

Scharmanski, Sara; Urbann, Katharina; Verlinden, Karla; Bienstein, Pia
Sexueller Missbrauch an Kindern und Jugendlichen mit Hörbehinderung. Teil II: Inhalte und Ergebnisse der SeMB-Fortbildungen für Lehrer/innen an Schulen mit dem Förderschwerpunkt Hören und Kommunikation

formal und inhaltlich überarbeitete Version der Originalveröffentlichung in:

formally and content revised edition of the original source in:

Das Zeichen : Zeitschrift für Sprache und Kultur Gehörloser 29 (2015) 101, S. 380-391



Bitte verwenden Sie beim Zitieren folgende URN /
Please use the following URN for citation:
urn:nbn:de:0111-pedocs-125473

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by/3.0/de/deed> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen sowie Abwandlungen und Bearbeitungen des Werkes bzw. Inhaltes anfertigen, solange Sie den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-License: <http://creativecommons.org/licenses/by/3.0/de/deed.en> - You may copy, distribute and render this document accessible, make adaptations of this work or its contents accessible to the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



Kontakt / Contact:

peDOCS
Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Sexueller Missbrauch an Kindern und Jugendlichen mit Hörbehinderung

Teil II: Inhalte und Ergebnisse der SeMB-Fortbildungen für Lehrer/innen an Schulen mit dem Förderschwerpunkt Hören und Kommunikation

VON SARA SCHARMANSKI, KATHARINA URBANN, KARLA VERLINDEN UND PIA BIENSTEIN

This is a pre-publication manuscript, which is not to be cited. All citations should refer to the published paper

Scharmanski, S., Urbann, K., Verlinden, K. & Bienstein, P. (2015). Sexueller Missbrauch an Kindern und Jugendlichen mit Hörbehinderung. Teil II: Inhalte und Ergebnisse der SeMB-Fortbildungen für Lehrer/innen an Schulen mit dem Förderschwerpunkt Hören und Kommunikation. *Das Zeichen*, 101, 380.

Sexueller Missbrauch an Kindern und Jugendlichen mit Hörbehinderung

Teil II: Inhalte und Ergebnisse der SeMB-Fortbildungen für Lehrer/innen an Schulen mit dem Förderschwerpunkt Hören und Kommunikation

VON SARA SCHARMANSKI, KATHARINA URBANN, KARLA VERLINDEN UND PIA BIENSTEIN

Dieser Beitrag knüpft an den Grundlagenartikel „Sexueller Missbrauch an Kindern und Jugendlichen mit Hörbehinderung. Teil I: Eine Einführung“ an, welcher im ZEICHEN 99/2015 erschienen ist. Dort wurde auch das Forschungsprojekt „Vorbeugen und Handeln – Sexueller Missbrauch an Kindern und Jugendlichen mit Behinderung“ (SeMB) vorgestellt.

Am Beispiel der SeMB-Fortbildungen für Lehrer/innen an Schulen mit dem Förderschwerpunkt Hören und Kommunikation (HK) soll nun die präventive Arbeit mit den Bezugspersonen von Kindern und Jugendlichen als ein wichtiger Aspekt der multiperspektivischen Präventionsarbeit näher erläutert werden.

1. Einleitung

Allgemein ist Wissen über sexuellen Missbrauch an Kindern und Jugendlichen eine wesentliche Voraussetzung für gute Präventionsarbeit und gezieltes Handeln in einem vermuteten Fall von sexuellem Missbrauch. Nicht zuletzt aufgrund mangelnden Wissens und fehlender Handlungsstrategien zum Umgang mit sexuellem Missbrauch wird nur ein Bruchteil der Missbrauchsfälle erkannt. Falls ein Fall von sexuellem Missbrauch vermutet wird, so wissen Bezugspersonen von Kindern bzw. Jugendlichen oft nicht, wie sie auf diese Vermutung adäquat reagieren können bzw. sollen. Studien zeigen, dass diese Unsicherheit u. a. auch bei Lehrkräften vorhanden ist, sodass sie ihre Beobachtungen häufig nicht mit-

teilen (vgl. Abrahams, Casey & Daro 1992; Kenny 2004; Greytak 2009).

In Bezug auf sexuelle Übergriffe, die in Einrichtungen selbst stattfinden, besteht zudem die Gefahr, dass es zur Fortdauer und damit zur Verfestigung gewaltförmiger Sexualität kommen kann, wenn Mitarbeiter/innen sexuelle Übergriffe stets als Einzelfall und nicht als strukturelles Problem ihrer Einrichtung attribuieren (vgl. Zemp, Pircher & Schoibl 1997; Beck 2012). Somit scheint es unabhängig, dass Einrichtungen in der Verantwortung stehen, auf struktureller Ebene sexuellem Missbrauch präventiv zu begegnen. Jedoch fehlt es in Einrichtungen, in denen Menschen mit Behinderung betreut werden, oft an einem verbindlichen Konzept zum Schutz der Menschen vor sexuellem Missbrauch (vgl. Helming et al. 2011; Walker-Descartes et al. 2011; Bange 2012).

Nur wer weiß, wie Täter/innen strategisch vorgehen, wie Offenbarungsprozesse von Kindern ablaufen oder was in einem Fall von vermutetem sexuellem Missbrauch zu tun ist, kann entsprechend handeln. Die Vermittlung von Grundlagenkenntnissen zur Prävention sexuellen Missbrauchs sollte bereits während der Ausbildung angehender Lehr- und Fachkräfte erfolgen, sodass eine frühzeitige Auseinandersetzung mit dem Thema und dem Erwerb von

Fachkenntnissen möglich wird. Dass die frühzeitige Auseinandersetzung mit der Thematik jedoch (noch) nicht ausreichend erfolgt, belegen mehrere Studien: In einer Umfrage gaben 1.000 befragte Lehramtsstudierende an, sich mehr Informationsangebote über Kinderschutz, vor allem auch im Kontext von Missbrauch, in ihrem Studium zu wünschen, da sie diese Inhalte in ihrem Lehramts-Curriculum vermissen (vgl. Baginsky 2003 und 2005; s. auch Goldman & Grimbeek 2011). Auch eine Befragung von 320 Lehramtsstudierenden der Bildungswissenschaft und Sonderpädagogik an der Universität zu Köln zeigte einmal mehr, dass zahlreiche Mythen und Fehlannahmen in dieser Berufsgruppe zu sexuellem Missbrauch vorherrschen (vgl. Verlinden, Scharmanski & Bienstein, i. Vorb.).¹

Ein entsprechender Wissensrückstand im Bereich Prävention sexuellen Missbrauchs stellt eine Barriere dar, um im späteren Berufsleben (Verdachts-)Fälle von sexuellem Missbrauch aufzudecken, sie professionell anzugehen, den möglichen Missbrauch zu beenden sowie möglichen neuen Fällen vorzubeugen. Die SeMB-Fortbildung für Lehramtsstudierende sowie für Lehrer/innen an Schulen mit dem Förderschwerpunkt HK soll einen Beitrag leisten, diese Barriere zu durchbrechen.²

¹ Dass auch bereits acht Zeitstunden ausreichen können, um bei Studierenden das Wissen über sexuellen Missbrauch zu vergrößern sowie die Mythenakzeptanz zu reduzieren, zeigen die Ergebnisse der SeMB-Fortbildung für Studierende der Sonderpädagogik (vgl. Bienstein, Verlinden & Scharmanski 2014). Nichtsdestotrotz sollten obligatorische Inhalte zum Thema „Sexualität und Missbrauch“ in allen Ausbildungen verankert sein, die Menschen auf die zukünftige Arbeit mit Kindern und Jugendlichen vorbereiten.

² Seit 2013 führt die Universität zu Köln in Kooperation mit den von Bodelschwingschen

Als Basis für ein Fortbildungskonzept ist eine grundsätzliche Sensibilisierung u. a. durch die Vermittlung von Wissen zum Thema „sexueller Missbrauch“ notwendig. Prävalenzen zu ignorieren und das Risikopotenzial zu unterschätzen („So was passiert bei uns an der Schule nicht!“) können dazu führen, dass Übergriffe nicht wahrgenommen werden. Demgegenüber zeigt eine Studie, dass gerade Mitarbeiter/innen sich verantwortlich sehen, sexuellen Missbrauch zu erkennen und zu verhindern (vgl. Oosterhoorn & Kendrick 2001).

