

**Innere Widerstände und Unsicherheiten  
im Kontext der Prävention sexuellen Kindesmissbrauchs**  
—  
**Eine Zusammenfassung zur Sekundäranalyse der SeMB-Fortbildung**

**Autorinnen:**

Stefanie Paschke<sup>1</sup>, Pia Bienstein<sup>2</sup>, Sara Scharmanski<sup>3</sup>, Claudia Steinberg<sup>4</sup>

**Zusammenfassung:**

*Hintergrund:*

Sexueller Kindesmissbrauch konfrontiert Lehr- und Fachkräfte in Schulen häufig mit komplexen Herausforderungen. Trotz ihrer Verantwortung und Verpflichtung für präventive und intervenierende Maßnahmen zeigen sie oft große Unsicherheiten und/oder Vorbehalte gegenüber den an sie gestellten Anforderungen. Daher ist die Qualifizierung des schulischen Personals unverzichtbar. Allerdings berücksichtigen die derzeit bestehenden, evaluierten Fortbildungsangebote oft nicht potenziell hemmende persönliche Dispositionen sowie individuelle Belastungs- und Bewältigungsmöglichkeiten dieser Zielgruppe.

*Ziel:*

Die vorliegende Studie greift dieses Forschungsdesiderat erstmalig auf und untersucht, ob und inwiefern negative Einstellungen oder hemmende Gefühle und Gedanken gegenüber schulinterner Prävention und Intervention bei sexualisierter Gewalt den Erfolg einer Fortbildung zur Prävention sexuellen Kindesmissbrauchs beeinflussen.

*Forschungsfragen:*

1. Was sind relevante Persönlichkeitsmerkmale im Kontext der Prävention sexuellen Missbrauchs?
2. Welchen Einfluss haben diese Persönlichkeitsmerkmale auf (1) die Reaktionen der Teilnehmenden auf die Fortbildung, (2) den Lernzuwachs durch die Fortbildung und (3) das Verhalten nach der Fortbildung?

---

<sup>1</sup> Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung, stefanie.paschke@bzga.de

<sup>2</sup> Technische Universität Dortmund, pia.bienstein@tu-dortmund.de

<sup>3</sup> Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung, sara.scharmanski@bzga.de

<sup>4</sup> Deutsche Sporthochschule Köln, c.steinberg@dshs-koeln.de

### *Method:*

Im Rahmen eines Interventions-Kontrollgruppen-Designs wurden  $N = 366$  Lehrkräfte (Durchschnittsalter = 43,44 Jahre,  $SD = 10,829$ ; 83,1 % weiblich) von 24 Förderschulen in Nordrhein-Westfalen im Rahmen des vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) geförderten SeMB-Projektes zwischen 2013-2016 mittels Fortbildungen begleitet. Die Wirksamkeit der Fortbildungen wurde per Fragebogenerhebungen zu drei Messzeitpunkten (vor der Fortbildung [t0], unmittelbar danach [t1] und etwa sechs Wochen später [t2]) ermittelt (vgl. Bienstein et al., 2016). Im Rahmen des Dissertationsprojektes der Erstautorin (vgl. Paschke, 2024) wurden die erhobenen Daten mit Fokus auf die oben genannten Forschungsfragen reanalysiert.

### *Ergebnisse:*

Die vorliegende Explorationsstudie zeigt auf, dass sich hemmende persönliche Dispositionen bei den Lehrkräften, wie hohe innere Widerstände und/oder starke Unsicherheiten, negativ auf den Erfolg einer Fortbildung zur Prävention sexuellen Kindesmissbrauchs auswirken und beim schulischen Personal zu präventionshemmenden Verhaltensweisen führen können.

### **Schlüsselwörter:**

Sexueller Kindesmissbrauch, Prävention, Evaluation, Fortbildung, Behinderung, Persönlichkeitsfaktoren

**Titel:**

Internal resistance and insecurities in the context of preventing child sexual abuse - A summary of the secondary analysis of the SeMB training programme

**Summary:***Background:*

Child sexual abuse often confronts teachers and professionals in schools with complex challenges. Despite their responsibility and obligation to take preventive and interventional measures, they often show great uncertainty and/or reservations about the demands placed on them. Therefore, the qualification of school staff is essential. However, the currently existing, evaluated training programmes often do not take into account the potentially inhibiting personal dispositions and individual stress and coping abilities of this target group.

*Objective:*

This study addresses this research desideratum for the first time and investigates whether and to what extent negative attitudes or inhibiting feelings and thoughts towards school-based prevention and intervention in cases of sexualised violence influence the success of further training in the prevention of child sexual abuse.

*Research questions:*

1. What are relevant personality traits in the context of sexual abuse prevention?
2. What influence do these personality traits have on (1) the participants' reactions to the training, (2) the learning gain from the training and (3) the behaviour after the training?

*Method:*

As part of an intervention-control group design,  $N = 366$  teachers (average age = 43.44 years,  $SD = 10.829$ ; 83.1 % female) from 24 special schools in North Rhine-Westphalia were monitored between 2013-2016 as part of the SeMB project funded by the Federal Ministry of Education and Research (BMBF) by means of further training. The effectiveness of the training programmes was determined by questionnaire surveys at three measurement points (before the further training [t0], immediately afterwards [t1] and around six weeks later [t2]) (cf. Bienstein et al., 2016). As part of the first author's dissertation project (cf. Paschke, 2024), the data collected was reanalysed with a focus on the above-mentioned research questions.

*Results:*

This exploratory study shows that inhibiting personal dispositions among teachers, such as high internal resistance and/or strong insecurities, have a negative impact on the success of further training on the prevention of child sexual abuse and can lead to prevention-inhibiting behaviour among school staff.

**Keywords:**

child sexual abuse, prevention, evaluation, training, disability, personality factors

## 1 Einleitung

Den thematischen Rahmen der vorliegenden Studie bildet das Thema des sexuellen Missbrauchs, weshalb dieser nachfolgend in Kapitel 1.1 zum Einstieg umrissen wird, indem auf die Aspekte *Konfrontation mit sexuellem Missbrauch als Lehrkraft, Prävalenz sexuellen Missbrauchs, Risikofaktoren, Definition sexuellen Missbrauchs, Täter\*innen, Folgen und Schule als geeigneter Schutzraum* eingegangen wird. Diese Ausführungen dienen als Hinführung zur Problemstellung und zum Forschungsdesiderat (Kapitel 1.2). Die Fragestellung der vorliegenden Studie und angewendete Methode werden sodann in Kapitel 1.3 dargelegt.

### 1.1 Hintergründe zum sexuellen Missbrauch und Hinführung zur Problemstellung

#### *Konfrontation mit sexuellem Missbrauch als Lehrkraft*

Das Thema sexueller Missbrauch<sup>5</sup> ist allgegenwärtig, und die Wahrscheinlichkeit, dass schulische Lehr- und Fachkräfte damit konfrontiert werden, ist sehr hoch. Eine Untersuchung von Baginsky (2003) ergab, dass über die Hälfte der befragten neuen Lehrkräfte (52 %,  $N = 1118$ ) seit Abschluss ihres Studiums mindestens einmal in Kinderschutzfällen involviert war. Für den Bereich der Förderschulen in Deutschland ergab die Studie von Bienstein et al. (2016), dass 20-30 % der befragten Förderschulleitungen und Lehrkräfte in den letzten 12 Monaten mindestens einen bestätigten Fall sexuellen Missbrauchs und 54,1 % der Schulleitungen ( $n = 125$ ) sowie knapp 38 % der Lehrkräfte ( $n = 391$ ) mindestens einen Verdachtsfall meldeten. Das bedeutet, dass das Förderschulpersonal durchschnittlich alle 6 Wochen mit potenzieller sexualisierter Gewalt an ihren Schüler\*innen konfrontiert ist, was die Prävention von sexuellem Kindesmissbrauch zu einer der wichtigsten Daueraufgaben neben dem Schulcurriculum macht.

#### *Prävalenz sexuellen Missbrauchs*

Insbesondere Kinder und Jugendliche mit Behinderung sind überdurchschnittlich häufig von sexualisierter Gewalt betroffen. Eine Vielzahl an Studien belegt, dass sie ein etwa zwei- bis viermal höheres Risiko aufweisen als jene ohne Behinderung. Geschlechtsspezifisch betrifft sexualisierte Gewalt somit ca. jeden fünften Jungen und jedes dritte Mädchen mit Behinderung. (vgl. bspw. Alriksson-Schmidt, Armour & Thibadeau, 2010; Byrne, 2018; Dietzel, 2002; Euser, Alink, Tharner, van IJzendoorn & Bakermans-Kranenburg, 2016; Fries & Schröttle, 2014; Helton, Gochez-Kerr & Gruber, 2018; Kvam, 2004; Maschke & Stecher, 2018; Mueller-Johnson, Eisner & Obsuth, 2014; Schröttle et al., 2012; Schröttle et al., 2013; Sullivan & Knutson, 2000; Wienholz, Seidel, Michel & Müller, 2013).

Internationale Meta-Analysen zeigen ferner auf, dass sexueller Missbrauch ein weltweites Phänomen ist (vgl. Barth, Bermetz, Heim, Trelle & Tonia, 2013; Pereda, Guilera, Forns &

---

<sup>5</sup> In diesem Beitrag wird neben dem Begriff „sexueller Missbrauch“ synonym der Begriff „sexualisierte Gewalt“ verwendet.

Gómez-Benito, 2009; Sethi, Bellis, Hughes, Gilbert, Mitis & Galea, 2013; Stoltenborgh, van Ijzendoorn, Euser & Bakermans-Kranenburg, 2011). Stoltenborgh et al. (2011) ermittelten in über 330 Studien mit fast 10 Millionen Probandinnen und Probanden ohne Behinderung eine globale Prävalenz von 11,8 % (18 % der weiblichen und 7,6 % der männlichen Teilnehmenden), die den Repräsentativdaten für Deutschland ähnelt (vgl. Häuser, Schmutzer, Brähler & Glaesmer, 2011; Witt, Brown, Plener, Brähler & Fegert, 2017).

Da das Risiko für sexuellen Missbrauch bei Menschen mit Behinderung über alle Altersstufen hinweg hoch bleibt und mit zunehmendem Alter nicht sinkt (vgl. Balogh et al., 2001; Basile, Breiding & Smith, 2016; Brown, Cohen, Johnson & Salzinger, 1998; Gil-Llario, Morell-Mengual, Díaz-Rodríguez & Ballester-Arnal, 2019; Hughes et al., 2012; Krnjacki, Emerson, Llewellyn & Kavanagh, 2016; Lin, Yen, Kuo, Wu & Lin, 2009; Martin et al., 2006; Mitra, Mouradian & Diamond, 2011; Schröttle et al., 2012; Schröttle et al., 2013; Spencer et al., 2005; Zemp & Pircher, 1996, Zemp, Pircher & Schoibl, 1997), ist es sehr wahrscheinlich, dass Lehr- und Fachkräfte in Förderschulen im Laufe ihrer Berufstätigkeit mit diesem Thema konfrontiert werden.

### *Risikofaktoren*

Die hohe Prävalenzrate von sexuellem Missbrauch bei Kindern und Jugendlichen wird durch ein Zusammenspiel von Faktoren auf verschiedenen Ebenen gefördert: persönliche, familiäre und soziale Umwelt sowie institutionelle Gefährdungen. Dazu zählen Abhängigkeit, Fremdbestimmung, geringe Abwehrstrategien, soziale Isolation, fehlende Konzepte, mangelnde Sexualaufklärung, über- und unterstrukturierte Einrichtungen sowie wenig Förderung der Mitarbeitenden durch spezifische Fort- und Weiterbildungen oder Supervisionen (vgl. Assink et al., 2019; Bange, 2015; Bowman, Scotti & Morris, 2010; Bundschuh, 2010; Hames, 1996; Helming et al., 2011; Klein, Wawrok & Fegert, 1999; Noack & Schmid, 1996; Röhrig, 1994; Wolff, 2007). Bei Schüler\*innen mit Behinderung sind diese ebenfalls gegeben und das Risiko aufgrund verstärkter Macht- und Abhängigkeitsverhältnisse zusätzlich erhöht (vgl. Andrews & Veronen, 1993; Briggs, 2006; Byrne, 2018; Chodan, Reis & Häßler, 2015; Crossmaker, 1991; Dietzel, 2002; Fries & Schröttle, 2014; Kvam, 2004; Maschke & Stecher, 2018; McCreary Centre Society, 1993; Milberger, Israel, LeRoy & Martin, 2003; Noack & Schmid, 1996; Schröttle et al., 2012; Smit et al., 2019; Sobsey & Mansell, 1994; Tang & Lee, 1999; Ticoll, 1994; Westcott, 1993; Zemp et al., 1997; Zemp & Pircher, 1996).

### *Definition sexuellen Missbrauchs*

Unter sexuellem Missbrauch fallen – laut der Definition des SeMB-Projektes [SeMB: Sexueller Missbrauch an Kindern und Jugendlichen mit Behinderung] – folgende sieben Kategorien:

- (1) „Verbale sexuelle Übergriffe, sexuelle Belästigung, sexueller Missbrauch ohne Körperkontakt, z.B. Zeigen pornografischer Inhalte oder Exhibitionismus

- (2) Berührungen an den Brüsten oder Geschlechtsteilen bzw. sexualisierte Berührungen am Körper
- (3) Gedrängt werden oder Zwang, sich selbst an intimen Körperstellen zu berühren
- (4) Gedrängt werden oder Zwang, die übergriffige oder eine andere Person an intimen Körperstellen zu berühren
- (5) Versuchte oder erfolgte vaginale, anale oder orale Penetration
- (6) Physische Verletzungen oder Misshandlungen mit sexuellem Hintergrund
- (7) 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).

### *Täter\*innen*

Täter\*innen gehen bei den Übergriffen oft planvoll vor und nutzen bestehende Abhängigkeitsverhältnisse strategisch aus (vgl. Bennett & O'Donohue, 2014; Kaufman, Hilliker & Daleiden, 1996; Leclerc & Trembley, 2007; Smallbone & Wortley, 2001; Winters, Kaylor & Jeglic, 2022). Dies erschwert die Aufdeckung der Taten, da die Betroffenen z.B. oft weniger glaubwürdig erscheinen und es ihnen schwerer fällt, sich mitzuteilen (vgl. Lanning & Dietz, 2014; Plummer, 2018; Winters et al., 2022). Für die Tatpersonen ist es dadurch leichter, sexuelle Handlungen unbemerkt durchzuführen und zu wiederholen. Die meisten Übergriffe werden von männlichen Erwachsenen aus dem familiären oder sozialen Umfeld der Betroffenen verübt (vgl. Balogh et al., 2001; Burton, Miller & Shill, 2002; Elliot, Browne & Kilcoyne, 1995; Erdogan, 2011; Smallbone & Wortley, 2001), was auch auf Menschen mit Behinderung zutrifft (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; Mansell, Sobsey & Moskal, 1998; Martin et. al., 2006; Maschke & Stecher, 2018; Schröttle et al., 2012; Sobsey & Mansell, 1994; Sullivan & Knutson, 2000; Wienholz et al., 2013). Allerdings kann keine Personengruppe gänzlich als Täter\*in ausgeschlossen werden. Auch Menschen mit Behinderung können derartige Grenzüberschreitungen begehen, verüben diese jedoch oftmals als Folge mangelnder Sexualaufklärung und Unwissenheit (vgl. Wienholz et al., 2013; Zemp et al., 1997).

Kinder und Jugendliche mit Behinderung erleben öfter signifikant gewaltvollere Übergriffe, die häufiger mit Penetration erfolgen als Kinder 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). Zudem findet Missbrauch in allen Lebensbereichen statt; besonders starken Zuwachs findet sich dabei im Internet (vgl. Mitchell, Finkelhor, Jones & Wolak, 2012; Rice et al., 2012; Schmid, Eisner & Averdijk, 2012; Strassberg, McKinnon, Sustaíta & Rullo, 2013; von Weiler, Haardt-Becker & Schulte, 2010; Wolak & Finkelhor, 2011).

