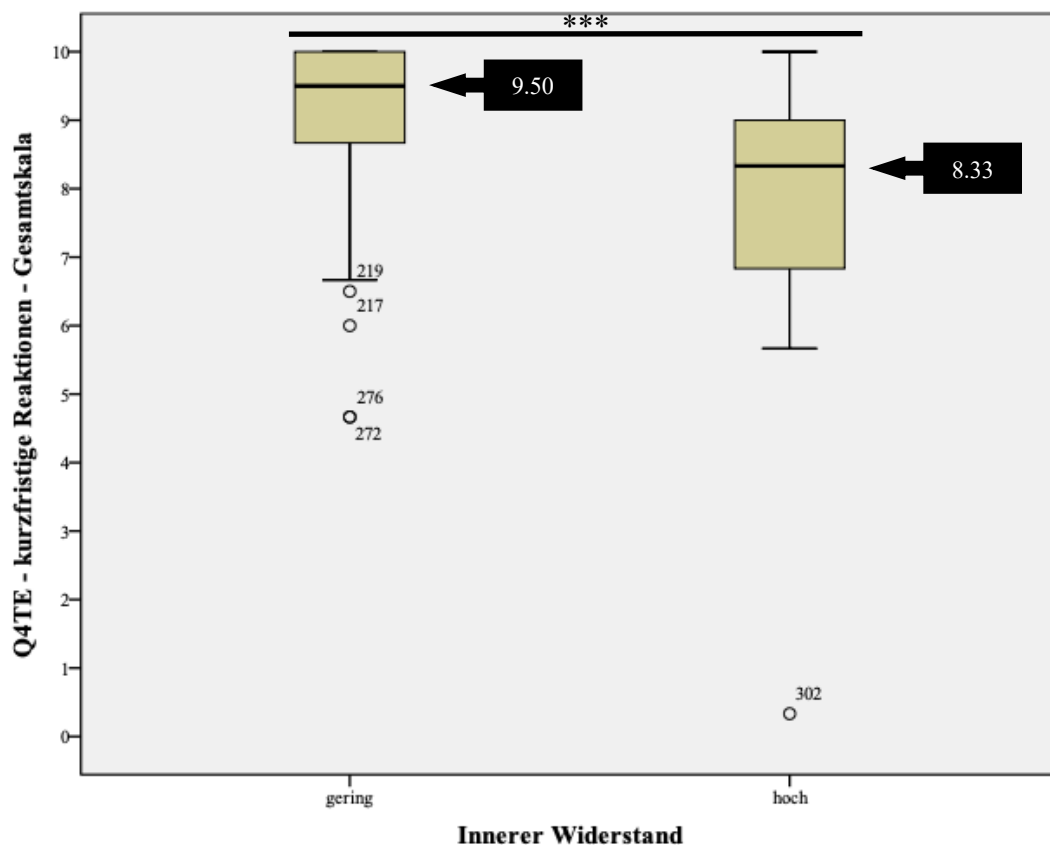
Die H_1 wird für alle überprüften Hypothesen der Skala „Kurzfristige Reaktionen“ für das Konstrukt „innerer Widerstand“ (Hypothesen 35-41) sowie für das Konstrukt „Unsicherheit“ für Hypothese 43 angenommen.

Für alle weiteren überprüften Hypothesen auf dieser Skala (Hypothese 42 und 44-48) wird die H_0 beibehalten.

Die signifikanten Ergebnisse werden nachfolgend im Detail dargestellt. Das vollständige Zahlenwerk zu den nicht signifikanten Ergebnissen für diese Skala ist in Anhang D 4 (Konstrukt „innerer Widerstand“) und D 5 (Konstrukt „Unsicherheit“) hinterlegt.

4.1.2.1 Ebene 1: Kurzfristige Reaktionen – innerer Widerstand – signifikante Gesamtskala

Bzgl. Hypothese Nr. 35 zeigte sich auf Ebene der **Gesamtskala**, dass sich die Beurteilung der **kurzfristigen Reaktionen auf die Fortbildung** zwischen Teilnehmenden mit hohem innerem Widerstand und Teilnehmenden mit geringem innerem Widerstand in ihrer zentralen Tendenz unterscheidet. Teilnehmende mit hohem innerem Widerstand beurteilten ihre Zufriedenheit, den Nutzen und die Veränderungen durch die Fortbildung geringer ($n = 35$, $Mdn = 8.33$, $IQR = 2.17$, $Q_1 = 6.83$, $Q_3 = 9.00$, $M = 7.97$, $SD = 1.84$) als Teilnehmende mit geringem innerem Widerstand ($n = 105$, $Mdn = 9.50$, $IQR = 1.33$, $Q_1 = 8.67$, $Q_3 = 10.00$, $M = 9.05$, $SD = 1.19$). Der Unterschied ist statistisch signifikant ($U = 1060.500$, $z = -3.790$, $p = < .001$, $1 - \beta = 0.92$) und weist eine mittlere Effektstärke auf ($r = -.32$). Die H_0 wird somit für Hypothese Nr. 35 abgelehnt und die H_1 angenommen. In Abbildung 10 ist das Ergebnis auf Gesamtebene in Form eines Boxplot-Diagramms grafisch veranschaulicht.



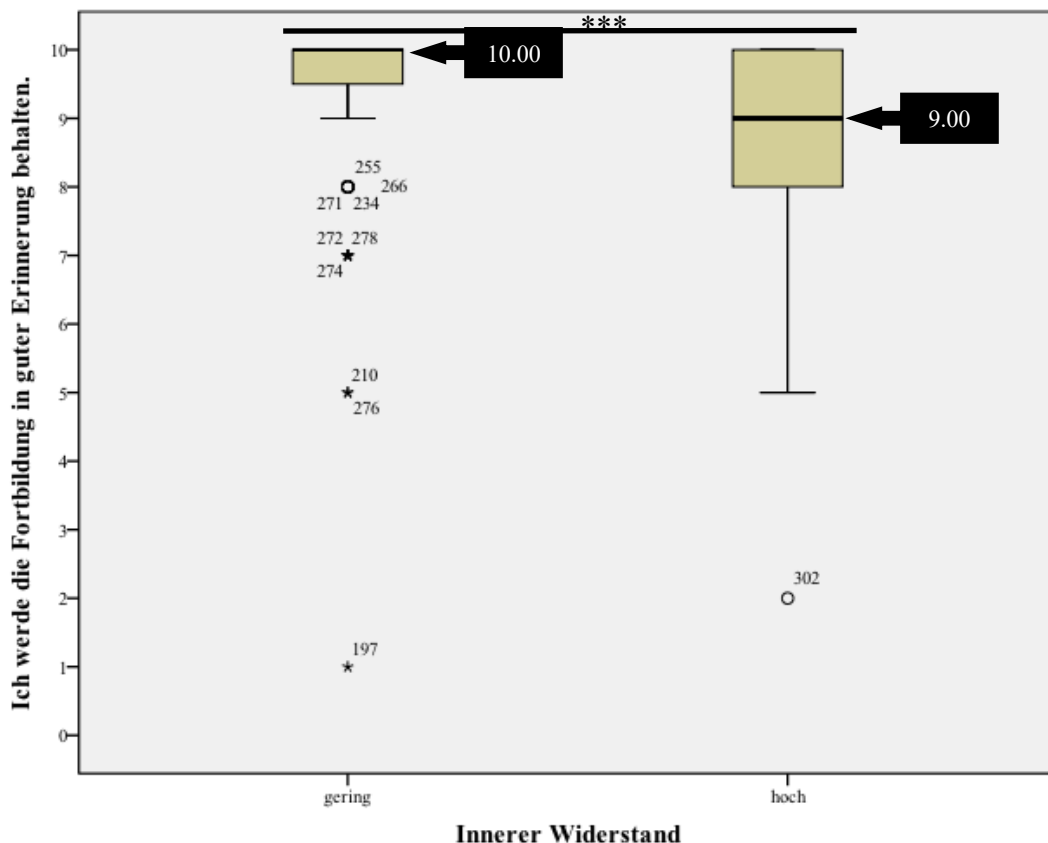
Anmerkungen. Das Boxplot-Diagramm visualisiert innerhalb der Kästen das 25%-Quantil (Q_1), den Median (Strich in der Mitte der Boxen = Mitte der Daten) sowie das 75%-Quantil (Q_3). Ausreißer in den Daten sind außerhalb der Antennen durch Kreise (= milde Ausreißer: $1,5 * IQA$ bis $3 * IQA$) und/oder Sterne (= extreme Ausreißer: $> 3 * IQA$) markiert; Wertebereich der Variablen jeweils von 0 (stimme gar nicht zu) bis 10 (stimme voll zu). *** = $p < .001$. Eine detaillierte statistische Beschreibung findet sich im Text.

Abbildung 10. Kurzfristige Reaktionen – Innerer Widerstand – Gesamtskala

4.1.2.2 Ebene 1: Kurzfristige Reaktionen – innerer Widerstand – signifikante

Hypothese Nr. 36: Ich werde die Fortbildung in guter Erinnerung behalten

Bzgl. Hypothese Nr. 36 zeigte sich auf Ebene der Einzelitems hinsichtlich der Aussage „Ich werde die Fortbildung in guter Erinnerung behalten.“ (vgl. Item 61, EG, t1), dass sich Teilnehmende mit hohem innerem Widerstand von Teilnehmenden mit geringem innerem Widerstand unterscheiden. Teilnehmende mit hohem innerem Widerstand ($n = 35$, $Mdn = 9.00$, $IQR = 2$, $Q_1 = 8.00$, $Q_3 = 10.00$, $M = 8.54$, $SD = 1.90$) gaben zu einem geringeren Maße an, die Fortbildung in guter Erinnerung zu behalten, als Teilnehmende mit geringem innerem Widerstand ($n = 104$, $Mdn = 10.00$, $IQR = 1$, $Q_1 = 9.25$, $Q_3 = 10.00$, $M = 9.42$, $SD = 1.34$). Der Unterschied ist statistisch signifikant ($U = 1216.000$, $z = -3.510$, $p = < .001$) und weist eine kleine Effektstärke auf ($r = -.2977$). Die H_0 wird somit für Hypothese Nr. 36 abgelehnt und die H_1 angenommen. In Abbildung 11 ist das Ergebnis in Form eines Boxplot-Diagramms grafisch veranschaulicht.



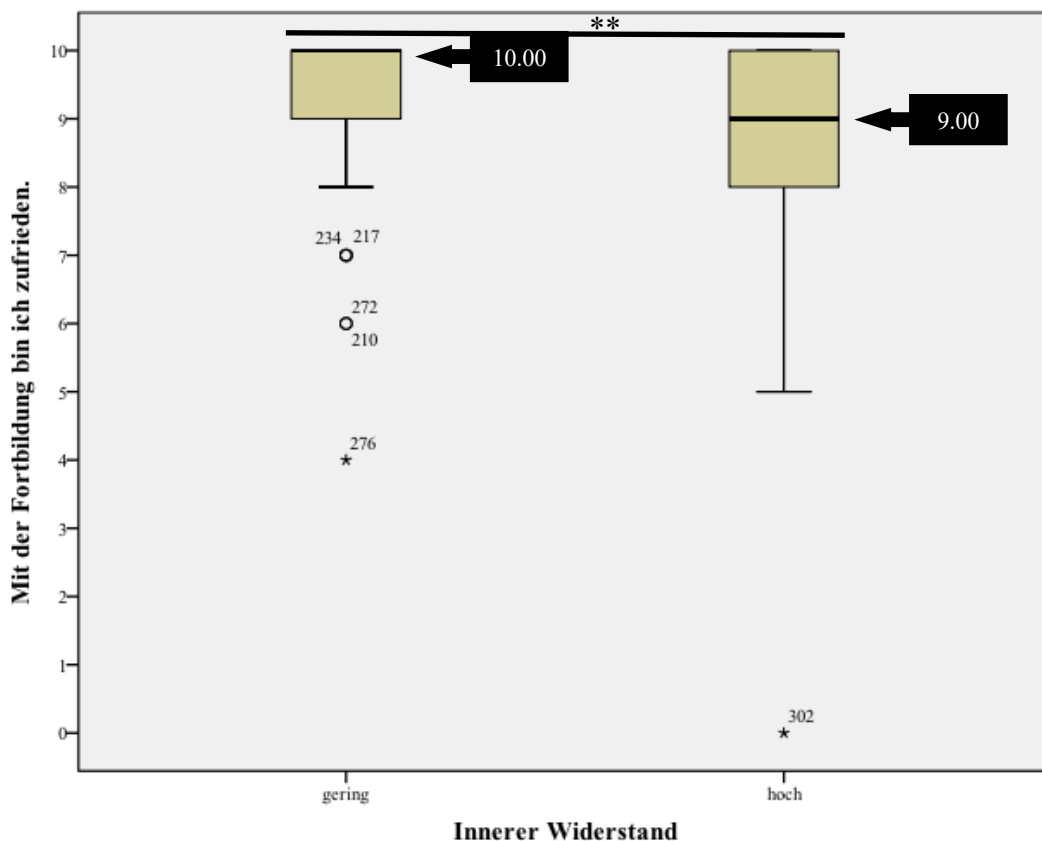
Anmerkungen. Das Boxplot-Diagramm visualisiert innerhalb der Kästen das 25%-Quantil (Q_1), den Median (Strich in der Mitte der Boxen = Mitte der Daten) sowie das 75%-Quantil (Q_3). Ausreißer in den Daten sind außerhalb der Antennen durch Kreise (= milde Ausreißer: $1,5 * IQA$ bis $3 * IQA$) und/oder Sterne (= extreme Ausreißer: $> 3 * IQA$) markiert; Wertebereich der Variablen jeweils von 0 (stimme gar nicht zu) bis 10 (stimme voll zu). *** = $p < .001$. Eine detaillierte statistische Beschreibung findet sich im Text.

Abbildung 11. Kurzfristige Reaktionen – Innerer Widerstand – Hypothese 36

4.1.2.3 Ebene 1: Kurzfristige Reaktionen – innerer Widerstand – signifikante

Hypothese Nr. 37: Mit der Fortbildung bin ich zufrieden

Bzgl. Hypothese Nr. 37 zeigte sich auf Ebene der Einzelitems hinsichtlich der Aussage „Mit der Fortbildung bin ich zufrieden.“ (vgl. Item 62, EG, t1), dass sich Teilnehmende mit hohem innerem Widerstand von Teilnehmenden mit geringem innerem Widerstand unterscheiden. Teilnehmende mit hohem innerem Widerstand ($n = 35$, $Mdn = 9.00$, $IQR = 2$, $Q_1 = 8.00$, $Q_3 = 10.00$, $M = 8.46$, $SD = 2.11$) gaben zu einem geringeren Maße an, mit der Fortbildung zufrieden zu sein, als Teilnehmende mit geringem innerem Widerstand ($n = 103$; $Mdn = 10.00$, $IQR = 1$, $Q_1 = 9.00$, $Q_3 = 10.00$, $M = 9.41$, $SD = 1.09$). Der Unterschied ist statistisch signifikant ($U = 1261.500$, $z = -3.052$, $p = .002$) und weist eine kleine Effektstärke auf ($r = -.26$). Die H_0 wird somit für Hypothese Nr. 37 abgelehnt und die H_1 angenommen. In Abbildung 12 ist das Ergebnis in Form eines Boxplot-Diagramms grafisch veranschaulicht.



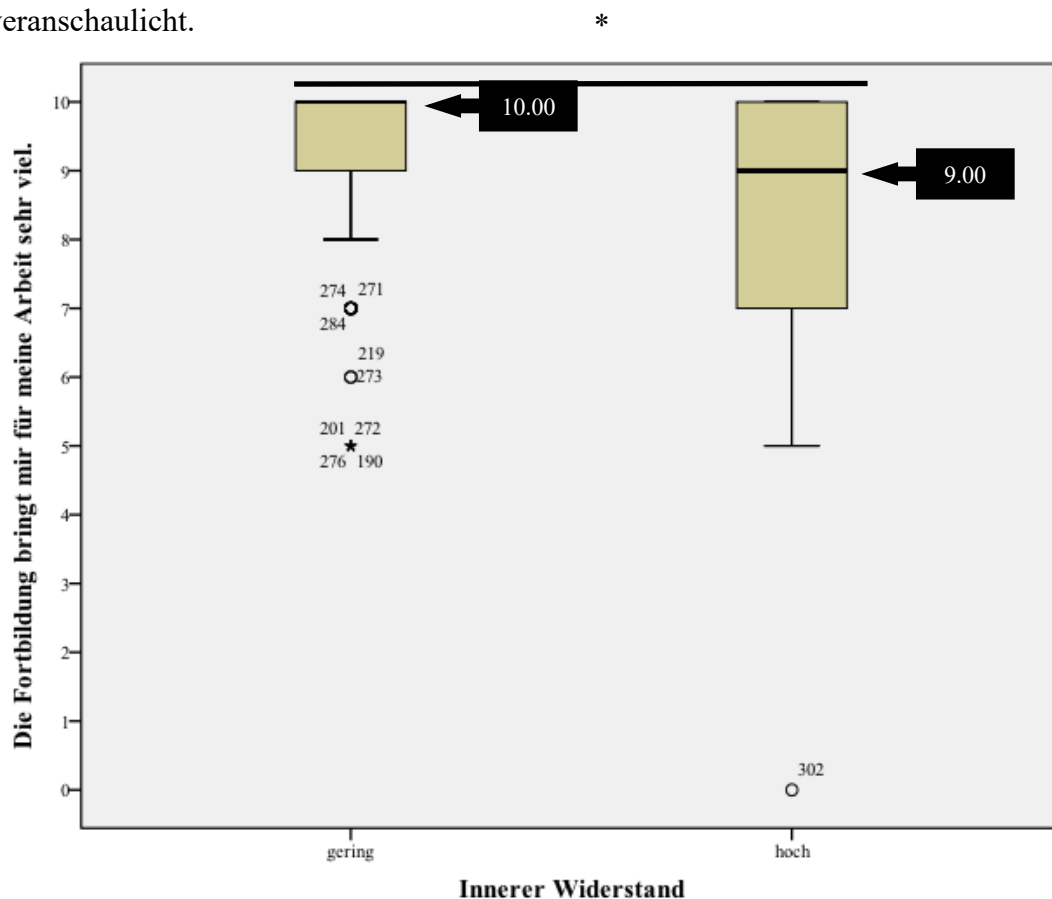
Anmerkungen. Das Boxplot-Diagramm visualisiert innerhalb der Kästen das 25%-Quantil (Q_1), den Median (Strich in der Mitte der Boxen = Mitte der Daten) sowie das 75%-Quantil (Q_3). Ausreißer in den Daten sind außerhalb der Antennen durch Kreise (= milde Ausreißer: $1,5 * IQA$ bis $3 * IQA$) und/oder Sterne (= extreme Ausreißer: $> 3 * IQA$) markiert; Wertebereich der Variablen jeweils von 0 (stimme gar nicht zu) bis 10 (stimme voll zu). ** = $p < .01$. Eine detaillierte statistische Beschreibung findet sich im Text.

Abbildung 12. Kurzfristige Reaktionen – Innerer Widerstand – Hypothese 37

4.1.2.4 Ebene 1: Kurzfristige Reaktionen – innerer Widerstand – signifikante

Hypothese Nr. 38: Die Fortbildung bringt mir für meine Arbeit sehr viel

Bzgl. Hypothese Nr. 38 zeigte sich auf Ebene der Einzelitems hinsichtlich der Aussage „Die Fortbildung bringt mir für meine Arbeit sehr viel.“ (vgl. Item 63, EG, t1), dass sich Teilnehmende mit hohem innerem Widerstand von Teilnehmenden mit geringem innerem Widerstand unterscheiden. Teilnehmende mit hohem innerem Widerstand ($n = 34$, $Mdn = 9.00$, $IQR = 3$, $Q_1 = 7.00$, $Q_3 = 10.00$, $M = 8.35$, $SD = 2.09$) gaben zu einem geringeren Maße an, dass ihnen die Fortbildung sehr viel für ihre Arbeit bringe, als Teilnehmende mit geringem innerem Widerstand ($n = 104$, $Mdn = 10.00$, $IQR = 1$, $Q_1 = 9.00$, $Q_3 = 10.00$, $M = 9.12$, $SD = 1.35$). Der Unterschied ist statistisch signifikant ($U = 1349.000$, $z = -2.257$, $p = .024$) und weist eine kleine Effektstärke auf ($r = -.19$). Die H_0 wird somit für Hypothese Nr. 38 abgelehnt und die H_1 angenommen. In Abbildung 13 ist das Ergebnis in Form eines Boxplot-Diagramms grafisch veranschaulicht.

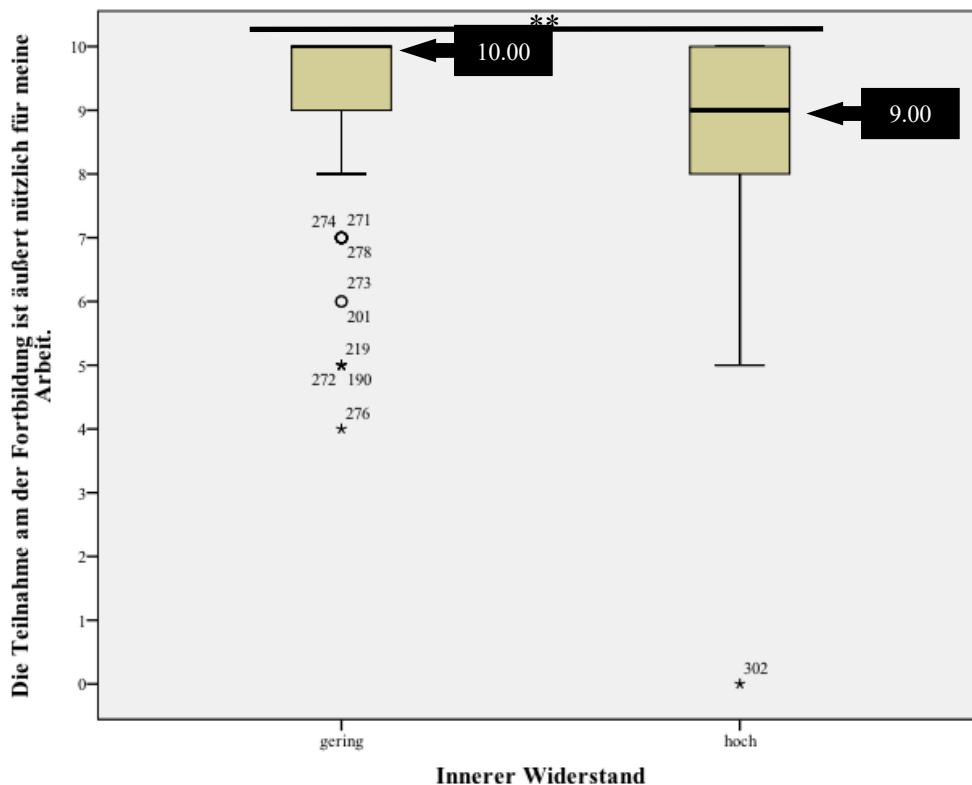


Anmerkungen. Das Boxplot-Diagramm visualisiert innerhalb der Kästen das 25%-Quantil (Q_1), den Median (Strich in der Mitte der Boxen = Mitte der Daten) sowie das 75%-Quantil (Q_3). Ausreißer in den Daten sind außerhalb der Antennen durch Kreise (= milde Ausreißer: $1,5 * IQA$ bis $3 * IQA$) und/oder Sterne (= extreme Ausreißer: $> 3 * IQA$) markiert; Wertebereich der Variablen jeweils von 0 (stimme gar nicht zu) bis 10 (stimme voll zu). * = $p < .05$. Eine detaillierte statistische Beschreibung findet sich im Text.

Abbildung 13. Kurzfristige Reaktionen – Innerer Widerstand – Hypothese 38

4.1.2.5 Ebene 1: Kurzfristige Reaktionen – innerer Widerstand – signifikante Hypothese Nr. 39: Die Teilnahme an der Fortbildung ist äußerst nützlich für meine Arbeit

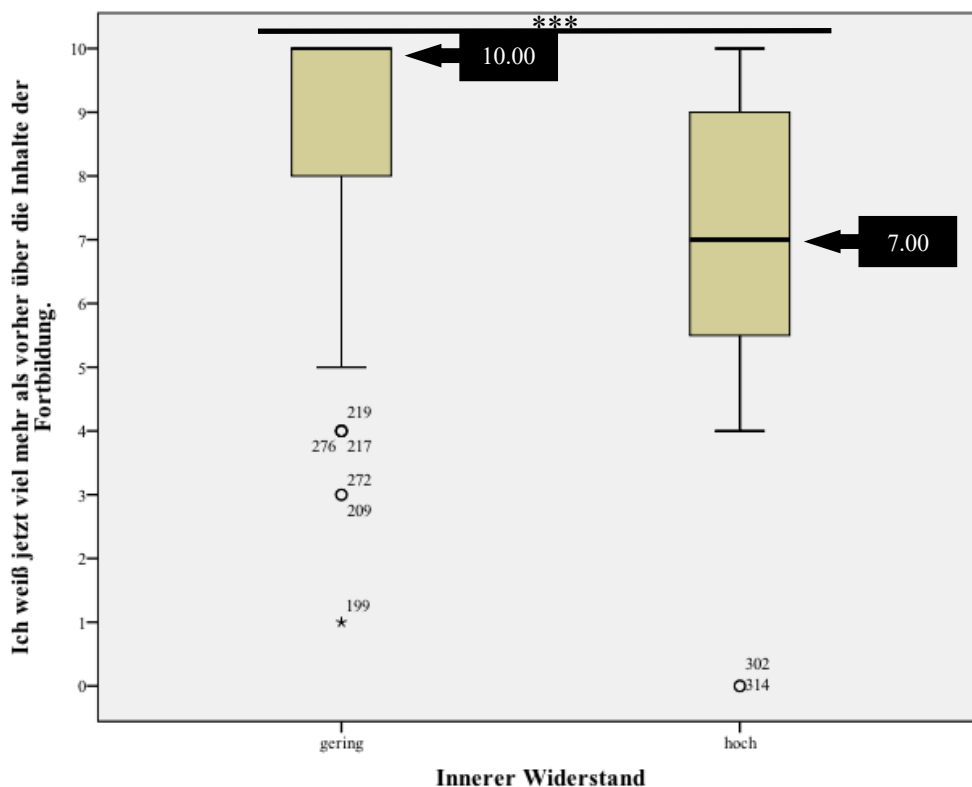
Bzgl. Hypothese Nr. 39 zeigte sich auf Ebene der Einzelitems hinsichtlich der Aussage „Die Teilnahme an der Fortbildung ist äußerst nützlich für meine Arbeit.“ (vgl. Item 64, EG, t1), dass sich Teilnehmende mit hohem innerem Widerstand von Teilnehmenden mit geringem innerem Widerstand unterscheiden. Teilnehmende mit hohem innerem Widerstand ($n = 35$, $Mdn = 9.00$, $IQR = 2$, $Q_1 = 8.00$, $Q_3 = 10.00$, $M = 8.37$, $SD = 2.05$) gaben zu einem geringeren Maße an, dass die Teilnahme an der Fortbildung äußerst nützlich für ihre Arbeit sei, als Teilnehmende mit geringem innerem Widerstand ($n = 105$, $Mdn = 10.00$, $IQR = 1$, $Q_1 = 9.00$, $Q_3 = 10.00$, $M = 9.12$, $SD = 1.45$). Der Unterschied ist statistisch signifikant ($U = 1350.000$, $z = -2.600$, $p = .009$) und weist eine kleine Effektstärke auf ($r = -.22$). Die H_0 wird somit für Hypothese Nr. 39 abgelehnt und die H_1 angenommen. In Abbildung 14 ist das Ergebnis in Form eines Boxplot-Diagramms grafisch veranschaulicht.



Anmerkungen. Das Boxplot-Diagramm visualisiert innerhalb der Kästen das 25%-Quantil (Q_1), den Median (Strich in der Mitte der Boxen = Mitte der Daten) sowie das 75%-Quantil (Q_3). Ausreißer in den Daten sind außerhalb der Antennen durch Kreise (= milde Ausreißer: $1,5 * IQA$ bis $3 * IQA$) und/oder Sterne (= extreme Ausreißer: $> 3 * IQA$) markiert; Wertebereich der Variablen jeweils von 0 (stimme gar nicht zu) bis 10 (stimme voll zu). ** = $p < .01$. Eine detaillierte statistische Beschreibung findet sich im Text.

Abbildung 14. Kurzfristige Reaktionen – Innerer Widerstand – Hypothese 39

4.1.2.6 Ebene 1: Kurzfristige Reaktionen – innerer Widerstand – signifikante Hypothese Nr. 40: Ich weiß jetzt viel mehr als vorher über die Inhalte der Fortbildung
 Bzgl. Hypothese Nr. 40 zeigte sich auf Ebene der Einzelitems hinsichtlich der Aussage „Ich weiß jetzt viel mehr als vorher über die Inhalte der Fortbildung.“ (vgl. Item 65, EG, t1), dass sich Teilnehmende mit hohem innerem Widerstand von Teilnehmenden mit geringem innerem Widerstand unterscheiden. Teilnehmende mit hohem innerem Widerstand ($n = 35$, $Mdn = 7.00$, $IQR = 4$, $Q_1 = 5.00$, $Q_3 = 9.00$, $M = 7.09$, $SD = 2.64$) gaben zu einem geringeren Maße an, dass sie viel mehr als vorher über die Inhalte der Fortbildung wüssten, als Teilnehmende mit geringem innerem Widerstand ($n = 103$, $Mdn = 10.00$, $IQR = 2$, $Q_1 = 8.00$, $Q_3 = 10.00$, $M = 8.80$, $SD = 1.93$). Der Unterschied ist statistisch signifikant ($U = 1015.500$, $z = -4.079$, $p = < .001$) und weist eine mittlere Effektstärke auf ($r = -.35$). Die H_0 wird somit für Hypothese Nr. 40 abgelehnt und die H_1 angenommen. In Abbildung 15 ist das Ergebnis in Form eines Boxplot-Diagramms grafisch veranschaulicht.



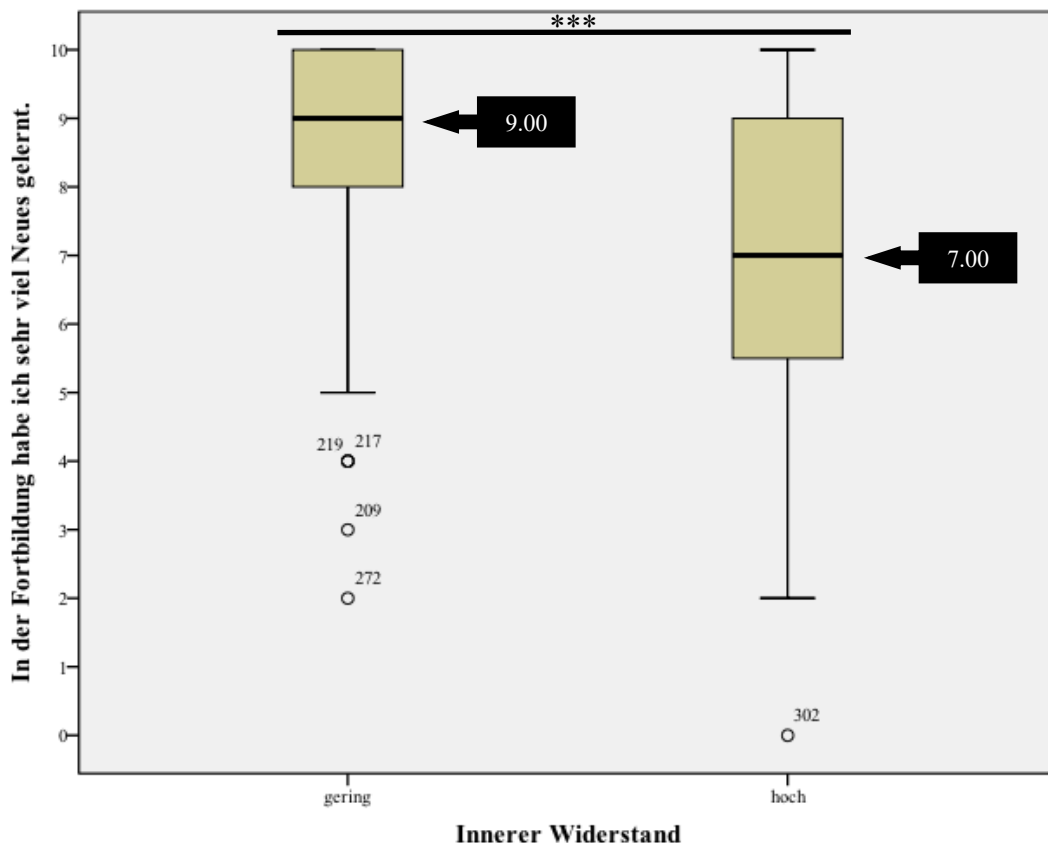
Anmerkungen. Das Boxplot-Diagramm visualisiert innerhalb der Kästen das 25%-Quantil (Q_1), den Median (Strich in der Mitte der Boxen = Mitte der Daten) sowie das 75%-Quantil (Q_3). Ausreißer in den Daten sind außerhalb der Antennen durch Kreise (= milde Ausreißer: $1,5 * IQA$ bis $3 * IQA$) und/oder Sterne (= extreme Ausreißer: $> 3 * IQA$) markiert; Wertebereich der Variablen jeweils von 0 (stimme gar nicht zu) bis 10 (stimme voll zu). *** = $p < .001$. Eine detaillierte statistische Beschreibung findet sich im Text.

Abbildung 15. Kurzfristige Reaktionen – Innerer Widerstand – Hypothese 40

4.1.2.7 Ebene 1: Kurzfristige Reaktionen – innerer Widerstand – signifikante

Hypothese Nr. 41: In der Fortbildung habe ich sehr viel Neues gelernt

Bzgl. Hypothese Nr. 41 zeigte sich auf Ebene der Einzelitems hinsichtlich der Aussage „In der Fortbildung habe ich sehr viel Neues gelernt.“ (vgl. Item 66, EG, t1), dass sich Teilnehmende mit hohem innerem Widerstand von Teilnehmenden mit geringem innerem Widerstand unterscheiden. Teilnehmende mit hohem innerem Widerstand ($n = 35$, $Mdn = 7.00$, $IQR = 4$, $Q_1 = 5.00$, $Q_3 = 9.00$, $M = 7.06$, $SD = 2.43$) gaben zu einem geringeren Maße an, dass sie in der Fortbildung sehr viel Neues gelernt haben, als Teilnehmende mit geringem innerem Widerstand ($n = 105$, $Mdn = 9.00$, $IQR = 2$, $Q_1 = 8.00$, $Q_3 = 10.00$, $M = 8.54$, $SD = 1.90$). Der Unterschied ist statistisch signifikant ($U = 1112.000$, $z = -3.625$, $p = < .001$) und weist eine mittlere Effektstärke auf ($r = -.31$). Die H_0 wird somit für Hypothese Nr. 41 abgelehnt und die H_1 angenommen. In Abbildung 16 ist das Ergebnis in Form eines Boxplot-Diagramms grafisch veranschaulicht.



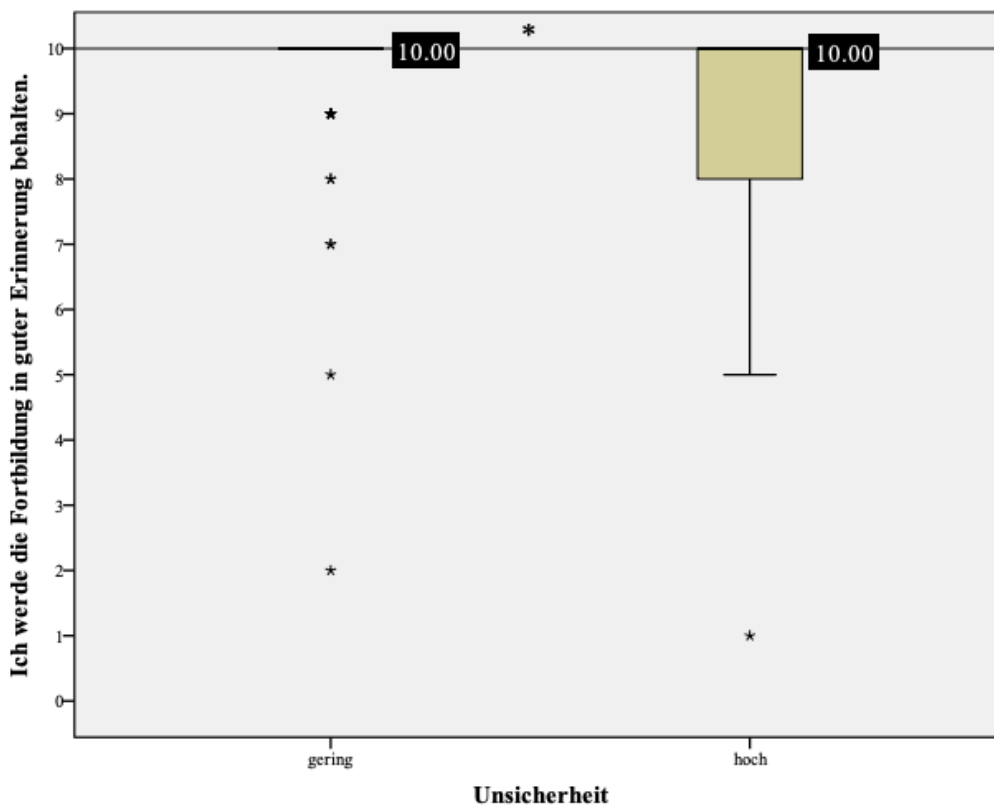
Anmerkungen. Das Boxplot-Diagramm visualisiert innerhalb der Kästen das 25%-Quantil (Q_1), den Median (Strich in der Mitte der Boxen = Mitte der Daten) sowie das 75%-Quantil (Q_3). Ausreißer in den Daten sind außerhalb der Antennen durch Kreise (= milde Ausreißer: $1,5 * IQA$ bis $3 * IQA$) und/oder Sterne (= extreme Ausreißer: $> 3 * IQA$) markiert; Wertebereich der Variablen jeweils von 0 (stimme gar nicht zu) bis 10 (stimme voll zu). *** = $p < .001$. Eine detaillierte statistische Beschreibung findet sich im Text.

Abbildung 16. Kurzfristige Reaktionen – Innerer Widerstand – Hypothese 41

4.1.2.8 Ebene 1: Kurzfristige Reaktionen – Unsicherheit – signifikante Hypothese Nr.

43: Ich werde die Fortbildung in guter Erinnerung behalten

Bzgl. Hypothese Nr. 43 zeigte sich auf Ebene der Einzelitems hinsichtlich der Aussage „Ich werde die Fortbildung in guter Erinnerung behalten.“ (vgl. Item 61, EG, t2), dass sich Teilnehmende mit hoher Unsicherheit von Teilnehmenden mit geringer Unsicherheit unterscheiden. Teilnehmende mit hoher Unsicherheit ($n = 80$, $Mdn = 10.00$, $IQR = 2$, $Q_1 = 8.00$, $Q_3 = 10.00$, $M = 9.00$, $SD = 1.65$) gaben zu einem geringeren Maße an, die Fortbildung in guter Erinnerung zu behalten, als Teilnehmende mit geringer Unsicherheit ($n = 59$, $Mdn = 10.00$, $IQR = 0$, $Q_1 = 10.00$, $Q_3 = 10.00$, $M = 9.47$, $SD = 1.36$). Der Unterschied ist statistisch signifikant ($U = 1931.500$, $z = -2.187$, $p = .029$) und weist eine kleine Effektstärke auf ($r = -.19$). Die H_0 wird somit für Hypothese Nr. 43 abgelehnt und die H_1 angenommen. In Abbildung 17 ist das Ergebnis in Form eines Boxplot-Diagramms grafisch veranschaulicht.



Anmerkungen. Das Boxplot-Diagramm visualisiert innerhalb der Kästen das 25%-Quantil (Q_1), den Median (Strich in der Mitte der Boxen = Mitte der Daten) sowie das 75%-Quantil (Q_3). Ausreißer in den Daten sind außerhalb der Antennen durch Kreise (= milde Ausreißer: $1,5 * IQA$ bis $3 * IQA$) und/oder Sterne (= extreme Ausreißer: $> 3 * IQA$) markiert; Wertebereich der Variablen jeweils von 0 (stimme gar nicht zu) bis 10 (stimme voll zu). * = $p < .05$. Eine detaillierte statistische Beschreibung findet sich im Text.

Abbildung 17. Kurzfristige Reaktionen – Unsicherheit – Hypothese 43

4.1.3 Skala „Langfristige Reaktionen“

Auch in Bezug auf die Skala „Allgemeine Zufriedenheit – Langfristige Reaktionen“ zeigte sich, dass die beiden Konstrukte „innerer Widerstand“ und „Unsicherheit“ nicht gleichermaßen Einfluss auf die Reaktionen der Teilnehmenden der SeMB-Fortbildung nehmen. Signifikante Unterschiede konnten für das Konstrukt „innerer Widerstand“ sowohl auf Ebene der Gesamtskala (Hypothese 49) als auch für vier von fünf überprüften Einzelitems (Hypothesen 50-53) der Skala „Allgemeine Zufriedenheit – Langfristige Reaktionen“ festgestellt werden. Hinsichtlich des Konstruktes „Unsicherheit“ konnten hingegen weder auf Ebene der Gesamtskala (Hypothese 55) noch für die Einzelitems (Hypothesen 56-60) signifikante Unterschiede festgestellt werden (s. Tabelle 36).

Tabelle 36
 Hypothesen- und Ergebnisübersicht für Ebene 1, Skala „Langfristige Reaktionen“

| Ebene/Skala/Konstrukt/ (Itemformulierung) | Hypothesen-Nr. | Ergebnis: H_0 / H_1 (p -Wert, Effektstärke) |
|---|----------------|---|
| Ebene 1: Reaktionen auf die Fortbildung | | |
| Skala „Langfristige Reaktionen“ | | |
| Innerer Widerstand – Gesamtskala | 49 | H_1 $p < .001$, kleiner Effekt ($r = -.27$) |
| Innerer Widerstand – Vgl. EG, t2, Item-Nr. 61 <i>Die in der Fortbildung erworbenen Kenntnisse nutze ich häufig in meiner täglichen Arbeit.</i> | 50 | H_1 $p < .001$, kleiner Effekt ($r = -.29$) |
| Innerer Widerstand – Vgl. EG, t2, Item-Nr. 62 <i>Es gelingt mir gut, die erworbenen Inhalte der Fortbildung in meiner täglichen Arbeit anzuwenden.</i> | 51 | H_1 $p < .001$, kleiner Effekt ($r = -.29$) |
| Innerer Widerstand – Vgl. EG, t2, Item-Nr. 63 <i>Seit der Fortbildung bin ich mit meiner Arbeit zufriedener.</i> | 52 | H_1 $p < .001$, kleiner Effekt ($r = -.25$) |
| Innerer Widerstand – Vgl. EG, t2, Item-Nr. 64 <i>Durch die Anwendung der Inhalte der Fortbildung konnten Arbeitsabläufe in der Einrichtung vereinfacht werden.</i> | 53 | H_1 $p < .001$, kleiner Effekt ($r = -.26$) |
| Innerer Widerstand – Vgl. EG, t2, Item-Nr. 65 <i>Durch die Fortbildung hat sich das Klima in der Einrichtung verbessert.</i> | 54 | H_0 |
| Unsicherheit – Gesamtskala | 55 | H_0 |
| Unsicherheit – Vgl. EG, t2, Item-Nr. 61 <i>Die in der Fortbildung erworbenen Kenntnisse nutze ich häufig in meiner täglichen Arbeit.</i> | 56 | H_0 |
| Unsicherheit – Vgl. EG, t2, Item-Nr. 62 <i>Es gelingt mir gut, die erworbenen Inhalte der Fortbildung in meiner täglichen Arbeit anzuwenden.</i> | 57 | H_0 |
| Unsicherheit – Vgl. EG, t2, Item-Nr. 63 <i>Seit der Fortbildung bin ich mit meiner Arbeit zufriedener.</i> | 58 | H_0 |
| Unsicherheit – Vgl. EG, t2, Item-Nr. 64 <i>Durch die Anwendung der Inhalte der Fortbildung konnten Arbeitsabläufe in der Einrichtung vereinfacht werden.</i> | 59 | H_0 |
| Unsicherheit – Vgl. EG, t2, Item-Nr. 65 <i>Durch die Fortbildung hat sich das Klima in der Einrichtung verbessert.</i> | 60 | H_0 |

Fazit:

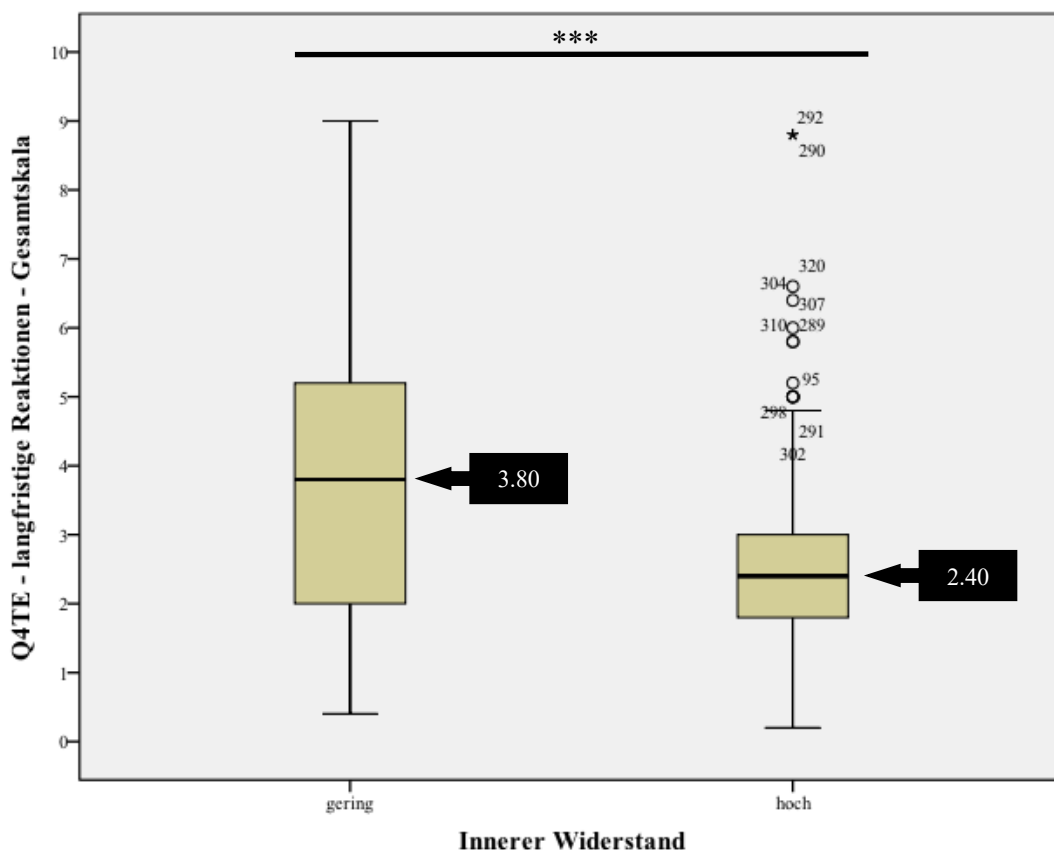
Die H_1 wird für die Hypothesen 49-53 der Skala „Langfristige Reaktionen“ für das Konstrukt „innerer Widerstand“ angenommen.

Für alle weiteren überprüften Hypothesen auf dieser Skala (Hypothesen 54-60) wird die H_0 beibehalten.

Die signifikanten Ergebnisse werden nachfolgend im Detail dargestellt. Das vollständige Zahlenwerk zu den nicht signifikanten Ergebnissen für diese Skala ist in Anhang D 6 (Konstrukt „innerer Widerstand“) und D 7 (Konstrukt „Unsicherheit“) hinterlegt.

4.1.3.1 Ebene 1: Langfristige Reaktionen – innerer Widerstand – signifikante Gesamtskala

Bzgl. Hypothese Nr.49 zeigte sich auf Ebene der **Gesamtskala**, dass sich die Beurteilung der **langfristigen Reaktionen auf die Fortbildung** zwischen Teilnehmenden mit hohem innerem Widerstand und Teilnehmenden mit geringem innerem Widerstand in ihrer zentralen Tendenz unterscheidet. Teilnehmende mit hohem innerem Widerstand beurteilten ihre langfristige Zufriedenheit, den Nutzen sowie Veränderungen durch die Fortbildung als geringer ($n = 126$, $Mdn = 2.40$, $IQR = 1.20$, $Q_1 = 1.80$, $Q_3 = 3.00$, $M = 2.75$, $SD = 1.41$) als Teilnehmende mit geringem innerem Widerstand ($n = 106$, $Mdn = 3.80$, $IQR = 3.20$, $Q_1 = 2.00$, $Q_3 = 5.20$, $M = 3.82$, $SD = 1.91$). Der Unterschied ist statistisch signifikant ($U = 4587.000$, $z = -4.117$, $p = < .001$, $1 - \beta = 0.99$) und weist eine kleine Effektstärke auf ($r = -.27$). Die H_0 wird somit für Hypothese Nr. 49 abgelehnt und die H_1 angenommen. In Abbildung 18 ist das Ergebnis auf Gesamtebene in Form eines Boxplot-Diagramms grafisch veranschaulicht.



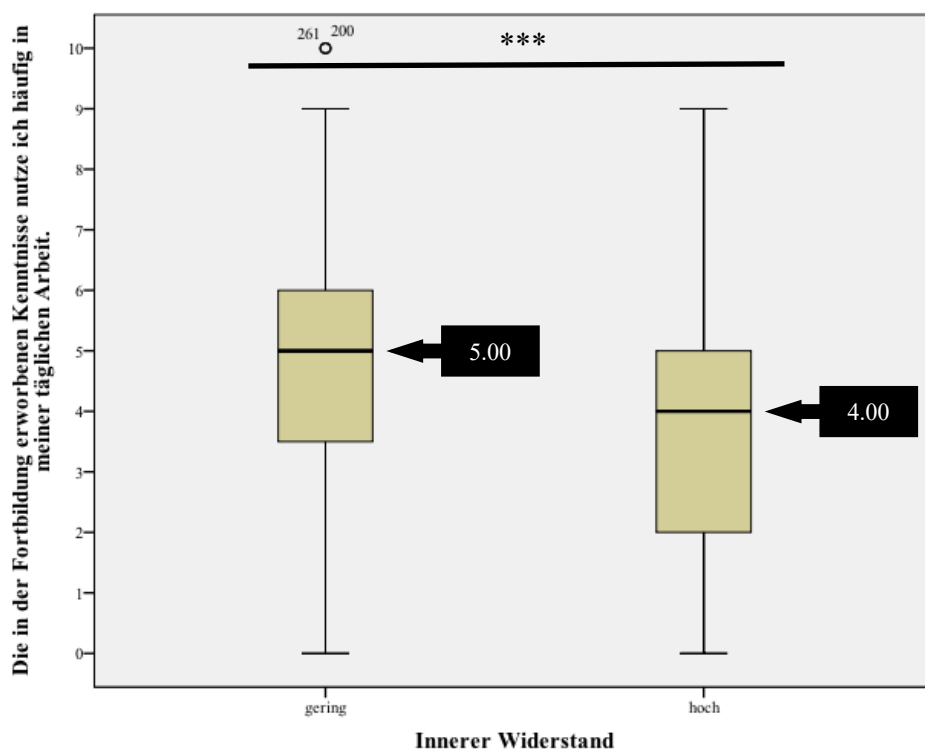
Anmerkungen. Das Boxplot-Diagramm visualisiert innerhalb der Kästen das 25%-Quantil (Q_1), den Median (Strich in der Mitte der Boxen = Mitte der Daten) sowie das 75%-Quantil (Q_3). Ausreißer in den Daten sind außerhalb der Antennen durch Kreise (= milde Ausreißer: $1,5 * IQA$ bis $3 * IQA$) und/oder Sterne (= extreme Ausreißer: $> 3 * IQA$) markiert; Wertebereich der Variablen jeweils von 0 (stimme gar nicht zu) bis 10 (stimme voll zu). *** = $p < .001$. Eine detaillierte statistische Beschreibung findet sich im Text.

Abbildung 18. Langfristige Reaktionen – Innerer Widerstand – Gesamtskala

4.1.3.2 Ebene 1: Langfristige Reaktionen – innerer Widerstand – signifikante

Hypothese Nr. 50: Die in der Fortbildung erworbenen Kenntnisse nutze ich häufig in meiner täglichen Arbeit

Bzgl. Hypothese Nr. 50 zeigte sich auf Ebene der Einzelitems hinsichtlich der Aussage „Die in der Fortbildung erworbenen Kenntnisse nutze ich häufig in meiner täglichen Arbeit.“ (vgl. Item 61, EG, t2), dass sich Teilnehmende mit hohem innerem Widerstand von Teilnehmenden mit geringem innerem Widerstand unterscheiden. Teilnehmende mit hohem innerem Widerstand ($n = 129$, $Mdn = 4.00$, $IQR = 3$, $Q_1 = 2.00$, $Q_3 = 5.00$, $M = 3.48$, $SD = 1.78$) gaben zu einem geringeren Maße an, die in der Fortbildung erworbenen Kenntnisse häufig in ihrer täglichen Arbeit zu nutzen als Teilnehmende mit geringem innerem Widerstand ($n = 111$, $Mdn = 5.00$, $IQR = 3$, $Q_1 = 6.00$, $Q_3 = 10.00$, $M = 4.70$, $SD = 2.21$). Der Unterschied ist statistisch signifikant ($U = 4829.000$, $z = -4.416$, $p = < .001$) und weist eine kleine Effektstärke auf ($r = -.29$). Die H_0 wird somit für Hypothese Nr. 50 abgelehnt und die H_1 angenommen. In Abbildung 19 ist das Ergebnis in Form eines Boxplot-Diagramms grafisch veranschaulicht.



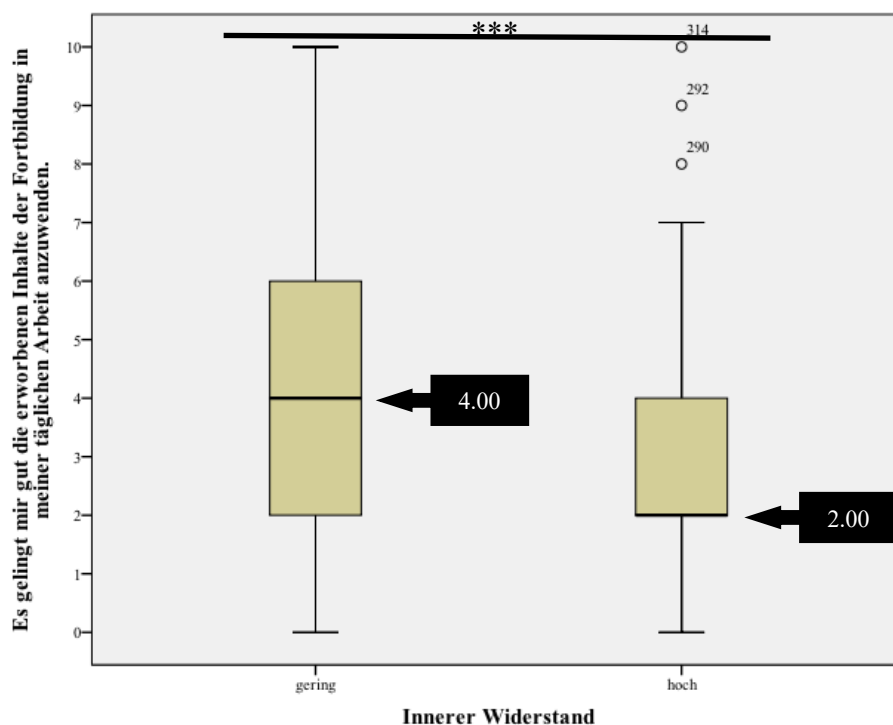
Anmerkungen. Das Boxplot-Diagramm visualisiert innerhalb der Kästen das 25%-Quantil (Q_1), den Median (Strich in der Mitte der Boxen = Mitte der Daten) sowie das 75%-Quantil (Q_3). Ausreißer in den Daten sind außerhalb der Antennen durch Kreise (= milde Ausreißer: $1,5 \cdot IQA$ bis $3 \cdot IQA$) und/oder Sterne (= extreme Ausreißer: $> 3 \cdot IQA$) markiert; Wertebereich der Variablen jeweils von 0 (stimme gar nicht zu) bis 10 (stimme voll zu). *** = $p < .001$. Eine detaillierte statistische Beschreibung findet sich im Text.

Abbildung 19. Langfristige Reaktionen – Innerer Widerstand – Hypothese 50

4.1.3.3 Ebene 1: Langfristige Reaktionen – innerer Widerstand – signifikante

Hypothese Nr. 51: Es gelingt mir gut, die erworbenen Inhalte der Fortbildung in meiner täglichen Arbeit anzuwenden

Bzgl. Hypothese Nr. 51 zeigte sich auf Ebene der Einzelitems hinsichtlich der Aussage „Es gelingt mir gut, die erworbenen Inhalte der Fortbildung in meiner täglichen Arbeit anzuwenden.“ (vgl. Item 62, EG, t2), dass sich Teilnehmende mit hohem innerem Widerstand von Teilnehmenden mit geringem innerem Widerstand unterscheiden. Teilnehmende mit hohem innerem Widerstand ($n = 128$, $Mdn = 2.00$, $IQR = 2$, $Q_1 = 2.00$, $Q_3 = 4.00$, $M = 2.90$, $SD = 1.83$) gaben zu einem geringeren Maße an, dass es ihnen gut gelänge, die erworbenen Inhalte der Fortbildung in ihrer täglichen Arbeit anzuwenden, als Teilnehmende mit geringem innerem Widerstand ($n = 110$, $Mdn = 4.00$, $IQR = 4$, $Q_1 = 2.00$, $Q_3 = 6.00$, $M = 4.39$, $SD = 2.66$). Der Unterschied ist statistisch signifikant ($U = 4728.500$, $z = -4.421$, $p = < .001$) und weist eine kleine Effektstärke auf ($r = -.29$). Die H_0 wird somit für Hypothese Nr. 51 abgelehnt und die H_1 angenommen. In Abbildung 20 ist das Ergebnis in Form eines Boxplot-Diagramms grafisch veranschaulicht.