In ersten Studien bestätigte sich, dass in Einrichtungen, in denen das Personal (regelmäßig) eine Fortbildung zu sexuellem Missbrauch besucht, ein deutlicher Wissenszuwachs zu verzeichnen ist (vgl. McIn-tyre & Carr 2000; Hawkins & McCal-lum 2001; Hanson et al. 2008). Bereits ein vierstündiger Workshop für Mitarbeiter/innen der Behindertenhilfe führte bspw. in einem Prä-Post-Vergleich zu leichten Veränderungen in Bezug auf den Kenntnisstand zu sexuellem Missbrauch, zu Einstellungen gegenüber Sexualität sowie zu Missbrauch von und an Menschen mit Behinderung (vgl. Bowman, Scot-ti & Morris 2010).

Mit dem vorliegenden Fortbildungskonzept soll an diese Ergebnisse angeknüpft und weitere Evaluationen durchgeführt werden, sodass eine breitere Wissensbasis entsteht.

2. Inhalte der Fortbildung

Die Fortbildung gliedert sich in zwei Lerneinheiten à vier Stunden, die an aufeinanderfolgenden Tagen durchgeführt werden. Die erste Lerneinheit bezieht sich auf eher theoretisches „Grundlagenwissen“ und die zweite auf konkretes „Handlungswissen“. Insgesamt umfasst die Fortbildung zehn Bausteine, die jeweils verschiedene Lernziele verfolgen (s. Tab. 1 auf S. ...). Die Bausteine sind mit unterschiedlichen didaktischen Methoden aufbereitet. Zudem wird Wert darauf gelegt, dass die Teilnehmenden mittels Übungen und Diskussionen eingebunden sind und verschiedene Lernzugänge geschaffen werden. Jedes Fachinput wird durch einen Merksatz abgerundet.³ Das Fortbildungskonzept wurde durch den wissenschaftlichen Lenkungs-kreis sowie den Beirat des SeMB-Projektes begutachtet und durch eine Gruppe von Lehrer/innen auf inhaltliche und praktische Aspekte hin überprüft.⁴

3. Methodik

Ziel der vorliegenden Studie ist die Überprüfung der Wirksamkeit der Fortbildung für Sonderpädagog/innen an Förderschulen mit einem Förderschwerpunkt HK.⁵ Hier wurden die teilnehmenden Personen vor und sechs Wochen nach der Fortbildung mit einem Fragebogen zu ihrem Wissen zu dem Thema, zu ihrer Einstellung gegenüber Prävention sowie zu hemmenden Gefühlen im Umgang mit Verdachtsfällen befragt. Diese Angaben wurden dann mit den Angaben von Personen verglichen, die noch an keiner Fortbildung teilgenommen hatten.

3.1. Vorgehen

Die Überprüfung der langfristigen Wirksamkeit der Präventionsfortbildung erfolgte im Experimental-Wartekontrollgruppendesign mit zwei bzw. drei Messzeitpunkten (vor der Fortbildung (Prä-Messung), für die Experimentalgruppe (EG) nach der Fortbildung (Post-Messung) sowie sechs Wochen später (Follow-up-Messung)). In der vorliegenden Analyse werden Daten der Prä- und Follow-up-Messungen berücksichtigt und Gruppenvergleiche zwischen der Experimental- und Wartekontrollgruppe (WKG) durchgeführt.

Die Stichprobenrekrutierung der Förderschulen wurde nach Zufallsziehung durchgeführt. Alle Förderschulen mit einem Förderschwerpunkt HK in Nordrhein-Westfalen (NRW) wurden anhand einer Zufallszahl entweder der EG oder der WKG zugewiesen. Anschließend wurden diese Schulen durch Zuweisung einer weiteren Zufallszahl in eine Zufallsrang-reihe gebracht. In chronologischer

Forts. 2 Stiftungen (Bethel.regional) das Forschungsprojekt „Vorbeugen und Handeln – Sexueller Missbrauch an Kindern und Jugendlichen mit Behinderung“ (SeMB) durch. Die Zielgruppen des Projektes umfassen u. a. Kinder und Jugendliche mit Hörbehinderung sowie ihr pädagogisches Umfeld. Einer der vier Forschungsschwerpunkte des SeMB-Projektes stellte die Entwicklung und Evaluation eines Lehr- bzw. Fortbildungskonzeptes für (angehende) Lehrer/innen an Förderschulen sowie pädagogisches Personal aus Wohneinrichtungen der Behindertenhilfe dar.

3 Jeder Merksatz beginnt mit „Prävention von sexuellem Missbrauch von Kindern und Jugendlichen mit Behinderung beinhaltet ...“ und endet je nach Baustein z. B. mit „ruhig und unterstützend zu reagieren, wenn sich ein Kind oder Jugendliche/r offenbart“.

4 Aus welchen Personen der Lenkungs-kreis und der Beirat zusammengesetzt sind, ist auf der Projekt-Website www.semb.eu aufgeführt.

5 In einem vergleichbaren Umfang wurden auch Fortbildungen für pädagogisches Personal an Schulen mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung sowie körperlich motorische Entwicklung durchgeführt.

Tab. 1: Bausteine und Lernziele

Baustein	Auswahl der Lernziele
1. Definition und Häufigkeit von sexuellem Missbrauch	Die Teilnehmenden lernen sexuelle Missbrauchstaten in „Hands-off“ und „Hands-on“ zu unterscheiden und erkennen, dass auch Taten, die nicht mit Körperkontakt zwischen Täter/in und Opfer einhergehen, als sexueller Missbrauch gelten können. Die Teilnehmenden lernen, dass Menschen mit Behinderung drei- bis viermal häufiger von sexuellem Missbrauch betroffen sind als Personen ohne Behinderung.
2. Sexuelle Rechte und Sexualentwicklung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderung	Die Teilnehmenden erkennen, dass Kinder und Jugendliche mit Behinderung das selbstverständliche Recht haben, ihre sexuellen Bedürfnisse zu erleben, auszuhandeln und zu erfahren. Sie wissen, dass Kinder und Jugendliche dabei begleitet werden sollen, ihre Sexualität in einem geschützten Rahmen zu leben und dass interaktionelle Sexualität immer nur im Einvernehmen des anderen Beteiligten geschehen darf. Die Teilnehmenden lernen, dass sowohl die sozial-emotionale als auch die körperliche Sexualentwicklung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderung kein einheitliches Phänomen ist und der Umgang damit stets individuell und situationsspezifisch ausgerichtet sein sollte.
3. Risikofaktoren	Die Teilnehmenden erfahren, wie vulnerabel Kinder und Jugendliche aufgrund ihrer Behinderung sind. Sie wissen über die Vielfältigkeit der Risiken Bescheid und können diese Aspekte benennen.
4. Institutionelle Risikofaktoren	Die Teilnehmenden kennen mögliche institutionell-strukturelle Auslösebedingungen für die Entstehung von sexuellem Missbrauch an Kindern und Jugendlichen mit Behinderung. Die Teilnehmenden leiten adäquate Lösungsvorschläge als Schutzmaßnahmen ab.
5. Täter und Täterinnen	Die Teilnehmenden lernen die unterschiedlichen Formen von Täterschaften kennen. Die Teilnehmenden erkennen, dass sich Täter/innen eines Systems bedienen können, den Missbrauch von langer Hand planen und dass sich die Übergriffe mit der Zeit entwickeln.
6. Verhaltensveränderungen als mögliche Folge von sexuellem Missbrauch	Die Teilnehmenden lernen, dass Kinder und Jugendliche Verhaltensveränderungen aufweisen können, wenn sie sexuell missbraucht werden bzw. sexuell missbraucht wurden. Sie können einschätzen, dass sich diese Veränderungen beim Kind und Jugendlichen nur in seltensten Fällen kausal mit einem sexuellen Missbrauch in Verbindung bringen lassen. Sie wissen, dass Verhaltensveränderungen, die als Missbrauchsanzeichen diskutiert werden, auch immer aufgrund anderer Begebenheiten entstehen können. Die Teilnehmenden lernen daher zum einen das breite Spektrum von möglichen Anzeichen kennen und wissen zum anderen, dass es nur wenige eindeutige Studienbelege für ‚wahre‘ Anzeichen gibt. Die Teilnehmenden lernen, für plötzliche Verhaltensveränderungen aufmerksam zu sein.
7. Aspekte der Offenbarung (Disclosure)	Die Teilnehmenden setzen sich mit den verschiedenen Arten der Disclosure auseinander und sind sich bewusst, dass Kinder und Jugendliche zumeist erst abwägen, ob, wann und wem sie den sexuellen Missbrauch berichten. Die Teilnehmenden erfahren, dass es zumeist die Angst vor den Konsequenzen und Reaktionen des Umfelds ist, die es sexuell missbrauchten Kindern und Jugendlichen erschwert, sich zu offenbaren. Die Teilnehmenden kennen Missbrauchs-, Täter-, Umgebungs-, behinderungsspezifische und Kindsfaktoren, die beeinflussen, ob sich ein Kind/Jugendlicher offenbart oder nicht.
8. Gesprächsführung	Die Teilnehmenden lernen Handlungen, die sie in einem Disclosure-Gespräch unterlassen sollten, und welche Aspekte das Gespräch auf jeden Fall beinhalten sollte, kennen. Die Teilnehmenden werden für behinderungsspezifische Besonderheiten in der Gesprächsführung sensibilisiert. Die Teilnehmenden erhalten Anregungen, wie sie in ihrer Einrichtung und gegenüber den Kindern und Jugendlichen ein offenes Klima schaffen, das es ihnen erleichtert, (sexuelle) Missbräuche zu melden.
9. Konkretes Vorgehen bei einer Missbrauchsvermutung	Die Teilnehmenden lernen, dass die wichtigste Regel im Umgang mit einer Vermutung lautet, dass sie sich professionelle Hilfe holen. Sie wissen, dass sie einen rechtlichen Anspruch auf die professionelle und neutrale Beratung durch eine insoweit erfahrene Fachkraft (Kinderschutzfachkraft) haben. Die Teilnehmenden lernen, dass es notwendig ist, dass ihre Einrichtung einen standardisierten Handlungsplan entwirft, und kennen dessen wichtige Inhalte.
10. Institutionelle Präventionsmaßnahmen	Die Teilnehmenden sind mit den Mindeststandards der Präventionsmöglichkeiten einer Einrichtung vertraut, die der Runde Tisch als Empfehlung ausgesprochen hat. Die Teilnehmenden setzen sich mit der Umsetzung bzw. Initiierung dieser Mindeststandards für ihre Einrichtung auseinander.