## *Folgen*

Sexueller Missbrauch hat für die Betroffenen schwerwiegende und oft lebenslange Folgen auf physischer und psychosozialer Ebene, die zu erheblichen Einbußen an Gesundheit und Lebensqualität führen können. Die Meta-Meta-Analysen von Hailes, Yu, Danese und Fazel (2019) sowie Hillberg, Hamilton-Giachritsis und Dixon (2011) geben einen Überblick über die gut abgesicherte Studienlage zu häufig vorkommenden Verhaltensveränderungen und Hinweiszeichen als Folge sexualisierter Gewalt im Kindesalter. Hierzu zählen bspw. posttraumatische Belastungsstörungen, Depressionen, Angststörungen und Schlafstörungen. Für Außenstehende ist das Erkennen des Missbrauchs aufgrund der geringen Anzahl eindeutiger Anzeichen, die individuell unterschiedlich und breit gefächert sind, besonders herausfordernd (vgl. Görge, Rauchert & Fisch, 2012). Es gibt zudem keinen klaren kausalen Zusammenhang und die Forschung zu spezifischen Folgen bei Personen mit Behinderung ist unzureichend. Missbrauchsspezifische Symptome abzugrenzen von behinderungsspezifischen Verhaltensweisen wird durch fehlende Definitionen und standardisierte Diagnostikinstrumente erschwert (vgl. Byrne, 2018). Gleichwohl gilt es, insbesondere plötzliche Verhaltensänderungen ernst zu nehmen, auch Alternativhypothesen neben sexuellem Missbrauch zu bedenken und Missbrauchsvermutungen im Sinne einer Kindeswohlgefährdung stets nachzugehen (vgl. Goldbeck, 2015).

## *Schule als geeigneter Schutzraum*

Der Schutz von Kindern und Jugendlichen stellt somit eine gesamtgesellschaftliche Aufgabe dar (vgl. Nationaler Rat gegen sexuelle Gewalt an Kindern und Jugendlichen, 2024; Positionspapier der Unabhängigen Beauftragten für Fragen des sexuellen Kindesmissbrauchs, 2020). Schulen spielen hierbei eine besondere Rolle, da sie durch die Schulpflicht Zugang zu allen Kindern haben und das Personal aufgrund der langen Verweildauer Veränderungen und Gefährdungen bei den Schülerinnen und Schülern erkennen und unterstützen kann (vgl. Schutzkonzepte in Schulen der Unabhängigen Beauftragten für Fragen des sexuellen Kindesmissbrauchs, 2024). Lehrkräfte sind oft die ersten und wichtigsten Ansprechpartner bei Missbrauchsfällen (vgl. Helming et al., 2011) und auch Kinder mit Behinderung wenden sich bevorzugt an ihnen nahestehende Personen, einschließlich des schulischen Personals (vgl. Briggs, 2006; Gil-Llario, Morell-Mengual, Ballester-Arnal & Díaz-Rodríguez, 2018; Kvam, 2004; Mansell et al., 1998; Maschke & Stecher, 2018). Schulische Lehr- und Fachkräfte haben somit eine große Chance und Verantwortung, Kinder und Jugendliche mit Behinderung vor sexualisierter Gewalt zu schützen.

## 1.2 Problemstellung und Forschungsdesiderat

Lehrkräfte fühlen sich insbesondere im Umgang mit Missbrauchsfällen oft unsicher und emotional belastet. Die Studie von Bienstein et al. (2016) zeigt, dass Förderschulpersonal sich im Durchschnitt "eher unsicher" fühlte. Cooke und Standen (2002) fanden des Weiteren heraus, dass Kinder mit Behinderung weniger Präventions- und Interventionsmaßnahmen erhalten als ihre nicht behinderten Altersgenossen. Obwohl eine hohe Bereitschaft für spezielle Aus- und Fortbildungen besteht (vgl. Glammeier, 2019), haben viele Lehrkräfte noch keine Schulungen zu diesem Thema besucht (vgl. Glammeier, 2019, Glammeier & Fein, 2017; Márquez-Flores, Márquez-Hernández & Granados-Gámez, 2016), was u.a. zu Unsicherheit im Erkennen von Missbrauch führt (vgl. Márquez-Flores et al., 2016; Abrahams, Casey & Daro, 1992; Greytak, 2009; Kenny, 2004; Bienstein, Verlinden & Paschke, in Vorbereitung). Strukturelle Zugangsbeschränkungen (vgl. Beck, Henningsen, Pöter, Rau & Voß, 2020; BMJ, BMFSFJ & BMBF, 2011) und persönliche Faktoren, wie eigene Betroffenheit und die Sorge vor Retraumatisierung, können die Auseinandersetzung mit dem Thema erschweren. Die gesellschaftliche Tabuisierung des Themas (vgl. Behnisch & Lotte, 2010) verstärkt diese Schwierigkeiten zusätzlich.

Für eine effektive Prävention und Intervention ist es entsprechend entscheidend, dass Fachkräfte, die in der Betreuung von Kindern und Jugendlichen mit und ohne Behinderung tätig sind, eine umfassende Basis-Qualifizierung erhalten, die sowohl theoretisches Wissen über sexualisierte Gewalt als auch praktische Handlungsanweisungen umfasst. Hierzu wurde im Rahmen des vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) geförderten SeMB-Projektes zwischen 2013-2016 die sogenannte SeMB-Basisfortbildung entwickelt, um den Bedarf an behinderungsspezifischer Qualifizierung zu decken. Die Wirksamkeit der Fortbildung wurde in der Primärevaluation sowohl für schulische Lehr- und Fachkräfte (vgl. Bienstein et al., 2016) als auch für Studierende der Sonderpädagogik (vgl. Bienstein, Verlinden & Scharmanski, 2014; Verlinden, Scharmanski, Urbann & Bienstein, 2016) und für Fachkräfte in Wohnheimen für Menschen mit Behinderung (vgl. Bienstein, Paschke, Scharmanski, Urbann & Verlinden, 2017; Verlinden, Scheliga & Bienstein, 2019) nachgewiesen.

### *Ziel von Präventionsfortbildungen*

Ziel solcher Fortbildungen ist es, alle Fachkräfte gleich gut zu erreichen, um ihre Arbeit in der Prävention und Intervention zu fördern und ihre Motivation zu steigern. Langfristig soll das Thema sexualisierte Gewalt fest im Praxisalltag verankert werden, sodass Kinderschutz zur Daueraufgabe mit hoher Priorität wird. Dadurch erhöht sich die Wahrscheinlichkeit, dass die Fachkräfte Gefährdungen erkennen und betroffenen Kindern und Jugendlichen professionell und adäquat Hilfe bieten können. Dabei ist es entscheidend, dass erworbenes Wissen, Fähigkeiten und Einstellungen aus Fortbildungsmaßnahmen zur Prävention effektiv im Arbeitsalltag angewendet werden, um einen positiven Transfer zu erzielen (vgl. Baldwin & Ford, 1988).



### *Probleme beim Trainingstransfer aufgrund persönlicher Faktoren*

Ein zentrales Problem des Trainingstransfers ist jedoch, dass es den Teilnehmenden oft nicht gelingt, das Gelernte optimal in die Praxis umzusetzen (vgl. Goldstein & Ford, 2002). Persönlichen Faktoren der Teilnehmenden wird grundsätzlich eine bedeutende Rolle beim informellen Lernen und den Learning-Outcomes zugeschrieben (vgl. Bell, Tannenbaum, Ford, Noe & Kraiger, 2017). Diese Faktoren wurden bereits häufig in der Transferforschung untersucht (vgl. Blume, Ford, Baldwin & Huang, 2010; Colquitt & Simmering, 1998; Hinrichs, 2014; Machin & Fogarty, 2004; Rowold, 2007; Webster & Martocchio, 1993), insbesondere der Zusammenhang zwischen den Big-Five-Persönlichkeitsdimensionen (vgl. Costa & McCrae, 1995) und dem Evaluationsmodell von Kirkpatrick (vgl. 1959a, 1959b, 1960a, 1960b, 1996; Kirkpatrick & Kirkpatrick, 2006). Bisher liegen in Bezug auf dieses Modell im Kontext von Fortbildungen zur Prävention sexuellen Kindesmissbrauchs jedoch noch keine Daten vor, wie die von Paschke (2024) durchgeführte Vergleichsanalyse aufzeigen konnte. Ebenso ist die Evidenzlage zum Einfluss der Persönlichkeitsdimensionen auf den Lern- und Transferprozess laut Tonhäuser und Büker (2016) inkonsistent und teilweise widersprüchlich. Daher ist es unerlässlich, Transferdeterminanten auf persönlicher Ebene zu analysieren, um herauszufinden, welche Faktoren den Erfolg von Schulungsmaßnahmen signifikant beeinflussen.

### *Ziel der Sekundäranalyse*

An dieser Stelle setzt die vorliegende Arbeit mit einer Sekundäranalyse des SeMB-Datenmaterials für die Zielgruppe des schulischen Personals an. Es handelt sich dabei um eine theoriegeleitete Explorationsstudie, bei der die Wirkung von Persönlichkeitsmerkmalen (s. Kapitel 2.1) auf den Erfolg der SeMB-Fortbildung zur Prävention sexuellen Kindesmissbrauchs unter Berücksichtigung der Teilnehmendenmerkmale aus dem Transfermodell von Baldwin und Ford (1988) und dem Evaluationsmodell von Kirkpatrick (vgl. 1959a, 1959b, 1960a, 1960b, 1996; Kirkpatrick & Kirkpatrick, 2006) untersucht wurde. Hierdurch sollten weitere Erkenntnisse zu den individuellen Belastungs- und Bewältigungsmöglichkeiten der Lehrkräfte erlangt werden, um die o.g. Herausforderungen besser zu meistern und den Schutz der Kinder und Jugendlichen zu erhöhen.

### **1.3 Fragestellung und Methodik**

Im Fokus der Untersuchung standen zwei Fragestellungen:

1. Was sind relevante Persönlichkeitsmerkmale im Kontext der Prävention sexuellen Missbrauchs?
2. Welchen Einfluss haben diese Persönlichkeitsmerkmale auf die SeMB-Fortbildung für Lehrkräfte in Bezug auf die drei Untersuchungsebenen (in Anlehnung an das o.g. Evaluationsmodell):

- Ebene 1: die Reaktionen auf die Fortbildung (z.B. die Frage: Wie beurteilen die Teilnehmenden die Zufriedenheit und Nützlichkeit der Veranstaltung?)
- Ebene 2: der Lernzuwachs durch die Fortbildung (z.B. die Frage.: Wissen die Lehrkräfte nach der Fortbildung besser, was sie bei einer Missbrauchsvermutung tun müssen?)
- Ebene 3: das Verhalten nach der Fortbildung (z.B. die Frage: Inwiefern haben sich die Lehrkräfte anschließend noch mit dem Thema auseinandergesetzt?)

Die Forschungsfragen wurden durch eine mehrschrittige Sekundäranalyse der Daten von  $N = 326$  schulischen Lehr- und Fachkräften der SeMB-Primärstudie beantwortet. Zunächst wurden in Voranalysen zwei relevante Persönlichkeitsmerkmale mittels Faktorenanalyse extrahiert und zur neuen Gruppeneinteilung verwendet. In den Hauptanalysen konnte dann der Einfluss dieser Merkmale auf die drei Untersuchungsebenen – Reaktionen, Lernen und Verhalten – ermittelt werden. Gruppenvergleiche mittels *U*-Tests und dreifaktoriellen Varianzanalysen zeigten, ob sich die Wirkung der Merkmale bei hoher versus geringer Ausprägung unterscheidet.

## **2 Forschungskontext**

Zur Einordnung der vorliegenden Studie wird nachfolgend ihr zugrunde liegender Forschungskontext skizziert und dabei eingegangen auf Persönlichkeitsmerkmale und Merkmale von Trainingsteilnehmenden, theoretische Modelle, die als Basis der Evaluation herangezogen wurden und den Untersuchungsgegenstand – die SeMB-Fortbildung.

### **2.1 Persönlichkeitsmerkmale und Merkmale von Trainingsteilnehmenden**

Die nachfolgenden Ausführungen befassen sich zunächst mit Begriffsbestimmungen von allgemeinen Persönlichkeitsmerkmalen und werden dann ergänzt durch eine Darlegung von Befunden zu bestätigten Faktoren im Kontext von Trainingstransfer und spezifischen Erkenntnissen zu Merkmalen von Personen im Kontext der Prävention sexuellen Missbrauchs.

#### **2.1.1 Begriffsbestimmungen**

Persönlichkeitsmerkmale werden laut dem Dorsch-Lexikon der Psychologie (vgl. Persönlichkeitsmerkmal, Dorsch Lexikon der Psychologie, 2024) definiert als individuelle, relativ stabile Eigenschaften, welche das Verhalten und Erleben einer Person bestimmen. Diese Merkmale unterscheiden sich von Zuständen (states), die die aktuelle Befindlichkeit beschreiben. Persönlichkeitsmerkmale umfassen Aspekte wie Einstellungen, Verhaltensweisen, Temperament und Reaktionsgeschwindigkeit. Sie können in explizite (bewusste) und implizite (unbewusste) Merkmale unterteilt werden. Ein verbreitetes Modell zur Strukturierung dieser Merkmale ist das Fünf-Faktoren-Modell (Big-Five) (vgl. McCrae & Costa, 2008), das die Dimensionen Neurotizismus, Extraversion, Offenheit, Soziale Verträglichkeit und Gewissenhaftigkeit umfasst (vgl. Fünf-Faktoren-Modell, Pschyrembel Online, 2024). Diese Dimensionen helfen, die Persönlichkeit einer Person zu beschreiben und ihr zukünftiges Verhalten vorherzusagen. Das Modell wird durch seine biologische Verankerung und hohe zeitliche Stabilität als eine Theorie der Persönlichkeit angesehen (vgl. Fünf-Faktoren-Modell, Dorsch Lexikon der Psychologie, 2024).

#### **2.1.2 Einflussreiche Faktoren im Kontext von Trainingstransfer**

Folgende allgemeine Merkmale haben nachweislich Einfluss auf den Trainingstransfer insgesamt:

- **Kognitive Fähigkeiten:** Höhere kognitive Fähigkeiten verbessern den Erfolg beim Lernen und Anwenden neuer Fähigkeiten (vgl. Baldwin & Ford, 1988; Bell et al., 2017; Blume et al., 2010; Burke & Hutchins, 2007; Colquitt, LePine & Noe, 2000; Ford, Baldwin & Prasad, 2018; Grossman & Salas, 2011; Kanfer & Ackerman, 1989; Tonhäuser & Büker, 2016; Velada, Caetano, Michel, Lyons & Kavanagh, 2007).
- **Selbstwirksamkeit:** Teilnehmende mit höherer Selbstwirksamkeit zeigen mehr Vertrauen in ihre Lernfähigkeiten und Ausdauer bei schwierigen Aufgaben (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:** Hohe Motivation erleichtert den Transfer des Gelernten (vgl. Baldwin, Ford & Blume, 2009; Bell et al., 2017; Blume et al., 2010; Burke & Hutchins, 2007; Chiaburu & Lindsay, 2008; Chiaburu & Marinova, 2005; Fecteau, Dobbins, Russel, Ladd & Kudisch, 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:** Teilnehmer, die das Training als nützlich empfinden, setzen die neuen Fähigkeiten eher um (vgl. Burke & Hutchins, 2007; Chiaburu & Lindsay, 2008; Gilpin-Jackson & Bushe, 2007; Grossman & Salas, 2011; Velada et al., 2007).