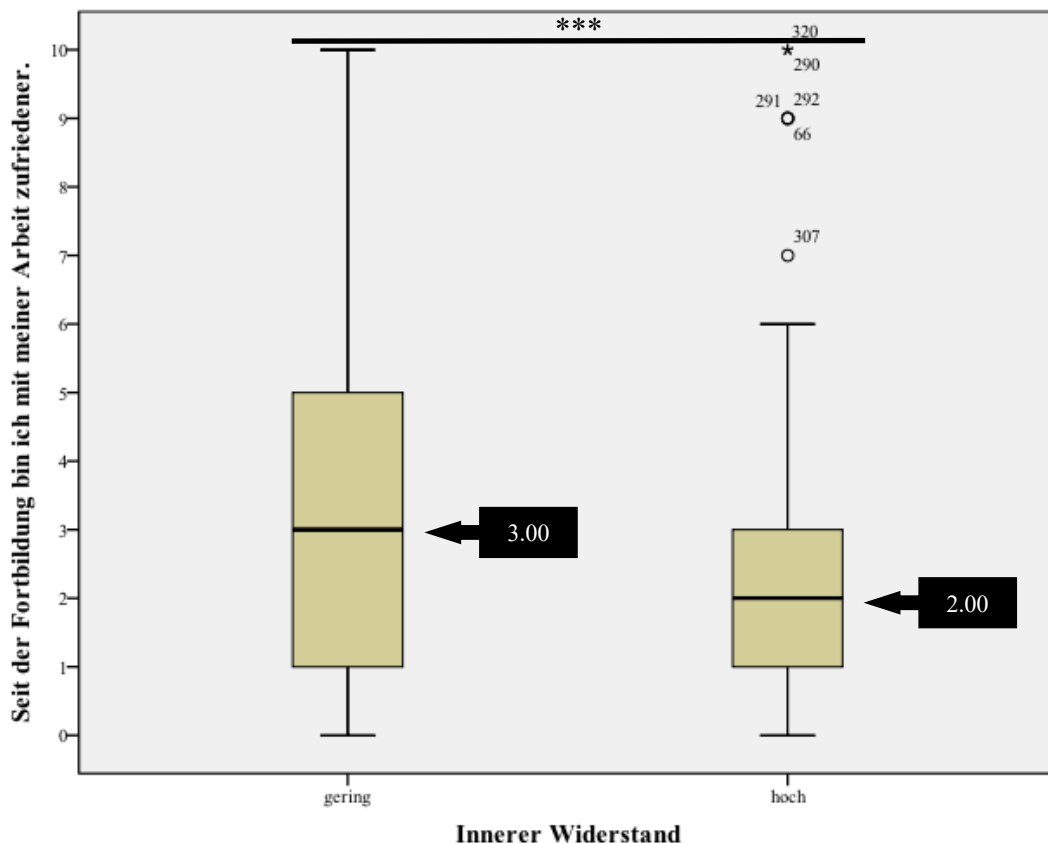


Anmerkungen. Das Boxplot-Diagramm visualisiert innerhalb der Kästen das 25%-Quantil (Q_1), den Median (Strich in der Mitte der Boxen = Mitte der Daten) sowie das 75%-Quantil (Q_3). Ausreißer in den Daten sind außerhalb der Antennen durch Kreise (= milde Ausreißer: $1,5 * IQA$ bis $3 * IQA$) und/oder Sterne (= extreme Ausreißer: $> 3 * IQA$) markiert; Wertebereich der Variablen jeweils von 0 (stimme gar nicht zu) bis 10 (stimme voll zu). *** = $p < .001$. Eine detaillierte statistische Beschreibung findet sich im Text.

Abbildung 20. Langfristige Reaktionen – Innerer Widerstand – Hypothese 51

4.1.3.4 Ebene 1: Langfristige Reaktionen – innerer Widerstand – signifikante Hypothese Nr. 52: Seit der Fortbildung bin ich mit meiner Arbeit zufriedener

Bzgl. Hypothese Nr. 52 zeigte sich auf Ebene der Einzelitems hinsichtlich der Aussage „**Seit der Fortbildung bin ich mit meiner Arbeit zufriedener.**“ (vgl. Item 63, EG, t2), dass sich Teilnehmende mit hohem innerem Widerstand von Teilnehmenden mit geringem innerem Widerstand unterscheiden. Teilnehmende mit hohem innerem Widerstand ($n = 128$, $Mdn = 2.00$, $IQR = 2$, $Q_1 = 1.00$, $Q_3 = 3.00$, $M = 2.40$, $SD = 2.00$) gaben zu einem geringeren Maße an, seit der Fortbildung mit ihrer Arbeit zufriedener zu sein, als Teilnehmende mit geringem innerem Widerstand ($n = 111$, $Mdn = 3.00$, $IQR = 4$, $Q_1 = 1.00$, $Q_3 = 5.00$, $M = 3.66$, $SD = 2.65$). Der Unterschied ist statistisch signifikant ($U = 5121.000$, $z = -3.812$, $p < .001$) und weist eine kleine Effektstärke auf ($r = -.25$). Die H_0 wird somit für Hypothese Nr. 52 abgelehnt und die H_1 angenommen. In Abbildung 21 ist das Ergebnis in Form eines Boxplot-Diagramms grafisch veranschaulicht.

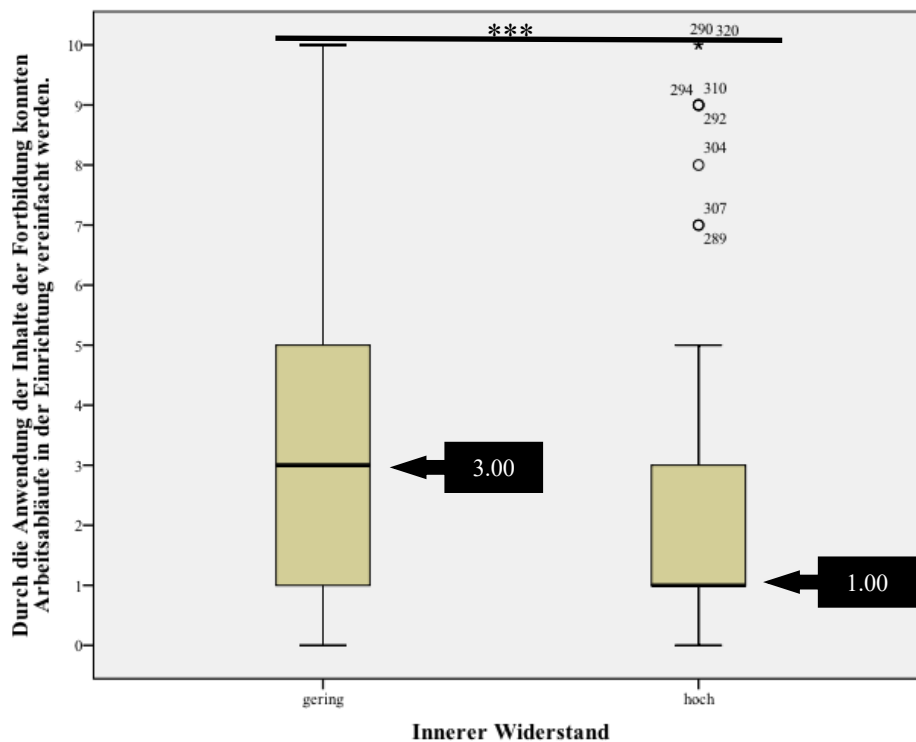


Anmerkungen. Das Boxplot-Diagramm visualisiert innerhalb der Kästen das 25%-Quantil (Q_1), den Median (Strich in der Mitte der Boxen = Mitte der Daten) sowie das 75%-Quantil (Q_3). Ausreißer in den Daten sind außerhalb der Antennen durch Kreise (= milde Ausreißer: $1,5 * IQA$ bis $3 * IQA$) und/oder Sterne (= extreme Ausreißer: $> 3 * IQA$) markiert; Wertebereich der Variablen jeweils von 0 (stimme gar nicht zu) bis 10 (stimme voll zu). *** = $p < .001$. Eine detaillierte statistische Beschreibung findet sich im Text.

Abbildung 21. Langfristige Reaktionen – Innerer Widerstand – Hypothese 52

4.1.3.5 Ebene 1: Langfristige Reaktionen – innerer Widerstand – signifikante Hypothese Nr. 53: Durch die Anwendung der Inhalte der Fortbildung konnten Arbeitsabläufe in der Einrichtung vereinfacht werden

Bzgl. Hypothese Nr. 53 zeigte sich auf Ebene der Einzelitems hinsichtlich der Aussage „Durch die Anwendung der Inhalte der Fortbildung konnten Arbeitsabläufe in der Einrichtung vereinfacht werden.“ (vgl. Item 64, EG, t2), dass sich Teilnehmende mit hohem innerem Widerstand von Teilnehmenden mit geringem innerem Widerstand unterscheiden. Teilnehmende mit hohem innerem Widerstand ($n = 127$, $Mdn = 1.00$, $IQR = 2$, $Q_1 = 1.00$, $Q_3 = 3.00$, $M = 2.18$, $SD = 2.10$) gaben zu einem geringeren Maße an, dass durch die Anwendung der Inhalte der Fortbildung Arbeitsabläufe in der Einrichtung vereinfacht werden konnten, als Teilnehmende mit geringem innerem Widerstand ($n = 109$, $Mdn = 3.00$, $IQR = 4$, $Q_1 = 1.00$, $Q_3 = 5.00$, $M = 3.43$, $SD = 2.63$). Der Unterschied ist statistisch signifikant ($U = 4896.500$, $z = -4.024$, $p = < .001$) und weist eine kleine Effektstärke auf ($r = -.26$). Die H_0 wird somit für Hypothese Nr. 53 abgelehnt und die H_1 angenommen. In Abbildung 22 ist das Ergebnis in Form eines Boxplot-Diagramms grafisch veranschaulicht.



Anmerkungen. Das Boxplot-Diagramm visualisiert innerhalb der Kästen das 25%-Quantil (Q_1), den Median (Strich in der Mitte der Boxen = Mitte der Daten) sowie das 75%-Quantil (Q_3). Ausreißer in den Daten sind außerhalb der Antennen durch Kreise (= milde Ausreißer: $1,5 * IQA$ bis $3 * IQA$) und/oder Sterne (= extreme Ausreißer: $> 3 * IQA$) markiert; Wertebereich der Variablen jeweils von 0 (stimme gar nicht zu) bis 10 (stimme voll zu). *** = $p < .001$. Eine detaillierte statistische Beschreibung findet sich im Text.

Abbildung 22. Langfristige Reaktionen – Innerer Widerstand – Hypothese 53

4.2 Ebene 2: Lernerfolg durch die Fortbildung

4.2.1 Skala „Wissen“

In Bezug auf die **Gesamtskala „Wissen“** beeinflussen weder das Konstrukt „innerer Widerstand“ noch das Konstrukt „Unsicherheit“ signifikant die Wechselwirkung zwischen den Teilnehmenden der EG und den Teilnehmenden der WKG über den Fortbildungsverlauf. D.h. es gibt keine signifikanten Dreifachinteraktionen auf dieser Skala für die beiden o.g. Konstrukte (MZP*Gruppe*Widerstand bzw. MZP*Gruppe*Unsicherheit) (s. Tabelle 37).

Tabelle 37

Hypothesen- und Ergebnisübersicht für Ebene 2, Skala „Wissen“

| Ebene/Skala/Konstrukt/ (Itemformulierung) | Hypothesen-Nr. | Ergebnis: H_0 / H_1 (p -Wert, Effektstärke) |
|--|----------------|---|
| Ebene 2: Lernerfolg durch die Fortbildung | | |
| Skala „Wissen“ | | |
| Innerer Widerstand – Gesamtskala | 61 | H_0 |
| Unsicherheit – Gesamtskala | 62 | H_0 |

Fazit:

Die H_0 wird für die Hypothesen 61 und 62 der Skala „Wissen“ beibehalten.

Das vollständige Zahlenwerk zu den nicht signifikanten Ergebnissen für diese Skala ist in Anhang D 8 (Konstrukt „innerer Widerstand“) und D 9 (Konstrukt „Unsicherheit“) hinterlegt.

4.2.2 Skala „Handlungssicherheit“

In Bezug auf die **Gesamtskala „Handlungssicherheit“** beeinflussen weder das Konstrukt „innerer Widerstand“ noch das Konstrukt „Unsicherheit“ signifikant die Wechselwirkung zwischen den Teilnehmenden der EG und den Teilnehmenden der WKG über den Fortbildungsverlauf. D.h. es gibt keine signifikanten Dreifachinteraktionen auf Ebene der Gesamtskalen (MZP*Gruppe*Widerstand bzw. MZP*Gruppe*Unsicherheit).

Für das Konstrukt „**innerer Widerstand**“ können hinsichtlich der **drei Fallvignetten** (Hypothesen 64, 65 und 66) ebenso keine signifikanten Wechselwirkungen zwischen den Teilnehmenden der EG und den Teilnehmenden der WKG über den Fortbildungsverlauf festgestellt werden. D.h. es gibt keine signifikanten Dreifachinteraktionen auf Ebene der Einzelbeispiele für das o.g. Konstrukt (MZP*Gruppe*Widerstand).

Für das Konstrukt „**Unsicherheit**“ kann hinsichtlich der **drei Fallvignetten** (Hypothesen 68, 69 und 70) eine signifikante Wechselwirkung zwischen den Teilnehmenden der EG und den Teilnehmenden der WKG über den Fortbildungsverlauf in Bezug auf „Handlungssicherheit – Bsp. 1“ (Hypothese 68) festgestellt werden. D.h. es gibt eine signifikante Dreifachinteraktion auf Ebene der Einzelbeispiele für das o.g. Konstrukt (MZP*Gruppe*Unsicherheit) (s. Tabelle 38).

Tabelle 38

Hypothesen- und Ergebnisübersicht für Ebene 2, Skala „Handlungssicherheit“

| Ebene/Skala/Konstrukt/ (Itemformulierung) | Hypothesen-Nr. | Ergebnis: H_0 / H_1 (p -Wert, Effektstärke) |
|---|----------------|---|
| Ebene 2: Lernerfolg durch die Fortbildung | | |
| Skala „Handlungssicherheit“ | | |
| Innerer Widerstand – Gesamtskala | 63 | H_0 |
| Innerer Widerstand – Bsp. 1 (Vgl. EG, t0, Item-Nr. 36) <i>Sie sind auf einer Klassenfahrt und ein Junge berichtet Ihnen, dass ihm von mehreren Mitschülern Gegenstände in den After geschoben worden seien. Wie sicher sind Sie, was jetzt zu tun ist?</i> | 64 | H_0 |
| Innerer Widerstand – Bsp. 2 (Vgl. EG, t0, Item-Nr. 37) <i>Ein/e Schüler/in berichtet Ihnen, dass es immer den Vater/die Mutter sexuell befriedigen muss. Wie sicher sind Sie, was jetzt zu tun ist?</i> | 65 | H_0 |
| Innerer Widerstand – Bsp. 3 (Vgl. EG, t0, Item-Nr. 38) <i>Ein/e Schüler/in berichtet Ihnen, dass sie/er von einer Lehrerin/einem Lehrer an den Geschlechtsteilen berührt worden sei. Wie sicher sind Sie, was jetzt zu tun ist?</i> | 66 | H_0 |
| Unsicherheit – Gesamtskala | 67 | H_0 |
| Unsicherheit – Bsp. 1 (Vgl. EG, t0, Item-Nr. 36) <i>Sie sind auf einer Klassenfahrt und ein Junge berichtet Ihnen, dass ihm von mehreren Mitschülern Gegenstände in den After geschoben worden seien. Wie sicher sind Sie, was jetzt zu tun ist?</i> | 68 | H_1 $p = .016$, kleiner Effekt (partielles $\eta^2 = .022$) |
| Unsicherheit – Bsp. 2 (Vgl. EG, t0, Item-Nr. 37) <i>Ein/e Schüler/in berichtet Ihnen, dass es immer den Vater/die Mutter sexuell befriedigen muss. Wie sicher sind Sie, was jetzt zu tun ist?</i> | 69 | H_0 |
| Unsicherheit – Bsp. 3 (Vgl. EG, t0, Item-Nr. 38) <i>Ein/e Schüler/in berichtet Ihnen, dass sie/er von einer Lehrerin/einem Lehrer an den Geschlechtsteilen berührt worden sei. Wie sicher sind Sie, was jetzt zu tun ist?</i> | 70 | H_0 |

Fazit:

Die H_1 wird für Hypothese 68 der Skala „Handlungssicherheit“ für das Konstrukt „Unsicherheit“ angenommen.

Für alle weiteren überprüften Hypothesen auf dieser Skala (Hypothesen 63-67 und 69-70) wird die H_0 beibehalten.

Das signifikante Ergebnis wird nachfolgend im Detail dargestellt. Das vollständige Zahlenwerk zu dieser Skala ist in Anhang D 10 bis D 13 (Konstrukt „innerer Widerstand“) und D 14 bis D 17 (Konstrukt „Unsicherheit“) hinterlegt.

4.2.2.1 Ebene 2: Handlungssicherheit – Unsicherheit – signifikante Hypothese Nr. 68:

Klassenfahrt Gegenstände im After

Zur Überprüfung von Hypothese Nr. 68 wurde eine dreifaktorielle ANOVA mit Messwiederholung über die abhängige Variable „**Handlungssicherheit – Bsp. 1**“ (Konstrukt „Unsicherheit“: *Sie sind auf einer Klassenfahrt und ein Junge berichtet Ihnen, dass ihm von mehreren Mitschülern Gegenstände in den After geschoben worden seien. Wie sicher sind Sie, was jetzt zu tun ist?*) durchgeführt. In die Berechnungen flossen die vollständigen Datensätze von $N = 260$ Personen ein. Davon gehören der EG $n = 119$ Personen und der WKG $n = 141$ Personen an. Unter zusätzlicher Berücksichtigung der zweiten Gruppierungsvariablen (Unsicherheit: gering/hoch) sind der EG $n = 53$ Personen mit geringer und $n = 66$ Personen hoher Unsicherheit zuzuordnen und der WKG $n = 69$ mit geringer und $n = 72$ Personen mit hoher Unsicherheit.

Der Messzeitpunkt (t0 vs. t2) in Interaktion mit der Gruppenzugehörigkeit (EG oder WKG) erbrachte einen statistisch signifikanten zweifachen Interaktionseffekt (MZP*Gruppe): $F(1, 256) = 66.746, p < .001$, partielles $\eta^2 = .207$. Diese Interaktion erklärt 20,7 % der Gesamtvarianz der vorliegenden Stichprobendaten, was als großer Effekt zu bewerten ist.

So kann für die Experimentalgruppe (gesamt) in der Pre-Messung (t0) ein Mittelwert von $M = 3.11$ ($SD = 1.49$) berichtet werden, der sechs Wochen nach der Fortbildung in der Follow-up-Messung (t2) auf einen Mittelwert von $M = 4.71$ ($SD = 1.20$) anstieg. Der Mittelwert der Wartekontrollgruppe (gesamt) lag bei der Pre-Messung (t0) bei $M = 3.39$ ($SD = 1.50$) und blieb bis zur Follow-up-Messung (t2) nahezu unverändert: $M = 3.41$ ($SD = 1.49$).

Der Messzeitpunkt (t0 vs. t2) in Interaktion mit der Gruppenzugehörigkeit (EG oder WKG) und Unsicherheit (gering/hoch) erbrachte einen statistisch signifikanten dreifachen Interaktionseffekt (MZP*Gruppe*Unsicherheit): $F(1, 256) = 5.845, p = .016$, partielles $\eta^2 = .022$. Diese Interaktion erklärt 2,2 % der Gesamtvarianz der vorliegenden Stichprobendaten, was als kleiner Effekt zu bewerten ist.

Für die Teilnehmenden der EG mit geringer Unsicherheit kann in der Pre-Messung (t0) ein Mittelwert von $M = 3.89$ ($SD = 1.30$) berichtet werden, der sechs Wochen nach der Fortbildung in der Follow-up-Messung (t2) auf einen Mittelwert von $M = 4.87$ ($SD = 1.18$) anstieg. Für die Teilnehmenden der EG mit hoher Unsicherheit ist zu t0 ein

Mittelwert von $M = 2.48$ ($SD = 1.34$) zu verzeichnen, der zu t2 ebenfalls anstieg und in Folge einen Mittelwert von $M = 4.58$ ($SD = 1.22$) aufweist.

Für die Teilnehmenden der WKG mit geringer Unsicherheit kann in der Pre-Messung (t0) ein Mittelwert von $M = 3.81$ ($SD = 1.45$) berichtet werden, der sechs Wochen nach der Fortbildung in der Follow-up-Messung (t2) mit einem Mittelwert von $M = 3.72$ ($SD = 1.45$) nahezu unverändert blieb. Für die Teilnehmenden der WKG mit hoher Unsicherheit ist zu t0 ein Mittelwert von $M = 2.99$ ($SD = 1.44$) zu verzeichnen, der zu t2 mit einem Mittelwert von $M = 3.11$ ($SD = 1.47$) ebenfalls nahezu unverändert blieb.

Die Bonferroni-korrigierte Post-hoc-Analyse zeigte, dass alle Paarvergleiche signifikant geworden sind: So gab es signifikante Unterschiede über den zeitlichen Verlauf zwischen der Pre-Messung (t0) zur Follow-up-Messung (t2) ($p < .001$, $M_{Diff} = -0.78$, 95%-CI [-0.96, -0.60]), zwischen der Experimental- und der Wartekontrollgruppe ($p < .001$, $M_{Diff} = 0.55$, 95%-CI [0.26, 0.83]) sowie zwischen Teilnehmenden mit höherer Unsicherheit und Teilnehmenden mit geringerer Unsicherheit ($p < .001$, $M_{Diff} = -0.78$, 95%-CI [-1.07, -0.50]) (vgl. Anhang D 24).

Fazit:

Die H_1 wird für Hypothese 68 der Skala „Handlungssicherheit“ für das Konstrukt „Unsicherheit“ angenommen.

Die unterschiedliche Veränderung fällt zugunsten der Teilnehmenden der EG aus. Diese haben im Vergleich zu Teilnehmenden der WKG und in Wechselwirkung mit der zweifach gruppierten Variablen „Unsicherheit“ den signifikant größeren Zuwachs an Handlungssicherheit in Bezug auf sexuelle Übergriffe zwischen Schülerinnen und Schülern auf einer Klassenfahrt (Handlungssicherheit – Bsp. 1).

Sowohl Teilnehmende mit geringer als auch hoher Unsicherheit gewinnen über den Fortbildungsverlauf an subjektiver Handlungssicherheit in Bezug auf die untersuchte Fallvignette. Der Zuwachs bei Teilnehmenden mit hoher Unsicherheit ist dabei jedoch im Vergleich zu Teilnehmenden mit geringer Unsicherheit mehr als doppelt so hoch.

In Tabelle 39 sind alle ermittelten Kennwerte zur Wechselwirkung zwischen Teilnehmenden der EG und Teilnehmenden der WKG über den Fortbildungsverlauf in Bezug auf „Handlungssicherheit – Bsp. 1“ (und in Interaktion mit dem Konstrukt „Unsicherheit“) noch einmal zusammengefasst. Im Anschluss daran erfolgt eine

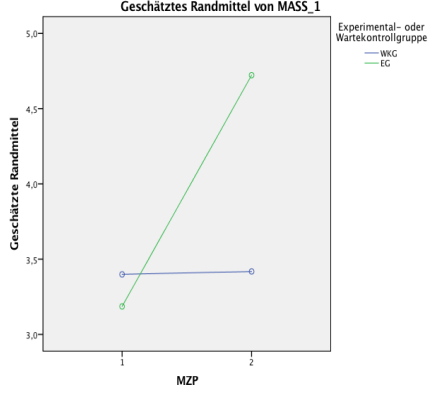
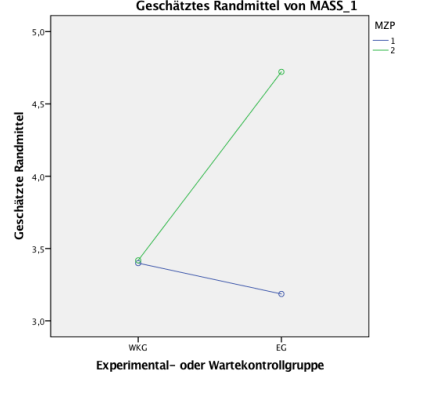
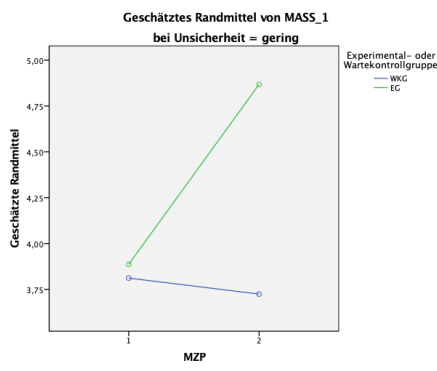
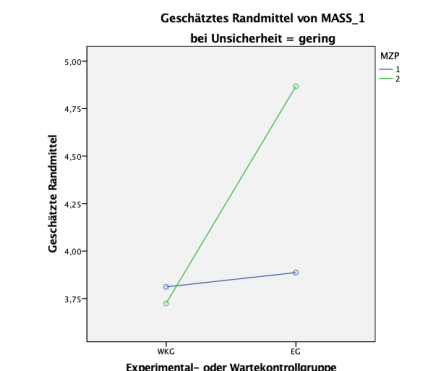
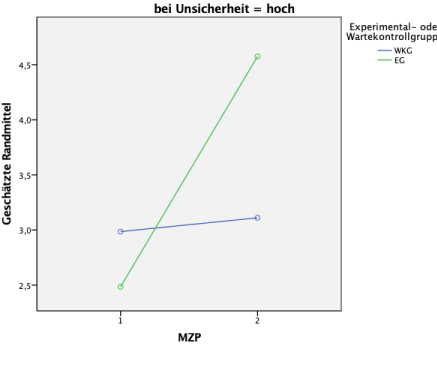
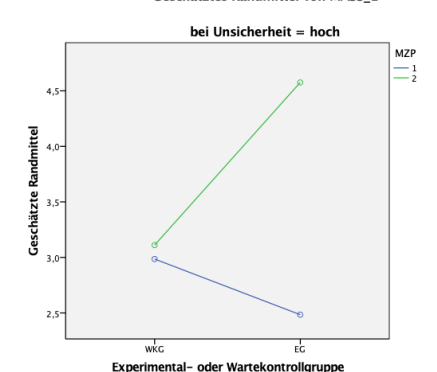
Gesamtübersicht der Profilplots zur vergleichenden Beurteilung der Ergebnisse auf visueller Ebene (s. Tabelle 40). Zuerst werden die Interaktionseffekte zwischen Gruppenzugehörigkeit und Messzeitpunkt (2-fache Interaktion) dargelegt und danach die 3-fachen Interaktionseffekte für Gruppenzugehörigkeit und Messzeitpunkt unter Wechselwirkung mit geringer (gU) oder hoher Unsicherheit (hU).

Tabelle 39

Skala „Handlungssicherheit – Bsp. 1“ – „Unsicherheit“ – Deskriptive Statistiken und Ergebnisse ANOVA

| Konstrukt: Unsicherheit | Deskriptive Statistiken | | ANOVA - Tests der Innersubjekteffekte | | | | Effektstärke | | | H ₀ / H ₁ |
|---|--|--|---------------------------------------|--------------------------------------|--------|---------------------|--|---|--|------------------------------------|
| AV | N, n | M, SD | Interaktionen | F (df Zähler, df Nenner) | F-Wert | p (2- seitig) | Par- tielles Eta Quadrat (η ²) | Aufklä- rung an Gesamt- varianz in Prozent | Beurtei- lung der Effekt- stärke | |
| Handlungs- sicherheit – Bsp. 1: Klassenfahrt Gegenstände im After (Hypothese 68) | N = 260 EG: n = 119 gU: n = 53 hU: n = 66 | Gesamt: EG t0: M = 3.11, SD = 1.489 EG t2: M = 4.71, SD = 1.203 WKG t0: M = 3.39, SD = 1.497 WKG t2: M = 3.41, SD = 1.488 | MZP*Gruppe | 1, 256 | 66.746 | .000 | .207 | 20,7 % | großer Effekt | |
| | WKG: n = 141 gU: n = 69 hU: n = 72 | EG, gU: t0: M = 3.89, SD = 1.296 t2: M = 4.87, SD = 1.177 EG, hU: t0: M = 2.48, SD = 1.339 t2: M = 4.58, SD = 1.216 WKG, gU: t0: M = 3.81, SD = 1.448 t2: M = 3.72, SD = 1.454 WKG, hU: t0: M = 2.99, SD = 1.439 t2: M = 3.11, SD = 1.469 | MZP*Gruppe*Unsicherheit | 1, 256 | 5.845 | .016 | .022 | 2,2 % | kleiner Effekt | H ₁ |

Tabelle 40
 Skala „Handlungssicherheit – Bsp. 1“ – „Unsicherheit“ – Gesamtübersicht der
 Profilplots

| Skala „Handlungs- sicherheit – Bsp. 1“ | „Gruppe“ | „MZP“ |
|---|--|--|
| 2-fache Interaktion: MZP*Gruppe | | |
| |  <p>Geschätztes Randmittel von MASS_1</p> <p>Experimental- oder Wartekontrollgruppe</p> <p>— WKG — EG</p> <p>MZP</p> <p>Die Interaktion stört den Haupteffekt für „Gruppe“ nicht, er ist somit interpretierbar.</p> |  <p>Geschätztes Randmittel von MASS_1</p> <p>Experimental- oder Wartekontrollgruppe</p> <p>— MZP 1 — MZP 2</p> <p>Die Interaktion stört den Haupteffekt für „MZP“ nicht, er ist somit interpretierbar.</p> |
| 3-fache Interaktion: MZP*Gruppe*Unsicherheit, getrennt nach geringer Unsicherheit (gU) und hoher Unsicherheit (hU) | | |
| gU |  <p>Geschätztes Randmittel von MASS_1 bei Unsicherheit = gering</p> <p>Experimental- oder Wartekontrollgruppe</p> <p>— WKG — EG</p> <p>MZP</p> |  <p>Geschätztes Randmittel von MASS_1 bei Unsicherheit = gering</p> <p>Experimental- oder Wartekontrollgruppe</p> <p>— MZP 1 — MZP 2</p> |
| hU |  <p>Geschätztes Randmittel von MASS_1 bei Unsicherheit = hoch</p> <p>Experimental- oder Wartekontrollgruppe</p> <p>— WKG — EG</p> <p>MZP</p> |  <p>Geschätztes Randmittel von MASS_1 bei Unsicherheit = hoch</p> <p>Experimental- oder Wartekontrollgruppe</p> <p>— MZP 1 — MZP 2</p> |

4.2.3 Skala „Einstellung“

In Bezug auf die **Gesamtskala „Einstellung“** zeigte sich, dass die beiden Konstrukte „innerer Widerstand“ und „Unsicherheit“ nicht gleichermaßen Einfluss auf die Reaktionen der Teilnehmenden der SeMB-Fortbildung nehmen.

Für das Konstrukt **„innerer Widerstand“** konnten keine signifikanten Wechselwirkungen zwischen den Teilnehmenden der EG und den Teilnehmenden der WKG über den Fortbildungsverlauf (Hypothese 71) festgestellt werden. D.h. es gibt keine signifikante Dreifachinteraktion für das o.g. Konstrukt (MZP*Gruppe*Widerstand).

Für das Konstrukt **„Unsicherheit“** (Hypothese 72) konnte hingegen eine signifikante Wechselwirkung zwischen den Teilnehmenden der EG und den Teilnehmenden der WKG über den Fortbildungsverlauf festgestellt werden. D.h. es gibt eine signifikante Dreifachinteraktion für das o.g. Konstrukt (MZP*Gruppe*Unsicherheit) (s. Tabelle 41).

Tabelle 41

Hypothesen- und Ergebnisübersicht für Ebene 2, Skala „Einstellung“

| Ebene/Skala/Konstrukt/ (Itemformulierung) | Hypothesen-Nr. | Ergebnis: H_0 / H_1 (p -Wert, Effektstärke) |
|--|----------------|---|
| Ebene 2: Lernerfolg durch die Fortbildung | | |
| Skala „Einstellung“ | | |
| Innerer Widerstand – Gesamtskala | 71 | H_0 |
| Unsicherheit – Gesamtskala | 72 | H_1 $p = .002$, kleiner Effekt (partielles $\eta^2 = .036$) |

Fazit:

Die H_1 wird für Hypothese 72 der Skala „Einstellung“ für das Konstrukt „Unsicherheit“ angenommen.

Für Hypothese 71 der Skala „Einstellung“ für das Konstrukt „innerer Widerstand“ wird die H_0 beibehalten.

Das signifikante Ergebnis wird nachfolgend im Detail dargestellt. Das vollständige Zahlenwerk zu dieser Skala ist in Anhang D 18 (Konstrukt „innerer Widerstand“) und D 19 (Konstrukt „Unsicherheit“) hinterlegt.

4.2.3.1 Ebene 2: Einstellung – Unsicherheit – signifikante Gesamtskala

Zur Überprüfung von Hypothese Nr. 72 wurde eine dreifaktorielle ANOVA mit Messwiederholung über die abhängige Variable „**Einstellung**“ durchgeführt. In die Berechnungen flossen die vollständigen Datensätze von $N = 259$ Personen ein. Davon gehören der EG $n = 118$ Personen und der WKG $n = 141$ Personen an. Unter zusätzlicher Berücksichtigung der zweiten Gruppierungsvariablen (Unsicherheit: gering/hoch) sind der EG $n = 53$ Personen mit geringer und $n = 65$ Personen hoher Unsicherheit zuzuordnen und der WKG $n = 69$ mit geringer und $n = 72$ Personen mit hoher Unsicherheit.

Der Messzeitpunkt (t0 vs. t2) in Interaktion mit der Gruppenzugehörigkeit (EG oder WKG) erbrachte einen statistisch signifikanten zweifachen Interaktionseffekt (MZP*Gruppe): $F(1, 255) = 12.521, p < .001$, partielles $\eta^2 = .047$. Diese Interaktion erklärt 4,7 % der Gesamtvarianz der vorliegenden Stichprobendaten, was als kleiner Effekt zu bewerten ist.

So kann für die Experimentalgruppe (gesamt) in der Pre-Messung (t0) ein Mittelwert von $M = 3.93$ ($SD = .71$) berichtet werden, der sechs Wochen nach der Fortbildung in der Follow-up-Messung (t2) auf einen Mittelwert von $M = 4.66$ ($SD = .78$) anstieg. Der Mittelwert der Wartekontrollgruppe (gesamt) lag bei der Pre-Messung (t0) bei $M = 3.40$ ($SD = .21$) und stieg bis zur Follow-up-Messung (t2) ebenfalls an auf einen Mittelwert von $M = 4.47$ ($SD = .56$).

Der Messzeitpunkt (t0 vs. t2) in Interaktion mit der Gruppenzugehörigkeit (EG oder WKG) und Unsicherheit (gering/hoch) erbrachte einen statistisch signifikanten dreifachen Interaktionseffekt (MZP*Gruppe*Unsicherheit): $F(1, 255) = 9.600, p = .002$, partielles $\eta^2 = .036$. Diese Interaktion erklärt 3,6 % der Gesamtvarianz der vorliegenden Stichprobendaten, was als kleiner Effekt zu bewerten ist.

Für die Teilnehmenden der EG mit geringem Widerstand kann in der Pre-Messung (t0) ein Mittelwert von $M = 4.16$ ($SD = .73$) berichtet werden, der sechs Wochen nach der Fortbildung in der Follow-up-Messung (t2) auf einen Mittelwert von $M = 4.66$ ($SD = .85$) anstieg. Für die Teilnehmenden der EG mit hohem Widerstand ist zu t0 ein Mittelwert von $M = 3.74$ ($SD = .63$) zu verzeichnen, der zu t2 ebenfalls anstieg und in Folge einen Mittelwert von $M = 4.65$ ($SD = .72$) aufweist.

Für die Teilnehmenden der WKG mit geringem Widerstand kann in der Pre-Messung (t0) ein Mittelwert von $M = 3.43$ ($SD = .23$) berichtet werden, der sechs Wochen nach

der Fortbildung in der Follow-up-Messung (t2) auf einen Mittelwert von $M = 4.62$ ($SD = .53$) anstieg. Für die Teilnehmenden der WKG mit hohem Widerstand ist zu t0 ein Mittelwert von $M = 3.36$ ($SD = .19$) zu verzeichnen, der zu t2 ebenfalls anstieg und in der Folge einen Mittelwert von $M = 4.32$ ($SD = .54$) aufweist.

Die Bonferroni-korrigierte Post-hoc-Analyse zeigte, dass alle Paarvergleiche signifikant geworden sind: So gab es signifikante Unterschiede über den zeitlichen Verlauf zwischen der Pre-Messung (t0) zur Follow-up-Messung (t2) ($p < .001$, $M_{Diff} = -0.89$, 95%-CI [-0.99, -0.79]), zwischen der Experimental- und der Wartekontrollgruppe ($p < .001$, $M_{Diff} = 0.37$, 95%-CI [0.27, 0.47]) sowie zwischen Teilnehmenden mit höherer Unsicherheit und Teilnehmenden mit geringerer Unsicherheit ($p < .001$, $M_{Diff} = -0.20$, 95%-CI [-0.30, -0.10]) (vgl. Anhang D 25).

Fazit:

Die H_1 wird für Hypothese 72 der Skala „Einstellung“ für das Konstrukt „Unsicherheit“ angenommen.

Die unterschiedliche Veränderung fällt zugunsten der Teilnehmenden der WKG aus. Diese haben im Vergleich zu Teilnehmenden der EG und in Wechselwirkung mit der zweifach gruppierten Variablen „Unsicherheit“ den signifikant größeren Zuwachs an wünschenswerter Einstellung gegenüber Prävention und Intervention bei sexuellen Übergriffen, auch wenn beide Untergruppen der EG (Teilnehmende mit geringer Unsicherheit und Teilnehmende mit hoher Unsicherheit) ebenfalls jeweils einen Zuwachs an wünschenswerter Einstellungsveränderung aufweisen.

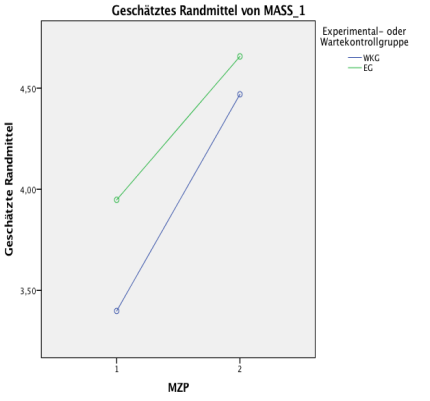
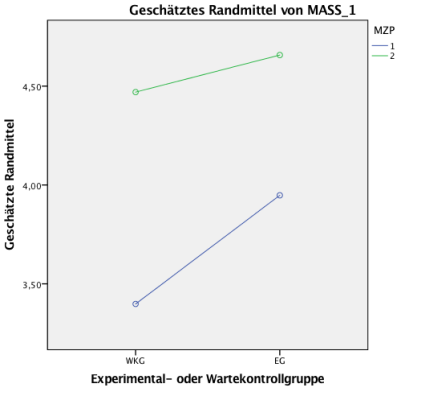
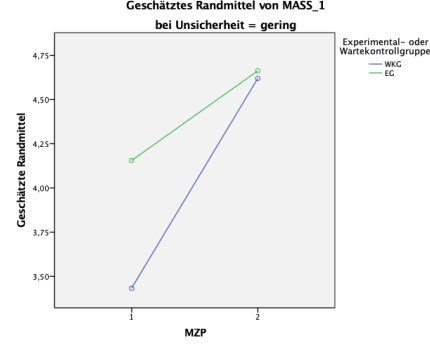
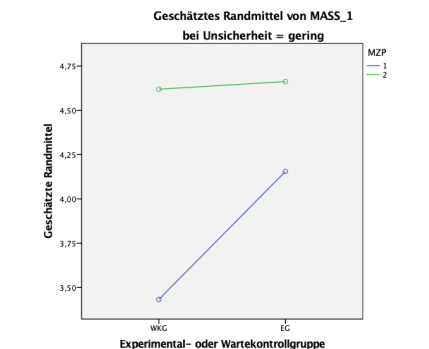
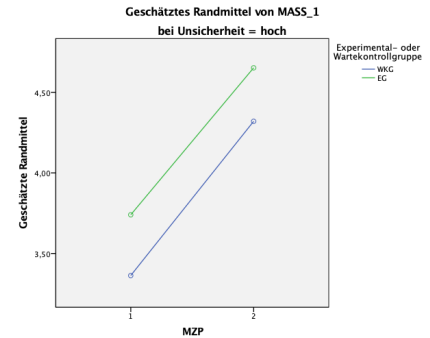
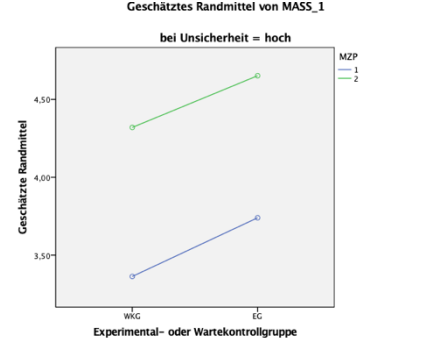
In Tabelle 42 sind alle ermittelten Kennwerte zur Wechselwirkung zwischen Teilnehmenden der EG und Teilnehmenden der WKG über den Fortbildungsverlauf in Bezug auf „Einstellung“ (und in Interaktion mit dem Konstrukt „Unsicherheit“) noch einmal zusammengefasst. Im Anschluss daran erfolgt eine Gesamtübersicht der Profilplots zur vergleichenden Beurteilung der Ergebnisse auf visueller Ebene (s. Tabelle 43). Zuerst werden die Interaktionseffekte zwischen Gruppenzugehörigkeit und Messzeitpunkt (2-fache Interaktion) dargelegt und danach die 3-fachen Interaktionseffekte für Gruppenzugehörigkeit und Messzeitpunkt unter Wechselwirkung mit geringer (gU) oder hoher Unsicherheit (hU).

Tabelle 42

Skala „Einstellung“ – „Unsicherheit“ – Deskriptive Statistiken und Ergebnisse ANOVA

| Konstrukt: Unsicherheit | Deskriptive Statistiken | | ANOVA - Tests der Innersubjekteffekte | | | | Effektstärke | | | H ₀ / H ₁ |
|----------------------------------|--|--|---------------------------------------|-----------------------------------|--------|-----------------|---|---|---|------------------------------------|
| AV | N, n | M, SD | Interaktionen | F (df Zähler, df Nenner) | F-Wert | p (2-seitig) | Par- tielles Eta Quadrat (η^2) | Aufklä- rung an Gesamt- varianz in Prozent | Beurtei- lung der Effekt- stärke | |
| Einstellung (Hypothese 72) | N = 259 EG: n = 118 gU: n = 53 hU: n = 65 | Gesamt: EG t0: M = 3.9267, SD = .70605 EG t2: M = 4.6567, SD = .77766 WKG t0: M = 3.3975, SD = .21220 WKG t2: M = 4.4666, SD = .55712 | MZP*Gruppe | 1, 255 | 12.521 | .000 | .047 | 4,7 % | kleiner Effekt | |
| | WKG: n = 141 gU: n = 69 hU: n = 72 | EG, gU: t0: M = 4.1552, SD = .72848 t2: M = 4.6625, SD = .85270 EG, hU: t0: M = 3.7403, SD = .63371 t2: M = 4.6520, SD = .71747 WKG, gU: t0: M = 3.4332, SD = .22796 t2: M = 4.6195, SD = .53368 WKG, hU: t0: M = 3.3634, SD = .19131 t2: M = 4.3201, SD = .54294 | MZP*Gruppe* Unsicherheit | 1, 255 | 9.600 | .002 | .036 | 3,6% | kleiner Effekt | H ₁ |

Tabelle 43
Skala „Einstellung“ – „Unsicherheit“ – Gesamtübersicht der Profplots

| Skala „Einstellung“ | „Gruppe“ | „MZP“ |
|--|--|--|
| 2-fache Interaktion: MZP*Gruppe | | |
| |  <p>Die Interaktion stört den Haupteffekt für „Gruppe“ nicht, er ist somit interpretierbar.</p> |  <p>Die Interaktion stört den Haupteffekt für „MZP“ nicht, er ist somit interpretierbar.</p> |
| 3-fache Interaktion: MZP*Gruppe*Unsicherheit, getrennt nach geringer (gU) und hoher Unsicherheit (hU) | | |
| gU |  |  |
| hU |  |  |

4.2.4 Skala „Gefühle oder Gedanken“

In Bezug auf die **Gesamtskala „Gefühle oder Gedanken“** beeinflussen weder das Konstrukt „innerer Widerstand“ noch das Konstrukt „Unsicherheit“ signifikant die Wechselwirkung zwischen den Teilnehmenden der EG und den Teilnehmenden der WKG über den Fortbildungsverlauf. D.h. es gibt keine signifikanten Dreifachinteraktionen (MZP*Gruppe*Widerstand bzw. MZP*Gruppe*Unsicherheit) (s. Tabelle 44).

Tabelle 44

Hypothesen- und Ergebnisübersicht für Ebene 2, Skala „Gefühle oder Gedanken“

| Ebene/Skala/Konstrukt/ (Itemformulierung) | Hypothesen-Nr. | Ergebnis: H_0 / H_1 (p -Wert, Effektstärke) |
|--|----------------|---|
| Ebene 2: Lernerfolg durch die Fortbildung | | |
| Skala „Gefühle oder Gedanken“ | | |
| Innerer Widerstand – Gesamtskala | 73 | H_0 |
| Unsicherheit – Gesamtskala | 74 | H_0 |

Fazit:

Die H_0 wird für die Hypothesen 73 und 74 der Skala „Gefühle oder Gedanken“ beibehalten.

Das vollständige Zahlenwerk zu den nicht signifikanten Ergebnissen für diese Skala ist in Anhang D 20 (Konstrukt „innerer Widerstand“) und D 21 (Konstrukt „Unsicherheit“) hinterlegt.

4.2.5 Skala „Mythenakzeptanz“

In Bezug auf die **Gesamtskala „Mythenakzeptanz“** beeinflussen weder das Konstrukt „innerer Widerstand“ noch das Konstrukt „Unsicherheit“ signifikant die Wechselwirkung zwischen den Teilnehmenden der EG und den Teilnehmenden der WKG über den Fortbildungsverlauf. D.h. es gibt keine signifikanten Dreifachinteraktionen (MZP*Gruppe*Widerstand bzw. MZP*Gruppe*Unsicherheit) (s. Tabelle 45).

Tabelle 45

Hypothesen- und Ergebnisübersicht für Ebene 2, Skala „Mythenakzeptanz“

| Ebene/Skala/Konstrukt/ (Itemformulierung) | Hypothesen-Nr. | Ergebnis: H_0 / H_1 (p -Wert, Effektstärke) |
|--|----------------|---|
| Ebene 2: Lernerfolg durch die Fortbildung | | |
| Skala „Mythenakzeptanz“ | | |
| Innerer Widerstand – Gesamtskala | 75 | H_0 |
| Unsicherheit – Gesamtskala | 76 | H_0 |

Fazit:

Die H_0 wird für die Hypothesen 75 und 76 der Skala „Mythenakzeptanz“ beibehalten.

Das vollständige Zahlenwerk zu den nicht signifikanten Ergebnissen für diese Skala ist in Anhang D 22 (Konstrukt „innerer Widerstand“) und D 23 (Konstrukt „Unsicherheit“) hinterlegt.

4.3 Ebene 3: Verhalten nach der Fortbildung

4.3.1 Skala „*Weitere Beschäftigung mit dem Thema oder den Inhalten*“

In Bezug auf die Skala „Weitere Beschäftigung mit dem Thema und den Inhalten“ zeigte sich, dass die beiden Konstrukte „innerer Widerstand“ und „Unsicherheit“ nur vereinzelt Einfluss auf die thematische Anschlussvertiefung der Teilnehmenden der SeMB-Fortbildung haben. Signifikante Unterschiede konnten lediglich jeweils in einem Einzelaspekt sowohl für das Konstrukt „innerer Widerstand“ (Hypothese 80) als auch für das Konstrukt „Unsicherheit“ (Hypothese 87) festgestellt werden (s. Tabelle 46).

Tabelle 46
Hypothesen- und Ergebnisübersicht für Ebene 3, Skala „Weitere Beschäftigung“

| Ebene/Skala/Konstrukt/ (Itemformulierung) | Hypothesen-Nr. | Ergebnis: H_0 / H_1 (p -Wert, Effektstärke) |
|---|----------------|---|
| Ebene 3: Verhalten nach der Fortbildung | | |
| Skala „Weitere Beschäftigung mit dem Thema und den Inhalten“ | | |
| Innerer Widerstand – Gesamtskala | 77 | H_0 |
| Innerer Widerstand – Vgl. EG, t2, Item-Nr. 66 <i>Nach der Fortbildung habe ich mich nicht weiter mit dem Thema beschäftigt.</i> | 78 | H_0 |
| Innerer Widerstand – Vgl. EG, t2, Item-Nr. 67 <i>Nach der Fortbildung habe ich mich mit den Materialien der Fortbildung noch einmal auseinandergesetzt.</i> | 79 | H_0 |
| Innerer Widerstand – Vgl. EG, t2, Item-Nr. 68 <i>Nach der Fortbildung habe ich mir auch noch weitere Informationen gesucht, die über die Inhalte der Fortbildung hinausgehen (z.B. Recherche im Internet).</i> | 80 | H_1 $p = .015$, kleiner Effekt ($r = -.22$) |
| Innerer Widerstand – Vgl. EG, t2, Item-Nr. 69 <i>Nach der Fortbildung habe ich das Thema in meiner Arbeit mit Kindern und Jugendlichen aufgegriffen.</i> | 81 | H_0 |
| Innerer Widerstand – Vgl. EG, t2, Item-Nr. 70 <i>Nach der Fortbildung habe ich das Thema mit meinen Kolleg/innen aufgegriffen.</i> | 82 | H_0 |
| Unsicherheit – Gesamtskala | 83 | H_0 |
| Unsicherheit – Vgl. EG, t2, Item-Nr. 66 <i>Nach der Fortbildung habe ich mich nicht weiter mit dem Thema beschäftigt.</i> | 84 | H_0 |
| Unsicherheit – Vgl. EG, t2, Item-Nr. 67 <i>Nach der Fortbildung habe ich mich mit den Materialien der Fortbildung noch einmal auseinandergesetzt.</i> | 85 | H_0 |
| Unsicherheit – Vgl. EG, t2, Item-Nr. 68 <i>Nach der Fortbildung habe ich mir auch noch weitere Informationen gesucht, die über die Inhalte der Fortbildung hinausgehen (z.B. Recherche im Internet).</i> | 86 | H_0 |
| Unsicherheit – Vgl. EG, t2, Item-Nr. 69 <i>Nach der Fortbildung habe ich das Thema in meiner Arbeit mit Kindern und Jugendlichen aufgegriffen.</i> | 87 | H_1 $p = .008$, kleiner Effekt ($r = -.24$) |
| Unsicherheit – Vgl. EG, t2, Item-Nr. 70 <i>Nach der Fortbildung habe ich das Thema mit meinen Kolleg/innen aufgegriffen.</i> | 88 | H_0 |

Fazit:

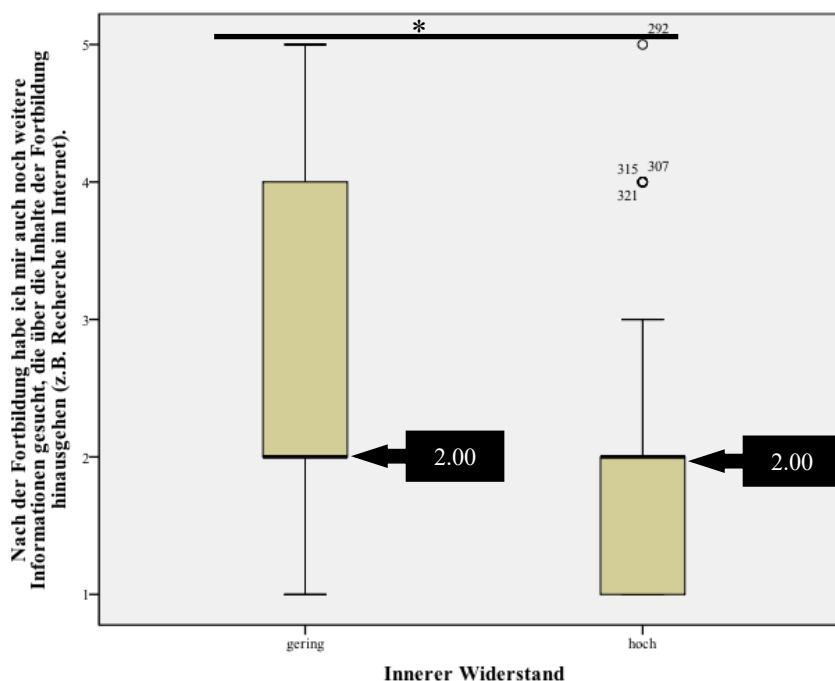
Die H_1 wird für Hypothese 80 der Skala „Weitere Beschäftigung“ für das Konstrukt „innerer Widerstand“ sowie für Hypothese 87 für das Konstrukt „Unsicherheit“ angenommen.

Für alle weiteren überprüften Hypothesen auf dieser Skala (Hypothesen 77-79, 81-86 sowie 88) wird die H_0 beibehalten.

Die signifikanten Ergebnisse werden nachfolgend im Detail dargestellt. Das vollständige Zahlenwerk zu den nicht signifikanten Ergebnissen für diese Skala ist in Anhang D 26 (Konstrukt „innerer Widerstand“) und D 27 (Konstrukt „Unsicherheit“) hinterlegt.

4.3.1.1 Ebene 3: Weitere Beschäftigung – innerer Widerstand – signifikante Hypothese Nr. 80: Nach der Fortbildung habe ich mir auch noch weitere Informationen gesucht, die über die Inhalte der Fortbildung hinausgehen

Bzgl. Hypothese Nr. 80 zeigte sich auf Ebene der Einzelitems hinsichtlich der Aussage „Nach der Fortbildung habe ich mir auch noch weitere Informationen gesucht, die über die Inhalte der Fortbildung hinausgehen (z.B. Recherche im Internet).“ (vgl. Item 68, EG, t2), dass sich Teilnehmende mit hohem innerem Widerstand von Teilnehmenden mit geringem innerem Widerstand unterscheiden. Teilnehmende mit hohem innerem Widerstand ($n = 36$, $Mdn = 2.00$, $IQR = 1$, $Q_1 = 1.00$, $Q_3 = 2.00$, $M = 2.00$, $SD = 1.15$) gaben zu einem geringeren Maße an, sich nach der Fortbildung auch noch weitere Informationen gesucht zu haben, die über die Inhalte der Fortbildung hinausgingen (z.B. Recherche im Internet), als Teilnehmende mit geringem innerem Widerstand ($n = 85$, $Mdn = 2.00$, $IQR = 3$, $Q_1 = 1.50$, $Q_3 = 4.00$, $M = 2.60$, $SD = 1.28$). Der Unterschied ist statistisch signifikant ($U = 1114.000$, $z = -2.436$, $p = .015$) und weist eine kleine Effektstärke auf ($r = -.22$). Die H_0 wird somit für Hypothese Nr. 80 abgelehnt und die H_1 angenommen. In Abbildung 23 ist das Ergebnis auf Gesamtebene in Form eines Boxplot-Diagramms grafisch veranschaulicht.



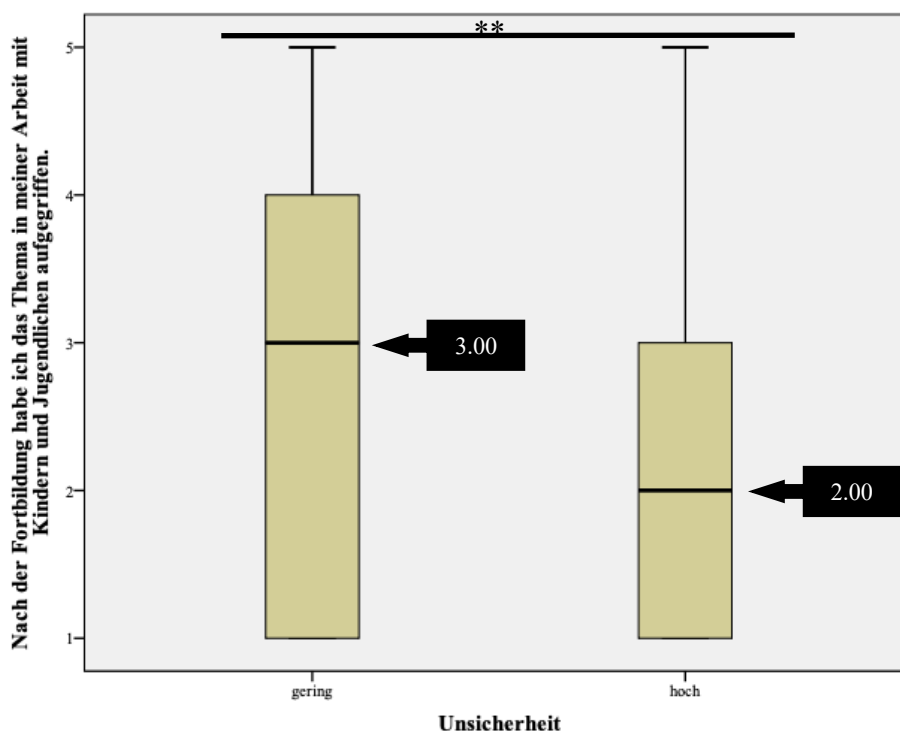
Anmerkungen. Das Boxplot-Diagramm visualisiert innerhalb der Kästen das 25%-Quantil (Q_1), den Median (Strich in der Mitte der Boxen = Mitte der Daten) sowie das 75%-Quantil (Q_3). Ausreißer in den Daten sind außerhalb der Antennen durch Kreise (= milde Ausreißer: $1,5 * IQA$ bis $3 * IQA$) und/oder Sterne (= extreme Ausreißer: $> 3 * IQA$) markiert; Wertebereich der Variablen jeweils von 0 (stimme gar nicht zu) bis 10 (stimme voll zu). * = $p < .05$. Eine detaillierte statistische Beschreibung findet sich im Text.

Abbildung 23. Weitere Beschäftigung – Innerer Widerstand – Hypothese 80

4.3.1.2 Ebene 3: Weitere Beschäftigung – Unsicherheit – signifikante Hypothese Nr.

87: Nach der Fortbildung habe ich das Thema in meiner Arbeit mit Kindern und Jugendlichen aufgegriffen

Bzgl. Hypothese Nr. 87 zeigte sich auf Ebene der Einzelitems hinsichtlich der Aussage „Nach der Fortbildung habe ich das Thema in meiner Arbeit mit Kindern und Jugendlichen aufgegriffen.“ (vgl. Item 69, EG, t2), dass sich Teilnehmende mit hoher Unsicherheit von Teilnehmenden mit geringer Unsicherheit unterscheiden. Teilnehmende mit hoher Unsicherheit ($n = 67$, $Mdn = 2.00$, $IQR = 2$, $Q_1 = 1.00$, $Q_3 = 3.00$, $M = 2.19$, $SD = 1.17$) gaben zu einem geringeren Maße an, nach der Fortbildung das Thema in ihrer Arbeit mit Kindern und Jugendlichen aufgegriffen zu haben, als Teilnehmenden mit geringer Unsicherheit ($n = 54$, $Mdn = 3.00$, $IQR = 3$, $Q_1 = 1.00$, $Q_3 = 4.00$, $M = 2.87$, $SD = 1.42$). Der Unterschied ist statistisch signifikant ($U = 1315.500$, $z = -2.652$, $p = .008$) und weist eine kleine Effektstärke auf ($r = -.24$). Die H_0 wird somit für Hypothese Nr. 87 abgelehnt und die H_1 angenommen. In Abbildung 24 ist das Ergebnis in Form eines Boxplot-Diagramms grafisch veranschaulicht.