Reihenfolge wurde den Schulen die Fortbildung angeboten und um eine Teilnahme geworben. Aufgrund der begrenzten Anzahl an Förderschulen mit einem Förderschwerpunkt HK in NRW wurden an zwei Schulen Daten sowohl der EG als auch der WKG erhoben. Insgesamt konnten elf Fortbildungsdurchgänge mit 8–24 Teilnehmer/innen durchgeführt werden (6 Durchgänge für die EG und 5 für die WKG). Die Fortbildungsdurchgänge der WKG fanden unmittelbar nach der zweiten Datenerhebung statt.

Größtenteils war die Teilnahme an der Fortbildung für die Lehrkräfte freiwillig. Des Weiteren war die Fortbildung für die Schulen kostenfrei.

3.2. Stichprobe

Insgesamt nahmen N=115 Sonderpädagog/innen von Förderschulen mit dem Förderschwerpunkt HK an der Datenerhebung teil; N=64 in der EG und N=51 in der WKG. Im Mittel waren die Personen in der Gesamtstichprobe 42.20 Jahre alt (SD=10.298, Spanne: 26–63 Jahre) und zu 11.3 % männlich (N=13) und zu 88.7 % (N=102) weiblich. Weiter wurde im Mittel 15.77 Jahre Berufserfahrung (SD=10.116, Spanne: 0–40 Jahre) angegeben.

Lediglich 4.3 % (N=5) der teilnehmenden Personen berichteten vor der Fortbildung, über sehr großes bzw. großes praktisches Wissen zu dem Thema zu verfügen. Auch im Bereich theoretischer Kenntnisse gaben lediglich 10.43 % (N=12) sehr großes oder großes Wissen an. Das Interesse am Thema wurde jedoch von 89.57 % (N=103) der teilnehmenden Personen als groß oder sehr groß bewertet.

3.3. Erhebungsinstrument

Die Fragebogenbatterie, die zur Datenerhebung eingesetzt wurde, enthielt folgende Fragebögen: „Fragebogen zur Erhebung von deklarativem Wissen“ (FDW) sowie einen „Fragebogen zur Erfassung der Einstellung gegenüber Prävention“ und einen „Fragebogen zur Erfassung von hemmenden Gefühlen im Umgang mit Verdachtsfällen“ (beide modifiziert nach Glameier und Vogelsang, i. Vorb.).

Ergänzend wurden zum ersten Messzeitpunkt soziodemografische Merkmale sowie Interesse und Kenntnisse zum Thema anhand einer fünfstufigen Likert-Skala (1=„sehr gering“ bis 5=„sehr groß“) erfragt.

Im Rahmen der Follow-up-Messung der EG erfolgte ergänzend zu der oben genannten Fragebogenbatterie eine übergreifende Bewertung der Fortbildung durch die Teilnehmer/innen. Hier wurde auf den „Questionnaire for Professional Training Evaluation“ Q4TE (Grohmann & Kauffeld 2013) in modifizierter Form zurückgegriffen.

3.3.1. Fragebogen zur Erhebung von deklarativem Wissen (FDW)

Der FDW wurde im Rahmen des Projektes entwickelt und diente der Erhebung deklarativen Faktenwissens zum Thema. In Freitextfeldern wurden Inhalte des Fortbildungskonzeptes abgefragt und die Antworten im Rahmen der Auswertung anhand eines Lösungsblattes als richtig (=1) oder falsch (=0) kodiert (z. B. „Listen Sie bitte drei Beispiele für sexuelle Missbrauchstaten ohne Körperkontakt auf“; „Listen Sie bitte drei Strategien von Täter/innen auf“). Der Summenwert auf dieser Skala setzt sich

aus der Gesamtzahl richtiger Antworten zusammen und kann einen Wert von 0 bis 24 annehmen.

Der Fragebogen wurde im Rahmen einer Piloterhebung an N=132 Studierenden geprüft und in Abhängigkeit von den Ergebnissen der anschließenden Itemanalyse modifiziert. Die interne Konsistenz des FDWs kann mit einem Cronbach's α von .855 angegeben werden und ist nach Cortina (1993) als gut zu werten.

3.3.2. Fragebogen zur Erfassung von Einstellungen zum Thema „Prävention“

Zur Erfassung der allgemeinen Einstellung der teilnehmenden Personen gegenüber Prävention wurde im Rahmen der Prä- bzw. der Follow-up-Erhebung ein weiterer Fragebogen eingesetzt (modifiziert nach Glameier und Vogelsang, i. Vorb.). Die insgesamt 14 Items erfassen Einstellungen, Gedanken und Gefühle in Bezug auf schulinterne Prävention und Intervention bei sexuellen Übergriffen (z. B. „Als betreuende Person kann ich einem Schüler/einer Schülerin, der/ die von sexuellen Übergriffen betroffen ist, kaum helfen.“, „Ich fühle mich gut informiert und handlungssicher im Umgang mit sexuellen Übergriffen.“). Die Aussagen wurden anhand einer sechsstufigen Likert-Skala bewertet (1=„trifft überhaupt nicht zu“ bis 6=„trifft völlig zu“). Hohe Werte operationalisieren hier eine wünschenswerte Einstellung gegenüber Prävention.

Der Originalfragebogen von Glameier und Vogelsang (i. Vorb.) wurde mit einer Piloterhebung mit N=90 Personen getestet. Dieser Datensatz wurde im Rahmen der vorliegenden Studie durch Anwendung einer

Itemanalyse hinsichtlich Trennschärfe und Homogenität untersucht.⁶ Es wurden lediglich Items mit einer akzeptablen Trennschärfe ab .300 ausgewählt. Im Rahmen der Piloterhebung konnte eine interne Konsistenz der Originalitems von Cronbach's $\alpha=.843$ festgestellt werden, was nach Cortina (1993) als gut zu bewerten ist.