Die Studienlage zum Einfluss der Big-Five-Persönlichkeitsmerkmale (Neurotizismus, Extraversion, Offenheit, Soziale Verträglichkeit und Gewissenhaftigkeit) auf den Trainingstransfer ist hingegen uneinheitlich und zeigt insgesamt nur geringe Effekte, wie die Meta-Analyse von Blume et al. (2010) feststellt. Die Ergebnisse der Studien sind oft widersprüchlich. Tonhäuser und Büker (2016) fassen die zentralen Erkenntnisse zu verschiedenen Transferdeterminanten wie folgt zusammen:

- **Positiver Einfluss:** Emotionale Stabilität (vgl. Herold, Davis, Fedor & Parsons, 2002) und Offenheit für Erfahrungen stehen im positiven Zusammenhang mit dem Trainingstransfer (vgl. Blume et al., 2010).
- **Negativer Einfluss:** Angst und emotionale Instabilität (vgl. Colquitt et al., 2000; Rowold, 2007; Webster & Martocchio, 1993) sowie Introvertiertheit (vgl. Rowold, 2007) haben negative Auswirkungen auf den Transfer.
- **Heterogene Befundlage:** Die Auswirkungen von Gewissenhaftigkeit (vgl. Blume et al., 2010; Colquitt et al., 2000; Colquitt & Simmering, 1998; Herold et al., 2002; Hinrichs, 2014; Rowold, 2007) sozialer Verträglichkeit (vgl. Blume et al., 2010; Rowold, 2007) und Extraversion (vgl. Blume et al., 2010; Naquin & Holton, 2002) auf den Transfer sind uneinheitlich und widersprüchlich.

### **2.1.3 Merkmale von Personen im Kontext der Prävention sexuellen Missbrauchs**

Obwohl die Big-Five-Persönlichkeitsmerkmale gut erforscht sind (vgl. John, Naumann & Soto, 2008), fehlen spezifische Meta-Studien oder systematische Reviews, die deren Einfluss auf die Prävention von sexuellem Kindesmissbrauch untersuchen. Eine umfassende Literaturrecherche in verschiedenen Datenbanken ergab nur verwandte Themen, wie den Zusammenhang der Big-Five mit sexueller Gesundheit oder akademischer Leistung (vgl. Paschke, 2024). Die bisher evaluierten Fortbildungen zur Prävention sexuellen Kindesmissbrauchs berücksichtigen die Big-Five-Persönlichkeitsmerkmale nicht tiefgehend.

Dennoch deuten einige Studien darauf hin, dass Merkmale von Teilnehmenden das präventive und intervenierende Handeln beeinflussen können. Lehrkräfte zeigen oft Überforderungen und Widerstände, die sich teilweise den Big-Five zuordnen lassen, insbesondere in Bezug auf Lernmotivation (Motivation), Offenheit für Erfahrungen (Offenheit) und soziale Angst (Neurotizismus). Diese Aspekte werden in den nachfolgenden Kapiteln weiter diskutiert.

#### *Lernmotivation und Identifizierung mit der eigenen Arbeit*

Die Lernmotivation der Trainingsteilnehmenden ist ein zentrales Konstrukt in Trainingsprozessen. Eine Meta-Analyse von Colquitt et al. (2000) mit 106 Studien zeigt, dass die Lernmotivation den Zusammenhang zwischen den Outputvariablen und den Persönlichkeitsmerkmalen der Teilnehmenden mediiert (vgl. Leitzl & Zempel-Dohmen, 2006; Kokavecz, 2002; Kontoghiorghes, 2004). Die Motivation der Teilnehmenden beeinflusst somit maßgeblich die Bereitschaft, den Nutzen und die Wirkung von Fortbildungen (vgl. Joyce, Hersh & McKibbin, 1983; Joyce, Hersh & McKibbin, 1999; OECD, 1981). Dies stellt hohe Anforderungen an das schulische Personal hinsichtlich ihrer Bereitschaft und ihrem Engagement zur kontinuierlichen Weiterentwicklung, was als wesentliche Kompetenz und Voraussetzung einer professionellen Lehrkraft gilt (vgl. Ertl & Krämer, 2005; Kadera & Hofer, 2020). Empirische Befunde zeigen, dass ein hohes Job-Involvement, also eine hohe Identifizierung mit der eigenen Arbeit, grundsätzlich transferförderlich ist (vgl. Kokavecz & Holling, 2002). Glammeier und Fein (2017) fanden jedoch heraus, dass nicht alle Lehrkräfte ein solches Professionalitätsverständnis haben. In ihrer Befragung von 976 Lehrkräften aller Schulformen zeigte sich, dass insbesondere Gymnasiallehrkräfte den Kinderschutz nicht als ihren pädagogischen Auftrag sehen, sondern diese Aufgabe häufig Sozialpädagog\*innen zuweisen. Ob in der Fortbildung erlerntes Wissen tatsächlich angewendet wird, hängt auch von der Einschätzung des eigenen Zuständigkeitsbereichs ab. Solange der Kinderschutz nicht als Aufgabe des gesamten schulischen Personals anerkannt ist, besteht die Gefahr, dass dies nur von engagierten Einzelpersonen umgesetzt wird. Die Arbeit an der Haltung und dem Professionsverständnis von Lehr- und Fachkräften innerhalb von Fortbildungen wird deshalb vielfach gefordert (vgl. Braun, 2021; Glammeier & Fein, 2017; Glammeier, 2019).

#### *Offenheit für Erfahrungen vs. Widerstände und Zugangsbeschränkungen*

Ein enges Professionsverständnis kann den Wissenstransfer einschränken. Das Big-Five-Persönlichkeitsmerkmal "Offenheit für Erfahrungen" ist hier relevant: Je offener eine Person für Neues ist, desto positiver wirkt sich dies auf Trainingsleistungen aus (vgl. John et al., 2008; Neyer & Asendorpf, 2018; Lievens, Harris, Van Keer & Bisqueret, 2003). Im Kontext des sexuellen Kindesmissbrauchs ist dies jedoch eine Herausforderung, da aufgrund der hohen Prävalenzen viele Teilnehmende eine eigene Betroffenheit aufweisen und somit eine Angst vor Retraumatisierung anzunehmen ist. Dies kann ihre Lern- und Transfermotivation negativ beeinflussen (vgl. Colquitt et al., 2000; Rowold, 2007; Webster & Martocchio, 1993).

Das Thema sexueller Missbrauch war lange tabuisiert (vgl. Behnisch & Lotte, 2010) und wurde erst durch Missbrauchsskandale in der Kirche (vgl. Bange, Enders, Ladenburger & Lörsch, 2014; Bange, Enders & Heinz, 2015; Hilpert, Leimgruber, Sautermeister & Werner, 2020) und Bewegungen wie MeToo (vgl. Bhattacharyya, 2018) verstärkt öffentlich thematisiert (vgl. Bange, 2018; Görge & Fangerau, 2018; UBSKM, 2016) und im Forschungskontext aufgegriffen (vgl. z.B. die Förderlinien des BMBF zu sexualisierter Gewalt).

Dennoch wurde gesamtgesellschaftlich noch kein adäquater Umgang mit dem Thema gefunden, insbesondere in Bezug auf Kinder und Jugendliche mit Behinderung, was weiterhin ein "Tabu im Tabu" darstellt (vgl. Seligmann, 1997). In der Aus- und Fortbildung von Lehrkräften und pädagogischen Fachkräften ist das Thema sexualisierte Gewalt noch nicht flächendeckend verankert (vgl. Beck et al., 2020; BMJ, BMFSFJ & BMBF, 2011), obwohl es als gesamtgesellschaftliche Aufgabe verstanden wird (vgl. Fegert & Wolff, 2015). Über 50 % der Lehrkräfte haben noch nie eine Fortbildung zu diesem Thema besucht, obwohl 90 % Sorge haben, Missbrauchsfälle nicht zu erkennen aufgrund geringer Kenntnisse bzgl. möglicher Hinweiszeichen oder Verhaltensauffälligkeiten (vgl. Márquez-Flores et al., 2016; Abrahams et al., 1992; Greytak, 2009; Kenny, 2004; Bienstein et al., in Vorbereitung). In einer Studie von Glammeier (2019) sowie Glammeier und Fein (2017) gaben Lehrkräfte an, sich nur wenig mit der Thematik der sexualisierten Gewalt im Studium oder Berufsleben auseinandergesetzt zu haben. Grund- und Förderschullehrkräfte schnitten dabei etwas besser ab als ihre Kolleginnen und Kollegen von weiterführenden Schulen.

### *Soziale Angst und Unsicherheiten*

Das Konstrukt der sozialen Angst spielt eine weitere wichtige Rolle beim Wissenstransfer, insbesondere bei der Thematik des sexuellen Kindesmissbrauchs. Die Befürchtung vor Scheitern im Beisein von Kolleginnen und Kollegen oder vorgesetzten Personen hemmt den Transfer erheblich (vgl. May & Kahnweiler, 2000). Eine große Unsicherheit im Umgang mit diesem Thema, die aus den Ergebnissen vieler Umfragen aus den 70er und 80er-Jahren hervorgeht, trägt ebenfalls dazu bei (vgl. Baginsky, 2000). Lehrkräfte sind oft unsicher, was Kinderschutz konkret umfasst, und diese Unsicherheiten führen zu einem schwankenden Engagement in der Präventionsarbeit, wie Studien von Glammeier (2019) und Glammeier und Fein (2017) zeigen. Insbesondere potenzielle Interventionen lösen häufig Widerstand aus. Baginsky (2003) fand heraus, dass Lehrkräfte, die erst nach dem Studium geschult wurden, weniger selbstsicher in ihren Reaktionen auf Offenbarungen und Beschuldigungen sind. Hohe Mittelwerte bei der Befürchtung, jemanden zu Unrecht zu beschuldigen, weisen auf eine hemmende Wirkung hin, unabhängig vom Fortbildungsstatus (vgl. Glammeier, 2019). Baginsky und Macpherson (2005) bestätigten in ihrer Studie, dass auch Lehramtsstudierende große Unsicherheit im Umgang mit Missbrauchsvorfällen empfinden. Bienstein et al. (2016) zeigten, dass sich Förderschullehrkräfte in Deutschland unsicher und emotional belastet fühlen, wenn sie mit Missbrauchsfällen konfrontiert werden. Darüber hinaus stellte Byrne

(2018) fest, dass das Fehlen einheitlicher Standards zum Kinderschutz Fachkräfte isoliert und unsicher macht. Diese Studien verdeutlichen, wie sehr Lehrkräfte verunsichert und emotional belastet sind, wenn sie mit Missbrauch konfrontiert werden, und unterstreichen Glammeiers Aussage, dass Handlungsunsicherheit eine entscheidende Barriere für die Wahrnehmung und den Handlungsbedarf bei sexueller Gewalt darstellt (vgl. Glammeier, 2019, S. 208).

## **2.2 Theoretische Modelle**

Die in der Sekundäranalyse zur theoretischen Fundierung herangezogenen theoretischen Modelle werden in den beiden nachfolgenden Kapiteln skizziert.

### **2.2.1 Modell zum Trainingstransfer nach Baldwin und Ford**

Das Modell von Baldwin und Ford (1988) beschreibt die Faktoren, die den Prozess des Lernens und Transfers beeinflussen. Ursprünglich für Management und Arbeitspsychologie entwickelt, fand es breite Anwendung in Bereichen wie Bildung und Gesundheit (vgl. Baldwin, Ford & Blume, 2009). Positiver Transfer bedeutet, dass Trainingsteilnehmende das Gelernte im Arbeitskontext anwenden. Dafür muss das Erlernte generalisiert und am Arbeitsplatz beibehalten werden, was die zwei wesentlichen Dimensionen des Transfers darstellt: Generalisierung und Aufrechterhaltung.

Das Modell beschreibt Einflussfaktoren vor, während und nach dem Training, die das Lernen und Behalten (Trainings-Output-Variablen) sowie die Transferbedingungen beeinflussen. Die wichtigsten Einflussvariablen werden dabei in drei Kategorien eingeteilt:

1. Teilnehmermerkmale: Persönlichkeit, Fähigkeiten, Motivation.
2. Trainingsdesign: Inhalte, Didaktik, Struktur.
3. Arbeitsumgebung: Transferklima, Unterstützung durch Vorgesetzte.

Diese Variablen haben sowohl direkten als auch indirekten Einfluss auf das Lernen und den Transfer. Nur was gelernt und beibehalten wurde, kann erfolgreich generalisiert und angewendet werden.

### **2.2.2 Modell zur Trainingsevaluation nach Kirkpatrick**

Das Kirkpatrick-Modell zur Evaluation von Trainingsmaßnahmen (vgl. Kirkpatrick, 1959a, 1959b, 1960a, 1960b, 1996; Kirkpatrick & Kirkpatrick, 2006), das seit über 60 Jahren existiert, bietet einen strukturierten Ansatz zur Bewertung der Effektivität von Trainings. Das Modell besteht aus vier Ebenen, die sequenziell aufeinander aufbauen und jede Ebene liefert spezifische Informationen zur Trainingsbewertung:

1. **Reaktion:** Diese Ebene erfasst die unmittelbare Reaktion der Teilnehmenden auf das Training. Es wird beurteilt, wie zufrieden die Teilnehmenden mit dem Training waren, ob sie es als nützlich empfanden und wie sie die Rahmenbedingungen und Inhalte bewerten. Eine positive Reaktion ist wichtig, da sie die Motivation der Teilnehmenden zum Lernen beeinflusst und die Akzeptanz zukünftiger Trainings fördert.

2. **Lernen:** Hier wird der Lernerfolg gemessen. Es wird ermittelt, in welchem Ausmaß die Teilnehmenden ihr Wissen, ihre Fähigkeiten und ihre Einstellungen durch das Training verbessert haben. Veränderungen in diesen Bereichen sind notwendig, um Verhaltensänderungen zu bewirken. Idealerweise werden diese Veränderungen durch ein Experimental-Kontrollgruppen-Design mit Prä-Post-Messung überprüft.
3. **Verhalten:** Diese Ebene bewertet die Anwendung des Gelernten im Arbeitsalltag. Es wird untersucht, ob und wie die Teilnehmenden das im Training erworbene Wissen und die Fähigkeiten in ihrer Arbeitspraxis umsetzen. Die Evaluation erfolgt meist durch Beobachtungen oder Selbst- und Fremdeinschätzungen und sollte mit einem gewissen zeitlichen Abstand zum Training stattfinden, um genügend Zeit für die Umsetzung zu lassen.
4. **Ergebnisse:** Die letzte Ebene analysiert den Gesamterfolg des Trainings für die Organisation. Es wird bewertet, welchen Einfluss das Training auf die gesamte Organisation hatte, z.B. durch erhöhte Produktivität, verbesserte Qualität, reduzierte Kosten oder geringere Mitarbeiterfluktuation. Hier steht der Nutzen für das gesamte System im Vordergrund, nicht nur für die einzelnen Teilnehmenden.

Das Modell ist aufgrund seiner Einfachheit und Praktikabilität weit verbreitet. Obwohl es Erweiterungen gibt (vgl. Philips, 1997; 2003), bleibt es international ein Standardwerkzeug zur summativen Trainingsevaluation (vgl. z.B. Alliger, Tannenbaum, Bennett, Traver & Shotland, 1997; Alvarez, Salas & Garofano, 2004; Grohman & Kauffeld, 2013; Kauffeld, 2010; Kraiger, Ford & Salas, 1993; Nickols, 2005; Salas & Cannon-Bowers, 2001; Smidt, Balandin, Sigafos & Reed, 2009).

### **2.3 Der Untersuchungsgegenstand: Die SeMB-Fortbildung**

Die SeMB-Fortbildung ist bundesweit das erste evaluierte Fortbildungsangebot zur Prävention sexuellen Missbrauchs an Kindern und Jugendlichen mit Behinderung. Sie wurde entwickelt, um dem erhöhten Bedarf an Schutzmaßnahmen für Kinder und Jugendliche mit Behinderung gerecht zu werden. Ihre Wirksamkeit wurde in der Primärevaluation nachgewiesen (vgl. Bienstein et. al., 2016).