Anmerkungen. Das Boxplot-Diagramm visualisiert innerhalb der Kästen das 25%-Quantil (Q_1), den Median (Strich in der Mitte der Boxen = Mitte der Daten) sowie das 75%-Quantil (Q_3). Ausreißer in den Daten sind außerhalb der Antennen durch Kreise (= milde Ausreißer: $1,5 \cdot IQA$ bis $3 \cdot IQA$) und/oder Sterne (= extreme Ausreißer: $>3 \cdot IQA$) markiert; Wertebereich der Variablen jeweils von 0 (stimme gar nicht zu) bis 10 (stimme voll zu). ** = $p < .01$. Eine detaillierte statistische Beschreibung findet sich im Text.

Abbildung 24. Weitere Beschäftigung – Unsicherheit – Hypothese 87

5 Diskussion

Die Bedeutung der Prävention sexuellen Kindesmissbrauchs durch ihr soziales Umfeld, zu denen auch schulische Lehr- und Fachkräfte gehören, hat seit Aufkommen der Missbrauchsskandale in der Odenwald-Schule (vgl. Brachmann, 2016; Burgsmüller & Tilmann, 2010), den vielfachen Missbrauchsfällen in der katholischen und evangelischen Kirche (vgl. Bange et al., 2014; Bange et al., 2015; Hilpert et al., 2020) sowie der MeToo-Bewegung (vgl. Bhattacharyya, 2018) stark zugenommen. Gleichermäßen hat das Thema mehr Präsenz in den Medien (vgl. Görge & Fangerau, 2018), der Politik (vgl. Bange, 2018), in Bezug auf eine Aufarbeitung (vgl. UBSKM, 2016) und v.a. im Bereich der Forschung (vgl. z.B. die Förderlinien des BMBFs: <https://www.empirische-bildungsforschung-bmbf.de/de/Forschung-zu-sexualisierter-Gewalt-1749.html> [Zugriff: 28.10.2023]) erlangt. Die vor diesem Hintergrund entwickelte Fortbildung zur Prävention sexuellen Missbrauchs an Kindern und Jugendlichen mit Behinderung (SeMB-Fortbildung) (vgl. Kap. 2.5) bildet den Mittelpunkt dieser Arbeit. Sie stellt deutschlandweit die erste behinderungsspezifische Fortbildung für Lehr- und Fachkräfte an Förderschulen dar (vgl. Kap. 2.5) und wurde aus dem erhöhten Bedarf zum verbesserten Schutz für die am stärksten von sexualisierter Gewalt betroffene Zielgruppe (Kinder und Jugendliche mit Behinderung, vgl. Kap. 2.1) entwickelt. Ihre grundsätzliche Wirksamkeit konnte in der Primärevaluation der SeMB-Fortbildung nachgewiesen werden (vgl. Kap. 2.5.4). Die im Kontext dieser Arbeit durchgeführte Vergleichsanalyse von evaluierten Fortbildungs- und Qualifizierungsmaßnahmen zur Prävention sexuellen Kindesmissbrauchs (vgl. Kap. 2.2.4) konnte jedoch aufzeigen, dass mögliche Belastungen im Umgang mit der Thematik aufseiten des Schulpersonals bisher nicht (ausreichend) berücksichtigt wurden (vgl. Problemstellung in Kap. 1.1). Zur Schließung dieser Forschungslücke war das Ziel der vorliegenden Studie empirisch zu untersuchen, ob und inwiefern Persönlichkeitsmerkmale von Fortbildungsteilnehmenden Einfluss auf die SeMB-Fortbildung haben. Hierzu erfolgte eine tieferegehende Sekundäranalyse des SeMB-Datenmaterials, bei der eine hohe Ausprägung hemmender Persönlichkeitsmerkmale mit einer geringen Ausprägung kontrastiert wurde. Die daraus abgeleiteten Erkenntnisse zur differenzierten Fortbildungswirkung ermöglichen es, derartige Qualifizierungsangebote inhaltlich und methodisch-konzeptionell zu verbessern und dadurch den Schutz für (potenziell) betroffene Kinder und Jugendliche zu erhöhen.

Im Fokus der Arbeit standen zwei Forschungsfragen (vgl. Tabelle 47), die im Rahmen eines eigens für diese Studie entwickelten Untersuchungsdesign (vgl. Kap. 3.1) bearbeitet und beantwortet wurden. Der ersten Frage nach relevanten Persönlichkeitsmerkmalen wurde sich im Rahmen der Vor-Analysen gewidmet (vgl. Kap. 3.5.1 und 3.5.2). In den sich anschließenden Haupt-Analysen (vgl. Kap. 3.5.3) wurde der umfangreicheren Frage zum Einfluss der Persönlichkeitsmerkmale auf die SeMB-Fortbildung nachgegangen. Zu diesem Zweck wurde das Evaluationsmodell von Kirkpatrick (vgl. Kap. 2.3.2) herangezogen und die Analyse der Persönlichkeitsmerkmale auf den ersten drei Untersuchungsebenen des Modells durchgeführt (Ebene 1: Reaktionen; Ebene 2: Lernen, Ebene 3: Verhalten). Auf diese Weise konnten alle neun SeMB-Skalen (untersuchte Dimensionen) berücksichtigt werden.

Tabelle 47
Forschungsfragen

| 1. Fragestellung | | |
|--|---|--|
| Was sind relevante Persönlichkeitsmerkmale , die Einfluss auf die Wirkung einer Fortbildung zur Prävention sexuellen Kindesmissbrauchs haben könnten? | | |
| 2. Fragestellung | Untersuchungsebenen | Untersuchte Dimensionen |
| Welchen Einfluss haben diese Persönlichkeitsmerkmale (innere Widerstände und/oder Unsicherheiten) auf die SeMB-Fortbildung? | 2a) Ebene 1: Reaktionen auf die Fortbildung | <ul style="list-style-type: none"> • Zufriedenheit mit der Struktur und Umsetzung • Kurzfristige Reaktionen • Langfristige Reaktionen |
| | 2b) Ebene 2: Lernzuwachs durch die Fortbildung | <ul style="list-style-type: none"> • Wissen • Handlungssicherheit • Einstellung • Gefühle oder Gedanken • Mythenakzeptanz |
| | 2c) Ebene 3: Verhalten nach der Fortbildung | <ul style="list-style-type: none"> • Weitere Beschäftigung mit dem Thema und den Inhalten nach der Fortbildung |

Nachfolgend werden die relevanten Ergebnisse zu den beiden Fragestellungen zusammengefasst (Kap. 5.1 sowie 5.2) und in einem Schaubild visualisiert (Abb. 25 in Kap. 5.2). Im Anschluss daran erfolgt die Diskussion der Befunde vor dem Hintergrund der beiden forschungsleitenden Konstrukte (Kap. 5.3.1) als auch in Bezug auf den Einsatz der angewandten Modelle (Kap. 5.3.2). In Kapitel 5.4 wird sodann der Beitrag der Arbeit herausgestellt und im Folgekapitel auf die Limitationen der Ergebnisse eingegangen (Kap. 5.5). Mit der Formulierung eines Fazits (Kap. 5.6) und dem Deduzieren von Forschungsperspektiven (Kap. 5.7) schließt diese Arbeit ab.

5.1 Zusammenfassung Forschungsfrage 1: Persönlichkeitsmerkmale als forschungsleitende Konstrukte

Als Ergebnis in Bezug auf Forschungsfrage 1:

Was sind relevante Persönlichkeitsmerkmale, die Einfluss auf die Wirkung einer Fortbildung zur Prävention sexuellen Kindesmissbrauchs haben könnten?

kann Folgendes festgehalten werden:

Zusammenfassung bzgl. Forschungsfrage 1 – Relevante Persönlichkeitsmerkmale

- **Innerer Widerstand**
 - **Unsicherheit**
- } sind relevante Persönlichkeitsmerkmale im Kontext von sexuellem Kindesmissbrauch

Die Methode der Faktorenanalyse bzgl. der SeMB-Skalen „Einstellung“ sowie „Gefühle oder Gedanken“ (vgl. Kap. 3.5.1) ermöglichte es, Persönlichkeitsmerkmale zu extrahieren, die als relevant für das Thema des sexuellen Kindesmissbrauchs gewertet werden können. Von den insgesamt fünf identifizierten Konstrukten wurden „innere Widerstände“ und „Unsicherheiten“ ausgewählt (vgl. Kap. 3.5.1.5) und fungierten in der anschließenden Sekundäranalyse als die beiden forschungsleitenden Konstrukte.

„Innere Widerstände“ werden hier verstanden als persönliche Dispositionen der Fortbildungsteilnehmenden gegenüber Prävention und Intervention bei sexuellen Übergriffen, die aufgrund einer geringeren Offenheit für Erfahrungen und/oder einer geringeren Identifizierung mit der eigenen Arbeit bestehen.

Dies erfolgte zum einen vor dem Hintergrund, dass Personen, denen eine hohe Ausprägung von „inneren Widerständen“ zugesprochen wird, u.a. einen erschwerten Zugang zur Auseinandersetzung mit der Thematik zu haben scheinen (vgl. Kap. 2.4.3, 2.4.4, 2.4.5). Entsprechend des Konstrukts „Offenheit für Erfahrungen“ der Big Five Persönlichkeitsmerkmale (vgl. John et al., 2008; Neyer & Asendorpf, 2018) gilt: Je offener eine Person für Neues ist, desto eher können positive Einflüsse auf Trainingsleistungen festgestellt werden (vgl. Lievens et al., 2003). Allerdings sind der adäquate Umgang und die Offenheit bei der Thematik des sexuellen Kindesmissbrauchs auch für schulische Lehr- und Fachkräfte sehr herausfordernd und zudem strukturell erschwert. So muss zum einen aufgrund der hohen Prävalenzen in der Gesamtbevölkerung (vgl. Kap. 2.1.2) auch bei schulischem Personal von einem hohen Anteil an eigener Betroffenheit ausgegangen werden. Angst, sich im Rahmen der Fortbildungsveranstaltung offenbaren zu müssen oder getriggert zu werden und eine

Retraumatisierung zu erleben, sind weitere anzunehmende Sorgen von Betroffenen (vgl. <https://www.was-ist-los-mit-jaron.de/bedenken/> [Zugriff: 28.10.2023]). Ferner war das Thema lange Zeit völlig tabuisiert und gesellschaftlich nicht sprachfähig (vgl. Behnisch & Lotte, 2010) und insbesondere der sexuelle Missbrauch von Kindern und Jugendlichen mit Behinderung glich einem „Tabu im Tabu“ Seligmann (1997). Strukturelle Zugangsbeschränkungen in der Aus- und Fortbildung von (angehenden) Lehrkräften sowie anderen pädagogischen Fachkräften (vgl. Beck et al., 2020; BMJ, BMFSFJ & BMBF, 2011) mit Möglichkeiten der thematischen Auseinandersetzung sowie fehlender Kinderschutz und Prävention vor sexualisierter Gewalt als gesamtgesellschaftliche Aufgabe (vgl. Fegert & Wolff, 2015) kommen erschwerend hinzu. Bei gleichzeitig hohem Interesse am Thema (vgl. Glammeier, 2019) hat ein Großteil der (angehenden) Lehrkräfte (aller Schulformen) noch keine Fortbildung zu diesem Thema besucht (vgl. Glammeier, 2019; Glammeier & Fein, 2017; Márquez-Flores et al., 2016), sodass über 90 % von ihnen Sorge haben, Missbrauchsfälle nicht zu erkennen, da sie nicht hinreichend mit Verhaltensauffälligkeiten oder Hinweiszeichen vertraut seien (vgl. Márquez-Flores et al., 2016; vgl. auch Abrahams et al., 1992; Greytak, 2009; Kenny, 2004; Bienstein et al., in Vorbereitung).

Darüber hinaus wurden „Unsicherheiten“ als eine einflussreiche Form von hemmenden Gefühlen oder Gedanken bei Verdacht auf schulinterne und schulexterne sexuelle Übergriffe identifiziert. Nationale und internationale Befunde deuten darauf hin, dass sich eine hohe Ausprägung des Konstrukts „Unsicherheit“ in unterschiedlichen Facetten negativ auf das präventive Wahrnehmen und Verhalten der Lehrkräfte auswirkt (vgl. Kap. 2.4). Gemeint sind damit u.a. Unsicherheiten, was Kinderschutz konkret umfasst (Baginsky, 2000), eine Distanzierung von der Verantwortlichkeit, insbesondere wenn es um eine potenzielle Intervention geht (vgl. Glammeier, 2019; Glammeier & Fein, 2017), die seitens der Lehrkräfte mit der Hoffnung verknüpft ist, „dass sich nie ein betroffenes Kind an sie wende“ (Glammeier & Fein, 2017, S. 692). Diese Verunsicherungen entspringen oftmals der Befürchtung, jemanden zu Unrecht zu beschuldigen (vgl. Glammeier, 2019) und der Überzeugung, dass es in der Realität für Lehrkräfte noch viel härter ist, mit derartigen Missbrauchsvorfällen umzugehen, als in den Kursen berichtet wird und sie Sorge haben, nicht adäquat mit Offenbarungen umgehen zu können (Baginsky & Macpherson, 2005). So fühlen sich die Lehrkräfte bei einer Konfrontation mit einem gesicherten Fall sexuellen Kindesmissbrauchs oder eines Verdachtsfalls

häufig „eher unsicher“ sowie „emotional eher belastet“ (Bienstein et al. 2016) und zum größten Teil auch isoliert Byrne (2018).

Als Fazit in Bezug auf die erste Forschungsfrage kann somit festgehalten werden, dass:

1. Persönlichkeitsmerkmale der Fortbildungsteilnehmenden einflussreiche Trainingsinput-Variablen entsprechend des Modells von Baldwin und Ford (1988) sind,
2. „innere Widerstände“ und „Unsicherheiten“ sich als relevante Persönlichkeitsmerkmale im Kontext des sexuellen Kindesmissbrauchs erweisen und
3. sich der Einfluss dieser beiden Konstrukte bei der SeMB-Fortbildung über alle drei Evaluationsebenen nach Kirkpatrick (vgl. 1959a, 1959b, 1960a, 1960b, 1996; Kirkpatrick & Kirkpatrick, 2006) erstreckt.

In Kapitel 5.2 wird der Einfluss dieser beiden Konstrukte für die einzelnen Untersuchungsebenen dargestellt.

5.2 Zusammenfassung Forschungsfrage 2: Einfluss von inneren Widerständen und Unsicherheiten auf die SeMB-Fortbildung

Als Ergebnis in Bezug auf Forschungsfrage 2:

Welchen Einfluss haben diese Persönlichkeitsmerkmale (innere Widerstände und/oder Unsicherheiten) auf die SeMB-Fortbildung?

kann Folgendes festgehalten werden:

Zusammenfassung bzgl. Forschungsfrage 2 – Einfluss auf die SeMB-Fortbildung

Einfluss innerer Widerstand:

- negative Auswirkung nur bei hoher Ausprägung
- betrifft Ebenen 1 + 3 (*Reaktionen + Verhalten*)
- Effektstärke: klein bis mittel

Einfluss Unsicherheit:

- negative Auswirkung nur bei hoher Ausprägung
- betrifft Ebenen 1, 2, 3 (*Reaktionen, Lernen, Verhalten*)
- Effektstärke: klein

Zur Beantwortung der Frage nach dem Einfluss von hoher vs. geringer Ausprägung der beiden Konstrukte „innerer Widerstand“ und „Unsicherheit“ wurden in Bezug auf die drei Untersuchungsebenen verschiedene statistische Verfahren angewandt. Auf Ebene 1 und 3 kamen Mann-Whitney-U-Tests (vgl. Mann & Whitney, 1947) zum Einsatz, bei denen sowohl die Gesamtskalen als auch alle Einzelitems der jeweiligen Skala analysiert wurden. Auf Ebene 2 wurden dreifaktorielle Varianzanalysen auf Ebene der Gesamtskalen durchgeführt. Ausnahme bildet auf dieser Ebene die Skala „Handlungssicherheit“, bei der zusätzlich die drei einzelne Fallbeispiele im Detail ausgewertet wurden (vgl. Kap. 3.5.3). Siehe hierzu oberer Teil in Abbildung 25. Die Ergebnisse für die 88 überprüften Hypothesen sind im unteren, fettgerahmten Teil von Abbildung 25 festgehalten. Es konnten 17 signifikante Unterschiede ermittelt werden, die auf fünf der insgesamt neun untersuchten Dimensionen zu finden sind (s. nachfolgende Fettmarkierungen):

Ebene 1:

1. Struktur und Umsetzung der Fortbildung
2. **Allgemeine Zufriedenheit– Kurzfristige Reaktionen**
3. **Allgemeine Zufriedenheit – Langfristige Reaktionen**

Ebene 2:

4. Deklaratives Wissen
5. **Subjektiv berichtete Handlungssicherheit (3 Fallvignetten)**
6. **Einstellung gegenüber Prävention und Intervention bei sexuellen Übergriffen**
7. Hemmende Gefühle oder Gedanken bei Verdacht auf schulinterne oder schulexterne sexuelle Übergriffe
8. Mythenakzeptanz

Ebene 3:

9. **Weitere Beschäftigung mit dem Thema und den Inhalten**

Bei 12 der 17 signifikanten Ergebnisse übt alleinig das Konstrukt „innerer Widerstand“ einen Einfluss aus, bei drei Aspekten das Konstrukt „Unsicherheit“. Auf einen Aspekt nahmen beide Konstrukte Einfluss.

Die unterschiedliche Ausprägungsstärke der beiden Konstrukte (hoch vs. gering) äußerte sich dahingehend, dass vor allem der Einfluss auf die Reaktionen und/oder das Verhalten der Fortbildungsteilnehmenden jeweils in eine negative Richtung ausfiel, sofern die Ausprägungsstärke der Konstrukte hoch war. D.h. die Reaktionen auf die Fortbildung fielen schlechter aus und/oder das präventive Verhalten nach der Fortbildung war in diesen Fällen weniger ausgebildet. Bei geringer Ausprägung zeigte sich kein Unterschied.

Diese Auswirkungen konnten sowohl in Bezug auf einzelne Aspekte (Items) festgestellt werden als auch auf Gesamtskalen-Ebene. Bei Letzterer teilweise inklusive aller Einzelitems. Die ermittelten Effektstärken nach Cohen (1988) wiesen in 14 Fällen kleine Effekte auf und in 3 Fällen mittlere Effektstärken. Große Effekte konnten nicht aufgezeigt werden.

In Abbildung 25 sind im unteren, fettgerahmten Teil der Tabelle die zentralen Ergebnisse zusammengefasst. In der Darstellung sind die Einzelitems auf ihre inhaltlichen Kernaussagen gekürzt. Ein Verweis zum Originalitem ist in Klammern angegeben.

Zur Interpretation der Ergebnisse gilt folgende Legende:

Legende zur Markierung der Signifikanz der einzelnen Skalen bzw. Items:

- **Fettmarkierung** + großes Quadrat = Gesamtskala signifikant
- **Fettmarkierung und kursiv** + großes Quadrat = Gesamtskala + alle Einzelitems signifikant
- *kursiv* + kleines Quadrat = Einzelitem(s) signifikant
- ~~durchgestrichen~~ = nicht signifikant
- ~~doppelt durchgestrichen~~ = signifikant, aber nicht interpretierbar
- ■ = signifikant bei „hohem innerem Widerstand“
- ■ = signifikant bei „hoher Unsicherheit“
- ■ ■ = signifikant bei „hohem innerem Widerstand“ + „hoher Unsicherheit“

Weitere Lesehinweise zur Abbildung 25 finden sich in nachfolgender Legende:

Legende zur Abbildung 25:

- **EG** = Experimentalgruppe
- **WKG** = Wartekontrollgruppe
- **t0** = Messzeitpunkt unmittelbar vor der Fortbildung
- **t1** = Messzeitpunkt unmittelbar nach der Fortbildung
- **t2** = Messzeitpunkt im Follow-up, ca. 6 Wochen nach der Fortbildung
- **leere graue Felder** = theoretisch keine Messung zu diesem Messzeitpunkt für die jeweiligen Skalen möglich
- **weiße oder ausgeblendete Felder** = theoretisch ist eine Messung zu diesem Messzeitpunkt für die jeweiligen Skalen möglich, diese wurde in der Sekundäranalyse jedoch nicht berücksichtigt oder es wurde in der Primärevaluation auf dieser Ebene nichts erhoben.

| | Ebene 1 Reaktion | Ebene 2 Lernen | Ebene 3 Verhalten | Ebene 4 Ergebnisse |
|--------------------------------|--|---|---|-----------------------|
| Fortbildungsziel | Lernmotivation anstoßen | Lernzuwachs erzielen | Auseinandersetzung mit dem Thema vertiefen und fortsetzen | |
| Statistisches Verfahren | Mann-Whitney-U-Tests | dreifaktorielle ANOVAs | Mann-Whitney-U-Tests | |
| Auswertungstiefe | Gesamtskalen + alle Einzelitems | Gesamtskalen + 3 Beispiele der Skala Handlungssicherheit | Gesamtskalen + alle Einzelitems | |
| Gruppenzusammensetzung | nur EG: hohe vs. geringe Ausprägung | EG vs. WK + hohe vs. geringe Ausprägung | nur EG: hohe vs. geringe Ausprägung | |
| Messzeitpunkt | Skalen (+ Items) | Skalen (+ Items) | Skalen (+ Items) | |
| t0 | | <ul style="list-style-type: none"> • Wissen • Handlungssicherheit • Einstellung • Gefühle/Gedanken • Mythenakzeptanz | | |
| t1 | <ul style="list-style-type: none"> • Struktur und Umsetzung der Fortbildung ■ Kurzfristige Reaktionen ■ Fortbildung in guter Erinnerung behalten (vgl. 61) ■ zufrieden mit der Fortbildung (vgl. 62) ■ Fortbildung bringt mir sehr viel (vgl. 63) ■ Teilnahme ist äußerst nützlich (vgl. 64) ■ weiß jetzt viel mehr als vorher (vgl. 65) ■ sehr viel Neues gelernt (vgl. 66) | | | |
| t2 | <ul style="list-style-type: none"> ■ Langfristige Reaktionen ■ Kenntnisse aus der Fortbildung nutze ich häufig (vgl. 61) ■ gelingt mir gut, Fortbildungsinhalte anzuwenden (vgl. 62) ■ zufriedener seit der Fortbildung (vgl. 63) ■ Arbeitsabläufe durch Fortbildungsinhalte vereinfacht (vgl. 64) | <ul style="list-style-type: none"> • Wissen • Handlungssicherheit ■ Bsp. 1: Klassenfahrt Gegenstände im After (vgl. 68) ■ Einstellung • Gefühle/Gedanken • Mythenakzeptanz | <ul style="list-style-type: none"> • Weitere Beschäftigung ■ Nach der Fortbildung weitere Informationen gesucht (vgl. 68) ■ Nach der Fortbildung Thema mit Kindern aufgegriffen (vgl. 69) | |

Abbildung 25. Schaubild mit Ergebniszusammenfassung²⁴

²⁴ In Anlehnung an das Evaluationsmodell von Kirkpatrick (vgl. 1959a, 1959b, 1960a, 1960b; 1996; Kirkpatrick & Kirkpatrick, 2006), vgl. auch Kap. 2.3.2.

5.2.1 Ebene 1: Reaktionen auf die Fortbildung

Als Ergebnis in Bezug auf Forschungsfrage 2a:

Welchen Einfluss haben diese Persönlichkeitsmerkmale (innere Widerstände und/oder Unsicherheiten) auf Ebene 1 (Reaktionen auf die SeMB-Fortbildung)?

kann Folgendes festgehalten werden:

Zusammenfassung bzgl. Forschungsfrage 2a – Einfluss auf Ebene 1: Reaktionen

Einfluss innerer Widerstand:

- negative Auswirkung nur bei hoher Ausprägung
- betrifft 2 Gesamtskalen (*kurzfristige Reaktionen + langfristige Reaktionen*) + 10 Einzelitems
- Effektstärke: klein bis mittel

Einfluss Unsicherheit:

- negative Auswirkung nur bei hoher Ausprägung
- betrifft nur 1 Einzelitem (*Fortbildung in guter Erinnerung behalten*)
- Effektstärke: klein

Besonderheit:

- 1 Einzelitem wird gemeinsam durch innere Widerstände + Unsicherheiten beeinflusst (*Fortbildung in guter Erinnerung behalten*)

Die Reaktionen auf die SeMB-Fortbildung meinen entsprechend des Evaluationsmodells von Kirkpatrick (vgl. Kap. 2.3.2) die Beurteilung der Teilnehmenden in Bezug auf Dimensionen, die Auskunft über die Zufriedenheit, die Akzeptanz und/oder die Nützlichkeit der Maßnahme liefern.

In der vorliegenden Arbeit wurden zur Erfassung der Reaktionen drei Skalen/Dimensionen untersucht:

- Struktur und Umsetzung der Fortbildung,
- Allgemeine Zufriedenheit – Kurzfristige Reaktionen,
- Allgemeine Zufriedenheit – Langfristige Reaktionen.

Fortbildungsziel auf dieser Evaluationsebene war es, die Lernmotivation der Teilnehmenden anzustoßen (vgl. Kap. 2.3.2), die durch positive Reaktionen zum Ausdruck gebracht wird. Dies wird als Voraussetzung für positive Outcomes auf den weiteren Untersuchungsebenen angesehen, da eine Fortbildungsmaßnahme nur dann effektiv sein wird, wenn die Teilnehmenden motiviert und mit dem Training zufrieden sind (vgl. Kirkpatrick & Kirkpatrick, 2006, S. 27). Die Einflussnahme der beiden

forschungsleitenden Konstrukte zeigt sich in Bezug auf die untersuchten Dimensionen dieser Ebene wie folgt:

Struktur und Umsetzung der Fortbildung

In Bezug auf die Skala „Struktur und Umsetzung der Fortbildung“ können bei den Fortbildungsteilnehmenden keine signifikanten Unterschiede hinsichtlich einer hohen oder geringen Ausprägung von „inneren Widerständen“ oder „Unsicherheiten“ nachgewiesen werden (vgl. Kap. 4.1.1 sowie Anhang D 2 für das Konstrukt „innerer Widerstand“ und Anhang D 3 für das Konstrukt „Unsicherheit“). Die gleichermaßen hohen Beurteilungswerte (Mediane sowohl bei hoher als auch geringer Ausprägung der beiden Konstrukte auf Gesamtskalenebene zwischen 4.7 und 4.8 auf einer 5-stufigen Likert-Skala von 1 = „stimme gar nicht zu“ bis 5 = „stimme voll zu“) sprechen dafür, dass es tatsächlich keinen Unterschied zwischen den überprüften Gruppen gibt und nicht die geringe Teststärke von $1 - \beta = .11$ („innerer Widerstand“) bzw. $1 - \beta = .29$ („Unsicherheit“) dafür verantwortlich ist, dass kein Unterschied nachgewiesen werden konnte.

Allgemeine Zufriedenheit – Kurzfristige und langfristige Reaktionen

Entgegen den Resultaten in der Dimension „Struktur und Umsetzung der Fortbildung“ können in den zwei Dimensionen der allgemeinen Zufriedenheit die umfänglichsten Befunde der vorliegenden Arbeit ausgemacht werden. Bis auf ein Einzelitem werden beide Skalen – d.h. sowohl die kurzfristigen als auch die langfristigen Reaktionen der Fortbildungsteilnehmenden – vollständig durch eine hohe Ausprägung des Konstruktes „innerer Widerstand“ negativ beeinflusst. Diese signifikanten Unterschiede betreffen zugleich die Gesamtskalen als auch die jeweiligen Einzelitems. Teilnehmende mit höherem Widerstand zeigen im Vergleich zu Teilnehmenden mit geringem innerem Widerstand durchgängig niedrigere Werte, welche für eine schlechtere Wahrnehmung und Beurteilung der Fortbildung von kleiner bis mittlerer Effektstärke stehen. Eine signifikant schlechtere Beurteilung mit mittlerer Effektstärke zeigt sich sowohl bzgl. der Skala der kurzfristigen Reaktionen als Ganzes als auch bzgl. der beiden Aussagen „Ich weiß jetzt viel mehr als vorher über die Inhalte der Fortbildung.“ und „In der Fortbildung habe ich sehr viel Neues gelernt.“ Die Analyse für das zweite Konstrukt deutet jedoch darauf hin, dass „Unsicherheiten“, als persönliche Disposition bei den Teilnehmenden,

die allgemeine Zufriedenheit mit der Fortbildung nicht wesentlich zu beeinflussen scheinen. Bis auf eine Ausnahme können keine signifikanten Gruppenunterschiede seitens der Fortbildungsteilnehmenden mit hoher bzw. geringer Ausprägung von Unsicherheiten bzgl. der kurz- und langfristigen Reaktionen festgestellt werden.

In dem Einzelfall, bei dem „Unsicherheiten“ zu tragen kommen, liegt ein besonderer Befund mit kleiner Effektstärke vor. Es handelt sich dabei um die Aussage „Ich werde die Fortbildung in guter Erinnerung behalten.“, die gleichermaßen durch das Konstrukt „Unsicherheit“ als auch „innerer Widerstand“ signifikant beeinflusst wird. D.h. sowohl Fortbildungsteilnehmende mit hoher Ausprägung von inneren Widerständen ($p = < .001$) als auch Teilnehmende, die sich durch hohe Unsicherheiten auszeichnen ($p = .029$), gaben zu Messzeitpunkt t1 (unmittelbar im Anschluss an die Veranstaltung) zu einem signifikant geringeren Maße an, die Fortbildung in guter Erinnerung zu behalten, als ihre Fortbildungskolleginnen und -kollegen, die eine geringe Ausprägung der beiden Konstrukte aufweisen.

Wenn darüber hinaus der Blick von der isolierten Betrachtung der beiden Konstrukte dahingehend geöffnet wird, dass die Mediane der Personen mit Unsicherheiten und inneren Widerständen zusätzlich im Vergleich betrachtet werden, zeigt sich ein weiterer interessanter Befund: Teilnehmende mit hohen vs. geringen Unsicherheiten scheinen sich zwar nicht signifikant bzgl. ihrer Beurteilung der kurz- und langfristigen Reaktionen zu unterscheiden (Gesamtskala kurzfristige Reaktionen – geringe Ausprägung: $Mdn = 9.33$, hohe Ausprägung: $Mdn = 9.25$, $p = .693$; Gesamtskala langfristige Reaktionen – geringe Ausprägung: $Mdn = 2.80$, hohe Ausprägung: $Mdn = 2.60$, $p = .093$), allerdings beurteilen Teilnehmende mit Unsicherheiten die Fortbildung, v.a. in Bezug auf die langfristigen Reaktionen, im Mittel schlechter als Fortbildungsteilnehmende mit inneren Widerständen (Gesamtskala kurzfristige Reaktionen – geringe Ausprägung $Mdn = 9.50$, hohe Ausprägung: $Mdn = 8.33$, $p = < .001$; Gesamtskala langfristige Reaktionen – geringe Ausprägung: $Mdn = 3.80$, hohe Ausprägung: $Mdn = 2.40$, $p = < .001$).

Das Fortbildungsziel auf dieser Ebene – die Lernmotivation anzustoßen – scheint durch die umfangreichen negativen Einflüsse durch eine hohe Ausprägungsstärke von inneren Widerständen beeinträchtigt.

5.2.2 Ebene 2: Lernerfolg durch die Fortbildung

Als Ergebnis in Bezug auf Forschungsfrage 2b:

Welchen Einfluss haben diese Persönlichkeitsmerkmale (innere Widerstände und/oder Unsicherheiten) auf Ebene 2 (Lernzuwachs durch die SeMB-Fortbildung)?

kann Folgendes festgehalten werden:

Zusammenfassung bzgl. Forschungsfrage 2b – Einfluss auf Ebene 2: Lernerfolg

Einfluss innerer Widerstand:

- kein Einfluss

Einfluss Unsicherheit:

- negative Auswirkung nur bei hoher Ausprägung
- betrifft nur 1 Einzelitem (*Klassenfahrt: Kinder schieben sich Gegenstände in After*)
- Effektstärke: klein

Der Lernzuwachs ist gemäß des zugrunde liegenden Evaluationsmodells von Kirkpatrick (vgl. Kap. 2.3.2) der zweiten Ebene zugeordnet. Lernen wird dabei als das Ausmaß definiert, in dem die Teilnehmenden ihr Wissen steigern, ihre Fähigkeiten verbessern und/oder ihre Einstellungen ändern (vgl. Kirkpatrick & Kirkpatrick, 2006, S. 22).

Entsprechend der methodischen Empfehlungen wurden diese drei Lernziele in der vorliegenden Arbeit durch ein Experimental-Kontrollgruppen-Design mit Prä-Post-Messung (vgl. Kirkpatrick & Kirkpatrick, 2006) mittels dreifaktoriellen Varianzanalysen überprüft. Analysiert wurden in diesem Zusammenhang fünf Dimensionen als Gesamtskalen:

- Deklaratives Wissen,
- Subjektiv berichtete Handlungssicherheit (Gesamtskala und 3 Fallvignetten),
- Einstellung gegenüber Prävention und Intervention bei sexuellen Übergriffen,
- Hemmende Gefühle oder Gedanken bei Verdacht auf schulinterne oder schulexterne sexuelle Übergriffe,
- Mythenakzeptanz.

Übergeordnet lässt sich festhalten, dass die Ebene des Lernens in der untersuchten Population lediglich gering durch die forschungsleitenden Konstrukte beeinflusst wurde.

Das Konstrukt „innerer Widerstand“ beeinflusst die Wechselwirkung zwischen den Teilnehmenden der EG und den Teilnehmenden der WKG über den Fortbildungsverlauf nicht signifikant. D.h. es gibt keine signifikanten Dreifachinteraktionen auf Ebene der untersuchten Gesamtskalen oder der drei Fallvignetten für das Konstrukt „innerer Widerstand“ (MZP*Gruppe*Widerstand). Das Konstrukt „Unsicherheit“ hingegen übt vereinzelt Einfluss aus.

Entsprechend der Voraussetzungsprüfung zur Anwendung des gewählten statistischen Verfahrens (s. Kap. 3.5.3.5 bis 3.5.3.7) gelten die ermittelten Ergebnisse auf Ebene 2 für das Konstrukt „Unsicherheit“ als valide, insbesondere für die Dimension „Handlungssicherheit“, auf die der Hauptbefund dieser Ebene verortet ist.

Subjektiv berichtete Handlungssicherheit (Gesamtskala und 3 Fallvignetten) (Konstrukt „Unsicherheit“)

Während für die Gesamtskala „Handlungssicherheit“, welche aus drei einzelnen Fallvignetten besteht, die Signifikanzschwelle knapp verpasst wurde ($p = .056$), konnte für die erste Fallvignette (Hypothese 68: *„Sie sind auf einer Klassenfahrt und ein Junge berichtet Ihnen, dass ihm von mehreren Mitschülern Gegenstände in den After geschoben worden seien. Wie sicher sind Sie, was jetzt zu tun ist?“*) eine signifikant unterschiedliche Wirkung mit kleiner Effektstärke festgestellt werden ($F(1, 256) = 5.845, p = .016, \text{partielles } \eta^2 = .022$). Insbesondere Teilnehmende der EG mit hoher Unsicherheit gewinnen im Messzeitraum unmittelbar vor der Fortbildung (t_0) bis ca. 6 Wochen nach der Veranstaltung (t_2) am meisten an Handlungssicherheit. Ihr Zuwachs ist mehr als doppelt so hoch (Anstieg im Mittel um 2.1 Punkte: $t_0: M = 2.48 (SD = 1.34); t_2: M = 4.58 (SD = 1.22)$) im Vergleich zu denjenigen mit geringer Unsicherheit (Anstieg im Mittel um 0.98 Punkte: $t_0: M = 3.89 (SD = 1.30); t_2: M = 4.87 (SD = 1.18)$). Die Werte der WKG hingegen blieben sowohl zwischen den einzelnen Messzeitpunkten (t_0 vs. t_2) als auch in Bezug auf die unterschiedliche Ausprägung des Konstrukts „Unsicherheit“ (gering vs. hoch) nahezu unverändert.

Einstellung gegenüber Prävention und Intervention bei sexuellen Übergriffen („Konstrukt Unsicherheit“)

Gleichwohl, dass in Kapitel 4.2.3 ein signifikantes Ergebnis für das Konstrukt „Unsicherheit“ über die Gesamtskala „Einstellung gegenüber Prävention und

Intervention bei sexuellen Übergriffen“ (Hypothese 72) berichtet wurde, muss dessen inhaltliche Aussage und Relevanz im Rahmen dieser Diskussion aufgegriffen relativiert werden. Der empirische Befund deutete auf eine signifikante Wechselwirkung zwischen den Teilnehmenden der EG und den Teilnehmenden der WKG über den Fortbildungsverlauf mit kleiner Effektstärke hin ($F(1, 255) = 9.600, p = .002$, partielles $\eta^2 = .036$). D.h. es zeichnete sich eine signifikante Dreifachinteraktion für das Konstrukt „Unsicherheit“ (MZP*Gruppe*Unsicherheit) für die Skala „Einstellung“ ab, bei der ein Anstieg in den Werten zwischen den beiden Messzeitpunkten und den beiden Merkmalsausprägungen sowohl bei der EG als auch bei der WKG festgestellt werden konnte. Allerdings fällt augenscheinlich die unterschiedliche Veränderung zugunsten der Teilnehmenden der WKG aus: EG mit geringem Widerstand: $t_0 M = 4.16 (SD = .73)$, $t_2 M = 4.66 (SD = .85)$; EG mit hohem Widerstand: $t_0 M = 3.74 (SD = .63)$, $t_2 M = 4.65 (SD = .72)$; WKG mit geringem Widerstand: $t_0 M = 3.43 (SD = .23)$, $t_2 M = 4.62 (SD = .53)$; WKG mit hohem Widerstand: $t_0 M = 3.36 (SD = .19)$, $t_2 M = 4.32 (SD = .54)$. Die Profilplots in Tabelle 43 (Skala „Einstellung“ – „Unsicherheit“ – Gesamtübersicht der Profilplots) lassen jedoch erkennen, dass die WKG im Vergleich zur EG ein deutlich geringeres Ausgangsniveau aufweist und somit ein viel höheres „Potenzial“ hat, um sich zu steigern. Genau dies kann von der Pre-Messung (t_0) zur Follow-up-Messung (t_2) beobachtet werden. Der Effekt entsteht somit dadurch, dass die Werte der WKG viel stärker nach oben gehen *können*. Gründe für den Anstieg lassen sich z.B. in der wiederholten Befragung und/oder einem Lerneffekt finden. Die absoluten Werte sind bei der WKG zu Beginn der Messung jedoch niedriger als die der EG und bleiben auch über den Fortbildungsverlauf hinweg niedriger. Die Werte der EG steigen über den Fortbildungsverlauf hinweg zwar ebenfalls an, jedoch nicht im vergleichbaren Maß, da sie zu Messzeitpunkt t_0 bereits auf hohem Niveau sind und sich entsprechend nicht mehr so stark steigern können. Die statistisch ausgewiesene Signifikanz bei der WKG ist somit lediglich auf das geringe Niveau am Anfang zurückzuführen und nicht auf die Intervention. Das Ergebnis ist somit nicht interpretierbar.

Insgesamt sind damit die Auswirkungen auf den Lernzuwachs der Teilnehmenden gering und belaufen sich streng genommen lediglich auf eine Fallvignette bei hoch ausgeprägter Unsicherheit. Das Fortbildungsziel des Lernzuwachses scheint somit bei allen Teilnehmenden gleichermaßen gut erreicht zu sein und nicht wesentlich durch hemmende persönliche Dispositionen negativ beeinflusst.

5.2.3 Ebene 3: Verhalten nach der Fortbildung

Als Ergebnis in Bezug auf Forschungsfrage 2c:

Welchen Einfluss haben diese Persönlichkeitsmerkmale (innere Widerstände und/oder Unsicherheiten) auf Ebene 3 (Verhalten nach der SeMB-Fortbildung)?

kann Folgendes festgehalten werden:

Zusammenfassung bzgl. Forschungsfrage 2c – Einfluss auf Ebene 3: Verhalten

Einfluss innerer Widerstand:

- negative Auswirkung nur bei hoher Ausprägung
- betrifft nur 1 Einzelitem (*weitere Recherche nach Fortbildungsteilnahme*)
- Effektstärke: klein

Einfluss Unsicherheit:

- negative Auswirkung nur bei hoher Ausprägung
- betrifft nur 1 Einzelitem (*Thema mit Kindern und Jugendlichen aufgegriffen*)
- Effektstärke: klein

Analog zur Messung der Reaktionen der Fortbildungsteilnehmenden wurde die dritte Ebene des Evaluationsmodells von Kirkpatrick (vgl. Kap. 2.3.2) mittels Mann-Whitney-U-Tests in „doppelter Weise“ untersucht: D.h. sowohl die Gesamtskala „Weitere Beschäftigung mit dem Thema und den Inhalten“ wurde betrachtet als auch jedes ihrer fünf Einzelitems. Anhand einer Selbsteinschätzung der Fortbildungsteilnehmenden konnte auf diese Weise in einem ausreichend großen Zeitabstand (vgl. Kirkpatrick 1996; Sieber Bethke, 2003) nach der Fortbildungsmaßnahme (t2: ca. 6 Wochen danach) durch quantitative Kennziffern in einer Prä-Post-Messung (vgl. Kirkpatrick, 1996) ermittelt werden, inwiefern der Transfer und die Anwendung der Trainingsinhalte im Arbeitsalltag (vgl. Alliger et al., 1997) der schulischen Lehr- und Fachkräfte stattgefunden haben und inwiefern diese durch eine unterschiedliche Ausprägungsstärke (gering vs. hoch) der beiden forschungsleitenden Konstrukte „innerer Widerstand“ und „Unsicherheit“ beeinflusst wurden.

Weitere Beschäftigung mit dem Thema und den Inhalten

Ähnlich zum Einfluss auf das Lernverhalten wirken sich die beiden forschungsleitenden Konstrukte „innerer Widerstand“ und „Unsicherheit“ mit kleiner Effektstärke lediglich auf einzelne Facetten im Verhalten der Lehrkräfte nach der Fortbildung aus. Die gesamte Dimension „Weitere Beschäftigung mit dem Thema und den Inhalten“ wurde nicht

unterschiedlich durch eine hohe oder geringe Ausprägungsstärke der beiden Persönlichkeitsmerkmale beeinflusst. Es konnte in der vorliegenden Arbeit allerdings nachgewiesen werden, dass sich Fortbildungsteilnehmende mit hohen „inneren Widerständen“ nach der Fortbildung in signifikant geringerem Maß noch weitere Informationen suchen, die über die Inhalte der Fortbildung hinausgehen, als Teilnehmende mit geringen inneren Widerständen (Hypothese 80) ($U = 1114.000$, $z = -2.436$, $p = .015$, $r = -.22$). Ferner konnten die durchgeführten Analysen aufzeigen, dass Fortbildungsteilnehmende mit hohen „Unsicherheiten“ nach der Fortbildung das Thema in ihrer Arbeit mit Kindern und Jugendlichen im signifikant geringeren Maß aufgreifen, als Teilnehmende mit geringen Unsicherheiten (Hypothese 87) ($U = 1315.500$, $z = -2.652$, $p = .008$, $r = -.24$).

Das Fortbildungsziel auf der dritten Untersuchungsebene – die Auseinandersetzung mit dem Thema zu vertiefen und fortzusetzen – scheint in bedeutsamer Stärke gehemmt, da in 20 % der Fälle (2 von 10 untersuchten Items) ein signifikanter Unterschied festgestellt wurde, der sich ungünstig auf die weitere Beschäftigung mit dem Thema auswirkt.

5.3 Diskussion der Befunde

Die Diskussion der Befunde erfolgt unter zwei verschiedenen Blickwinkeln. Zunächst werden in Kapitel 5.3.1 die zentralen Erkenntnisse zusammengetragen, die durch die Untersuchung der persönlichen Dispositionen von inneren Widerständen und Unsicherheiten als forschungsleitende Konstrukte für die Prävention(sforschung) im Themenfeld des sexuellen Kindesmissbrauchs gewonnen werden konnten. Danach wird in Kapitel 5.3.2 reflektiert, inwiefern sich der Einsatz des Evaluations- und des Transfermodells für die vorliegende Sekundäranalyse eignet bzw. welche Kritikpunkte es bzgl. dieser Modelle gibt und inwiefern sie im Rahmen der Untersuchung (nicht) berücksichtigt werden konnten.

5.3.1 Erkenntnisgewinn durch die Untersuchung innerer Widerstände und Unsicherheiten

Zur Einordnung der nachfolgenden Befunde gilt es zu berücksichtigen, dass die vorliegende Sekundäranalyse v.a. dahingehend einen Beitrag leisten kann, weitere Feinheiten zu extrahieren. Grundsätzlich gilt die positive Wirksamkeit der SeMB-Fortbildung als belegt (vgl. Kap. 2.5.4). Da es in der Prävention und Intervention sexuellen Kindesmissbrauch jedoch auf jedes einzelne Kind ankommt, sind auch wenige weitere Erkenntnisse wichtig, die dazu beitragen können, die SeMB-Fortbildung und andere ähnliche Präventionsfortbildungen und -maßnahmen weiter zu optimieren. Die folgenden sechs Punkte fassen den wesentlichen Erkenntnisgewinn aus der Untersuchung von inneren Widerständen und Unsicherheiten zusammen und können hierfür ein Anstoß sein:

- *Innere Widerstände und Unsicherheiten können (gemeinsam) zu handlungshemmender Wirkung führen*
- *Innere Widerstände und Unsicherheiten stehen im Einklang mit der Studienlage zu anderen grundlegenden Persönlichkeitsmerkmalen*
- *Innere Widerstände und Unsicherheiten stehen ggf. im Zusammenhang mit geringer Selbstwirksamkeit*
- *Hoch unsichere Teilnehmende haben größtes Entwicklungspotenzial*
- *Berücksichtigung beider (und weiterer) Persönlichkeitsmerkmale ist relevant*
- *Auseinandersetzung mit sexualisierter Gewalt erfordert mehr individualisierte Prävention*

(1) Innere Widerstände und Unsicherheiten können (gemeinsam) zu handlungshemmender Wirkung führen

Das Schaubild mit der Ergebniszusammenfassung in Kapitel 5.2 (vgl. Abbildung 25) verdeutlicht durch die unterschiedliche Farbcodierung für die beiden Konstrukte eindrücklich, dass „innere Widerstände“ quantitativ den umfangreichsten Einfluss auf die drei untersuchten Evaluationsebenen im Modell von Kirkpatrick (vgl. Kap. 2.3.2) ausüben. Dennoch sind die quantitativ messbaren Auswirkungen auf der dritten Ebene vergleichsweise gering, auch wenn die vielen negativen Bewertungen auf Ebene 1 eine höhere Anzahl an negativen Outcomes auf Ebene 3 vermuten ließen (vgl. Kap. 2.3.2). Während hohe innere Widerstände auf Ebene 1 fast vollständig die kurz- und langfristigen Reaktionen in Gänze und in fast allen Einzelfacetten negativ beeinflussen, ist auf Ebene des Verhaltens ausschließlich ein Unteraspekt durch dieses Konstrukt betroffen. Ebenso zeigt sich bzgl. des Konstrukts Unsicherheit nur eine Facette, bei der die spätere Auseinandersetzung mit der Thematik durch eine hohe oder geringe Ausprägung unterschiedlich beeinflusst wird.

Bei der Interpretation dieser Befunde muss allerdings berücksichtigt werden, dass die Ebene des Verhaltens lediglich durch eine Dimension in der vorliegenden Arbeit abgebildet ist und diese nur eine geringe Anzahl an Items (5 Stück) umfasst. Es ist zu mutmaßen, dass eine höhere Anzahl an Items, die inhaltlich ein größeres Spektrum an anschließender Auseinandersetzung mit der Thematik erfragen, einen detaillierteren Aufschluss über einen möglichen unterschiedlichen Effekt geben würden. Gleichwohl zeigen die o.g. Befunde bei übergeordneter Betrachtung, dass zwar der Einfluss von inneren Widerständen und Unsicherheiten unterschiedlich bzgl. der Anzahl ist, aber nicht in Bezug auf die inhaltliche Relevanz. Durch die gemeinsame Betrachtung aller drei Untersuchungsebenen wird ersichtlich, dass beide Konstrukte (gemeinsam) zu einer handlungshemmenden Wirkung führen, bei der hoch relevante Bereiche des präventiven Verhaltens aus Schülerperspektive negativ beeinflusst werden. Es kann somit zumindest ein gewisser Zusammenhang zwischen den negativen Reaktionen und dem Nicht-Aufgreifen des Themas im Unterricht und/oder der ausbleibenden weiteren Beschäftigung mit der Thematik vermutet werden. Als Konsequenz wird es betroffenen Schülerinnen und Schülern dadurch erschwert, sich zu offenbaren und Hilfe aus ihrem betreuenden Umfeld zu erfahren.

(2) Innere Widerstände und Unsicherheiten stehen im Einklang mit der Studienlage zu anderen Persönlichkeitsmerkmalen

Im Kontext der Prävention sexuellen Kindesmissbrauchs ist bislang noch keine systematische Untersuchung zum Einfluss von hemmenden Persönlichkeitsmerkmalen auf den Transfer von Fortbildungsinhalten zur Prävention sexuellen Kindesmissbrauchs erfolgt (vgl. Kap. 2.2.4; 2.4; 2.5). Ebenso konnten im Rahmen der Sekundäranalyse die Probanden und Probandinnen nicht bereits im Vorfeld nach unterschiedlichen Persönlichkeitsmerkmalen gruppiert werden. Die stattdessen in dieser Arbeit gewählte Methode der Extrahierung der forschungsleitenden Persönlichkeitsmerkmale „innerer Widerstand“ und „Unsicherheit“ aus den thematisch passenden Skalen der SeMB-Primärevaluation (vgl. Kap. 3.5.1) erwies sich für das Thema des sexuellen Kindesmissbrauchs nicht nur als geeignet, sondern auch als inhaltlich sehr bedeutsam. Die umfangreichen Ergebnisse auf Ebene 1 und 3 können aufgrund der sorgfältig durchgeführten Voraussetzungsprüfung und Anwendung des voraussetzungsfreien Verfahrens des Mann-Whitney-U-Tests für unabhängige Stichproben (vgl. Mann & Whitney, 1947) als valide eingestuft werden (vgl. Kap. 3.5.3.2 und 3.5.3.3) und reihen sich in die bereits gut belegten Befunde zu anderen übergeordneten Persönlichkeitsmerkmalen ein (vgl. Kap. 2.4).

Das Konstrukt „innerer Widerstand“ repräsentiert hier eine herabgesetzte Lernmotivation, eine schwache Identifizierung mit der eigenen Arbeit sowie eine geringe Offenheit für neue Erfahrungen, welche sich negativ auf eine wünschenswerte Einstellung gegenüber Prävention und Intervention bei sexuellen Übergriffen auswirken. Dies steht im Einklang zur bisherigen Studienlage bzgl. der Faktoren der Motivation (vgl. Baldwin et al., 2009; Bell et al., 2017; Blume et al., 2010; Burke & Hutchins, 2007; Chiaburu & Lindsay, 2008; Chiaburu & Marinova, 2005; Facticeau et al., 1995; Ford et al., 2018; Grossman & Salas, 2011; Lim & Johnson, 2002; Naquin & Holton, 2002; Tonhäuser & Büker, 2016; Tziner et al., 2007), des wahrgenommenen Nutzens (vgl. Burke & Hutchins, 2007; Chiaburu & Lindsay, 2008; Gilpin-Jackson & Bushe, 2007; Grossman & Salas, 2011; Velada et al., 2007) und der Offenheit für neue Erfahrungen (vgl. Blume et al., 2010). Sofern diese hoch ausgeprägt sind, stehen sie in einem positiven Zusammenhang mit Trainingstransfer. Entsprechend scheint hier nun die umkehrte Wirkung der Fall zu sein.

Das Konstrukt „Unsicherheit“ repräsentiert in dieser Arbeit neben der Unsicherheit an sich auch soziale Angst, welche hemmende Gefühle und/oder Gedanken bei Verdacht auf schulinterne oder schulexterne Übergriffe verstärkt. Dies steht im Einklang mit der Studienlage zu den Variablen der Angst und emotionalen Instabilität (vgl. Colquitt et al., 2000; Rowold, 2007; Webster & Martocchio, 1993) sowie dem Merkmal der Introvertiertheit (vgl. Rowold, 2007), die ebenfalls in einem negativen Zusammenhang mit der Lern- und Transfermotivation stehen.

Wenngleich in der vorliegenden Arbeit keine 1:1-Zuordnung zu anderen klassischen Persönlichkeitsmerkmalen, wie den Big-Five, erfolgt und die Teilnehmenden nicht nach diesen Dimensionen eingruppiert werden konnten, lassen die o.g. ersten inhaltlichen Verknüpfungen das Potenzial der weiteren Untersuchung von Persönlichkeitsmerkmalen im Kontext der Prävention sexuellen Kindesmissbrauchs erkennen, das in Folgestudien weiter ausgebaut werden sollte.

(3) *Innere Widerstände und Unsicherheiten stehen ggf. im Zusammenhang mit geringer Selbstwirksamkeit*

Die auf Ebene 1 (Reaktionen) und Ebene 3 (Verhalten) zusätzlich durchgeführte Analyse auf Ebene der Einzelitems ermöglichte das Identifizieren von relevanten Details. Es konnte aufgezeigt werden, dass der wahrgenommene Nutzen durch die Fortbildung oder die Zufriedenheit mit ihr nicht pauschal schlechter bei hohem innerem Widerstand ausfallen, sondern dass einzelne Facetten mitunter verstärkt ins Gewicht fallen und hier die Unterschiede sogar eine mittlere Effektstärke aufweisen. In Bezug auf die Skala „Kurzfristige Reaktionen“ trifft dies auf die beiden Items zum subjektiv wahrgenommenen Lernzuwachs zu (vgl. Kap. 4.1.2, Hypothese 40: *Ich weiß jetzt viel mehr als vorher über die Inhalte der Fortbildung*; Hypothese 41: *In der Fortbildung habe ich sehr viel Neues gelernt.*). Hier konnten Unterschiede zwischen Teilnehmenden mit geringem innerem Widerstand und hohem Widerstand von 2-3 Punkten im Wertebereich der Variablen, die von 0-10 Punkten reichen, festgestellt werden. Dies ist so umfassend, dass die Unterschiede sogar auf Ebene der Gesamtskala mit mittlerem Effekt eingestuft wurden (vgl. Kap. 4.1.2, Hypothese 35). Vor diesem Hintergrund stellt sich die Frage, weshalb Teilnehmende mit hohem innerem Widerstand im signifikanten Umfang geringeren Lernzuwachs angeben, obwohl dieses subjektive Empfinden nicht dem Ergebnis der objektiven Messung auf der Skala zum deklarativen Wissen (Ebene 2)

entspricht. Hier können keine signifikanten Unterschiede im Lernzuwachs zwischen den einzelnen Gruppen gemessen werden, die auf eine unterschiedliche Ausprägungsstärke des Konstrukts „innerer Widerstand“ zurückzuführen sind (vgl. Anhang D 8). Stehen ausgeprägte Widerstände evtl. im Zusammenhang mit geringer Selbstwirksamkeit? Wie in Kapitel 2.4.2 aufgezeigt wurde, belegen viele Meta-Analysen und Reviews übereinstimmend, dass das Persönlichkeitsmerkmal der Selbstwirksamkeit bei hoher Ausprägung in einem positiven Zusammenhang mit Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten zum Lernen und Anwenden der erlernten Kompetenzen steht (vgl. Bell et al., 2017; Blume et al., 2010; Burke & Hutchins, 2007; Chiaburu & Lindsay, 2008; Chiaburu & Marinova, 2005; Ford et al., 2018; Grossman & Salas, 2011; Tonhäuser & Büker, 2016; Velada et al., 2007). Entsprechend liegt der Umkehrschluss nahe, dass Teilnehmende bei schwach ausgeprägter Selbstwirksamkeit ihre tatsächlichen Fähigkeiten geringer einschätzen und dadurch das subjektive Gefühl haben, sie hätten weniger von der Fortbildung profitiert. Problematisch wird diese persönliche Disposition v.a. dann, wenn sie dadurch – wie für das Merkmal der Selbstwirksamkeit ebenfalls belegt (vgl. Kap. 2.4.2) – in Folge weniger bereit sind, sich schwierigeren Aufgaben anzunehmen, wozu die Arbeit im Kontext der Prävention und Intervention bei sexuellem Kindesmissbrauch durchaus gezählt werden kann. Hier liegt somit eine mögliche Erklärung für das reduzierte Engagement im präventiven Handeln auf der dritten Ebene bei hohen Widerständen und hohen Unsicherheiten der schulischen Lehr- und Fachkräfte vor (vgl. Befunde auf Ebene 3 in Kap. 4.3 und 5.2.3).

(4) Hoch unsichere Teilnehmende haben größtes Entwicklungspotenzial

Wie für Hypothese 68 (erste Fallvignette: „*Sie sind auf einer Klassenfahrt und ein Junge berichtet Ihnen, dass ihm von mehreren Mitschülern Gegenstände in den After geschoben worden seien. Wie sicher sind Sie, was jetzt zu tun ist?*“) ermittelt, stellte sich ferner heraus, dass insbesondere Teilnehmende mit hoher Unsicherheit in Bezug auf einzelne Lernfelder (hier: Handlungssicherheit) das größte Entwicklungspotenzial, also den größten Lernzuwachs, aufweisen. Im Vergleich zu Teilnehmenden mit geringer Unsicherheit ist ihr Zuwachs im Mittel mehr als doppelt so hoch (vgl. Kap. 4.2.2, Kap. 5.2.2 und Anhang D 15). Dieser Befund in Bezug auf ein Einzelitem als auch die Tatsache, dass bei einer etwas weniger strengen Auslegung der Signifikanzschwelle die unterschiedliche Wirkung bei der gesamten Dimension „Handlungssicherheit“ zum

Tragen käme, verdeutlicht, wie essenziell die Berücksichtigung der Befürchtungen und Unsicherheiten von schulischen Lehr- und Fachkräften im Rahmen von Fortbildungen zur Prävention sexuellen Kindesmissbrauchs ist. Bei dem obigen Fallbeispiel, das einen konkreten Aufforderungscharakter zur Intervention hat, werden die Unterschiede zwischen Personen mit stärkeren oder geringeren Unsicherheiten deutlich und lassen befürchten, dass insbesondere erstere in einer realen Vergleichssituation nicht souverän und mit bestmöglichem Output für das betroffene Kind agieren würden. Gleichzeitig weist der unterschiedlich starke Zuwachs an Handlungssicherheit auf das enorme Entwicklungspotenzial bei dieser verunsicherten Zielgruppe hin, der im Rahmen einer Optimierung des Fortbildungskonzeptes stärker in den Blick genommen werden sollte. Zum anderen könnte diese Erkenntnis auch als Auswahlkriterium für Schulleitungen dienen, wenn sie entscheiden müssen, welche Personen aus ihrem Kollegium an einer derartigen Fortbildung teilnehmen, wenn nur begrenzte finanzielle Mittel und/oder Fortbildungsplätze zur Verfügung stehen. Die Entscheidung fiele vor diesem Hintergrund auf die am stärksten verunsicherten Kolleginnen und Kollegen bzw. jene, die bislang die geringste theoretische Auseinandersetzung hatten, wenn erreicht werden soll, dass möglichst alle Lehr- und Fachkräfte einer Schule bzgl. des Themas des sexuellen Kindesmissbrauchs gut aufgestellt sind und auch diejenigen im Falle einer Disclosure souverän und gut im Sinne für das Kind handeln können, die sich ohne eine derartige Qualifizierung besonders schwer damit tun würden.