3.3.3. Erfassung von hemmenden Gefühlen im Umgang mit Verdachtsfällen

Weiter wurde ein Fragebogen zur Erfassung von hemmenden Gefühlen oder Gedanken bei Verdachtsfällen auf schulinterne oder schulexterne sexuelle Übergriffe (modifiziert nach Glammeier und Vogelsang, i. Vorb.) in die Datenerhebung implementiert und den teilnehmenden Personen vor der Fortbildung sowie sechs Wochen später vorgelegt (z. B. „Befürchtung, jemanden zu Unrecht zu beschuldigen.“, „Ich will anderen nicht in den Rücken fallen, sonst fallen sie mir vielleicht auch irgendwann einmal in den Rücken.“). Anhand von 13 Items wurden Gefühle im Zusammenhang mit Verdachtsfällen anhand einer sechsstufigen Likert-Skala erfragt (1=„überhaupt nicht“ bis 6=„sehr stark“). Hohe Werte operationalisieren hier eine hohe Ausprägung von hemmenden Gefühlen oder Gedanken.

Auch hier wurden mit den Originalitems von Glammeier und Vogelsang (i. Vorb.) im Rahmen der vorliegenden Analyse eine Itemanalyse durchgeführt und Items mit einer Trennschärfe kleiner als .300 ausgeschlossen. Die interne Konsistenz ist mit Cronbach's $\alpha=.843$ als gut zu bewerten (Cortina 1993).

3.3.4. Fragebogen zur Allgemeinen Trainingsbewertung

Zur Erfassung einer allgemeinen Zufriedenheit der teilnehmenden Personen mit der Fortbildung wurde im Rahmen der Post- bzw. Follow-up-Erhebung ein weiterer Fragebogen eingesetzt. Hier wurde auf modifizierte Items des Fragebogens „Question-naire for Professional Training Evaluation“ (Q4TE) zurückgegriffen (Grohmann & Kauffeld 2013). Entwickelt und validiert wurde der Fragebogen zur validen Erfassung von Fortbildungserfolgen im Rahmen von Interventionen im Bereich der „Human Resource“ (HR) und ist unabhängig von Fortbildungsinhalten einsetzbar. Zur Anwendung in dem vorliegenden Projekt wurde der Original-Q4TE hinsichtlich der Formulierung der Items modifiziert, sodass die nachgewiesene Skalenstruktur sowie die berichteten Parameter zur Absicherung der psychometrischen Qualität nicht übertragen werden können. Diese Modifizierung war aufgrund des Untersuchungsgegenstands unerlässlich (z. B. „Das Training hat mir Spaß gemacht.“ wurde aus dem Fragebogen entfernt). Der modifizierte Q4TE bestand nun aus insgesamt elf Items (z. B. „Ich werde die Fortbildung in guter Erinnerung behalten.“, „Die Teilnahme an der Fortbildung ist äußerst nützlich für meine Arbeit“, „Es gelingt mir gut, die erworbenen Inhalte der Fortbildung in meiner täglichen Arbeit anzuwenden.“), die anhand einer elfstufigen Likert-Skala von 0=„stimme gar nicht zu“ bis 11=„stimme voll zu“ bewertet wurde. Sechs Items erfassen kurzfristige Reaktionen der

Teilnehmenden im Hinblick auf Zufriedenheit, Nutzen und Lerneffekte; diese wurden bei der Post-Erhebung eingesetzt. Langfristige Reaktionen, die Effekte in Bezug auf Arbeitsverhalten, subjektiv empfundene Handlungskompetenz und Ergebnisse auf institutionell-organisatorischer Ebene evaluieren, wurden anhand von fünf Items bei der Follow-up-Erhebung durchgeführt. Es können jeweils Skalenmittelwerte für die Subskalen kurzfristige und langfristige Effekte angegeben werden, deren interne Konsistenz als gut anzusehen ist (Cronbach's α -Skala „kurzfristige Effekte“=.896 und Skala „langfristige Effekte“=.793). Aufgrund der geringen Item-Anzahl des Fragebogens sowie einer ausgebliebenen Überprüfung der Faktorstruktur des Q4TE in modifizierter Form wurde auf eine Extrahierung weiterer, differenzierender Faktoren verzichtet.

3.4. Hypothesen und statistische Analysen

Von zentralem Interesse waren folgende Hypothesen:

1. Sonderpädagog/innen (Förderschwerpunkt HK), die an der Fortbildung teilgenommen haben, verfügen sechs Wochen nach der Fortbildung über signifikant mehr Wissen zum Thema als Sonderpädagog/innen (Förderschwerpunkt HK), die nicht an der Fortbildung teilgenommen haben.
2. Sonderpädagog/innen (Förderschwerpunkt HK), die an der Fortbildung teilgenommen haben, verfügen sechs Wochen nach der Fortbildung über eine signifikant wünschenswerte

⁶ Unser Dank gilt hier den Kolleginnen, die uns den Datensatz zur Analyse zur Verfügung stellten.

schenswertere Einstellung gegenüber Prävention als Sonderpädagog/innen (Förderschwerpunkt HK), die nicht an der Fortbildung teilgenommen haben.

- Sonderpädagog/innen (Förderschwerpunkt HK), die an der Fortbildung teilgenommen haben, geben sechs Wochen nach der Fortbildung signifikant weniger hemmende Gefühle an als Sonderpädagog/innen (Förderschwerpunkt HK), die nicht an der Fortbildung teilgenommen haben.

Die Daten wurden unter Verwendung von IBM SPSS Statistics 22.0 (IBM Cooperation 2013) analysiert.

Es erfolgte eine Ersetzung fehlender Datensätze in der Messreihe mit der Methode der „Last Observation Carried Forward“ (LOCF), die für messwiederholte Daten breit eingesetzt und als konservative Ersetzungsmethode angesehen wird (Hammer & Simpson 2009). Fehlende Datensätze sind hier jene Personen, die an der Post- oder der Follow-up-Messung aufgrund von Krankheit oder anderer schulinterner Verpflichtungen nicht teilnehmen konnten. Es ist anzunehmen, dass diese fehlenden Datensätze zufällig sind und nicht in Zusammenhang mit der Fortbildung stehen.⁷ Somit ist die Ersetzung fehlender Datensätze zulässig (z. B. Donders et al. 2006; de Goeij et al. 2013). Bei dem angewendeten Imputationsverfahren wird der letzte bekannte Messwert für die fehlenden Messwerte eingesetzt. In der EG wurden $N=13$ (19.7 %) und in der WKG $N=9$ (17.65 %) Datensätze ersetzt.

Weiter wurden in dem Datensatz Extremwerte identifiziert und

ersetzt (Kriterium: Median $\pm 1.5 \cdot$ In-terquartilbereich).

Zur Überprüfung der Hypothesen wurden einfaktorielle Varianzanalysen mit dem zweistufigen Innersubjektfaktor „Messzeitpunkt“ (MZP, Prä- oder Follow-up-Messung) und dem ebenfalls zweistufigen Zwischensubjektfaktor „Stichprobenzugehörigkeit“ (Gruppe, Experimental- oder Wartekontrollgruppe) durchgeführt.

Gemäß den Hypothesen wurden signifikante und bedeutsame Interaktionseffekte zwischen den Faktoren „Messzeitpunkt“ und „Gruppe“ (Gruppe*MZP) erwartet.

Anschließende Berechnungen der Effektstärken ermöglichten Aussagen über die Bedeutsamkeit der Mittelwertunterschiede. Hierbei wurde auf die Größe Eta-Quadrat (η^2) zurückgegriffen, die Informationen über den durch den Faktor aufgeklärten Varianzanteil an der Gesamtvarianz generiert. Hiernach wird $\eta^2 \leq$

0.06 als kleiner, $\eta^2=0.06-0.14$ als mittlerer und $\eta^2 \geq 0.14$ als starker Effekt betrachtet (Cohen 1992; Rasch et al. 2010).

4. Ergebnisse

4.1. Effekte durch die Fortbildung im Bereich „Deklaratives Wissen“

Im Rahmen der Prä-Erhebung kann für die Experimentalgruppe ein Mittelwert auf der Skala „Deklaratives Wissen“ von $M=16.52$ ($SD=3.157$) berichtet werden, der sechs Wochen nach der Fortbildung auf $M=19.12$ ($SD=2.885$) anstieg. Die Mittelwerte der Personen, die noch keine Fortbildung erhalten haben (WKG), blieben hingegen mit $M=17.08$ ($SD=3.649$) für die Prä-Messung und mit $M=17.59$ ($SD=3.080$) für die Follow-up-Messung nahezu unverändert (vgl. Abb. 1).

Weiter konnte durch Anwendung einer ANOVA mit Messwiederholung gezeigt werden, dass der

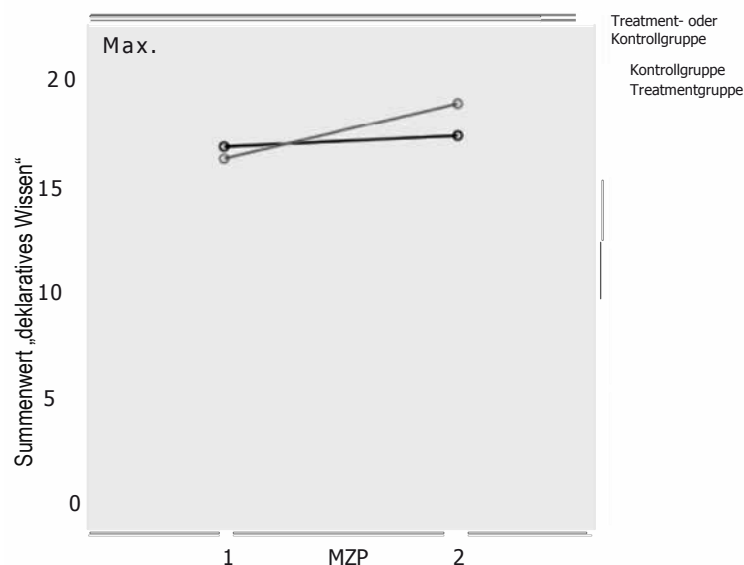


Abb. 1: Deskriptive Statistik der Skala „Deklaratives Wissen“ ($N=115$)

⁷ Missing at random (MAR).

Unterschied in dem Summenwert für die Skala „Deklaratives Wissen“ signifikant und praktisch bedeutsam ist. So konnten signifikante Interaktionseffekte ($F=12.736$; $df=1$; $p=.001$; $I^2=.101$) nachgewiesen werden (vgl. Tab. 2). Der Einfluss von Messzeitpunkt und Gruppenzugehörigkeit erklärt somit 10.1 % der Gesamtvarianz der vorliegenden Stichprobendaten, was als mittlerer Effekt zu bewerten ist.

Die Ergebnisse zeigen, dass Sonderpädagog/innen (Förderschwerpunkt HK), die an der Fortbildung teilgenommen haben, sechs Wochen nach der Fortbildung über signifikant mehr Wissen zum Thema verfügen als Sonderpädagog/innen (Förderschwerpunkt HK), die nicht an der Fortbildung teilgenommen haben. Damit konnte nachgewiesen werden, dass durch die Fortbildung über einen Zeitraum von sechs Wochen

stabiles Faktenwissen zum Thema „Sexueller Missbrauch an Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen“ aufgebaut werden kann. Die erste Hypothese kann somit bestätigt werden.

4.2. Effekte durch die Fortbildung im Bereich „Einstellung gegenüber Prävention“

Für die Teilnehmer/innen an der Fortbildung (Experimentalgruppe) kann im Rahmen der Prä-Erhebung ein Mittelwert für die Skala „Einstellung gegenüber Prävention“ von $M=4.46$ ($SD=.549$) berichtet werden, der sechs Wochen nach der Fortbildung (Follow-up-Messung) auf $M=4.78$ ($SD=.599$) anstieg. Die Skalenmittelwerte der Personen, die noch keine Fortbildung erhalten haben (WKG), waren nahezu unverändert (Prä-Messung: $M=4.42$, $SD=.525$; Fol-

low-up-Messung: $M=4.38$, $SD=.615$) (vgl. Abb. 2 auf der nebenstehenden Seite).

Die ANOVA mit Messwiederholung zur Überprüfung der zweiten Hypothese erbrachte über die abhängige Variable „Einstellung gegenüber Prävention“ signifikante Interaktionseffekte ($F=16.545$; $df=1$; $p=.000$; $I^2=.128$) (vgl. Tab. 2). Die Teilnahme an der Fortbildung (der Interaktionseffekt MZP*Gruppe) erklärt somit 12.8 % der Gesamtvarianz der vorliegenden Stichprobendaten, was ebenfalls als mittlerer Effekt zu bewerten ist.

Somit kann die zweite Hypothese bestätigt werden: Sonderpädagog/innen (Förderschwerpunkt HK), die an der Fortbildung teilgenommen haben, berichten sechs Wochen nach der Fortbildung über eine signifikant wünschenswertere Einstellung gegenüber Prävention als Sonderpädagog/innen (Förderschwerpunkt HK), die nicht an der Fortbildung teilgenommen haben.

Die Ergebnisse zeigen, dass durch die Teilnahme an der Fortbildung die Einstellung gegenüber Prävention positiv beeinflusst werden kann. So geben Personen nach der Fortbildung im Vergleich zu Personen, die noch keine Fortbildung erhielten, z. B. signifikant häufiger an, dass sie Ansprechpartner/in für betroffene Kinder sein können, und dass Kinderschutz auch Aufgabe der Schule ist.

4.3. Effekte durch die Fortbildung im Bereich „Hemmende Gefühle im Umgang mit Verdachtsfällen“

Vor der Fortbildung konnte für Personen der EG ein mittlerer Ausprägungsgrad von hemmenden Gefühlen und Gedanken im Umgang mit Verdachtsfällen von $M=2.88$

Messzeitpunkt Skala		Prä-Erhebung, t0	Follow-up-Erhebung, t2	ANOVA mit Messwiederholung			
		M (SD)	M (SD)	F _{MZP*Gruppe}	df	p	I^2
„Deklaratives Wissen“ (FDW)	EG (N=64)	16.52 (3.157)	19.12 (2.885)	12.736	1	.001	.101
	WKG (N=51)	17.08 (3.349)	17.59 (3.080)				
„Einstellung gegenüber Prävention“	EG (N=64)	4.46 (.549)	4.78 (.599)	16.545	1	.000	.128
	WKG (N=51)	4.42 (.525)	4.38 (.615)				
„Hemmende Gefühle“	EG (N=64)	2.88 (.796)	2.46 (.866)	33.966	1	.183	
	WKG (N=51)	2.96 (.701)	2.70 (.679)				

Tab. 2: Zusammenfassung der varianzanalytischen Ergebnisse im Rahmen der Evaluation der Präventionsfortbildung für Sonderpädagog/innen (Förderschwerpunkt HK)

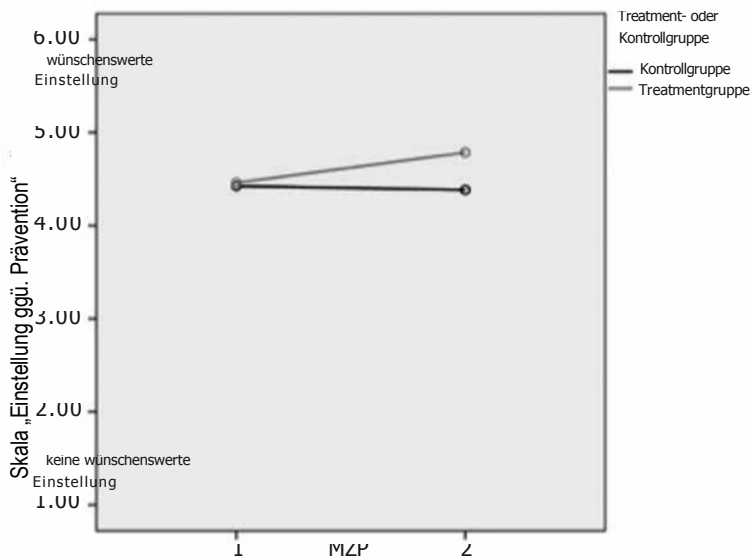


Abb. 2: Deskriptive Statistik der Skala „Einstellung gegenüber Prävention“ (N=115)

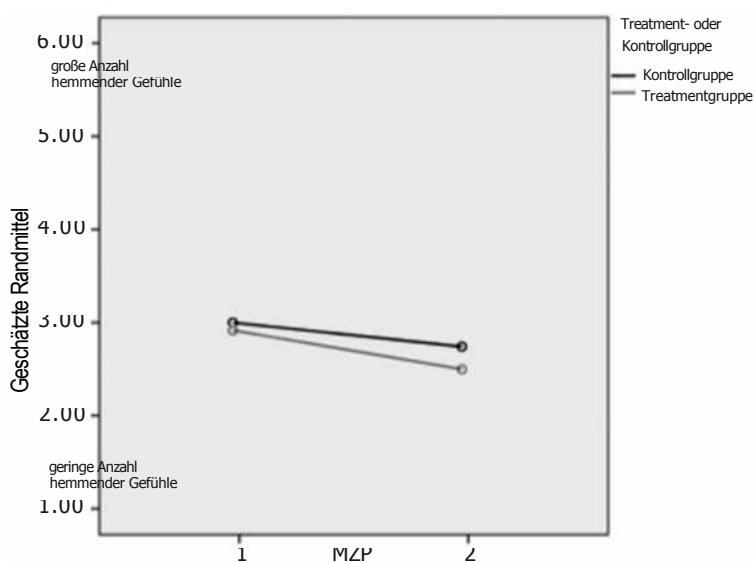


Abb. 3: Deskriptive Statistik der Skala „Hemmende Gefühle im Umgang mit Gedanken“ (N=115)

($SD=.796$) berichtet werden. Sechs Wochen nach der Fortbildung war eine sehr geringe Reduktion des Skalenwerts auf $M=2.46$ ($SD=.866$) festzustellen. Auch für die Personen ohne Fortbildung (WKG) ging der Skalenwert von $M=2.96$ ($SD=.701$) zur Prä-Erhebung auf $M=2.70$ ($SD=.679$) bei der Follow-up-Erhebung leicht zurück (vgl. Abb. 3).

Wie die geringe Mittelwertsdifferenz vermuten lässt, konnte im Rahmen der ANOVA mit Messwiederholung kein signifikanter Interaktionseffekt (MZP*Gruppe) festgestellt werden ($F=33.966$; $df=1$; $p=.183$) (vgl. Tab. 2).

Sonderpädagog/innen (Förderschwerpunkt HK), die an der Fortbildung teilgenommen haben, geben sechs Wochen nach der Fortbildung *nicht* signifikant weniger hemmende Gefühle an als Sonderpädagog/innen (Förderschwerpunkt HK), die nicht an der Fortbildung teilgenommen haben. Die dritte Hypothese kann somit nicht angenommen werden. Vielmehr ist auffällig, dass in beiden Gruppen eine Reduktion des Skalenwerts festzustellen ist. Ursache könnte hier sein, dass sich die Personen beider Gruppen, ausgelöst durch die erste Erhebung, mit dem Thema „Sexueller Missbrauch“ auseinandergesetzt haben. Alleine diese Reflexion könnte mit einer Abnahme an berichteten hemmenden Gefühlen einhergehen.

4.4. Fragebogen zur Allgemeinen Trainingsbewertung

Die Fortbildungsteilnehmer/innen der EG gaben unmittelbar nach der Fortbildung auf der Skala „kurzfristige Reaktion“ des Q4TE eine durchschnittliche Zufriedenheit von $M=8.07$ ($SD=1.751$) an. Im Rahmen

der Follow-Up-Erhebung lag der Mittelwert der Skala „langfristige Reaktion“ des Q4TE lediglich bei $M=3.72$ ($SD=.512$) (vgl. Abb. 4).

Die Analyse zeigt, dass die teilnehmenden Personen unmittelbar nach der Fortbildung zufrieden mit der Veranstaltung waren. Sie gaben an, dass die vermittelten Inhalte sehr lehrreich waren und dass diese zukünftig für die Arbeit nützlich sein werden. Sechs Wochen nach der Fortbildung berichteten die teilnehmenden Personen, eher unzufrieden mit den langfristigen Effekten zu sein. Einflüsse auf das langfristige Arbeitsverhalten, die subjektiv empfundene Handlungskompetenz sowie auf Veränderungen auf institutionell-organisatorischer Ebene durch die Fortbildung wurden somit als eher gering bewertet. Für langfristige Effekte scheint ein langfristig angelegter Organisationsentwicklungsprozess, der Prävention von sexuellem Missbrauch als Bestandteil von Qualitätsmanagement versteht, unabdingbar.

5. Zusammenfassung

Gute und fundierte Präventionsarbeit an Förderschulen ist elementar wichtig, um Kinder und Jugendliche vor sexuellem Missbrauch zu schützen. Grundlagen- und Handlungswissen stellen eine notwendige Voraussetzung dar, um u. a. strukturelle und personelle Risikofaktoren sowie Warnsignale, die auf sexuellen Missbrauch hindeuten, frühzeitig zu erkennen und diese zu vermeiden.

An der Universität zu Köln wurde ein Fortbildungskonzept zur Prävention sexuellen Missbrauchs für Sonderpädagog/innen an Schulen mit dem Förderschwerpunkt HK entwickelt. Die ersten, vorliegenden Ergeb-

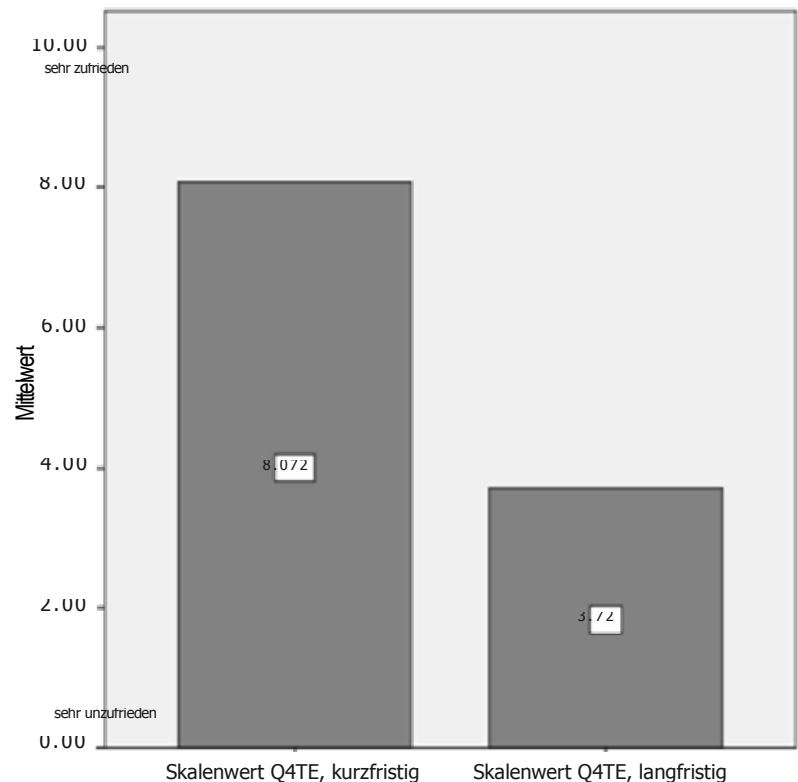


Abb. 4: Kurzfristige und langfristige Zufriedenheit mit der Fortbildung (Q4TE)

nisse der Evaluation deuten auf positive Effekte im Hinblick auf eine Steigerung des Grundlagenwissens sowie eine Einstellungsveränderung gegenüber Prävention zur Vorbeugung sexuellen Missbrauchs hin. Es zeigte sich ein deutlicher Wissenszuwachs im Vergleich zu Sonderpädagog/innen, die keine Fortbildung erhielten. Auch wurde von den Teilnehmer/innen eine signifikant wünschenswerte Einstellung gegenüber Prävention berichtet. Beide Effekte liegen im mittleren Bereich. In Bezug auf hemmende Gefühle hingegen konnte kein signifikanter Effekt durch die Fortbildung festgestellt werden.

Die Ergebnisse sind jedoch unter Vorbehalt zu betrachten. Einschränkungen beziehen sich u. a. auf die Stichprobenziehung und -zusammensetzung. Es handelte sich um eine angefallene Stichprobe von Sonderpädagog/innen, die sich freiwillig zu einer Teilnahme an der Fortbildung bereit erklärt haben (Inanspruchnahme-Stichprobe). Somit ist anzunehmen, dass bei diesen Personen eine hohe intrinsische Motivation zur Prävention und zur Auseinandersetzung mit dem Thema vorhanden sein dürfte. So sind die Ergebnisse nur eingeschränkt generalisierbar. Weiter sind keine Aussagen über Veränderungen auf Verhaltens- oder Handlungsebene möglich: Es ist unklar, ob ein vermehrtes (theoretisches) Wissen oder eine veränderte Einstellung mit Ver-

änderungen beziehen sich u. a. auf die Stichprobenziehung und -zusammensetzung. Es handelte sich um eine angefallene Stichprobe von Sonderpädagog/innen, die sich freiwillig zu einer Teilnahme an der Fortbildung bereit erklärt haben (Inanspruchnahme-Stichprobe). Somit ist anzunehmen, dass bei diesen Personen eine hohe intrinsische Motivation zur Prävention und zur Auseinandersetzung mit dem Thema vorhanden sein dürfte. So sind die Ergebnisse nur eingeschränkt generalisierbar. Weiter sind keine Aussagen über Veränderungen auf Verhaltens- oder Handlungsebene möglich: Es ist unklar, ob ein vermehrtes (theoretisches) Wissen oder eine veränderte Einstellung mit Ver-

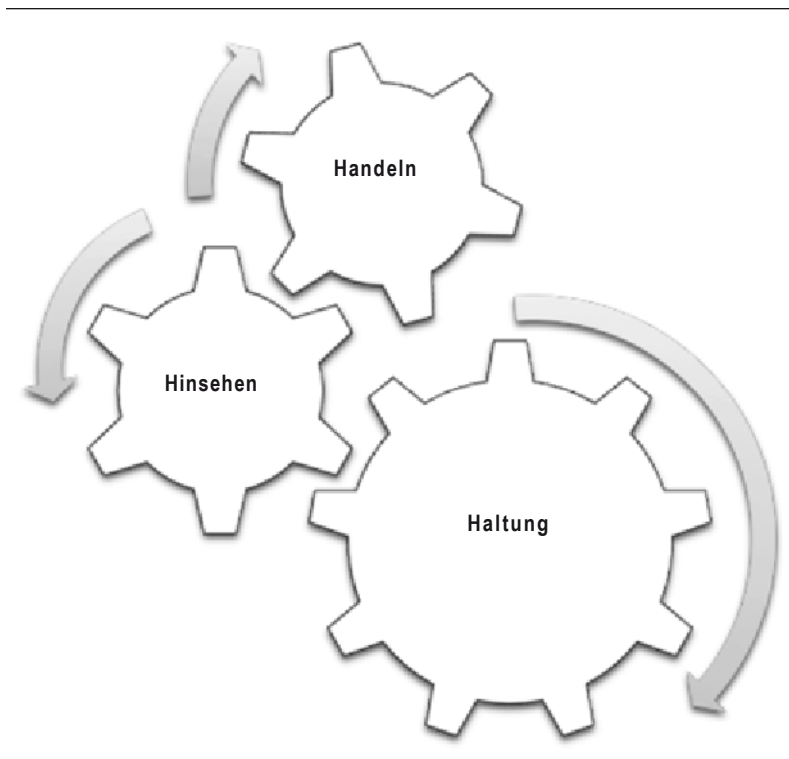


Abb. 5: „Die drei Hs“

änderungen auf der Ebene konkreter Handlungen in Zusammenhang stehen. Im Bereich der statistischen Analysen sind konkrete Betrachtungen von Kontexteffekten sowie die Analyse möglicher Einflüsse von Moderator- bzw. Mediatorvariablen zu fordern. Hier bieten sich Mehrebenenanalysen an, die das hierarchische Potenzial der Daten nutzen.

Zusammenfassend bleibt festzustellen, dass isolierte Präventionsfortbildungen nur ein Element einer multiperspektivischen, alle Ebenen der Einrichtung betreffenden Präventionsstrategie sein kann. Vielmehr sollte Prävention und die Implementierung von präventiven Strukturen als Bestandteil von Qualitätsmanagementstrategien verstanden werden.

Zur Implementierung von Kinderschutzkonzepten in Förderschulen bedarf es eines langfristig angelegten Organisationsentwicklungsprozesses.

Weiter ist zu fordern, dass Mitarbeiter/innen, Kinder bzw. Jugendliche und deren Eltern an der Implementierung von Schutzkonzepten partizipieren können. Diese Konzepte sollten kontinuierlich evaluiert, modifiziert und weiter entwickelt werden.

Somit ist Prävention als ein Prozess zu verstehen, a) der auf mehreren Ebenen stattfindet (Einrichtung, Mitarbeiter/innen, Eltern, Kinder bzw. Jugendliche), b) an dem alle Personen einer Einrichtung partizipieren, c) der langfristig angelegt ist und d) stetig evaluiert, reflektiert und modifiziert werden sollte.

6. Ausblick

Da sich insbesondere Kinder und Jugendliche mit Hörbehinderung in einem starken Macht- und Abhängigkeitsverhältnis gegenüber Dritten befinden, liegt es an Letzteren (z. B. Mitarbeiter/innen von Förderschulen), bestimmte Schutzfaktoren in Einrichtungen umzusetzen.

Die Abbildung der „drei Hs: Haltung, Hinsehen, Handeln“ (vgl. Urbann & Verlinden 2014) soll diesen Appell noch einmal verdeutlichen. Es muss hingeschaut, kommuniziert und gehandelt werden, sodass sich letztendlich eine entsprechende präventive, enttabuisierte Haltung gegenüber sexuellem Missbrauch entwickeln kann. Wir nennen dies „Die drei Hs“ (vgl. Abb. 5).

Aus diesen drei Bereichen, die sich gegenseitig beeinflussen, lassen sich Implikationen für die Präventionsarbeit auf institutioneller Ebene ableiten:

„**Haltung:** Grundvoraussetzung für die präventive Arbeit im Bereich sexueller Missbrauch ist die Thematisierung von Sexualität allgemein. Gemeint sind damit die schönen Seiten von Sexualität, die unbedingt besprochen sein sollten, bevor es um sexuellen Missbrauch geht. Sexualpädagogik beginnt immer bei mir selbst. Ich selbst sollte mir Gedanken zu meiner eigenen sexuellen Identität, meinen Grenzen, Moral- und Wertvorstellungen etc. machen, bevor ich mich mit den Kindern und Jugendlichen in einem professionellen Setting darüber unterhalten kann. Nur durch eine persönliche Reflexion ist ein unaufgeregter und offener Umgang mit den Themen „Sexualität“ und „sexueller Missbrauch“ möglich.

„Hinsehen“: Gemeinsam mit meinen Kolleg/innen schaue ich genau und umsichtig hin: Wo liegen die Risikofaktoren, die sexuellen Missbrauch begünstigen?

„Handeln“: Hier geht es um die Konkretisierung von „Haltung“ und „Hinsehen“. Ich überlege gemeinsam mit meinen Kolleg/innen (und externer Unterstützung wie z. B. Fachberatungsstellen), wie die ‚Schwachstellen‘ (Risikofaktoren) auf den verschiedenen Ebenen ausgebessert werden können. Nur wenn Präventionsarbeit auf mehreren Ebenen und nachhaltig etabliert ist, können Kinder und Jugendliche mit Behinderung gestärkt und vor sexuellem Missbrauch geschützt werden.

Um Kinder und Jugendliche (mit Hörbehinderung) erfolgreich vor sexuellem Missbrauch zu schützen, müssen alle, die mit Kindern und Jugendlichen arbeiten, ihre Verantwortung im Schutzsystem wahr- und annehmen. Wenn jede/r einen Anteil leistet und das Thema nicht länger verschwiegen wird, ist gute Präventionsarbeit möglich.

Hinweis

Weitere Informationen und deutschlandweite Adressen zu Fachberatungsstellen sind auf dem Internetauftritt des Hilfeportals sexueller Missbrauch: <http://www.hilfeportal-missbrauch.de/startseite.html> oder auf der Seite des unabhängigen Beauftragten für Fragen des sexuellen Kindesmissbrauchs der Bundesregierung: <http://beauftragter-missbrauch.de/> abrufbar.

Bei Interesse an einer SeMB-Fortbildung für Ihre Einrichtung zum

Thema „Sexueller Missbrauch“ können Sie die Autorinnen gerne kontaktieren.

Literatur

Abrahams, Nadine; Kathleen Casey & Deborah Daro (1992): „Teachers' knowledge, attitudes, and beliefs about child abuse and its prevention“. In: *Child Abuse & Neglect* 16/2, 229–238.

Baginsky, Mary (2003): „Newly qualified teachers and child protection“. In: *Child Abuse Review* 12, 119–127.

Baginsky, Mary (2005): „Training teachers to safeguard children: Developing a consistent approach“. In: *Child Abuse Review* 14, 317–330.

Bange, Dirk (2012): „Kinder mit sexuellen Verhaltensauffälligkeiten“. In: *Kindesmisshandlung und -vernachlässigung* 15/1, 4–29.

Beck, Heike (2012): *Handlungsempfehlung und Muster-Dienstvereinbarung zum Umgang mit Grenzverletzungen, sexuellen Übergriffen und sexueller Gewalt gegen Menschen mit Behinderungen in voll- und teilstationären Einrichtungen der Behindertenhilfe*. Fachhochschule Frankfurt a. M.; <http://www.fab-kassel.de/hessisches/download/gesamtbroschuere.pdf> (01.10.2015).

Bienstein, Pia; Karla Verlinden & Sara Scharmanski (2014): „Prävention von sexuellem Missbrauch an Kindern und Jugendlichen mit Behinderung – Erste Evaluationsergebnisse der SeMB-Studierendenfortbildung“. In: *Kindesmisshandlung und -vernachlässigung* 17/2, 180–193.

Bowman, Rachel A.; Joseph R. Scotti & Tracey L. Morris (2010): „Sexual abuse prevention: A training program for developmental disabili-

ties service providers“. In: *Journal of Child Sexual Abuse: Research, Treatment, & Program Innovations for Victims, Survivors, & Offenders* 19/2, 119–127.

Cohen, Jacob (1992): „A power primer“. In: *Psychological Bulletin* 112, 155–159.

Cortina, Jose M. (1993): „What is coefficient alpha? An examination of theory and applications“. In: *Journal of Applied Psychology* 78, 98–104.

de Goeij, Moniek C. M.; Merel van Diepen; Kitty J. Jager; Giovanni Tripepi; Carmine Zoccali & Frido W. Dekker (2013): „Multiple imputation: dealing with missing data“. In: *Nephrology, Dialysis, Transplantation: Official Publication Of The European Dialysis And Transplant Association – European Renal Association* 28/10, 2415–2420.

Donders, A. Rogier T.; Geert J. M. G. van der Heijden; Theo Stijnen & Karel G. M. Moons (2006): „Review: a gentle introduction to imputation of missing values“. In: *Journal of Clinical Epidemiology* 59/10, 1087–1091.

Glammeier, Sandra & Verena Vogel-sang (i. Vorb.).

Goldman, Juliette DG & Peter Grim-beek (2011): „Sources of knowledge of departmental policy on child sexual abuse and mandatory reporting identified by primary school student-teachers“. In: *Educational Review* 63/1, 1–18.

Greytak, Emily A. (2009): „Are Teachers Prepared? Predictors of Teachers' Readiness to Serve as Mandated Reporters of Child Abuse“. University of Pennsylvania.

Grohmann, Anna & Simone Kauffeld (2013): „Evaluating training programs: Development and cor-

- relates of the Questionnaire for Professional Training Evaluation“. In: *International Journal of Train-ing and Development* 17/2, 135– 155.
- Hamer, Robert M. & Pippa M. Simpson (2009): „Last observation carried forward versus mixed models in the analysis of psychiatric clinical trials“. In: *The American Journal of Psychiatry* 166/6, 639–641.
- Hanson, Rochelle F.; Elizabeth Ralston; Shannon Self-Brown; Kenneth J Ruggiero; Benjamin Saunders; Allison Gaw Love; Polly Sosnowski & Rebecca Williams (2008): „Description and preliminary evaluation of the child abuse school liaison program: A secondary prevention program for school personnel“. In: *Journal of Psychological Trauma* 7, 91–103.
- Hawkins, Russell & Christy McCullum (2001): „Effects of mandatory notification training on the tendency to report hypothetical cases of child abuse and neglect“. In: *Child Abuse Review* 10, 301–322.
- Helming, Elisabeth; Heinz Kindler; Alexandra Langmeyer; Mari-na Mayer; Peter Mosser; Christine Entleitner; Sabina Schutter & Mechthild Wolff (2011): *Sexualisierte Gewalt gegen Mädchen und Jungen in Institutionen. Abschlussbericht*. München: Deutsches Jugendinstitut e. V.
- Kenny, M. C. (2004): „Teachers’ attitudes toward and knowledge of child maltreatment“. In: *Child Abuse & Neglect* 28 (12), 1311–1319.
- McIntyre, Deirdre & Alan Carr (2000): „Prevention of child sexual abuse: Implications of programme evaluation research“. In: *Child Abuse Review* 9/3, 183–199.
- Oosterhoorn, Rebecca & Andrew Kendrick (2001): „No sign for harm: Issues for disabled children communicating about abuse“. In: *Child Abuse Review* 10, 243–253.
- Rasch, Björn; Malte Friese; Wilhelm Johann Hofmann & Ewald Naumann (2010): *Quantitative Methoden*. Bd. 2. 3. Aufl. Heidelberg: Springer.
- Urbann, Katharina & Karla Ver-linden (2014). „„Die könnten denken, ich sei schwul ...“. Warum sich Jungen, die sexuelle Gewalt erleb(t)en, seltener offenbaren“. In: *AJS-Forum* 38/2, 4–5.
- Verlinden, Karla; Sara Scharmanski & Pia Bienstein (i. Vorb.): „Child sexual abuse myth acceptance among students of special needs education“. In: *Journal of Interpersonal Violence*.
- Walker-Descartes, Ingrid; Yvette M. Sealy; Danielle Laraque & Mary Rojas (2011): „Caregiver perceptions of sexual abuse and its effect on management after a disclosure“. In: *Child Abuse & Neglect* 35/6, 437–447.
- Zemp, Aiha; Erika Pircher & Heinz Schoibl (1997): *Sexualisierte Gewalt im behinderten Alltag. Jungen und Männer mit Behinderung als Opfer und Täter*. Österreich: Bundesministerium für Frauenangelegenheiten und Verbraucherschutz.



Sara Scharmanski ist Diplom-Psychologin, Kinder- und Jugendlichenpsychotherapeutin i. A. und wissenschaftliche Mitarbeiterin des SeMB-Projektes.

[E-Mail: sara.scharmanski@uni-koeln.de](mailto:sara.scharmanski@uni-koeln.de)

DZ 101 15 **13**

Katharina Urbann ist als Sonderpädagogin wissenschaftliche Mitarbeiterin des SeMB-Projektes.

[E-Mail: katharina.urbann@uni-koeln.de](mailto:katharina.urbann@uni-koeln.de)

Dr. Karla Verlinden ist Diplom-Pädagogin, Kinder- und Jugendlichenpsychotherapeutin und wissenschaftliche Mitarbeiterin des SeMB-Projektes.

[E-Mail: karla.verlinden@uni-koeln.de](mailto:karla.verlinden@uni-koeln.de)

Jun.-Prof. Dr. Pia Bienstein leitet das SeMB-Projekt und das Zentrum für Diagnostik und Förderung (ZeDiF) an der Humanwissenschaftlichen Fakultät der Universität zu Köln. Sie ist Diplom-Heilpädagogin und approbierte Kinder- und Jugendlichenpsychotherapeutin.

[E-Mail: pia.bienstein@uni-koeln.de](mailto:pia.bienstein@uni-koeln.de)