Die Fortbildung richtet sich primär an schulische Lehrkräfte sowie weiteres schulisches Personal an Förderschulen mit den Schwerpunkten geistige Entwicklung (GE), körperliche und motorische Entwicklung (KmE) sowie Hören und Kommunikation (HK). Darüber hinaus gibt es angepasste Versionen für Lehramtsanwärterinnen und Lehramtsanwärter (vgl. Bienstein et al., 2014; Verlinden et al., 2016) und Mitarbeitende in Einrichtungen der Behindertenhilfe (vgl. Bienstein et al., 2017; Verlinden, Scheliga & Bienstein, 2019). Die 11 Bausteine der SeMB-Fortbildung decken sowohl Grundlagenwissen als auch konkrete Handlungsstrategien zur Prävention und Intervention ab und umfassen folgende Themen:



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

Die SeMB-Fortbildung, welche als Basis-Fortbildung zu verorten ist, wird vor Ort in den Schulen als Präsenzseminar von einer geschulten Referentin oder einem geschulten Referenten durchgeführt und umfasst ca. 8 Stunden, verteilt auf zwei Tage. Die methodisch-didaktische Gestaltung kombiniert theoretische Hintergründe mit praktischen Übungen und berücksichtigt empirisch belegte Prinzipien des Lernens und der Wissensvermittlung, um den Transfer in die Praxis zu gewährleisten (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). Vielfältige Lehrmethoden wie Einzel- und Gruppenarbeit, Rollenspiele und Diskussionen fördern das Verständnis und die Anwendung des Erlernten. Unterstützt durch verschiedene Medien wie Videos, Audio-Beispiele und Texte, wird die Wissensvermittlung lebendig und die Teilnehmenden werden aktiviert. Umfangreiche Begleitmaterialien, darunter ein detailliertes Fortbildungsmanual, PowerPoint-Folien, Arbeits- und Infoblätter sowie weiterführende Literaturhinweise, stehen den Lehrenden und Teilnehmenden zur Verfügung. Diese Materialien gewährleisten eine standardisierte Durchführung und eine vertiefende Auseinandersetzung mit den Inhalten.

### **3 Datenbasis und Untersuchungsdesign der Sekundäranalyse**

Zur Beantwortung der eingangs formulierten Forschungsfragen wurde in der Sekundäranalyse auf die Datenbasis der SeMB-Primärstudie zurückgegriffen (vgl. Bienstein et al., 2016), die dort entwickelten und eingesetzten Erhebungsinstrumente verwendet und ein eigenes Untersuchungsdesign entwickelt, das in einer neu zusammengesetzten Stichprobe mündet. Diese Punkte werden nachfolgend skizziert und die den Studien zugrunde liegenden Maßnahmen zur Qualitätssicherung dargelegt.

#### **3.1 Maßnahmen zur Qualitätssicherung**

Die Qualitätssicherung der SeMB-Primärstudie orientierte sich an forschungs- und wissenschaftsethischen Grundsätzen (vgl. Döring & Bortz, 2016, S. 123 und 132), wobei drei Hauptaspekte im Vordergrund standen: Freiwilligkeit und informierte Einwilligung, Schutz vor Beeinträchtigung und Schädigung, sowie Anonymisierung und Vertraulichkeit der Daten. Diese Prinzipien wurden durch folgende Maßnahmen erzielt:

- (1) Genehmigung durch eine Ethikkommission
- (2) umfassende Datenschutzerklärungen und Einwilligungen der Teilnehmenden
- (3) Einhaltung berufsethischer Richtlinien (vgl. Berufsverbandes Deutscher Psychologinnen und Psychologen e.V. und der Deutschen Gesellschaft für Psychologie e.V., 2024)

Vor der primären Evaluation der Wirksamkeit der Fortbildung in Bezug auf die Reaktionen der Teilnehmenden und ihren Lernerfolg wurden darüber hinaus folgende Maßnahmen zur Qualitätssicherung durchgeführt:

- (4) Installierung eines Lenkungskreis von Professorinnen und Professoren zur Steuerung der wissenschaftlichen Ausrichtung und Beratung des Projektteams
- (5) Einberufung eines wissenschaftlichen Beirats
- (6) Entwicklung des Fortbildungskonzeptes basierend auf dem aktuellen Stand der Forschung
- (7) Manualisierung des Konzeptes zur Sicherung der Durchführungsobjektivität
- (8) Pilottestung des Fortbildungsablaufs und der Begleitmaterialien
- (9) Piloterhebung mit Studierenden der Sonderpädagogik zur Überprüfung der Qualität der einzusetzenden Fragebögen und anschließende Itemanalyse zur Optimierung der Messinstrumente
- (10) Erhebung der Durchführungsintegrität zur Gewährleistung einer einheitlichen Durchführung der Fortbildungsdurchläufe

Diese Maßnahmen stellten sicher, dass die Fortbildung auf wissenschaftlich fundierten, ethischen und qualitativ hochwertigen Standards basierte (für weitere Details siehe Bienstein et al., 2016).

### 3.2 Datenerhebung

Drei wissenschaftliche Mitarbeiterinnen des SeMB-Projektes führten an 24 Förderschulen in Nordrhein-Westfalen insgesamt 30 kostenfreie Fortbildungsdurchgänge mit jeweils 8-24 Teilnehmenden durch: 16 Durchgänge für die Experimentalgruppe (EG) und 14 für die Wartekontrollgruppe (WKG). Die Lehrkräfte wurden dabei je nach Gruppenzugehörigkeit unterschiedlich oft via paper-pencil bzw. postalisch befragt: Die EG wurde insgesamt dreimal befragt: vor der Fortbildung (t0), unmittelbar danach (t1) und etwa sechs Wochen später (t2). Die WKG wurde insgesamt zweimal befragt: vor der Fortbildung (t0) und etwa sechs Wochen später (t2). Im Sinne eines WKG-Designs musste diese Gruppe alle Befragungen abwarten, bevor sie an der Fortbildung teilnehmen konnte (für weitere Details siehe Bienstein et al., 2016).

### 3.3 Erhebungsinstrumente

Die Skalen der Sekundärevaluation der SeMB-Primärstudie wurden nach dem Kirkpatrick-Modell (vgl. 1959a, 1959b, 1960a, 1960b, 1996; Kirkpatrick & Kirkpatrick, 2006) eingeordnet, das die Evaluation von Trainings in verschiedenen Ebenen unterteilt. Insgesamt wurden in der Sekundäranalyse neun Skalen untersucht:

#### 3.3.1 Ebene 1: Reaktionen auf die Fortbildung

1. **Struktur und Umsetzung der Fortbildung** (16 Items, 5-stufige Likert-Skala, Cronbachs Alpha von .936): Bewertet die Zufriedenheit der Teilnehmenden mit dem Aufbau und der Struktur der Fortbildung, eingesetzt bei der EG zu t1. (Beispiel-Items sind: *Die Inhalte der einzelnen Bausteine waren gut strukturiert und verständlich. Beispiele und Veranschaulichungen wurden angemessen eingesetzt. Die Arbeitsatmosphäre war sehr angenehm.*)

2. **Allgemeine Zufriedenheit – Kurzfristige Reaktionen** (6 Items, 11-stufige Likert-Skala, Cronbachs Alpha von .896): Bewertet die kurzfristige Zufriedenheit und den Nutzen der Fortbildung, eingesetzt bei der EG zu t1. (Beispiel-Items sind: *Ich werde die Fortbildung in guter Erinnerung behalten. Die Teilnahme an der Fortbildung ist äußerst nützlich für meine Arbeit. In der Fortbildung habe ich sehr viel Neues gelernt.*)

3. **Allgemeine Zufriedenheit – Langfristige Reaktionen** (5 Items, 11-stufige Likert-Skala, Cronbachs Alpha von .793): Bewertet die langfristige Zufriedenheit und den Nutzen der Fortbildung, eingesetzt bei der EG zu t2. (Beispiel-Items sind: *Die in der Fortbildung erworbenen Kenntnisse nutze ich häufig in meiner täglichen Arbeit. Seit der Fortbildung bin ich mit meiner Arbeit zufriedener. Durch die Fortbildung hat sich das Klima in der Einrichtung verbessert.*)

### 3.3.2 Ebene 2: Lernerfolg

4. **Deklaratives Wissen** (11 Items, Lücken- und Freitextfelder, Cronbachs Alpha von .855): Erfasst das Faktenwissen der Teilnehmenden, eingesetzt bei der EG zu t0, t1 und t2 und bei der WKG zu t0 und t2. (Beispiel-Items sind: *Was wägen Kinder und Jugendliche mit Missbrauchserfahrungen ab, bevor sie sich offenbaren? Nennen Sie bitte einen Aspekt. Listen Sie bitte drei Beispiele für sexuelle Missbrauchstaten ohne Körperkontakt auf. Listen Sie bitte drei wichtige Regeln zur Gesprächsführung mit einem sich offenbarenden Kind oder Jugendlichen auf.*)

5. **Subjektiv berichtete Handlungssicherheit** (3 Fallvignetten, 6-stufige Likert-Skala, Cronbachs Alpha von .942): Bewertet die Handlungssicherheit in Bezug auf sexuellen Missbrauch, eingesetzt bei der EG zu t0, t1 und t2 und bei der WKG zu t0 und t2. (Beispiel-Items sind: *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? 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? 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?*)

6. **Einstellung gegenüber Prävention und Intervention bei sexuellen Übergriffen** (14 Items, 6-stufige Likert-Skala, Cronbachs Alpha von .843): Erfasst Einstellungen zur Prävention und Intervention, eingesetzt bei der EG zu t0, t1 und t2 und bei der WKG zu t0 und t2. (Beispiel-Items sind: *Als betreuende Person kann ich einem Schüler/in, der/die von sexuellen Übergriffen betroffen ist, kaum helfen. Eigentlich möchte ich mich nicht mit diesem Thema beschäftigen. Ich finde, Intervention und Prävention haben nichts mit den Aufgaben von Lehrkräften und Mitarbeiten/innen in Schulen zu tun.*)

7. **Hemmende Gefühle oder Gedanken bei Verdacht auf sexuelle Übergriffe** (13 Items, 6-stufige Likert-Skala, Cronbachs Alpha von .843): Bewertet hemmende Gefühle oder Gedanken bei Verdachtsfällen, eingesetzt bei der EG zu t0, t1 und t2 und bei der WKG zu t0 und t2. (Beispiel-Items sind: *Befürchtung, jemanden zu Unrecht zu beschuldigen. Unsicherheit, ob der/die Schüler/in die Übergriffe vielleicht nur erfunden hat, um sich wichtig zu machen oder um andere schlecht zu machen. Befürchtung, dass ich mich nicht so verhalte, wie es juristisch verlangt ist.*)

8. **Mythenakzeptanz** (15 Items, 5-stufige Likert-Skala, Cronbachs Alpha von .732): Erfasst dysfunktionale Stereotypen und Einstellungen zu sexuellem Missbrauch, eingesetzt bei der EG zu t0, t1 und t2 und bei der WKG zu t0 und t2. (Beispiel-Items sind: *Die meisten sexuell missbrauchten Kinder werden von Fremden oder Ihnen kaum bekannten Männern missbraucht. Sexueller Missbrauch findet meist in armen, chaotischen, instabilen Familien statt. 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.)*

### **3.3.3 Ebene 3: Verhalten nach der Fortbildung**

**9. Weitere Beschäftigung mit dem Thema und den Inhalten** (5 Items, 5-stufige Likert-Skala, Cronbachs Alpha von .690): Bewertet die fortgesetzte Auseinandersetzung mit dem Thema nach der Fortbildung, eingesetzt bei der EG zu t2. (Beispiel-Items sind: *Nach der Fortbildung habe ich mich nicht weiter mit dem Thema beschäftigt. Nach der Fortbildung habe ich mich mit den Materialien der Fortbildung noch einmal auseinandergesetzt. Nach der Fortbildung habe ich das Thema mit meinen Kolleg/innen aufgegriffen.*)

Zusammengefasst wurden die Skalen verwendet, um die Zufriedenheit, das Wissen, die Handlungssicherheit, Einstellungen und die fortgesetzte Beschäftigung mit dem Thema sexueller Missbrauch zu erfassen. Die Bewertung der internen Konsistenz der Skalen ergab meist hohe bis akzeptable Werte (vgl. Blanz, 2021, S. 250). Für weitere Details siehe Bienstein et al. (2016) und Paschke (2024).

## **3.4 Untersuchungsdesign der Sekundäranalyse und Datenauswertung zur Beantwortung der beiden Forschungsfragen**

Die nachfolgenden Ausführungen beschreiben das methodische Vorgehen der Sekundäranalyse und Datenauswertung, das zur Beantwortung der beiden Forschungsfragen durchgeführt wurde.

### **3.4.1 Voralysen – Teil 1 zur Beantwortung der 1. Forschungsfrage: Relevante Persönlichkeitsmerkmale**

Das Modell von Baldwin und Ford (1988) wurde verwendet, um für das Thema des sexuellen Kindesmissbrauchs relevante Persönlichkeitsmerkmale zu ermitteln. Ziel war es, Konstrukte zu identifizieren, die ablehnende Einstellungen oder hemmende Gefühle oder Gedanken sowie übergeordnete Persönlichkeitsmerkmale repräsentieren. Hierzu wurden die allgemein bedeutsamen Merkmale „Offenheit für Erfahrungen“, „Identifikation mit der eigenen Arbeit“ sowie „soziale Angst und Unsicherheit“ durch die thematisch passenden SeMB-Skalen "Einstellung" und "Gefühle oder Gedanken" operationalisiert. Mit Hilfe explorativer Faktorenanalysen wurden diese dann bzgl. ihrer zugrunde liegenden Faktorstruktur analysiert. Auf diese Weise sollten Items mit ähnlichen Korrelationen einem gemeinsamen Konstrukt bzw. Faktor zugeordnet werden (vgl. Bühner, 2021). Hauptkomponentenanalysen mit Varimax-Rotation und dem Kaiser-Guttman-Kriterium (vgl. Guttman, 1954; Kaiser & Dickman, 1959) und dem Scree-Plot als Extraktionsmethode identifizierten auf der Skala „Einstellung“ u.a. das Konstrukt „**innerer Widerstand**“ und auf der Skala „Gefühle oder Gedanken“ das Konstrukt

„**Unsicherheit**“. Das Konstrukt „innerer Widerstand“ wurde insgesamt aus sechs Variablen gebildet, die beschreiben, was mit Widerständen inhaltlich gemeint ist. Hierzu zählen z.B. die Items „Kinderschutz ist Aufgabe der Jugendhilfe und nicht von Schulen“, „Ich spüre einen inneren Widerstand dem Thema gegenüber“ und „Eigentlich möchte ich mich nicht mit diesem Thema beschäftigen“. Das Konstrukt „Unsicherheit“ wurde aus insgesamt acht Variablen gebildet, die aus vier inhaltlichen Aspekten bestehen und zweimal abgefragt wurden; einmal in Bezug auf schulinterne sexuelle Übergriffe und einmal bzgl. schulexterner Vorfälle. Die „Unsicherheiten“ bezogen sich bspw. darauf: „Ob und wie mit den Schülerinnen und Schülern oder den Eltern gesprochen werden soll?“ und „Welche Unterstützungsmöglichkeiten es gibt?“.

Diese beiden Konstrukte waren von den insgesamt fünf extrahierten Faktoren die beiden, die thematisch am besten passten, weshalb sie als die forschungsleitenden Konstrukte der Arbeit ausgewählt wurden. Die erste Fragestellung wurde somit beantwortet. In den nächsten Schritten wurde die methodische Grundlage für die anschließenden Hauptanalysen gelegt.

### **3.4.2 Voranalysen – Teil 2 zur Neugruppierung der ursprünglichen Stichprobe**

Die für die Sekundäranalysen herangezogene Stichprobe der schulischen Lehr- und Fachkräfte sollte in den anschließenden Hauptanalysen nicht mehr nach dem Förderschwerpunkt ihrer Schulform, sondern nach unterschiedlicher Ausprägungsstärke der beiden Konstrukte „innerer Widerstand“ und „Unsicherheit“ unterteilt werden. Zu diesem Zweck wurden zunächst mittels der explorativen Faktorenanalyse die Faktorwerte der beiden Konstrukte generiert, welche den Grad der Ausprägung einer Person auf einem Faktor beschreiben (vgl. Bühner, 2021). Anschließend dienten die Faktorwerte als neue Gruppierungsvariablen indem durch Mediansplits (vgl. Lasarov & Hoffmann, 2017) die ursprüngliche SeMB-Stichprobe in neue Gruppen eingeteilt wurde: Lehrkräfte mit hohem vs. geringem Widerstand und hoher vs. geringer Unsicherheit.