(5) Berücksichtigung beider (und weiterer) Persönlichkeitsmerkmale ist relevant

Der Befund der „doppelten Signifikanz“ bzgl. der Aussage „*Ich werde die Fortbildung in guter Erinnerung behalten.*“ (vgl. Kap. 5.2.1) zeigt ferner auf, dass die Berücksichtigung von zwei forschungsleitenden Konstrukten einen weiteren Erkenntnisgewinn erzielte. Obwohl u.a. aus Ressourcengründen lediglich „innere Widerstände“ und „Unsicherheiten“ berücksichtigt werden konnten, zeigt das o.g. Beispiel, bei dem beide Konstrukte bei hoher Ausprägung einen negativen Einfluss hatten, dass die individuelle Gesamtbeurteilung der SeMB-Fortbildung somit nicht ausschließlich durch einzelne Persönlichkeitsmerkmale geprägt ist, sondern auch durch verschiedene Dispositionen gleichzeitig beeinflusst werden kann. Das komplexe Bedingungs- und Wirkgefüge von Trainingsevaluationen wird hierdurch besonders deutlich und steht im Einklang mit der Annahme, dass Personen nicht nur durch ein

Persönlichkeitsmerkmal gekennzeichnet sind, sondern dass mehrere Dispositionen (in unterschiedlicher Ausprägungsstärke) gemeinsam wirken (können) (vgl. Kap. 2.4.1). Die Meta-Analyse von Colquitt et al. (2000) mit 106 Studien belegt ferner, dass der Zusammenhang von Persönlichkeitsmerkmalen der Teilnehmenden und den Outputvariablen durch die Lernmotivation mediiert wird (vgl. auch Leitl & Zempel-Dohmen, 2006; Kokavec, 2002; Kontoghiorghes, 2004). Somit hängen die Bereitschaft, der Nutzen und die Wirkung von Fortbildungen wesentlich von der Motivation der Teilnehmenden ab (vgl. Joyce et al., 1983; Joyce et al., 1999; OECD, 1981). Entsprechend unerwünscht sind negative Reaktionen, wie z.B. Unzufriedenheit oder wenig Nutzen/Mehrwert in der Maßnahme zu sehen, da sie mit großer Sicherheit die Möglichkeit des Lernens verringern (vgl. Kirkpatrick & Kirkpatrick, 2006). Zusammenfassend ist somit die Berücksichtigung beider Konstrukte bei der Optimierung der Fortbildungskonzeption maßgeblich, da positive Outcomes auf Ebene der Reaktionen essenzielle Voraussetzung für Erfolge auf den weiteren Ebenen darstellen (vgl. Kap. 5.2.1).

(6) *Auseinandersetzung mit sexualisierter Gewalt erfordert mehr individualisierte Prävention*

Nicht nur die Ausführungen in Kapitel 2.1 zeigen, dass die Prävention sexuellen Missbrauchs ein hoch sensibles Thema ist. Die vorliegenden Befunde belegen ebenfalls, dass der Umgang und die Auseinandersetzung mit der Thematik nicht bei allen Fortbildungsteilnehmenden gleich sind, sondern es an vielen Stellen signifikante Unterschiede gibt, die durch ihre persönlichen Dispositionen geprägt sind. Die Gruppe der Fortbildungsteilnehmenden mag zwar insofern homogen sein, als dass ein bestehendes Schulkollegium gemeinsam teilnimmt und die Gruppe nicht durch einander fremde Einzelpersonen zusammengesetzt ist. Jedoch ist der Bezug zum Thema oftmals interindividuell sehr verschieden. Neben den unterschiedlichen persönlichen Dispositionen, die Hauptthema dieser Arbeit sind, können allein aufgrund einer hohen Spannweite an berufspraktischer Erfahrung (vgl. Kap. 3.2) unterschiedliche Vorkenntnisse in der Thematik angenommen werden. Sei es in der Anzahl und Tiefe bereits besuchter Präventionsveranstaltungen, in der Konfrontation durch eine Schülerin bzw. einen Schüler oder der Bearbeitung des Themas im Unterricht. Hinzu kommt, dass eine relevante Anzahl an Fortbildungsteilnehmenden mit eigener Betroffenheit

angenommen werden kann (vgl. Kap. 2.1.2). Vor dem Hintergrund der Schwierigkeiten bei einer Disclosure (vgl. Kap. 2.1.6) muss davon ausgegangen werden, dass die Mehrheit dieser Betroffenen sich nicht ihren Kolleginnen und Kollegen im Vorfeld der Fortbildung offenbart hat und dies vermutlich auch in Zukunft nicht möchte. Entsprechend hoch kann somit die Sorge angenommen werden, im Rahmen der Fortbildungsteilnahme „entlarvt“ oder getriggert zu werden und/oder in irgendeiner anderen Form die Veranstaltung nicht unentdeckt und unbelastet besuchen zu können. Eine von Anfang bis Ende durchstandardisierte Veranstaltung ohne Flexibilität in der Rezeption der Inhalte und Durchführung der Übungen erscheint somit im Kontext von Fortbildungen und Qualifizierungsmaßnahmen zur Prävention sexuellen (Kindes-)Missbrauchs nicht uneingeschränkt geeignet und angemessen. Die Auseinandersetzung mit sexualisierter Gewalt erfordert somit mehr Möglichkeiten der individualisierten Prävention. In Anlehnung an den gesundheitsfördernden und -erhaltenden Gedanken der Salutogenese (vgl. Kap. 2.2.1) ist hiermit eine stärker auf die Bedürfnisse der einzelnen Personen zugeschnittene Veranstaltungsdurchführung gemeint, bei der nicht starr nach dem „Gießkannenprinzip“ gearbeitet wird.

5.3.2 Trainings- und Transfermodell als geeigneter Evaluationsrahmen

Wie jedes Modell, haben auch die Modelle zur Trainingsevaluation und zum Trainingstransfer ihre Vor- und Nachteile. Es gibt somit (bislang) nicht *das* ideale Modell für alle Anwendungskontexte. Vielmehr haben die einzelnen Modelle ihre Stärken in unterschiedlichen Bereichen, weshalb laut Alvarez et al. (2004) sowie Kauffeld (2010) ein kombinierter Einsatz empfohlen wird.

Im Rahmen der vorliegenden Sekundäranalyse lag der Schwerpunkt auf einer anschaulichen Darstellung von unterschiedlichen Perspektiven im Evaluationsprozess, die mit den in Kapitel 2.3 skizzierten Modellen realisiert werden konnte. Durch die Verwendung des Modells von Kirkpatrick (vgl. 1959a, 1959b, 1960a, 1960b, 1996; Kirkpatrick & Kirkpatrick, 2006) wurde der Zweck verfolgt, auf unterschiedliche Phasen und Wirkungsbereiche der Fortbildung aufmerksam zu machen. Durch das Hinzuziehen eines grundlegenden Transfermodells (Baldwin & Ford, 1988) sollte zudem für diverse Einflussfaktoren sensibilisiert werden. Eine tiefergehende Anwendung und Validierung der Modelle oder Ansätze wurde damit nicht intendiert. Ebenso wurden bewusst keine weiteren Modelle zur Trainingseffektivität (vgl. z.B. Tannenbaum, Mathieu, Salas & Cannon-Bowers, 1991; Cannon-Bowers, Salas, Tannenbaum & Mathieu, 1995) oder deren Weiterentwicklungen im Sinne integrativer Modelle, wie z.B. jene von Alvarez et al. (2004), Hochholdinger, Rowold und Schaper (2008) oder Holton (1996), vorgestellt. Alle diese Modelle oder Ansätze sind um ein Vielfaches komplexer, da sie zahlreiche Einflussfaktoren auf den Prozess des Lernens und des Transfers berücksichtigen. Zum Verständnis, dass das Trainingsergebnis im Rahmen dieser Arbeit auf verschiedenen Ebenen betrachtet wird und es mehrere direkte und indirekte Einflussfaktoren gibt, erschienen die beiden vorgestellten Modelle als ausreichend. Das Modell von Kirkpatrick gilt als grundlegend geeignet (vgl. Kap. 2.3.2) und erwies sich auch insbesondere in der Studie von Smidt et al. (2009) zur Evaluation von Trainings für Fachkräfte, die für die Betreuung von Menschen mit Behinderung zuständig sind, als nützlich zur Bewertung, ob ein Trainingsprogramm sowohl die Bedürfnisse und Anforderungen der Organisation als auch die der Mitarbeitenden erfüllt. Ebenso gilt das Transfermodell von Baldwin und Ford (1988) in seinen Grundannahmen nach wie vor als aktuell und hilfreich (vgl. Kap. 2.3.3). Gleichwohl werden nachfolgend zur kritischen Reflexion grundlegende Limitationen von Evaluations- und Transferansätzen sowie spezifische Kritikpunkte der eingesetzten Modelle beleuchtet und in Bezug zur

Anwendung in der vorliegenden Sekundäranalyse gesetzt. Die Punkte sind untergliedert in:

- *Übergeordnete Kritik*
- *Kritik am Modell zur Trainingsevaluation nach Kirkpatrick*
- *Kritik an Modellen zum Trainingstransfer*

Übergeordnete Kritik

Ein grundlegender Kritikpunkt an derartigen Modellen (Evaluations- oder Transfermodellen) besteht darin, dass sie im Wesentlichen eine Mikro-Ebenen-Analyse darstellen, weil eine durchgeführte Intervention als isolierte Einzelmaßnahme betrachtet wird. Weitere Begleitmaßnahmen, die ggf. im Vorfeld oder im Nachgang der Hauptintervention erfolgen und zusätzlichen Einfluss haben könnten, fließen nicht im Sinne einer integrativen Betrachtungsweise in die Auswertung mit ein (vgl. Hochholdinger et al., 2008). Anknüpfend an den Hintergrund der Ganzheitlichkeit und Prozesshaftigkeit stellt sich die Frage nach dem geeignetsten Zeitpunkt für die Messung des Transfers. Es wird sehr empfohlen, Transferergebnisse im Längsschnitt zu betrachten (vgl. Cheng & Ho, 2001), da Lerntransfer eher als mehrdimensionaler Prozess anstatt als dichotome Kategorien „gelingen“ und „nicht gelungen“ zu verstehen ist (vgl. Laker, 1990).

Sowohl die Kritik bzgl. der Mikro-Ebenen-Analyse als auch die bzgl. des Zeitpunktes der Transfermessung treffen auf die vorliegende Untersuchung zu, da das primäre Studiendesign durch das vom BMBF-geförderte SeMB-Projekt vorgegeben war und lediglich eine isolierte Kurzintervention von zwei Fortbildungstagen mit anschließender Follow-up-Erhebung nach 6 Wochen vorsah und ein zusätzlicher Langzeit-Follow-up allein aufgrund der zeitlich begrenzten Projektlaufzeit nicht möglich war. Zu welchen Folgewirkungen diese Limitationen führen, wird u.a. in den nächsten Abschnitten weiter aufgegriffen.

Kritik am Modell zur Trainingsevaluation nach Kirkpatrick

Die nachfolgend dargelegte Kritik am Modell zur Trainingsevaluation nach Kirkpatrick bezieht sich auf drei wesentliche Aspekte, auf die in der Forschungsliteratur am häufigsten Bezug genommen wurde:

- *Lineare Abfolge der vier Ebenen und Relativierung der Reaktionsebene*

- *Positive Verzerrungen bei zu frühen Reaktionsmessungen*
- *Übereinstimmungen zwischen Fragebogeninhalt und Evaluationsebene*

Lineare Abfolge der vier Ebenen und Relativierung der Reaktionsebene

In den Grundzügen des Modells nach Kirkpatrick (vgl. 1959a, 1959b, 1960a, 1960b, 1996; Kirkpatrick & Kirkpatrick, 2006) wird von einer kausalen Verknüpfung der vier Ebenen ausgegangen, d.h. von einer linearen Abfolge. Bereits Ende der 80er Jahre lagen jedoch durch die Auswertung von 12 Studien von Alliger und Janak (1989) sowie von Noe und Schmitt (1986) erste empirische Befunde vor, die nur schwache Korrelationen zwischen den einzelnen Ebenen nachweisen konnten. Sowohl die etwas umfangreichere Studie von Alliger et al. (1997) als auch die Meta-Analyse von Colquitt et al. (2000), die 106 Studien umfasste, verifizierte diese Annahmen weiter. Diese Einteilung nach Kirkpatrick kann somit vielmehr als eine nützliche Heuristik verstanden werden als ein theoretisch fundiertes Modell. Die vier Ebenen sind dennoch insofern nützlich und weit verbreitet, als dass sie es ermöglichen, Evaluationskriterien zu klassifizieren und eine grundlegende Basis von Evaluationsstudien zu bilden (vgl. Hochholdinger et al., 2008). Die Bedeutung der Reaktionsebene für die Prognosewirkung für die anderen Ebenen wird von Holton (1996) aufgrund der Ergebnisse zum linearen Zusammenhang (s. oben) als fraglich angesehen und der Ebene der Reaktionen lediglich einen Einfluss auf die Ebene des Lernens, aber nicht auf die des Verhaltens zugesprochen. Befunde anderer Autorinnen und Autoren stehen diesem jedoch entgegen: So wies die Studie von Warr, Allan und Birdi (1999) größere Korrelationen zwischen den Reaktionsmessungen und den weiteren Ebenen aus. Ebenso zeigen die Ergebnisse von Morgan und Casper (2000) als auch die Befunde aus der Meta-Analyse von Alliger et al. (1997) das Potenzial der Teilnehmerreaktionen als Prädiktoren für die anderen Ebenen auf. Insbesondere spezifische Einschätzungen zum Nutzen der Lerninhalte (Ebene 1 – Reaktion) offenbarten eine gewisse Vorhersagekraft für eine tatsächliche Anwendung im Arbeitsalltag (Ebene 3 – Verhalten). Im Vergleich zur Ebene des Lernens ($r = .07$) kann zwischen Nutzen und Verhalten zumindest eine kleine lineare Korrelation ($r = .18$) ausgewiesen werden (vgl. Alliger et al., 1997). Daraus folgert das Autorenteam, dass die Bewertungen zur Nützlichkeit bessere Prädiktoren für den Transfer als für den Lernzuwachs darstellen (vgl. Alliger et al., 1997). Begründungen für keine oder nur geringe Zusammenhänge zwischen Reaktion und Verhalten sieht das o.g. Autorenteam sowie Ajzen und Fishbein (1977) in inkonsistenten Messungen auf den zwei Ebenen.

Die Befunde der vorliegenden Arbeit liefern weitere Indizien dafür, dass die lineare Abfolge nur zu Teilen zutrifft, aber Bewertungen zur Nützlichkeit einen Prädiktor für den Transfer darstellen können. Wie weiter oben beschrieben, schlagen sich die zahlenmäßig vielen schlechteren Beurteilungen bei hohem innerem Widerstand auf Ebene 1 (Reaktionen) nicht zwangsläufig auf Ebene des Lernens nieder, wirken sich in einigen Punkten jedoch bis auf Ebene 3 – dem anschließenden Verhalten der schulischen Lehr- und Fachkräfte im Schulalltag – aus.

Allerdings muss dieses Ergebnis hinsichtlich seiner quantitativen und qualitativen Bedeutung differenziert werden. Anzahlmäßig hätten die vielen signifikant schlechteren Bewertungen auf der Reaktionsebene eine höhere Durchschlagskraft auf die anderen Ebenen vermuten lassen. Inhaltlich sind die wenigen Auswirkungen bis zur Verhaltensebene bei der vorliegenden Thematik dennoch von großer Relevanz. Insbesondere dann, wenn eine subjektiv gering empfundene Nützlichkeit darin mündet, dass im praktischen Schulalltag das Thema des sexuellen Kindesmissbrauchs in der Arbeit mit den Kindern und Jugendlichen im geringen Umfang aufgegriffen wird und dadurch die Tür für eine mögliche Disclosure geschlossen bleibt (vgl. Kap. 2.1.6).

Positive Verzerrungen bei zu frühen Reaktionsmessungen

Sowohl in der Praxis (vgl. Alliger & Janak, 1989) als auch in wissenschaftlichen Studien (vgl. Arthur, Bennett, Edens & Bell, 2003) gehört zur standardmäßigen Erfassung die Reaktionen auf das Training. Bemängelt wird hieran, dass eine zu frühe Messung der Zufriedenheit zu wenig oder nur geringe Aussagekraft haben kann. Eine zu enge zeitliche Nähe zum Training kann zu einer Verzerrung führen, die sich in einer zu positiven Bewertung darstellt (vgl. Konradt, Hertel & Behr, 2002; Nork, 1991). Um dies zu verhindern, wird mehrfach empfohlen, die Reaktionsmessung zu einem späteren Zeitpunkt zu wiederholen, wenn die Teilnehmenden den Trainingsnutzen nach gewisser Anwendung im Praxisalltag bewerten können (vgl. Alliger et al., 1997; Nork, 1991).

Entsprechend der Empfehlungen wurden im Rahmen der SeMB-Primärevaluation die Reaktionen zu zwei Messzeitpunkten erfasst: einmal unmittelbar im Anschluss an die Veranstaltung (MZP t1; Skala „Allgemeine Zufriedenheit – kurzfristige Reaktionen“) und dann erneut in der Follow-up-Erhebung ca. 6 Wochen später (MZP t2; Skala „Allgemeine Zufriedenheit – langfristige Reaktionen“). Es zeigt sich, dass die Bewertungen zur Zufriedenheit zwischen den beiden Messzeitpunkten deutlich gesunken sind. Bereits in der Primärevaluation sind die Werte auf den beiden 11-stufigen Likert-

Skalen zwischen t_1 ($M = 8.74$ ($SD = 1.485$, Spanne: .33-10.00)) und t_2 ($M = 4.31$ ($SD = 2.006$, Spanne: 0.20-9.00)) um die Hälfte gefallen (vgl. Kap. 2.5.4). Unter Berücksichtigung des Einflusses von hohen vs. geringen inneren Widerständen sinken die Beurteilungen der Teilnehmenden mit hoher Ausprägung sogar noch weiter ab (vgl. Kap. 4.1.2 und 4.1.3). Es bleibt somit ungeklärt, ob eine zu enge zeitliche Nähe zur Fortbildung in der vorliegenden Studie die Bewertung verzerrt hat, da die ersten, unmittelbaren Reaktionen deutlich positiver ausfielen als die erneuten Einschätzungen, welche nach einem Realitätsabgleich im Arbeitsalltag erfolgten. Die Tatsache, dass der zweite Messzeitpunkt mit 6 Wochen nach der Fortbildungsteilnahme verhältnismäßig kurz ausfiel, kann jedoch relativierend auf diesen ungünstigen Befund wirken. Ein längeres Follow-up-Intervall hätte ggf. mehr Gelegenheiten zur Anwendung des Gelernten geboten (vgl. Grossmann & Salas, 2011), sodass die Einschätzung des Nutzens in Wirklichkeit doch etwas näher an den positiven Werten der Erstbeurteilung liegen könnte. Auf der anderen Seite müssen die abgefallenen Beurteilungswerte in der vorliegenden Follow-up-Messung ernst genommen werden. Sofern positive Verzerrungen angenommen werden können, fallen die tatsächlichen Reaktionsbewertungen möglicherweise sogar noch schlechter aus, was ggf. eine schlechtere Prognose für die Anwendung von Präventionsmaßnahmen zur Folge hätte. Eine ausführlichere und zeitlich länger gestreckte Erhebung der Nützlichkeits- und Zufriedenheitseinschätzungen ist somit eine wesentliche Empfehlung für Folgestudien, um die Aussagekraft derartiger Bewertungen zu erhöhen.

Übereinstimmungen zwischen Fragebogeninhalt und Evaluationsebene

Um Korrelationen zwischen den einzelnen Ebenen aufzeigen zu können, ist es erforderlich, dass die Inhalte der zu überprüfenden Items oder Skalen dem Inhalt der Evaluationsebene entsprechen. Sofern diese Übereinstimmung nicht gegeben ist, können von den Ergebnissen kaum Rückschlüsse auf die einzelnen Outputdimensionen gezogen werden. Zu beachten ist jedoch, dass derartige Schlussfolgerungen nicht gleichermaßen möglich sind. So kann bspw. der alleinige Nachweis von Wissenszuwachs nicht zuverlässig zukünftiges Verhalten vorhersagen. Auch wenn die Reaktionsebene in der Praxis unterschiedlich operationalisiert wird (vgl. Brown, 2005; Sitzman, Brown, Casper, Ely & Zimmermann, 2008), wird vielfach empfohlen, sowohl affektive Bewertungen der Teilnehmenden einzuholen (bspw. zur Zufriedenheit) als auch die

Nützlichkeit des Trainings einschätzen zu lassen (vgl. Alliger et al., 1997; Warr et al., 1999; Warr & Bunce, 1995).

Hinsichtlich der Übereinstimmungen zwischen Fragebogeninhalt und Evaluationsebene erfolgte in der vorliegenden Sekundäranalyse die Zuordnung der Skalen und Items nicht methodengestützt, sondern aufgrund inhaltlicher Überlegungen. Auf Ebene der Reaktionen enthielten die eingesetzten Skalen – entsprechend den o.g. Empfehlungen (vgl. Alliger et al., 1997; Warr et al., 1999; Warr & Bunce, 1995) – sowohl Items zur Zufriedenheit als auch zum Nutzen der Fortbildung und decken somit die geforderten affektiven Bewertungen der Fortbildungsteilnehmenden ab. Mit lediglich fünf bis sechs Items, die diese Aspekte im Rahmen der kurzfristigen bzw. langfristigen Zufriedenheit überprüfen, kann jedoch gemutmaßt werden, dass durch eine höhere Anzahl an Items ggf. weitere, tiefergehende Erkenntnisse gewonnen werden könnten.

Kritik an Modellen zum Trainingstransfer

Im Gegensatz zum Evaluationsmodell von Kirkpatrick (vgl. 1959a, 1959b, 1960a, 1960b, 1996; Kirkpatrick & Kirkpatrick, 2006) können für das Transfermodell von Baldwin und Ford (1988) nicht viele spezifische Kritikpunkte gefunden werden. Aus diesem Grund werden nachfolgend lediglich drei übergeordnete Kritikpunkte und Schwierigkeiten beim Einsatz von Transfermodellen im Allgemeinen dargelegt. Diese beziehen sich darauf, dass

- *die Modellvalidierung noch nicht abgeschlossen ist,*
- *die Transferquoten schwankend sind und*
- *sich die Operationalisierung von Transfer grundsätzlich als schwierig erweist.*

Modellvalidierung noch nicht abgeschlossen

Modelle zum Trainingstransfer (vgl. Alvarez et al., 2004) sind stärker theoretisch fundiert und aufgrund der Vielzahl an Modellvariablen oftmals sehr komplex. Damit einhergehend sind diese Modelle bisher noch nicht in Gänze empirisch validiert. Baldwin und Ford fassten 1988 erstmals bis dato bestehende Erkenntnisse zum Transfer von Trainingsinhalten zusammen. Seitdem ist die Forschung in dem Bereich deutlich vorangeschritten und um darauffolgende Ergebnisse aus Meta-Analysen und Reviews ergänzt (vgl. Baldwin et al., 2009; Bell, et al., 2017; Blume et al., 2010; Burke & Hutchins, 2007; Ford & Weissbein, 1997). Während zu einigen Bereichen bereits ein gewisser Konsens herrscht – z.B., dass bestimmte Persönlichkeitsmerkmale, einige

Faktoren bzgl. der Gestaltung und Durchführung von Schulungen, die Arbeitsumgebung als auch die Transfermessung an sich Einfluss auf den Transfer haben (vgl. Bell et al., 2017; Ford et al., 2018) – sind andere Aspekte nach wie vor nicht abschließend in ihrer Komplexität erfasst oder in ihren Auswirkungen auf Trainingstransfer vollumfänglich verstanden. Hierzu zählen u.a. eine größere Präzision bei der Festlegung von Variablen und Interventionen, die Betonung des Transfers als Episode mit einem zeitlichen Verlauf sowie die Hervorhebung von zeitgemäßem Lernen und authentischen Kontexten, z.B. Personalisierung/Individualisierung des Transfers (vgl. Ford et al., 2018). Weitere relevante Aspekte für zukünftige Forschungsvorhaben auf den verschiedenen Ebenen (Trainingskriterien, Teilnehmermerkmale, Trainingsdesign und -durchführung sowie Training im Kontext) sind in dem Review „*100 years of training and development research: What we know and where we should go*“ von Bell et al. (2017) umfassend aufbereitet. Es wird deutlich, dass die Forschung noch nicht abgeschlossen und die Gesamtwirkung dieser Modelle noch nicht endgültig geklärt ist. Auch wenn Hochholdiger et al. 2008 bekundeten, dass u.a. weitere Modelle entwickelt werden, die versuchen, den Anspruch eines holistischen Modells zu erfüllen, bemühen sich aktuellere Forschungen bspw. um dynamische Transfermodelle (vgl. Blume, Ford, Surface & Olenick, 2019). Bei diesen sollen die Zusammenhänge zwischen den Transferabsichten, den ersten Anwendungsversuchen der Trainingsinhalte und dem Feedback dazu vereint werden. Andere Ansätze verfolgen eher „consumer-centric outcomes“ (vgl. Baldwin, Ford & Blume, 2017) oder nehmen eine „problem-centered perspective“ (vgl. Ford et al., 2018) ein.

Entsprechend wird deutlich, dass die Transferforschung und die zur Verfügung stehenden Modelle sehr komplex und noch nicht abgeschlossen sind. In Bezug auf die vorliegende Studie müssen somit Einschränkungen hinsichtlich der abschließenden Beurteilung eingeräumt werden, da vermutlich nicht alle relevanten Aspekte und Wirkzusammenhänge berücksichtigt werden konnten.

Transferquote schwankend

Auch wenn Modelle zum Trainingstransfer teilweise sehr komplex sind und eine Vielzahl an Einflussfaktoren berücksichtigen, lassen sie dennoch nur selten bzw. nur in bestimmten Bereichen eine fundierte Schätzung über Transferquoten zu. D.h. eine präzise Angabe dahingehend, zu wie viel Prozent das Gelernte tatsächlich in der Praxis umgesetzt wird, ist schwierig. Während einige Quellen noch auf eine pauschale

Transferquote von lediglich 10-20 % verweisen (vgl. z.B. Baldwin & Ford 1988; Cheng & Ho 2001; Georgenson, 1982; Kauffeld, Bates, Holton & Müller, 2008; Lemke, 1995; Solga, 2005), ermittelten die Untersuchungen von Saks (2002) sowie Saks und Belcourt (2006) deutlich höhere Quoten: unmittelbar nach dem Training konnten sie Werte von gut 60 % nachweisen, ca. sechs Monate später um die 40 % und nach einem Jahr noch ca. 30%. Somit scheinen die Übertragungsraten der Lerninhalte sehr schwankend zu sein und die Anwendung des Gelernten mit dem Laufe der Zeit abzunehmen.

Für die vorliegenden Ergebnisse bedeutet dies, dass nicht ausschließlich eines der beiden forschungsleitenden Konstrukte für eine geringere Umsetzung präventiven Verhaltens im Anschluss an die Fortbildung verantwortlich gemacht werden kann. Vielmehr erweist sich der Trainingstransfer als derart komplex, dass vermutlich ohnehin lediglich ein gewisser Anteil der Fortbildungsteilnehmenden eine deutliche Transferleistung bzw. Veränderung ihres Verhaltens im Anschluss an die Veranstaltung zeigen würde. Weitere Input-Variablen, die neben Teilnehmermerkmalen auch andere Aspekte abdecken, wurden in der aktuellen Untersuchung aus ressourcenrunden nicht berücksichtigt, könnten jedoch transferförderlich sein und/oder zu einer höheren Anwendungsrate über den zeitlichen Verlauf beitragen.

Bspw. untersuchten Jackson, Brabson, Quetsch und Herschell (2019) in einem systematischen Review die Auswirkungen der Organisationsstruktur auf den Trainingstransfer. Sie konnten im Kontext von verhaltensmedizinischen Einrichtungen anhand von 26 analysierten Studien belegen, dass Faktoren der Arbeitsumgebung einen bedeutenden Einfluss auf die Wirksamkeit von Schulungen haben. Insbesondere ein qualitativ hochwertiges Netzwerk und eine gute Kommunikation sowie eine positive Organisationskultur und ein förderliches Implementierungsklima erhöhen die Wahrscheinlichkeit für den Transfer von Schulungen und sollten laut der Autorinnen bei der Entwicklung von Schulungen berücksichtigt werden (vgl. Jackson et al., 2019).

Zu ähnlichen Erkenntnissen kamen auch Korunka, Dudak, Molnar und Hoonakker (2010), die in ihrer Studie das Modell von Baldwin und Ford (1988) einer Schulung zur Ergonomie angepasst haben. Untersucht wurden arbeitsplatzbezogene, organisatorische und individuelle Prädiktoren für die erfolgreiche Umsetzung des Schulungsprogramms. Als Ergebnis konnten neben einem unterstützenden Management auch psychosoziale Widerstände als die wichtigsten Prädiktoren für das Scheitern bzw. den Erfolg der Umsetzung beschrieben werden.

Die Meta-Analyse von Huang, Blume, Ford und Baldwin (2015), in die 144 Studien einfließen, ermittelt ferner einen weiteren Aspekt, der unterschiedliche Transferraten begründen kann. Die Autoren konnten durch Regressionsanalysen belegen, dass der Erfolg des Trainings auch von der Bereitschaft der Teilnehmenden abhängt, sich anzupassen sowie das Gelernte zu verallgemeinern und Gelegenheiten zu finden, es anzuwenden. Sie fanden dabei einen Zusammenhang zwischen maximalen und typischen Transferergebnissen, wenn zwischen der Fähigkeit zum Transfer (d.h. „können“) und der Motivation zum Transfer (d.h. „wollen“) unterschieden wird. Insbesondere waren die Fähigkeitsfaktoren, einschließlich des erklärenden Wissens, des Erwerbs von Fertigkeiten und der kognitiven Fähigkeiten, stärkere Prädiktoren für den maximalen Transfer, während die Motivationsfaktoren, einschließlich der Selbstwirksamkeit nach dem Training, der Motivation zum Transfer, der Gewissenhaftigkeit und der Unterstützung am Arbeitsplatz, stärkere Prädiktoren für den typischen Transfer waren (vgl. Huang et al., 2015). Diese Unterscheidung zwischen maximalem und typischem Transfer zeigt laut Huang et al. (2015) somit eine weitere mögliche Erklärung für inkonsistente Ergebnisse und die Notwendigkeit einer erhöhten Präzision bei der Transfermessung auf.

Darüber hinaus wurde der Transfer in der vorliegenden Arbeit lediglich auf Ebene 3 des Modells nach Kirkpatrick (vgl. 1959a, 1959b, 1960a, 1960b, 1996; Kirkpatrick & Kirkpatrick, 2006) betrachtet. Eine aussagekräftigere Einschätzung zur Übertragung der Fortbildungsinhalte in die Schulpraxis lässt sich jedoch erst mit zusätzlicher Analyse auf der vierten Ebene des Modells treffen.

Die Durchführung von Langzeitstudien bzw. das Nachverfolgen der Teilnehmenden wird für eine solche Messung von Transferergebnissen immer stärker empfohlen (vgl. Baldwin et al., 2017; Cheng & Ho, 2001). Erst dann kann herausgefunden werden, was funktioniert hat und was nicht, und so eine Neugestaltung und kontinuierliche Verbesserung des Trainings erfolgen (vgl. Ford et al., 2018). Dies erfolgt auch aus dem Grund, dass die Trainingsteilnehmenden zunehmend als aktiv Teilnehmende am Lernen und Transfer angesehen werden (vgl. Bell & Kozlowski, 2008; Bell et al., 2017) und sie dabei jeweils eine Reihe von Entscheidungen treffen, um das erlernte Wissen und die Fähigkeiten in ihrem Arbeitskontext zu vernachlässigen, beizubehalten, anzuwenden oder zu modifizieren (vgl. Baldwin et al., 2009).

Insofern zeigt sich hier erneut, dass das Erlernen von neuen Inhalten und der Transfer ebendieser einem komplexen Bedingungs- und Wirkgefüge unterliegt. Es bleibt somit bis zu einem gewissen Grad ungeklärt, wie stark sich der negative Einfluss von hohen inneren Widerständen bzw. hoher Unsicherheit bei den Teilnehmenden der SeMB-Fortbildung auf langfristige Präventionsanstrengungen im Gesamtsystem Schule auswirkt oder inwiefern er durch förderliche Kontextfaktoren nivelliert werden kann.

Operationalisierungsschwierigkeiten

Die o.g. Gründe für die teilweise sehr geringen und unterschiedlichen Transferquoten sind vielfältig. Meta-Analysen indizieren, dass vieles davon auf Unterschiede und Schwierigkeiten rund um die Operationalisierung von Transfer zurückzuführen ist (vgl. Arthur et al., 2003; Taylor, Russ-Eft & Chan, 2005). Ein wesentlicher Aspekt betrifft die große Varianz in den Konzepten und Definitionen des Begriffes „Transfer“ in den einzelnen Studien, sodass die Vergleichbarkeit beeinträchtigt ist (vgl. Hense & Mandl, 2011). Die dieser Sekundäranalyse zugrunde gelegten Modelle verstehen unter positivem Transfer ähnliches: effektive Anwendung der vermittelten Trainingsinhalte, Fähigkeiten und Einstellungen im Arbeitsalltag, bei der die trainingsbedingten Verhaltensänderungen durch quantitative oder qualitative Kennziffern erhoben werden (vgl. Kap. 2.3.2 und 2.3.3). In dieser Untersuchung kann allerdings lediglich eine Skala („Weitere Beschäftigung mit den Themen und den Inhalten“) mit fünf Items der dritten Ebene Aufschluss über mögliche Transferleistungen geben. Wie bereits in Kapitel 5.3.1 erläutert, ist zu vermuten, dass eine höhere Anzahl an Items einen detaillierteren Aufschluss über die Anwendung des Gelernten im Arbeitsalltag des schulischen Personals geben würden. Ferner könnte so eher ein möglicher Unterschied bei hoher bzw. geringer Ausprägung der forschungsleitenden Konstrukte („innerer Widerstand“ und/oder „Unsicherheit“) ausgewiesen werden.

Ein weiterer Punkt betrifft die Heterogenität der einzelnen Untersuchungsgegenstände. Diese weichen nicht selten stark voneinander ab, da die Inhalte der Trainings oft extrem verschieden sind. Daher ist auch die Erfassung der Transferleistung von latenten und manifesten Variablen, bzw. hard und soft skills, sehr unterschiedlich (vgl. Hense & Mandl, 2011). Eine objektive Messung von Lerntransfer ist somit umso schwieriger, „je weniger klar sich das intendierte Transferverhalten operationalisieren lässt“ (vgl. Hense & Mandl, 2011, S. 252). Die Meta-Analyse von Taylor et al. (2005) liefert hierzu anhand der 117 untersuchten Studien ein differenziertes Bild in Bezug auf die Art des Lernstoffs.

In den berücksichtigten Studien bzgl. verhaltensorientierter Trainings wurde deutlich, dass v.a. große Effekte im Zuwachs von Methoden- und Faktenwissen zu erzielen sind. Bzgl. weiterer Variablen, wie z.B. Einstellungsveränderungen und Arbeitsklima, konnten hingegen lediglich Effekte mit geringer praktischer Bedeutung nachgewiesen werden. Diese Schwierigkeiten hinsichtlich der Operationalisierung könnten ein wesentlicher Grund dafür sein, weshalb in den meisten Evaluationsstudien von Fortbildungs- und Qualifizierungsmaßnahmen zur Prävention sexuellen Kindesmissbrauchs (vgl. Kap. 2.2.4) – so auch in der Primärevaluation der SeMB-Fortbildung – der Fokus auf den Lernzuwachs der Teilnehmenden gelegt wird und der langfristige Transfer des Gelernten häufig in den Hintergrund rückt.

Ferner ist nicht nur die Validität der Quote bzgl. der Transferleistung fraglich, sondern auch die Selbsteinschätzungen der Trainingsteilnehmenden zur Nützlichkeit des Trainings. Hierzu lassen sich laut Hense und Mandl (2011) lediglich indirekte Rückschlüsse auf den Transfer des gelernten Trainingsinhalts ziehen. Demzufolge stellt die Operationalisierung von Transferleistungen über die Selbsteinschätzung der Teilnehmenden und die darin liegende Subjektivität das größte Problem dar (vgl. Hense & Mandl, 2011). So stellte Olsen (1998) in seiner Befragung fest, dass die Personengruppen, die den Transfer am unmittelbarsten beobachten können (hier: untere Ebene der Führungskräfte), in ihren Schätzungen bzgl. der Transferquote die höchsten Werte nannten ($M = 67.1$, $SD = 18.1$) und damit im Mittel signifikant in ihren Einschätzungen abwichen von den Schätzungen der anderen befragten Personengruppen wie höheres Management, dem Dozent oder der Dozentin des Trainings oder den Leitungspersonen aus dem Bereich der Personalentwicklung ($M = 58.1$, $SD =$ keine Angabe seitens des Autors genannt) (vgl. Olsen, 1998, S. 69f.). Um die Selbsteinschätzungen der Teilnehmenden stärker zu objektivieren, wird deshalb empfohlen, den Transfer von Dritten erfassen zu lassen oder die Selbsteinschätzungen mit denen von dritter Seite zu kontrastieren und dadurch eine vollumfängliche Erfassung zu erhalten (vgl. bspw. 360° Feedback von May & Kahnweiler, 2000). Eine weitere Einschätzung durch Dritte (z.B. der Schulleitung) konnte in dem aktuellen Studiendesign aufgrund der beschränkten Möglichkeiten im Rahmen der Sekundäranalyse nicht realisiert werden, stellt aber eine sinnvolle Ergänzung für zukünftige Forschungsvorhaben zur Transferleistung (der SeMB-Fortbildung) dar.

5.4 Beitrag der Arbeit

Die vorliegende Arbeit hat relevante Beiträge auf wissenschaftlicher, praktischer und bildungspolitischer Ebene hervorgebracht, die nachfolgend zusammengefasst und danach detaillierter dargelegt werden.

Zusammenfassung der Beiträge der vorliegenden Arbeit

Wissenschaftliche Ebene:

- Identifizierung der Forschungslücke durch Vergleichsanalyse und Literaturrecherche
- Novum: Untersuchung von Persönlichkeitsmerkmalen im Kontext des sexuellen Kindesmissbrauchs
- Theoretische Fundierung des Untersuchungsdesigns
- Anschlussfähiger Erkenntnisgewinn

Praktische Ebene:

- Hohe Realitätsnähe und Praxisrelevanz der Ergebnisse
- Sensibilisierung für Belastungssituationen auf Erwachsenenenebene
- Handlungsimplicationen für inhaltlich-didaktische Fortbildungsoptimierung

Bildungspolitische Ebene:

- Relevanz der Förderung kontinuierlicher Forschung, längerfristiger Präventionsmaßnahmen und flächendeckender Aus- und Fortbildung von schulischem Personal

Auf wissenschaftlicher Ebene wurde im Rahmen der vorliegenden Arbeit erstmalig der IST-Stand zu Qualifizierungsmaßnahmen für schulische Lehr- und Fachkräfte durch eine vergleichende Analyse nationaler und internationaler Fortbildungs- und Qualifizierungsangebote ermittelt (vgl. Kap. 2.2.4 und Anhang A 3). Die Gegenüberstellung der einzelnen Inhalte, Evaluationsdesigns, untersuchten Faktoren und Outcomes bestätigte nicht nur die bis dato fast ausschließliche Fokussierung auf die Evaluation des Wissenszuwachses, sondern identifizierte zudem die Forschungslücke der unbekanntem Einflussnahme von Persönlichkeitsmerkmalen auf derartige Fortbildungsangebote.

Durch die Aufbereitung des Forschungsstandes zum Einfluss von klassischen Persönlichkeitsmerkmalen, wie den Big-Five, im Kontext von Trainingstransfer und der Prävention sexuellen Kindesmissbrauchs konnte ferner belegt werden, dass bislang noch keine systematische Untersuchung zum Einfluss von hemmenden

Persönlichkeitsmerkmalen in diesem Themenfeld erfolgte, obwohl sich diese Faktoren für das Thema als besonders relevant darstellen (vgl. Kap. 2.4).

Die Untersuchung von „inneren Widerständen“ und „Unsicherheiten“ der Fortbildungsteilnehmenden als einflussnehmende Persönlichkeitsmerkmale in der Prävention sexuellen Kindesmissbrauch stellt somit ein Novum auf inhaltlicher Ebene dar. Hierdurch konnte ein deutlicher Erkenntnisgewinn erzielt werden, der nicht nur Persönlichkeitsmerkmale als relevante Inputvariablen auf den Trainingstransfer bestätigt (vgl. Kap. 5.3.1), sondern auch vielfältige Anregungen für weitere Forschungsvorhaben liefert (s. Kap. 5.7).

Methodisch gesehen leistet die Arbeit mit dem für die vorliegende Studie eigens entwickelten Untersuchungsdesign (vgl. Kap. 3.1) einen Beitrag zur theoretischen Fundierung von Fortbildungsevaluationen. Dabei wurde der Empfehlung zum kombinierten Einsatz von Evaluations- und Transfermodellen (vgl. Alvarez et al., 2004; Kauffeld, 2010) gefolgt, was die unterschiedlichen Stärken der Modelle zur Geltung brachte. Durch die Anwendung eines übergeordneten Evaluationsmodells (vgl. Kap. 2.3.2) gelang die differenzierte und gleichzeitig holistische Betrachtung des Untersuchungsgegenstandes auf verschiedenen Untersuchungsebenen, während das Transfermodell (vgl. Kap. 2.3.3) die Ableitung von geeigneten Inputvariablen (Persönlichkeitsmerkmale) ermöglichte.

Insgesamt erweist sich diese methodische Fundierung des Untersuchungsdesigns zugleich als einmalig, geeignet und vorteilhaft: So stellt zum einen die erneute Analyse der Lernskalen eine zusätzliche Qualitätssicherung zur Primärevaluation der SeMB-Fortbildung dar (vgl. Bienstein et al., 2016; Bienstein et al., 2019; Bienstein et al. in Vorbereitung), bei der die aktuellen Ergebnisse im Wesentlichen die positiven Befunde der Primärevaluation auf Ebene des Lernzuwachses bestätigen, da sich auch hier fast keine unterschiedliche Wirkung aufgrund von hemmenden Faktoren zeigte. Zum anderen wird in der vorliegenden Arbeit der Fokus auf die Reaktionen der Fortbildungsteilnehmer und ihr anschließendes Verhalten nach der Veranstaltung gelenkt, während bisherige Evaluationen von Präventionsmaßnahmen zur Prävention sexuellen Kindesmissbrauchs v.a. den Wissenszuwachs (im Prä-Post-Vergleich) in den Blick nahmen (vgl. Kap. 2.2.4 und Anhang A 3). Dieser Einbezug aller drei Evaluationsebenen generiert somit einen bedeutsamen Mehrwert, denn auch die Analyse von Alliger und Janak (1989) konnte aufzeigen, dass Messungen auf mehreren Ebenen

sehr selten sind. Eine Messung von drei oder vier Ebenen gleichzeitig konnte in ihrer Analyse von über 200 Studien lediglich in ca. 1,5-2,5 % der Fälle festgestellt werden (vgl. S. 336, Tabelle 1; vgl. auch Borchert & Rutschke, 2005; van Buren & Erskine, 2002). Die vorliegende Arbeit zählt damit zu einer der wenigen Studien insgesamt, die dieses (empirische) Defizit aufgreift und mit Blick auf das Themenfeld des sexuellen Kindesmissbrauchs als die erste ihrer Art.

Des Weiteren konnte die „doppelte methodische Analyse“ auf Gesamtskalen- und Einzelitem-Ebene bzgl. der Reaktionen auf die Fortbildung und dem Verhalten nach der Veranstaltung sowie die „doppelte inhaltliche Analyse“ aufgrund der Berücksichtigung von zwei verschiedenen Persönlichkeitsmerkmalen („innere Widerstände“ und „Unsicherheiten“) einen Erkenntnisgehalt in umfangreicher Detailtiefe und die Identifizierung von möglichen Bedingungs- und Wirkzusammenhängen erzielen (vgl. Kap. 5.3.1). So kann davon ausgegangen werden, dass die untersuchten Persönlichkeitsmerkmale der Teilnehmenden zumindest einen Teil des komplexen Phänomens der Fortbildungswirkung erfassen und einen Indikator für den Verlauf der Entwicklung in den einzelnen Dimensionen und untergeordneten Facetten bilden (z.B. negative Prognose im anschließenden Verhalten der schulischen Lehr- und Fachkräfte bei hoher Ausprägung der hemmenden Persönlichkeitsmerkmale).

Das Extrahieren von relevanten Persönlichkeitsmerkmalen mittels Faktorenanalysen und der Bildung von Faktorwerten, die als neue Variablen fungierten, um die neuen Gruppeneinteilungen vorzunehmen (vgl. Kap. 3.5.1 und 3.5.2), kann ferner als weitere methodische Besonderheit gewertet werden.

Mithilfe dieser systematischen Methoden-Kombination aus den Vor- und Haupt-Analysen (vgl. Kap. 3.5), der damit einhergehenden Multilevel-Betrachtung des Untersuchungsgegenstandes und der Nutzung allgemeinrelevanter Persönlichkeitsmerkmale, ist die Arbeit anschlussfähig an die Evaluationsforschung in der empirischen Bildungsforschung und hat Potenzial, z.B. auf eine andere Zielgruppe und/oder andere sensible Themenfelder der Kindeswohlgefährdung übertragen zu werden.

Auf praktischer Ebene weisen die Ergebnisse eine große Realitätsnähe und Praxisrelevanz auf, da aus den Raten zur Prävalenz sexuellen Missbrauchs bekannt ist, dass unter den Fortbildungsteilnehmenden vermutlich stets ein gewisser Anteil an Personen mit eigener Betroffenheit anwesend ist (vgl. Kap. 2.1.2) und/oder oftmals andere Gründe für einen erschwerten Zugang zur Thematik vorliegen (vgl. Kap. 2.4.3 – 2.4.5). Deswegen ist eine sensible und auf potenziell hemmende Persönlichkeitsfaktoren abgestimmte Fortbildungsdurchführung bei dieser Thematik besonders essenziell und von dauerhafter Relevanz.

Insbesondere zeigen die Ergebnisse die Notwendigkeit auf, die Fortbildungsteilnehmenden für die Belastungssituationen, Widerstände und Unsicherheiten des gesamten schulischen Personals zu sensibilisieren, da ihnen eine große Verantwortung für den Schutz vor sexualisierter Gewalt zukommt (vgl. Kindler, 2015) und sie eine Schlüsselrolle im System Schule bilden. Dies ist erscheint vor dem Hintergrund des salutogenetischen Ansatzes von Antonovsky (vgl. Antonovsky, 1979, 1987, 1997; vgl. Kap. 2.2) als erforderlich und sinnvoll. Denn schulische Lehr- und Fachkräfte müssen in den notwendigen Kompetenzen zum adäquaten Umgang mit sexuellen Übergriffen gestärkt werden, um die hohe Belastung durch ein Missbrauchereignis adäquat (gesundheitlich erfolgreich) zu lösen (vgl. Stumpe, 2018; Kap. 2.2.1).

Gleichzeitig liefern die vorliegenden Befunde konkrete Ansatzpunkte für die kritische Reflexion und Optimierung der inhaltlichen und methodisch-didaktischen Konzeption der SeMB-Fortbildung (und anderer, ähnlicher Präventionsmaßnahmen). Zu den wesentlichen Aspekten zählen die Wichtigkeit,

- schulischen Lehr- und Fachkräften ihre besondere Rolle als Vertrauenspersonen mit guten Zugangsmöglichkeiten zu ihren Schutzbefohlenen bewusst zu machen,
- sie bzgl. notwendiger Präventionsarbeit im schulischen Kontext zu sensibilisieren,
- ihnen Hilfestellung für den Schulalltag sowie rechtliche und emotionale Entlastung bei Missbrauchskonfrontationen zu bieten (z.B. durch die Erweiterung der Fortbildungsinhalte um mehr Handlungswissen und Informationen zum Aufbau von Schutzkonzepten, d.h. den Teilnehmenden mehr Zeit gewähren zum Einüben und Umsetzen der Präventionsinhalte, didaktische Impulse für eine themensensible und bedarfsspezifische Unterrichtsgestaltung

erarbeiten und die Vernetzung und Einbindung von externen Präventionsfachkräften initiieren) sowie

- Möglichkeiten zur individualisierten Auseinandersetzung mit der Thematik zu schaffen.

Die Berücksichtigung der in dieser Studie ermittelten Erkenntnisse, Zusammenhänge und Optimierungschancen könnte der Unsicherheit und Ablehnung aufseiten der schulischen Lehr- und Fachkräfte entgegenwirken und eine adäquate und flächendeckendere Missbrauchsprävention am Ort Schule ermöglichen.

Auf bildungspolitischer Ebene haben die ermittelten Befunde zudem die Relevanz geschärft für die folgenden Aspekte:

Wissenschaftliche Längsschnitt-Studien sollten mit dem Ziel gefördert werden, weitere Erkenntnisse darüber zu erlangen, wie positive Reaktionen und eine hohe Transferleistung noch besser erreicht werden können, insbesondere bei einem so sensiblen Thema wie des sexuellen Kindesmissbrauchs.

Ebenso betonen die theoretischen Hintergründe zum sexuellen Missbrauch (vgl. Kap. 2.1) und Ergebnisse dieser Arbeit die Wichtigkeit von ganzheitlichen, längerfristigen Maßnahmen im Schulsetting, sowohl auf Ebene der Kinder als auch auf Ebene der Erwachsenen. Erst hierdurch können umfassende Schutzkonzepte aufgebaut und ihre volle Wirkung entfaltet werden.

Zum Aufbau von Schutzkonzepten gehört es, neben weiteren Themen der Kindeswohlgefährdung, die Prävention sexuellen Kindesmissbrauchs standardmäßig im Unterricht der Schülerinnen und Schüler aufzugreifen und alters- und entwicklungsadäquat umzusetzen. Die in Kapitel 2.1 aufgezeigten spezifischen Bedarfe von Kindern und Jugendlichen mit Behinderung gilt es hierbei in besonderer Weise zu berücksichtigen, z.B. durch speziell darauf abgestimmte und erfolgreich evaluierte Präventionstrainings wie „Stark mit SAM“ (vgl. Kap. 2.2.2).

Ferner heben die vorliegenden Befunde die Bedeutsamkeit hervor, Prävention sexuellen Kindesmissbrauchs als Thema in die flächendeckende Aus- und Fortbildung von (angehenden) Lehrkräften zu integrieren, um sie adäquat auf ihre Aufgabe als wichtige Vertrauensperson (vgl. Kap. 2.2.3) vorzubereiten, *bevor* sie damit konfrontiert und überfordert werden.

5.5 Limitationen

Trotz Berücksichtigung umfassender Maßnahmen zur Qualitätssicherung und Einhaltung forschungs- und wissenschaftsethischer Grundsätze müssen auch in der vorliegenden Studie Schwächen eingeräumt und Grenzen ausgewiesen werden. Im Folgenden werden zunächst die Limitationen aus der vorausgehenden SeMB-Primärstudie genannt, da sie sich teilweise auch auf die vorliegende Arbeit auswirken, und anschließend detaillierter auf die Einschränkungen der Sekundäranalyse eingegangen.

Fortbestehende Limitationen der SeMB-Primärstudie

Die Analysen der SeMB-Primärstudie weisen aus, dass die SeMB-Fortbildung grundsätzlich die erwünschte Wirkung erzielt, jedoch folgende Einschränkungen dabei berücksichtigt werden müssen:

So ist zum einen die *Erreichung der intendierten Ziele* ohne weitere Beschäftigung mit dem Thema von *begrenzter Nachhaltigkeit*, da es sich bei der Intervention lediglich um eine zweitägige Veranstaltung handelt, in der allenfalls Basiskenntnisse in den Bereichen Grundlagen- und Handlungswissen vermittelt werden können. Zum anderen ist die *kurzfristige Wirksamkeit der Fortbildung* im Vergleich der Experimentalgruppe mit der Wartekontrollgruppe *ungeklärt*, denn für einen Vergleich der beiden Gruppen müssten gleich viele Messzeitpunkte herangezogen werden, bei der WKG wurden jedoch lediglich zwei und nicht drei Messzeitpunkte wie bei der EG erhoben. Des Weiteren besteht ggf. ein *Informationsverlust*, weil in die Analysen nur vollständige Datensätze eingeschlossen wurden und infolgedessen über 20 % der ursprünglich erhobenen Daten nicht berücksichtigt wurden. Auch ist der *ermittelte Anstieg an Handlungssicherheit* bei den Fortbildungsteilnehmenden insofern kritisch zu betrachten, als dass er nicht reliabel eine tatsächliche Handlungskompetenz in einer realen Situation widerspiegelt, sondern es sich um eine subjektive Einschätzung handelt und eine Validierung dieser Einschätzung einer Verhaltensbeobachtung bedürfte. Ferner besteht in Bezug auf die positiven Werte hinsichtlich der Durchführungsintegrität die erhöhte Wahrscheinlichkeit einer *überschätzten Manualtreue und Verzerrung in den Daten*, da die Erhebung der *Durchführungsintegrität* lediglich im Selbsturteil erfolgte (vgl. Theodore, 2017, S. 6), wobei sehr anzuerkennen ist, dass diese Maßnahme der Qualitätssicherung berücksichtigt wurde. Ohne Zweifel ist jedoch die *Qualität der Erhebungsinstrumente*

der kritischste Punkt für die Sekundäranalyse. Aufgrund dessen, dass als Stichprobe für die Itemanalyse Lehramtsstudierende statt bereits berufstätige Lehr- und Fachkräfte herangezogen wurden, kann die psychometrische Qualität der Messinstrumente nicht uneingeschränkt vorausgesetzt werden, weil die Eichstichprobe als nicht hinreichend repräsentativ für die Zielgruppe der Untersuchung betrachtet wird. Zu guter Letzt führt das *Entfernen von Items aus den Originalskalen* zum Thema „Einstellung“ und „Gefühle oder Gedanken“ von Glammeier und Vogelsang (in Vorbereitung), die Bezug nehmen auf den „inneren Widerstand“ und Befürchtungen im Zusammenhang mit dem Thema des sexuellen Missbrauchs, zu inhaltlichen Informationsverlusten. So wurden u.a. die nachfolgenden Items aus der Fragebogenbatterie in der SeMB-Primärstudie entfernt, da sie nicht den erforderlichen Kennwerten für die Trennschärfe ($\geq .300$) entsprachen:

- *„Ich finde, das Thema »Sexuelle Übergriffe/ Sexueller Missbrauch« wird aktuell überbewertet.“*
- *„Ich habe Berührungängste mit diesem Thema.“*
- *„Ich finde es viel belastender, als Lehrkraft mit dem Thema sexuelle Übergriffe umzugehen als mit anderen Kinderschutzthemen wie Vernachlässigung oder körperliche Misshandlung.“*
- *„Befürchtung, dass das Jugendamt nichts unternimmt.“*
- *„Befürchtung, dass das Jugendamt zu schnell/ unangemessen handelt.“*

Bzgl. detaillierterer Informationen zu den Limitationen der SeMB-Primärstudie wird auf den Abschlussbericht des SeMB-Projektes verwiesen (vgl. Bienstein et al., 2016).

Weitere Limitationen der Sekundäranalyse

Die methodischen Einschränkungen in der vorliegenden Sekundäranalyse, die in Bezug auf die ermittelten Ergebnisse nachfolgend erläutert und reflektiert werden, beziehen sich überwiegend auf folgende vier Aspekte:

- *Mediansplit*
- *Teststärke*
- *Effektstärkemaße und Signifikanzschwellen*
- *Messung mit Einzelindikatoren*

Mediansplit

Die Vor- und Nachteile des Mediansplits als Methode zur Gruppeneinteilung wurde vor seiner Anwendung sorgfältig abgewogen:

Grundsätzlich stellt der Mediansplit ein beliebtes und weit verbreitetes Verfahren [zur Bildung von (neuen) (Teil-)Stichproben] dar (vgl. Iacobucci, Posavac, Kardes, Schneider & Popovich, 2015). Die großen Vorteile dieser Methode liegen in der einfachen statistischen Datenauswertung, der Möglichkeit, auch komplexe Sachverhalte anschaulich darzustellen, und in der leichten Interpretation der Ergebnisse, insbesondere von Haupt- und Interaktionseffekten (vgl. Iacobucci et al., 2015). Als kritisch wird hingegen v.a. der Informationsverlust betrachtet, der durch die Dichotomisierung herbeigeführt wird. Graduelle Ausprägungsunterschiede bei Persönlichkeitsmerkmalen bleiben möglicherweise unentdeckt, wenn alle Teilnehmenden entweder der Gruppe mit geringer oder hoher Ausprägung zugeordnet werden, unabhängig davon, wie nah oder fern sie individuell vom Median liegen. Durch diese geringere Varianz der Messwerte kann somit nicht geklärt werden, ob nur eine bestimmte Ausprägungsstärke der Variablen für den Effekt verantwortlich ist, d.h. potenzielle Unterschiede zwischen einer mittleren und geringen oder hohen Ausprägung bleiben dadurch unentdeckt. Zudem geht mit einer geringeren Varianz auch eine Reduktion der Power (Teststärke) einher und es steigt die Wahrscheinlichkeit für einen Fehler erster Art (fälschliche Ablehnung der Nullhypothese) (vgl. Döring & Bortz, 2016, S. 25; Lasarov & Hoffmann, 2017, S. 14).

Alternativ zum Mediansplit sei deshalb vor seiner Durchführung stets zu eruieren, ob sich für eine einfache Interpretation von Effekten nicht auch Spotlight- oder Floodlight-Analysen sowie Simple Slopes-Analysen anbieten würden (vgl. Aiken & West, 1991). Zudem sei zu prüfen, ob statt Gruppenunterschiede nicht ebenso Zusammenhangshypothesen mittels „bivariate[r] oder multivariate[r] Korrelations- und Regressionsanalyse“ überprüft werden könnten, bei denen die „kardinalskalierten Variablen ohne Transformation als Prädiktoren“ eingesetzt werden (Döring & Bortz, 2016, S. 259).