### **3.4.3 Hauptanalysen zur Analyse des Einflusses von inneren Widerständen und Unsicherheiten auf die SeMB-Fortbildung**

Die Hauptanalysen wurden durchgeführt, um anhand des Evaluationsmodell von Kirkpatrick (vgl. 1959a, 1959b, 1960a, 1960b, 1996; Kirkpatrick & Kirkpatrick, 2006) den Einfluss von hohem vs. geringem Widerstand und hoher vs. geringer Unsicherheit seitens der Lehrkräfte auf die ersten drei Evaluationsebenen (Reaktionen, Lernen, Verhalten) zu untersuchen. Die vierte Ebene (Ergebnisse) konnte nicht berücksichtigt werden, da hierzu aus der SeMB-Primärevaluation keine Daten vorlagen. Je nach Untersuchungsebene und Erfüllung der Testvoraussetzungen (vgl. Paschke, 2024 für mehr Details) wurden dabei unterschiedliche statistische Verfahren angewendet:

U-Tests wurden eingesetzt auf Ebene 1 (Reaktionen) und Ebene 3 (Verhalten) zur Untersuchung der Experimentalgruppe. Die Analysen erfolgten hier auf Ebene der

Gesamtskalen und Einzelitems. Dreifaktorielle Varianzanalysen wurden angewendet auf Ebene 2 (Lernen), unter Einbeziehung der Experimental- und Wartekontrollgruppe, um dreifache Interaktionseffekte (Gruppenzugehörigkeit \* MZP \* Konstrukt) zu prüfen. Die Analysen erfolgten hier bzgl. der Gesamtskalen für die Experimental- und Wartekontrollgruppe, mit detaillierter Betrachtung der Fallvignetten zur Handlungssicherheit. Den Berechnungen lag ein Signifikanzniveau von  $\alpha = 0.05$  (d.h. 5 % Irrtumswahrscheinlichkeit) zugrunde. Die Beurteilung von signifikanten Effekten erfolgte nach Cohen (1988) vor dem Hintergrund standardisierter Effektstärkemaße ( $r$  bzw. partielles Eta-Quadrat). Zusätzlich wurde die Teststärke mittels des Programms G\*Power3 auf Ebene der Gesamtskalen berechnet (vgl. Faul, Erdfelder, Lang & Buchner, 2007), um zu überprüfen, ob die Studie ausreichend Power hatte, um signifikante Effekte nachweisen zu können.

Diese Analysen und Ergebnisse dienten dazu, die beiden Forschungsfragen umfassend zu beantworten und relevante Konstrukte sowie deren Einfluss auf die Fortbildung zu identifizieren.

### **3.5 Stichprobenbeschreibung**

Die Sekundäranalyse basiert auf der ursprünglichen Stichprobe der SeMB-Primärstudie und umfasste dort  $N = 366$  schulische Lehr- und Fachkräfte aus Förderschulen in Nordrhein-Westfalen mit den Schwerpunkten „Geistige Entwicklung“, „Hören und Kommunikation“ sowie „Körperlich und motorische Entwicklung“. Die Teilnehmenden wurden zufällig der Experimentalgruppe (EG) oder der Wartekontrollgruppe (WKG) zugewiesen. Es gab keine signifikanten Unterschiede im Alter, der berufspraktischen Erfahrung, dem Vorwissen oder dem Interesse zwischen den Gruppen und Förderschwerpunkten. Die Teilnehmenden waren durchschnittlich 43,44 Jahre alt ( $SD = 10,829$ , Spannweite 24 – 63 Jahre), zu 83,1 % weiblich und hatten im Schnitt 16 Jahre Berufserfahrung. Über 60 % der Teilnehmenden gaben an, nur geringe praktische Kenntnisse zum Thema zu haben, und über 40 % hatten nur geringe theoretische Kenntnisse. Dennoch bewerteten über 90 % ihr Interesse am Thema als groß oder sehr groß (vgl. Bienstein et. al., 2016).

Grundlage der statistischen Berechnungen in der Sekundäranalyse bildet der o.g. bereinigte Datensatz, der in der vorliegenden Arbeit unter Berücksichtigung der Aufteilung in Experimentalgruppe (EG) und Wartekontrollgruppe (WKG) sowie der Neugruppierung durch die beiden forschungsleitenden Konstrukte „innerer Widerstand“ und „Unsicherheit“  $N = 326$  Lehrkräfte umfasst und sich wie folgt zusammensetzt: Innerer Widerstand hoch:  $n = 168$  (EG:  $n = 40$ ; WKG:  $n = 128$  WKG) vs. innerer Widerstand gering:  $n = 158$  (EG:  $n = 111$ ; WKG:  $n = 47$ ) sowie Unsicherheit hoch:  $n = 174$  (EG:  $n = 87$ ; WKG:  $n = 87$  WKG) vs. Unsicherheit gering:  $n = 152$  (EG:  $n = 64$ ; WKG:  $n = 88$ ).

## 4 Ergebnisse

Die Sekundäranalyse des SeMB-Datenmaterials zeigt übergeordnet, dass 12-mal signifikante Unterschiede in der Wirkung der Fortbildung bei Teilnehmenden mit hohem vs. geringen inneren Widerstand festgestellt werden konnte, dreimal bei jenen mit hoher vs. geringer Unsicherheit sowie einmal bei innerem Widerstand und Unsicherheit bei ein und demselben Aspekt. Insgesamt brachte die Analyse somit bei 17 von 88 überprüften Hypothesen signifikante Effekte hervor. Der negative Einfluss bezieht sich dabei vor allem auf die Ebene der Reaktionen und/oder die des Verhaltens nach der Fortbildung und umfasst sowohl einzelne Aspekte als auch ganze Skalen. Hinsichtlich der Effektstärke (nach Cohen, 1988) können 14-mal kleine Effekte ausgewiesen werden und dreimal mittlere. Bedeutsam ist zudem, dass es immer nur dann einen negativen Einfluss gab, wenn das jeweilige Konstrukt hoch ausgeprägt war. Bei geringer Ausprägung gab es keinen signifikanten Unterschied. Nachfolgend werden die zentralen Ergebnisse auf den einzelnen Ebenen dargelegt.

### 4.1 Ebene 1: Reaktionen

Die Ebene der Reaktionen wurde hinsichtlich der Zufriedenheit, Akzeptanz und/oder Nützlichkeit der Maßnahme betrachtet und anhand der drei Dimensionen (1) Struktur und Umsetzung der Fortbildung, (2) Allgemeine Zufriedenheit – Kurzfristige Reaktionen und (3) Allgemeine Zufriedenheit – Langfristige Reaktionen untersucht. Signifikante Unterschiede konnten lediglich für die letzten beiden Skalen ermittelt werden, die nachfolgend ausgewiesen werden.

#### 4.1.1 Allgemeine Zufriedenheit – Kurzfristige Reaktionen

In Bezug auf die Skala „Allgemeine Zufriedenheit – Kurzfristige Reaktionen“ zeigt sich, dass die Konstrukte „innerer Widerstand“ und „Unsicherheit“ unterschiedlichen Einfluss auf die Reaktionen der Teilnehmenden der SeMB-Fortbildung haben. Während „innerer Widerstand“ zu signifikanten Unterschieden auf der Gesamtskala und bei allen Einzelitems führt, hat „Unsicherheit“ nur bei einem Einzelitem eine signifikante Wirkung ( $U = 1931.500$ ,  $z = -2.187$ ,  $p = .029$ ,  $r = -.19$  = kleiner Effekt, hohe Unsicherheit:  $Mdn = 10.00$ , geringe Unsicherheit:  $Mdn = 10.00$ ; Unterschied aufgrund unterschiedlicher Werte bei den Interquartilabständen). Beide Konstrukte beeinflussen somit zugleich den Aspekt „*Ich werde die Fortbildung in guter Erinnerung behalten*“ (für Details siehe Paschke, 2024).

Abbildung 1 weist die signifikanten Unterschiede für das Konstrukt „innerer Widerstand“ bei hoher vs. geringer Ausprägung aus. Dargestellt sind die beiden Gruppen im Vergleich bzgl. der Gesamtskala (Buchstaben a, bzw. Boxplots im starken orange) sowie der sechs dazugehörigen Einzelitems (Buchstaben b-g, bzw. Boxplots im blässeren orange).



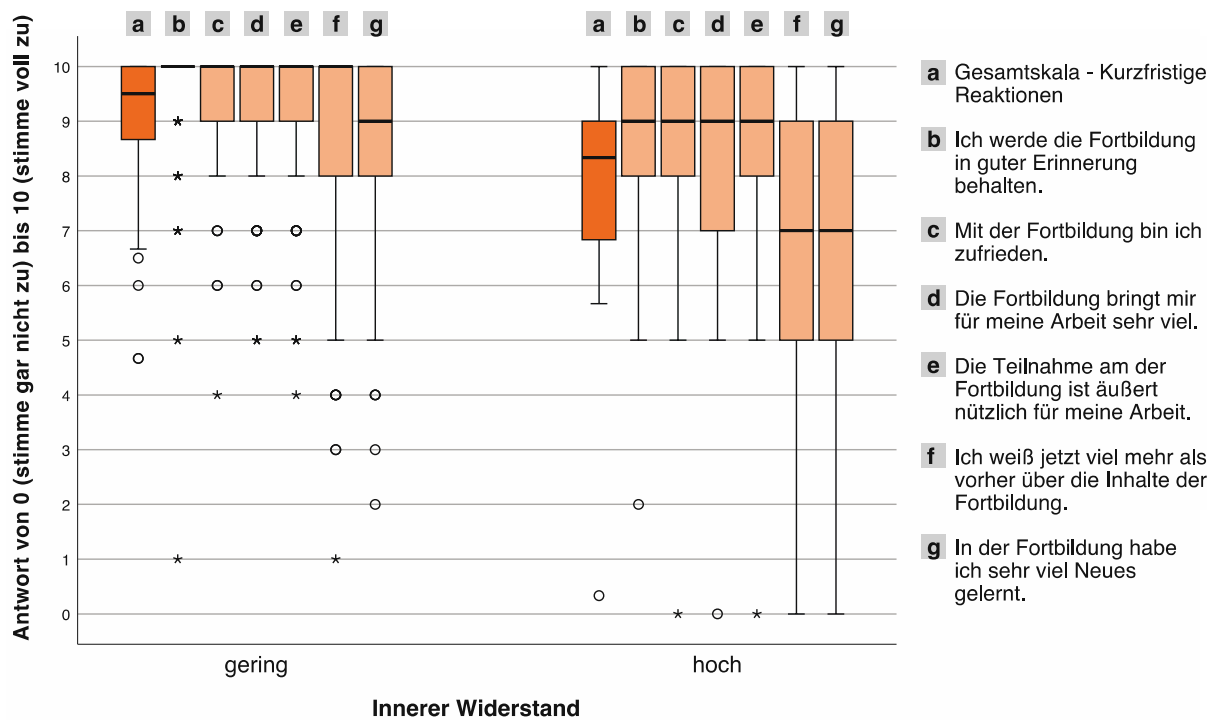


Abbildung 1. Grafische Darstellung der signifikanten Ergebnisse – Ebene 1: Kurzfristige Reaktionen

Die Ergebnisse der Mann-Whitney-*U*-Tests (vgl. Mann & Whitney, 1947) weisen für die Skala „Kurzfristige Reaktionen“ zunächst aus, dass alle Teilnehmenden unmittelbar nach der Fortbildung relativ zufrieden waren. Bei beiden Gruppen liegen die Mediane jeweils im oberen Drittel der Skala. Gleichzeitig konnten durchgängig signifikante Unterschiede bei allen überprüften Aspekten festgestellt werden:

Für die Gesamtskala wurde sogar ein Unterschied mit mittlerer Effektstärke ermittelt ( $U = 1060.500$ ,  $z = -3.790$ ,  $p < .001$ ,  $1 - \beta = 0.92$ ,  $r = -.32$ ). Hier lag der Median bei Teilnehmendem mit geringem Widerstand bei 9,50 auf der Skala von 0-10 (0 = ich stimme gar nicht zu; 10 = ich stimme voll zu) und bei jenen mit hohem Widerstand bei 8,33.

Für die ersten vier Einzelitems der Skala [überschrieben mit den Buchstaben b-e] konnte zudem aufgezeigt werden, dass die Mediane bei hohen Widerständen jeweils einen Punkt niedriger auf der Werteskala liegen als bei geringen Widerständen: Lehrkräfte mit geringen Widerständen kreuzten im Schnitt den Maximalwert von 10 auf der Skala an, was einer vollen Zustimmung entspricht in Bezug auf folgende Aussagen:

**b: Ich werde die Fortbildung in guter Erinnerung behalten.**

( $U = 1216.000$ ,  $z = -3.510$ ,  $p < .001$ ,  $r = -.2977$  = kleiner Effekt, hoher innerer Widerstand:  $Mdn = 9.00$ , geringer innerer Widerstand:  $Mdn = 10.00$ )

**c: Mit der Fortbildung bin ich zufrieden.**

( $U = 1261.500$ ,  $z = -3.052$ ,  $p = .002$ ,  $r = -.26$  = kleiner Effekt, hoher innerer Widerstand:  $Mdn = 9.00$ , geringer innerer Widerstand:  $Mdn = 10.00$ )

**d: Die Fortbildung bringt mir für meine Arbeit sehr viel.**

( $U = 1349.000$ ,  $z = -2.257$ ,  $p = .024$ ,  $r = -.19$  = kleiner Effekt,  
hoher innerer Widerstand:  $Mdn = 9.00$ , geringer innerer Widerstand:  $Mdn = 10.00$ )

**e: Die Teilnahme an der Fortbildung ist äußerst nützlich für meine Arbeit.**

( $U = 1350.000$ ,  $z = -2.600$ ,  $p = .009$ ,  $r = -.22$  = kleiner Effekt,  
hoher innerer Widerstand:  $Mdn = 9.00$ , geringer innerer Widerstand:  $Mdn = 10.00$ )

Hinsichtlich der letzten beiden Items (Buchstaben f und g), die die Beurteilung des Wissenszuwachs erfragen, wird der Unterschied bei hohen vs. geringen Widerständen noch einmal besonders deutlich. Hier unterscheiden sich die Fortbildungsteilnehmer sogar mit 3 bzw. 2 Punkten auf der Werteskala. In beiden Fällen liegt eine mittlere Effektstärke vor:

**f: Ich weiß jetzt viel mehr als vorher über die Inhalte der Fortbildung.**

( $U = 1015.500$ ,  $z = -4.079$ ,  $p < .001$ ,  $r = -.35$  = mittlerer Effekt,  
hoher innerer Widerstand:  $Mdn = 7.00$ , geringer innerer Widerstand:  $Mdn = 10.00$ )

**g: In der Fortbildung habe ich sehr viel Neues gelernt.**

( $U = 1112.000$ ,  $z = -3.625$ ,  $p < .001$ ,  $r = -.31$  = mittlerer Effekt,  
hoher innerer Widerstand:  $Mdn = 7.00$ , geringer innerer Widerstand:  $Mdn = 9.00$ )

#### **4.1.2 Allgemeine Zufriedenheit – Langfristige Reaktionen**

In der Untersuchung zur Skala „Allgemeine Zufriedenheit – Langfristige Reaktionen“ zeigte sich, dass die Konstrukte „innerer Widerstand“ und „Unsicherheit“ ebenfalls unterschiedlichen Einfluss auf die Reaktionen der Teilnehmenden der SeMB-Fortbildung haben. Für „innerer Widerstand“ wurden signifikante Unterschiede sowohl auf der Ebene der Gesamtskala als auch bei vier von fünf überprüften Einzelitems festgestellt. Im Gegensatz dazu konnten für das Konstrukt „Unsicherheit“ weder auf der Ebene der Gesamtskala noch bei den Einzelitems signifikante Unterschiede festgestellt werden.

Abbildung 2 weist die signifikanten Unterschiede für das Konstrukt „innerer Widerstand“ bei hoher vs. geringer Ausprägung aus. Dargestellt sind die beiden Gruppen im Vergleich bzgl. der Gesamtskala (Buchstaben a, bzw. Boxplots im starken orange) sowie vier dazugehöriger Einzelitems (Buchstaben b-e, bzw. Boxplots im blässeren orange).

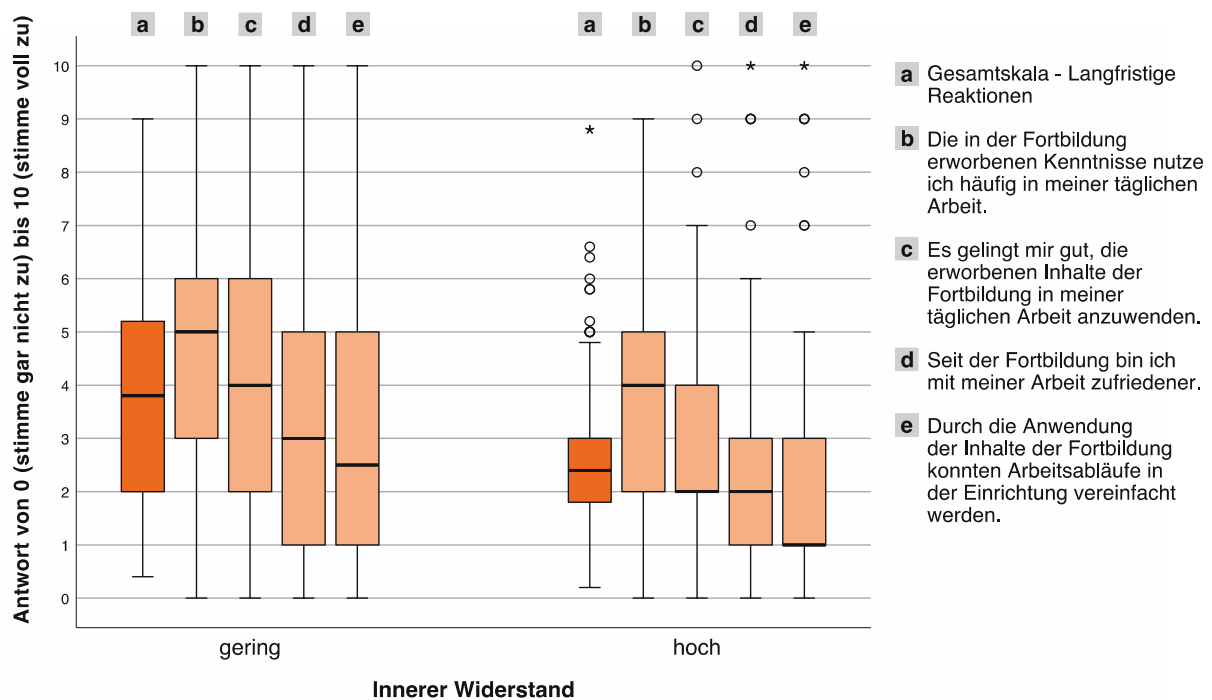


Abbildung 2. Grafische Darstellung der signifikanten Ergebnisse – Ebene 1: Langfristige Reaktionen

Hinsichtlich der Beurteilung der langfristigen Reaktionen fällt zunächst auf, dass die Zufriedenheitswerte ca. 6 Wochen nach der Fortbildung in beiden Gruppen deutlich abgenommen haben. Während die kurzfristigen Reaktionen unmittelbar nach der Veranstaltung noch im oberen Drittel oder sogar am oberen Ende der Zufriedenheitsskala lagen (vgl. Abb. 1), sind sie jetzt in der unteren Hälfte angesiedelt. Unverändert bleibt jedoch die unterschiedliche Bewertung, je nach Ausprägungsstärke des Konstrukts. Hier können ebenso wieder durchgängig niedrigere Beurteilungen bei hohen Widerständen verzeichnet werden.

Dies betrifft sowohl die Gesamtskala ( $U = 4587.000$ ,  $z = -4.117$ ,  $p < .001$ ,  $1 - \beta = 0.99$ ,  $r = -.27$  = kleiner Effekt) – hier liegt der Median bei geringen Widerständen bei 3,8 und bei hohen Widerständen bei 2,4 – als auch vier von insgesamt fünf Einzelitems der Skala (in Abb. 2 überschrieben mit den Buchstaben b-e). Bei Letzteren liegen die Mediane bei hohen Widerständen jeweils 1-2 Punkte niedriger auf der Werteskala als bei Teilnehmenden mit geringen Widerständen:

**b: Die in der Fortbildung erworbenen Kenntnisse nutze ich häufig in meiner täglichen Arbeit.**

( $U = 4829.000$ ,  $z = -4.416$ ,  $p < .001$ ,  $r = -.29$  = kleiner Effekt, hoher innerer Widerstand:  $Mdn = 4.00$ , geringer innerer Widerstand:  $Mdn = 5.00$ )

**c: Es gelingt mir gut, die erworbenen Inhalte der Fortbildung in meiner täglichen Arbeit anzuwenden.**

( $U = 4728.500$ ,  $z = -4.421$ ,  $p < .001$ ,  $r = -.29$  = kleiner Effekt, hoher innerer Widerstand:  $Mdn = 2.00$ , geringer innerer Widerstand:  $Mdn = 4.00$ )

d: **Seit der Fortbildung bin ich mit meiner Arbeit zufriedener.**

( $U = 5121.000$ ,  $z = -3.812$ ,  $p = < .001$ ,  $r = -.25$  = kleiner Effekt,  
hoher innerer Widerstand:  $Mdn = 2.00$ , geringer innerer Widerstand:  $Mdn = 3.00$ )

e: **Durch die Anwendung der Inhalte der Fortbildung konnten Arbeitsabläufe in der Einrichtung vereinfacht werden.**

( $U = 4896.500$ ,  $z = -4.024$ ,  $p = < .001$ ,  $r = -.26$  = kleiner Effekt,  
hoher innerer Widerstand:  $Mdn = 1.00$ , geringer innerer Widerstand:  $Mdn = 3.00$ )

#### 4.2 Ebene 2: Lernen

Die Ebene des Lernens wurde hinsichtlich der Steigerung des Wissens, Verbesserung der Fähigkeiten und/oder Änderung der Einstellungen der Teilnehmenden betrachtet und dabei folgende fünf Dimensionen untersucht: (1) Wissen, (2) Handlungssicherheit (inkl. Detail-Auswertung für die drei einzelnen Fallvignetten), (3) Einstellung, (4) Gefühle oder Gedanken, (5) Mythenakzeptanz. Signifikante Unterschiede konnten lediglich für das Konstrukt "Unsicherheit" bei der ersten Fallvignette der Skala Handlungssicherheit ermittelt werden, welches nachfolgend beschrieben wird.

Abbildung 3 weist den dreifachen Interaktionseffekt (MZP[t0/t2]\*Gruppe[EG/WKG]\* Unsicherheit[gering/hoch]) in Bezug auf die erste Fallvignette aus: „**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?**“. Die Grafik stellt dabei den Mittelwert-Vergleich für die Experimental- und Kontrollgruppe zu den einzelnen Messzeitpunkten und zwei Ausprägungsgraden des Konstrukts dar (für eine detaillierte Darstellung mit Profilplots siehe Paschke, 2024).

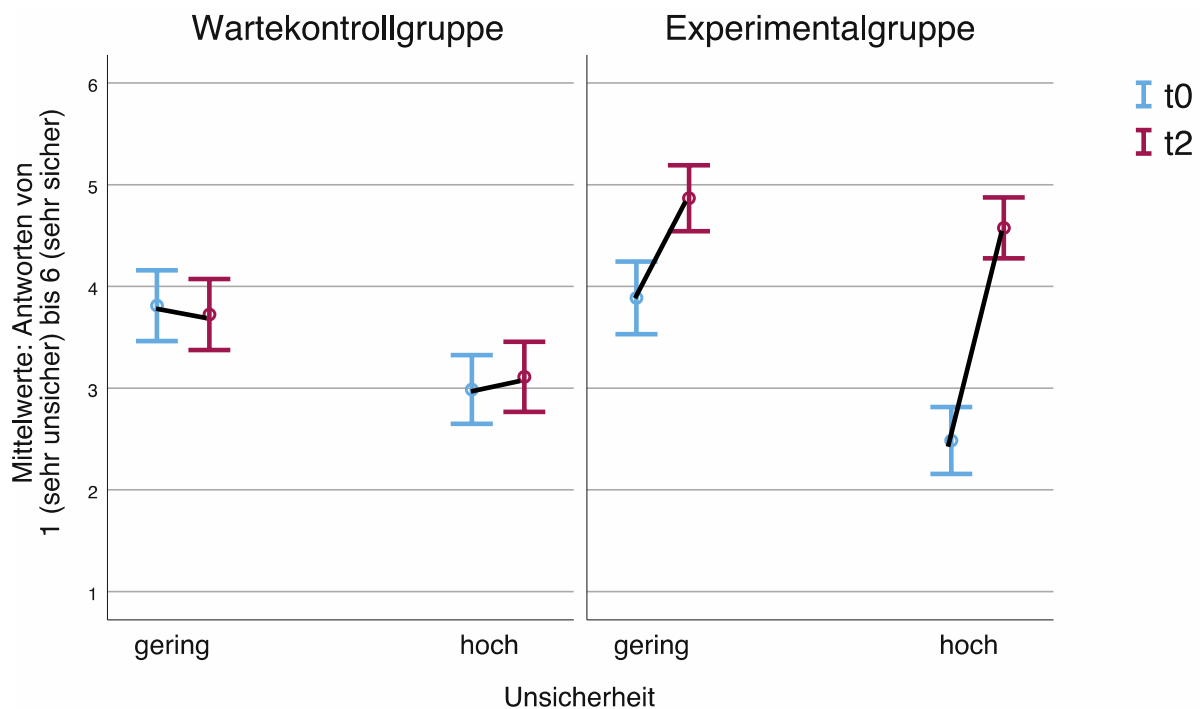


Abbildung 3 Grafische Darstellung des signifikanten Ergebnisses – Ebene 2: Handlungssicherheit Bsp. 1

Die subjektiv berichtete Handlungssicherheit wurde anhand der Gesamtskala und der drei dazugehörigen Fallvignetten via dreifaktorieller Varianzanalysen untersucht. Während die Gesamtskala knapp nicht signifikant war ( $p = .056$ ), zeigte die oben dargestellte erste Fallvignette eine signifikant unterschiedliche Wirkung mit kleiner Effektstärke ( $F(1, 256) = 5.845$ ,  $p = .016$ , partielles  $h^2 = .022$ ). Besonders Teilnehmende mit hoher Unsicherheit vor der Fortbildung zeigten den größten Zuwachs an Handlungssicherheit über den Zeitraum von unmittelbar vor der Fortbildung bis etwa sechs Wochen danach (Anstieg im Mittel um 2.1 Punkte:  $t_0: M = 2.48$  ( $SD = 1.34$ );  $t_2: M = 4.58$  ( $SD = 1.22$ )). Ihr Zuwachs war mehr als doppelt so hoch 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 Kontrollgruppe blieben im Vergleichszeitraum und hinsichtlich des Unsicherheitskonstrukts hingegen nahezu unverändert (WKG hohe Unsicherheit:  $t_0: M = 2.99$  ( $SD = 1.44$ );  $t_2: M = 3.11$  ( $SD = 1.47$ ); WKG geringe Unsicherheit:  $t_0: M = 3.81$  ( $SD = 1.45$ );  $t_2: M = 3.72$  ( $SD = 1.45$ )).

### 4.3 Ebene 3: Verhalten

Die Ebene des Verhaltens wurde mit nur einer Skala zur "Weiteren Beschäftigung mit dem Thema und den Inhalten nach der Fortbildung" in Bezug auf die Gesamtskala und ihre fünf Einzelitems überprüft:

- (1) *Nach der Fortbildung habe ich mich nicht weiter mit dem Thema beschäftigt.*<sup>6</sup>
- (2) *Nach der Fortbildung habe ich mich mit den Materialien der Fortbildung noch einmal auseinandergesetzt.*
- (3) *Nach der Fortbildung habe ich mir auch noch weitere Informationen gesucht, die über die Inhalte der Fortbildung hinausgehen (z.B. Recherche im Internet).*
- (4) *Nach der Fortbildung habe ich das Thema in meiner Arbeit mit Kindern und Jugendlichen aufgegriffen.*
- (5) *Nach der Fortbildung habe ich das Thema mit meinen Kolleg/innen aufgegriffen.*

Die statistischen Analysen via Mann-Whitney-U-Tests (vgl. Mann & Whitney, 1947) konnten aufzeigen, dass die forschungsleitenden Konstrukte „innerer Widerstand“ und „Unsicherheit“ nicht die gesamte Dimension zur weiteren Beschäftigung unterschiedlich beeinflussen, sondern nur einzelne Aspekte des Verhaltens der Lehrkräfte. Dies ist bei Item Nr. 3 („Weitere Informationen gesucht“) der Fall bei hohen inneren Widerständen und bei Item Nr. 4 („Thema mit den Kindern aufgegriffen“) bei hoch ausgeprägten Unsicherheiten. Diese beiden Befunde sind in Abbildung 4 dargestellt und werden nachfolgend erläutert.

---

<sup>6</sup> Bei diesem Item handelt es sich um den Originalwortlaut aus dem Fragebogen. In der Datenauswertung wurde dieses Item jedoch umgepolt, sodass ein hoher Wert ein hohes Maß an weiterer Auseinandersetzung mit der Thematik abbildet.

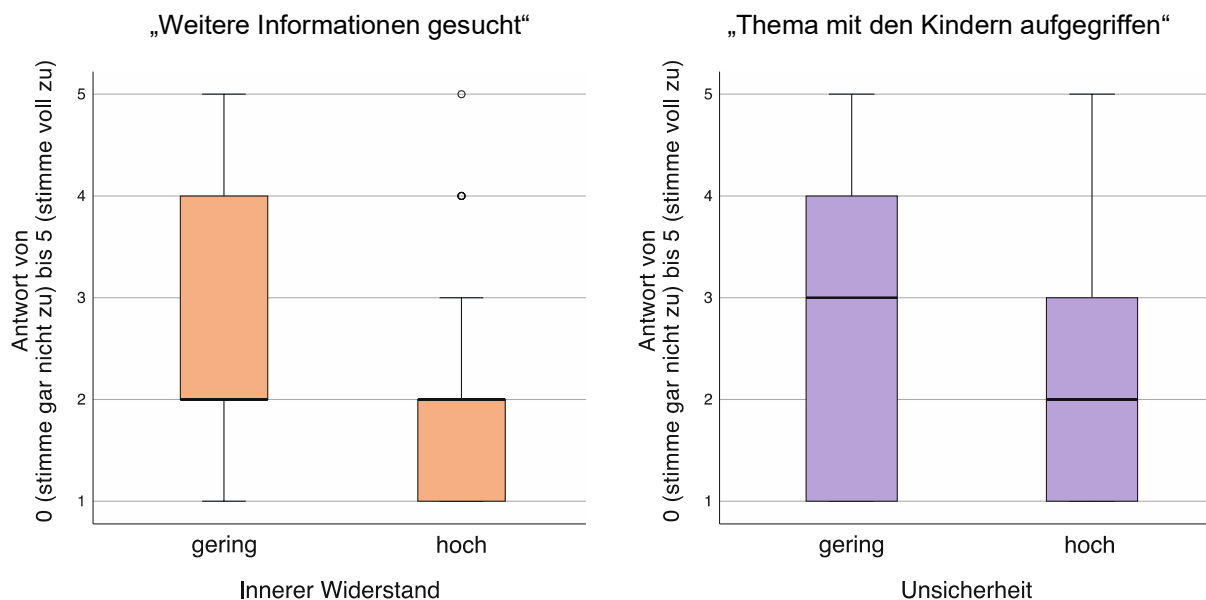


Abbildung 4 Grafische Darstellung der signifikanten Ergebnisse – Ebene 3: Verhalten nach der Fortbildung

In der linken – orange eingefärbten – Boxplot-Grafik ist die unterschiedliche Wirkung für „inneren Widerstand“ dargestellt bzgl. Item Nr. 3 (**„Nach der Fortbildung habe ich mir auch noch weitere Informationen gesucht, die über die Inhalte der Fortbildung hinausgehen (z.B. Recherche im Internet)“**). Es ist zu erkennen, dass zwar die Mediane der Teilnehmenden mit geringem und hohem Widerstand identisch sind (sie liegen jeweils auf einem Wert von 2 auf der 5-stufigen Likert-Skala [von 1 = „stimme gar nicht zu“ bis 5 = „stimme voll zu“]), aber die weitere Auseinandersetzung mit der Thematik in ihrer Tendenz diametral auseinander geht. So suchten sich die Lehrkräfte mit geringem innerem Widerstand tendenziell noch eher weitere Informationen, während dieses präventive Verhalten bei den Lehrkräften mit hohem Widerstand eher weniger erfolgte. Der Unterschied ist signifikant mit kleiner Effektstärke ( $U = 1114.000$ ,  $z = -2.436$ ,  $p = .015$ ,  $r = -.22$ ).