Eine Einteilung nach ähnlichen Persönlichkeitstypen, bei der im Vorfeld Personen nach ähnlichem bzw. unterschiedlichem Typ klassifiziert werden (sog. personenorientierter Ansatz, vgl. Neyer & Asendorpf, 2018), kam aufgrund der nachträglich durchgeführten Sekundäranalyse nicht mehr in Frage. Ebenso waren die der Sekundäranalyse zugrunde liegenden Forschungsfragen auf Unterschiedshypothesen ausgerichtet, sodass diese nicht

in Zusammenhangshypothesen „umgewandelt“ werden sollten. Um den oben angesprochenen Gefahren dennoch entgegenzuwirken, wurde deshalb den Empfehlungen von Lasarov und Hoffmann (2017) weitestgehend gefolgt, indem die Vorgehensweise ausführlich dokumentiert und die Anwendung des Mediansplits vor einem theoretischen Hintergrund begründet wurde. Mit Letzterem meinen sie, dass eine „theoretisch dichotome Modellierung des kontinuierlich erhobenen Konstruktes“ gegeben und „das Untersuchungsdesign [...] darauf ausgelegt sein [sollte], dass die betreffende Variable in der Auswertung einem Median-Split unterzogen wird“ (S. 17). Inwiefern die Dichotomisierung der AVs „Einstellung“ und „Gefühle oder Gedanken“ jedoch bereits von den Skalenentwicklerinnen als solche intendiert war, kann aufgrund der nur unvollständigen Informationen zu den Originalskalen seitens der Urheberinnen nicht abschließend geklärt werden. Die durch die EFA ermittelte mehrdimensionale Faktorenstruktur in beiden AVs schließt zumindest die Durchführung einer solchen bzw. weiteren Segmentierung theoretisch nicht aus. Mit Blick auf das Histogramm der neuen Gruppierungsvariablen „innerer Widerstand“ ist ferner zu erkennen, dass die anzahlmäßige Verteilung der Probanden und Probandinnen über die Spannweite dieses Konstruktes tendenziell jeweils an den Endpunkten der Skala angesiedelt ist und sich bildlich als zweigipflige Verteilung darstellt. D.h. die Teilnehmenden teilen sich schon vor der als zu streng kritisierten Dichotomisierung in die zwei Ausprägungen „gering“ und „hoch“ auf (vgl. hierzu Anhang C 5: Gruppierungsvariable „innerer Widerstand“ – Histogramm). Insofern lässt sich für das Konstrukt „innerer Widerstand“ nicht nur aus theoretischer Sicht eine solche Aufspaltung aufgrund der in der EFA ermittelten Mehrdimensionalität rechtfertigen, sondern auch aufgrund der konkret vorliegenden bimodalen Stichprobenverteilung.

Das Argument des Informationsverlustes für mittlere Ausprägungen trifft deshalb vorwiegend für die Gruppierungsvariable „Unsicherheit“ zu (vgl. hierzu Anhang C 6: Gruppierungsvariable „Unsicherheit“ – Histogramm). Hinsichtlich der Ergebnisinterpretation fällt dieser Aspekt jedoch nicht allzu schwer ins Gewicht, da das Konstrukt „Unsicherheit“ ohnehin in nur 3 von 17 Fällen einen signifikanten Einfluss ausübte und für die Mehrzahl der Befunde das Konstrukt „innerer Widerstand“ verantwortlich ist.

Ferner wurde auf eine feingliedrigere Unterteilung als in die dichotomen Kategorien „gering“ vs. „hoch“, welche auch mittlere Abstufungen berücksichtigen würde, bewusst

verzichtet, da andernfalls die Stichprobengrößen in den einzelnen Kategorien zu klein für aussagekräftige Ergebnisse wären und anzunehmen ist, dass die Verteilung der Teilnehmenden auf weitere Unterkategorien zu einer noch unbalancierteren Stichprobenzusammensetzung führen würde. In den Haupt-Analysen (vgl. Kap. 3.5.3) werden aufgrund der Einführung der beiden neuen Gruppierungsvariablen teilweise bereits vier Teilgruppen miteinander verglichen (EG vs. WKG in Kombination mit jeweils hoher/geringer Ausprägung der zweiten Gruppierungsvariablen „innerer Widerstand“ oder „Unsicherheit“), was bei der vorliegenden Gesamtstichprobe als Obergrenze angesehen werden muss.

Teststärke

In der vorliegenden Sekundäranalyse wurde die Teststärke bei allen Skalen auf Gesamtskalenebene über das Programm G*Power3 berechnet (vgl. Faul et al., 2007) und das Beta[β]-Fehler-Niveau entsprechend der Konvention nach Cohen (1988) auf mindestens 80 % ($1 - \beta = .80$) festgelegt (vgl. Kap. 3.5.3.4 und Kap. 3.5.3.8).

Als Ergebnis wurde für das Konstrukt „innerer Widerstand“ auf den Skalen „Kurzfristige Reaktionen“ und „Langfristige Reaktionen“ die gewünschte Teststärke von ≥ 0.80 erreicht. Die auf diesen Skalen durchgeführten Analysen hatten genügend Power, um mögliche Unterschiede als signifikant aufdecken zu können. In beiden Fällen wurden in der Tat signifikante Unterschiede ermittelt und entsprechend die H_1 angenommen. Bei allen weiteren Skalen wurde weder für das Konstrukt „innerer Widerstand“ noch für das Konstrukt „Unsicherheit“ die gewünschte Teststärke erreicht (vgl. Anhang C 14 für eine Übersicht).

Die Analysen waren in diesen Fällen underpowered und konnten Unterschiede ggf. nicht als signifikant aufdecken. D.h. bei nicht-signifikanten p -Werten ist ein Unterschied dennoch denkbar, der aufgrund der geringen Power jedoch nicht nachgewiesen werden konnte. So wäre es theoretisch möglich, dass die beiden forschungsleitenden Konstrukte entgegen den bisherigen Feststellungen doch mehr Einfluss auf die untersuchten Ebenen ausüben. Wenn allerdings die Mediane bzw. Mittelwerte der beiden Gruppen sehr eng beieinander liegen – wie es in den vorliegenden Analysen der Fall ist (vgl. Anhang D) – scheint ein nicht erkannter bedeutsamer Unterschied, auch unabhängig von der ermittelten Teststärke, jedoch sehr unwahrscheinlich. Aus diesem Grund wurde darauf verzichtet, die Poweranalysen noch weiter auf die Ebene der Einzelitems bzw. einzelnen

Fallvignetten auszudehnen. Wäre dies nicht der Fall, könnte alternativ zudem die Teststärke noch für den größten und den kleinsten nicht-signifikanten p -Wert oder bei der größten und der kleinsten (nicht-signifikanten) Effektstärke ermitteln werden. Auf diese Weise würde zumindest eine grobe Einschätzung erfolgen, in welchem Rahmen die Power bei den nicht-signifikanten Ergebnissen liegt.

Eine Möglichkeit, um Einfluss auf die Teststärke zu nehmen, besteht in der Erhöhung der Probandenanzahl*, da die Power grundsätzlich mit der Stichprobengröße steigt (vgl. Field, 2017). In der vorliegenden Sekundäranalyse wurde jedoch auf den bestehenden Datensatz aus dem SeMB-Projekt zurückgegriffen, sodass es nicht möglich war, die Stichprobengröße zu erhöhen.

Effektstärkenmaß und Signifikanzschwellen

Die Beurteilung der signifikanten Effekte erfolgte nach rein statistisch berechneten Grenzwerten. Dabei wurde das standardisierte Effektgrößenmaß r zur Beurteilung der Effektstärke zugrunde gelegt und zur Berechnung der Teststärke das Effektstärkemaß d ermittelt. In beiden Fällen wurde hierzu der z -Wert und die Gesamtstichprobengröße (N) verwendet und zur Interpretation der Effektgröße Cohen (1988) herangezogen. Dabei zeigte sich, dass bei der Umrechnung der Werte die Einstufung bzgl. eines kleinen vs. mittleren Effekts einander nicht ganz entsprechen (kleiner Effekt ab $r = .10$ bzw. ab $d = .2$; mittlerer Effekt ab $r = .30$ bzw. ab $d = .5$; großer Effekte ab $r = .50$ bzw. ab $d = .8$). Dieses Problem der inkonsistenten Effektgrößenkonventionen und dadurch entstehenden Abweichungen ist zwar bekannt (vgl. Döring & Bortz, 2016), führt in der vorliegenden Analyse jedoch dazu, dass bei einer solch statistischen Herangehensweise, Effekte, die im Grenzbereich der Einstufungen liegen, nicht eindeutig klassifiziert werden können bzw. im Zweifelsfall der unteren Grenze zugeordnet wurden.

Dies traf auf der Skala „Kurzfristige Reaktionen“ für das Konstrukt „innerer Widerstand“ bzgl. der Hypothese 36 „*Ich werde die Fortbildung in guter Erinnerung behalten.*“ ($p < .001$; $r = -0.2977$: kleiner Effekt; $d = -0.6237$: mittlerer Effekt) und für die Hypothese 37 „*Mit der Fortbildung bin ich zufrieden.*“ ($p < .002$; $r = -0.2598$: kleiner Effekt; $d = -0.5381$: mittlerer Effekt) zu (vgl. Anhang D 4).

In Bezug auf die Skala „Langfristige Reaktionen“ für das Konstrukt „innerer Widerstand“ stellen sich die nicht einheitlichen Zuordnungen der Einstufungen sogar als

noch gravierender dar. Hier sind sowohl die Gesamtskala als auch alle vier der signifikant eingestuften Einzelitems davon betroffen:

- Hypothese 49 „Gesamtskala – Langfristige Reaktionen – Konstrukt 'innerer Widerstand'“ ($p < .001$; $r = -0.2703$: kleiner Effekt; $d = -0.5615$: mittlerer Effekt),
- Hypothese 50: „Die in der Fortbildung erworbenen Kenntnisse nutze ich häufig in meiner täglichen Arbeit.“ ($p < .001$; $r = -0.2851$: kleiner Effekt; $d = -0.5948$: mittlerer Effekt),
- Hypothese 51: „Es gelingt mir gut, die erworbenen Inhalte der Fortbildung in meiner täglichen Arbeit anzuwenden“ ($p < .001$; $r = -0.2866$: kleiner Effekt; $d = -0.5982$: mittlerer Effekt),
- Hypothese 52: „Seit der Fortbildung bin ich mit meiner Arbeit zufriedener.“ ($p < .001$; $r = -0.2466$: kleiner Effekt; $d = -0.5089$: mittlerer Effekt),
- Hypothese 53: „Durch die Anwendung der Inhalte der Fortbildung konnten Arbeitsabläufe in der Einrichtung vereinfacht werden.“ ($p < .001$; $r = -0.2619$: kleiner Effekt; $d = -0.5428$: mittlerer Effekt), (vgl. Anhang D 6).

Es stellt sich in den o.g. Fällen somit die Frage, ob es sich schlussendlich um kleine oder doch bereits um mittlere Effekte handelt. Bei einer etwas weniger strengen Auslegung der Grenzwerte und einheitlichen Umrechnung würde sich dadurch in der vorliegenden Arbeit die Anzahl der signifikanten Unterschiede mit mittlerer Effektstärke um weitere 7 auf insgesamt 10 von 17 Befunden (anstatt 3 von 17) erhöhen.

Als Ergänzung zu dieser statistischen Beurteilung sollten die Effektstärken daher auch inhaltlich interpretiert und ihre praktische Bedeutsamkeit stärker berücksichtigt werden, da „konventionelle Referenzwerte zur Einstufung von Effektgrößen nur grobe Anhaltspunkte liefern“ (Döring & Bortz, 2016, S. 821). Als aussagekräftigere Methode wird ferner empfohlen, die eigenen Ergebnisse den Effektgrößen aus vorherigen, vergleichbaren Untersuchungen gegenüberzustellen und diese miteinander in Bezug zu setzen. Hierdurch kann eine validere Einschätzung erfolgen, ob die bisherigen Effektgrößen als repliziert gelten oder als kleiner oder größer einzustufen sind (vgl. Döring & Bortz, 2016). Aufgrund dessen, dass die Fragestellungen der vorliegenden Arbeit zuvor noch nicht anderweitig untersucht wurden, war ein derartiger Abgleich nicht möglich.

Ähnliches Phänomen betrifft die gewählten Grenzwerte zur Einstufung der Signifikanz. Diese Berechnungen erfolgten in der vorliegenden Arbeit auf dem konventionellen Signifikanzniveau von $\alpha = 0.05$ (d.h. 5 % Irrtumswahrscheinlichkeit; p -Wert $< .05$). In Folge musste die Gesamtskala „Handlungssicherheit“ für das Konstrukt „Unsicherheit“ mit einem p -Wert von .056 als nicht signifikant eingestuft werden, wobei die Signifikanzschwelle nur knapp verpasst wurde (vgl. Anhang D 14). Inhaltlich ist es jedoch relevant, wenn sich eine hohe Unsicherheit der Fortbildungsteilnehmenden auf ihre subjektiv bewertete Handlungssicherheit negativ auswirkt. Dies könnte weiteren hemmenden Einfluss auf präventives Handeln haben und sollte daher nicht aufgrund einer knapp verpassten Signifikanzschwelle ignoriert werden. Bei einer methodisch optimierten Studiendurchführung könnte das Ergebnis u.U. eindeutig als signifikant eingestuft werden und sogar noch deutlicher ausfallen. Insofern wird dafür plädiert, bzgl. der Ergebnisinterpretation die Grenzwerte nicht als absolutes Ausschlusskriterium anzusehen. Vielmehr sollten stets auch Fälle mit knapp verpassten Bemessungsgrenzen auf ihre inhaltliche Relevanz beurteilt werden.

Messung mit Einzelindikatoren

Eine weitere Limitation der vorliegenden Studie betrifft die nicht durchgängige Messung von Einzelindikatoren. So wurden zwar die Skalen auf Ebene 1 und 3 jeweils „doppelt“ analysiert, indem die jeweilige Gesamtskala betrachtet wurde, um zu überprüfen, ob grundsätzlich ein signifikanter Unterschied in der zentralen Tendenz vorliegt, und zusätzlich auf die Ebene der Einzelitems ausgedehnt, um weitere bestehende signifikante Unterschiede bei spezifischen Teilaspekten der Skala identifizieren zu können. Diese Messung latenter Konstrukte durch Einzelindikatoren ist laut Döring und Bortz (2016) aus forschungsökonomischen Gründen u.U. vertretbar, in praxisnaher Forschung sehr beliebt und kann selbst „bei theoretisch anspruchsvollen latenten Variablen die üblichen Testgütekriterien erfüllen“ [...] und [ist] somit brauchbar“ (S. 265).

Auf Ebene 2 (Lernen) erfolgte jedoch – bis auf die drei Fallvignetten der Skala „Handlungssicherheit“ – ausschließlich eine Auswertung auf Gesamtskalenebene.

Hintergrund dieses Vorgehens war neben Ressourcengründen zum einen die Tatsache, dass die Skalen auf Ebene 1 und 3 bei detaillierter Betrachtung i.d.R. nicht ein globales Thema (wie z.B. weitere Beschäftigung mit den Themen und Inhalten nach der Fortbildung) abbilden, sondern inhaltlich teilweise sehr differenziert sind. Zum anderen

bestand das Forschungsinteresse bei der vorliegenden Arbeit vorwiegend auf denen der Lernebene vor- und nachgelagerten Ebenen (1 – Reaktionen und 3 – Verhalten), da die Ebene des Lernzuwachses durch die SeMB-Fortbildung bereits Evaluationsschwerpunkt in der SeMB-Primärstudie bildete und dort tiefergehend untersucht wurde (vgl. Bienstein et al., 2016).

Da diese detaillierte Betrachtung jedoch einzelne signifikante Aspekte zum Vorschein brachte, die bei einer übergeordneten Auswertung (d.h. ausschließliche Auswertung auf Gesamtskaleneben) unentdeckt geblieben wären, müssen hierdurch mögliche Informationsverluste auf Ebene 2 eingeräumt werden. Es empfiehlt sich daher für Folgestudien eine detailliertere Analyse für den Bereich des Lernzuwachs bzgl. der beiden forschungsleitenden Konstrukte.

5.6 Fazit

Die Arbeit leistet durch die hervorgebrachten Beiträge auf wissenschaftlicher, praktischer und bildungspolitischer Ebene (vgl. Kap. 5.4) einen bedeutsamen Erkenntnisgewinn. So konnten die zugrunde liegenden Forschungsfragen, was relevante Persönlichkeitsmerkmale im Kontext der Prävention sexuellen Kindesmissbrauch sind und welchen Einfluss sie auf die SeMB-Fortbildung haben, beantwortet werden.

Es zeigt sich, dass

- „innere Widerstände“ und „Unsicherheiten“ als geeignete und relevante Persönlichkeitsmerkmale (hier: forschungsleitende Konstrukte) identifiziert werden können,
- v.a. „innere Widerstände“ die kurzfristigen und langfristigen Reaktionen auf die SeMB-Fortbildung negativ mit kleiner bis mittlerer Effektstärke beeinflussen, wenn diese stark bei den Fortbildungsteilnehmenden ausgeprägt sind,
- der Lernzuwachs hingegen nicht durch „innere Widerstände“ beeinflusst zu sein scheint und sich hohe „Unsicherheiten“ lediglich auf Teilaspekte mit kleiner Effektstärke im Bereich „Handlungssicherheit“ auswirken und
- bei hoher Ausprägung der Konstrukte präventives Handeln des schulischen Personals jedoch derart gehemmt sein kann, dass sich Lehr- und Fachkräfte im Anschluss an die Fortbildung persönlich weniger mit der Thematik auseinandersetzen oder das Thema im geringeren Umfang mit ihren Schülerinnen und Schülern im Unterricht aufgreifen (kleine Effektstärke).

Zusammenfassend kann somit festgehalten werden, dass hohe innere Widerstände und/oder starke Unsicherheiten bei Fortbildungsteilnehmenden zu präventionshemmenden Verhaltensweisen führen können.

Die ermittelten Befunde bekräftigen die dringende Notwendigkeit zur weiteren Forschung in der Prävention sexuellen Kindesmissbrauchs. Die anhaltende Relevanz besteht vor dem theoretisch skizzierten Hintergrund, dass

- Kinder und Jugendliche (mit Behinderung) besonders von sexualisierter Gewalt gefährdet sind (vgl. Kap. 2.1),

- schulische Lehr- und Fachkräfte zu den geeignetsten Zielgruppen gehören, die sich für das Thema einsetzen können und es ferner zu ihren Aufgaben gehört (vgl. Kap. 2.2),
- es Evaluationsmodelle gibt, die es ermöglichen, differenziert und zugleich holistisch Wirkmechanismen von Präventionsfortbildungen zu analysieren (vgl. Kap. 2.3),
- sich die SeMB-Fortbildung in besonderer Weise als Untersuchungsgegenstand für die Untersuchung eines behinderungsspezifischen Angebots eignet (vgl. Kap. 2.5) und
- die Fragestellung nach „inneren Widerständen“ und/oder „Unsicherheiten“ bzgl. des sexuellen Kindesmissbrauchs von übergeordneter Bedeutung ist (vgl. Kap. 2.4).

Auch wenn die Aussagekraft bzgl. prognostischer Wirkung und/oder Transferleistung im Arbeitsalltag u.U. nur mäßig ist, hilft es, einen holistischen Blick auf die diversen (Learning-)Outcomes zu richten. Dadurch wird der Blick für die Zusammenhänge vom subjektiven Wahrnehmen einer Fortbildung sowie den Chancen und Barrieren für die Umsetzung des Gelernten in der Praxis geschärft. Schließlich wird hierdurch der Weg zur Optimierung von Forschungsdesigns und Fortbildungskonzepten eröffnet. Insgesamt wird dadurch *ein* Beitrag zur Prävention und Intervention bei potenziellen und bestätigten Missbrauchereignissen geleistet.

5.7 Forschungsausblick

Die Arbeit dient schließlich als Basis, um weiterführend den Einfluss auf Qualifizierungsmaßnahmen zur Prävention sexuellen Kindesmissbrauch zu untersuchen und zu optimieren. Aus den Befunden und Grenzen der vorliegenden Arbeit heraus lassen sich folgende Forschungsperspektiven auf methodischer und didaktischer Ebene für zukünftige Studien ableiten:

Forschungsausblick auf methodischer Ebene

(1) Für zukünftige Forschungsvorhaben im Zusammenhang mit Fortbildungen zur Prävention sexuellen Kindesmissbrauchs erscheint die Durchführung von Langzeiterhebungen aus mehreren Gründen angebracht: Zum einen würde bei einer länger gestreckten Erhebungszeit einer zu frühen Messung der Reaktionsebene vorgebeugt und dadurch eine aussagekräftigere Nützlichkeits- und Zufriedenheitsmessung erreicht. Zum anderen könnte ein längerer Follow-up-Zeitraum berücksichtigt werden und hierdurch die vierte Ebene im Modell von Kirkpatrick (vgl. Kap. 2.3.2) miterfasst und der Langzeittransfer im Schulalltag abgebildet werden. D.h. es würde der geforderten Nachverfolgung der Teilnehmenden entsprochen (vgl. Baldwin et al., 2017; Cheng & Ho, 2001) und dadurch eine vertiefte Abbildung der tatsächlich durchgeführten Präventionsanstrengungen erzielt sowie Umsetzungserfolge und mögliche Hindernisse sichtbar. Gleichzeitig könnten im Rahmen von Langzeiterhebungen auch weitere Begleitmaßnahmen durchgeführt und miterfasst werden, sodass die Fortbildungsmaßnahme nicht als Mikro-Ebenen-Analyse untersucht wird, sondern in ihrer Ganzheitlichkeit und Prozesshaftigkeit betrachtet wird.

(2) In Anbetracht von praxisrelevanten kleinen und mittleren Effektstärken in der aktuellen Studie empfiehlt es sich ferner, die ermittelten Ergebnisse an einer größeren und möglichst randomisierten Probandengruppe* zu verifizieren. Dies war in der vorliegenden Untersuchung nicht möglich, da es sich um eine Sekundäranalyse handelt und in der Primärstudie auf interessierte Teilnehmende zurückgegriffen werden musste, die auf freiwilliger Basis partizipiert haben. Somit konnte keine Gesamterhebung durchgeführt werden. Eine Erhöhung der Stichprobengröße würde darüber hinaus einer zu geringen Teststärke vorbeugen (vgl. Field, 2017).

(3) Die Ergebnisse der vorliegenden Studie deuten des Weiteren darauf hin, dass auch die Betrachtung von Einzelaspekten einen relevanten Erkenntnisgewinn erzielen kann. Aus diesem Grund ist das Ausweiten der Detailanalyse auf alle Untersuchungsebenen eine weitere Empfehlung für Folgestudien, bei der die Wirkung der forschungsleitenden Konstrukte ebenso in Bezug auf Learning Outcomes differenziert analysiert werden.

(4) An den vorangehenden Punkt schließt sich die Empfehlung an, bei der Detailauswertung auf psychometrisch geeignete Skalen zurückzugreifen, die eine noch größere Anzahl an für das Thema relevanter Einzelindikatoren umfassen. Offen blieben in der vorliegenden Studie z.B. die Frage nach konkreten Berührungspunkten beim Thema des sexuellen Kindesmissbrauchs oder inwiefern sich die Belastungen der Lehrkräfte bei sexuellen Übergriffen zu anderen Kinderschutzthemen (wie Vernachlässigung oder körperlicher Misshandlung) unterscheiden, da sie aufgrund nicht hinreichender Kennwerte aus den Originalskalen nach Glammeier und Vogelsang (in Vorbereitung) in der SeMB-Primärstudie entfernt wurden. Durch eine derartige Erweiterung und Optimierung der Erhebungsinstrumente ließe sich der Erkenntnisgewinn deutlich steigern und Fortbildungskonzepte könnten noch besser auf die Bedarfe der Teilnehmenden abgestimmt werden.

(5) Methodisch könnte in Anschlussstudien auch ein personenorientierter Ansatz bei der Gruppeneinteilung angewandt werden. Bei diesem würden die dispositionalen Persönlichkeitsmerkmale im Vorfeld der Untersuchung bei den Teilnehmenden erhoben, sodass die Gruppenzuweisung empirisch begründet erfolgt und „Personen nach Ähnlichkeit in ihrem Persönlichkeitsprofil klassifiziert werden“ (vgl. Neyer & Asendorpf, 2018, S. 114).

(6) „Innere Widerstände“ und „Unsicherheiten“ sind zudem nur zwei von vielen weiteren Persönlichkeitsmerkmalen, die Einfluss auf die Wirkung einer Fortbildung zur Prävention sexuellen Kindesmissbrauchs nehmen können. In der vorliegenden Arbeit wurden darüber hinaus „aktives Engagement“, „Befürchtung um Außendarstellung“ sowie „Einschätzung von Falschbeschuldigen“ als weitere relevante Konstrukte identifiziert (vgl. Kap. 3.5.1), die jedoch aus Ressourcengründen nicht näher untersucht werden konnten. Ferner deuteten die vorliegenden Ergebnisse auf einen möglichen

Zusammenhang zwischen hohen Widerständen und Unsicherheiten mit einer geringen Selbstwirksamkeit hin (vgl. Kap. 5.3.1). Ebenso wurde bisher noch nicht der Einfluss der klassischen Persönlichkeitsmerkmale, wie den Big-Five, im Kontext von Fortbildungen zur Prävention sexuellen Kindesmissbrauchs untersucht. Die vorliegende Arbeit bietet somit Anlass, in zukünftigen Forschungsvorhaben, neben inneren Widerständen und Unsicherheiten, noch weiteren Persönlichkeitsmerkmalen nachzugehen, diese bzgl. der Wirkung von Präventionsfortbildungen und -maßnahmen zu untersuchen und dadurch zu einem umfassenderen Einblick in das komplexe Wirkungsgeflecht beizutragen.

(7) Darüber hinaus wäre es interessant zu untersuchen, ob verschiedene Kenntnisstände und Vorerfahrungen der schulischen Lehr- und Fachkräfte im Umgang mit der Thematik des sexuellen Kindesmissbrauchs (z.B. bereits Basis-Fortbildungen besucht, Ausbildung zur Insoweit erfahrenen Fachkraft absolviert, etc.) zu verschiedenen Fortbildungswirkungen führen, bspw. in Bezug auf anschließende Präventionsanstrengungen.

(8) Ferner böte es sich in Folgestudien an, die Stichprobe der schulischen Lehr- und Fachkräfte zusätzlich nach verschiedenen Förderschwerpunkten zu differenzieren, um weitere spezifische Hinweise auf präventionsförderliche und -hinderliche Faktoren zu ermitteln.

(9) Ebenfalls empfehlenswert ist es, die Forschungsfrage nach dem Einfluss von „inneren Widerständen“ und „Unsicherheiten“ auf weitere Zielgruppen auszuweiten, in deren Arbeitskontext die Prävention sexuellen Kindesmissbrauchs fällt, z.B. Mitarbeitende in Wohneinrichtungen oder anderen Settings der Kinderbetreuung.

(10) Außerdem wäre in Folgeuntersuchungen interessant der Frage nachzugehen, welchen Einfluss der zeitliche Umfang und die Intensität der (SeMB-)Fortbildung auf die Präventionsanstrengungen in den Schulen genommen hat. Für zukünftige Forschungsvorhaben empfiehlt es sich daher, die Wirkung von Langzeitintervention kurzfristigen gegenüberzustellen und Fortbildungen unterschiedlicher Intensität zu vergleichen.

(11) Vor dem Hintergrund der sensiblen Thematik des sexuellen Kindesmissbrauchs und den individuellen Herausforderungen in der Auseinandersetzung damit empfiehlt sich eine Vergleichsforschung von Online- vs. Präsenzveranstaltungen bzw. Angeboten in Form von Gruppenintervention vs. Möglichkeiten des individuellen Lernens. Dies würde dem Aspekt der individualisierten Prävention gerecht werden und Fortbildungsteilnehmenden ggf. einen privateren Rahmen zur Rezeption und Bearbeitung der Fortbildungsinhalte ermöglichen. Erste Erfolge in einer kombinierten Umsetzung belegen die Evaluationsergebnisse der begleitenden Präsenzkurse im Rahmen des Online-Kurses Prävention sexuellen Kindesmissbrauchs (vgl. Online-Kurs: König et al., 2015; Präsenzkurs: Niehues et al., 2015). Inwiefern ein individuellerer Zugangsweg noch stärker für eine gehemmtere Zielgruppe erweitert und erschlossen werden kann, könnte bedeutsamer Gegenstand zukünftiger Forschungsvorhaben sein.

(12) Abschließend empfiehlt sich auf methodischer Ebene für zukünftige Studien ein Mixed-Method-Design, um dem komplexen Untersuchungsfeld der Wirkungen von hemmenden Persönlichkeitsmerkmalen in der Prävention sexuellen Kindesmissbrauchs gerechter zu werden. Durch die Integration qualitativer und quantitativer Methoden (vgl. Kelle, 2008) ließe sich die Perspektive der schulischen Lehr- und Fachkräfte bzgl. möglicher innerer Widerstände und Unsicherheiten noch detaillierter erfassen. Das schulische Personal könnte bspw. in einer zusätzlichen Befragung prä und post zur Fortbildungsveranstaltung freier Auskunft geben über seine Wahrnehmungen, Erfahrungen und Möglichkeiten der Umsetzung. Eine Einschätzung Dritter (z.B. der Schulleitung) könnte darüber hinaus weitere Erkenntnisse hinsichtlich des Arbeitsverhaltens im Anschluss an die Fortbildung liefern und bislang unbekannt transferförderliche und/oder -hinderliche Faktoren aufdecken.

Forschungsausblick auf didaktischer Ebene

(13) In Bezug auf die didaktische Überarbeitung der Fortbildungskonzeption geben die vorliegenden Befunde Hinweise darauf, dass es sinnvoll wäre, neben der bisherigen SeMB-Fortbildung als Basis-Fortbildung optionale Vertiefungsbausteine und -module zu entwickeln und anzubieten (z.B. in Bezug auf konkretere Handlungsweisen und dem Aufbau von Schutzkonzepten), sodass eine intensivere und längerfristige Auseinandersetzung ermöglicht wird.

(14) Vor dem Hintergrund, dass beide forschungsleitenden Konstrukte in der vorliegenden Arbeit einen signifikanten negativen Einfluss aufweisen, empfiehlt es sich, die Bausteine der SeMB-Fortbildung inhaltlich derart zu ergänzen, dass „innere Widerstände“, hemmende Gefühle und Gedanken sowie „Unsicherheiten“ noch sensibler thematisiert und dadurch reduziert werden können. Eine stärkere Informationstransparenz im Vorfeld der Veranstaltung bzgl. der Fortbildungsinhalte und der zu erwartenden Umsetzung kann ggf. dazu beitragen, die Neugier auf die Veranstaltung zu wecken sowie mögliche Widerstände und Sorgen im Vorhinein abzubauen. Eine Inspiration hierzu liefern z.B. die Informationsvideos des „digitalen Grundkurses zum Schutz von Schüler*innen vor sexuellem Missbrauch“ – „Was ist los mit Jaron?“ (<https://www.was-ist-los-mit-jaron.de/bedenken/> [Zugriff: 28.10.2023]). Ebenso kann eine stärkere Betonung der Notwendigkeit der Qualifizierung des gesamten Schulpersonals dem Gefühl der alleinigen Verantwortung vorbeugen. Das Ansprechen der eigenen Handlungsnotwendigkeit bei gleichzeitiger Möglichkeit der eigenen Abgrenzung durch die Übergabe an die nächste spezialisierte Instanz nach Initiierung der Hilfekette, kann zusätzlich eine enorme emotionale Entlastung für das schulische Personal bieten, die es zu schaffen gilt.

(15) Neben einer reinen Präsenzveranstaltung böte es sich ferner an, die SeMB-Fortbildung und andere ähnliche Fort- und Qualifizierungsmaßnahmen zur Prävention sexuellen Kindesmissbrauchs auch als Online-Variante anzubieten, da sowohl Präsenz- als auch Online-Trainings dieser Art zu einem Wissenszuwachs bzgl. sexuellen Missbrauchs führen (vgl. Rheingold et al., 2015). Dies hätte zum einen den Vorteil der ortsunabhängigen Teilnahme bzw. Durchführung und potenziell größeren Reichweite. Zum anderen würde auf diese Weise dem weiter oben angesprochenen Aspekt der individuelleren und sensibleren Erarbeitung und Auseinandersetzung mit der Thematik bei eigener Betroffenheit o.ä. entsprochen.

Abschließend kann festgehalten werden, dass von sexuellem Missbrauch (potenziell) betroffene Kinder und Jugendliche (mit Behinderung) schulisches Personal vor große Herausforderungen stellen. Die Unterstützung der Fachkräfte zu einem adäquaten Umgang damit, der sowohl eine gute Versorgung der Schülerinnen und Schüler als auch eine den Belastungen des schulischen Personals angemessene Handhabung berücksichtigt, erfolgt im deutschen Schulsystem jedoch noch nicht systematisch. Auf Ebene der Bildungspolitik und gesamtgesellschaftlicher Ebene ergibt sich daraus die Forderung, die Qualifizierung von schulischem Personal flächendeckend und obligatorisch in die Ausbildung von (angehenden) schulischen Lehr- und Fachkräften zu inkludieren, um den Schutz vor sexuellem Kindesmissbrauch zu erhöhen. Um die Frage zu beantworten, wie dies am besten gelingen kann, schließt die Arbeit daher mit einem Plädoyer für mehr Forschung im Bereich des sexuellen Kindesmissbrauchs – v.a. im Förderschulwesen. Der damit einhergehende Erkenntnisgewinn kann zur Etablierung qualitativ noch hochwertigerer und effektiverer Fortbildungs- und Qualifizierungsangebote in der Schullandschaft beitragen und den Ort Schule für alle Kinder, unabhängig von möglichen Behinderungen, als Präventions- und Schutzraum vor sexualisierter Gewalt weiter ausbauen.

Literaturverzeichnis

- Aarts, P. (1992). *In Bed trokken ze de dekens om zich heen*. Amsterdam.
- Abel, G., Becker, J. & Cunningham-Rathner, J. (1984). Complications, consent, and cognitions in sex between children and adults. *International Journal of Law and Psychiatry*, 7(1-2), 89–103.
- Abrahams, N., Casey, K. & Daro, D. (1992). Teachers' knowledge, attitudes, and beliefs about child abuse and its prevention. *Child Abuse & Neglect*, 16(2), 229–238. [https://doi.org/10.1016/0145-2134\(92\)90030-U](https://doi.org/10.1016/0145-2134(92)90030-U)
- Abrams, M.P., Mulligan, A.D., Carleton, R.N. & Asmundson, G.J. (2008). Prevalence and correlates of sleep paralysis in adults reporting childhood sexual abuse. *Journal of anxiety disorders*, 22(8), 1535–1541. <https://doi.org/10.1016/j.janxdis.2008.03.007>
- Adams, J.A. (2004). Medical evaluation of suspected child sexual abuse. *Journal of Pediatric and Adolescent Gynecology*, 17(3), 191–197.
- Adler, G. (1994). Transference, Countertransference, and Abuse in Psychotherapy. *Harvard Review of Psychiatry*, 2(3), 151–159. <http://doi.org/10.3109/10673229409017131>
- Adler, N.A. & Schutz, J. (1995). Sibling incest offenders. *Child Abuse & Neglect*, 19(7), 811–819.
- Ahlers, C.H.J., Schaefer, G.A., Mundt, I.A., Roll, S., Englert, H., Willich, S.N. & Beier, K.M. (2011). How unusual are the contents of paraphilias? Paraphilia-associated sexual arousal patterns in a community-based sample of men. *Journal of Sexual Medicine*, 8(5), 1362–1370.
- Aiken, L.S. & West, S.G. (1991). *Multiple regression: Testing and interpreting interactions*. Sage Publications.
- Ajzen, I. & Fishbein, M. (1977). Attitude-behavior relations: A theoretical analysis and review of empirical research. *Psychological Bulletin*, 84(5), 888–918. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.84.5.888>
- Akbaş, S., Turla, A., Karabekiroğlu, K., Pazvantoğlu, O., Keskin, T. & Böke, O. (2009). Characteristics of sexual abuse in a sample of Turkish children with and without mental retardation, referred for legal appraisal of the psychological repercussions. *Sexuality and disability*, 27, 205–213.
- Alaggia, R. (2005). Disclosing the trauma of child sexual abuse: A gender analysis. *Journal of Loss and Trauma*, 10, 453–470.
- Alaggia, R., Collin-Vézina, D. & Lateef, R. (2019). Facilitators and Barriers to Child Sexual Abuse (CSA) Disclosures: A Research Update (2000-2016). *Trauma, Violence & Abuse*, 20(2), 260–283. <https://doi.org/10.1177/1524838017697312>
- Allen, M.S. & Walter, E.E. (2018). Linking big five personality traits to sexuality and sexual health: A meta-analytic review. *Psychological Bulletin*, 144(10), 1081–1110. <https://doi.org/10.1037/bul0000157>

- Alliger, G.M. & Janak, E.A. (1989). Kirkpatrick's levels of training criteria: Thirty years later. *Personnel Psychology*, 42(2), 331–342. <https://doi.org/10.1111/j.1744-6570.1989.tb00661.x>
- Alliger, G.M., Tannenbaum, S.I., Bennett, W., Jr., Traver, H. & Shotland, A. (1997). A meta-analysis of the relations among training criteria. *Personnel Psychology*, 50(2), 341–358. <https://doi.org/10.1111/j.1744-6570.1997.tb00911.x>
- Allroggen, M. (2015). *Erfahrungen zu sexualisierter Gewalt von Jugendlichen in Einrichtungen der Jugendhilfe und Internaten. Häufigkeiten – Formen – Folgen*. Vortrag gehalten auf der Tagung „Sexuelle Gewalt in Institutionen – Perspektive der Jugendlichen“ am 03.12.2015, Goethe-Universität Frankfurt am Main. Verfügbar unter [„Veranstaltungen 2015“]: <https://www.uniklinik-uhl.de/kinder-und-jugendpsychiatriepsychotherapie/publikationen-vortraege-downloads/vortraegeveranstaltungen.html>
- Alriksson-Schmidt, A., Armour, B. & Thibadeau, J. (2010). Are adolescent girls with a physical disability at increased risk for sexual violence? *The Journal of School Health*, 80, 361–367.
- Alvarez, K., Salas, E. & Garofano, C.M. (2004). An integrated model of training evaluation and effectiveness. *Human Resource Development Review*, 3(4), 385–416.
- American Psychiatric Association (APA). (1999). *Dangerous sex offenders: A task-force report*. APA, Washington, DC.
- Anagnostaki, L., Wright, M.J. & Papathanasiou, A. (2013). Secrets and Disclosures: How Young Children Handle Secrets. *The Journal of Genetic Psychology*, 174(3), 316–334. <http://doi.org/10.1080/00221325.2012.672350>
- Andrews, A.B. & Veronen, L.J. (1993). Sexual assault and people with disabilities. *Journal of Social Work & Human Sexuality*, 8, 137–159. http://doi.org/10.1300/J291v08n02_08
- Angelakis, I., Austin, J.L. & Gooding, P. (2020). Association of Childhood Maltreatment With Suicide Behaviors Among Young People: A Systematic Review and Meta-analysis. *JAMA network open*, 3(8), e2012563. <https://doi.org/10.1001/jamanetworkopen.2020.12563>
- Antia, S.D., Kreimeyer, K.H., Metz, K.K. & Spolsky, S. (2011). Peer interactions of deaf and hard-of-hearing children. In P. Nathan, M. Marschark & P.E. Spencer (Eds.), *The Oxford Handbook of Deaf Studies, Language, and Education*, (Vol. 1, pp. 173–187). New York: Oxford University Press.
- Antonovsky, A. (1979). *Health, stress, and coping*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Antonovsky, A. (1987). *Unraveling the mystery of health: How people manage stress and stay well*. Jossey-Bass.
- Antonovsky, A. (1997). *Salutogenese. Zur Entmystifizierung von Gesundheit*. Tübingen: dgvt-Verlag.

- Arata, C.M. (1998). To tell or not to tell: Current functioning of child sexual abuse survivors who disclosed their victimization. *Child Maltreatment*, 3(1), 63–71. <https://doi.org/10.1177/1077559598003001006>
- Arriola, K.R., Loudon, T., Doldren, M.A. & Fortenberry, R.M. (2005). A meta-analysis of the relationship of child sexual abuse to HIV risk behavior among women. *Child abuse & neglect*, 29(6), 725–746. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2004.10.014>
- Arthur, W., Jr., Bennett, W., Jr., Edens, P.S. & Bell, S.T. (2003). Effectiveness of training in organizations: A meta-analysis of design and evaluation features. *The Journal of Applied Psychology*, 88(2), 234–245. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.88.2.234>
- Assink, M., van der Put, C.E., Meeuwse, M., de Jong, N.M., Oort, F.J., Stams, G. & Hoeve, M. (2019). Risk factors for child sexual abuse victimization: A meta-analytic review. *Psychological Bulletin*, 145(5), 459–489. <https://doi.org/10.1037/bul0000188>
- Badmaeva, V.D. (2011). Consequences of sexual abuse in children and adolescents. *Neuroscience and Behavioral Physiology*, 41(3), 259–262.
- Baginsky, M. (2000). Training teachers in child protection. *Child Abuse Review*, 9(2), 74–81. [https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1099-0852\(200001/02\)9:1<74::AID-CAR578>3.0.CO;2-2](https://doi.org/10.1002/(SICI)1099-0852(200001/02)9:1<74::AID-CAR578>3.0.CO;2-2)
- Baginsky, M. (2003). Newly qualified teachers and child protection: a survey of their views, training and experiences. *Child Abuse Review*, 12, 119–127.
- Baginsky, M. & Macpherson, P. (2005). Training teachers to safeguard children: developing a consistent approach. *Child Abuse Review*, 14(5), 317–330. <https://doi.org/10.1002/CAR.905>
- Bagley, C. & King, K. (1990). *Child sexual abuse: The search for healing*. London: Tavistock/Routledge.
- Bagley, C. (1995). *Child sexual abuse and mental health in adolescents and adults: British and Canadian perspectives*. Aldershot: Avebury.
- Bal, S., Van Oost, P., De Bourdeaudhuij, I. & Crombez, G. (2003). Avoidant coping as a mediator between self-reported sexual abuse and stress-related symptoms in adolescents. *Child abuse & neglect*, 27(8), 883–897. [https://doi.org/10.1016/s0145-2134\(03\)00137-6](https://doi.org/10.1016/s0145-2134(03)00137-6)
- Baldwin, T.T. & Ford, J.K. (1988). Transfer of training: A review and directions for future research. *Personnel Psychology*, 41(1), 63–105.
- Baldwin, T.T., Ford, J.K. & Blume, B.D. (2009). Transfer of training 1988–2008: An updated review and new agenda for future research. In G. P. Hodgkinson and J.K. Ford (Eds.), *International Review of Industrial and Organizational Psychology* (Vol. 24, pp. 41–70). Chichester, England: Wiley.

- Baldwin, T.T., Ford, K.J. & Blume, B.D. (2017). The state of transfer of training research: Moving toward more consumer-centric inquiry. *Human Resource Development Quarterly*, 28, 17–28.
- Balogh, R., Bretherton, K., Whibley, S., Berney, T., Graham, S., Richold, P. & Firth, H. (2001). Sexual abuse in children and adolescents with intellectual disability. *Journal of Intellectual Disability Research*, 45, 194–201. <http://doi.org/10.1046/j.1365-2788.2001.00293.x>
- Bange, D. (1992). *Die dunkle Seite der Kindheit: Sexueller Missbrauch an Mädchen und Jungen. Ausmaß-Hintergründe-Folgen*. Köln: Volksblatt Verlag.
- Bange, D. (2002). Definitionen und Begriffe. In: D. Bange & W. Körner (Hrsg.), *Handwörterbuch Sexueller Missbrauch* (S. 47–52). Göttingen: Hogrefe.
- Bange, D. (2004). Definition und Häufigkeit von sexuellem Missbrauch. In: W. Körner & A. Lenz (Hrsg.), *Sexueller Missbrauch: Band 1: Grundlagen und Konzepte* (S. 29–37). Göttingen: Hogrefe.
- Bange, D. (2015). Gefährdungslagen und Schutzfaktoren im familiären und institutionellen Umfeld in Bezug auf sexuellen Kindesmissbrauch. Berlin; Heidelberg: Springer.
- Bange, D. (2018). Politische Debatten rund um die Aufarbeitung und Prävention sexualisierter Gewalt seit 2010. In A. Retkowski, A. Treibel & E. Tuidor (Hrsg.), *Handbuch Sexualisierte Gewalt und pädagogische Kontexte: Theorie, Forschung, Praxis* (S. 32–42). Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Bange, D., Enders, U. & Heinz, K. (2015). Aufarbeitung von sexuellem Kindesmissbrauch in der evangelischen Kirche. *Nervenheilkunde*, 34(7), 541–546.
- Bange, D., Enders, U., Ladenburger, P. & Lörsch, M. (2014). Schlussbericht der unabhängigen Kommission zur Aufarbeitung von Missbrauchsfällen im Gebiet der ehemaligen Nordelbischen Evangelisch-Lutherischen Kirche, heute Evangelisch-Lutherische Kirche in Norddeutschland. Hamburg, Köln, Bonn. Verfügbar unter: http://kirchegegensexualisiertegewalt.nordkirche.de/fileadmin/user_upload/baukasten/Baukasten_Kirche_gegen_sexualisierte_Gewalt/Dokumente/Untersuchungsbericht.pdf
- Barnes, J.E., Noll, J.G., Putnam, F.W. & Trickett, P.K. (2009). Sexual and physical revictimization among victims of severe childhood sexual abuse. *Child abuse & neglect*, 33(7), 412–420. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2008.09.013>
- Barron, P., Hassiotis, A. & Banes, J. (2004). Offenders with intellectual disability: A prospective comparative study. *Journal of Intellectual Disability Research*, 48(1), 69–76. <http://doi.org/10.1111/j.1365-2788.2004.00581.x>
- Barth, J., Bermetz, L., Heim, E., Trelle, S. & Tonia, T. (2013). The current prevalence of child sexual abuse worldwide: A systematic review and meta-analysis. *International Journal of Public Health*, 58(3), 469–483. <https://doi.org/10.1007/s00038-012-0426-1>

- Basile, K.C., Breiding, M.J. & Smith, S.G. (2016). Disability and Risk of Recent Sexual Violence in the United States. *American Journal of Public Health, 106*(5), 928–933. <https://doi.org/10.2105/AJPH.2015.303004>
- Bass, L.B., Taylor, B.A., Knudson-Martin, C. & Huenergardt, D. (2006). Making Sense of Abuse: Case Studies in Sibling Incest. *Contemporary Family Therapy, 28*(1), 87–109. <http://doi.org/10.1007/s10591-006-9697-0>
- Beail, N. & Warden, S. (1995). Sexual abuse of adults with learning disabilities. *Journal of Intellectual Disability Research, 39*(5), 382–387. <http://doi.org/10.1111/j.1365-2788.1995.tb00542.x>
- Beck, H. (2012). *Muster Handlungsempfehlungen zum Umgang mit Grenzverletzungen, sexuellen Übergriffen und sexueller Gewalt gegen Menschen mit Behinderungen in voll- und teilstationären Einrichtungen der Behindertenhilfe – zur Erprobung in der Praxis*. Frankfurt am Main.
- Beck, M., Henningsen, A., Pöter, J., Rau, T. & Voß, H.-J. (2020). Qualifizierungsmaßnahmen für (sozial-)pädagogische Fachkräfte: Ein didaktischer Referenzrahmen für Angebote zur Prävention sexualisierter Gewalt. In M. Wazlawik, B. Christmann, M. Böhm & A. Dekker (Hrsg.), *Perspektiven auf sexualisierte Gewalt. Einsichten aus Forschung und Praxis* (S. 101–116). Wiesbaden: Springer Verlag.
- Behnisch, M. & Lotte, R. (2010). Frontlinien und Ausblendungen. Eine Analyse der Mediendebatte um den Missbrauch in pädagogischen und kirchlichen Institutionen des Jahres 2010. In S. Andresen & W. Heitmeyer (Hrsg.), *Zerstörerische Vorgänge. Missachtung und sexuelle Gewalt gegen Kinder und Jugendliche in Institutionen* (S. 308–328). Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Bell, B.S. & Kozlowski, S.W.J. (2008). Active learning: Effects of core training design elements on self-regulatory processes, learning, and adaptability. *Journal of Applied Psychology, 93*, 296–316. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.93.2.296>
- Bell, B.S., Tannenbaum, S.I., Ford, J.K., Noe, R.A. & Kraiger, K. (2017). 100 years of training and development research: What we know and where we should go. *The Journal of Applied Psychology, 102*(3), 305–323.
- Belsky, J. (1980). Child maltreatment: An ecological integration. *The American psychologist, 35*(4), 320–335.
- Bennett, N. & O'Donohue, W. (2014). The construct of grooming in child sexual abuse: Conceptual and measurement issues. *Journal of Child Sexual Abuse, 23*(8), 957–976. <https://doi.org/10.1080/10538712.2014.960632>
- Bergeron, M., Hébert, M. & Gaudreau, L. (2017). Les effets d'une formation dans le domaine de la violence sexuelle sur les connaissances, les attitudes, l'autoefficacité et le transfert des apprentissages. *Canadian Journal of Community Mental Health, 36*(3), 15–27. <https://doi.org/10.7870/cjcmh-2017-015>

- Berliner, L. & Conte, J.R. (1990). The process of victimization: The victims' perspective. *Child Abuse & Neglect*, 14(1), 29–40. [https://doi.org/10.1016/0145-2134\(90\)90078-8](https://doi.org/10.1016/0145-2134(90)90078-8)
- Berliner, L. & Conte, J.R. (1995). The effects of disclosure and intervention on sexually abused children. *Child Abuse & Neglect*, 19(3), 371–384. [http://doi.org/10.1016/S0145-2134\(94\)00138-3](http://doi.org/10.1016/S0145-2134(94)00138-3)
- Bhattacharyya, R. (2018). # Metoo movement: An awareness campaign. *International Journal of Innovation, Creativity and Change*, 3(4), 1–12.
- Bienstein, P. (2018). STARK mit SAM: Ein Präventionstraining für Kinder und Jugendliche mit geistiger Behinderung. In P. Bienstein & K. Verlinden (Hrsg.), *Prävention von sexuellem Missbrauch an Menschen mit geistiger Behinderung. Ausgewählte Aspekte*. Dokumentation der Fachtagung der DGSGGB (Deutsche Gesellschaft für seelische Gesundheit bei Menschen mit geistiger Behinderung e.V.), 10. November 2017 in Kassel, Materialien der DGSGGB, Band 40. (S. 65–88). Berlin: im Eigenverlag.
- Bienstein, P., Paschke, S., Scharmanski, S., Urbann, K. & Verlinden, K. (2017). Sexueller Missbrauch in Einrichtungen der Behindertenhilfe? Ergebnisse der SeMB Onlinebefragung. *Mitgliederzeitschrift BeB-Informationen*, 61.
- Bienstein, P., Urbann, K., Scharmanski, S. & Verlinden, K. (2019). Prävention sexuellen Missbrauchs an Kindern und Jugendlichen mit Behinderung. Eine Fortbildung für Förderschullehrer_innen. In M. Wazlawik, H.J. Voß, A. Retkowski, A. Henningsen, A. Dekker (Hrsg.), *Sexuelle Gewalt in pädagogischen Kontexten. Aktuelle Forschungen und Reflexionen* (S. 211–230). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-18001-0_15
- Bienstein, P., Urbann, K. & Verlinden, K. (in Druck). *Prävention sexuellen Missbrauchs an Kindern und Jugendlichen mit Behinderung. Das Präventionstraining „STARK mit SAM“*. Göttingen: Hogrefe.
- Bienstein, P., Verlinden, K. & Paschke, S. (in Vorbereitung). *Prävention sexuellen Missbrauchs an Kindern und Jugendlichen mit Behinderung. Ein Trainingsmanual zur Fortbildung von pädagogischen Fachkräften*. Göttingen: Hogrefe.
- Bienstein, P., Verlinden, K. & Scharmanski, S. (2014). Prävention von sexuellem Missbrauch an Kindern und Jugendlichen mit Behinderung. Erste Evaluationsergebnisse der SeMB-Studierendenfortbildung. *Kindesmisshandlung und-vernachlässigung*, 17(2), 180–193.
- Bienstein, P., Verlinden, K., Urbann, K., Paschke, S., Scharmanski, S. & Nietzschmann, C. (2016). *Vorbeugen und Handeln: Sexueller Missbrauch an Kindern und Jugendlichen mit Behinderung (SeMB). Schlussbericht des Forschungsprojektes*. Dortmund: Technische Universität Dortmund.
- Bigras, N., Vaillancourt-Morel, M.P., Nolin, M.C. & Bergeron, S. (2021). Associations between Childhood Sexual Abuse and Sexual Well-being in Adulthood: A

- Systematic Literature Review. *Journal of child sexual abuse*, 30(3), 332–352. <https://doi.org/10.1080/10538712.2020.1825148>
- Binder, R. & McNeil, D. (1987). Evaluation of a school-based sexual abuse prevention program: cognitive and emotional effects. *Child Abuse & Neglect*, 11, 497–506.
- Bittlingmayer, U.H. (2009). Gesundheitsförderung im Setting Schule und ihre normativen Implikationen. In U.H. Bittlingmayer, D. Sahrai, & P.-E. Schnabel (Hrsg.), *Normativität und Public Health. Vergessene Dimensionen gesundheitlicher Ungleichheit* (S. 269–299). Wiesbaden: VS.
- Blanz, M. (2021). *Forschungsmethoden und Statistik für die Soziale Arbeit* (2. Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer.
- Bleidorn, W., Schwaba, T., Zheng, A., Hopwood, C.J., Sosa, S.S., Roberts, B.W. & Briley, D.A. (2022). Personality stability and change: A meta-analysis of longitudinal studies. *Psychological Bulletin*, 148(7-8), 588–619. <https://doi.org/10.1037/bul0000365>
- Blume, B.D., Ford, J.K., Baldwin, T.T. & Huang, J.L. (2010). Transfer of training: A meta-analytic review. *Journal of Management*, 36, 1065–1105.
- Blume, B.D., Ford, J.K., Surface, E.A., & Olenick, J. (2019). A dynamic model of training transfer. *Human Resource Management Review*, 29(2), 270–283. <https://doi.org/10.1016/j.hrmr.2017.11.004>
- Boden, J.M., Horwood, L.J. & Fergusson, D.M. (2007). Exposure to childhood sexual and physical abuse and subsequent educational achievement outcomes. *Child Abuse & Neglect*, 31(10), 1101–1114. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2007.03.022>
- Bonanno, G.A., Noll, J.G., Putnam, F.W., O’Neill, M. & Trickett, P. K. (2003). Predicting the Willingness to Disclose Childhood Sexual Abuse from Measures of Repressive Coping and Dissociative Tendencies. *Child Maltreatment*, 8(4), 302–318. <https://doi.org/10.1177/1077559503257066>
- Boneau, C.A. (1960). The effects of violations of assumptions underlying the t-test. *Psychological Bulletin*, 57, 49–64.
- Booth, A., Sutton, A. & Papaioannou, D. (2016). *Systematic Approaches to a Successful Literature Review* (2nd Edition). Sage Publications Ltd.
- Borchert, M. & Rutschke, K. (2005). Performance Improvement. In K. Schwuchow (Hrsg.), *Jahrbuch Personalentwicklung* (S. 5–13). München/ Unterschleißheim: Luchterhand.
- Bortz, J. & Döring, N. (2006). *Forschungsmethoden und Evaluation: für Human- und Sozialwissenschaftler*. Überarbeitete Auflage, [Nachdruck]. Springer-Lehrbuch Bachelor, Master. Heidelberg: Springer-Medizin-Verlag.
- Bortz, J. & Schuster, C. (2010). *Statistik für Human- und Sozialwissenschaftler* (7. Auflage). Heidelberg: Springer-Verlag.
- Bortz, J., Lienert, G.A. & Boehnke, K. (2008). *Verteilungsfreie Methoden in der Biostatistik* (3., korrigierte Auflage). Heidelberg: Springer.

- Bortz, J., Lienert, G.A., Barskova, T., Leitner, K. & Oesterreich, R. (2008). *Kurzgefasste Statistik für die klinische Forschung: Leitfaden für die verteilungsfreie Analyse kleiner Stichproben* (3. aktualisierte und bearbeitete Auflage). Springer-Lehrbuch Bachelor, Master. Heidelberg: Springer-Medizin-Verlag.
- Bowman, R.A., Scotti, J.R. & Morris, T.L. (2010). Sexual abuse prevention: A training program for developmental disabilities service providers. *Journal of Child Sexual Abuse: Research, Treatment & Program Innovations for Victims, Survivors & Offenders*, 19(2), 119–127.
- Brachmann, J. (2016). Die Aufarbeitung der Vorkommnisse sexualisierter Gewalt an der Odenwaldschule. In J. Bilstein, J. Ecarius, N. Ricken & U. Stenger (Hrsg.), *Bildung und Gewalt* (S. 333–351). Springer VS.
- Brandl, Y.S., Vogelsang, V., Bäumer, E. & Schneider, N. (2019). Präventionsmaterialien. In M. Wazlawik, H.J. Voß, A. Retkowski, A. Henningsen & A. Dekker (Hrsg.), *Sexuelle Gewalt in pädagogischen Kontexten – Aktuelle Forschungen und Reflexionen* (S. 153–168). Springer VS.
- Braun, B. (2021). Prävention – Eine Frage der Haltung. In Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (BZgA) (Hrsg.), *Respekt! Schulen als ideale Orte der Prävention von sexualisierter Gewalt* (S. 42–57).
- Braun, G. (2005). Prävention gegen sexuellen Missbrauch an Kindern. In G. Deegener & W. Körner (Hrsg.), *Kindesmisshandlung und Vernachlässigung* (S. 831–846). Göttingen: Hogrefe.
- Brezo, J., Paris, J., Vitaro, F., Hébert, M., Tremblay, R.E. & Turecki, G. (2008). Predicting suicide attempts in young adults with histories of childhood abuse. *The British journal of psychiatry: the journal of mental science*, 193(2), 134–139. <https://doi.org/10.1192/bjp.bp.107.037994>
- Briere, J. & Elliott, D.M. (2003). Prevalence and psychological sequelae of self-reported childhood physical and sexual abuse in a general population sample of men and women. *Child Abuse & Neglect*, 27(10), 1205–1222. <http://doi.org/10.1016/j.chiabu.2003.09.008>
- Briggs, F. (2006). Safety Issues in the Lives of Children with Learning Disabilities. *Social Policy Journal of New Zealand*, 29(29), 43–59.
- Briggs, F. & Hawkins, R.M. (1994). Follow-up data on the effectiveness of New Zealand's national school based child protection program. *Child Abuse & Neglect*, 18, 635–643.
- Brockhaus, U. & Kolshorn, U. (1993). *Sexuelle Gewalt gegen Mädchen und Jungen. Mythen, Fakten, Theorien*. Frankfurt: Campus.
- Bronfenbrenner, U. (1977). Toward an experimental ecology of human development. *American Psychologist*, 32, 513–531.
- Brown, K.G. (2005). An Examination of the Structure and Nomological Network of Trainee Reactions: A Closer Look at "Smile Sheets". *Journal of Applied Psychology*, 90(5), 991–1001. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.90.5.991>

- Brown, G.R., & Anderson, B. (1991). Psychiatric morbidity in adult inpatients with childhood histories of sexual and physical abuse. *The American Journal of Psychiatry*, 148(1), 55–61. <https://doi.org/10.1176/ajp.148.1.55>
- Brown, J., Cohen, P., Johnson, J.G., & Salzinger, S. (1998). A longitudinal analysis of risk factors for child maltreatment: findings of a 17-year prospective study of officially recorded and self-reported child abuse and neglect. *Child abuse & neglect*, 22(11), 1065–1078. [https://doi.org/10.1016/s0145-2134\(98\)00087-8](https://doi.org/10.1016/s0145-2134(98)00087-8)
- Brown, H., Stein, J. & Turk, V. (1995). The sexual abuse of adults with learning disabilities: Report of a second two-year incidence survey. *Mental Handicap Research*, 8, 3–24.
- Browne, K. (2007) Domestic Violence and Abuse: Count Me In Too. Additional analysis report Spectrum and the University of Brighton.
- Brownlie, E.B., Jabbar, A., Beitchman, J., Vida, R. & Atkinson, L. (2007). Language impairment and sexual assault of girls and women: Findings from a community sample. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 35, 618–626. <http://doi.org/10.1007/s10802-007-9117-4>
- Bruder, C. & Kroese, B.S. (2005). The efficacy of interventions designed to prevent and protect people with intellectual disabilities from sexual abuse: a review of literature. *J Adult Protect*, 7(2), 13–27.
- Brunton, R., & Dryer, R. (2021). Child Sexual Abuse and Pregnancy: A Systematic Review of the Literature. *Child abuse & neglect*, 111, 104802. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2020.104802>
- Bühner, M. (2006). *Einführung in die Test- und Fragebogenkonstruktion* (2. aktualisierte und erweiterte Auflage). München: Pearson Studium.
- Bühner, Markus (2010). *Einführung in die Test- und Fragebogenkonstruktion* (3. aktualisierte Auflage). München: Pearson.
- Bühner, Markus (2021). *Einführung in die Test- und Fragebogenkonstruktion* (4. korrigierte und erweiterte Auflage), Kap.6: *Exploratorische Faktorenanalyse*, S. 375–467, München: Pearson.
- Bumby, K.M. (1996) Assessing the cognitive distortions of child molesters and rapists: Development and validation of the MOLEST and RAPE scales. *Sex Abuse*, (8), 37–54.
- Bundeskriminalamt (2020). *PKS Jahrbuch 2019*, Band 4. Verfügbar unter: <https://www.bka.de/DE/AktuelleInformationen/StatistikenLagebilder/PolizeilicheKriminalstatistik/PKS2019/PKSJahrbuch/pksJahrbuch.html>
- Bundesministerium der Justiz (BMJ); Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ); Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (2011). *Abschlussbericht. Runder Tisch Sexueller Kindesmissbrauch in Abhängigkeits- und Machtverhältnissen in privaten und öffentlichen Einrichtungen und im familiären Bereich*. Verfügbar unter:

- https://www.bmjbv.de/SharedDocs/Downloads/DE/Fachinformationen/Abschlussbericht_RTKM.pdf?__blob=publicationFile
- Bundschuh, C. (2001). *Pädosexualität: Entstehungsbedingungen und Erscheinungsformen*. Opladen: Leske + Budrich.
- Bundschuh, C. (2010). *Sexualisierte Gewalt gegen Kinder in Institutionen: Nationaler und internationaler Forschungsstand; Expertise im Rahmen des Projekts „Sexuelle Gewalt gegen Mädchen und Jungen in Institutionen“*. München: Deutsches Jugendinstitut e.V., Abt. Familie u. Familienpolitik. Verfügbar unter: http://www.dji.de/fileadmin/user_upload/sgmj/Expertise_Bundschuh_mit_Datum.pdf
- Burgess E.S. & Wurtele S.K. (1998). Enhancing parent-child communication about sexual abuse: A pilot study. *Child Abuse & Neglect*, 22, 1167–1175.
- Burgsmüller, C. & Tilmann, B. (2010). *Abschlussbericht über die bisherigen Mitteilungen über sexuelle Ausbeutung von Schülern und Schülerinnen an der Odenwaldschule im Zeitraum 1960 bis 2010*. Heppenheim: Odenwaldschule. Verfügbar unter: <https://www.yumpu.com/de/document/view/4722568/abschlussbericht-uber-die-bisherigen-mitteilungen-uber-sexuelle->
- Burke, L.A. & Hutchins, H.M. (2007). Training Transfer: An Integrative Literature Review. *Human Resource Development Review*, 6(3), 263–296.
- Burkhardt, S.A. & Rotatori, A.F. (1995). *Treatment and prevention of childhood sexual abuse: A child-generated model*. Taylor & Francis.
- Burton, D.L., Miller, D.L. & Shill, C.T. (2002). A social learning theory comparison of the sexual victimization of adolescent sexual offenders and nonsexual offending male delinquents. *Child abuse & neglect*, 26(9), 893–907.
- Bybee, D. & Mowbray, C.T. (1993). An analysis of allegations of sexual abuse in a multi-victim day-care center case. *Child Abuse & Neglect*, 17(6), 767–783.
- Byrne, G. (2018). Prevalence and psychological sequelae of sexual abuse among individuals with an intellectual disability: A review of the recent literature. *Journal of intellectual disabilities*. *JOID*, 22(3), 294–310.
- Caffaro, J.V., & Conn-Caffaro, A. (2005). Treating sibling abuse families. *Aggression and Violent Behavior*, 10(5), 604–623.
- Campbell, A. (2009). False faces and broken lives: an exploratory study of the interaction behaviors used by male sex offenders in relating to victims. *Journal of Language & Social Psychology*, 28, 428–440.
- Campis, L.B., Hebden-Curtis, J. & Demaso, D.R. (1993). Developmental Differences in Detection and Disclosure of Sexual Abuse. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 32(5), 920–924.
- Cannon-Bowers, J.A., Salas, E., Tannenbaum, S.I. & Mathieu, J.E. (1995). Toward theoretically based principles of training effectiveness: A model and initial empirical investigation. *Military Psychology*, 7, 141–164.

- Cantón-Cortés, D. & Cantón, J. (2010). Coping with child sexual abuse among college students and post-traumatic stress disorder: the role of continuity of abuse and relationship with the perpetrator. *Child abuse & neglect*, 34(7), 496–506. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2009.11.004>
- Caplan, G. (1961). *Prevention of mental disorders in children*. Basic Books.
- Carlson, B.E., Matto, H., Smith, C.A., & Eversman, M. (2006). A Pilot Study of Reunification following Drug Abuse Treatment: Recovering the Mother Role. *Journal of Drug Issues*, 36(4), 877–902.
- Carlson, V. (1994). Child abuse. In V.S. Ramachandran (Eds.), *Encyclopedia of human behavior* (pp. 561–578). San Diego: Academic Press.
- Caspi, A., Roberts, B.W. & Shiner, R.L. (2005). Personality development: stability and change. *Annual review of psychology*, 56, 453–484. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.55.090902.141913>
- Cattell, R.B. (1966). The Scree Test For The Number Of Factors. *Multivariate Behavioral Research*, 1(2), 245–276. https://doi.org/10.1207/s15327906mbr0102_10
- Cawson, P., Wattam, C. & Brooker, S. (2000). *Child maltreatment in the United Kingdom. A study of the prevalence of child abuse and neglect*. London: NSPCC.
- Chen, L.P., Murad, M.H., Paras, M.L., Colbenson, K.M., Sattler, A.L., Goranson, E.N., Elamin, M.B., Seime, R.J., Shinozaki, G., Prokop, L.J. & Zirakzadeh, A. (2010). Sexual abuse and lifetime diagnosis of psychiatric disorders: systematic review and meta-analysis. *Mayo Clinic proceedings*, 85(7), 618–629. <https://doi.org/10.4065/mcp.2009.05>
- Cheng, E.W.L. & Ho, D.C.K. (2001). A review of transfer of training studies in the past decade. *Personnel Review*, 30(1-2), 102–118. <https://doi.org/10.1108/00483480110380163>
- Cheng, M.M. & Udry, J.R. (2002). How much do mentally disabled adolescents know about sex and birth control? *Adolescent & Family Health*, 3, 28–38.
- Chiaburu, D.S. & Lindsay, D.R. (2008). Can do or will do? The importance of self-efficacy and instrumentality for training transfer. *Human Resource Development International*, 11, 199–206.
- Chiaburu, D.S. & Marinova, S.V. (2005). What predicts skill transfer? An exploratory study of goal orientation, training self-efficacy and organizational supports. *International Journal of Training and Development*, 9, 110–23.
- Chodan, W., Häbler, F. & Reis, O. (2017). A randomized controlled trial on the effectiveness of a sexual abuse prevention programme for girls with intellectual disabilities: study protocol, *Translational Developmental Psychiatry*, 5(1), 1407192, <https://doi.org/10.1080/20017022.2017.1407192>
- Chodan, W., Reis, O. & Häbler, F. (2015). Sexueller Missbrauch von Kindern und Jugendlichen mit Behinderung. In: Fegert J., Hoffmann U., König E., Niehues J., Liebhardt H. (Hrsg.), *Sexueller Missbrauch von Kindern und Jugendlichen* (S.

- 407–419). Berlin, Heidelberg: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-662-44244-9_40
- Christiansen, J.R. & Blake, R.H. (1990). The grooming process in fatherdaughter incest. In: A.L. Horton, B.L. Johnson, L.M. Rowndy & D. Williams (Hrsg.), *The incest perpetrator: A family member no one wants to treat* (S. 88–98). Thousand Oaks, CA, US: Sage Publications.
- Chularut, P. & DeBacker, T.K. (2004). The influence of concept mapping on achievement, self-regulation, and self-efficacy in students of English as a second language. *Contemporary Educational Psychology*, 29(3), 248–263. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2003.09.001>
- Clark, C., Caldwell, T., Power, C. & Stansfeld, S. A. (2010). Does the influence of childhood adversity on psychopathology persist across the lifecourse? A 45-year prospective epidemiologic study. *Annals of epidemiology*, 20(5), 385–394. <https://doi.org/10.1016/j.annepidem.2010.02.008>
- Classen, C.C., Palesh, O.G. & Aggarwal, R. (2005). Sexual revictimization: a review of the empirical literature. *Trauma, violence & abuse*, 6(2), 103–129. <https://doi.org/10.1177/1524838005275087>
- Cobia, D.C., Sobansky, R.R. & Ingram, M. (2004). Female Survivors of Childhood Sexual Abuse: Implications for Couples' Therapists. *The Family Journal*, 12(3), 312–318. <https://doi.org/10.1177/1066480704264351>
- Codina, M., & Pereda, N. (2022). Characteristics and Prevalence of Lifetime Sexual Victimization Among a Sample of Men and Women with Intellectual Disabilities. *Journal of interpersonal violence*, 37(15–16), NP14117–NP14139. <https://doi.org/10.1177/08862605211006373>
- Cohen, B. (2008). *Explaining psychological statistics* (3rd ed.). New York: John Wiley & Sons.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed). L. Erlbaum Associates.
- Cohen, J. (1992). A power primer. *Psychological Bulletin*, 122(1), 155–159.
- Coles, J., Lee, A., Taft, A., Mazza, D. & Loxton, D. (2015). Childhood Sexual Abuse and Its Association With Adult Physical and Mental Health: Results From a National Cohort of Young Australian Women. *Journal of Interpersonal Violence*, 30(11), 1929–1944. <http://doi.org/10.1177/0886260514555270>
- Collings, S.J. (1997). Development, Reliability, and Validity of the Child Sexual Abuse Myth Scale. *Journal of Interpersonal Violence*, 12(5), 665–674. <https://doi.org/10.1177/088626097012005004>
- Collings, S.J., Griffiths, S. & Kumalo, M. (2005). Patterns of disclosure in child sexual abuse. *South African Journal of Psychology*, 35, 270–285.
- Colman, R.A. & Widom, C.S. (2004). Childhood abuse and neglect and adult intimate relationships: a prospective study. *Child abuse & neglect*, 28(11), 1133–1151. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2004.02.005>

- Colquitt, J.A. & Simmering, M.J. (1998). Conscientiousness, goal orientation, and motivation to learn during the learning process: A longitudinal study. *Journal of Applied Psychology*, 83, 654–665. <https://doi.org/10.1037//0021-9010.83.4.654>
- Colquitt, J.A., LePine, J.A. & Noe, R.A. (2000). Toward an integrative theory of training motivation: A meta-analytic path analysis of 20 years of research. *Journal of Applied Psychology*, 85, 678–707. <https://doi.org/10.1037//0021-9010.85.5.678>
- Colton, M. & Vanstone, M. (1996). *Betrayal of trust: Sexual abuse by men who work with children ... in their own words*. London England: Free Association Books.
- Colton, M., Roberts, S. & Vanstone, M. (2010). Sexual Abuse by Men Who Work with Children. *Journal of Child Sexual Abuse*, 19, 345–364.
- Cooke, P. & Standen, P. J. (2002). Abuse and disabled children. Hidden needs...? *Child Abuse Review*, 11(1), 1–18. DOI: 10.1002/car.710
- Cornish, D.B. & Clarke, R.V. (2008) The rational choice perspective. In: R. Wortley & L. Mazerolle (Eds.), *Environmental Criminology and Crime Analysis*. London: Routledge.
- Costa, P.T. & McCrae, R.R. (1995). Domains and facets: Hierarchical personality assessment using the revised NEO personality inventory. *Journal of Personality Assessment*, 64, 21–50. https://doi.org/10.1207/s15327752jpa6401_2
- Cogle, J.R., Timpano, K.R., Sachs-Ericsson, N., Keough, M.E. & Riccardi, C.J. (2010). Examining the unique relationships between anxiety disorders and childhood physical and sexual abuse in the National Comorbidity Survey-Replication. *Psychiatry research*, 177(1-2), 150–155. <https://doi.org/10.1016/j.psychres.2009.03.008>
- Craig, L.A. & Lindsay, W.R. (2010). Psychometric assessment of sexual deviancy in sexual offenders with intellectual disabilities. In L.A. Craig, W.R. Lindsay & K.D. Browne (Hrsg.), *Assessment and treatment of sexual offenders with intellectual disabilities: A handbook* (S. 213–231). Wiley-Blackwell.
- Craven, S., Brown, S., & Gilchrist, E. (2006). Sexual Grooming of Children: Review of Literature and Theoretical Considerations. *The Journal of Sexual Aggression*, 12(3), 287–299.
- Crisma, M., Bascelli, E., Paci, D., & Romito, P. (2004). Adolescents who experienced sexual abuse: Fears, needs, and impediments to disclosure. *Child Abuse & Neglect*, 28, 1035–1048.
- Cronbach, L.J. (1951). Coefficient alpha and the internal structure of tests. *Psychometrika*, 16(3), 297–334. <https://doi.org/10.1007/BF02310555>
- Crosse, S.B., Kaye, E. & Ratnosfsky, A. (1993). *A Report on the Maltreatment of Children with Disabilities*. National Center on Child Abuse and Neglect (DHHS/OHDS), Washington, DC.
- Crossmaker, M. (1991). Behind locked doors - Institutional sexual abuse. *Sexuality and Disability*, 9(3), 201–219. <http://doi.org/10.1007/BF01102393>

- Crowder, A. (1995). *Opening the door: A treatment model for therapy with male survivors of sexual abuse*. New York: Brunner & Mazel.
- Cruz, F.G. & Essen, L. (1994). *Adult survivors of childhood emotional, physical, and sexual abuse: Dynamics and treatment*. Northvale, NJ: Jason Aronson.
- Currie, J. & Widom, C.S. (2010). Long-term consequences of child abuse and neglect on adult economic well-being. *Child maltreatment*, 15(2), 111–120. <https://doi.org/10.1177/1077559509355316>
- Curry, M.A., Renker, P., Robinson-Whelen, S., Hughes, R.B., Swank, P., Oschwald, M. & Powers, L.E. (2011). Facilitators and barriers to disclosing abuse among women with disabilities. *Violence and victims*, 26(4), 430–444.
- Cutajar, M.C., Mullen, P.E., Ogloff, J.R., Thomas, S.D., Wells, D.L. & Spataro, J. (2010). Suicide and fatal drug overdose in child sexual abuse victims: a historical cohort study. *The Medical journal of Australia*, 192(4), 184–187. <https://doi.org/10.5694/j.1326-5377.2010.tb03475.x>
- Cyr, M., Wright, J., Toupin, J., Oxman-Martinez, J., McDuff, P. & Thériault, C. (2002). Predictors of Maternal Support: The Point of View of Adolescent Victims of Sexual Abuse and Their Mothers. *Journal of Child Sexual Abuse*, 12(1), 39–65. http://doi.org/10.1300/J070v12n01_03
- D'Agostino, R.B. (1982). Tests for departures from normality. In S. Kotz & N.L. Johnson (Eds.), *Encyclopedia of Statistical Sciences*. Wiley.
- Damrow, M.K. (2006). *Sexueller Kindesmissbrauch. Eine Studie zu Präventionskonzepten, Resilienz und erfolgreicher Intervention*. Weinheim, München: Juventa.
- Darmann, I. (2000). Anforderungen der Pflegeberufswirklichkeit an die kommunikative Kompetenz von Pflegekräften. *Pflege*, 13(4), 219–225. <http://doi.org/10.1024/1012-5302.13.4.219>
- Davidson, J. & Gottschalk, P. (2011). Characteristics of the Internet for Criminal Child Sexual Abuse by Online Groomers. *Criminal Justice Studies: A Critical Journal of Crime, Law & Society*, 24(1), 23–36. <https://doi-org.ez.lib.jjay.cuny.edu/10.1080/1478601X.2011.544188>
- Davies, E.A. & Jones, A.C. (2013). Risk factors in child sexual abuse. *Journal of Forensic and Legal Medicine*, 20(3), 146–150. <http://doi.org/10.1016/j.jflm.2012.06.005>
- Davis, J.L. & Petretic-Jackson, P.A. (2000). The impact of child sexual abuse on adult interpersonal functioning: A review and synthesis of the empirical literature. *Aggression and Violent Behavior*, 5(3), 291–328. [https://doi.org/10.1016/S1359-1789\(99\)00010-5](https://doi.org/10.1016/S1359-1789(99)00010-5)
- De Venter, M., Demyttenaere, K. & Bruffaerts, R. (2013). Het verband tussen traumatische gebeurtenissen in de kindertijd en angst, depressie en middelenmisbruik in de volwassenheid; Een systematisch literatuuroverzicht [The relationship between adverse childhood experiences and mental health in

- adulthood. A systematic literature review]. *Tijdschrift voor Psychiatrie*, 55(4), 259–268.
- De Vries, I., & Goggin, K.E. (2020). The Impact of Childhood Abuse on the Commercial Sexual Exploitation of Youth: A Systematic Review and Meta-Analysis. *Trauma, violence & abuse*, 21(5), 886–903. <https://doi.org/10.1177/1524838018801332>
- Deegener, G. (1995). *Sexueller Missbrauch: Die Täter*. Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Dekker, A., Koops, T. & Briken, P. (2016). Sexualisierte Grenzverletzungen und Gewalt mittels digitaler Medien. Zur Bedeutung digitaler Medien für Phänomene sexualisierter Grenzverletzungen und Gewalt gegen Kinder und Jugendliche. Expertise. Verfügbar unter: https://beauftragter-missbrauch.de/fileadmin/Content/pdf/Pressemitteilungen/2017/01_Januar/17/2a_Expertise_Sexuelle_Gewalt_an_Kindern_mittels_digitaler_Medien.pdf
- DeMarni Cromer, L.D. & Goldsmith, R.E. (2010). Child sexual abuse myths: attitudes, beliefs, and individual differences. *Journal of child sexual abuse*, 19(6), 618–647. <https://doi.org/10.1080/10538712.2010.522493>
- DeVoe, E.R., & Faller, K.C. (1999). The Characteristics of Disclosure among Children Who May have been Sexually Abused. *Child Maltreatment*, 4(3), 217–227. <https://doi.org/10.1177/1077559599004003003>
- Diaz, A., Simatov, E. & Rickert, V.I. (2000). The independent and combined effects of physical and sexual abuse on health. *Journal of Pediatric and Adolescent Gynecology*, 13(2), 89. [http://doi.org/10.1016/S1083-3188\(00\)00017-6](http://doi.org/10.1016/S1083-3188(00)00017-6)
- Dietzel, A. (2002). *Sexuelle Gewalt gegen gehörlose Mädchen und Jungen. Möglichkeiten der präventiven Arbeit an der Gehörlosenschule*. Dissertation, Universität zu Köln.
- Dietzel, A. (2004). *Gehörlos – sprachlos – missbraucht*. Hamburg: Dr. Kovač.
- DiLillo D. (2001). Interpersonal functioning among women reporting a history of childhood sexual abuse: empirical findings and methodological issues. *Clinical psychology review*, 21(4), 553–576. [https://doi.org/10.1016/s0272-7358\(99\)00072-0](https://doi.org/10.1016/s0272-7358(99)00072-0)
- DiLillo, D., & Damashek, A. (2003). Parenting Characteristics of Women Reporting a History of Childhood Sexual Abuse. *Child Maltreatment*, 8(4), 319–333. <https://doi.org/10.1177/1077559503257104>
- Döring, N. & Bortz J. (2016). *Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften*. Berlin, Heidelberg: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-642-41089-5>.
- Draijer, N. (1990). Die Rolle von sexuellen Mißbrauch und körperlicher Mißhandlung in der Ätiologie psychischer Störungen bei Frauen. In J. Martinus & R. Frank (Hrsg.), *Vernachlässigung, Mißbrauch und Mißhandlung von Kindern* (S. 128–142). Bern: Huber.

- Driessen, M., Beblo, T., Reddemann, L., Rau, H., Lange, W., Silva, A., Barea, R.C., Wulff, H. & Ratzka, S. (2002). Ist die Borderline-Persönlichkeitsstörung eine komplexe posttraumatische Störung? Zum Stand der Forschung. *Nervenarzt*, 73, 820–829.
- Dubowitz, H., Black, M., Harrington, D. & Verschoore, A. (1993). A follow-up study of behavior problems associated with child sexual abuse. *Child Abuse & Neglect*, 17(6), 743–754. [http://doi.org/10.1016/S0145-2134\(08\)80005-1](http://doi.org/10.1016/S0145-2134(08)80005-1)
- Dworkin, E.R., Menon, S.V., Bystrynski, J. & Allen, N.E. (2017). Sexual assault victimization and psychopathology: A review and meta-analysis. *Clinical psychology review*, 56, 65–81. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2017.06.002>
- Easton, S.D., Coohy, C., O’Leary, P., Zhang, Y. & Hua, L. (2011). The effect of childhood sexual abuse on psychosexual functioning during adulthood. *Journal of Family Violence*, 26, 41–50.
- Eberhardt, B., Naasner, A. & Nitsch, M. (2016). *Handlungsempfehlungen zur Implementierung von Schutzkonzepten in Einrichtungen der Kinder-, Jugend- und Behindertenhilfe Erfahrungen und Ergebnisse der Bundesweiten Fortbildungsoffensive 2010 - 2014*. DGfPI, e.V., Düsseldorf.
- Eckenrode, J., Laird, M. & Doris, J. (1993). School performance and disciplinary problems among abused and neglected children. *Developmental Psychology*, 29(1), 53–62. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.29.1.53>
- Egli-Alge, M. (2010). Behandlung jugendlicher Sexualstraftäter mit besonderer Berücksichtigung Minderbegabter. In: P. Briken, A. Spehr, G. Romer & W. Berner (Hrsg.), *Sexuell grenzverletzende Kinder und Jugendliche* (S. 210–224). Lengerich: Pabst.
- Ellerbrok, G., Heuft, G. & Senf, W. (1995). Zur Prävalenz sexuellen Missbrauchs in der Vorgeschichte stationärer Psychotherapiepatienten. *Psychotherapeut*, 40, 9–16.
- Elliot, M. (1991). *So schütze ich mein Kind vor sexuellem Mißbrauch, Gewalt und Drogen*. Stuttgart: Kreuz.
- Elliott, M., Browne, K. & Kilcoyne, J. (1995). Child sexual abuse prevention: What offenders tell us. *Child Abuse & Neglect*, 19(5), 579–594. [http://doi.org/10.1016/0145-2134\(95\)00017-3](http://doi.org/10.1016/0145-2134(95)00017-3)
- Erdogan, A. (2011). Characteristic features of perpetrators of sexual abuse on children and adolescents in four different regions of Turkey. *Anadolu Psikiyatri Dergisi Anatolian Journal of Psychiatry*, 12(1), 55–61.
- Erkens, C. & Paschke, S. (2021). „Trau dich!“ *Bundesweite Initiative zur Prävention des sexuellen Kindesmissbrauchs. Ergebnisse der Befragungen zum Theaterstück, den Elternabenden und den Lehrkräftefortbildungen*. https://doi.org/10.17623/BZgA_SRH:eval_traudich_ergebnisse
- Ertl, H. & Krämer, H.H. (2005). Innovationskompetenz von Lehrkräften an beruflichen Schulen. In: H. Ertl & H.H. Krämer (Hrsg.), *Innovationen in schulischen Kontexten*. Paderborn: Eusl.

- Estes, L.S., & Tidwell, R. (2002). Sexually abused children's behaviours: Impact of gender and mother's experience of intra- and extra-familial sexual abuse. *Family Practice, 19*(1), 36–44. <https://doi.org/10.1093/fampra/19.1.36>
- Euser, S., Alink, L.R., Tharner, A., van IJzendoorn, M.H. & Bakermans-Kranenburg, M.J. (2016). The Prevalence of Child Sexual Abuse in Out-of-home Care: Increased Risk for Children with a Mild Intellectual Disability. *Journal of applied research in intellectual disabilities: JARID, 29*(1), 83–92. <https://doi.org/10.1111/jar.12160>
- Fabrigar, L.R., Wegener, D.T., MacCallum, R.C. & Strahan, E.J. (1999). Evaluating the use of exploratory factor analysis in psychological research. *Psychological Methods, 4*(3), 272–299. <https://doi.org/10.1037/1082-989X.4.3.272>
- Facteau, J.D., Dobbins, G.H., Russel, J.E.A., Ladd, R.T. & Kudisch, J.D. (1995). 'The influence of general perceptions of the training environment on pretraining motivation and perceived training transfer', *Journal of Management, 21*, 1–25.
- Faller, K.C. (1987). Women who sexually abuse children. *Violence and Victims, 2*, 263–276.
- Faller, K.C. (1995). A clinical sample of women who have sexually abused children. *Journal of Child Sexual Abuse, 4*, 13–30.
- Faul, F., Erdfelder, E., Lang, A.-G. & Buchner, A. (2007). G*Power 3: A flexible statistical power analysis program for the social, behavioral, and biomedical sciences. *Behavior Research Methods, 39*(2), 175–191. <https://doi.org/10.3758/BF03193146>
- Feerick, M.M. & Snow, K.L. (2005). The Relationships Between Childhood Sexual Abuse, Social Anxiety, and Symptoms of Posttraumatic Stress Disorder in Women. *Journal of Family Violence, 20*, 409–419. <https://doi.org/10.1007/s10896-005-7802-z>
- Fegert, J. (1987). Sexueller Mißbrauch von Kindern. *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie, 36*, 164–170.
- Fegert, J. (1991). Glaubensbekenntnis und Gruppenjargon: Streitpunkte und Standpunkte zur Diskussion um „Sexuellen Missbrauch“. In D. Janshen (Hrsg.), *Sexuelle Gewalt: Die allgegenwärtige Menschenrechtsverletzung* (S. 47–85). Frankfurt am Main: Zweitausendeins.
- Fegert, J. (1992). Diagnostik und klinisches Vorgehen bei Verdacht auf sexuellen Mißbrauch bei Mädchen und Jungen. In J. Walter (Hrsg.), *Sexueller Mißbrauch im Kindesalter* (2. Aufl.) (S. 68–101). Heidelberg: HVA/Edition Schindele.
- Fegert, J. (2010). Umgang mit von sexuellem Missbrauch betroffenen Mädchen und Jungen. Entwicklung, Etablierung, Qualität und Zusammenarbeit der Hilfesysteme. In J. M. Fegert, U. Ziegenhain & L. Goldbeck (Hrsg.), *Traumatisierte Kinder und Jugendliche in Deutschland. Analysen und Empfehlungen zu Versorgung und Betreuung* (S. 155–171). Weinheim: Juventa.

- Fegert, J. & Spröber, N. (2012). *Kindesmisshandlung und sexueller Missbrauch* (S. 569–595). Berlin, Heidelberg: Springer.
- Fegert, J. & Wolff, M. (Hrsg.). (2015). *Kompendium „Sexueller Missbrauch in Institutionen“: Entstehungsbedingungen, Prävention und Intervention*. Weinheim: Beltz.
- Fegert, J., Hoffmann, U., Spröber, N. & Liebhardt, H. (2013). Sexueller Missbrauch von Kindern und Jugendlichen. Aktuelle (fach-)politische Diskussion und Überblick über Definitionen, Epidemiologie, Diagnostik. Therapie und Prävention, *Bundesgesundheitsblatt*, 56, 199–207 <https://doi.org/10.1007/s00103-012-1598-9>
- Fergusson, D.M., Boden, J.M. & Horwood, L.J. (2008). Exposure to childhood sexual and physical abuse and adjustment in early adulthood. *Child abuse & neglect*, 32(6), 607–619. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2006.12.018>
- Field, A. (2017). *Discovering statistics using IBM SPSS statistics* (5th edition). SAGE Publications. Kindle-Version.
- Finkelhor, D. (1984). *Child sexual abuse: new theory and research*. New York: Free Press.
- Finkelhor, D. (2009). The prevention of childhood sexual abuse. *The Future of Children*, 19(2), 169–194. <http://doi.org/10.1353/foc.0.0035>
- Finkelhor, D. & Berliner, L. (1995). Research on the Treatment of Sexually Abused Children: A Review and Recommendations. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 34(11), 1408–1423. <http://doi.org/10.1097/00004583-199511000-00007>
- Finkelhor, D., Asdigian, N. & Dziuba-Leatherman, J. (1995). Victimization prevention programs for children: a follow-up. *American Journal of Public Health*, 85(12), 1684–1689.
- Finkelhor, D., Hotaling, G., Lewis, I.A. & Smith, C. (1990). Sexual abuse in a national survey of adult men and women: prevalence, characteristics, and risk factors. *Child Abuse & Neglect*, 14(1), 19–28.
- Firth, H., Balogh, R., Berney, T., Bretherton, K., Graham, S. & Whibley, S. (2001). Psychopathology of sexual abuse in young people with intellectual disability. *Journal of Intellectual Disability Research*, 45(3), 244–252. <http://doi.org/10.1046/j.1365-2788.2001.00314.x>
- Fitzpatrick, M., Carr, A., Dooley, B., Flanagan-Howard, R., Flanagan, E., Tierney, K., White, M., Daly, M., Shevlin, M. & Egan, J. (2010). Profiles of adult survivors of severe sexual, physical and emotional institutional abuse in Ireland. *Child Abuse Review*, 19(6), 387–404. <http://doi.org/10.1002/car.1083>
- Flâm, A.M. & Haugstvedt, E. (2013). Test balloons? Small signs of big events: A qualitative study on circumstances facilitating adults' awareness of children's first signs of sexual abuse. *Child Abuse & Neglect*, 37(9), 633–642. <http://doi.org/http://dx.doi.org/10.1016/j.chiabu.2013.06.007>

- Fleming, J., Mullen, P. & Bammer, G. (1997). A study of potential risk factors for sexual abuse in childhood. *Child Abuse & Neglect*, 21(1), 49–58. [http://doi.org/http://dx.doi.org/10.1016/S0145-2134\(96\)00126-3](http://doi.org/http://dx.doi.org/10.1016/S0145-2134(96)00126-3)
- Ford, J.K. & Weissbein, D.A. (1997). Transfer of training: An updated review and analysis. *Performance Improvement Quarterly*, 10(2), 22–41.
- Ford, J.K., Baldwin, T.T. & Prasad, J. (2018). Transfer of training- The known and the unknown. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*, 5, 201–225. <https://doi.org/10.1146/annurev-orgpsych-032117-104443>
- forsa – Gesellschaft für Sozialforschung und statistische Analysen (2013) Missbrauch von Kindern. Tabellenband. Berlin. Verfügbar unter: https://www.multiplikatoren.traudich.de/fileadmin/mp_site/files/dokumente/Tabellen_Missbrauch%20von%20Kindern_27775_q3351.pdf
- Fries, S. & Schröttle, M. (2014). *Diskriminierungs- und Gewalterfahrungen im Leben gehörloser Frauen. Ursache, Risikofaktoren und Prävention*. BMFSFJ. Verfügbar unter: <https://www.bmfsfj.de/resource/blob/93542/d74f3ab178a3009f7ba974a3985e0bd3/diskriminierungs-und-gewalterfahrungen-im-leben-gehoerloser-frauen-endbericht-data.pdf>
- Fries, S., Herzer, A., Meyer, C.-L., Murach, S. & Schmitz, H. (2013). „Stell dir vor, es gibt Hilfe und keine geht hin: Eine Untersuchung zum Beratungs- und Unterstützungsangebot für gehörlose Frauen in Deutschland“. *Das Zeichen*, 27(95), 442–449.
- Fry, D., Fang, X., Elliott, S., Casey, T., Zheng, X., Li, J., Florian, L. & McCluskey, G. (2018). The relationships between violence in childhood and educational outcomes: A global systematic review and meta-analysis. *Child abuse & neglect*, 75, 6–28. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2017.06.021>
- Furey, E.M., Niesen, J.J. & Strauch, J.D. (1994). Abuse and neglect of adults with mental retardation in different residential settings. *Behavioral Interventions* 9(4), 199–211.
- Futa, K.T., Nash, C.L., Hansen, D.J. & Garbin, C.P. (2003). Adult Survivors of Childhood Abuse: An Analysis of Coping Mechanisms Used for Stressful Childhood Memories and Current Stressors. *Journal of Family Violence*, 18, 227–239. <https://doi.org/10.1023/A:1024068314963>
- Galea, J., Butler, J., Iacono, T. & Leighton, D. (2004). The assessment of sexual knowledge in people with intellectual disability. *Journal of Intellectual and Developmental Disability*, 29(4), 350–365. <http://doi.org/10.1080/13668250400014517>
- Gallo, E., Munhoz, T.N., Loret de Mola, C. & Murray, J. (2018). Gender differences in the effects of childhood maltreatment on adult depression and anxiety: A

- systematic review and meta-analysis. *Child abuse & neglect*, 79, 107–114. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2018.01.003>
- Gannon, T.A. & Rose, M.R. (2008a) Female child sexual offenders: Towards integrating theory and practice. *Aggression and Violent Behavior*, 13(6), 442–461. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2008.07.002>.
- Gannon, T.A., Rose, M.R. & Ward, T. (2008b). A Descriptive Model of the Offense Process for Female Sexual Offenders. *Sexual Abuse*, 20(3), 352–374. <https://doi.org/10.1177/1079063208322495>
- Garbarino, J. & Stocking, S.H. (1980). *Protecting children from abuse and neglect: developing and maintaining effective support systems for families* (1st ed). San Francisco: Jossey-Bass.
- Garbe, E. (1991). *Martha: Psychotherapie eines Mädchens nach sexuellem Mißbrauch*. Münster: Votum.
- Gardner, M.J., Thomas, H.J. & Erskine, H.E. (2019). The association between five forms of child maltreatment and depressive and anxiety disorders: A systematic review and meta-analysis. *Child abuse & neglect*, 96, 104082. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2019.104082>
- Geier, B. (1990). Genese, Dynamik und Therapie bei sexuellem Missbrauch. In I. Arenz-Greiving (Hrsg.), *Sucht – Gewalt – Sexualität: Opfer und Täter in der Therapie* (S. 37–48). Freiburg im Breisgau: Lambertus.
- Georgenson, D.L. (1982). The problem of transfer calls for partnership. *Training and Development Journal*, 36, 75–78.
- Gerdtz, M. (2003). *Auch wir dürfen NEIN sagen! Sexueller Missbrauch von Kindern mit einer geistigen Behinderung. Eine Handreichung zur Prävention*. Heidelberg: Universitätsverlag Winter.
- Gerkens, G. & Deutscher Gehörlosenbund (1996). *Gehörlose Frauen 95. Dokumentation einer bundesweiten Fragebogenaktion zur Situation gehörloser Frauen in Deutschland*. Kiel: Deutscher Gehörlosen-Bund e.V.
- Gewirtz-Meydan, A. & Opuda, E. (2020). The Impact of Child Sexual Abuse on Men's Sexual Function: A Systematic Review. *Trauma, violence & abuse*, 23(1), 265–277. <https://doi.org/10.1177/1524838020939134>
- Gil-Llario, M.D., Morell-Mengual, V., Ballester-Arnal, R., & Díaz-Rodríguez, I. (2018). The experience of sexuality in adults with intellectual disability. *Journal of intellectual disability research: JIDR*, 62(1), 72–80. <https://doi.org/10.1111/jir.12455>
- Gil-Llario, M.D., Morell-Mengual, V., Díaz-Rodríguez, I., & Ballester-Arnal, R. (2019). Prevalence and sequelae of self-reported and other-reported sexual abuse in adults with intellectual disability. *Journal of Intellectual Disability Research*, 63(2), 138–148.

- Gilpin-Jackson, Y. & Bushe, G.R. (2007). Leadership development training transfer: a case study of post-training determinants. *Journal of Management Development*, 26, 980–1004.
- Glammeier, S. (2019). Sexuelle Gewalt und Schule. In M. Wazlawik, H.J. Voß, A. Retkowski, A. Henningsen & A. Dekker (Hrsg.), *Sexuelle Gewalt in pädagogischen Kontexten. Aktuelle Forschungen und Reflexionen* (Vol 3., S. 197–209). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-18001-0_14
- Glammeier, S. & Fein, S. (2017). Sexualisierte Gewalt als Thema in der Aus- und Fortbildung in Schulen. In A. Retkowski, A. Treibel & E. Tuidier (Hrsg.), *Handbuch sexualisierte Gewalt und pädagogische Kontexte. Theorie, Forschung, Praxis* (S. 689–698). Weinheim: Beltz Juventa.
- Glammeier, S. & Vogelsang, V. (in Vorbereitung).
- Glass, G.V., Peckham, P.D. & Sanders, J.R. (1972). Consequences of failure to meet assumptions underlying the fixed effects analysis of variance and covariance. *Review of Educational Research*, 42, 237–288.
- Glöer, N. (1989). Sexueller Mißbrauch von Jungen. *Pro Familia Magazin*, 19, 13–15.
- Glöer, N. & Schmiedeskamp-Böhler, I. (1990). *Verlorene Kindheit: Jungen als Opfer sexueller Gewalt*. München: Weismann.
- Gloor, R. & Pfister, T. (1995). *Kindheit im Schatten: Ausmaß, Hintergründe und Abgrenzungen sexueller Ausbeutung*. Bern: Lang.
- Goldbeck, L. (2015). Auffälligkeiten und Hinweiszeichen bei sexuellem Kindesmissbrauch sexueller Missbrauch Hinweiszeichen. In J. M. Fegert, U. Hoffmann, E. König, J. Niehues & H. Liebhardt (Hrsg.), *Sexueller Missbrauch von Kindern und Jugendlichen* (S. 145–153). Berlin, Heidelberg: Springer. Verfügbar unter: http://link.springer.com/10.1007/978-3-662-44244-9_14
- Goldstein, I. & Ford, J.K. (2002). *Training in Organizations* (4. Aufl.). Belmont, CA: Wadsworth.
- Goodman-Brown, T.B., Edelstein, R.S., Goodman, G.S., Jones, D.P. & Gordon, D.S. (2003). Why children tell: a model of children's disclosure of sexual abuse. *Child Abuse & Neglect*, 27(5), 525–540. [http://doi.org/10.1016/S0145-2134\(03\)00037-1](http://doi.org/10.1016/S0145-2134(03)00037-1)
- Görge, A. & Fangerau, H. (2018). Deconstruction of a taboo: press coverage of sexual violence against children in pedagogical institutions in Germany 1950–2013. *Media, Culture & Society*, 40(7), 973–991.
- Görge, T., Rauchert, K. & Fisch, S. (2012). Langfristige Folgen sexuellen Missbrauchs Minderjähriger. *Forens Psychiatrie Psychol Kriminol*, 6, 3–16. <https://doi.org/10.1007/s11757-011-0129-0>
- Greenhouse, S.W. & Geisser, S. (1959). On methods in the analysis of profile data. *Psychometrika*. 24, 95–112.

- Greytak, E. (2009). *Are Teachers Prepared? Predictors of Teachers' Readiness to Serve as Mandated Reporters of Child Abuse*. Publicly accessible Penn Dissertations. Verfügbar unter: <http://repository.upenn.edu/edissertations/57>
- Gries, L.T., Goh, D.S. & Cavanaugh, J. (1997). Factors Associated with Disclosure During Child Sexual Abuse Assessment. *Journal of Child Sexual Abuse*, 5(3), 1–19. http://doi.org/10.1300/J070v05n03_01
- Grohmann, A. & Kauffeld, S. (2013). Evaluating training programs. Development and Correlates of the Questionnaire for Professional Training Evaluation. *International Journal of Training and Development*, 17(2), 135–155.
- Grossman, R. & Salas, E. (2011). The transfer of training- what really matters. *International Journal of Training and Development*, 15, 03–120. <https://doi.org/10.1111/j.1468-2419.2011.00373.x>
- Gründer, M., Kleiner, R. & Nagel, H. (1994). *Wie man mit Kindern darüber reden kann: Ein Leitfaden zur Aufdeckung sexueller Mißhandlung*. Freiburg im Breisgau: Herder.
- Gushwa, M., Bernier, J. & Robinson, D. (2019). Advancing Child Sexual Abuse Prevention in Schools: An Exploration of the Effectiveness of the Enough! Online Training Program for K-12 Teachers. *Journal of child sexual abuse*, 28(2), 144–159. <https://doi.org/10.1080/10538712.2018.147700>
- Gustafson, T.B. & Sarwer, D.B. (2004). Childhood sexual abuse and obesity. *Obesity reviews: an official journal of the International Association for the Study of Obesity*, 5(3), 129–135. <https://doi.org/10.1111/j.1467-789X.2004.00145.x>
- Gutjahr, K. & Schrader, A. (1988). *Sexueller Mädchenmißbrauch. Ursachen, Erscheinungen, Folgewirkungen und Interventionsmöglichkeiten*. Köln: Pahl-Rugenstein.
- Guttman, L. (1954). Some necessary conditions for common-factor analysis. *Psychometrika*, 19(2), 149–161. <https://doi.org/10.1007/BF02289162>
- Hailes, H.P., Yu, R., Danese, A. & Fazel, S. (2019). Long-term outcomes of childhood sexual abuse: an umbrella review. *The lancet. Psychiatry*, 6(10), 830–839. [https://doi.org/10.1016/S2215-0366\(19\)30286-X](https://doi.org/10.1016/S2215-0366(19)30286-X)
- Hall, G.C.N & Hirschman, R. (1992) Sexual aggression against children: A conceptual perspective of etiology. *Crim Justice Behav* 19, 8–23.
- Hallmann, J. (2020). Lebenskompetenzen und Kompetenzförderung. In: Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (BZgA) (Hrsg.), *Leitbegriffe der Gesundheitsförderung und Prävention. Glossar zu Konzepten, Strategien und Methoden*. <https://doi.org/10.17623/BZGA:Q4-i070-2.0>
- Hames, A. (1996). The effects of experience and sexual abuse training on the attitudes of learning disability staff. *Journal of Intellectual Disability Research*, 40, 544–549.

- Han, J.-S., Cho, S.-J. & Bae, S.-M. (2015). Factors Associated with Disclosure of Sexual Abuse of Children and Adolescent Victims. *Journal of the Korean Academy of Children and Adolescent Psychiatry*, 176–182.
- Hanson, R.K. & Harris, A.J.R. (2000). Where should we intervene? Dynamic predictors of sexual assault recidivism. *Crim Justice Behav*, 27, 6–35.
- Hanson, R.K., Harris, A.J.R. & Scott, T. & Helmus L. (2007) Assessing the risk of sexual offenders on community supervision: The Dynamic Supervision Project. *Corrections Research User Report*, 7(5). Public Safety Canada, Ottawa, ON, CA.
- Hartwig, L. (1990). *Sexuelle Gewalterfahrungen von Mädchen: Konfliktlagen und Konzepte mädchenorientierter Heimerziehung*. Weinheim: Juventa.
- Haseltine, B. & Miltenberger, R.G. (1990). Teaching self-protection skills to persons with mental retardation. *American Journal of Mental Retardation: AJMR*, 95(2), 188–197.
- Hassouneh-Phillips, D. & McNeff, E. (2005). „I Thought I was Less Worthy“: Low Sexual and Body Esteem and Increased Vulnerability to Intimate Partner Abuse in Women with Physical Disabilities. *Sexuality and Disability*, 23(4), 227–240.
- Haubner P. (2009). Die Situation von Mädchen und Jungen mit Behinderungen im Strafverfahren. In Amyna e.V. (Hrsg), *Sexualisierte Gewalt verhindern – Selbstbestimmung ermöglichen. Schutz und Vorbeugung für Mädchen und Jungen mit unterschiedlichen Behinderungen* (2. aktualisierte Aufl.). München: Eigenverlag.
- Hauer, K.E., Carney, P.A., Chang, A. & Satterfield, J. (2012). Behavior change counseling curricula for medical trainees: A systematic review. *Academic Medicine*, 87(7), 956.
- Häuser, W., Schmutzer, G., Brähler, E. & Glaesmer, H. (2011). Misshandlung in Kindheit und Jugend: Ergebnisse einer Umfrage in einer repräsentativen Stichprobe der deutschen Bevölkerung. *Deutsches Ärzteblatt*, 108, 287–311.
- Havlicek, L.L. & Peterson, N.L. (1974). Robustness of the t-test: A guide for researchers on effect of violations of assumptions. *Psychological Reports*, 34, 1095–1114.
- Hayashino, D.S., Wurtele, S.K. & Klebe, K.J. (1995). Child Molesters. An Examination of Cognitive Factors. *Journal of Interpersonal Violence*, 10(1), 106–116. <http://doi.org/10.1177/088626095010001007>
- Hazard, A., Webb, C., Kleemeier, C., Angert, L. & Pohl, J. (1991). Child sexual abuse prevention: Evaluation and one-year follow-up. *Child Abuse & Neglect*, 15(1–2), 123–138. [http://doi.org/10.1016/0145-2134\(91\)90097-W](http://doi.org/10.1016/0145-2134(91)90097-W)
- Hébert, M., Tourigny, M., Cyr, M., McDuff, P. & Joly, J. (2009). Prevalence of Childhood Sexual Abuse and Timing of Disclosure in a Representative Sample of Adults From Quebec. *La prévalence de l'abus sexuel dans l'enfance et le moment de la divulgation dans un échantillon représentatif d'adultes du Québec*, 54(9), 631–636.

- Heger, A., Ticson, L., Velasquez, O. & Bernier, R. (2002). Children referred for possible sexual abuse: medical findings in 2384 children. *Child Abuse Negl*, 26(6-7), 645–659.
- Helfferrich, C., Kavemann, B. & Albert, L. (2021). *Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitforschung des Modellprojektes „BeSt – Beraten und Stärken Bundesweites Modellprojekt 2015 - 2020 zum Schutz von Mädchen und Jungen mit Behinderung vor sexualisierter Gewalt in Institutionen“*, Bericht 2, Ergebnisse der qualitativen Evaluation (Interviews, Fokusgruppen und Gruppendiskussionen). DGfPI e.V., Düsseldorf. Verfügbar unter: <https://www.dgfpi.de/files/was-wir-tun/best/BeSt%20Begleitforschung%20Bericht%202.pdf>
- Helfferrich, C., Schmidberger, T., Pham, S. & Kavemann, B. (2021). *Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitforschung des Modellprojektes „BeSt – Beraten und Stärken Bundesweites Modellprojekt 2015 - 2020 zum Schutz von Mädchen und Jungen mit Behinderung vor sexualisierter Gewalt in Institutionen“*, Bericht 1, Statistische Daten und Zusammenfassung der quantitativen Evaluation (Fragebogenerhebungen). DGfPI e.V., Düsseldorf. Verfügbar unter: <https://www.dgfpi.de/files/was-wir-tun/best/BeSt%20Begleitforschung%20Bericht%201.pdf>
- Helming, E., Kindler, H., Langmeyer, A., Mayer, M., Entleitner, C., Mosser, P. & Wolff, M. (2011). *Sexuelle Gewalt gegen Mädchen und Jungen in Institutionen. Abschlussbericht*. München: Deutsches Jugendinstitut.
- Helton, J.J., Gochez-Kerr, T. & Gruber, E. (2018). Sexual Abuse of Children With Learning Disabilities. *Child Maltreat*, 2, 157–165.
- Hense J., Mandl H. (2011) Transfer in der beruflichen Weiterbildung. In O. Zlatkin-Troitschanskaia (Hrsg.), *Stationen Empirischer Bildungsforschung*. VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-94025-0_18
- Herold, D.M., Davis, W., Fedor, D.B., & Parsons, C.K. (2002). Dispositional influences on transfer of learning in multistage training programs. *Personnel Psychology*, 55(4), 851–869. <https://doi.org/10.1111/j.1744-6570.2002.tb00132.x>
- Herrmann B., Dettmeyer R., Banaschak S. & Thyen U. (2010). *Kindesmisshandlung – Medizinische Diagnostik, Intervention und rechtliche Grundlagen* (2. Aufl.). Heidelberg: Springer.
- Hershkowitz, I., Horowitz, D. & Lamb, M.E. (2005). Trends in children's disclosure of abuse in Israel: a national study. *Child abuse & neglect*, 29(11), 1203–1214. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2005.04.008>
- Hershkowitz, I., Lamb, M.E. & Horowitz, D. (2007). Victimization of children with disabilities. *The American journal of orthopsychiatry*, 77(4), 629–635. <https://doi.org/10.1037/0002-9432.77.4.629>
- Hershkowitz, I., Lanes, O. & Lamb, M.E. (2007). Exploring the disclosure of child sexual abuse with alleged victims and their parents. *Child Abuse & Neglect*, 31(2), 111–123. <http://doi.org/10.1016/j.chiabu.2006.09.004>

- Hibbard, R.A. & Hartmann, G.L. (1992). Behavioral problems in alleged sexual abuse victims. *Child Abuse & Neglect*, 16(5), 755–762. [https://doi.org/10.1016/0145-2134\(92\)90112-5](https://doi.org/10.1016/0145-2134(92)90112-5)
- Hillberg, T., Hamilton-Giachritsis, C., & Dixon, L. (2011). Review of meta-analyses on the association between child sexual abuse and adult mental health difficulties: a systematic approach. *Trauma, violence & abuse*, 12(1), 38–49. <https://doi.org/10.1177/1524838010386812>
- Hilpert, K., Leimgruber, S., Sautermeister, J. & Werner, G. (2020). *Sexueller Missbrauch von Kindern und Jugendlichen im Raum von Kirche. Analysen – Bilanzierungen – Perspektiven*. Freiburg: Verlag Herder.
- Hinrichs, A.-C. (2014). Predictors of collateral learning transfer in continuing vocational training. *International Journal for Research in Vocational Education and Training*, 1(1), 35–56.
- Hinrichs, G., Köhler, D. & Kraft, U. (2008). Was unterscheidet junge Sexual- und Gewaltstraftäter? *Zeitschrift für Sexualforschung*, 21(3), 222–235. <http://doi.org/10.1055/s-2008-1076952>
- Hochholdiger, S, Rowold, J. & Schaper, N. (2008). Ansätze zur Trainingsevaluation. In J. Rowold, S. Hochholdinger & N. Schaper (Hrsg.), *Evaluation und Transfersicherung betrieblicher Trainings* (S. 29–53). Göttingen: Hogrefe.
- Hoffmann, U., König, E., Niehues, J., Seitz, A., Fegert, J. & Liebhardt, H. (2013). Onlinekurs „Prävention von sexuellem Kindesmissbrauch“: Erste Erfahrungen und Forschungsergebnisse. *Nervenheilkunde*, 32, 856–865.
- Holton, E.F.I. (1996). The flawed four-level evaluation model. *Human Resource Development Quarterly*, 7, 5–21.
- Horn, J.L. (1965). A rationale and test for the number of factors in factor analysis. *Psychometrika*, 30(2), 179–185. <https://doi.org/10.1007/BF02289447>
- Huang, J.L., Blume, B.D., Ford, J.K. & Baldwin, T.T. (2015). A tale of two transfers: Disentangling maximum and typical transfer and their respective predictors. *Journal of Business and Psychology*, 30, 709–732.
- Hughes, K., Bellis, M. A., Jones, L., Wood, S., Bates, G., Eckley, L., McCoy, E., Mikton, C., Shakespeare, T., & Officer, A. (2012). Prevalence and risk of violence against adults with disabilities: a systematic review and meta-analysis of observational studies. *Lancet (London, England)*, 379(9826), 1621–1629. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(11\)61851-5](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(11)61851-5)
- Hughes, R.B., Robinson-Whelen, S., Raymaker, D.L., Oschwald, M., Katz, M., Starr, A., Ashkenazy, E., Powers, L.E. & Nicolaidis C. (2019). Partnering with People with Disabilities to Address Violence Consortium. The relation of abuse to physical and psychological health in adults with developmental disabilities. *Disabil Health J.*, 12(2), 227–234.
- Humphrey, J.A. & White, J.W. (2000). Women's vulnerability to sexual assault from adolescence to young adulthood. *The Journal of adolescent health: official*

- publication of the Society for Adolescent Medicine*, 27(6), 419–424.
[https://doi.org/10.1016/s1054-139x\(00\)00168-3](https://doi.org/10.1016/s1054-139x(00)00168-3)
- Hurrelmann, K. (2006). *Gesundheitssoziologie. Eine Einführung in sozialwissenschaftliche Theorien von Krankheitsprävention und Gesundheitsförderung* (6. Auflage). Weinheim: Juventa Verlag.
- Hyman, B. (2000). The Economic Consequences of Child Sexual Abuse for Adult Lesbian Women. *Journal of Marriage and Family*, 62(1), 199–211. Verfügbar unter: <http://www.jstor.org/stable/1566698>
- Iacobucci, D., Posavac, S.S., Kardes, F.R., Schneider, Matthew J. & Popovich, D.L. (2015). Toward a more nuanced understanding of the statistical properties of a median split. *Journal of Consumer Psychology*, 25(4), 652–665.
- IBM Corp. (2016). *IBM Corp. Released 2016. IBM SPSS Statistics for Macintosh, Version 24.0*. Armonk, NY: IBM Corp.
- Imhof, M. (2010). Zuhören lernen und lehren. Psychologische Grundlagen zur Beschreibung und Förderung von Zuhörkompetenzen in Schule und Unterricht. In M. Imhof & V. Bernius (Hrsg.), *Zuhörkompetenz in Unterricht und Schule. Beiträge aus Wissenschaft und Praxis* (S. 15–30). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Infurna, M.R., Reichl, C., Parzer, P., Schimmenti, A., Bifulco, A. & Kaess, M. (2016). Associations between depression and specific childhood experiences of abuse and neglect: A meta-analysis. *Journal of affective disorders*, 190, 47–55.
<https://doi.org/10.1016/j.jad.2015.09.006>
- Institute of Medicine (1994) *Reducing risks for mental disorders: Frontiers for preventive intervention research*. Washington, DC: National Academy Press.
- International Planned Parenthood Federation. (2009). *Sexuelle Rechte: Eine IPPF-Erklärung*. Verfügbar unter: https://www.ippf.org/sites/default/files/ippf_sexual_rights_declaration_german.pdf
- Irish, L., Kobayashi, I. & Delahanty, D.L. (2010). Long-term physical health consequences of childhood sexual abuse: a meta-analytic review. *Journal of pediatric psychology*, 35(5), 450–461. <https://doi.org/10.1093/jpepsy/jsp118>
- Jackson, C.B., Brabson, L.A., Quetsch, L.B. & Herschell, A.D. (2019). Training transfer: a systematic review of the impact of inner setting factors. *Advances in health sciences education: theory and practice*, 24(1), 167–183.
<https://doi.org/10.1007/s10459-018-9837-y>
- Jan, S.-L. & Shieh, G. (2013). Sample size determinations for Welch’s test in one-way heteroscedastic ANOVA. *The British journal of mathematical and statistical psychology*. doi:10.1111/bmsp.12006
- Jensen, T.K., Gulbrandsen, W., Mossige, S., Reichelt, S. & Tjersland, O.A. (2005). Reporting possible sexual abuse: A qualitative study on children’s perspectives

- and the context for disclosure. *Child Abuse & Neglect*, 29(12), 1395–1413. <http://doi.org/10.1016/j.chiabu.2005.07.004>
- Jerusalem, M. & Meixner, S. (2009). Lebenskompetenzen. In: A. Lohaus & H. Domsch (Hrsg.), *Psychologische Förder- und Interventionsprogramme für das Kindes- und Jugendalter*. https://doi.org/10.1007/978-3-540-88384-5_11
- Jespersen, A.F., Lalumière, M.L. & Seto, M.C. (2009). Sexual abuse history among adult sex offenders and non-sex offenders: A meta-analysis. *Child Abuse & Neglect*, 33(3), 179–192. <http://doi.org/10.1016/j.chiabu.2008.07.004>
- John, O.P., Naumann, L.P. & Soto, C.J. (2008). Paradigm Shift to the Integrative Big-Five Trait Taxonomy: History, Measurement, and Conceptual Issues. In O.P. John, R.W. Robins & L.A. Pervin (Eds.), *Handbook of personality: Theory and research* (S. 114–158). New York, NY: Guilford Press.
- Johnson, J.G., Cohen, P., Kasen, S. & Brook, J.S. (2002). Childhood adversities associated with risk for eating disorders or weight problems during adolescence or early adulthood. *The American journal of psychiatry*, 159(3), 394–400. <https://doi.org/10.1176/appi.ajp.159.3.394>
- Jones, L., Bellis, M.A., Wood, S., Hughes, K., McCoy, E., Eckley, L., Bates, G., Mikton, C., Shakespeare, T. & Officer, A. (2012). Prevalence and risk of violence against children with disabilities: a systematic review and meta-analysis of observational studies. *Lancet*, 380(9845), 899–907.
- Jonzon, E. & Lindblad, F. (2004). Disclosure, Reactions, and Social Support: Findings from a Sample of Adult Victims of Child Sexual Abuse. *Child Maltreatment*, 9(2), 190–200. <http://doi.org/10.1177/1077559504264263>
- Joyce, B.R., Hersh, R.H. & McKibbin, M. (1983). *The structure of school improvement*. New York: Longman.
- Joyce, B.R., Hersh, R.H. & McKibbin, M. (1999). *The new structure of school improvement*. New York: Open University Press
- Joyce, T.A. (2003). An audit of investigations into allegations of abuse involving adults with intellectual disability. *Journal of Intellectual Disability Research*, 47(8), 606–616. <http://doi.org/10.1046/j.1365-2788.2003.00479.x>
- Jud, A. (2015). Begriffe und Definitionen. In: J.M. Fegert, U. Hoffmann, E. König, J. Niehues & H. Liebhardt (Hrsg.), *Sexueller Missbrauch an Kindern und Jugendlichen: Ein Handbuch zur Prävention und Intervention für Fachkräfte im medizinischen, psychotherapeutischen und pädagogischen Bereich* (S. 41–50). Berlin, Heidelberg: Springer.
- Jud, A., Rassenhofer, M., Witt, A., Münzer, A. & Fegert, J.M. (2016). Häufigkeitsangaben zum sexuellen Missbrauch. *Internationale Einordnung, Bewertung der Kenntnislage in Deutschland, Beschreibung des Entwicklungsbedarfs. Expertise*. Verfügbar unter: https://beauftragter-missbrauch.de/fileadmin/Content/pdf/Pressemitteilungen/Expertise_H%C3%A4ufigkeitsangaben.pdf

- Jumper, S.A. (1995). A meta-analysis of the relationship of child sexual abuse to adult psychological adjustment. *Child Abuse & Neglect*, 19(6), 715–728. [https://doi.org/10.1016/0145-2134\(95\)00029-8](https://doi.org/10.1016/0145-2134(95)00029-8)
- Jungjohann, E. (1996). *Das Dilemma des misshandelten Kindes*. Frankfurt a.M.: Fischer.
- Kadera, S. & Hofer, H. (2020). Qualifizierung pädagogischer Fachkräfte zur Prävention sexuellen Missbrauchs. In M. Wazlawik, B. Christmann, M. Böhm & A. Dekker (Hrsg.), *Perspektiven auf sexualisierte Gewalt. Einsichten aus Forschung und Praxis* (S. 117–130). Wiesbaden: Springer Verlag.
- Kaiser, H.F. & Dickman, K. (1959). Analytic determination of common factors. *American Psychological Reports*, 14, 425–438.
- Kanfer, R. & Ackerman, P. L. (1989). Motivation and cognitive abilities: an integrative/apptitude-treatment interaction approach to skill acquisition. *Journal of Applied Psychology*, 74, 657–90.
- Katz, C., & Barnett, Z. (2016). Children's narratives of alleged child sexual abuse offender behaviors and the manipulation process. *Psychology of Violence*, 6(2), 223–232. <https://doi.org/10.1037/a0039023>
- Kauffeld, S. (2010). *Nachhaltige Weiterbildung*. Berlin, Heidelberg: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-540-95954-0_5
- Kauffeld, S., Bates, R., Holton III, E.F. & Müller, A.C. (2008). Das deutsche Lerntransfer-System-Inventar (GLTSI): psychometrische Überprüfung der deutschsprachigen Version. *Zeitschrift für Personalpsychologie*, 7, 50–69.
- Kaufman, K.L., Hilliker, D.R. & Daleiden, E.L. (1996) Subgroup differences in the modus operandi of adolescent sexual offenders. *Child Maltreat* 1, 17–24.
- Kavemann, B. (1991). Die Angst ist immer da – Sexuelle Gewalt gegen Mädchen. In U. Büscher, M. Gegenfurtner, W. Keukens & H. Heid (Hrsg.), *Sexueller Mißbrauch von Kindern und Jugendlichen: Beiträge zu Ursachen und Prävention* (S. 9–16). Essen: Westarp.
- Kavemann, B. (2003). Qualitätskriterien für die präventive Arbeit gegen sexuelle Gewalt an Mädchen und Jungen. *Pro Jugend*, 4, 4–8.
- Kavemann, B. & Lohstöter, I. (1986). *Väter als Täter: Sexuelle Gewalt gegen Mädchen*. Reinbeck: Rowohlt.
- Keary, K. & Fitzpatrick, C. (1994). Children's disclosure of sexual abuse during formal investigation. *Child Abuse & Neglect*, 18(7), 543–548. [http://doi.org/10.1016/0145-2134\(94\)90080-9](http://doi.org/10.1016/0145-2134(94)90080-9)
- Kelle, U. (2008). *Integration qualitativer und quantitativer Methoden in der empirischen Sozialforschung. Theoretische Grundlagen und methodologische Konzepte* (2. Aufl.). Wiesbaden: VS.
- Kellogg, N.D. & Huston, R.L. (1995). Unwanted Sexual Experiences in Adolescents Patterns of Disclosure. *Clinical Pediatrics*, 34(6), 306–312. <http://doi.org/10.1177/000992289503400603>

- Kempe, R.S. & Kempe, C.H. (1980). *Kindesmißhandlung*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Kendall-Tackett, K.A., Williams, L.M. & Finkelhor, D. (1993). Impact of sexual abuse on children: a review and synthesis of recent empirical studies. *Psychological bulletin*, 113(1), 164–180. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.113.1.164>
- Kenny, M.C. (2004). Teachers' attitudes toward and knowledge of child maltreatment. *Child Abuse & Neglect*, 28(12), 1311–1319. <http://doi.org/10.1016/j.chiabu.2004.06.010>
- Kenny, M.C. (2010). Child sexual abuse education with ethnically diverse families. A preliminary analysis. *Children and Youth Services Review*, 32, 981–989.
- Kercher, G. & McShane, M. (1984). The prevalence of child sexual abuse victimization in an adult sample of Texas residents. *Child Abuse and Neglect*, 8, 495–502.
- Khadr, S., Clarke, V., Wellings, K., Villalta, L., Goddard, A., Welch, J., Bewley, S., Kramer, T. & Viner, R. (2018). Mental and sexual health outcomes following sexual assault in adolescents: a prospective cohort study. *The Lancet. Child & adolescent health*, 2(9), 654–665. [https://doi.org/10.1016/S2352-4642\(18\)30202-5](https://doi.org/10.1016/S2352-4642(18)30202-5)
- Kindler, H. (2014). Wirkungen, Nebenwirkungen und ungelöste Probleme bei der Prävention von sexueller Gewalt gegen Kinder und Jugendliche. In K. Böllert & M. Wazlawik (Hrsg.), *Sexualisierte Gewalt. Institutionelle und professionelle Herausforderungen* (S. 77–94). Wiesbaden: Springer VS.
- Kindler, H. (2015). Prävention von sexuellem Missbrauch – Möglichkeiten und Grenzen. In J. M. Fegert, U. Hoffmann, E. König, J. Niehues & H. Liebhardt (Hrsg.), *Sexueller Missbrauch von Kindern und Jugendlichen. Ein Handbuch zur Prävention und Intervention für Fachkräfte im medizinischen, psychotherapeutischen und pädagogischen Bereich* (S. 351–362). Berlin, Heidelberg: Springer.
- Kindler, H. & Schmidt-Ndasi, D. (2011). Wirksamkeit von Maßnahmen zur Prävention und Intervention im Fall sexueller Gewalt gegen Kinder. München: Amyna. Verfügbar unter: https://www.dji.de/fileadmin/user_upload/sgmj/Expertise_Amya_mit_Datum.pdf
- King, A. (1991). Improving lecture comprehension: Effects of a metacognitive strategy. *Applied Cognitive Psychology*, 5, 331–346.
- Kinzl, J.F., Traweger, C., Guenther, V. & Biebl, W. (1994). Family background and sexual abuse associated with eating disorders. *The American Journal of Psychiatry*, 151(8), 1127–1131. <https://doi.org/10.1176/ajp.151.8.1127>
- Kirkpatrick, D.L. (1959a). Techniques for evaluating training programs. *Journal of the American Society of Training Directors*, 13(11), 3–9.
- Kirkpatrick, D.L. (1959b). Techniques for evaluating training programs: Part 2 - learning. *Journal of the American Society of Training Directors*, 13(12), 21–26.

- Kirkpatrick, D.L. (1960a). Techniques for evaluating training programs: Part 3 - behavior. *Journal of the American Society of Training Directors*, 14(1), 13–18.
- Kirkpatrick, D.L. (1960b). Techniques for evaluating training programs: Part 4 - results. *Journal of the American Society of Training Directors*, 14(2), 28–32.
- Kirkpatrick, D.L. (1996). Great Ideas Revisited. Then: Techniques for Evaluating Training Programs. Now: Revisiting Kirkpatrick's Four-Level Model. *Training & Development*, 1996, 50(1), 54–59.
- Kirkpatrick, D.L. & Kirkpatrick, J.D. (2006). *Evaluating training programs. The four levels* (3. Aufl.). San Francisco: Berrett-Koehler.
- Kleemeier, C., Webb, C., Hazzard, A. & Pohl, J. (1988). Child sexual abuse prevention: evaluation of a teacher training model. *Child abuse & neglect*, 12(4), 555–561. [https://doi.org/10.1016/0145-2134\(88\)90072-5](https://doi.org/10.1016/0145-2134(88)90072-5)
- Klein, S., Wawrok, S. & Fegert, J.M. (1999). Sexuelle Gewalt in der Lebenswirklichkeit von Mädchen und Frauen mit geistiger Behinderung - Ergebnisse eines Forschungsprojekts. *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie*, 48, 497–513.
- Klonsky, E.D. & Moyer, A. (2008). Childhood sexual abuse and non-suicidal self-injury: meta-analysis. *The British journal of psychiatry: the journal of mental science*, 192(3), 166–170. <https://doi.org/10.1192/bjp.bp.106.030650>
- Klopp, E. (2013). *Explorative Faktorenanalyse*. Verfügbar unter: https://psydok.psycharchives.de/jspui/bitstream/20.500.11780/3369/1/Explorative_Faktorenanalyse_final.pdf
- Knappe A. (1995). Was wissen Eltern über Prävention sexuellen Mißbrauchs? In B. Marquardt-Mau (Hrsg.), *Schulische Prävention gegen sexuelle Kindesmißhandlung* (S. 241–255). Weinheim und München: Juventa.
- Knappe A. & Selg H. (1993). *Prävention von sexuellem Mißbrauch an Mädchen und Jungen. Forschungsbericht*. München: Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie, Frauen und Gesundheit.
- Knutson, J. & Sullivan, P. (1993). Communicative disorders as a risk factor in abuse. *Topics In Language Disorders*, 13(4), 1–14.
- Kogan, S.M. (2004). Disclosing unwanted sexual experiences: results from a national sample of adolescent women. *Child Abuse & Neglect*, 28(2), 147–165. <http://doi.org/10.1016/j.chiabu.2003.09.014>
- Kokavec, I. (2002). Lerntransfer. In G. Wenninger (Hrsg.), *Lexikon der Psychologie*. Heidelberg: Spektrum Akademischer.
- Kokavec, I. & Hollig, H. (2002). Erwachsenenbildung. In G. Wenninger (Hrsg.), *Lexikon der Psychologie*. Heidelberg: Spektrum Akademischer Verlag.
- Kolko, D.J., Moser, J.T. & Weldy, S.R. (1988). Behavioral/emotional indicators of sexual abuse in child psychiatric inpatients: A controlled comparison with physical abuse. *Child Abuse & Neglect*, 12(4), 529–541. [http://doi.org/10.1016/0145-2134\(88\)90070-1](http://doi.org/10.1016/0145-2134(88)90070-1)

- Kolko, D.J., Moser, J.T., Litz, J. & Hughes, J. (1987). Promoting awareness and prevention of child sexual victimization using the Red Flag/Green Flag program: An evaluation with follow-up. *Journal of Family Violence*, 2(1), 11–35. <http://doi.org/10.1007/BF00976368>
- Kolshorn, M. (2018). Entwicklung von Schutzkonzepten. In A. Retkowski, A. Treibel & E. Tuider (Hrsg.), *Handbuch Sexualisierte Gewalt und pädagogische Kontexte. Theorie, Forschung, Praxis* (S. 599–608). Weinheim: Beltz.
- König E., Hoffmann U., Liebhardt H., Michi E., Niehues J. & Fegert J. (2015). Ergebnisse der Evaluation des Online-Kurses „Prävention von sexuellem Kindesmissbrauch“. In J. Fegert, U. Hoffmann, E. König, J. Niehues & H. Liebhardt (Hrsg.), *Sexueller Missbrauch von Kindern und Jugendlichen. Ein Handbuch zur Prävention und Intervention für Fachkräfte im medizinischen, psychotherapeutischen und pädagogischen Bereich* (S. 15–24). Berlin, Heidelberg: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-662-44244-9_3
- Konradt, U., Hertel, G. & Behr, B. (2002). Interkulturelle Managementtrainings: Eine Bestandsaufnahme von Konzepten, Methoden und Modalitäten in Deutschland. *Zeitschrift für Sozialpsychologie*, 33(4), 197–207.
- Kontoghiorghes, C. (2004). Reconceptualization the learning transfer conceptual framework: empirical validation of a new systematic model. *International Journal of Training and Development*, 8, 210–221.
- Korunka, C., Dudak, E., Molnar, M. & Hoonakker, P. (2010). Predictors of a successful implementation of an ergonomic training program. *Applied ergonomics*, 42(1), 98–105. <https://doi.org/10.1016/j.apergo.2010.05.006>
- Kraemer, H.C. & Thieman, S. (1987). *How many subjects? Statistical power analysis in research*. Thousand Oaks: Sage.
- Kraiger, K., Ford, J.K. & Salas, E. (1993). Application of cognitive, skill-based, and affective theories of learning outcomes to new methods of training evaluation. *Journal of Applied Psychology*, 78, 311–28.
- Krnjacki, L., Emerson, E., Llewellyn, G. & Kavanagh, A.M. (2016). Prevalence and risk of violence against people with and without disabilities: Findings from an Australian population-based study. *Australian and New Zealand journal of public health*, 40(1), 16–21.
- Kuhle, L., Grundmann, D. & Beier, K. (2015). Sexueller Missbrauch von Kindern: Ursachen und Verursacher. In J. M. Fegert, U. Hoffmann, E. König, J. Niehues & H. Liebhardt (Hrsg.), *Sexueller Missbrauch von Kindern und Jugendlichen* (S. 109–129). Berlin, Heidelberg: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-662-44244-9_11
- Kvam, M.H. (2000). Is sexual abuse of children with disabilities disclosed? A retrospective analysis of child disability and the likelihood of sexual abuse among those attending Norwegian hospitals. *Child Abuse & Neglect*, 24(8), 1073–1084. [http://doi.org/10.1016/S0145-2134\(00\)00159-9](http://doi.org/10.1016/S0145-2134(00)00159-9)

- Kvam, M.H. (2004). Sexual abuse of deaf children. A retrospective analysis of the prevalence and characteristics of childhood sexual abuse among deaf adults in Norway. *Child abuse & neglect*, 28(3), 241–251. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2003.09.017>
- Laird, J.J., Klettke, B., Hall, K., Clancy, E., & Hallford, D. (2020). Demographic and Psychosocial Factors Associated With Child Sexual Exploitation: A Systematic Review and Meta-analysis. *JAMA network open*, 3(9), e2017682. <https://doi.org/10.1001/jamanetworkopen.2020.17682>
- Laker, D.R. (1990). Dual Dimensionality of Training Transfer. *Human Resource Development Quarterly*, 1(3), 209–222.
- Lalor, K. & McElvaney, R. (2010). Child sexual abuse, links to later sexual exploitation/high-risk sexual behavior, and prevention/treatment programs. *Trauma, violence & abuse*, 11(4), 159–177. <https://doi.org/10.1177/1524838010378299>
- Lamb, M.E., Hershkowitz, I., Orbach, Y. & Esplin, P.W. (2008). *Tell me what happened: Structured investigative interviews of child victims and witnesses*. John Wiley & Sons Inc. <https://doi.org/10.1002/9780470773291>
- Lambach, D. (2017). Alte Ziele, neue Methoden: Aktives Lernen als Mittel zur Demokratieverziehung in der politikwissenschaftlichen Hochschullehre. *Zeitschrift für Politikberatung*, 64(4), 437–453.
- Lang, R. & Frenzel, R. (1988). How sex offenders lure children. *Annals of Sex Research*, 1, 303–317.
- Lange, B., Condon, E.M., & Gardner, F. (2020). Parenting Among Mothers Who Experienced Child Sexual Abuse: A Qualitative Systematic Review. *Qualitative health research*, 30(1), 146–161. <https://doi.org/10.1177/1049732319882914>
- Langevin, R. & Curnoe, S. (2007). The Therapeutic Challenge of the Learning Impaired Sex Offender. *Sexual Offender Treatment*, 2(1), 1–21. Verfügbar unter: <http://www.sexual-offender-treatment.org/56.html>
- Langevin, R. & Curnoe, S. (2008). Assessing Neuropsychological Impairment Among Sex Offenders and Paraphilics. *Journal of Forensic Psychology Practice*, 8(2), 150–173. <http://doi.org/10.1080/15228930801963960>
- Lanning, K.V. & Dietz, P. (2014). Acquaintance Molestation and Youth-Serving Organizations. *Journal of Interpersonal Violence*, 29(15), 2815–38.
- Lasarov, W. & Hoffmann, S. (2017). Median-Split. *WiSt - Wirtschaftswissenschaftliches Studium*, 46(4), 11–18. <https://doi.org/10.15358/0340-1650-2017-4-11>
- Lawson, L. & Chaffin, M. (1992). False Negatives in Sexual Abuse Disclosure Interviews Incidence and Influence of Caretaker's Belief in Abuse in Cases of Accidental Abuse Discovery by Diagnosis of STD. *Journal of Interpersonal Violence*, 7(4), 532–542. <http://doi.org/10.1177/088626092007004008>
- Leberg, E. 1997. *Understanding Child Molesters: Taking Charge*. Thousand Oaks, CA: US: Sage Publications, Inc.

- Leclerc, B. & Tremblay, P. (2007) Strategic behavior in adolescent sexual offenses against children: Linking modus operandi to sexual behaviors. *Sex Abuse, 19*, 23–41.
- Leclerc, B., Proulx, J. & Beaugard, E. (2009). Examining the modus operandi of sexual offenders against children and its practical implications. *Aggress Violent Behav, 14*, 5–12.
- Leclerc, B., Proulx, J. & McKibben, A. (2005). Modus operandi of sexual offenders working or doing voluntary work with children and adolescents. *Journal of Sexual Aggression, 11*(2), 187–195. <http://doi.org/10.1080/13552600412331321314>
- Lehmann, M. & Lang, F. (2010). Begriffsdebatte „Sexueller Missbrauch“ oder „Sexuelle Gewalt“. *Report Psychologie, 35*, 401.
- Lehmkuhl, U. (1993). Editorial. *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie, 42*, 272.
- Leitl, J. & Zempel-Dohmen, J. (2006). Die Bedeutung des Arbeitsumfelds für die Veränderung der Transfermotivation. *Zeitschrift für Arbeits- und Organisationspsychologie, 50*(2), 92–102.
- Lemaigre, C., Taylor, E. P. & Gittoes, C. (2017). Barriers and facilitators to disclosing sexual abuse in childhood and adolescence: A systematic review. *Child abuse & neglect, 70*, 39–52. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2017.05.009>
- Lemke, S. (1995). *Transfermanagement*. Göttingen: Verlag für Angewandte Psychologie.
- Levene, H. (1960). Robust tests for equality of variances. In I. Olkin, S.G. Ghurye, W. Hoefding, W.G. Madow & H.B. Mann (Eds.), *Contributions to Probability and Statistics: Essays in Honor of Harold Hotelling*. Stanford University Press.
- Levy, K.J. (2007). Some empirical power results associated with welch’s robust analysis of variance technique. *Journal of Statistical Computation and Simulation, 8*(1), 43–48.
- Lewis, C.F. & Stanley, C.R. (2000). Women accused of sexual offenses. *Behavioral Sciences and the Law, 18*, 73–81.
- Li, M., D'Arcy, C. & Meng, X. (2016). Maltreatment in childhood substantially increases the risk of adult depression and anxiety in prospective cohort studies: systematic review, meta-analysis, and proportional attributable fractions. *Psychological medicine, 46*(4), 717–730. <https://doi.org/10.1017/S0033291715002743>
- Lievens, F., Harris, M.M., Van Keer, E. & Bisqueret, C. (2003). Predicting cross-cultural training performance: The validity of personality, cognitive ability, and dimensions measured by an assessment center and a behavior description interview. *Journal of Applied Psychology, 88*, 476–489.
- Lim, D.H. & Johnson, S.D. (2002). Trainee perceptions of factors that influence learning transfer, *International Journal of Training and Development, 6*, 36–48.

- Lin, L.P., Yen, C.F., Kuo, F.Y., Wu, J.L. & Lin, J.D. (2009). Sexual assault of people with disabilities: results of a 2002–2007 national report in Taiwan. *Research in developmental disabilities, 30*(5), 969–975.
- Lindsay, W.R. (2002). Research and literature on sex offenders with intellectual and developmental disabilities. *Journal of Intellectual Disability Research, 46*, 74–85. <http://doi.org/10.1046/j.1365-2788.2002.00006.x>
- Lindsay, W.R. (2005). Model underpinning treatment for sex offenders with mild intellectual disability: Current theories of sex offending. *Mental Retardation, 43*, 428–441. [http://doi.org/10.1352/0047-6765\(2005\)43\[428:MUTFSO\]2.0.CO;2](http://doi.org/10.1352/0047-6765(2005)43[428:MUTFSO]2.0.CO;2)
- Lindsay, W., Steptoe, L. & Haut, F. (2012). Brief report: The sexual and physical abuse histories of offenders with intellectual disability. *Journal of Intellectual Disability Research, 56*(3), 326–331. <http://doi.org/10.1111/j.1365-2788.2011.01428.x>
- Liu, R.T. (2019). Childhood Maltreatment and Impulsivity: A Meta-Analysis and Recommendations for Future Study. *Journal of abnormal child psychology, 47*(2), 221–243. <https://doi.org/10.1007/s10802-018-0445-3>
- Lix, L.M., Keselman, J.C. & Keselman, H.J. (1996). Consequences of Assumption Violations Revisited: A Quantitative Review of Alternatives to the One-Way Analysis of Variance F Test. *Review of Educational Research, 66*(4), 579–619.
- Lohaus, A. & Schorsch Falls, S. (2005). Kritische Reflektionen zu Präventionsansätzen zum sexuellen Missbrauch. In G. Amann & R. Wipplinger (Hrsg.), *Sexueller Missbrauch: Überblick zu Forschung, Beratung und Therapie: Ein Handbuch* (S. 757–773). Tübingen: dgvt-Verlag.
- London, K., Bruck, M., Ceci, S.J. & Shuman, D.W. (2005). Disclosure of Child Sexual Abuse: What Does the Research Tell Us About the Ways That Children Tell? *Psychology, Public Policy, and Law, 11*(1), 194–226. <https://doi.org/10.1037/1076-8971.11.1.194>
- London, K., Bruck, M., Ceci, S.J., & Shuman, D.W. (2007). Disclosure of child sexual abuse: A review of the contemporary empirical literature. In M.-E. Pipe, M.E. Lamb, Y. Orbach, & A.-C. Cederborg (Eds.), *Child sexual abuse: Disclosure, delay, and denial* (pp. 11–39). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- London, K., Bruck, M., Wright, D.B. & Ceci, S.J. (2008). Review of the contemporary literature on how children report sexual abuse to others: findings, methodological issues, and implications for forensic interviewers. *Memory (Hove, England), 16*(1), 29–47. <https://doi.org/10.1080/09658210701725732>
- Lown, E.A., Nayak, M.B., Korcha, R.A. & Greenfield, T.K. (2011). Child physical and sexual abuse: a comprehensive look at alcohol consumption patterns, consequences, and dependence from the National Alcohol Survey. *Alcoholism, clinical and experimental research, 35*(2), 317–325. <https://doi.org/10.1111/j.1530-0277.2010.01347.x>
- Ludlow, B.L. (1991). Contemporary issues in sexuality and mental retardation. In R.A. Gable (Hrsg.), *Advances in mental retardation and developmental disabilities: A*

- research annual* (Vol. 4., S. 1–26). London England: Jessica Kingsley Publishers.
Verfügbar unter:
<http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=psyh&AN=1991-98502-001&site=ehost-live>
- Ludwig, L., Pasmán, J.A., Nicholson, T., Aybek, S., David, A.S., Tuck, S., Kanaan, R.A., Roelofs, K., Carson, A. & Stone, J. (2018). Stressful life events and maltreatment in conversion (functional neurological) disorder: systematic review and meta-analysis of case-control studies. *The lancet. Psychiatry*, 5(4), 307–320. [https://doi.org/10.1016/S2215-0366\(18\)30051-8](https://doi.org/10.1016/S2215-0366(18)30051-8)
- Lumley, V.A. & Miltenberger, R.G. (1997). Sexual abuse prevention for persons with mental retardation. *Am J Ment Retard* 101(5), 459–472.
- MacGregor, K.E., Villalta, L., Clarke, V., Viner, R., Kramer, T. & Khadr, S.N. (2019). A systematic review of short and medium-term mental health outcomes in young people following sexual assault. *Journal of child and adolescent mental health*, 31(3), 161–181. <https://doi.org/10.2989/17280583.2019.1665533>
- Machin, M.A. & Fogarty, G.J. (2004). Assessing the antecedents of transfer intentions in a training context. *International journal of training and development*, 8(3), 222–236.
- Madigan, S., Wade, M., Tarabulsky, G., Jenkins, J.M. & Shouldice, M. (2014). Association between abuse history and adolescent pregnancy: a meta-analysis. *The Journal of adolescent health: official publication of the Society for Adolescent Medicine*, 55(2), 151–159. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2014.05.002>
- Madonna, P.G., Van Scoyk, S. & Jones, D.P. (1991). Family interactions within incest and nonincest families. *The American journal of psychiatry*, 148(1), 46–49.
- Madrid, B.J., Lopez, G.D., Dans, L.F., Fry, D.A., Duka-Pante, F. & Muyot, A.T. (2020). Safe schools for teens: preventing sexual abuse of urban poor teens, proof-of-concept study - Improving teachers' and students' knowledge, skills and attitudes. *Heliyon*, 6(6), e04080. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2020.e04080>
- Maikovich, A.K., Koenen, K.C. & Jaffee, S.R. (2009). Posttraumatic stress symptoms and trajectories in child sexual abuse victims: an analysis of sex differences using the national survey of child and adolescent well-being. *Journal of abnormal child psychology*, 37(5), 727–737. <https://doi.org/10.1007/s10802-009-9300-x>
- Mammadov S. (2022). Big Five personality traits and academic performance: A meta-analysis. *Journal of personality*, 90(2), 222–255. <https://doi.org/10.1111/jopy.12663>
- Man-Ging, C.I., Böhm, B., Fuchs, K.A., Witte, S. & Frick, E. (2015). Improving Empathy in the Prevention of Sexual Abuse Against Children and Youngsters. *Journal of child sexual abuse*, 24(7), 796–815. <https://doi.org/10.1080/10538712.2015.1077366>

- Manay, N. & Collin-Vézina, D. (2021). Recipients of children's and adolescents' disclosures of childhood sexual abuse: A systematic review. *Child abuse & neglect*, 116(1), 104192. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2019.104192>
- Maniglio, R. (2009). The impact of child sexual abuse on health: a systematic review of reviews. *Clinical psychology review*, 29(7), 647–657. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2009.08.003>
- Maniglio, R. (2010). Child sexual abuse in the etiology of depression: A systematic review of reviews. *Depression and anxiety*, 27(7), 631–642. <https://doi.org/10.1002/da.20687>
- Maniglio, R. (2013). The impact of child sexual abuse on the course of bipolar disorder: a systematic review. *Bipolar disorders*, 15(4), 341–358. <https://doi.org/10.1111/bdi.12050>
- Mann, H.B. & Whitney, D.R. (1947). On a Test of Whether one of Two Random Variables is Stochastically Larger than the Other. *The Annals of Mathematical Statistics*, 18(1), 50–60. <https://doi.org/10.1214/aoms/1177730491>
- Mansell, S., Sobsey, D. & Moskal, R. (1998). Clinical findings among sexually abused children with and without developmental disabilities. *Mental retardation*, 36(1), 12–22. [https://doi.org/10.1352/0047-6765\(1998\)036<0012:CFASAC>2.0.CO;2](https://doi.org/10.1352/0047-6765(1998)036<0012:CFASAC>2.0.CO;2)
- Márquez-Flores, M.M., Márquez-Hernández, V.V. & Granados-Gámez, G. (2016). Teachers' Knowledge and Beliefs About Child Sexual Abuse. *Journal of child sexual abuse*, 25(5), 538–555. <https://doi.org/10.1080/10538712.2016.1189474>
- Marshall, W.L. & Barbaree, H.E. (1990). An integrated theory of the etiology of sexual offending. In W.L. Marshall, D.R. Laws, H.E. Barbaree (Eds.), *Handbook of Sexual Assault: Issues, Theories, and Treatment of the Offender* (257–275). New York: Plenum Press.
- Martin, E.K. & Silverstone, P.H. (2016). An Evidence-Based Education Program for Adults about Child Sexual Abuse („Prevent It!“) That Significantly Improves Attitudes, Knowledge, and Behavior. *Frontiers in psychology*, 7, 1177. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.01177>
- Martin, S.L., Ray, N., Sotres-Alvarez, D., Kupper, L.L., Moracco, K.E., Dickens, P.A. & Gizlice, Z. (2006). Physical and sexual assault of women with disabilities. *Violence against women*, 12(9), 823–837.
- Maschke, S. & Stecher, L. (2018). Speak! „Sexualisierte Gewalt in der Erfahrung Jugendlicher“ – Ergänzungsstudie Förderschule. Öffentlicher Kurzbericht. Wiesbaden. Verfügbar unter: https://www.uni-marburg.de/de/fb21/erzwinst/arbeitsbereiche/aew/forschung/speak/kurzbericht-speak-foerderschulen_maschke-stecher.pdf
- Matich-Maroney, J. (2003). Mental health implications for sexually abused adults with mental retardation: some clinical research findings. *Mental Health Aspects of Developmental Disabilities*, 6(1), 11–20.

- May, G.L. & Kahnweiler, W.M. (2000). The effect of a mastery practice design on learning and transfer in behavior modelling training. *Personnel Psychology*, *53*, 353–373.
- McAdams, D.P. & Olson, B.D. (2010). Personality development: continuity and change over the life course. *Annual review of psychology*, *61*, 517–542. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.093008.100507>
- McAlinden, A.M. (2006). Setting 'Em Up': Personal, Familial and Institutional Grooming in the Sexual Abuse of Children. *Social & Legal Studies*, *15*(3), 339–62.
- McCormack, B., Kavanagh, D., Caffrey, S. & Power, A. (2005). Investigating Sexual Abuse: Findings of a 15-Year Longitudinal Study. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, *18*(3), 217–227. <http://doi.org/10.1111/j.1468-3148.2005.00236.x>
- McCrae, R.R. & Costa, P.T. (2008). The five-factor theory of personality. In O.P. John, R.W. Robins & L.A. Pervin (Eds.), *The Handbook of personality Theory and research* (3rd ed., pp. 159–181). New York: Guilford Press.
- McCreary Centre Society (1993). *Adolescent Health Survey*. Burnaby, BC: Mc Creary Centre Society.
- McElvaney, R. (2019). Grooming: A Case Study. *Journal of Child Sexual Abuse: Research, Treatment, & Program Innovations for Victims, Survivors, & Offenders*, *28*(5), 608–627. <https://doi-org.ez.lib.jjay.cuny.edu/10.1080/10538712.2018.1554612>
- McElvaney, R., Greene, S. & Hogan, D. (2012). Containing the Secret of Child Sexual Abuse. *Journal of Interpersonal Violence*, *27*(6), 1155–1175. <http://doi.org/10.1177/0886260511424503>
- McElvaney, R., Greene, S. & Hogan, D. (2014). To tell or not to tell? Factors influencing young people's informal disclosures of child sexual abuse. *Journal of Interpersonal Violence*, *29*, 928–947.
- McGrath, P., Cappelli, M., Wiseman, D., Khalil, N. & Allan, B. (1987). Teacher awareness program on child abuse: Randomized controlled trial. *Child Abuse & Neglect*, *11*(1), 125–132. [https://doi.org/10.1016/0145-2134\(87\)90041-X](https://doi.org/10.1016/0145-2134(87)90041-X)
- McGrath, S.A., Nilsen, A.A. & Kerley, K.R. (2011). Sexual victimization in childhood and the propensity for juvenile delinquency and adult criminal behavior: A systematic review. *Aggression and Violent Behavior*, *16*(6), 485–492. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2011.03.008>
- McLean, L.M. & Gallop, R. (2003). Implications of childhood sexual abuse for adult borderline personality disorder and complex posttraumatic stress disorder. *The American journal of psychiatry*, *160*(2), 369–371. <https://doi.org/10.1176/appi.ajp.160.2.369>
- Merrill, L.L., Newell, C.E., Thomsen, C.J., Gold, S.R., Milner, J.S., Koss, M.P. & Rosswork, S.G. (1999). Childhood abuse and sexual revictimization in a female

- Navy recruit sample. *Journal of traumatic stress*, 12(2), 211–225.
<https://doi.org/10.1023/A:1024789723779>
- Mertens, D.M. (1996). Breaking the Silence About Sexual Abuse of Deaf Youth. *American Annals of the Deaf*, 141(5), 352–358.
<http://doi.org/10.1353/aad.2012.0257>
- Metz-Göckel, S., Kamphans, M. & Scholkmann, A. (2012). Gute Lehre – Empirisch geprüft. *Das Hochschulwesen*, 60(6), 174–181.
- Mevissen, L., & De Jongh, A. (2010). PTSD and its treatment in people with intellectual disabilities: A review of the literature. *Clinical Psychology Review*, 30(3), 308–316.
- Michalek, S. (2000). *Gewalt- und Konflikterfahrungen von Menschen mit geistiger Behinderung im Lebenskontext Heim. Soziale Realität aus Sicht der Betroffenen und ihrer Bezugspersonen*. Dissertation, TU Dortmund.
- Milberger, S., Israel, N., LeRoy, B. & Martin, A. (2003). Violence against women with physical disabilities. *Violence and victims*, 18, 581–591.
- Miller, A. (1981). *Du sollst nicht merken*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Mitchell, K.J., Finkelhor, D., Jones, L.M. & Wolak, J. (2012). Prevalence and Characteristics of Youth Sexting: A National Study. *Pediatrics*, 129(1), 13–20.
<http://doi.org/10.1542/peds.2011-1730>
- Mitra, M., Mouradian, V. E. & Diamond, M. (2011). Sexual violence victimization against men with disabilities. *American Journal of Preventive Medicine*, 41, 494–497.
- Mittag, W. & Hager, W. (2000). Ein Rahmenkonzept zur Evaluation psychologischer Interventionsmaßnahmen. In W. Hager & H. Brenzing (Hrsg.), *Evaluation psychologischer Interventionsmaßnahmen* (S. 102–128). Bern: Huber.
- Modestin, J., Furrer, R. & Malti, T. (2005). Different Traumatic Experiences are Associated with Different Pathologies. *Psychiatric Quarterly*, 76, 19–32.
<https://doi.org/10.1007/s11089-005-5578-y>
- Molnar, B.E., Berkman, L.F. & Buka, S.L. (2001). Psychopathology, childhood sexual abuse and other childhood adversities: relative links to subsequent suicidal behavior in the US. *Psychological medicine*, 31(6), 965–977.
<https://doi.org/10.1017/s0033291701004329>
- Morgan, R.B., & Casper, W.J. (2000). Examining the factor structure of participant reactions to training: A multidimensional approach. *Human Resource Development Quarterly*, 11(3), 301–317. [https://doi.org/10.1002/1532-1096\(200023\)11:3<301::AID-HRDQ7>3.0.CO;2-P](https://doi.org/10.1002/1532-1096(200023)11:3<301::AID-HRDQ7>3.0.CO;2-P)
- Muccigrosso, L. (1991). Sexual abuse prevention strategies and programs for persons with developmental disabilities. *Sex Disabil*, 9, 261–271.
- Mueller-Johnson, K., Eisner, M.P. & Obsuth, I. (2014). Sexual victimization of youth with a physical disability: an examination of prevalence rates, and risk and

- protective factors. *Journal of interpersonal violence*, 29(17), 3180–3206. <https://doi.org/10.1177/0886260514534529>
- Müller, U. & Schröttle, M. (2004). *Lebenssituation, Sicherheit und Gesundheit von Frauen in Deutschland. Eine repräsentative Untersuchung zu Gewalt gegen Frauen in Deutschland*. Berlin: Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend.
- Münder, J. & Kavemann, B. (2010). *Sexuelle Übergriffe in der Schule: Leitfaden für Schulleitungen, Schulaufsicht und Kollegien zur Wahrung des sexuellen Selbstbestimmungsrechts von Schülerinnen und Schülern*. Ehlers: PETZE-Institut für Gewaltprävention.
- Münzer, A., Fegert, J.M., Ganser, H.G., Loos, S., Witt, A. & Goldbeck, L. (2016). Please tell! Barriers to disclosing sexual victimization and subsequent social support perceived by children and adolescents. *Journal of interpersonal violence*, 31(2), 355–377.
- Murphy, J.E. (1991). An investigation of child sexual abuse and consequent victimization: Some implications of telephone surveys. In D.D. Knudsen & J.L. Miller (Eds.), *Abused and battered. Social and legal responses to family violence* (pp. 79–87). New York: De Gruyter.
- Murphy, G.H., O'Callaghan, A.C., & Clare, I.C. (2007). The impact of alleged abuse on behaviour in adults with severe intellectual disabilities. *Journal of intellectual disability research: JIDR*, 51(Pt 10), 741–749. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2788.2007.00973.x>
- Murphy, C.M., Morrel, T.M., Elliott, J.D. & Neavins, T.M. (2003). A Prognostic Indicator Scale for the Treatment of Partner Abuse Perpetrators. *Journal of Interpersonal Violence*, 18(9), 1087–1105. <http://doi.org/10.1177/0886260503254515>
- Murrey, G.J., Briggs, D. & Davis, C. (1992). Psychopathic Disordered, Mentally Ill, and Mentally Handicapped Sex Offenders: A Comparative Study. *Medicine, Science and the Law*, 32(4), 331–336. <http://doi.org/10.1177/002580249203200408>
- Nagel, D.E., Putnam, F.W., Noll, J.G. & Trickett, P.K. (1997). Disclosure patterns of sexual abuse and psychological functioning at a 1-year follow-up. *Child Abuse & Neglect*, 21(2), 137–147. [http://doi.org/10.1016/S0145-2134\(96\)00139-1](http://doi.org/10.1016/S0145-2134(96)00139-1)
- Najman, J.M., Dunne, M.P., Purdie, D.M., Boyle, F.M. & Coxeter, P.D. (2005). Sexual abuse in childhood and sexual dysfunction in adulthood: an Australian population-based study. *Archives of sexual behavior*, 34(5), 517–526. <https://doi.org/10.1007/s10508-005-6277-6>
- Naquin, S.S. & Holton, E.F. III. (2002). The effects of personality, affectivity, and work commitment on motivation to improve work through learning. *Human Resource Development Quarterly*, 13(4), 357–376. <https://doi.org/10.1002/hrdq.1038>
- Nash, M.R., Hulsey, T.L., Sexton, M.C., Harralson, T.L. & Lambert, W. (1993). Long-term sequelae of childhood sexual abuse: Perceived family environment,

- psychopathology, and dissociation. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 61(2), 276–283. <https://doi.org/10.1037/0022-006X.61.2.276>
- Nelson, E.C., Heath, A.C., Madden, P.A., Cooper, M.L., Dinwiddie, S.H., Bucholz, K.K., Glowinski, A., McLaughlin, T., Dunne, M.P., Statham, D.J. & Martin, N. G. (2002). Association between self-reported childhood sexual abuse and adverse psychosocial outcomes: results from a twin study. *Archives of general psychiatry*, 59(2), 139–145. <https://doi.org/10.1001/archpsyc.59.2.139>
- Ney, P.G., Moore, C., McPhee, J. & Trought, P. (1986). Child abuse: A study of the child's perspective. *Child Abuse & Neglect*, 10(4), 511–518. [http://doi.org/10.1016/0145-2134\(86\)90056-6](http://doi.org/10.1016/0145-2134(86)90056-6)
- Neyer, F.J. & Asendorpf, J.B. (2018). *Psychologie der Persönlichkeit* (6. Aufl.). Berlin, Heidelberg: Springer.
- Nickols, F.W. (2005). Why a stakeholder approach to evaluating training. *Advances in Developing Human Resources*, 7(1), 121–134.
- Niehaus, A. F., Jackson, J. & Davies, S. (2010). Sexual self-schemas of female child sexual abuse survivors: relationships with risky sexual behavior and sexual assault in adolescence. *Archives of sexual behavior*, 39(6), 1359–1374. <https://doi.org/10.1007/s10508-010-9600-9>
- Niehues J., Besier T., Hoffmann U., König E., Liebhardt H. & Fegert J. (2015). Evaluationsergebnisse der begleitenden Präsenzkurse im Rahmen des Online-Kurses „Prävention von sexuellem Kindesmissbrauch“. In J. Fegert, U. Hoffmann, E. König, J. Niehues, H. Liebhardt (Hrsg.), *Sexueller Missbrauch von Kindern und Jugendlichen. Ein Handbuch zur Prävention und Intervention für Fachkräfte im medizinischen, psychotherapeutischen und pädagogischen Bereich* (S. 433–436). Berlin, Heidelberg: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-662-44244-9_42
- Noack, C. & Schmid, H. (1996). Sexuelle Gewalt gegen Menschen mit geistiger Behinderung. Eine verleugnete Realität. Ergebnisse einer bundesweiten Befragung. Fachhochschule für Sozialwesen, Esslingen.
- Noe, R.A. & Schmitt, N. (1986). The influence of trainee attitudes on training effectiveness: Test of a model. *Personnel Psychology*, 39, 497–523.
- Noll, J.G., Horowitz, L.A., Bonanno, G.A., Trickett, P.K. & Putnam, F.W. (2003). Revictimization and self-harm in females who experienced childhood sexual abuse: results from a prospective study. *Journal of interpersonal violence*, 18(12), 1452–1471. <https://doi.org/10.1177/0886260503258035>
- Noll, J.G., Trickett, P.K. & Putnam, F.W. (2003). A prospective investigation of the impact of childhood sexual abuse on the development of sexuality. *Journal of consulting and clinical psychology*, 71(3), 575–586. <https://doi.org/10.1037/0022-006x.71.3.575>
- Noll, J.G., Trickett, P.K., Susman, E.J. & Putnam, F.W. (2006). Sleep disturbances and childhood sexual abuse. *Journal of pediatric psychology*, 31(5), 469–480. <https://doi.org/10.1093/jpepsy/jsj040>

- Noll, J.G., Zeller, M.H., Trickett, P.K. & Putnam, F.W. (2007). Obesity risk for female victims of childhood sexual abuse: a prospective study. *Pediatrics*, *120*(1), e61–e67. <https://doi.org/10.1542/peds.2006-3058>
- Noll, J.G., Shenk, C.E. & Putnam, K.T. (2009). Childhood sexual abuse and adolescent pregnancy: a meta-analytic update. *Journal of pediatric psychology*, *34*(4), 366–378. <https://doi.org/10.1093/jpepsy/jsn098>
- Noll, J.G., Trickett, P.K., Harris, W.W. & Putnam, F.W. (2009). The cumulative burden borne by offspring whose mothers were sexually abused as children: descriptive results from a multigenerational study. *Journal of interpersonal violence*, *24*(3), 424–449. <https://doi.org/10.1177/0886260508317194>
- Nork, M.E. (1991). Management-Training: Evaluation - Probleme - Lösungsansätze. In T.R. Hummel, D. Wagner & E. Zander (Hrsg.), *Hochschulschriften zum Personalwesen* (Bd. 9). München: Hampp.
- Normand, C.L. & Sallafranke-St-Louis, F. (2016). Cybervictimization of Young People With an Intellectual or Developmental Disability: Risks Specific to Sexual Solicitation. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, *29*(2), 99–110. <http://doi.org/10.1111/jar.12163>
- Nosek, M.A., Howland, C., Rintala, D.H., Young, M.E. & Chanpong, G.F. (2001). National study of women with physical disabilities: Final report. *Sexuality and Disability*, *19*(1), 5–40.
- Nückles, M. & Wittwer, J. (2014). Spezifische Formen des Lernens. In T. Seidel & A. Krapp (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie* (6 Aufl., S. 246–252). Weinheim: Beltz.
- Nückles, M., Hübner, S. & Renkl, A. (2009). Enhancing self-regulated learning by writing learning protocols. *Learning and Instruction*, *19*(3), 259–271. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2008.05.002>
- Nunnally, J.C. (1978). *Psychometric theory* (2nd ed.). McGraw-Hill.
- Nurse, A.M. (2017). Knowledge and Behavioral Impact of Adult Participation in Child Sexual Abuse Prevention: Evaluation of the Protecting God's Children Program. *Journal of child sexual abuse*, *26*(5), 608–624. <https://doi.org/10.1080/10538712.2017.1328475>
- O'Brien, M. (1991). Taking sibling incest seriously. In S. Lloyd (Eds.), *Family sexual abuse: Frontline research and evaluation* (S. 77–93). Thousand Oaks, CA US: Sage Publications, Inc.
- O'Callaghan, D. (1998). Practice issues in working with young abusers who have learning disabilities. *Child Abuse Review*, *7*(6), 435–448. [http://doi.org/10.1002/\(SICI\)1099-0852\(199811/12\)7:6<435::AID-CAR517>3.0.CO;2-F](http://doi.org/10.1002/(SICI)1099-0852(199811/12)7:6<435::AID-CAR517>3.0.CO;2-F)
- O'Callaghan, A.C, Murphy, G. & Clare, I.C.H. (2003). The impact of abuse on men and women with severe learning disabilities and their families. *British Journal of Learning Disabilities*, *31*, 175–180. DOI: 10.1111/j.1468-3156.2003.00254.x

- O'Connor, B.P. (2000). SPSS and SAS programs for determining the number of components using parallel analysis and Velicer's MAP test. *Behavior Research Methods, Instruments, & Computers*, 32(3), 396–402. <https://doi.org/10.3758/BF03200807>
- Oakes, D.W., Ferris, G.R., Martocchio, J.J., Buckley, M.R. & Broach, D. (2001). Cognitive ability and personality predictors of training program skill acquisition and job performance. *Journal of Business and Psychology*, 15, 523–548.
- OECD – Organisation for Economic Co-operation and Development & CERI – Center of Educational Research on Innovation (1981). *In-Service Education and Training of Teachers. A Condition for Educational Change*. Paris (France).
- Ogata, S.N., Silk, K.R., Goodrich, S., Lohr, N.E., Westen, D. & Hill, E.M. (1990). Childhood sexual and physical abuse in adult patients with borderline personality disorder. *The American journal of psychiatry*, 147(8), 1008–1013. <https://doi.org/10.1176/ajp.147.8.1008>
- Olsen, J.H. (1998). The evaluation and enhancement of training transfer. *International Journal of Training and Development*, 2(1), 61–75. <https://doi.org/10.1111/1468-2419.00035>
- Olsen, L., Daggs, J., Ellevold, B. & Rogers, T. (2007). The communication of deviance: Toward a theory of child sexual predators' luring communications. *Communication Theory*, 17, 231–251.
- Ongeri, J. D. (2017). Instruction of economics at higher education: A literature review of the unchanging method of „talk and chalk“. *International Journal of Management Education*, 15(2), 30–35.
- Orpen, C. (1999). The influence of the training environment on trainee motivation and perceived training quality. *International Journal of Training and Development*, 3, 34–43.
- Ozbaran, B., Erermis, S., Bukusoglu, N., Bildik, T., Tamar, M., Ercan, E. S., Aydin, C. & Cetin, S. K. (2009). Social and emotional outcomes of child sexual abuse: a clinical sample in Turkey. *Journal of interpersonal violence*, 24(9), 1478–1493. <https://doi.org/10.1177/0886260508323663>
- Pagano, R.R. (2013). *Understanding statistics in the behavioral sciences* (10th ed). Wadsworth/Cengage Learning.
- Paine, M. & Hansen, D. (2002). Factors influencing children to self-disclose sexual abuse. *Clinical Psychology Review*, 22, 271–295.
- Paolucci, E.O., Genuis, M.L. & Violato, C. (2001). A meta-analysis of the published research on the effects of child sexual abuse. *The Journal of psychology*, 135(1), 17–36. <https://doi.org/10.1080/00223980109603677>
- Paschke, S. (2017). Qualifizierung von pädagogischen Fachkräften, Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern aus Förderschulen und Einrichtungen der Behindertenhilfe. In P. Bienstein & K. Verlinden (Hrsg.), *Prävention von sexuellem Missbrauch an Menschen mit geistiger Behinderung. Ausgewählte Aspekte*. Dokumentation der

- Fachtagung der DGSGB (Deutsche Gesellschaft für seelische Gesundheit bei Menschen mit geistiger Behinderung e.V.), 10. November 2017 in Kassel, Materialien der DGSGB, Band 40. (S. 31–52). Berlin: im Eigenverlag.
- Peckham, N.G., Howlett, S., & Corbett, A. (2007). Evaluating a survivor group pilot for women with significant intellectual disabilities who have been sexually abused. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities, 20*, 308–322.
- Pereda, N., Guilera, G., Forns, M. & Gómez-Benito, J. (2009). The international epidemiology of child sexual abuse: a continuation of Finkelhor (1994). *Child abuse & neglect, 33*(6), 331–342. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2008.07.007>
- Perez, C.M. & Widom, C.S. (1994). Childhood victimization and longterm intellectual and academic outcomes. *Child abuse & neglect, 18*(8), 617–633.
- Phillips, J. (1997). *Return on investment in training and performance improvement programs*. Houston, TX: Gulf Publishing Company.
- Phillips, J. (2003). *Return on investment in training and performance improvement programs*. 2nd Edition. Elsevier LTD, Oxford.
- Piezzi, D. (2002). *Transferförderung in der betrieblichen Weiterbildung: die Bedeutung der Arbeitsumgebung und der Integration der Weiterbildung in die Unternehmensführung*. Dissertation, St. Gallen, Universität. Paderborn: Eusl-Verlagsgesellschaft.
- Pipe, M.-E., Lamb, M.E., Orbach, Y. & Cederborg, A.-C. (Eds.). (2007). *Child sexual abuse: Disclosure, delay, and denial*. Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Plummer, M. (2018). Lived Experiences of Grooming among Australian Male Survivors of Child Sexual Abuse. *Journal of Interpersonal Violence, 33*(1), 37–63.
- Pownall, J.D., Jahoda, A. & Hastings, R.P. (2012). Sexuality and sex education of adolescents with intellectual disability: Mothers' attitudes, experiences, and support needs. *Intellectual and Developmental Disabilities, 50*, 140–154. <http://doi.org/10.1352/1934-9556-50.2.140>
- Präventionsbüro Petze (2005). *Echt Stark! Für Förderschulen und Behindertenhilfe*. Kiel: Präventionsbüro Petze.
- Prentky, R.A. & Knight, R.A. (1991). Identifying critical dimensions for discriminating among rapists. *Journal of consulting and clinical psychology, 59*(5), 643.
- Priebe, G., & Svedin, C.G. (2008). Child sexual abuse is largely hidden from the adult society. An epidemiological study of adolescents' disclosures. *Child abuse & neglect, 32*(12), 1095–1108. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2008.04.001>
- Putnam, F.W. (2003). Ten-year research update review: child sexual abuse. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry, 42*(3), 269–278. <https://doi.org/10.1097/00004583-200303000-00006>
- Quas, J.A., Goodman, G.S., Ghetti, S., Alexander, K.W., Edelstein, R., Redlich, A.D., Cordon, I.M. & Jones, D.P. (2005). Childhood sexual assault victims: long-term outcomes after testifying in criminal court. *Monographs of the Society for*

- Research in Child Development*, 70(2), vii–128. <https://doi.org/10.1111/j.1540-5834.2005.00336.x>
- Randolph, M.K. & Gold, C.A. (1994). Child sexual abuse prevention: Evaluation of a teacher training program. *School Psychology Review*, 23(3), 485–495. Verfügbar unter: http://www.aspponline.org/docs/sex_abuse_2spr233randolph.pdf
- Raphael, K.G., Chandler, H.K. & Ciccone, D.S. (2004). Is childhood abuse a risk factor for chronic pain in adulthood? *Current pain and headache reports*, 8(2), 99–110. <https://doi.org/10.1007/s11916-004-0023-y>
- Rasch, B., Friese, M., Hofmann, W.J. & Neumann, E. (2010). *Quantitative Methoden. Band 2* (3. Auflage). Heidelberg: Springer.
- Rasch, B., Friese, M., Hofmann, W., & Naumann, E. (Hrsg.). (2014a). *Quantitative Methoden 1. Einführung in die Statistik für Psychologen und Sozialwissenschaftler* (4., überarbeitete Auflage). Springer.
- Rasch, B., Friese, M., Hofmann, W., & Naumann, E. (Hrsg.). (2014b). *Quantitative Methoden 2. Einführung in die Statistik für Psychologen und Sozialwissenschaftler* (4., überarbeitete Auflage). Springer.
- Rellini, A. (2008). Review of the empirical evidence for a theoretical model to understand the sexual problems of women with a history of CSA. *The journal of sexual medicine*, 5(1), 31–46. <https://doi.org/10.1111/j.1743-6109.2007.00652.x>
- Resnick, L.B. (Hrsg.). (1989). *Knowing, learning, and instruction: Essays in honor of Robert Glaser*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.
- Retkowski A., Dekker A., Henningsen A., Voß H.J. & Wazlawik M. (2019). Basis-Curriculum zur Verankerung des Themas „Sexuelle Gewalt in Institutionen“ in universitärer und hochschulischer Lehre. In M. Wazlawik, H.J. Voß, A. Retkowski, A. Henningsen & A. Dekker (Hrsg.), *Sexuelle Gewalt in pädagogischen Kontexten. Sexuelle Gewalt und Pädagogik* (S. 261–289). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-18001-0_18
- Rheingold, A.A., Zajac, K., Chapman, J.E., Patton, M., de Arellano, M., Saunders, B. & Kilpatrick, D. (2015). Child sexual abuse prevention training for childcare professionals: an independent multi-site randomized controlled trial of Stewards of Children. *Prevention science: the official journal of the Society for Prevention Research*, 16(3), 374–385. <https://doi.org/10.1007/s11121-014-0499-6>
- Rice, E., Rhoades, H., Winetrobe, H., Sanchez, M., Montoya, J., Plant, A. & Kordic, T. (2012). Sexually Explicit Cell Phone Messaging Associated With Sexual Risk Among Adolescents. *Pediatrics*, 130(4), 667–673. <http://doi.org/10.1542/peds.2012-0021>
- Rice, M.E., Harris, G.T., Lang, C. & Chaplin, T.C. (2008). Sexual preferences and recidivism of sex offenders with mental retardation. *Sexual Abuse: A Journal Of Research And Treatment*, 20(4), 409–425. <http://doi.org/10.1177/1079063208324662>

- Ringenberg, T.R., Seigfried-Spellar, K.C., Rayz, J.M. & Rogers, M.K. (2022). A scoping review of child grooming strategies: pre- and post-internet. *Child abuse & neglect*, 123, 105392. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2021.105392>
- Roberts, B.W., Walton, K.E. & Viechtbauer, W. (2006). Patterns of mean-level change in personality traits across the life course: a meta-analysis of longitudinal studies. *Psychological bulletin*, 132(1), 1–25. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.132.1.1>
- Rodriguez, N., Ryan, S.W., Vande Kemp, H. & Foy, D.W. (1997). Posttraumatic stress disorder in adult female survivors of child sexual abuse: A comparison study. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 65(1), 53–59. <https://doi.org/10.1037/0022-006X.65.1.53>
- Roehrer Institute (Eds.) (1995). *Harm's way: the many faces of violence and abuse against persons with disabilities*. North York, Ont.: Institut Roehrer Institute.
- Rohde, P., Ichikawa, L., Simon, G.E., Ludman, E.J., Linde, J.A., Jeffery, R.W. & Operskalski, B.H. (2008). Associations of child sexual and physical abuse with obesity and depression in middle-aged women. *Child abuse & neglect*, 32(9), 878–887. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2007.11.004>
- Röhrig, M. (1994). Wahrnehmung und Einstellung zur sexuellen Gewalt bei Mitarbeiter/innen in sonderpädagogischen Einrichtungen. In E.-M. Weinwurm-Krause (Hrsg.), *Sexuelle Gewalt und Behinderung* (S. 32–50). Hamburg: Kovac.
- Rohrman, B. (1978). Empirische Studie zur Entwicklung von Antwortskalen für die sozialwissenschaftliche Forschung. *Zeitschrift für Sozialpsychologie*, 9, 222–245.
- Ross, C.A. (2009). Psychodynamics of eating disorder behavior in sexual abuse survivors. *American journal of psychotherapy*, 63(3), 211–226. <https://doi.org/10.1176/appi.psychotherapy.2009.63.3.211>
- Rossi, P.H. & Freeman, H.E. (1985). *Evaluation: A systematic approach* (3rd ed.). Thousand Oaks: Sage.
- Roswell, A.C., Clare, I.C.H. & Murphy, G.H. (2013). The psychological impact of abuse on men and women with severe intellectual disabilities. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 26, 257–270. DOI:10.1111/jar.12016
- Rowold, J. (2007). The impact of personality on training-related aspects of motivation: Test of a longitudinal model. *Human Resource Development Quarterly*, 18, 9–31.
- Rudd, J.M. & Herzberger, S.D. (1999). Brother-sister incest — father-daughter incest: a comparison of characteristics and consequences. *Child Abuse & Neglect*, 23(9), 915–928. [http://doi.org/10.1016/S0145-2134\(99\)00058-7](http://doi.org/10.1016/S0145-2134(99)00058-7)
- Rumstein-McKean, O. & Hunsley, J. (2001). Interpersonal and family functioning of female survivors of childhood sexual abuse. *Clinical psychology review*, 21(3), 471–490. [https://doi.org/10.1016/s0272-7358\(99\)00069-0](https://doi.org/10.1016/s0272-7358(99)00069-0)

- Sachs-Ericsson, N., Kendall-Tackett, K. & Hernandez, A. (2007). Childhood abuse, chronic pain, and depression in the National Comorbidity Survey. *Child Abuse & Neglect*, 31(5), 531–547. <http://doi.org/10.1016/j.chiabu.2006.12.007>
- Saks, A.M. (2002). So what is a good transfer of training estimate? A reply to Fitzpatrick. *The Industrial-Organizational Psychologist*, 39, 29–30.
- Saks, A.M. & Belcourt, M. (2006). An investigation of training activities and transfer of training in organizations. *Human Resource Management*, 45, 629–648.
- Salas, E. & Cannon-Bowers, J. A. (2001). The science of training: A decade of progress. *Annual Review of Psychology*, 52, 471–499.
- Sales, B.D. & Folkman, S. (2000). *Ethics in research with human participants*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Salkind, N.J. (Hrsg.). (2010). *Encyclopedia of research design*. SAGE Publications.
- Saraga, E. (1993). The abuse of children. In R. Dallos & E. McLaughlin (Eds.), *Social problems and the family* (pp. 47–82). London: Sage.
- Sartor, C.E., Agrawal, A., McCutcheon, V.V., Duncan, A.E. & Lynskey, M.T. (2008). Disentangling the complex association between childhood sexual abuse and alcohol-related problems: a review of methodological issues and approaches. *Journal of Studies on Alcohol and Drugs*, 69(5), 718–727.
- Sawilowsky, S.S. & Blair, R.C. (1992). A more realistic look at the robustness and type II error properties of the t test to departures from population normality. *Psychological Bulletin*, 111, 352–360.
- Saxton, M., McNeff, E., Powers, L., Curry, M.A., Limont, M. & Benson, J. (2006). We're All Little John Waynes: A Study of Disabled Men's Experience of Abuse by Personal Assistants. *Journal of Rehabilitation*, 72(4), 3–13.
- Schaeffer, P., Leventhal, J.M. & Asnes, A.G. (2011). Children's disclosures of sexual abuse: Learning from direct inquiry. *Child Abuse & Neglect*, 35(5), 343–352. <http://doi.org/10.1016/j.chiabu.2011.01.014>
- Schaper, N. (2004). Förderung und Evaluation von Transfer bei computer- und netzbasierten Lernszenarien. In D. Meister (Hrsg.), *Online-Lernen und Weiterbildung* (S. 105–136). Wiesbaden: VS Verlag.
- Scharmanski, S., Paschke, S., Urbann, K., Verlinden, K. & Bienstein, P. (2016). Prävention von sexuellem Missbrauch an Kindern und Jugendlichen mit Behinderung – Erste Evaluationsergebnisse der SeMB-Fortbildung für angehende Sonderpädagog/innen. In I. Hedderich & R. Zahnd (Hrsg.), *Teilhabe und Vielfalt: Herausforderungen einer Weltgesellschaft. Beiträge zur Internationalen Heil- und Sonderpädagogik* (S. 248–259). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Schechter, M.D. & Roberge, L. (1976). Child sexual abuse. In R. Helfer & C.H. Kempe (Eds.), *Child abuse and neglect: The family and the community* (pp. 127–142). Cambridge, MA: Ballinger.

- Schilling, C., Weidner, K., Brähler, E., Glaesmer, H., Häuser, W. & Pöhlmann, K. (2016). Patterns of Childhood Abuse and Neglect in a Representative German Population Sample. *PLOS ONE*, 11(7), e0159510. <http://doi.org/10.1371/journal.pone.0159510>
- Schmid, C., Eisner, M. & Averdijk, M. (2012). *Sexuelle Übergriffe an Kindern und Jugendlichen in der Schweiz*. (UBS Optimus Foundation, Hrsg.). Luzern: UD Print. Verfügbar unter <https://www.kinderschutz.ch/files/media/Dokumente/publikationen/studien/UBS%20Optimus%20Studie%202012.pdf>
- Schneider, M. & Mustafic, M. (2015). *Gute Hochschullehre: Eine evidenzbasierte Orientierungshilfe*. Berlin: Springer.
- Schoen, C., Davis, K., Collins, K.S., Greenberg, L., DesRoches, C. & Abrams, M. (1997). *The Commonwealth Fund survey of the health of adolescent girls*. New York: The Commonwealth Fund. Verfügbar unter: http://www.commonwealthfund.org/~media/files/publications/fund-report/1997/nov/the-commonwealth-fund-survey-of-the-health-of-adolescent-girls/schoen_adolescentgirls-pdf.pdf
- Schönbucher, V., Maier, T., Mohler-Kuo, M., Schnyder, U. & Landolt, M.A. (2012). Disclosure of Child Sexual Abuse by Adolescents: A Qualitative In-Depth Study. *Journal of Interpersonal Violence*, 27(17), 3486–3513.
- Schorsch, E. (1985). Sexuelle Perversionen. *Mensch Medien Gesellschaft*, 10, 253–260.
- Schrenk, E. & Seiderl, Y. (2018). Sexualisierte Gewalt und Prävention: Wissen schützt! Eine Erhebung zur Situation in Österreich. Dissertation. Karl-Franzens-Universität Graz.
- Schrötle, M., Hornberg, C., Glammeier, S., Sellach, B., Kavemann, B., Puhe, H. & Zinsmeister, J. (2012). *Lebenssituation und Belastungen von Frauen mit Beeinträchtigungen und Behinderungen in Deutschland. Kurzfassung*. Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend. Verfügbar unter: <https://www.bmfsfj.de/resource/blob/94204/3bf4ebb02f108a31d5906d75dd9af8cf/lebenssituation-und-belastungen-von-frauen-mit-behinderungen-kurzfassung-data.pdf>
- Schrötle, M., Glammeier, S., Sellach, B., Hornberg, C., Kavemann, B., Puhe, H. & Zinsmeister, J. (2013). *Lebenssituation und Belastungen von Frauen mit Behinderungen und Beeinträchtigungen in Deutschland. Ergebnisse der quantitativen Befragung. Endbericht*. Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend. Verfügbar unter: <https://www.bmfsfj.de/resource/blob/94206/1d3b0c4c5455bf04e28c1378141db65a/lebenssituation-und-belastungen-von-frauen-mit-behinderungen-langfassung-ergebnisse-der-quantitativen-befragung-data.pdf>
- Schwerdt, D., Christmann, B., Stück, E., Dekker, A. & Wazlawik, M. (2019). Sexualisierte Gewalt als Thema der Hochschullehre – Entwicklung und Erprobung eines interdisziplinären didaktischen Moduls. *Kindesmisshandlung und-vernachlässigung*, 22(2), 212–223.

- Sebald, A.M. (2008). Child abuse and deafness: An overview. *American Annals of the Deaf*, 153(4), 376–383.
- Seligmann, S. (1997). Das Tabu im Tabu: Sexuelle Gewalt an Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen mit Behinderung. *Behinderte in Familie, Schule und Gesellschaft*, 20(3), 17–26. <https://www.fachportal-paedagogik.de/literatur/vollanzeige.html?Fid=450304#verfuegbarkeit>
- Senn, C.Y. & The G. Allen Roeher Institute (1993). *Gegen jedes Recht: Sexueller Mißbrauch und geistige Behinderung*. Berlin: Donna Vita.
- Senn, T.E., Carey, M.P. & Venable, P.A. (2008). Childhood and adolescent sexual abuse and subsequent sexual risk behavior: evidence from controlled studies, methodological critique, and suggestions for research. *Clinical psychology review*, 28(5), 711–735. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2007.10.002>
- Senn, T.E., Carey, M.P., Venable, P.A., Coury-Doniger, P. & Urban, M. (2007). Characteristics of sexual abuse in childhood and adolescence influence sexual risk behavior in adulthood. *Archives of sexual behavior*, 36(5), 637–645. <https://doi.org/10.1007/s10508-006-9109-4>
- Senn, T.E. & Carey, M.P. (2010). Child maltreatment and women's adult sexual risk behavior: childhood sexual abuse as a unique risk factor. *Child maltreatment*, 15(4), 324–335. <https://doi.org/10.1177/1077559510381112>
- Sethi, D., Bellis, M., Hughes, K., Gilbert, R., Mitis, F. & Galea, G. (2013). *European report on preventing child maltreatment*. Copenhagen: World Health Organisation Regional Office for Europe.
- Seto, M.C. & Lalumière, M.L. (2010). What is so special about male adolescent sexual offending? A review and test of explanations through meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 136(4), 526–575. <http://doi.org/10.1037/a0019700>
- Seto, M.C. (2008). *Pedophilia and sexual offending against children: Theory, assessment, and intervention*. Washington, DC: APA.
- Sequeira, H., Howlin, P., & Hollins, S. (2003). Psychological disturbance associated with sexual abuse in people with learning disabilities. Case-control study. *The British journal of psychiatry: the journal of mental science*, 183, 451–456. <https://doi.org/10.1192/bjp.183.5.451>
- Sgroi, S.M., Canfield-Blick, L. & Sarnacki-Porter, F. (1982). A conceptual framework for child sexual abuse. In S.M. Sgroi (Hrsg.), *Handbook of clinical intervention in child sexual abuse* (pp. 9–38). Lexington, MA: Lexington Books.
- Shabalala, N., & Jasson, A. (2011). PTSD Symptoms in intellectually disabled victims of sexual assault. *South African Journal of Psychology*, 41(4), 424–436. <https://doi.org/10.1177/008124631104100403>.
- Shalhoub-Kevorkian, N. (2005). Disclosure of child abuse in conflict areas. *Violence Against Women*, 11(10), 1263–1291.

- Shapiro, S.S., Wilk, M.B. & Chen, H.J. (1968). A Comparative Study of Various Tests for Normality. *Journal of the American Statistical Association*, 63(324), 1343–1372. <https://doi.org/10.1080/01621459.1968.10480932>
- Siebelink, E.M., de Jong, M.D., Taal, E. & Roelvink, L. (2006). Sexuality and people with intellectual disabilities: assessment of knowledge, attitudes, experiences, and needs. *Mental retardation*, 44(4), 283–294. [https://doi.org/10.1352/0047-6765\(2006\)44\[283:SAPWID\]2.0.CO;2](https://doi.org/10.1352/0047-6765(2006)44[283:SAPWID]2.0.CO;2)
- Sieber Bethke, F. (2003). *Controlling, Evaluation und Reporting von Weiterbildung und Personalentwicklung* (1. Aufl.). Bremen: Medien-Institut.
- Siegel, J. & Williams, L.M. (2003). The Relationship Between Child Sexual Abuse And Female Delinquency And Crime: A Prospective Study. *Journal of Research in Crime and Delinquency*, 40, 71–94.
- Silverman, A.B., Reinherz, H.Z. & Giaconia, R.M. (1996). The long-term sequelae of child and adolescent abuse: a longitudinal community study. *Child abuse & neglect*, 20(8), 709–723. [https://doi.org/10.1016/0145-2134\(96\)00059-2](https://doi.org/10.1016/0145-2134(96)00059-2)
- Simpson, T.L. & Miller, W.R. (2002). Concomitance between childhood sexual and physical abuse and substance use problems. A review. *Clinical psychology review*, 22(1), 27–77. [https://doi.org/10.1016/s0272-7358\(00\)00088-x](https://doi.org/10.1016/s0272-7358(00)00088-x)
- Singer, N. & Roberts, C. (1996). Evaluation of a self-protection group for clients living in a residential group home. *The British Journal of Development Disabilities*, 42(82), 54–62. <http://doi.org/10.1179/bjdd.1996.005>
- Sitzmann, T., Brown, K.G., Casper, W.J., Ely, K. & Zimmerman, R.D. (2008). A review and meta-analysis of the nomological network of trainee reactions. *The Journal of applied psychology*, 93(2), 280–295. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.93.2.280>
- Skuse, D., Bentovim, A., Hodges, J., Stevenson, J., Andreou, C., Lanyado, M., New, M. & McMillan, D. (1998). Risk factors for development of sexually abusive behaviour in sexually victimised adolescent boys: cross sectional study. *BMJ: British Medical Journal*, 317(7152), 175–179.
- Smallbone, S.W. & Wortley, R.K. (2001). Child Sexual Abuse: Offender characteristics and modus operandi, *Trends & issues in crime and criminal justice no. 193*, Canberra: Australian Institute of Criminology, 1-6, Verfügbar unter: http://www.aic.gov.au/media_library/publications/tandi_pdf/tandi193.pdf
- Smallbone, S.W. & Wortley, R.K. (2004). Onset, persistence, and versatility of offending among adult males convicted of sexual offenses against children. *Sexual abuse: a journal of research and treatment*, 16(4), 285–298. Verfügbar unter: <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/15560412>
- Smallbone, S., Marshall, W. & Wortley, R. (2008) *Preventing Child Sexual Abuse. Evidence, policy and practice*. Willan Publishing, Cullompton.
- Smidt, A., Balandin, S., Sigafos, J. & Reed, V.A. (2009). The Kirkpatrick model: A useful tool for evaluating training outcomes. *Journal of intellectual &*

- developmental disability*, 34(3), 266–274.
<https://doi.org/10.1080/13668250903093125>
- Smit, M.J., Scheffers, M., Emck, C., van Busschbach, J.T. & Beek, P.J. (2019). Clinical characteristics of individuals with intellectual disability who have experienced sexual abuse. An overview of the literature. *Research in developmental disabilities*, 95, 103513. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2019.103513>
- Smith, D.W., Letourneau, E.J., Saunders, B.E., Kilpatrick, D.G., Resnick, H.S. & Best, C.L. (2000). Delay in disclosure of childhood rape: Results from a national survey. *Child abuse & neglect*, 24(2), 273–287.
- Sobsey, D. & Mansell, S. (1994). An international perspective on patterns of sexual assault and abuse of people with disabilities. *International Journal of Adolescent Medicine and Health*, 7(2), 153–178.
- Søftestad, S., Toverud, R. & Jensen, T.K. (2013). Interactive Regulated Participation: Children's perspectives on child–parent interaction when suspicion of child sexual abuse is raised. *Qualitative Social Work*, 12(5), 603–619.
- Solga, M. (2005). Management des Lerntransfers [Managing transfer of training]. In J. Ryschka, M. Solga, & A. Mattenklott (Eds.), *Praxishandbuch Personalentwicklung. Instrumente, Konzepte, Beispiele* [Manual of human resource development: Instruments, concepts, examples] (pp. 269–291). Wiesbaden, Germany: Gabler.
- Soloff, P.H., Feske, U. & Fabio, A. (2008). Mediators of the relationship between childhood sexual abuse and suicidal behavior in borderline personality disorder. *Journal of personality disorders*, 22(3), 221–232. <https://doi.org/10.1521/pedi.2008.22.3.221>
- Sonntag, K. & Stegmaier, R. (2007). *Arbeitsorientiertes Lernen. Zur Psychologie der Integration von Lernen und Arbeit*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Sorensen, T. & Snow, B. (1991). How children tell: The process of disclosure in child sexual abuse. *Child Welfare: Journal of Policy, Practice, and Program*, 70(1), 3–15.
- Sorenson, G.P. (1991). Sexual Abuse in Schools: Reported Court Cases from 1987-1990. *Educational Administration Quarterly*, 27(4), 460–480. <http://doi.org/10.1177/0013161X91027004002>
- Soylu, N., Alpaslan, A.H., Ayaz, M., Esenyel, S., & Oruç, M. (2013). Psychiatric disorders and characteristics of abuse in sexually abused children and adolescents with and without intellectual disabilities. *Research in developmental disabilities*, 34(12), 4334–4342. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2013.09.010>
- Spehr, A., Driemeyer, W. & Briken, P. (2010). Hamburger Modellprojekt für sexuell auffällige Minderjährige: Kooperationsstrukturen von Hamburger Institutionen. *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie*, 59(10), 792–809.

- Spencer, N., Devereux, E., Wallace, A., Sundrum, R., Shenoy, M., Bacchus, C., & Logan, S. (2005). Disabling conditions and registration for child abuse and neglect: a population-based study. *Pediatrics*, *116*(3), 609–613.
- Spirto. (2014). *Self Produced Images. Risk Taking Online. Quantitative analysis of identified children data*. European Union's Safer Internet Programme Knowledge Enhancement Project.
- Srivastava, A.B.L. (1959). Effect of non normality on the power of the analysis of variance test. *Biometrika*, *46*, 114–122.
- Staller, K.M. & Nelson-Gardell, D. (2005). „A burden in your heart“: lessons of disclosure from female preadolescent and adolescent survivors of sexual abuse. *Child abuse & neglect*, *29*(12), 1415–1432. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2005.06.007>
- Staub, F.C. (2006). Notizenmachen: Funktionen, Formen und Werkzeugcharakter von Notizen. In H.-F. Friedrich & H. Mandl (Hrsg.), *Handbuch Lernstrategien* (S. 59–71). Göttingen: Hogrefe.
- Steel, J.L. & Herlitz, C.A. (2005). The association between childhood and adolescent sexual abuse and proxies for sexual risk behavior: a random sample of the general population of Sweden. *Child abuse & neglect*, *29*(10), 1141–1153. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2004.10.015>
- Steine, I.M., Harvey, A.G., Krystal, J.H., Milde, A.M., Grønli, J., Bjorvatn, B., Nordhus, I.H., Eid, J. & Pallesen, S. (2012). Sleep disturbances in sexual abuse victims: a systematic review. *Sleep medicine reviews*, *16*(1), 15–25. <https://doi.org/10.1016/j.smr.2011.01.006>
- Steinhage, R. (1991). Sexuelle Gewalt an Mädchen. Eine Einführung in die Thematik und Handreichungen für die begleitende therapeutische Arbeit mit Mädchen und Frauen. *Praxis der Klinischen Verhaltensmedizin und Rehabilitation*, *4*, 83–90.
- Steinhage, R. (1992). *Sexuelle Gewalt: Kindererziehung als Signal*. Reinbek: Rowohlt.
- Stermac, L.E. & Segal, Z.V. (1989). Adult sexual contact with children: An examination of cognitive factors. *Behavior Therapy*, *20*(4), 573–584. [http://doi.org/10.1016/S0005-7894\(89\)80135-2](http://doi.org/10.1016/S0005-7894(89)80135-2)
- Stern, E., Aprea, C. & Ebner, H.G. (2003). Improving cross-content transfer in text processing by means of active graphical representation. *Learning and Instruction*, *13*(2), 191–203. [https://doi.org/10.1016/S0959-4752\(02\)00020-8](https://doi.org/10.1016/S0959-4752(02)00020-8)
- Stevens, J. (2002). *Applied multivariate statistics for the social sciences* (4th ed). Lawrence Erlbaum Associates.
- Stoltenborgh, M., van Ijzendoorn, M.H., Euser, E.M. & Bakermans-Kranenburg, M.J. (2011). A global perspective on child sexual abuse: meta-analysis of prevalence around the world. *Child maltreatment*, *16*(2), 79–101. <https://doi.org/10.1177/1077559511403920>

- Strassberg, D.S., McKinnon, R.K., Sustaíta, M.A. & Rullo, J. (2013). Sexting by high school students: An exploratory and descriptive study. *Archives of sexual behavior*, 42(1), 15–21.
- Stroud, D.D., Martens, S.L. & Barker, J. (2000). Criminal investigation of child sexual abuse: a comparison of cases referred to the prosecutor to those not referred. *Child Abuse & Neglect*, 24(5), 689–700. [http://doi.org/10.1016/S0145-2134\(00\)00131-9](http://doi.org/10.1016/S0145-2134(00)00131-9)
- Stück, E., Wazlawik, M., Stehr, J., Sehner, S., Schwerdt, D., Christmann, B. & Dekker, A. (2020). Teaching About Sexualized Violence in Educational and Clinical Institutions: Evaluation of an Interdisciplinary University Curriculum. *Sexuality Research and Social Policy*, 17, 700–710.
- Stumpe, H. (2018). Sexualisierte Gewalt aus salutogenetischer. Präventiver und resilienter Perspektive. In A. Retkowski, A. Treibel & E. Tuidier (Hrsg.), *Handbuch Sexualisierte Gewalt und pädagogische Kontexte. Theorie, Forschung, Praxis* (S. 158–168). Weinheim: Beltz.
- Sullivan, J. & Beech, A. (2002). Professional perpetrators: Sex offenders who use their employment to target and sexually abuse the children with whom they work. *Child Abuse Review: Journal of the British Association for the Study and Prevention of Child Abuse and Neglect*, 11(3), 153–167.
- Sullivan, P.M. & Knutson, J.F. (1998). Maltreatment and behavioral characteristics of youth who are deaf and hard-of-hearing. *Sexuality and Disability*, 16, 295–319. <http://doi.org/10.1023/A:1023019912548>
- Sullivan, P.M. & Knutson, J.F. (2000). Maltreatment and disabilities: a population-based epidemiological study. *Child Abuse & Neglect*, 24(10), 1257–1273. [http://doi.org/10.1016/S0145-2134\(00\)00190-3](http://doi.org/10.1016/S0145-2134(00)00190-3)
- Sullivan, P.M., Vernon, M. & Scanlan, J.M. (1987). Sexual abuse of deaf youth. *American Annals of the Deaf*, 132(4), 256–262.
- Summit, R.C. (1983). The child sexual abuse accommodation syndrome. *Child Abuse & Neglect*, 7, 177–193.
- Swanston, H.Y., Parkinson, P.N., O'Toole, B.I., Plunkett, A.M., Shrimpton, S. & Oates, R.K. (2003). Juvenile crime, aggression and delinquency after sexual abuse: A longitudinal study. *British Journal of Criminology*, 43(4), 729–749. <https://doi.org/10.1093/bjc/43.4.729>
- Swett, C., Surrey, J. & Cohen, C. (1990). Sexual and physical abuse histories and psychiatric symptoms among male psychiatric outpatients. *The American Journal of Psychiatry*, 147(5), 632–636. <https://doi.org/10.1176/ajp.147.5.632>
- Szollos, A.A. & McCabe, M.P. (1995). The sexuality of people with mild intellectual disability: Perceptions of clients and caregivers. *Australia & New Zealand Journal of Developmental Disabilities*, 20(3), 205–222.
- Tagay, S. (2013). *Salutogenesis*. In M. Gellmann & J.R. Turner (Hrsg.), *Encyclopedia of Behavioral Medicine* (S. 1707–1709). New York: Springer.

- Talbot, N.L., Duberstein, P.R., King, D.A., Cox, C. & Giles, D.E. (2000). Personality traits of women with a history of childhood sexual abuse. *Comprehensive psychiatry*, 41(2), 130–136. [https://doi.org/10.1016/s0010-440x\(00\)90146-9](https://doi.org/10.1016/s0010-440x(00)90146-9)
- Tang, C.S. & Lee, Y.K. (1999). Knowledge on sexual abuse and self-protection skills: a study on female chinese adolescents with mild mental retardation. *Child Abuse & Neglect*, 23(3), 269–279. [http://doi.org/10.1016/S0145-2134\(98\)00124-0](http://doi.org/10.1016/S0145-2134(98)00124-0)
- Tang, S.S.S., Freyd, J.J. & Wang, M. (2007). What Do We Know About Gender in the Disclosure of Child Sexual Abuse? *Journal of Psychological Trauma*, 6(4), 1–26.
- Tannenbaum, S.I., Mathieu, J.E., Salas, E. & Cannon-Bowers, J.A. (1991). Meeting trainees' expectations: The influence of training fulfillment on the development of commitment, self-efficacy, and motivation. *Journal of Applied Psychology*, 76(6), 759–769. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.76.6.759>
- Taylor, P.J., Russ-Eft, D.F. & Chan, D.W.L. (2005). A Meta-Analytic Review of Behavior Modeling Training. *Journal of Applied Psychology*, 90(4), 692–709. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.90.4.692>
- Teram, E., Schachter, C.L., Stalker, C.A., Hovey, A. & Lasiuk, G. (2006). Towards malecentric communication: sensitizing health professionals to the realities of male childhood sexual abuse survivors. *Issues in mental health nursing*, 27(5), 499–517.
- Tharinger, D., Horton, C.B. & Millea, S. (1990). Sexual abuse and exploitation of children and adults with mental retardation and other handicaps. *Child Abuse & Neglect*, 14(3), 301–312. [http://doi.org/10.1016/0145-2134\(90\)90002-B](http://doi.org/10.1016/0145-2134(90)90002-B)
- Theodore, L.A. (2017). *Handbook of evidence-based interventions for children and adolescents*. New York: Springer Publishing Company.
- Thomas, K., Hamilton-Giachritsis, C., Branigan, P. & Hanson, E. (2023). Offenders' approaches to overcoming victim resistance in technology-assisted child sexual abuse. *Child abuse & neglect*, 141, 106143. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2023.106143>
- Thompson, D. (1997). Profiling the sexually abusive behavior of men with intellectual disabilities. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 10, 125–139. <http://doi.org/10.1111/j.1468-3148.1997.tb00013.x>
- Thornton, D., Beech, A.R. (2002). *Integrating statistical and psychological factors through the structured risk assessment model*. Poster presented at the 21st Association for the Treatment of Sexual Abusers Conference, 02.-05. October 2002, Montreal, CA.
- Thurstone, L.L. (1947). *Multiple factor analysis*. University of Chicago Press.
- Ticoll, M. (1994). *Violence and people with disabilities: A review of the literature*. Ontario: Roehar Institute.

- Tierney, K.J. & Corwin, D.L. (1983). Exploring intrafamilial child sexual abuse. In D. Finkelhor, R.J. Gelles, G.T. Hotaling & M.A. Straus (Eds.), *The dark side of families: Current family violence research* (pp. 102–116). Beverly Hills: Sage.
- Tomarken, A.J. & Serlin, R.C. (1986). Comparison of ANOVA alternatives under variance heterogeneity and specific noncentrality structures. *Psychological Bulletin*, 99(1), 90-99.
- Tonhäuser, C. & Büker, L. (2016). Determinants of Transfer of Training: A Comprehensive Literature Review. *International Journal for Research in Vocational Education and Training*, 3(2), 127–165. <https://doi.org/10.13152/IJRVET.3.2.4>
- Tremblay, C., Hébert, M. & Piché, C. (2000). Type I and type II posttraumatic stress disorder in sexually abused children. *Journal of Child Sexual Abuse: Research, Treatment, & Program Innovations for Victims, Survivors, & Offenders*, 9(1), 65–90. https://doi.org/10.1300/J070v09n01_05
- Trickett, P.K., Noll, J.G. & Putnam, F.W. (2011). The impact of sexual abuse on female development: lessons from a multigenerational, longitudinal research study. *Development and psychopathology*, 23(2), 453–476. <https://doi.org/10.1017/S0954579411000174>
- Tucker, L.R. (1951). *A method for synthesis of factor analysis studies*. U.S. Department of the Army.
- Turk, V. & Brown, H. (1993). The Sexual Abuse of Adults with Learning Disabilities: Results of a Two Year Incidence Survey. *Mental Handicap Research*, 6(3), 193–216. <http://doi.org/10.1111/j.1468-3148.1993.tb00053.x>
- Tutty, L.M., Giurgiu, B., Moorey, K., LeDrew, R. S. A., Jesso, D., Ondejko, L. & Tenzin, C. (2010). *No longer silent: Persons with disabilities who have been abused identify their service needs*. RESOLVE Alberta.
- Tziner, A., Fisher, M., Senior, T. & Weisberg, J. (2007). Effects of trainee characteristics on training effectiveness. *International Journal of Selection & Assessment*, 15(2), 167–74.
- Ullman, S.E. (1996). Correlates and Consequences of Adult Sexual Assault Disclosure. *Journal of Interpersonal Violence*, 11(4), 554–571. <http://doi.org/10.1177/088626096011004007>
- Ullman, S.E. (2002). Social reactions to child sexual abuse disclosures: A critical review. *Journal of child sexual abuse*, 12(1), 89–121.
- Ullman, S.E. & Filipas, H.H. (2005). Gender differences in social reactions to abuse disclosures, post-abuse coping, and PTSD of child sexual abuse survivors. *Child Abuse & Neglect*, 29(7), 767–782. <http://doi.org/10.1016/j.chiabu.2005.01.005>
- Unabhängiger Beauftragter für Fragen des sexuellen Kindesmissbrauchs (UBSKM) (2013). *Handbuch Schutzkonzepte sexueller Missbrauch: Befragungen zum Umsetzungsstand der Empfehlungen des Runden Tisches „Sexueller Kindesmissbrauch“*. Verfügbar unter: [411](https://beauftragter-</p></div><div data-bbox=)

- missbrauch.de/fileadmin/user_upload/Publikation_-_Abschlussberichte/130911_Zwischenbericht_2_Befragung.pdf
- Unabhängiger Beauftragte für Fragen des sexuellen Kindesmissbrauchs (UBSKM) (2016). *Berichte und Publikationen zum Thema Aufarbeitung von sexuellem Kindesmissbrauch*. Verfügbar unter: https://beauftragtermissbrauch.de/fileadmin/Content/pdf/Aufarbeitung/Berichte_Aufarbeitung.pdf
- Unabhängiger Beauftragter für Fragen des sexuellen Kindesmissbrauchs (UBSKM) & Deutsches Jugendinstitut (DJI) (2019): *Factsheet 2: Schule. Monitoring 2015–2018*. Berlin.
- Ungar, M., Barter, K., McConnell, S. M., Tutty, L. M. & Fairholm, J. (2009). Patterns of abuse disclosure among youth. *Qualitative Social Work*, 8, 341–356.
- Ungar, M., Tutty, L.M., McConnell, S., Barter, K. & Fairholm, J. (2009). What Canadian youth tell us about disclosing abuse. *Child Abuse & Neglect*, 33(10), 699–708.
- Urban, D. & Fiebig, J. (2011). Pädosexueller Missbrauch: wenn Opfer zu Tätern werden: Eine empirische Studie. *Zeitschrift für Soziologie*, 40(1), 42–61. <https://doi.org/10.1515/zfsoz-2011-0103>
- Urbann, K. (2018). *Konzeption und Evaluation des evidenzbasierten Präventionstrainings „STARK mit SAM“ für Schülerinnen und Schüler mit Hörbehinderung*. Dissertation, TU Dortmund.
- van Buren, M.E. & Erskine, W. (2002). *The 2002 ASTD state of the industry report*. Alexandria, VA: American Society of Training and Development.
- van Dam, C. (2001). *Identifying child molesters: Preventing child sexual abuse by recognizing the patterns of the offenders*. Haworth Maltreatment and Trauma Press/The Haworth Press.
- van Vugt, E., Asscher, J., Stams, G.J., Hendriks, J., Bijleveld, C. & van der Laan, P. (2011). Moral judgment of young sex offenders with and without intellectual disabilities. *Research In Developmental Disabilities*, 32(6), 2841–2846. <http://doi.org/10.1016/j.ridd.2011.05.022>
- Vandiver, D.M., & Walker, J.T. (2002). Female sex offenders: An overview and analysis of 40 cases. *Criminal Justice Review*, 27, 284–300.
- Velada, R., Caetano, A., Michel, J. W., Lyons, B. D. & Kavanagh, M. J. (2007). The effects of training design, individual characteristics and work environment on transfer of training. *International Journal of Training and Development*, 11, 282–94.
- Verlinden, K., Scharmanski, S., Urbann, K. & Bienstein, P. (2016). Preventing Sexual Abuse of Children and Adolescents with Disabilities. Evaluation Results of a Prevention Training for University Students. *International Journal of Technology and Inclusive Education (IJTIE)*, 5(2), 859–867.
- Verlinden, K., Scheliga, L. & Bienstein, P. (2019). *Sexueller Missbrauch an Kindern und Jugendlichen mit Behinderung – Ergebnisse einer Präventionsfortbildung für pädagogisch Arbeitende in der Behindertenhilfe*. Dokumentation der

- Jahrestagung der DIFGB, Deutsche Interdisziplinäre Gesellschaft zur Förderung der Forschung für Menschen mit geistiger Behinderung e.V., 15.-16. November 2018 (Leipzig), Materialien der DIFGB, Band 9, Leipzig 2019.
- von Walter, A. (2001). *Hörschädigung und sexuelle Gewalt*. Köln: Mebes & Noack.
- von Weiler, J., Haardt-Becker, A. & Schulte, S. (2010). Care and treatment of child victims of child pornographic exploitation (CPE) in Germany. *Journal of Sexual Aggression, 16*(2), 211–222. <http://doi.org/10.1080/13552601003759990>
- von Weiler, J., Mendlewitsch, D. & Gerber, C. (2011). *Im Netz: Tatort Internet - Kinder vor sexueller Gewalt schützen* (1. Auflage). Freiburg im Breisgau: Kreuz Verlag.
- Wagman Borowsky, I., Hogan, M. & Ireland, M. (1997). Adolescent Sexual Aggression: Risk and Protective Factors. *Pediatrics. Official Journal of the American Academy of Pediatrics, 100*(6), e7-e7. Verfügbar unter: <http://pediatrics.aappublications.org/content/pediatrics/100/6/e7.full.pdf>
- Walsh, K., Zwi, K., Woolfenden, S. & Shlonsky, A. (2015). School-Based Education Programs for the Prevention of Child Sexual Abuse: A Cochrane Systematic Review and Meta-Analysis. *Research on Social Work Practice, 28*(1), 33–55. <http://doi.org/10.1177/104973151515619705>
- Walter, J. & Hoyler-Herrmann, A. (1987). *Erwachsensein und Sexualität in der Lebenswirklichkeit geistigbehinderter Menschen. Biographische Interviews* (Bd. 3). Heidelberg: Edition Schindele.
- Ward, T. (2000). Sexual offenders' cognitive distortions as implicit theories. *Agress Violent Behav, 5*, 491–507.
- Ward, T. & Beech A. (2006) An integrated theory of sexual offending. *Agress Violent Behav, 11*, 44–63.
- Ward, T. & Siegert, R.J. (2002). Toward and comprehensive theory of child sexual abuse: A theory knitting perspective. *Psychol Crime Law, 9*, 319–351.
- Ward, T., Fon, C., Hudson, S.M. & McCormack, J. (1998). A Descriptive Model of Dysfunctional Cognitions in Child Molesters. *Journal of Interpersonal Violence, 13*(1), 129–155. <http://doi.org/10.1177/088626098013001008>
- Warr, P. & Bunce, D. (1995). Trainee characteristics and the outcomes of open learning. *Personnel Psychology, 48*, 347–375.
- Warr, P., Allan, C. & Birdi, K. (1999). Predicting three levels of training outcome. *Journal of Occupational and Organizational Psychology, 72*(3), 351–375. <https://doi.org/10.1348/096317999166725>
- Watson, M., Bain, A. & Houghton, S. (1992). A Preliminary Study in Teaching Self-Protective Skills to Children with Moderate and Severe Mental Retardation. *The Journal of Special Education, 26*(2), 181–194. <http://doi.org/10.1177/002246699202600204>
- Webster, J. & Martocchio, J.J. (1993). *Turning work into play: Implications for microcomputer software training*. *Journal of management, 19*(1), 127–146.

- Welch, S.L. & Fairburn, C.G. (1994). Sexual abuse and bulimia nervosa: Three integrated case control comparisons. *The American Journal of Psychiatry*, *151*(3), 402–407. <https://doi.org/10.1176/ajp.151.3.402>
- Wells, R., McCann, J., Adams, J., Voris, J. & Dahl, B. (1997). A validation study of the structured interview of symptoms associated with sexual abuse (SASA) using three samples of sexually abused, allegedly abused, and nonabused boys. *Child Abuse & Neglect*, *21*(12), 1159–1167. [http://doi.org/10.1016/S0145-2134\(97\)00091-4](http://doi.org/10.1016/S0145-2134(97)00091-4)
- Werner, K.B., McCutcheon, V.V., Challa, M., Agrawal, A., Lynskey, M.T., Conroy, E., Statham, D.J., Madden, P.A., Henders, A.K., Todorov, A.A., Heath, A.C., Degenhardt, L., Martin, N.G., Bucholz, K.K. & Nelson, E.C. (2016). The association between childhood maltreatment, psychopathology, and adult sexual victimization in men and women: results from three independent samples. *Psychological medicine*, *46*(3), 563–573. <https://doi.org/10.1017/S0033291715002056>
- Westcott, H.L. (1993). *Abuse of children and adults with disabilities*. London: National Society for the Prevention of Cruelty to Children.
- Wienholz, S., Seidel, A., Michel, M. & Müller, M. (2013). *Jugendsexualität und Behinderung. Ergebnisse einer Befragung an Förderschulen in Sachsen*. Köln: Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung.
- Wilcox, R.R. (2012). *Introduction to robust estimation and hypothesis testing* (3rd ed). Academic Press.
- Wilson, H.W. & Widom, C.S. (2010). Does physical abuse, sexual abuse, or neglect in childhood increase the likelihood of same-sex sexual relationships and cohabitation? A prospective 30-year follow-up. *Archives of sexual behavior*, *39*(1), 63–74. <https://doi.org/10.1007/s10508-008-9449-3>
- Windisch, M. & Kniel, A. (1993). *Lebensbedingungen behinderter Erwachsener. Eine Studie zu Hilfebedarf, sozialer Unterstützung und Integration*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Winters, G.M. & Jeglic, E.L. (2017). Stages of sexual grooming: Recognizing potentially predatory behaviors of child molesters. *Deviant behavior*, *38*(6), 724–733.
- Winters, G.M., Kaylor, L.E., & Jeglic, E.L. (2022). Toward a universal definition of child sexual grooming. *Deviant Behavior*, *43*(8), 926-938.
- Wipplinger, R. & Amann, G. (2005). Sexueller Missbrauch: Begriffe und Definitionen. In G. Amann & R. Wipplinger (Hrsg.), *Sexueller Missbrauch: Ein Überblick zu Forschung, Beratung und Therapie. Ein Handbuch* (S.17–44). Tübingen: dgvt-Verlag.
- Witt, A., Brown, R.C., Plener, P.L., Brähler, E. & Fegert, J.M. (2017). Child maltreatment in Germany: prevalence rates in the general population. *Child and adolescent psychiatry and mental health*, *11*, 47. <https://doi.org/10.1186/s13034-017-0185-0>

- Witt, K., Milner, A., Spittal, M.J., Hetrick, S., Robinson, J., Pirkis, J. & Carter, G. (2019). Population attributable risk of factors associated with the repetition of self-harm behaviour in young people presenting to clinical services: a systematic review and meta-analysis. *European child & adolescent psychiatry*, 28(1), 5–18. <https://doi.org/10.1007/s00787-018-1111-6>
- Wolak, J. & Finkelhor, D. (2011). *Sexting: A typology*. Crimes against children research center. Verfügbar unter: http://www.unh.edu/ccrc/pdf/CV231_Sexting%20Typology%20Bulletin_4-6-11_revised.pdf, <https://calio.dspace.org/handle/11212/1106>
- Wolak, J., Finkelhor, D., Mitchell, K.J. & Ybarra, M.L. (2010). Online „predators“ and their victims: Myths, realities, and implications for prevention and treatment. *Psychology of Violence*, 1(S), 13–35. <https://doi.org/10.1037/2152-0828.1.S.13>
- Wolff, M. (2007). Sexualisierte Gewalt durch Professionelle in Institutionen, Kein neues, aber ein halbherzig verhandeltes Thema. *Sexualisierte Gewalt durch Professionelle in Institutionen, IzKK-Nachrichten*, 1, 4–7.
- Wolff, M. & Schröer, W. (2018). Schutzkonzepte – Schutz und Stärkung der persönlichen Rechte. In A. Retkowski, A. Treibel & E. Tuidler (Hrsg.), *Handbuch Sexualisierte Gewalt und pädagogische Kontexte. Theorie, Forschung, Praxis* (S. 589–598). Weinheim: Beltz.
- Wolff, M., Schröer, W. & Fegert, J.M. (2017). Schutzkonzepte in Theorie und Praxis. Ein beteiligungsorientiertes Werkbuch. Weinheim, Basel: Beltz.
- Worling, J.R. (1995). Sexual abuse histories of adolescent male sex offenders: Differences on the basis of the age and gender of their victims. *Journal of Abnormal Psychology*, 104(4), 610–613. <http://doi.org/10.1037/0021-843X.104.4.610>
- Wurtele S.K. (2009). Preventing sexual abuse of children in the twenty-first century: preparing for challenges and opportunities. *Journal of child sexual abuse*, 18(1), 1–18. <https://doi.org/10.1080/10538710802584650>
- Wurtele, S.K., Moreno, T. & Kenny, M.C. (2008). Evaluation of a sexual abuse prevention workshop for parents of young children. *Journal of Child and Adolescent Trauma*, 1, 1–10.
- Wyatt, G.E. & Peters, S.D. (1986). Issues in the definition of child sexual abuse in prevalence research. *Child Abuse & Neglect*, 10(2), 231–240. [https://doi.org/10.1016/0145-2134\(86\)90084-0](https://doi.org/10.1016/0145-2134(86)90084-0)
- Yancey, C.T., Hansen, D.J. & Naufel, K.Z. (2011). Heterogeneity of Individuals with a History of Child Sexual Abuse: An Examination of Children Presenting to Treatment. *Journal of Child Sexual Abuse*, 20(2), 111–127. <http://doi.org/10.1080/10538712.2011.554341>
- Yates, T.M., Carlson, E.A. & Egeland, B. (2008). A prospective study of child maltreatment and self-injurious behavior in a community sample. *Development and psychopathology*, 20(2), 651–671. <https://doi.org/10.1017/S0954579408000321>

- Young, S. (1997). The use of normalization as a strategy in the sexual exploitation of children by adult offenders. *Canadian Journal of Human Sexuality*, 6(4), 285–295.
- Zanarini, M.C., Williams, A.A., Lewis, R.E., Reich, R.B., Vera, S.C., Marino, M.F., Levin, A., Yong, L. & Frankenburg, F.R. (1997). Reported pathological childhood experiences associated with the development of borderline personality disorder. *The American journal of psychiatry*, 154(8), 1101–1106. <https://doi.org/10.1176/ajp.154.8.1101>
- Zell, E. & Lesick, T.L. (2022). Big five personality traits and performance: A quantitative synthesis of 50+ meta-analyses. *Journal of personality*, 90(4), 559–573. <https://doi.org/10.1111/jopy.12683>
- Zemp, A. (1997). *Tabuisierte Not. Sexuelle Ausbeutung von Mädchen und Frauen mit Behinderung*. Zürich: Stabstelle der Studentenschaft.
- Zemp, A. & Pircher, E. (1996). *Weil das alles weh tut mit Gewalt - Sexuelle Ausbeutung von Mädchen und Frauen mit Behinderung*. Bundesministerin für Frauenangelegenheiten und Verbraucherschutz. Verfügbar unter: <http://bidok.uibk.ac.at/library/zemp-ausbeutung.html>
- Zemp, A., Pircher, E. & Schoibl, H. (1997). *Projektbericht: Sexualisierte Gewalt im behinderten Alltag: Jungen und Männer mit Behinderung als Opfer und Täter*. Verfügbar unter: <http://bidok.uibk.ac.at/library/zemp-gewalt.html>
- Zimmermann, P., Neumann, A. & Celik, F. (2011). *Sexuelle Gewalt gegen Kinder in Familien*. München: Deutsches Jugendinstitut.

Abbildungsverzeichnis

| | | |
|---------------|---|-----|
| Abbildung 1. | Ressourcen-Bewältigungs-Modell nach Hurrelmann ----- | 98 |
| Abbildung 2. | Modell zur Trainingsevaluation nach Kirkpatrick ----- | 122 |
| Abbildung 3. | Modell zum Trainingstransfer in Anlehnung an Baldwin und Ford ----- | 126 |
| Abbildung 4. | Integration ergebnis- und prozessbezogener Ansätze in der Evaluation nach Kauffeld ----- | 128 |
| Abbildung 5. | Untersuchungsdesign ----- | 165 |
| Abbildung 6. | Übersicht über verwendete Skalen in der Sekundäranalyse ----- | 168 |
| Abbildung 7. | Zuordnung allgemeiner Persönlichkeitsmerkmale zu den SeMB-Skalen ----- | 190 |
| Abbildung 8. | Prozess der Extrahierung relevanter Persönlichkeitsmerkmale ----- | 207 |
| Abbildung 9. | Prozess der neuen Gruppeneinteilung der SeMB-Teilnehmenden -- | 211 |
| Abbildung 10. | Kurzfristige Reaktionen – Innerer Widerstand – Gesamtskala----- | 264 |
| Abbildung 11. | Kurzfristige Reaktionen – Innerer Widerstand – Hypothese 36 ----- | 265 |
| Abbildung 12. | Kurzfristige Reaktionen – Innerer Widerstand – Hypothese 37 ----- | 266 |
| Abbildung 13. | Kurzfristige Reaktionen – Innerer Widerstand – Hypothese 38 ----- | 267 |
| Abbildung 14. | Kurzfristige Reaktionen – Innerer Widerstand – Hypothese 39 ----- | 268 |
| Abbildung 15. | Kurzfristige Reaktionen – Innerer Widerstand – Hypothese 40 ----- | 269 |
| Abbildung 16. | Kurzfristige Reaktionen – Innerer Widerstand – Hypothese 41 ----- | 270 |
| Abbildung 17. | Kurzfristige Reaktionen – Unsicherheit – Hypothese 43 ----- | 271 |
| Abbildung 18. | Langfristige Reaktionen – Innerer Widerstand – Gesamtskala ----- | 275 |
| Abbildung 19. | Langfristige Reaktionen – Innerer Widerstand – Hypothese 50 ----- | 276 |
| Abbildung 20. | Langfristige Reaktionen – Innerer Widerstand – Hypothese 51 ----- | 277 |
| Abbildung 21. | Langfristige Reaktionen – Innerer Widerstand – Hypothese 52 ----- | 278 |
| Abbildung 22. | Langfristige Reaktionen – Innerer Widerstand – Hypothese 53 ----- | 279 |
| Abbildung 23. | Weitere Beschäftigung – Innerer Widerstand – Hypothese 80----- | 298 |
| Abbildung 24. | Weitere Beschäftigung – Unsicherheit – Hypothese 87----- | 299 |
| Abbildung 25. | Schaubild mit Ergebniszusammenfassung ----- | 308 |

Tabellenverzeichnis

| | | |
|------------|--|-----|
| Tabelle 1 | Langzeitfolgen sexuellen Kindesmissbrauchs bei Personen ohne Behinderung | 39 |
| Tabelle 2 | Beispiele für behinderungsspezifische Präventionsangebote für Kinder und Jugendliche in Deutschland..... | 99 |
| Tabelle 3 | Übersicht zu evaluierten Fortbildungs- und Qualifizierungsangeboten für schulische Lehr- und Fachkräfte – national und international | 109 |
| Tabelle 4 | Aufbau, Ziele und Inhalte der SeMB-Fortbildung | 149 |
| Tabelle 5 | Übersicht über verwendete Skalen in der Sekundäranalyse inkl. Wording im Vergleich zur Primärevaluation und Quellen zur Urheberschaft | 169 |
| Tabelle 6 | Erhebungsinstrumente Ebene 1 | 171 |
| Tabelle 7 | Erhebungsinstrumente Ebene 2 | 173 |
| Tabelle 8 | Erhebungsinstrument Ebene 3 | 178 |
| Tabelle 9 | Hypothesen Ebene 1 | 180 |
| Tabelle 10 | Hypothesen Ebene 2 | 183 |
| Tabelle 11 | Hypothesen Ebene 3 | 186 |
| Tabelle 12 | Skala „Einstellung“ – EFA – Ergebnis der rotierten Komponentenmatrix | 198 |
| Tabelle 13 | Skala „Gefühle oder Gedanken“ – EFA – Ergebnis der rotierten Komponentenmatrix | 202 |
| Tabelle 14 | (Zwischen-)Ergebnisse Überprüfung auf Normalverteilung Ebene 1 +3 – „innerer Widerstand“ – Ebene Gesamtskalen | 219 |
| Tabelle 15 | (Zwischen-)Ergebnisse Überprüfung auf Normalverteilung Ebene 1 +3 – „Unsicherheit“ – Ebene Gesamtskalen | 219 |
| Tabelle 16 | (Zwischen-)Ergebnisse Prüfung auf Varianzhomogenität Skalen Ebene 1 und 3 – Ebene Gesamtskala – Konstrukt „innerer Widerstand“ | 222 |
| Tabelle 17 | Ergebnisse Prüfung auf Varianzhomogenität Skalen Ebene 1 und 3 – Ebene Gesamtskala und Einzelitems – Konstrukt „innerer Widerstand“ | 223 |
| Tabelle 18 | (Zwischen-)Ergebnisse Prüfung auf Varianzhomogenität Skalen Ebene 1 und 3 – Ebene Gesamtskala und Einzelitems – Konstrukt „Unsicherheit“ | 225 |
| Tabelle 19 | Ergebnisse Prüfung auf Varianzhomogenität Skalen Ebene 1 und 3 – Ebene Gesamtskala und Einzelitems – Konstrukt „Unsicherheit“ | 226 |
| Tabelle 20 | Ergebnisse Prüfung auf Stichprobenumfänge Skalen Ebene 1 und 3 – Konstrukt „innerer Widerstand“ | 229 |
| Tabelle 21 | Ergebnisse Prüfung auf Stichprobenumfänge Skalen Ebene 1 und 3 – Konstrukt „Unsicherheit“ | 230 |
| Tabelle 22 | Zusammenfassung der Ergebnisse der Voraussetzungsprüfung für Ebene 1 und 3 | 232 |
| Tabelle 23 | Ergebnisse Überprüfung auf Normalverteilung Ebene 2 – Konstrukt „innerer Widerstand“ – Gesamtskalen | 240 |
| Tabelle 24 | Ergebnisse Überprüfung auf Normalverteilung Ebene 2 – Konstrukt „innerer Widerstand“ – Ergänzung zu Skala „Handlungssicherheit“ | 240 |

| | | |
|------------|--|-----|
| Tabelle 25 | Ergebnisse Überprüfung auf Normalverteilung Ebene 2 – Konstrukt „Unsicherheit“ – Gesamtskalen..... | 242 |
| Tabelle 26 | Ergebnisse Überprüfung auf Normalverteilung Ebene 2 – Konstrukt „Unsicherheit“ – Ergänzung zu Skala „Handlungssicherheit“ | 242 |
| Tabelle 27 | Ergebnisse Prüfung auf Varianzhomogenität Gesamtskalen Ebene 2 – Konstrukt „innerer Widerstand“ | 244 |
| Tabelle 28 | Ergebnisse Prüfung auf Varianzhomogenität Ebene 2 – Ergänzung zu Skala „Handlungssicherheit – drei Fallbeispiele“ – Konstrukt „innerer Widerstand“ | 244 |
| Tabelle 29 | Ergebnisse Prüfung auf Varianzhomogenität Gesamtskalen Ebene 2 – Konstrukt „Unsicherheit“ | 245 |
| Tabelle 30 | Ergebnisse Prüfung auf Varianzhomogenität Ebene 2 – Ergänzung zu Skala „Handlungssicherheit – drei Fallbeispiele“ – Konstrukt „Unsicherheit“ | 246 |
| Tabelle 31 | Ergebnisse Prüfung auf Stichprobenumfänge Skalen Ebene 2 – Konstrukt „innerer Widerstand“ | 248 |
| Tabelle 32 | Ergebnisse Prüfung auf Stichprobenumfänge Skalen Ebene 2 – Konstrukt „Unsicherheit“ | 249 |
| Tabelle 33 | Zusammenfassung der Ergebnisse der Voraussetzungsprüfung für Ebene 2 | 252 |
| Tabelle 34 | Hypothesen- und Ergebnisübersicht für Ebene 1, Skala „Struktur und Umsetzung der Fortbildung“ | 259 |
| Tabelle 35 | Hypothesen- und Ergebnisübersicht für Ebene 1, Skala „Kurzfristige Reaktionen“ | 262 |
| Tabelle 36 | Hypothesen- und Ergebnisübersicht für Ebene 1, Skala „Langfristige Reaktionen“ | 273 |
| Tabelle 37 | Hypothesen- und Ergebnisübersicht für Ebene 2, Skala „Wissen“ ... | 280 |
| Tabelle 38 | Hypothesen- und Ergebnisübersicht für Ebene 2, Skala „Handlungssicherheit“ | 282 |
| Tabelle 39 | Skala „Handlungssicherheit – Bsp. 1“ – „Unsicherheit“ – Deskriptive Statistiken und Ergebnisse ANOVA..... | 286 |
| Tabelle 40 | Skala „Handlungssicherheit – Bsp. 1“ – „Unsicherheit“ – Gesamtübersicht der Profilplots | 287 |
| Tabelle 41 | Hypothesen- und Ergebnisübersicht für Ebene 2, Skala „Einstellung“ | 288 |
| Tabelle 42 | Skala „Einstellung“ – „Unsicherheit“ – Deskriptive Statistiken und Ergebnisse ANOVA | 291 |
| Tabelle 43 | Skala „Einstellung“ – „Unsicherheit“ – Gesamtübersicht der Profilplots | 292 |
| Tabelle 44 | Hypothesen- und Ergebnisübersicht für Ebene 2, Skala „Gefühle oder Gedanken“ | 293 |
| Tabelle 45 | Hypothesen- und Ergebnisübersicht für Ebene 2, Skala „Mythenakzeptanz“ | 294 |
| Tabelle 46 | Hypothesen- und Ergebnisübersicht für Ebene 3, Skala „Weitere Beschäftigung“ | 296 |
| Tabelle 47 | Forschungsfragen | 301 |

Anhangsverzeichnis

Hinweis: Der Anhang zu dieser Arbeit ist nicht Teil der Veröffentlichung. Nachfolgend ist zur Übersicht das Anhangsverzeichnis aufgeführt.

| | |
|---|------------|
| Anhang A – Weiterführende Informationen im Kontext des Forschungsthemas ... | 4 |
| Anhang A 1: Polizeiliche Kriminalstatistik (PKS) – Fälle sexuellen Missbrauchs von Kindern (§ 176, 176a, 176b StGB) im Zeitraum von 2008-2022 | 5 |
| Anhang A 2: Ausgewählte Studien aus der Literaturrecherche zum sexuellen Missbrauch | 6 |
| Anhang A 3: Übersicht zu evaluierten Fortbildungs- und Qualifizierungsangeboten für schulische Lehr- und Fachkräfte – national und international – ergänzende Informationen | 126 |
| Anhang B – Unterlagen und Fragebögen zur SeMB-Datenerhebung..... | 178 |
| Anhang B 1: Informationen zur Studie, Datenschutzerklärungen, Einwilligungserklärungen..... | 179 |
| Anhang B 2: Fragebogen für die EG zu MZP t0..... | 188 |
| Anhang B 3: Fragebogen für die EG zu MZP t1 | 198 |
| Anhang B 4: Fragebogen für die EG zu MZP t2..... | 209 |
| Anhang B 5: Fragebogen für die WKG zu MZP t0..... | 220 |
| Anhang B 6: Fragebogen für die WKG zu MZP t2..... | 230 |
| Anhang C – Statistische Berechnungen im Rahmen der Sekundäranalyse | 240 |
| Anhang C 1: Erläuterungen zu den Darstellungen in Anhang C..... | 241 |
| Anhang C 2: Reliabilitätsprüfung – Skala „Weitere Beschäftigung mit dem Thema und den Inhalten“ | 242 |
| Anhang C 3: Vor-Analysen-Teil 1: EFA - Skala „Einstellung“ | 248 |
| Anhang C 4: Vor-Analysen-Teil 1: EFA - Skala „Gefühle oder Gedanken“ | 283 |
| Anhang C 5: Vor-Analysen-Teil 2: Faktorwert und Mediansplit – „innerer Widerstand“ | 418 |
| Anhang C 6: Vor-Analysen-Teil 2: Faktorwert und Mediansplit – „Unsicherheit“..... | 427 |
| Anhang C 7: Haupt-Analysen: Ebene 1 +3: Voraussetzungsprüfung: Normalverteilung – „innerer Widerstand“ | 437 |
| Anhang C 8: Haupt-Analysen: Ebene 1 +3: Voraussetzungsprüfung: Normalverteilung – „Unsicherheit“ | 452 |
| Anhang C 9: Haupt-Analysen: Ebene 1 + 3: Mann-Whitney-U-Tests – Syntax | 467 |
| Anhang C 10: Haupt-Analysen: Ebene 2: Voraussetzungsprüfung: Normalverteilung – „innerer Widerstand“ | 471 |
| Anhang C 11: Haupt-Analysen: Ebene 2: Voraussetzungsprüfung: Normalverteilung – „Unsicherheit“ | 512 |
| Anhang C 12: Haupt-Analysen: Ebene 2: ANOVAs – Syntax | 553 |

| | |
|---|------------|
| Anhang C 13: Haupt-Analysen: Ebene 2: Ausreißer und Extremwerte – Vergleich ohne und mit Z-Transformation | 570 |
| Anhang C 14: Haupt-Analysen: Ebene 1, 2, 3: Berechnung der Teststärke | 573 |
| Anhang D – Ergebnisse der Sekundäranalyse..... | 583 |
| Anhang D 1: Erläuterungen zu den Ergebnistabellen | 584 |
| Anhang D 2: Einfluss auf Ebene 1: Skala „Struktur und Umsetzung der Fortbildung“ – „innerer Widerstand“ | 587 |
| Anhang D 3: Einfluss auf Ebene 1: Skala „Struktur und Umsetzung der Fortbildung“ – „Unsicherheit“ | 591 |
| Anhang D 4: Einfluss auf Ebene 1: Skala „Allgemeine Zufriedenheit – Kurzfristige Reaktionen“ – „innerer Widerstand“ | 594 |
| Anhang D 5: Einfluss auf Ebene 1: Skala „Allgemeine Zufriedenheit – Kurzfristige Reaktionen“ – „Unsicherheit“ | 596 |
| Anhang D 6: Einfluss auf Ebene 1: Skala „Allgemeine Zufriedenheit – Langfristige Reaktionen“ – „innerer Widerstand“ | 598 |
| Anhang D 7: Einfluss auf Ebene 1: Skala „Allgemeine Zufriedenheit – Langfristige Reaktionen“ – „Unsicherheit“ | 600 |
| Anhang D 8: Einfluss auf Ebene 2: Skala „Wissen“ – „innerer Widerstand“ | 602 |
| Anhang D 9: Einfluss auf Ebene 2: Skala „Wissen“ – „Unsicherheit“ | 603 |
| Anhang D 10: Einfluss auf Ebene 2: Skala „Handlungssicherheit (Gesamtskala)“ – „innerer Widerstand“ | 604 |
| Anhang D 11: Einfluss auf Ebene 2: Skala „Handlungssicherheit – Bsp. 1“ – „innerer Widerstand“ | 605 |
| Anhang D 12: Einfluss auf Ebene 2: Skala „Handlungssicherheit – Bsp. 2“ – „innerer Widerstand“ | 606 |
| Anhang D 13: Einfluss auf Ebene 2: Skala „Handlungssicherheit – Bsp. 3“ – „innerer Widerstand“ | 607 |
| Anhang D 14: Einfluss auf Ebene 2: Skala „Handlungssicherheit (Gesamtskala)“ – „Unsicherheit“ | 608 |
| Anhang D 15: Einfluss auf Ebene 2: Skala „Handlungssicherheit – Bsp. 1“ – „Unsicherheit“ | 609 |
| Anhang D 16: Einfluss auf Ebene 2: Skala „Handlungssicherheit – Bsp. 2“ – „Unsicherheit“ | 610 |
| Anhang D 17: Einfluss auf Ebene 2: Skala „Handlungssicherheit – Bsp. 3“ – „Unsicherheit“ | 611 |
| Anhang D 18: Einfluss auf Ebene 2: Skala „Einstellung“ – „innerer Widerstand“ | 612 |
| Anhang D 19: Einfluss auf Ebene 2: Skala „Einstellung“ – „Unsicherheit“ | 613 |
| Anhang D 20: Einfluss auf Ebene 2: Skala „Gefühle oder Gedanken“ – „innerer Widerstand“ | 614 |
| Anhang D 21: Einfluss auf Ebene 2: Skala „Gefühle oder Gedanken“ – „Unsicherheit“ | 615 |

| | |
|--|-----|
| Anhang D 22: Einfluss auf Ebene 2: Skala „Mythenakzeptanz“ – „innerer Widerstand“ | 616 |
| Anhang D 23: Einfluss auf Ebene 2: Skala „Mythenakzeptanz“ – „Unsicherheit“ | 617 |
| Anhang D 24: Einfluss auf Ebene 2: Post-hoc-Tests für Hypothese Nr. 68 | 618 |
| Anhang D 25: Einfluss auf Ebene 2: Post-hoc-Tests für Hypothese Nr. 72 | 619 |
| Anhang D 26: Einfluss auf Ebene 3: Skala „Weitere Beschäftigung mit dem Thema und den Inhalten“ – „innerer Widerstand“ | 620 |
| Anhang D 27: Einfluss auf Ebene 3: Skala „Weitere Beschäftigung mit dem Thema und den Inhalten“ – „Unsicherheit“ | 622 |