In der rechten – lila eingefärbten – Boxplot-Grafik ist die unterschiedliche Wirkung für „Unsicherheit“ dargestellt bzgl. Item Nr. 4 (**„Nach der Fortbildung habe ich das Thema in meiner Arbeit mit Kindern und Jugendlichen aufgegriffen“**). Hier ist zu erkennen, dass Lehrkräfte mit hohen „Unsicherheiten“ nach der Fortbildung das Thema im Schulalltag weniger in ihrer Arbeit mit Kindern und Jugendlichen aufgreifen (Median bei 2) als Teilnehmende mit geringen Unsicherheiten (Median bei 3). Der Unterschied ist signifikant mit kleiner Effektstärke ( $U = 1315.500$ ,  $z = -2.652$ ,  $p = .008$ ,  $r = -.24$ ).

## **5 Diskussion**

Sowohl Forschungsergebnisse als auch die durchgeführte Vergleichsanalyse von Lehrkräftefortbildungen zur Prävention sexuellen Kindesmissbrauchs weisen aus, dass insbesondere Kinder und Jugendliche von sexualisierter Gewalt am stärksten betroffen sind, es kaum behinderungsspezifische Qualifizierungsmaßnahmen für schulisches Personal zu diesem Themenfeld gibt sowie bestehende Unsicherheiten und Widerstände bei dieser Zielgruppe bislang nicht berücksichtigt wurden, obwohl sie elementar sind, um der Verantwortung für präventives und intervenierendes Handeln als schulische Lehr- und Fachkraft gerecht werden zu können. Die hier vorgestellte Sekundäranalyse der SeMB-Fortbildung kann als ein erster wichtiger Schritt angesehen werden, um spezifischen Persönlichkeitsmerkmalen im Kontext der Prävention sexuellen Missbrauchs eine größere Beachtung zukommen zu lassen. Nachfolgend werden die zentralen Ergebnisse der Untersuchung noch einmal zusammengefasst und eingeordnet. Darüber hinaus werden die Limitationen der Studie dargelegt und abschließend Implikationen für die Praxis aus den gewonnenen Erkenntnissen abgeleitet.

### **5.1 Zusammenfassung und Interpretation der Ergebnisse**

Die Ergebnisse der vorliegenden Arbeit konnten aufzeigen, dass „innere Widerstände“ und „Unsicherheiten“ relevante Konstrukte im Kontext der Prävention sexuellen Kindesmissbrauchs darstellen, da sich ihr Einfluss auf alle drei Untersuchungsebenen erstreckt und wie folgt auswirkt:

#### **5.1.1 Ebene 1: Reaktionen**

Hohe innere Widerstände nehmen starken Einfluss auf die kurz- und langfristige Zufriedenheit mit der SeMB-Fortbildung. Lehrkräfte mit hohen Widerständen gaben durchgängig niedrigere Werte an, sowohl in Bezug auf die Gesamtskalen als auch in Bezug auf (fast) alle Einzelitems. Diese Befunde stehen für eine signifikant schlechtere Wahrnehmung und schlechtere Beurteilung der Fortbildung von kleiner bis mittlerer Effektstärke. Das Fortbildungsziel – die Lernmotivation der Teilnehmenden anzustoßen, die durch positive Reaktionen zum Ausdruck gebracht wird – scheint somit durch die umfangreichen negativen Einflüsse bei hohen Widerständen beeinträchtigt. Laut Kirkpatrick und Kirkpatrick (2006) wird dies 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.

#### **5.1.2 Ebene 2: Lernen**

Der Lernzuwachs scheint hingegen nur gering durch hohe/geringe innere Widerstände oder Unsicherheiten unterschiedlich beeinflusst zu sein. Dies bestätigt die positiven Ergebnisse der Primärevaluation (vgl. Bienstein et al., 2016) und spricht dafür, dass das Konzept der SeMB-

Fortbildung grundsätzlich bei allen Fortbildungsteilnehmenden erfolgreich Grundlagen- und Handlungswissen vermitteln konnte. Zusätzlich konnte die Sekundäranalyse aufzeigen, dass insbesondere Lehrkräfte mit hoher Unsicherheit sich nach der Fortbildung – zumindest in einzelnen Bereichen – subjektiv deutlich sicherer fühlen und gleichzeitig das größte Entwicklungspotenzial aufweisen.

### **5.1.3 Ebene 3: Verhalten**

Hinsichtlich der vertieften und fortgesetzten Auseinandersetzung mit dem Thema scheinen hohe innere Widerstände bzw. hohe Unsicherheiten in inhaltlich bedeutsamer Weise Einfluss auf das Verhalten der Lehrkräfte nach der Fortbildung zu nehmen. Auf dieser Ebene spiegeln sich die konstruktivmanenten Problematiken im Schulalltag in dem Sinne wider, als dass sich die eigenen inneren Widerstände bzw. Unsicherheiten der Lehrkräfte – jeweils auf ihre Art – nachteilig für die zu schützenden Schüler\*innen auswirken. Während die Gruppe der Lehrkräfte mit hohen Widerständen nach der Schulungsmaßnahme weniger am Thema dranbleibt (nach dem Motto: „Die Fortbildung ist vorbei, dann bin auch ich mit dem Thema durch.“), transportiert die andere Gruppe mit hohen Unsicherheiten ihr erworbenes Wissen oftmals nicht mehr in die Arbeit mit den Schülerinnen und Schülern. In Folge ist der Schutz der Kinder und Jugendlichen weiterhin gemindert, wenn das erfolgreich vermittelte Wissen nicht in vollem Umfang bei der Zielgruppe ankommt.

Insgesamt zeigt dies auf, dass hohe innere Widerstände und/oder starke Unsicherheiten bei den Fortbildungsteilnehmenden zu präventionshemmenden Verhaltensweisen führen können. Allerdings ist zu berücksichtigen, dass die vorgestellten Ergebnisse ausschließlich am Beispiel der SeMB-Fortbildung ermittelt wurden und eine Replikation bei anderen ähnlichen Qualifizierungsmaßnahmen noch aussteht. Die zu Beginn skizzierten Ängste und Sorgen der Lehrkräfte hingegen betreffen nicht nur die Teilnehmenden der SeMB-Fortbildung, sondern sind exemplarisch zu sehen für ein grundlegendes Problem in der Prävention sexuellen Kindesmissbrauchs: die bislang fehlende Berücksichtigung der eigenen persönlichen Dispositionen, wenn Lehrkräfte dadurch gehemmt sind, präventiv und intervenierend zu agieren. Der Analyse von inneren Widerständen und Unsicherheiten kommt somit eine hohe Relevanz zu. Sie leistet einen Beitrag zur Optimierung von Präventionsfortbildungen, sodass die Lehrkräfte ihren Kinderschutzauftrag besser erfüllen können und gleichzeitig ihre individuellen Belastungen im Umgang mit der Thematik angemessen berücksichtigt werden. Hierdurch kann der Ort Schule, mit seinen guten Zugangsmöglichkeiten zu den Kindern und Jugendlichen, nicht nur als Lernort, sondern auch als Ort des Schutzes vor sexualisierter Gewalt weiter ausgebaut werden.



## 5.2 Limitationen der Studie und Implikationen für zukünftige Forschung

Die positive Wirkung der SeMB-Fortbildung ist grundsätzlich belegt, und da es in der Prävention und Intervention sexuellen Kindesmissbrauchs auf jedes einzelne Kind ankommt, sind alle zusätzlichen Erkenntnisse von Bedeutung. Die o.g. Befunde sollen dazu beitragen, Feinheiten zu extrahieren, um die Wirksamkeit der SeMB-Fortbildung und ähnliche Präventionsmaßnahmen weiter zu optimieren. Wie in jeder Studie, gibt es auch in der vorliegenden Sekundäranalyse einige Einschränkungen und Implikationen für mögliche Folgestudien sowie Anregungen zur Optimierung derartiger Präventionsfortbildungen, auf die nachfolgend eingegangen wird.

Zu den Limitationen und Implikationen für die Forschung zählen u.a. folgende Punkte:

### (1) Stichprobengröße:

Durch den Rückgriff auf die Stichprobe aus der SeMB-Primäreevaluation war der Umfang und die Zusammensetzung der Probandengruppe im Rahmen der Sekundäranalyse bereits festgelegt. Für Folgestudien empfiehlt es sich, die Stichprobe zu vergrößern, um mehr Power zu erreichen (vgl. Field, 2017) und die ermittelten Effekte somit an einer größeren, randomisierten Stichprobe verifizieren zu können.

### (2) Erhebungsinstrumente:

Ebenfalls empfiehlt es sich in zukünftiger Forschung zu inneren Widerständen und Unsicherheiten sowie den verschiedenen Ebenen im Untersuchungsdesign auf Messinstrumente zurückzugreifen, die diese Konstrukte und Bereiche noch differenzierter erfassen. Durch die Anwendung von standardisierten Persönlichkeitsfragebögen könnten bspw. noch mehr Erkenntnisse über die Wirkmechanismen verschiedener Persönlichkeitsmerkmale und ihre Ausprägungen erlangt werden sowie Teilnehmende bereits im Vorfeld der Analysen danach kategorisiert werden. Auch die Beurteilungen zur Zufriedenheit oder dem anschließenden Verhalten nach der Veranstaltung ließen inhaltlich mehr Erkenntnisse zu, wenn die Items umfangreicher (anstatt bspw. lediglich 5 Items zur weiteren Beschäftigung zu erheben) und differenzierter wären (d.h. nicht lediglich pauschale Aussagen wie *„Ich bin zufrieden mit der Fortbildung“* abfragen). Ansonsten lässt sich z.B. bei geringer Zufriedenheit nicht ableiten, was gezielt verbessert/anders umgesetzt werden sollte oder welches Informationsinteresse die Lehrkräfte im Anschluss an die Schulungsmaßnahme noch hatten. Ebenso bliebe weiterhin offen, was und wie sie das Gelernte in den Unterricht mit den Kindern und Jugendlichen transportierten.

### (3) Reaktions- und Transfermessung:

Entsprechend des zugrunde gelegten Evaluationsmodells von Kirkpatrick (vgl. 1959a, 1959b, 1960a, 1960b, 1996; Kirkpatrick & Kirkpatrick, 2006) lässt sich der tatsächliche Transfer der Lerninhalte und die Umsetzung im Praxisalltag noch besser mit weiterem

zeitlichem Abstand erfassen (vgl. Alliger et al., 1997; Nork, 1991), da es vor allem bei zu frühen Reaktionsmessungen zu positiven Verzerrungen kommen kann (vgl. Konradt, Hertel & Behr, 2002; Nork, 1991). Insbesondere beim Thema des sexuellen Kindesmissbrauchs ist es unwahrscheinlich, dass die Lehrkräfte im ersten Follow-up-Zeitraum (ca. 6 Wochen nach der Teilnahme an der Fortbildung) tagtäglich damit konfrontiert wurden. Aussagen zur Anwendung des Gelernten in der täglichen Arbeit sind somit nur von begrenzter Validität. Da für die Sekundäranalyse lediglich Daten für die ersten drei Ebenen zur Verfügung standen, empfiehlt sich daher in Folgestudien der Einbezug der vierten Ebene des Modells und damit eines zweiten Follow-up-Zeitpunktes. Durch derartige Langzeiterhebungen könnten die Einschätzungen der Lehrkräfte zudem durch Einschätzungen Dritter, z.B. der Schulleitungen, ergänzt und objektiviert werden (vgl. Hense & Mandl, 2011). Letztere Erhebungen ließen sich bspw. in Form qualitativer Interviews durchführen, sodass ein Mixed-Method-Ansatz verfolgt wird und für differenzierte Auswertungen neben allgemeinen quantitativen Kennzahlen auch Informationen zu spezifischen Teilaspekten vorliegen (vgl. Kelle, 2008).

#### **(4) Theoretische Modelle:**

Grundsätzlich erwies sich die theoretische Fundierung des Untersuchungsdesigns durch den Einbezug des Transfermodells von Baldwin und Ford (1988) sowie des Evaluationsmodells von Kirkpatrick (vgl. 1959a, 1959b, 1960a, 1960b, 1996; Kirkpatrick & Kirkpatrick, 2006) als sehr hilfreich, um auf unterschiedliche Phasen und Wirkungsbereiche der Fortbildung aufmerksam zu machen und für diverse Einflussfaktoren zu sensibilisieren. Allerdings bleibt bei derartigen Evaluierungen die grundlegende Kritik der Mikroebenen-Analyse bestehen (vgl. Hochholdiger, Rowold & Schaper, 2008), bei der Interventionen häufig als isolierte Einzelmaßnahmen betrachtet werden und weitere Begleitmaßnahmen, die evtl. zusätzlichen Einfluss haben könnten, nicht im Sinne einer integrativen Betrachtungsweise berücksichtigt werden. Auch vor diesem Hintergrund wird nahegelegt, in Folgestudien die 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). Zudem wurden in der Sekundäranalyse ausschließlich Faktoren aufseiten der Fortbildungsteilnehmenden aus dem Modell von Baldwin und Ford (1988) berücksichtigt. Andere Inputvariablen, wie z.B. Motivation, didaktische Umsetzung oder Unterstützung durch Vorgesetzte, wurden nicht einbezogen, obwohl sie nachweislich auch Einfluss auf das komplexe Bedingungs- und Wirkgefüge von Trainingstransfer haben (vgl. Bell et al., 2017; Ford et al., 2018). Des Weiteren muss auf die heterogene Befundlage zum postulierten linearen Zusammenhang zwischen der Reaktionsebene und des anschließenden Verhaltens im Modell von Kirkpatrick (vgl. 1959a, 1959b, 1960a, 1960b, 1996; Kirkpatrick & Kirkpatrick, 2006) hingewiesen werden (vgl. Alliger & Janak, 1989;

Alliger et al., 1997; Colquitt et al., 2000; Noe & Schmitt, 1986). Vielmehr lassen Einschätzungen zum Nutzen des Gelernten auf eine tatsächliche Anwendung im Praxisalltag schließen (vgl. Alliger et al., 1997), ohne dass dabei zwangsläufig alle Ebenen sequenziell berücksichtigt werden müssten. Dennoch bietet die Mehrebenen-Analyse den Vorteil einer holistischeren Betrachtungsweise (vgl. Hochholdinger et al., 2008), wengleich Alliger und Janak (1989) in ihrer Untersuchung mit 200 Studien aufzeigen konnten, dass Untersuchungen auf der dritten und vierten Ebene mit lediglich 1,5-2,5 % der Fälle sehr selten sind (vgl. auch Borchert & Rutschke, 2005; van Buren & Erskine, 2002). Die vorliegende Untersuchung gehört mit Einbezug von drei Ebenen somit zu den wenigen Studien, die dieses (empirische) Defizit aufgreifen und ist die erste ihrer Art im Themenfeld des sexuellen Kindesmissbrauchs.

#### **(5) Persönlichkeitsmerkmale:**

Die Untersuchung von „inneren Widerständen“ und „Unsicherheiten“ wurde in der vorliegenden Arbeit erstmalig durch die Extrahierung dieser beiden Konstrukte im Rahmen von explorativen Faktorenanalysen auf thematisch passenden SeMB-Skalen möglich. Dieses explorative Vorgehen war nötig, da die Big-Five-Persönlichkeitsmerkmale (vgl. McCrae & Costa, 2008) bislang noch nicht im Kontext der Prävention sexuellen Kindesmissbrauchs untersucht wurden und die Stichprobe der Sekundäranalyse nicht mehr danach kategorisiert werden konnte (vgl. Punkt 2). Inwiefern sich die Konstrukte „innerer Widerstand“ und „Unsicherheit“ tatsächlich Big-Five-Persönlichkeitsmerkmalen, wie Offenheit oder Neurotizismus, zuordnen lassen und/oder sie vielmehr als Merkmale der Teilnehmenden o.ä. eingeordnet werden sollten, bedarf weiterer Anschlussforschung.

#### **(6) Methodische Durchführung:**

Darüber hinaus bedarf es noch ausstehender konfirmatorischer Faktorenanalysen, um zu klären, inwiefern die forschungsleitenden Merkmale der Fortbildungsteilnehmenden von übergeordneter Relevanz sind und ebenfalls in anderen Studien Anwendung finden könnten.

Eine weitere Einschränkung bzgl. der inhaltlichen Aussagekraft betrifft u.a. die Anwendung des Mediansplitts in der vorliegenden Untersuchung. Aufgrund der Dichotomisierung der Fortbildungsteilnehmenden in die Ausprägungsstärken gering vs. hoch können Informationsverluste bei mittlerer Ausprägung nicht ausgeschlossen werden (vgl. Döring & Bortz, 2016; Lasarov & Hoffmann, 2017). Auf eine feingliedrigere Unterteilung musste in der vorliegenden Arbeit jedoch verzichtet werden, da andernfalls die Stichprobengrößen in den einzelnen Kategorien zu klein und unbalanciert für aussagekräftige Ergebnisse gewesen wären. Bei einer Folgestudie würde es sich somit anbieten, das Untersuchungsdesign von vornherein auf eine differenziertere Unterteilung mit entsprechend ausreichend großer Stichprobe hin auszurichten.

### 5.3 Implikationen für die Praxis

Vor dem Hintergrund des beschriebenen Forschungskontextes und der ermittelten Ergebnisse lassen sich Punkte zur kritischen Reflexion und Optimierung der inhaltlichen und methodisch-didaktischen Konzeption von Fortbildungen zur Prävention sexuellen Kindesmissbrauchs – wie der SeMB-Fortbildung – ableiten. Hierzu gehört u.a.

- (1) schulischen Lehr- und Fachkräften ihre besondere Rolle als Vertrauenspersonen mit guten Zugangsmöglichkeiten zu ihren Schutzbefohlenen bewusst zu machen,
- (2) sie bzgl. notwendiger Präventionsarbeit im schulischen Kontext zu sensibilisieren,
- (3) 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 sowie den Teilnehmenden mehr Zeit gewähren zum Einüben und Umsetzen der Präventionsinhalte,
  - das Erarbeiten von didaktischen Impulsen für eine themensensible und bedarfsspezifische Unterrichtsgestaltung,
  - die Initiierung der Vernetzung und Einbindung von externen Präventionsfachkräften sowie
- (4) Möglichkeiten zur individualisierten Auseinandersetzung mit der Thematik zu schaffen.

Mit Berücksichtigung der gewonnenen Erkenntnisse, Limitationen und Empfehlungen kann in zukünftigen Forschungsvorhaben dieser erste Schritt der Sensibilisierung für die individuellen Belastungen des schulischen Personals im Umgang mit dem Thema des sexuellen Kindesmissbrauchs weiter Rechnung getragen werden und der Schutz (potenziell) gefährdeter Kinder und Jugendlicher erhöht werden.

## Literatur

- 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)
- 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.
- 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>
- 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.
- 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](http://doi.org/10.1300/J291v08n02_08)
- Assink, M., van der Put, C.E., Meeuwssen, 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>
- 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>
- 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.
- 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. (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. Tuidler (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](http://kirchegegensexualisiertegewalt.nordkirche.de/fileadmin/user_upload/baukasten/Baukasten_Kirche_gegen_sexualisierte_Gewalt/Dokumente/Untersuchungsbericht.pdf)
- 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>
- 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., 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.
- 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>
- Berufsverband Deutscher Psychologinnen und Psychologen e.V. & Deutsche Gesellschaft für Psychologie e.V. – Berufsethische Richtlinien. Verfügbar unter: <https://www.dgps.de/die-dgps/aufgaben-und-ziele/berufsethische-richtlinien/#c53> [Zugriff: 26.06.2024].
- Bhattacharyya, R. (2018). # Metoo movement: An awareness campaign. *International Journal of Innovation, Creativity and Change*, 3(4), 1–12.
- 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., 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.
- Blanz, M. (2021). *Forschungsmethoden und Statistik für die Soziale Arbeit* (2. Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer.
- 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.
- Borchert, M. & Rutschke, K. (2005). Performance Improvement. In K. Schwuchow (Hrsg.), *Jahrbuch Personalentwicklung* (S. 5–13). München/ Unterschleißheim: Luchterhand.
- 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.
- 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).
- Briggs, F. (2006). Safety Issues in the Lives of Children with Learning Disabilities. *Social Policy Journal of New Zealand*, 29(29), 43–59.
- 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)
- Bühner, Markus (2021). Einführung in die Test- und Fragebogenkonstruktion (4. korrigierte und erweiterte Auflage), Kap.6: *Exploratorische Faktorenanalyse*, S. 375–467, München: Pearson.
- 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.bmjv.de/SharedDocs/Downloads/DE/Fachinformationen/Abschlussbericht\\_RT\\_KM.pdf?\\_\\_blob=publicationFile](https://www.bmjv.de/SharedDocs/Downloads/DE/Fachinformationen/Abschlussbericht_RT_KM.pdf?__blob=publicationFile)
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) – Förderlinien zu sexualisierter Gewalt. Verfügbar unter: <https://www.empirische-bildungsforschung-bmbf.de/de/Forschung-zu-sexualisierter-Gewalt-1749.html> [Zugriff: 26.06.2024].
- 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](http://www.dji.de/fileadmin/user_upload/sgmj/Expertise_Bundschuh_mit_Datum.pdf)
- Burke, L.A. & Hutchins, H.M. (2007). Training Transfer: An Integrative Literature Review. *Human Resource Development Review*, 6(3), 263–296.

- 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.
- 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.
- 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>
- 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., Reis, O. & Häßler, 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](https://doi.org/10.1007/978-3-662-44244-9_40)
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed). L. Erlbaum Associates.
- 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>
- Cooke, P. & Standen, P. J. (2002). Abuse and disabled children. Hidden needs...? *Child Abuse Review*, 11(1), 1–18. DOI: 10.1002/car.710
- 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](https://doi.org/10.1207/s15327752jpa6401_2)
- Crossmaker, M. (1991). Behind locked doors - Institutional sexual abuse. *Sexuality and Disability*, 9(3), 201–219. <http://doi.org/10.1007/BF01102393>
- Dietzel, A. (2002). *Sexuelle Gewalt gegen gehörlose Mädchen und Jungen. Möglichkeiten der präventiven Arbeit an der Gehörlosenschule*. Dissertation, Universität zu Köln.
- Dorsch Lexikon der Psychologie, 2024 – Fünf-Faktoren-Modell. Verfügbar unter: <https://dorsch.hogrefe.com/stichwort/fuenf-faktoren-modell> [Zugriff: 26.06.2024].
- Dorsch Lexikon der Psychologie, 2024 – Persönlichkeitsmerkmal. Verfügbar unter: <https://dorsch.hogrefe.com/stichwort/persoenlichkeitsmerkmal> [Zugriff: 26.06.2024].
- 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>.
- 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.
- 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.
- 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>
- 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.
- 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>
- Fegert, J. & Wolff, M. (Hrsg.). (2015). *Kompendium „Sexueller Missbrauch in Institutionen“. Entstehungsbedingungen, Prävention und Intervention*. Weinheim: Beltz.
- Field, A. (2017). *Discovering statistics using IBM SPSS statistics* (5th edition). SAGE Publications. Kindle-Version.
- 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>
- Fries, S. & Schrötle, 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>
- 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](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. Tuider (Hrsg.), *Handbuch sexualisierte Gewalt und pädagogische Kontexte. Theorie, Forschung, Praxis* (S. 689–698). Weinheim: Beltz Juventa.

- 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](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.
- 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 Psychiatr Psychol Kriminol*, 6, 3–16. <https://doi.org/10.1007/s11757-011-0129-0>
- 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>
- 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>
- 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)
- 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.
- 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.
- 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](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>

- 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>
- 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.
- 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.
- 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)
- 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.
- 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
- 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/-aptitude-treatment interaction approach to skill acquisition. *Journal of Applied Psychology*, 74, 657–90.
- Kauffeld, S. (2010). *Nachhaltige Weiterbildung*. Berlin, Heidelberg: Springer. [https://doi.org/10.1007/978-3-540-95954-0\\_5](https://doi.org/10.1007/978-3-540-95954-0_5)
- 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.
- Kelle, U. (2008). *Integration qualitativer und quantitativer Methoden in der empirischen Sozialforschung. Theoretische Grundlagen und methodologische Konzepte* (2. Aufl.). Wiesbaden: VS.

- 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>
- 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\\_Amyna\\_mit\\_Datum.pdf](https://www.dji.de/fileadmin/user_upload/sgmj/Expertise_Amyna_mit_Datum.pdf)
- 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.
- 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.
- Knutson, J. & Sullivan, P. (1993). Communicative disorders as a risk factor in abuse. *Topics In Language Disorders*, 13(4), 1–14.
- 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.
- 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.
- 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.
- 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>

- Laker, D.R. (1990). Dual Dimensionality of Training Transfer. *Human Resource Development Quarterly*, 1(3), 209–222.
- Lambach, D. (2017). Alte Ziele, neue Methoden: Aktives Lernen als Mittel zur Demokratieerziehung in der politikwissenschaftlichen Hochschullehre. *Zeitschrift für Politikberatung*, 64(4), 437–453.
- 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>
- Leclerc, B. & Tremblay, P. (2007) Strategic behavior in adolescent sexual offenses against children: Linking modus operandi to sexual behaviors. *Sex Abuse*, 19, 23–41.
- Leitl, J. & Zempel-Dohmen, J. (2006). Die Bedeutung des Arbeitsumfelds für die Veränderung der Transfermotivation. *Zeitschrift für Arbeits- und Organisationspsychologie*, 50(2), 92–102.
- 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.
- 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.
- 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>
- 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](https://www.uni-marburg.de/de/fb21/erzwinst/arbeitsbereiche/aew/forschung/speak/kurzbericht-speak-foerderschulen_maschke-stecher.pdf)
- 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.
- 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.

- Metz-Göckel, S., Kamphans, M. & Scholkmann, A. (2012). Gute Lehre – Empirisch geprüft. *Das Hochschulwesen*, 60(6), 174–181.
- Milberger, S., Israel, N., LeRoy, B. & Martin, A. (2003). Violence against women with physical disabilities. *Violence and victims*, 18, 581–591.
- 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.
- 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>
- Nationaler Rat gegen sexuelle Gewalt an Kindern und Jugendlichen, 2024. Verfügbar unter: <https://www.nationaler-rat.de/de/> [Zugriff: 28.05.2024].
- 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>
- 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.
- 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.
- 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.
- Nückles, M. & Wittwer, J. (2014). Spezifische Formen des Lernens. In T. Seidel & A. Krapp (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie* (6 Aufl., S. 246–252). Weinheim: Beltz.
- 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).
- 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.
- Paschke, S. (2024). *Innere Widerstände und Unsicherheiten im Kontext der Prävention sexuellen Missbrauchs von Kindern und Jugendlichen mit Behinderung (SeMB) – Empirische Analyse einer Fortbildung für Lehrkräfte an Förderschulen* (Dissertation, Technische Universität Dortmund). <http://dx.doi.org/10.17877/DE290R-24347>
- 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>

- 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.
- Plummer, M. (2018). Lived Experiences of Grooming among Australian Male Survivors of Child Sexual Abuse. *Journal of Interpersonal Violence*, 33(1), 37–63.
- Pschyrembel Online, 2024 – Fünf-Faktoren-Modell. Verfügbar unter: <https://www.pschyrembel.de/F%C3%BCnf-Faktoren-Modell/P050H> [Zugriff: 26.06.2024].
- 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>
- 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.
- 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.
- Salas, E. & Cannon-Bowers, J. A. (2001). The science of training: A decade of progress. *Annual Review of Psychology*, 52, 471–499.
- 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.
- Schröttle, 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>
- Schröttle, 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/94206/1d3b0c4c545bfb04e28c1378141db65a/lebenssituation-und-belastungen-von-frauen-mit-behinderungen-langfassung-ergebnisse-der-quantitativen-befragung-data.pdf>
- 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>
- 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.

- 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](http://www.aic.gov.au/media_library/publications/tandi_pdf/tandi193.pdf)
- Smidt, A., Balandin, S., Sigafoos, 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>
- 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.
- 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.
- 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.
- 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.
- 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)
- 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)
- Ticoll, M. (1994). *Violence and people with disabilities: A review of the literature*. Ontario: Roeher Institute.
- Tönhäuser, 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>
- 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.
- Unabhängige Beauftragte für Fragen des sexuellen Kindesmissbrauchs – Positionspapier 2020, Gemeinsam gegen Missbrauch. Verfügbar unter: <https://beauftragte-missbrauch.de/mediathek/publikationen/positionen> [Zugriff: 26.06.2024].
- Unabhängige Beauftragte für Fragen des sexuellen Kindesmissbrauchs – Schutzkonzepte in Schulen. Verfügbar unter: <https://www.kein-raum-fuer-missbrauch.de/schutzkonzepte/schule> [Zugriff: 26.06.2024].



- Unabhängiger Beauftragte für Fragen des sexuellen Kindesmissbrauchs (UBSKM) (2016). *Berichte und Publikationen zum Thema Aufarbeitung von sexuellem Kindesmissbrauch*. Verfügbar unter: [https://beauftragtermisbrauch.de/fileadmin/Content/pdf/Aufarbeitung/Berichte\\_Aufarbeitung.pdf](https://beauftragtermisbrauch.de/fileadmin/Content/pdf/Aufarbeitung/Berichte_Aufarbeitung.pdf)
- van Buren, M.E. & Erskine, W. (2002). *The 2002 ASTD state of the industry report*. Alexandria, VA: American Society of Training and Development.
- 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 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>
- Webster, J. & Martocchio, J.J. (1993). *Turning work into play: Implications for microcomputer software training*. *Journal of management*, 19(1), 127–146.
- 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.
- Winters, G.M., Kaylor, L.E., & Jeglic, E.L. (2022). Toward a universal definition of child sexual grooming. *Deviant Behavior*, 43(8), 926-938.
- 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>
- 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](http://www.unh.edu/ccrc/pdf/CV231_Sexting%20Typology%20Bulletin_4-6-11_revised.pdf), <https://calio.dspacedirect.org/handle/11212/1106>
- 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.
- 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: