

Entwicklung und Evaluation eines Programms zur Gewaltprävention für Kinder mit
den Schwerpunkten ‚Häusliche Gewalt‘ und ‚Sexueller Missbrauch‘

Dissertation

zur Erlangung des akademischen Grades

Dr. phil.

genehmigt durch die Fakultät für Humanwissenschaften

der Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg

von Tajana Griebmann-Gehrt

geb. am 8. April 1982 in Dresden

Gutachter:

Prof. Dr. habil. Urs Fuhrer

Prof. Dr. habil. Haci-Halil Uslucan

Eingereicht am:

25. Juni 2012

Verteidigung der Dissertation am:

4. Dezember 2012

Herzlich danke ich

Prof. Dr. Urs Fuhrer für die zielführenden Hinweise bei der Betreuung dieser Arbeit, seine engagierte, stetige Anleitung und die Möglichkeit das zugrunde liegende Konzept im Kolloquium zu diskutieren,

Prof. Dr. Haci-Halil Uslucan für die konstruktive und gute Zusammenarbeit, Diskussionsbereitschaft und bekräftigende Unterstützung,

den Schulleiterinnen, Lehrerinnen und Kindern, die mir die Durchführung meines Projekts ermöglicht haben,

den Damen diverser Beratungsstellen gegen häusliche Gewalt und gegen sexuellen Missbrauch,

den Expertinnen und SchulpsychologInnen aus Berlin, die mich für die Konzeption des Trainings und des Fragebogens beraten haben,

dem Evangelischen Studienwerk Villigst, mit dessen Hilfe ich finanziell unbeschwert meine Dissertation realisieren und interessante Seminare miterleben konnte und

allen FreundInnen und meiner Familie für die offenen Ohren und Korrekturhilfen, im Besonderen meiner Mutter und meiner Schwester sowie meinem Mann für seine Bereitschaft inhaltliche Überlegungen zu diskutieren und für seine vielseitige Unterstützung.

Inhaltsverzeichnis

ABBILDUNGS VERZEICHNIS	4
TABELLENVERZEICHNIS	5
1. EINLEITUNG.....	8
2. THEORETISCHER UND EMPIRISCHER HINTERGRUND	11
2.1 HÄUSLICHE GEWALT.....	11
2.1.1 Juristische Definitionen.....	11
2.1.2 Öffentliche Wahrnehmungen.....	14
2.1.3 Definitionen in der psychologischen Fachliteratur.....	15
2.1.4 Verbreitungsgrad häuslicher Gewalt.....	17
2.1.5 Folgen häuslicher Gewalt für Kinder.....	23
2.1.6 Erklärungen zur Entstehung häuslicher Gewalt.....	30
2.2 SEXUELLER MISSBRAUCH	38
2.2.1 Juristische Definitionen.....	38
2.2.2 Öffentliche Wahrnehmungen.....	39
2.2.3 Definitionen in der psychologischen Fachliteratur.....	42
2.2.4 Verbreitungsgrad sexuellen Missbrauchs.....	45
2.2.5 Folgen sexuellen Missbrauchs.....	49
2.2.6 Erklärungen zur Entstehung sexuellen Missbrauchs.....	55
2.3 MAßNAHMEN ZUR PRÄVENTION HÄUSLICHER GEWALT UND SEXUELLEN MISSBRAUCHS	66
2.3.1 Allgemeine Definitionen und Ansätze von Prävention und Evaluation.....	66
2.3.2 Entwicklungspsychologische Voraussetzungen für die Durchführung primärer Prävention mit Kindern.....	71
2.3.3 Stand der Forschung zu Präventionsprogrammen häuslicher Gewalt.....	75
2.3.3.1 ZIELE UND INHALTLICHE SCHWERPUNKTE BESTEHENDER PROGRAMME	75
2.3.3.2 EVALUATION BESTEHENDER PROGRAMME	80
2.3.4 Stand der Forschung zu Präventionsprogrammen sexuellen Missbrauchs.....	85
2.3.4.1 ZIELE UND INHALTLICHE SCHWERPUNKTE BESTEHENDER PROGRAMME	85
2.3.4.2 EVALUATION BESTEHENDER PROGRAMME	90
2.3.4.2.1 Ergebnissammlung übergeordneter Ziele.....	94
2.3.4.2.2 Differentielle (Wirksamkeits-)Faktoren.....	97
2.3.5 Perspektiven für zukünftige effektive Präventionsprogramme und deren optimale Evaluation.....	99
2.3.5.1 ENTWICKLUNG VON PRÄVENTIONSPROGRAMMEN.....	99
2.3.5.2 DURCHFÜHRUNG VON PRÄVENTIONSPROGRAMMEN.....	100
2.3.5.3 METHODISCHE ASPEKTE BEI DER UMSETZUNG VON EVALUATIONSTUDIEN.....	102
2.4 ZUSAMMENFASSUNG.....	104
3. ENTWICKLUNG UND BESCHREIBUNG DES PRÄVENTIONSPROJEKTS	108
3.1 PROJEKT ABLAUF UND ZIELGRUPPE.....	108
3.2 ENTWICKLUNG UND DARSTELLUNG DES PRÄVENTIONSPROGRAMMS.....	110
3.3 ZIELE DES PRÄVENTIONSPROGRAMMS.....	118
4. FRAGESTELLUNGEN UND HYPOTHESEN.....	120
4.1 FRAGESTELLUNGEN.....	120
4.2 HYPOTHESEN.....	121

5. EMPIRISCHE UNTERSUCHUNGEN	124
5.1 PILOTSTUDIE.....	125
5.1.1 <i>Testdurchlauf des Trainings</i>	125
5.1.2 <i>Methodisches Vorgehen der Testkonstruktion</i>	126
5.1.2.1 STICHPROBE.....	126
5.1.2.2 KONSTRUKTIONSPROZESS.....	127
5.1.2.3 TESTDEFINITIONEN UND KRITERIEN FÜR DEN FRAGEBOGEN.....	128
5.1.2.4 KONZEPTION DER VIGNETTEN.....	129
5.1.2.5 KONZEPTION DER ITEMS.....	131
5.1.2.6 KONZEPTION DER ANTWORTSKALEN.....	134
5.1.2.7 DURCHFÜHRUNG DER UNTERSUCHUNG.....	135
5.1.3 <i>Ergebnisse zu den Testeigenschaften</i>	136
5.1.3.1 INHALTLICHE ANALYSEN.....	136
5.1.3.2 STATISTISCHE ANALYSEN.....	138
5.1.4 <i>Zusammenfassende Darstellung der Itemselektion und der Testrevision</i>	143
5.1.5 <i>Ermittlung der Testgütekriterien</i>	145
5.2 HAUPTSTUDIE.....	148
5.2.1 <i>Methodisches Vorgehen der Trainingsevaluation</i>	148
5.2.1.1 STICHPROBE.....	148
5.2.1.2 UNTERSUCHUNGSDESIGN.....	150
5.2.1.3 DARSTELLUNG DER EVALUATIONSTRUMENTE.....	151
5.2.1.4 DURCHFÜHRUNG DER UNTERSUCHUNG.....	159
5.2.2 <i>Ergebnisse zur Wirksamkeit der Prävention</i>	161
5.2.2.1 STATISTISCHE DATENAUSWERTUNG.....	161
5.2.2.2 ÜBERPRÜFUNG DER VORAUSSETZUNGEN.....	162
5.2.2.3 DESKRIPTIVE ANALYSEN.....	164
5.2.2.4 ÜBERPRÜFUNG DER HYPOTHESEN.....	165
5.2.2.4.1 <i>Ergebnisse zum problemorientierten Konfliktlösen</i>	166
5.2.2.4.2 <i>Ergebnisse zur häuslichen Gewalt</i>	168
5.2.2.4.3 <i>Ergebnisse zum sexuellen Missbrauch</i>	176
5.2.2.4.4 <i>Geschlechterunterschiede</i>	184
5.2.2.4.5 <i>Ergebnisse zum Einfluss des problemorientierten Konfliktlösens</i>	185
5.2.2.5 SOZIALE ERWÜNSCHTHEIT.....	187
5.2.2.6 AKZEPTANZ DES TRAININGS DURCH DIE TEILNEHMERINNEN.....	188
6. DISKUSSION.....	190
6.1 DISKUSSION DER ERGEBNISSE ZUR PRÜFUNG DER HYPOTHESEN.....	190
6.2 DISKUSSION DER ERGEBNISSE ZUR PRÜFUNG DER AKZEPTANZ.....	206
6.3 KRITISCHE REFLEXION DES REALISIERTEN PRÄVENTIONSPROGRAMMS.....	208
6.3.1 <i>Entwicklung des Präventionsprogramms</i>	208
6.3.2 <i>Durchführung des Präventionsprogramms</i>	211
6.4 DISKUSSION DER METHODISCHEN ASPEKTE DER EVALUATION.....	213
6.4.1 <i>Stichprobe</i>	213
6.4.2 <i>Untersuchungsdesign</i>	214
6.4.3 <i>Messinstrument</i>	218
6.5 AUSBLICK.....	223
7. ZUSAMMENFASSUNG.....	227
8. LITERATURVERZEICHNIS.....	229
9. ANHANG.....	260

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1	Ablauf des Präventionsprojekts	109
Abbildung 2	Beispiels vignette problemorientierten Konfliktlösens	130
Abbildung 3	Beispiels vignette häuslicher Gewalt (physische Gewalt)	131
Abbildung 4	Beispiels vignette sexuellen Missbrauchs (Geheimnis)	131
Abbildung 5	Abstufungen der Antwortvorgaben für die Endversion des Fragebogens	144
Abbildung 6	Problemorientiertes Konfliktlösen im Verlauf	166
Abbildung 7	Häusliche Gewalt_Einschätzen im Verlauf	168
Abbildung 8	Häusliche Gewalt_Verboten im Verlauf	169
Abbildung 9	Häusliche Gewalt_Handlungsmöglichkeiten im Verlauf	170
Abbildung 10	Häusliche Gewalt_Gefühl im Verlauf	171
Abbildung 11	Sexueller Missbrauch_Einschätzen im Verlauf	176
Abbildung 12	Sexueller Missbrauch_Verboten im Verlauf	177
Abbildung 13	Sexueller Missbrauch_Handlungsmöglichkeiten im Verlauf	178
Abbildung 14	Sexueller Missbrauch_Gefühl im Verlauf	179
Abbildung 15	Skala Problemorientierte Bewältigung (SSKJ 3-8) zur Validierung der Skala Problemorientiertes Konfliktlösen	A E.2
Abbildung 16	Items des Fragebogens CTS 2 zur Validierung der Skalen Häusliche Gewalt_Einschätzen	A E.3
Abbildung 17	Items des Fragebogens CKAQ-R zur Validierung der Skalen Sexueller Missbrauch_Einschätzen und Sexueller Missbrauch_Handlungsmöglichkeiten	A E.4

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1	Beteiligung der Kinder am Gewaltgeschehen	21
Tabelle 2	Risikofaktoren für die Entstehung von Partnerschaftsgewalt	33
Tabelle 3	Auszug aus den Grundanforderungen an Präventionsmaßnahmen zur Gewaltverminderung	68
Tabelle 4	Themen und Übungen für die Förderung problemorientierten Konfliktlösens und ihre theoretischen Herleitungen	113
Tabelle 5	Themen und Übungen für die Prävention häuslicher Gewalt und ihre theoretischen Herleitungen	116
Tabelle 6	Themen und Übungen für die Prävention sexuellen Missbrauchs und ihre theoretischen Herleitungen	118
Tabelle 7	Soziodemografische Angaben der Pilotstichprobe	127
Tabelle 8	Kriterien für den Fragebogen	129
Tabelle 9	Verständnis der Vignetten	137
Tabelle 10	Itemschwierigkeiten der Items je Skala	140
Tabelle 11	Trennschärfekoeffizienten der Items je Skala	142
Tabelle 12	Reliabilitätskoeffizienten nach Cronbach's Alpha	147
Tabelle 13	Soziodemografische Angaben der Stichprobe der Hauptstudie	149
Tabelle 14	Ablauf der Hauptstudie	151
Tabelle 15	Cronbach's Alpha Koeffizienten der Skalen zur Prä-Testung	152
Tabelle 16	Retest-Reliabilität: Pearson-Korrelationskoeffizienten zwischen den Skalenpaaren der Kontrollgruppe	153
Tabelle 17	Mittelwerte und Standardabweichungen der Skalenwerte beider Gruppen zum Messzeitpunkt Prä sowie deren Überprüfung von Mittelwertsunterschieden	165

Tabelle 18	Mittelwerte und Standardabweichungen der Treatment- und der Kontrollgruppe für die Skala Problemorientiertes Konfliktlösen zu allen Messzeitpunkten	167
Tabelle 19	Ergebnisse der zweifaktoriellen univariaten Varianzanalyse mit Messwiederholung für die Skala Problemorientiertes Konfliktlösen	168
Tabelle 20	Mittelwerte und Standardabweichungen der Treatment- und der Kontrollgruppe für die Skala Häusliche Gewalt_Einschätzen zu allen Messzeitpunkten	169
Tabelle 21	Mittelwerte und Standardabweichungen der Treatment- und der Kontrollgruppe für die Skala Häusliche Gewalt_Verboten zu allen Messzeitpunkten	170
Tabelle 22	Mittelwerte und Standardabweichungen der Treatment- und der Kontrollgruppe für die Skala Häusliche Gewalt_Handlungsmöglichkeiten zu allen Messzeitpunkten	171
Tabelle 23	Mittelwerte und Standardabweichungen der Treatment- und der Kontrollgruppe für die Skala Häusliche Gewalt_Gefühl zu allen Messzeitpunkten	172
Tabelle 24	Ergebnisse der zweifaktoriellen multivariaten Varianzanalyse mit Messwiederholung für die Skalen zur Bewertung häuslicher Gewalt	172
Tabelle 25	Ergebnisse der zweifaktoriellen univariaten Varianzanalysen mit Messwiederholung für die Skalen zur Bewertung häuslicher Gewalt	174
Tabelle 26	Mittelwerte und Standardabweichungen der Treatment- und der Kontrollgruppe für die Skala Sexueller Missbrauch_Einschätzen zu allen Messzeitpunkten	177
Tabelle 27	Mittelwerte und Standardabweichungen der Treatment- und der Kontrollgruppe für die Skala Sexueller Missbrauch_Verboten zu allen Messzeitpunkten	178

Tabelle 28	Mittelwerte und Standardabweichungen der Treatment- und der Kontrollgruppe für die Skala Sexueller Missbrauch_Handlungsmöglichkeiten zu allen Messzeitpunkten	179
Tabelle 29	Mittelwerte und Standardabweichungen der Treatment- und der Kontrollgruppe für die Skala Sexueller Missbrauch_Gefühl zu allen Messzeitpunkten	180
Tabelle 30	Ergebnisse der zweifaktoriellen multivariaten Varianzanalyse mit Messwiederholung für die Skalen zur Bewertung sexuellen Missbrauchs	180
Tabelle 31	Ergebnisse der zweifaktoriellen univariaten Varianzanalysen mit Messwiederholung für die Skalen zur Bewertung sexuellen Missbrauchs	182
Tabelle 32	Ergebnisse der 3-fach Interaktionen der Wechselwirkung Gruppe x Messzeit x Geschlecht	185
Tabelle 33	Ergebnisse der linearen Regression zwischen dem Prädiktor und den abhängigen Variablen (Posttest)	187
Tabelle 34	Homogenität der Varianzen (Levene-Tests)	A E.6
Tabelle 35	Ergebnisse der t-Tests für abhängige Stichproben für die Treatment- und für die Kontrollgruppe für alle Skalen	A E.7
Tabelle 36	Ergebnisse der t-Tests für unabhängige Stichproben zwischen Treatment- und Kontrollgruppe für alle Skalen	A E.8
Tabelle 37	Ergebnisse der zweifaktoriellen univariaten Varianzanalysen mit Messwiederholung zur Prüfung von Geschlechterunterschieden	A E.9
Tabelle 38	Ergebnisse der linearen Regression zwischen dem Prädiktor und den abhängigen Variablen (FU-Test)	A E.10

1. Einleitung

Kinder in unserer Gesellschaft können in vielfältigen Kontexten Opfer von Gewalt werden. Erschreckend ist, dass verschiedene Gewaltformen besonders im sozialen Nahraum auftreten. Eine Form, die weithin als Problem bekannt ist, ist der *sexuelle Missbrauch* an Kindern. Dennoch sind Mythen vom z.B. unbekanntem Täter¹ verbreitet. Im Jahr 2010 wurden 14407 versuchte und vollendete Fälle sexuellen Missbrauchs in Deutschland angezeigt (Bundeskriminalamt, 2011a). Dabei liegt die Rate der nicht angezeigten Fälle weit höher. Davon werden ca. 75 Prozent Opfer im Familien- oder Bekanntenkreis bzw. im sozialen Umfeld.

Eine andere, öffentlich weniger wahrgenommene Form, ist das Erleben partnerschaftlicher Gewalt (*häuslicher Gewalt*) durch Kinder. Bezug nehmend, wie Kinder häusliche Gewalt wahrnehmen, hat sich in der englischsprachigen Literatur der Ausdruck *children exposed to domestic violence* durchgesetzt, da er im Vergleich zu *witnessed* oder *observed*, mannigfachere Formen des Erlebens mit einbezieht. Folglich erfahren Kinder indirekt Gewalt zwischen ihren Eltern bzw. Erziehungsberechtigten und können außerdem direkt in den Konflikt einbezogen bzw. angegriffen werden. Einer Untersuchung zufolge werden ca. 21 Prozent der Kinder in Deutschland Opfer partnerschaftlicher Gewalt (Wetzels, 1997).

Neben den traumatischen Erfahrungen wirken sich beide Gewaltformen auf die psychische, soziale und kognitive Entwicklung der Kinder aus. Das Erleben häuslicher Gewalt z.B. zeigt ein 5-fach erhöhtes Risiko für behandlungsbedürftige Auffälligkeiten der Kinder und ist zusätzlich ein starker Risikofaktor im Hinblick auf mögliche Kindesmisshandlung (Kindler, 2002). Die Wahrscheinlichkeit, dass Kinder durch eine Viktimisierung auch in anderen Bereichen Opfer von Gewalt werden bzw. durch ausgeprägte Langzeitfolgen diverse Reviktimisierungen im Erwachsenenalter erleben, ist erhöht. Einige AutorInnen weisen auf den Zusammenhang des Erlebens häuslicher Gewalt und der Viktimisierung von inner- oder außerfamiliären sexuellen Missbrauchs hin (z.B. Wetzels, 1999).

Ungeachtet der Häufigkeit und der Gefahren häuslicher Gewalt ist in sehr wenigen Programmen zur Gewaltprävention dieser Problembereich integriert. Das Kapitel „Kinder als Zeugen und Beteiligte von Partnergewalt“ des nationalen Aktionsplans des

¹In der vorliegenden Arbeit wird eine geschlechtersensible Sprache verwendet. Männliche Bezeichnungen beziehen sich somit nur auf männliche Personen. Geschlechterübergreifende Bezeichnungen werden durch das Binnen-I gekennzeichnet bzw. durch die explizite Angabe der weiblichen und der männlichen Form, wenn dies aufgrund des Satzbaus notwendig ist.

Bundes „Für ein kindgerechtes Deutschland 2005-2010“ (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ), 2006) stützt die Dringlichkeit, dieses Problem zu berücksichtigen. Die Thematisierung zur Prävention sexuellen Missbrauchs hat in den letzten Jahren in Deutschland zugenommen, ist jedoch bei weitem nicht mit dem Umfang im angelsächsischen Raum vergleichbar. Dadurch wurde die öffentliche Aufmerksamkeit sowie die Anzeigebereitschaft leicht erhöht, was mit einem Rückgang an besonders innerfamiliären sexuellen Missbrauch in Verbindung gebracht werden kann (vgl. Bieneck, Stadler & Pfeiffer, 2011). Bemerkenswert ist dennoch die Scheu vor diesen Themen bei Erwachsenen. Kinder hingegen sind sich der Tatsache bewusst, dass Gewalt in ihrem Umfeld existiert, auch wenn sie nicht selbst davon betroffen sind. Sie finden es in der Regel wichtig, Fragen stellen zu dürfen, die es ermöglichen, von diffusen Vorstellungen Abstand zu nehmen. Zudem muss festgestellt werden, dass selten wissenschaftlich fundierte bzw. evaluierte Projekte zur Prävention von Gewalt existieren und angewendet werden. Die Verknüpfung zwischen praktischer Relevanz und wissenschaftlicher Absicherung gilt als Manko für Präventionsmaßnahmen allgemein, aber auch spezifisch für diesen Themenkreis.

Deshalb besteht ein Ziel dieser Arbeit zunächst darin, eine primäre Prävention für Kinder zu entwickeln, die an vorhandene (Pilot-)Projekte anknüpft und die benannten Gewaltformen aufgreift, um ihre Eintrittswahrscheinlichkeit zu minimieren. Diese werden in ein umfassendes Gewaltpräventionsprojekt integriert, das die Ziele eines *Empowerment Ansatzes* (vgl. Theunissen & Plaute, 1995) und somit die Verbesserung der allgemeinen Handlungs- und Problemlösekompetenzen verfolgt und den Rahmen für die Prävention bildet. Besonders das Vermögen von adäquater Konfliktlösung, sowie verfügbare Handlungsstrategien gelten als Schutzfaktoren vor (Re-)Viktimisierung (Berliner & Conte, 1990). Die Entwicklung dieser Kompetenzen dient somit einerseits dem konkreten Opferschutz in benannten Situationen und ist andererseits ein allgemein *protektiver Faktor*, der Kinder in ihrem Selbstbewusstsein bzw. ihrer Selbstwirksamkeit stärkt. Es wird auf Gewalt in verschiedenen Kontexten eingegangen, da jegliche Erfahrungen mit psychologischen Folgen und Beeinträchtigungen einhergehen und andere Formen von Gewalt begünstigen können. Die Inhalte für die Prävention werden aus wissenschaftlichen Befunden abgeleitet, um den geltenden Qualitätsstandards gerecht zu werden. Als weiterer wesentlicher Bestandteil der Arbeit soll schließlich die vorgestellte Prävention auf ihre Wirksamkeit

hin überprüft und deren Nutzen nachgewiesen werden. Für dieses Anliegen wurde in der Pilotstudie ein spezifischer Fragebogen entwickelt.

Nach diesen einleitenden Hinweisen zum Erkenntnisgegenstand der Arbeit wird im Kapitel 2 der theoretische und empirische Hintergrund der häuslichen Gewalt und des sexuellen Missbrauchs näher beschrieben. Dabei werden neben den Begriffsbestimmungen Untersuchungen dargestellt, die sich auf Verbreitungsgrad, Folgen und Erklärungen zur Entstehung der jeweiligen Gewaltformen beziehen. Außerdem sollen bereits existierende Präventionsmaßnahmen und Evaluationsstudien erläutert werden. Das Kapitel 3 wird Aufschluss über die Konzeption des durchgeführten Trainings geben. Dabei wird zunächst der Projektablauf und die Zielgruppe beschrieben, eine ausführliche wissenschaftliche Ableitung dargestellt, sowie die Modulhalte vorgestellt. Außerdem wird das Konzept des *problemorientierten Konfliktlösens*, das in Modul 1 thematisiert wird, genauer eingeleitet und definiert. Die Module 2 und 3 beinhalten im Wesentlichen die Besprechung der häuslichen Gewalt bzw. des sexuellen Missbrauchs. Aus den vorgestellten Theorien und Befunden leiten sich die Fragestellungen bzw. Hypothesen für die Trainingsevaluation ab, die in Kapitel 4 aufgezeigt werden. In Kapitel 5 wird die empirische Untersuchung beschrieben. So wird in der Pilotstudie (Kapitel 5.1) der Frage nach der Messgenauigkeit des für die Evaluation entwickelten Fragebogens nachgegangen und eine Testdurchführung des Trainings dargestellt. In der Hauptstudie (Kapitel 5.2) wird die Evaluation des Trainings, deren Erkenntnisse einen wesentlichen Schwerpunkt der Arbeit bilden, thematisiert. Dabei sollen die Stichprobe, das Untersuchungsdesign, die Darstellung der Evaluationsinstrumente, die Durchführung der Untersuchung, sowie die Ergebnisse präsentiert werden. Abschließend werden in Kapitel 6 die Resultate diskutiert, methodenkritisch reflektiert und Perspektiven für zukünftige Untersuchungen herausgearbeitet. Die Untersuchung und deren Erkenntnisse werden in Kapitel 7 zusammengefasst.

2. Theoretischer und empirischer Hintergrund

Der folgende Teil dieser Arbeit beschreibt die Erscheinungsformen häuslicher Gewalt und sexuellen Missbrauchs, sowie deren unterschiedlichen Definitionen genauer. Des Weiteren sollen die Häufigkeiten und die unmittelbaren bzw. die langfristigen Folgen für die Opfer dargestellt werden. Die Erforschung der Ursachen und Variablen zur Entstehung bzw. Aufrechterhaltung von häuslicher Gewalt bzw. von sexuellem Missbrauch, sowie Gewalt begünstigende und hemmende Faktoren, denen im Rahmen einer Wissensvermittlung entscheidende Bedeutung zugemessen werden muss, werden erörtert. Schließlich sollen die Begriffe *Prävention* und *Evaluation* bestimmt werden. Neben definitorischen Differenzierungen werden die Ziele beider dargestellt. Im nächsten Abschnitt werden entwicklungspsychologische Voraussetzungen der Kinder diskutiert, die für dieses Vorhaben berücksichtigt werden müssen und folglich entscheidend zur Wirksamkeit beitragen. Letztlich sollen für beide Gewaltformen jeweils die Ziele und inhaltlichen Schwerpunkte existierender Programme beschrieben, sowie einschlägige Evaluationsstudien diesbezüglich erläutert werden. Dabei sind zum einen Erkenntnisse über die Wirksamkeit festgelegter Ziele von Interesse sowie methodische Aspekte, die die Güte der Studien überprüft.

2.1 Häusliche Gewalt

2.1.1 Juristische Definitionen

Eine Erklärung, warum die Definition der häuslichen Gewalt nicht direkt im Strafgesetzbuch zu finden ist, könnte einerseits darin liegen, dass sie sich aus verschiedenen im Gesetz bereits definierten Erscheinungsformen von Gewalt zusammensetzt. Dieser Annahme folgend, müsste im entsprechenden Fall geprüft werden, welches Delikt nach dem Strafgesetzbuch (StGB) mutmaßlich vorliegt, z.B. „Körperverletzung“² (§ 223), „Nötigung“³ (§ 240) oder „Straftaten gegen die sexuelle Selbstbestimmung“ z.B. „Sexuelle Nötigung“; „Vergewaltigung“⁴ (§ 177), etc. Diese Angaben finden sich beispielsweise in den entsprechenden Bundesgesetzblättern (Bundesministerium der Justiz, 2011). Plausibler hingegen wäre die Annahme, dass

² StGB in der Fassung der Bekanntmachung vom 1. April 1998 (BGBl. I S. 3322)

³ StGB in der Fassung der Bekanntmachung vom 23. Juni 2011 (BGBl. I S. 1266)

⁴ StGB in der Fassung der Bekanntmachung vom 1. April 1998 (BGBl. I S. 3322)

diese Form der Gewalt erst seit einigen Jahren öffentlich thematisiert und juristisch verfolgt wird und deshalb noch keinen direkten Eingang in das Gesetz gefunden hat. Der partnerschaftliche Bekanntschaftsgrad wird demnach nicht genau bestimmt. Somit bilden die nachfolgenden Paragraphen keine tatsächlich gesetzliche Eingrenzung von häuslicher Gewalt ab, beschreiben aber dennoch den juristischen Rahmen im Falle seines Auftretens. Durch die unpräzise Definition in Deutschland gibt es Unsicherheiten bei der Verwendung des Begriffs.

Das „Gesetz zum zivilrechtlichen Schutz vor Gewalttaten und Nachstellungen“, das Gewaltschutzgesetz⁵ (GewSchG) erweist sich als sehr gewinnbringend für die Regelung im Falle von häuslicher Gewalt. Es umfasst Gewalt in der Paarbeziehung, aber auch Gewalt gegen andere Familienangehörige, jedoch nicht Gewalthandlungen von Eltern gegenüber ihren Kindern. Der Terminus, der diesen Bestimmungen zugrunde gelegt wird, ist nicht identisch mit der hier vertretenen wissenschaftlichen Definition der häuslichen Gewalt, da letztere nur Gewalt in Partnerschaften meint. Dennoch versteht sich das Gewaltschutzgesetz hauptsächlich als Errungenschaft für Opfer von häuslicher Gewalt (BMFSFJ, 2010). Bis zur Verabschiedung dieses Gesetzes herrschte Uneinigkeit über den Rechtsumfang mit der Straftat der häuslichen Gewalt. § 1 des Gesetzes regelt „Gerichtliche Maßnahmen zum Schutz vor Gewalt und Nachstellungen“ in Absatz 1 wie folgt:

(1) Hat eine Person vorsätzlich den Körper, die Gesundheit oder die Freiheit einer anderen Person widerrechtlich verletzt, hat das Gericht auf Antrag der verletzten Person die zur Abwendung weiterer Verletzungen erforderlichen Maßnahmen zu treffen. Die Anordnungen sollen befristet werden; die Frist kann verlängert werden. Das Gericht kann insbesondere anordnen, dass der Täter es unterlässt,

1. die Wohnung der verletzten Person zu betreten,
2. sich in einem bestimmten Umkreis der Wohnung der verletzten Person aufzuhalten,
3. zu bestimmende andere Orte aufzusuchen, an denen sich die verletzte Person regelmäßig aufhält,
4. Verbindung zur verletzten Person, auch unter Verwendung von Fernkommunikationsmitteln, aufzunehmen,
5. Zusammentreffen mit der verletzten Person herbeizuführen, soweit dies nicht zur

⁵ GewSchG in der Fassung der Bekanntmachung vom 11. Dezember 2011 (BGBl I S. 3513)

Wahrnehmung berechtigter Interessen erforderlich ist.

§ 2 des Gewaltschutzgesetzes sieht die „Überlassung einer gemeinsam genutzten Wohnung“ vor, die die verletzende Person der verletzten Person dauerhaft oder vorübergehend überlassen muss. Das Gewaltschutzgesetz ist mit Blick auf die Häufigkeit häuslicher Gewalt im Vergleich zu anderen Delikten sehr spät verabschiedet worden. Nun gilt, dass TäterInnen durch die Ausweisung der gemeinsamen Wohnung, oder das Unterstrafstellen von Stalking, z.B. permanente Telefonanrufe, deutlich sanktioniert werden und die Opfer vor weiteren Übergriffen geschützt werden sollen. Dies trifft auch zu, wenn die Partnerschaft bereits beendet worden ist. Die gesetzliche Regelung bezüglich der Wohnungsüberlassung ist als Signal und als Übergangslösung sehr zu begrüßen. Es muss jedoch berücksichtigt werden, dass die Wohnung dem häufig traumatisierten Opfer bisher wenig Schutz geboten hat und oft berechtigterweise große Angst besteht, weil der Täter bzw. die Täterin den Aufenthaltsort kennen. Alternative Möglichkeiten, wie vorübergehende Unterbringung und sozialpädagogische Unterstützung, unter anderem bei der Suche nach einer neuen Wohnung, sollten gewährleistet sein. In der Gesetzesfassung wird zudem ausdrücklich von „einer Person“ gesprochen, die folglich das Geschlecht der verletzenden Person und der verletzten Person offen lässt und somit Frauen und Männer, sowie gleichgeschlechtliche Beziehungen, gleichermaßen benennt.

So tragen diese Paragraphen auch indirekt bzw. direkt dazu bei, Kinder zu schützen, auch wenn sie nicht im Geltungsbereich des Gewaltschutzgesetzes liegen. Die Stärkung der Kinderrechte ist in den vergangenen Jahren deutlich verbessert worden. Dies zeigt sich z.B. durch das „Gesetz zur weiteren Verbesserung von Kinderrechten“, das Kinderrechteverbesserungsgesetz⁶ (KindRVerbG) von 2002, das z.B. auch die Wegweisung einer gewalttätigen Person aus der gemeinsamen Wohnung zum Schutz des Kindes regelt. Des Weiteren ist das neue „Gesetz zur Stärkung eines aktiven Schutzes von Kindern und Jugendlichen“, das Bundeskinderschutzgesetz⁷ (BKSchG) hervorzuheben, das im Januar 2012 in Kraft getreten ist und besonders Kleinkinder vor Missbrauch, Vernachlässigung und Gewalt schützen soll. Generell wird im Falle einer Rechtssprechung, besonders das „Kindeswohl“ und das „Recht auf eine gewaltfreie Erziehung“ in den Mittelpunkt gerückt.

⁶ KindRVerbG in der Fassung der Bekanntmachung vom 9. April 2002 (BGBl I S. 1239)

⁷ BKSchG in der Fassung der Bekanntmachung vom 22. Dezember 2011 (BGBl I S. 2975)

2.1.2 Öffentliche Wahrnehmungen

Häufig werden die Begriffe häusliche Gewalt und *Gewalt in der Familie* in unserer Gesellschaft und sogar teilweise in wissenschaftlichen Untersuchungen nicht klar voneinander abgegrenzt. Während sich häusliche Gewalt auf Gewalt in Ehen und Partnerschaften (vgl. Kapitel 2.1.3) bezieht, stellt Gewalt in der Familie häufig Gewalt durch Eltern an Kindern dar, z.B. Kindesmisshandlung bzw. -vernachlässigung, aber auch Gewalt an älteren Menschen oder zwischen Geschwistern (Barnett, Miller-Perrin & Perrin, 1997).

Ungeachtet juristischer Definitionen und Definitionen, die wissenschaftlichen Arbeiten zugrunde liegen, haben die Menschen einer Gesellschaft bestimmte Vorstellungen von verschiedenen Gewalttaten. Wie diverse Untersuchungen zeigen, existieren besonders bei „privater“ Gewalt, wie häuslicher Gewalt und sexueller Gewalt, etc. vielfach stereotype Annahmen (Littleton & Axsom, 2003). Diese Annahmen bzw. *Skripts* sind kognitive Repräsentationen, die beispielsweise durch die Medien und Erfahrungsberichte geformt und verfestigt werden. Schank und Abelson (1977) beschreiben sie als „appropriate sequences of events in a particular context“ (S. 41). Mithilfe der Skripts können neue Informationen schnell verarbeitet, bewertet und zu einem Gesamteindruck geformt werden. Sie tragen folglich dazu bei, alltägliche Ereignisse effizienter zu bewältigen. Bezogen auf die häusliche Gewalt existieren stereotype Skripts, die die Tat verharmlosen (Child Women Abuse Study Unit, 2010). Des Weiteren werden Erklärungen gesucht, die den Zustand bzw. die Person des Täters bzw. der Täterin entschuldigen, z.B., dass die Person alkoholisiert war oder in einer gewalttätigen Familie aufgewachsen ist und somit selbst Opfer geworden ist. Ebenfalls werden Ursachen beim Opfer unterstellt (z.B. dass es provoziert habe).

Diese Zuschreibungen von Gewalterfahrungen werden stereotyp „bestimmten“ Frauen zugeordnet: „Frauen, die es darauf anlegen“. Demnach erfolgt eine *schematische Informationsverarbeitung* (vgl. Kunda, 1999), die relativ unabhängig von der juristischen Definition fallirrelevante Aspekte betont, wie Hintergrundvariablen der TäterInnen oder den (engen) Beziehungsgrad zwischen TäterIn und Opfer. Diese Erklärungen bagatellisieren tendenziell die Taten und wirken sich häufig mildernd auf die Bewertung des Täters bzw. der Täterin aus, wovon z.B. bei einem gewalttätigen Raubüberfall auf der Straße wohl nicht ausgegangen werden kann. Solche unvollständigen Bewertungen dienen dazu, dass Menschen unangenehme Ereignisse als

besser kontrollierbar wahrnehmen und sich somit mehr schützende Eigenverantwortung zuschreiben können (Lerner, 1980).

Durch diese gesellschaftlich verbreiteten Meinungen werden bestimmte Gewaltformen eher legitimiert und folglich TäterInnen entlastet und Opfer belastet. Personen, die häusliche Gewalt erlebt haben, können diese Stereotype als sekundäre Viktimisierung empfinden, die dazu führen kann, dass Gewalt nicht berichtet oder angezeigt wird bzw. Gründe dafür bei sich selbst gesucht werden (Madigan & Gamble, 1991). Oft wird ein generelles Einnischen in private Angelegenheiten verurteilt. Selbstverständlich sollten Familie und Partnerschaft als ein privater Raum verstanden werden – gleichwohl ist dieser kein rechtsfreier Raum. Gewalt muss in jeder möglichen Form als Normabweichung betrachtet werden, unabhängig von der Berücksichtigung verschiedener Beziehungskonstellationen oder anderen fallirrelevanten Tatbeständen.

2.1.3 Definitionen in der psychologischen Fachliteratur

Im Vergleich zur internationalen Forschung, besonders aus den USA und Großbritannien, zeigt sich in Deutschland bisher ein deutlich geringeres Interesse an dem Thema der häuslichen Gewalt. Erst seit Beginn der 1990er Jahre wurde durch die Wahrnehmung von Vorfällen und durch die Gründung verschiedener Initiativen in Deutschland (z.B. Berliner Interventionszentrale gegen häusliche Gewalt (BIG) e.V., 2008) dieser Themenbereich mehr in die öffentliche Diskussion gerückt. In der Forschungslandschaft finden sich deutlich weniger Begriffsbestimmungen als für die Festlegung des Begriffs des sexuellen Missbrauchs.

Häusliche Gewalt findet sich überall in der Gesellschaft, unabhängig von Status, Alter oder Geschlecht, wobei am häufigsten Frauen Opfer dieser Gewalt sind (Schrötte & Müller, 2004). Sie umfasst Gewalt in Ehe und Partnerschaften, bzw. in ehemaligen Partnerschaften, die sich in wiederkehrenden und sehr komplexen Mustern von Macht- und Kontrollstrategien zeigen und durch Androhung oder Ausführung von physischer, sexueller, psychologischer oder ökonomischer Gewalt auftreten (vgl. Kelly, 1988). Damit bezieht sich diese Gewaltform auf intime Beziehungen, die besonders vulnerabel sind und wodurch das Entkommen der Gewalt durch z.B. einen gemeinsamen Haushalt, finanzielle Abhängigkeit oder emotionale Bindungen erschwert ist. Häusliche Gewalt richtet sich jedoch auch gegen Männer, die durch Frauen ausgeführt wird und ebenfalls

in gleichgeschlechtlichen Beziehungen; jedoch widmen sich diesen Sachverhalten eher wenige Untersuchungen. Zu den gewaltsamen Handlungen gehören z.B. Treten, Schlagen, Stoßen, Ohrfeigen, Verprügeln, Würgen bzw. absichtliches Verbrühen (Schrötte & Müller, 2004).

Gewalt in Partnerschaften wird meist mit denen von Straus (1979; 1990) und Straus, Hamby, Boney-McCoy und Sugarman (1996) entwickelten „Conflict Tactics Scales“ (CTS) erhoben und somit deren Definition häufig in Untersuchungen übernommen. Danach werden Strategien unterschieden, die PartnerInnen im Konflikt miteinander einsetzen. Neben der angemessenen Strategie des „Verhandelns“, die im Konflikt durch Diskussionen und Argumentationen zu einem Kompromiss führen soll, existieren auch unangemessene Strategien in Form von „körperlicher, sexueller und psychologischer Gewalt“ gegen den Partner bzw. die Partnerin, die in gleichnamigen Skalen vorliegen (CTS, CTS2). Die revidierte Version der Conflict Tactics Scales (CTS2) (Straus et al., 1996) bezieht erstmals den Einsatz von sexueller Gewalt als Strategie und die Folgen für das Opfer durch zwei zusätzliche Skalen mit ein. Sie erfasst folglich einerseits den Einsatz bzw. die Anwendung verschiedener Konfliktstrategien in einer Beziehung und andererseits die Häufigkeiten des Gewalterlebens und deren Folgen. Welche Strategien Personen im Konfliktfall einsetzen, ist abhängig von verschiedenen Faktoren, wie z.B. individuelle Lernerfahrungen aus der Familie, Abhängigkeit der Situation, Auffälligkeiten im Sozialverhalten, etc., wie im Kapitel 2.1.6 genauer erläutert werden wird. Gemäß der Definition von Kelly (1988) werden diese Strategien, neben dem Einsatz im Konfliktfall, auch systematisch angewendet, um z.B. ein hierarchisches Beziehungsverhältnis aufrecht zu erhalten.

Die Anwesenheit von Kindern im Haushalt geht einher mit einem beinahe doppelten Risiko an häuslicher Gewalt für Frauen (Walby & Allen, 2004). Dies zeigt deutlich, dass neben den erwachsenen Personen, ein Augenmerk auf die Kinder als Opfer gelegt werden muss, die aufgrund ihres Entwicklungsstandes besonders der Gewalt ausgeliefert sind. Holden (2003) zeigt in einer Taxonomie, wie Kinder häusliche Gewalt miterleben. Dabei geht er bereits von der Möglichkeit des „pränatalen Miterlebens“ aus. Drei seiner insgesamt zehn Kategorien beziehen sich auf das direkte Erleben der Gewalthandlungen, davon erstens das „Intervenieren“, um dem Opfer beizustehen, zweitens das selbst „Opferwerden“ und somit verbale oder körperliche Gewalt durch den Täter bzw. die Täterin zu erfahren und drittens, durch den Täter bzw. die Täterin

angestiftet, ebenfalls gegen die Mutter (oder eine andere Person) „Gewalt ausüben“. Andere Formen beziehen sich auf „Gewalt ansehen bzw. anhören“, z.B. aus dem Nachbarzimmer, „im Gespräch darüber zu erfahren“, „kurzfristige und langfristige Folgen des erwachsenen Opfers mitzuerleben“, wie z.B. das Aufsuchen einer Krankenstation bzw. das Auftreten psychologischer Symptome. Oder die Opfer leisten enorme Anstrengungen, die Gewalt vor ihren Kindern zu verbergen (Hilton, 1992), so dass diese sie „nicht realisieren“. In den wenigsten Fällen dürfte dies möglich sein. Auch in der besten Absicht, Kinder vor der Gewalt zu schützen, zeigt sich bei Stephens (1999), dass die meisten Mütter damit einer Illusion erlagen und häufig bestürzt waren, wie sehr die Kinder die Gewalt tatsächlich miterlebt hatten. Kinder sind unter diesen Umständen eindeutig ebenfalls Opfer, in manchen Fällen durch direkte physische oder sexuelle Gewalt, in jedem Fall aber durch psychologische. Häufig setzen TäterInnen Kinder dabei zusätzlich unter Druck und drohen damit, das Haustier zu töten, der Mutter bzw. dem Vater etwas anzutun oder es selbst zu verlassen (Sullivan, Juras, Bybee, Nguyen & Allen, 2000).

2.1.4 Verbreitungsgrad häuslicher Gewalt

Nachfolgend werden zunächst einige Studien beschrieben, die Gewalt zwischen PartnerInnen angeben, bevor der Verbreitungsgrad unter Kindern differenziert dargestellt wird. Dies scheint relevant, da deutlich mehr Untersuchungen mit Erwachsenen, im Besonderen weiblichen Opfern, existieren, die häufig jedoch auch im Haushalt lebende Kinder indirekt erfassen.

Das Auftreten von Delikten kann in *Inzidenzen* und *Prävalenzen* dargestellt werden. Die Inzidenzrate erfasst die Anzahl der neu aufgetretenen Fälle in einem bestimmten Zeitraum, meist während eines Jahres. Die Polizeiliche Kriminalstatistik der Bundesregierung Deutschland gibt Aufschluss über die Anzahl insgesamt angezeigter Delikte jährlich. Genannte Statistiken stellen das *Hellfeld* häuslicher Gewalt dar. In der Kriminalstatistik in Deutschland jedoch lassen sich keine Angaben zu Gewalt zwischen PartnerInnen explizit ablesen, da jedes Bundesland eine eigene Definition dieser Gewaltform hat. Beispielsweise werden für Berlin unter der Rubrik „Sonderthema“ 16382 Fälle häuslicher Gewalt im Jahr 2008 angezeigt, davon waren 78.8 Prozent Täter. Dreiviertel der Opfer waren Frauen und ein Viertel Männer. Auf Grunddessen haben

1723 Frauen und 1698 Kinder im angegebenen Jahr Notunterkünfte beansprucht (Polizeipräsident Berlin, 2008). Durch das Fehlen einer bundeseinheitlichen Definition ist dieses Thema nicht klar abzugrenzen, was wiederum einen unsichereren Umgang mit Fragen und Begebenheiten zu der Thematik zur Folge haben kann. Es wäre dringend ein politisches Signal nötig, welches eine einheitliche Terminologie in wissenschaftlichen Arbeiten unterstützen würde.

Zur Aufklärung des *Dunkelfeldes* – es werden ebenfalls Fälle erfasst, die nicht polizeilich gemeldet wurden – dienen Bevölkerungsumfragen. Häufig handelt es sich dabei um die Erfassung von Prävalenzen, d.h. der Anzahl der Fälle, die die entsprechende Variable, also Erfahrungen von häuslicher Gewalt, in einem festgelegten Zeitrahmen oder über die gesamte Lebensspanne (Lebenszeitprävalenz) aufweisen (vgl. Koss, 1993). Der repräsentativen Studie „Lebenssituation, Sicherheit und Gesundheit von Frauen in Deutschland“ des BMFSFJ aus dem Jahr 2004 zufolge haben 25 Prozent der befragten Frauen zwischen 16 und 85 Jahren körperliche oder sexuelle Gewalt bzw. beides durch den Partner oder ehemaligen Partner erlebt (Schrott & Müller, 2004). Davon gaben 31 Prozent an, dies einmal erlebt zu haben, 36 Prozent zwei bis zehn Mal und 33 Prozent bestätigten 10 bis 40 erfahrene Gewalthandlungen. Körperliche Gewalt äußert sich häufig in Form von Ohrfeigen (48.3%⁸), wütendem Wegschubsen (61.6%), etwas nach der Person werfen (27.2%) oder heftigem Wegschleudern (21.8%). Aber auch absichtliches Verbrühen/Verbrennen (1.2%) oder mit einer Waffe verletzen (2.0%) wurden als Gewaltstrategien eingesetzt.

Von den Frauen, die sexuelle Gewalt erfuhren, hatten 52.3 Prozent eine Vergewaltigung erlebt. Insgesamt waren das 5.5 Prozent aller ProbandInnen. 51.4 Prozent erlebten Zwang zu intimen Körperberührungen sowie 28.7 Prozent Zwang zu anderen sexuellen Praktiken. Gravierend ist zudem, dass 28 Prozent der betroffenen Frauen sexuelle Gewalthandlungen in Kombination mit unterschiedlichen anderen körperlichen Gewalthandlungen erlebt hatten. Am Rande sei bemerkt, dass die sexuellen Gewalthandlungen zu 68.5 Prozent in der Wohnung des Opfers bzw. zu 29.5 Prozent in einer anderen Wohnung statt fanden und somit eindeutig dem Mythos des Überfalls eines unbekanntes Täters auf der Straße entgegenstehen.

Psychische Gewalt, d.h. Beleidigungen, Unterdrückungen, systematische Abwertungen, etc. hatten 29.6 Prozent der Befragten mehrmals erlebt, wobei besonders aggressives

⁸ Da es bei der Befragung zu Mehrfachnennungen kam, summieren sich die Prozentangaben insgesamt auf über 100 Prozent.

Anschreien, Beleidigen und Einschüchtern (63.8%) auftraten, sowie Abwertungen und Demütigungen (52.7%). Von den Angaben aller Gewalttaten handelt es sich in 99 Prozent der Fälle um Täter und in ein Prozent der Fälle um Täterinnen. Ungefähr 50.000 Frauen suchen jährlich in Folge von Gewalt Schutz in Frauenhäusern (Heynen, 2003). In der Studie von Schröttle und Müller (2004) waren es 7.6 Prozent. Der größte Teil der betroffenen Frauen aber wandte sich an FreundInnen, Verwandte oder Eltern (51.3%).

Eine der diesbezüglich größten internationalen Befragungen an 12300 Personen aus Kanada ergab, dass eine von vier Frauen häusliche Gewalt erlebt hatte und somit neben physischer und sexueller, auch psychischer Gewalt ausgesetzt war (Statistics Canada, 1993). 23 Prozent der insgesamt angezeigten Gewalttaten in Kanada beziehen sich auf häusliche Gewalt. Eine höhere Rate zeigt sich in der „Swedish Study of Men’s Violence against Women 1999-2000“, die dokumentiert, dass 35 Prozent der Frauen Gewalt erlebt hatten (Lundgren, Heimer, Westerstrand & Kalliokoski, 2002). Im „British Crime Survey“ ist es ungefähr eine von vier Frauen, die in ihrem Leben physische Gewalt durch ihren Partner oder ehemaligen Partner erlebt hatte (Mirrless-Black, 1999). Auch eine niederländische Untersuchung gibt an, dass 26.2 Prozent von 1016 Frauen mindestens einmal im Leben physische Gewalt durch den (Ex-)Partner erfahren haben (Romkens, 1992). Die „Ghana National Study on Violence“ aus dem Jahr 1998 zeigt mit 33 Prozent ein höheres Aufkommen physischer Gewalt an Frauen (Coker-Appiah & Cusack, 1999). Dabei muss allerdings berücksichtigt werden, dass die Gewalthandlungen in der schwedischen Studie nicht näher spezifiziert sind. Dies zeigt die Schwierigkeit, mehrere Untersuchungen kulturübergreifend miteinander zu vergleichen, besonders wenn unterschiedliche kulturelle Vorstellungen, z.B. über das Verhältnis von Männern und Frauen herrschen. Außerdem beziehen sich die meisten Studien nur auf physische Gewalt, nicht aber auf psychische bzw. sexuelle Gewalt. So ist davon auszugehen, dass die Wahrscheinlichkeit, als europäische Frau häusliche Gewalt zu erleben, deutlich über 25 Prozent liegt. Gemäß einigen Studien müsste dieser Prozentsatz dann ebenfalls für Männer zutreffen (Archer, 2000). Die meisten Studien, besonders europäische und deutsche, gehen jedoch von ca. 5-10 Prozent männlichen Opfern häuslicher Gewalt insgesamt aus (z.B. Godenzi, 1993).

Neben der Gewalt innerhalb der Paarbeziehung, sind in vielen Haushalten Kinder direkt oder indirekt betroffen. Ungefähr 3.3 Millionen Kinder in den USA erleben jedes Jahr physische und verbale Gewalt ihrer Eltern mit einer Variationsbreite an aggressiven

Handlungen (Jaffe, Wolfe & Wilson, 1990). Hughes (1992) findet sogar eine Rate von 90 Prozent der Fälle von häuslicher Gewalt, in der Kinder anwesend oder im Nachbarraum waren. In 25 Prozent war der Täter auch den Kindern gegenüber direkt gewalttätig (National Child House, 1994). O' Brien, John, Margolin und Erel (1994) interviewten 181 Kinder im Alter von acht bis elf Jahren und fragten sie nach physischer Gewalt zwischen ihren Eltern. Davon berichteten 25 Prozent der UntersuchungsteilnehmerInnen, dass entweder die Mutter gegen den Vater Gewalt ausgeübt hatte oder der Vater gegen die Mutter tätlich vorgegangen war. In einer ähnlichen Befragung gaben 20 Prozent der Kinder an, sie hätten ihren Vater ihre Mutter schlagen sehen (McCloskey & Walker, 2000). In einer weiteren Studie in Zürich zeigte sich, dass SchülerInnen im Kindes- und Jugendalter zwischen 10 und 30 Prozent Gewalt zwischen den Eltern in unterschiedlicher Dauer, Schwere und Intensität miterlebt hatten (Pfeiffer, Wetzels & Enzmann, 1999). Auch das Kriminologische Forschungsinstitut Niedersachsen befragte 1067 Personen zwischen 16 und 29 Jahren nach Erfahrungen von Partnergewalt zwischen den Eltern. Demnach hatten 21.3 Prozent der jungen Erwachsenen diese Gewalterfahrungen miterlebt (Wetzels, 1997). Die vorliegenden Studien zeigen ein vergleichbares und hohes Vorkommen beobachteter oder miterlebter Gewalt zwischen den Eltern.

Bei Betrachtung dieser Zahlen ist es unverständlich, dass Kinder erst seit Mitte der 90er Jahre als Opfer von häuslicher Gewalt in den Blickpunkt gerückt wurden und noch unverständlicher, dass diese Themen so selten in Gewaltpräventionsprogrammen Eingang gefunden haben. In Frauenhäusern berichteten sogar 70 Prozent der Frauen von der Betroffenheit ihrer Kinder von der partnerschaftlichen Gewalt (Bowker, 1988). Eine Studie des National Child House (1994) in Großbritannien offenbarte in 75 Prozent der Fälle das Beisein der Kinder. 33 Prozent davon sahen, wie ihre Mutter verprügelt wurde und 10 Prozent sahen sexuelle Gewalttaten an ihrer Mutter. Auch die Gruppe um McGees (2000) zeigt, dass von 54 Kindern 71 Prozent physische Gewalt an der Mutter beobachteten und 10 Prozent eine Vergewaltigung.

Hilton (1992) zeigt weiterhin, auf welche Weise die Kinder in die partnerschaftliche Gewalt einbezogen waren. Er gibt an, dass 55 Prozent der Kinder die Gewalttaten gesehen und 15 Prozent die Folgen an der Mutter bemerkt hatten. In der Studie von Schröttele und Müller (2004) lebten in 60 Prozent der Fälle Kinder mit im Haushalt. Eine detaillierte Auflistung, auf welche Weise die Kinder die Gewalt miterlebt hatten, gibt

Tabelle 1. Eltern unterschätzen oft das Ausmaß, um das ihre Kinder häuslicher Gewalt ausgesetzt sind und vermuten eher, dass Kinder nur einen geringen Teil wahrnehmen. Kinder und Jugendliche sind häufig tatsächlich diejenigen, die bei extremen Gewaltsituationen die Polizei rufen.

Tabelle 1: Beteiligung der Kinder am Gewaltgeschehen. Angaben durch die Mutter.
(zitiert nach Schröttle & Müller, 2004, S. 277).⁹

	N	Prozent
Die Kinder...		
...haben die Situation angehört.	277	57.1
...haben die Situation gesehen.	242	50.0
...gerieten in die Auseinandersetzung mit hinein.	100	20.6
...haben versucht, die Mutter zu verteidigen/zu schützen.	121	25.0
...haben versucht, den Partner zu verteidigen.	10	2.0
...wurden selbst körperlich angegriffen.	48	9.8
...haben nichts mitbekommen.	111	23.0
Ich weiß nicht, ob die Kinder etwas mitbekommen haben.	54	11.1
Keine Angabe.	2	.4

Bezogen auf Partnerschaftsgewalt findet sich in einigen Studien ein gleiches Geschlechterverhältnis im Einsatz physischer Beziehungsgewalt (z.B. Billingham & Sack, 1987; Straus & Ramirez, 2004). Bei sehr schwerer körperlicher Gewalt jedoch, z.B. Tötungsdelikten, war die Rate der Frauen als Täterinnen nur etwa die Hälfte bis zwei Drittel so groß wie die der Männer. Auch bei der Verletzungsintensität war die Rate bei Gewalt von Männern gegenüber Frauen sechsmal so groß wie von Frauen gegenüber Männern. Schlussfolgernd aus der Veröffentlichung des „Family Violence Survey“, wandten in den USA Ende der 90er Jahre je etwa ein Achtel der Männer bzw.

⁹ Da es bei der Befragung zu Mehrfachnennungen kam, summieren sich die Prozentangaben insgesamt auf über 100 Prozent.

Frauen Formen körperlicher Gewalt gegen ihren (Ehe-)Partner an; zwischen 3-6 Prozent sogar schwere Gewalt (Straus, 2001). Während manche Forschungsgruppen gleiche Prävalenzen von physischer Gewalt an Frauen bzw. Männern feststellten, zeigt sich bei anderen ein deutlich höheres Auftreten von weiblichen Opfern (Makepeace, 1981; O'Keefe & Treister, 1998). Im Ergebnis einer Reihe von Untersuchungen weisen Frauen im Verhältnis zu Männern eher die Anwendung von Verhandlungsstrategien (als positive Strategie) und den leicht erhöhten Einsatz von psychischer Gewalt auf (Billingham & Sack, 1987; Emanuele, 2002; Harned, 2001). Sexuelle Gewalt wird überwiegend von Männern gegenüber Frauen ausgeübt (Harned, 2001; Waldner-Haugrud & Magruder, 1995). Lamnek und Luedtke (2005) stellen fest, dass Männer weniger auf Gewalt durch Frauen reagieren, „weil es nicht weiter schlimm war“ und weniger den sozialen Erwartungen entspricht. Somit identifizieren Männer Gewalt durch Frauen gegebenenfalls weniger als Gewalt.

Die Ergebnisse der unterschiedlichen Untersuchungen über den Einsatz der benannten Strategien und dessen Ausmaß verdeutlichen, dass männliche Täter in der Überzahl sind. Dies gilt es für die Konzeption der Präventionsinhalte zu berücksichtigen. Dennoch ist die Verfasserin generell bemüht, die Gewalt ausübende Person geschlechtsneutral zu behandeln bzw. in Fallbeispielen auch Frauen als Täterinnen zu benennen, um folglich alle Situationen, in denen potentiell Gewalt auftreten kann, gleichermaßen zu bewerten. Diese genaue Berücksichtigung trägt dazu bei, die gefundenen Ergebnisse im richtigen Verhältnis abzubilden sowie den gesellschaftlichen Blick zu weiten.

Unter verschiedenen Gewaltformen wird häusliche Gewalt, wie bereits erwähnt, sehr wenig angezeigt. In einer Studie von 484 Frauen, die diese Gewalt erlebt hatten, berichteten dies zwei von drei Frauen nicht ihren Familien, FreundInnen oder öffentlichen Institutionen (Dominy & Radford, 1996). Daran lässt sich die Scheu vor einer öffentlichen Stigmatisierung erkennen und auch die Ambivalenz, den Täter bzw. die Täterin zu schützen bzw. anzuzeigen. Weitere Gründe sind Angst vor Repressalien oder die Annahme, ihnen werde nicht geglaubt.

2.1.5 Folgen häuslicher Gewalt für Kinder

Die Auswirkungen für Individuen, die häusliche Gewalt erlebt haben, sind abhängig von verschiedenen Merkmalen, die die Missbrauchssituation betreffen, wie z.B. die Art der erfahrenen Gewalt (Holden, 2003). Wie bereits beschrieben, kann es sich um psychische, sexuelle oder physische Gewalt handeln. Die Folgen und die Verletzungen der Gewalt, wie das Vorhandensein von Wunden, das Aufsuchen eines Krankenhauses oder soziale Stigmatisierungen können die Verarbeitungen der traumatischen Erfahrungen des Opfers beeinflussen. Die Zeitspanne, in der die Partnerin bzw. der Partner Gewalt erfahren hat, beeinflusst zudem die Bewertung des Erlebten. Zusätzlich müssen stets individuelle Variablen der Partnerschaft betrachtet werden. Mildernde Auswirkungen nach den Gewalterfahrungen könnten für das Opfer auftreten, wenn es sich selbst verteidigen oder aus der Situation befreien konnte, soziale Unterstützung erlebt hat und den Täter bzw. die Täterin angezeigt hat (z.B. Krahe & Scheinberger-Olwig, 2002). Psychische Gesundheit und finanzielle Unabhängigkeit fördern zusätzlich das Ausbrechen aus der Situation (Schrötle & Müller, 2004).

Die Ausprägungen der Folgen für Kinder, die von häuslicher Gewalt betroffen sind, hängen ebenfalls von multiplen Faktoren ab, wie z.B. dem Alter, der Phase der Entwicklung, der Rolle in der Familie, der Beziehung zu den jeweiligen Elternteilen und der Verfügbarkeit von sozialer Unterstützung außerhalb der Familie (Osofsky, 2003), sowie vom Temperament des Kindes, der Dauer und dem Schweregrad der Gewalt (Osofsky, 1997). Die Vielfalt von Symptomen, die Kinder entwickeln können, ist nach Israel und Stover (2009) unabhängig davon, ob, bezogen auf den männlichen Erwachsenen, der Gewaltausübende der biologische oder der nicht-biologische Vater im Haushalt ist. Letztlich sind die Ausprägungen möglicher Symptomatiken mit denen zu vergleichen, die wie bereits beschrieben auch ein betroffener Erwachsener aufzeigen kann.

Psychologische, soziale und kognitive Folgen

Kinder, die häusliche Gewalt erfahren, weisen mehr klinische Symptome auf, wie aggressives oder delinquentes Verhalten (Lichter & McCloskey, 2004; Sudermann & Jaffe, 1997) bzw. emotionale Probleme, wie Angst, Depression, Schlafstörungen, sozialen Rückzug oder geringeres Selbstbewusstsein (Edleson, 1999a; McCloskey,

Figueredo & Koss, 1995) als unbelastete Kinder. Anhaltende Konflikte zwischen den Eltern und ein zusätzlich autoritärer Erziehungsstil sind Vulnerabilitätsfaktoren für externalisierende Störungen (Uslucan, Fuhrer & Rademacher, 2003). Sternberg et al. (1994) zeigen, dass Kinder, die häusliche Gewalt beobachtet hatten, im Vergleich zu einer Kontrollgruppe, mehr depressive Symptome aufzeigten. Es bestand kein Unterschied in den Symptomen zwischen Kindern, die die Gewalt gesehen hatten und Kindern, die auch direkte Opfer von Gewalt geworden waren. Bei Jungen wurde posttraumatischer Stress stärker mit depressiven Symptomen und geringerem Selbstwertgefühl assoziiert als bei Mädchen (Reynolds, Wallace, Hill, Weist & Nabors, 2001). Studien machen unterschiedliche Aussagen über die Folgen häuslicher Gewalt zwischen Jungen und Mädchen (Moylan et al., 2010). Kitzmann, Gaylord, Holt und Kenny (2003) untersuchten 118 Studien diesbezüglich und fanden keine Unterschiede zwischen den Geschlechtern, ebenso wenig wie Wolfe, Crooks, Lee, McIntyre-Smith und Jaffe (2003), die 41 Studien untersuchten. Andere Forschungsgruppen beschreiben Geschlechtsunterschiede (Kavemann, 2007; Spaccarelli, Sandler & Roosa, 1994). Häufig wird dann Jungen externalisierendes Verhalten zugeschrieben, während bei Mädchen meist internalisierte Formen, z.B. depressives Verhalten oder psychosomatische Beschwerden, vorliegen (Evans, Davies & DiLillo, 2008). Jedoch sind auch diese Befunde nicht einheitlich. Relevant für die vorliegende Untersuchung ist, dass Kinder häufig Folgen von häuslicher Gewalt in externalisierter und internalisierter Form aufweisen. Für die Ausprägungen dieser ist es sogar unerheblich, ob sie selbst angegriffen werden oder bei der Gewalthandlung „nur“ anwesend sind. Dies zeigt erneut, dass Kinder in jedem Fall als Opfer von häuslicher Gewalt wahrgenommen werden sollten. Wie bereits erwähnt sind die Häufigkeit und die Intensität der Folgen von verschiedenen Faktoren beeinflussbar. Die Chance für Präventionsmaßnahmen liegt demnach besonders in der Thematisierung, um solche Situationen gegebenenfalls schnell und angemessen bewerten zu können, sowie in der Entstigmatisierung und in der Möglichkeit der sozialen Unterstützung.

Des Weiteren kann durch die Partnerschaftsgewalt die Bindungsqualität zu den Bezugspersonen deutlich eingeschränkt werden. Dies muss als kritisches Lebensereignis betrachtet werden, das ebenfalls zu negativen emotionalen Zuständen führen kann. Die Kinder befinden sich häufig in einem Loyalitätskonflikt zwischen dem zu beschützenden Elternteil und dem gewaltausübenden Elternteil. Generell erleben Kinder

durch diese Erfahrungen Gefühle der Hilflosigkeit, da sie äußerst ängstlich sind, sich nicht in der Lage fühlen, etwas zu tun und selten der Situation entkommen können (Holden, 2003). Eine mögliche Einmischung in den Konflikt erhöht zudem die Wahrscheinlichkeit, selbst angegriffen zu werden. Aufgrund von Scham- und Schuldgefühlen wird selten Unterstützung außerhalb der Familie gesucht. Es kann vielmehr zu sozialen Rückzugstendenzen kommen. Durch diese *gelernte Hilflosigkeit* (Seligman, 1975) können Kinder ein geringeres Selbstwertgefühl entwickeln und dadurch wiederum diverse Schwierigkeiten haben, sich anzupassen, sich adäquat zu entwickeln und mit altersentsprechenden Anforderungen umzugehen. In Kombination mit der Übernahme von maladaptiven kognitiven Modellen über zwischenmenschliche Beziehungen, d.h. der Akzeptanz und der Integration des Erlebten im Wertesystem, kann eine eingeschränkte Fähigkeit zur konstruktiven Konfliktbewältigung resultieren (Ballif-Spanvill, Clayton & Hendrix, 2003). Der Einsatz inadäquater Konfliktstrategien kann z.B. zu Auseinandersetzungen mit Peers führen und die soziale Entwicklung deutlich beeinträchtigen. Durch die enorme Belastung ist es möglich, dass sich weitere Auffälligkeiten auf kognitiver Ebene herausbilden, z.B. eine geistig verzögerte Entwicklung, eine geringere Aufmerksamkeitsspanne, mangelnde Motivation und damit einhergehende schlechtere Schulleistungen (Wolak & Finkelhor, 1998). Fremont (2003) zeigte zudem, dass Kinder es teilweise ablehnen, in die Schule zu gehen oder zumindest Angst davor haben. Dies kann einerseits darauf zurückgeführt werden, dass sie ihre Eltern schützen möchten und deswegen bei ihnen bleiben möchten, bzw. dass sie durch die Gewalterfahrungen selbst so verängstigt sind, dass ihnen sozialer Kontakt schwer fällt.

Zusätzliches Erleben anderer Formen von Gewalt

Viele Untersuchungen bestätigen, dass häusliche Gewalt ebenfalls einen Risikofaktor für Kinder darstellt, direkter physischer, psychischer oder sexueller Gewalt ausgesetzt zu sein (Edleson, 1999a; Kellog & Menard, 2003; McGee, 2000; Osofsky, 2003). Die meisten Studien befragen dafür die Mütter als Opfer von Partnerschaftsgewalt. Gewalt an der Mutter in den ersten sechs Lebensmonaten eines Kindes verdoppelt das Risiko von Kindesmisshandlungen, psychischer Gewalt und Vernachlässigung in den folgenden fünf Lebensjahren (McGuian & Pratt, 2001). Edleson (1999b) zeigt ein

gleichzeitiges Auftreten zwischen häuslicher Gewalt und dem Erleben physischer Gewalt bei Kindern zwischen 30 bis 60 Prozent. Auch ein Review von Apple und Holden (1998) von 31 Studien berichtet diesen Zusammenhang von ca. 40 Prozent. Ein Bericht aus dem Jahr 1990 zeigt, dass Kinder, die Zeugen häuslicher Gewalt geworden sind, fünfzehn Mal mehr Opfer physischer Gewalt im Vergleich zur Kontrollgruppe werden (Senate Hearing 101-939, 1990, zitiert nach Osofsky, 2003). Personen, die eine gewaltvolle Beziehung führen, sind extremem Stress ausgesetzt. Durch die starke Belastung des Opfers ist dieses auch weniger in der Lage emotional verfügbar und aufmerksam gegenüber seinen Kindern zu sein. Während Väter sich in diesem Fall eher aus dem Erziehungsverhalten zurückziehen, leiden die Mütter unter chronischem Stress und sind als Folge in ihrem Erziehungsstil eher inkonsistent (Zimet & Jacob, 2001). So besteht das Risiko, dass Kinder bei Partnerschaftsgewalt ebenfalls durch das Opfer misshandelt werden (Holden, 2003). Häufiger jedoch sind Kinder von Gewalt betroffen, die vom aggressiven Elternteil ausgeht.

Relativ wenig Aufmerksamkeit wurde bisher dem parallelen Auftreten vom Miterleben häuslicher Gewalt und von sexuellem Missbrauch geschenkt (Farmer & Owen, 1995, zitiert nach Kavemann, 2002; Kellog & Menard, 2003; McCloskey et al., 1995). Nachfolgend werden dazu einige Studien referiert. 216 von 402 Jugendlichen, die sexuellen Missbrauch offenbart hatten und in einer entsprechenden Klinik dafür untergebracht worden waren, gaben an, dass sie ebenso häusliche Gewalt erlebt hatten (54 Prozent). Sie identifizierten den sexuellen Missbraucher als auch gewaltausübend gegenüber ihrer Mutter (Bowen, 2000). In einer Studie wurde zu 40 Prozent der Fälle sexuellen Missbrauchs am Kind ebenfalls Gewalt an der Mutter durch den gleichen Mann festgestellt (Farmer & Owen, 1995, zitiert nach Kavemann, 2002). In einer sozialen Einrichtung waren 570 Kinder vorübergehend untergebracht, in der ihre Mütter Zuflucht vor häuslicher Gewalt suchten, davon waren 93 Prozent häuslicher Gewalt ausgesetzt gewesen, 11 Prozent der Kinder hatten sexuellen Missbrauch erlebt (und 41 Prozent davon physische Gewalt) (Avery, Hutchinson & Whitaker, 2002). Zudem berichteten 37 Prozent der Mütter eigene Erfahrungen von sexuellem Missbrauch in der Kindheit. Ein Drittel untersuchter Kinder (Abrahams, 1994), die mit ihren Müttern in ein Frauenhaus in Großbritannien kamen, hatten ebenfalls körperliche oder sexuelle Gewalt durch den Partner der Mutter erlebt. Becker, Stuewing und McCloskey (2010) finden einen höheren Zusammenhang zwischen physischem Missbrauch und dem

Erleben häuslicher Gewalt ($r = .49^{**}$), als zwischen sexuellem Missbrauch und dem Beisein von Gewalt zwischen den Eltern ($r = .24^{**}$). Ein ebenfalls bedeutsamer Zusammenhang besteht zwischen den Erfahrungen von sexuellem und physischem Missbrauch ($r = .42^{**}$). Häusliche Gewalt muss folglich als zentrale Thematik zum Kinderschutz einbezogen werden, da sie vielfältige Konsequenzen für Kinder haben kann.

Auch Studien mit ProbandInnen aus der Bevölkerung weisen das gleichzeitige Auftreten häuslicher Gewalt und sexuellen Missbrauchs auf. Befragte Mütter, die häusliche Gewalt erlebt hatten, gaben an, dass ihre Kinder zu 25 Prozent sexuellen Missbrauch außerhalb des Hauses erlebt hatten und 3.6 Prozent der Kinder sexuelle Übergriffe im eigenen Haushalt im Vergleich zu einer Kontrollgruppe erfuhren, in der die Mütter vergleichsweise nur 9.5 Prozent sexuelle Handlungen am Kind außerhalb der eigenen Wohnung berichteten (McCloskey et al., 1995). Zusätzlich sagten sie aus, dass sie in 6 Prozent der Fälle vermuteten, dass ihre Partner andere Kinder sexuell missbrauchten. In einer repräsentativen Untersuchung von Wetzels (1999) mit einer großen Stichprobe wurden signifikante Unterschiede von Missbrauchsoffern gefunden, ob sie (physische) Partnerschaftsgewalt miterlebten oder nicht. Kinder, die sexuellen Missbrauch mit Körperkontakt vor dem 16. Lebensjahr erfahren hatten, gaben dies zu 45.4 Prozent an, während Kinder ohne diese Erfahrungen lediglich in 21.3 Prozent, d.h. in weniger als der Hälfte der Fälle, Partnerschaftsgewalt miterlebten. Es zeigte sich weiterhin, je häufiger diese Kinder Gewalt zwischen ihren Eltern beobachteten, desto mehr hatten sexuellen Missbrauch erlebt. In einer Untersuchung von Richter-Appelt und Tiefensee (1996) berichteten 24 Prozent der Frauen, die nach Durchführung eines Screenings sexuellen Missbrauch als 0-5 Jährige erlebt hatten, dass ihre Eltern eine schlechte Partnerschaft geführt hatten. Eine zusätzliche Gruppe, die sich nach Selbsteinschätzung als sexuell missbraucht einstufte (aber keine konkrete Situation benannte), gab dies zu 27 Prozent an. Diese Werte erhöhten sich im Alter von 6 bis 11 Jahre auf 30 bzw. 36 Prozent. Die nach dem Screening als sexuell missbrauchten Männer gaben eine schlechte Partnerschaft ihrer Eltern im jüngeren Kindesalter von 13 Prozent an und im späteren Kindesalter von 38 Prozent. Die Werte für Frauen und Männer in den angegebenen Subgruppen verdoppelten sich ungefähr, wenn die ProbandInnen sexuellen Missbrauch und Kindesmisshandlung erfahren hatten. Die

Definition einer schlechten Partnerschaft bezog sich auf eine globale Beurteilung, auf die häusliche Atmosphäre sowie auf das Konfliktverhalten der Eltern.

In einer Längsschnittstudie wurden 195 Kinder und Jugendliche aus Familien der US Marine nach Gewalterfahrungen befragt (Saunders, Williams, Hanson, Smith & Rheingold, 2002, zitiert nach Saunders, 2003). Diese Studie verdeutlicht, dass 57 Prozent dieser Kinder, die häusliche Gewalt miterlebt hatten, auch Opfer von sexuellen Übergriffen waren bzw. 53.7 Prozent von physischem Missbrauch. Zudem zeigt sie, dass das Auftreten von Gewalt auch andere Ausprägungen von Aggressionen begünstigen kann. So gaben 19.1 Prozent an, eine Art von Viktimisierung erlebt zu haben, während 29.2 Prozent zwei verschiedene Formen berichteten, 21.5 Prozent sogar drei verschiedene und 9.2 Prozent vier unterschiedliche Ausprägungen von Gewalt. Es kann folglich davon ausgegangen werden, dass Kinder, die Gewalt erleben, einem deutlich erhöhten Risiko ausgesetzt sind, auch andere Facetten von Gewalt zu erfahren. Einschränkend dazu muss bemerkt werden, dass es sich um eine sehr spezifische Stichprobe handelt.

Bei der Betrachtung der vorgestellten Studien fällt auf, dass sich die Prozentangaben des gemeinsamen Auftretens von häuslicher Gewalt und sexuellem Missbrauch unterscheiden. Während manche Studien mehr als die Verdoppelung des Risikos für sexuelle Gewalterfahrungen finden, zeigen andere ein niedrigeres gemeinsames Auftreten. Es steht in jedem Fall fest, dass das Miterleben von häuslicher Gewalt die Erfahrung, sexuell missbraucht zu werden, innerhalb oder außerhalb der eigenen Wohnung, begünstigt. Die Akzeptanz von Gewalt kann sich in verschiedenen Ausprägungen zeigen: die Täter des sexuellen Missbrauchs waren häufig auch für die Gewalt gegen die Mutter verantwortlich. Die Wahrscheinlichkeit im Falle häuslicher Gewalt, sowohl kurzfristig als auch langfristig andere Formen von Gewalt zu erleben, ist erhöht. Zudem wird ebenfalls ein deutlicher Zusammenhang zwischen physischem und sexuellem Missbrauch gefunden. Es besteht z.B. die Möglichkeit, dass auf häusliche Gewalt vermehrte physische Missbrauchserfahrungen zu Hause folgen, die wiederum zu sexuellem Missbrauch außerhalb der Familie (oder innerhalb der Familie) führen, welche somit auch im Zusammenhang mit häuslicher Gewalt stehen. Da Korrelationen keine ursächliche Richtungsweisung zulassen, müssen vielfältige Gewaltformen in Betracht gezogen werden.

Langzeitfolgen

Werden Kinder nach dem Erleben von häuslicher Gewalt nicht professionell bzw. individuell betreut, können Langzeitfolgen im Jugend- und Erwachsenenalter auftreten. Diese gehen mit Unwohlbefinden, psychischen Störungen und inakzeptablen Vorstellungen von Konfliktlösungen einher und gleichen den Folgen des sexuellen Missbrauchs bzw. zeigt sich, dass Gewalterfahrungen im Allgemeinen spezifische Folgen nach sich ziehen. Allerdings gibt es deutlich weniger Studien über die Langzeitfolgen für Kinder, die häusliche Gewalt miterlebt hatten, als Studien, die die Langzeitfolgen der Opfer von sexuellem Missbrauch untersuchten. Ohne Intervention besteht die Möglichkeit, dass sich die benannten Folgen des Erlebten im Kindesalter später im Erwachsenenalter manifestieren. Individuen mit Opfererfahrungen der häuslichen Gewalt in der Kindheit können weiterhin depressive Symptome und ein erhöhtes Angstlevel im Erwachsenenalter sowie dependente Beziehungsmuster zeigen, die die Wahrscheinlichkeit erhöhen, eine ungleichberechtigte abhängige Beziehung, z.B. mit einem gewalttätigen Partner bzw. einer solchen Partnerin zu führen. Becker et al. (2010) zeigen, dass Frauen mit physischen bzw. sexuellen Gewalterfahrungen im Kindesalter mit höherer Wahrscheinlichkeit gewalttätige Beziehungen im Erwachsenenalter eingehen und daraufhin erhöhte Werte einer Posttraumatischen Belastungsstörung aufweisen als Frauen, die keine Gewalt in der Kindheit erlebt haben. Da die Beziehung zwischen der erneuten Gewalterfahrung und den Symptomen einer Posttraumatischen Belastungsstörung nur korrelativ ist, kann Ursache und Wirkung nicht festgestellt werden.

Neben der möglichen Reviktimisierung stellt das Miterleben häuslicher Gewalt ebenso einen Risikofaktor dar, selbst (physisch) aggressiv im Erwachsenenalter zu handeln (Amato, 2000; Coohy, 2004; Guille, 2004). Whitfield, Anda, Dube und Felitti (2003) zeigen, dass Frauen und Männer, die häusliche Gewalt erlebten, ein doppeltes Risiko besaßen, Opfer von Gewalt bzw. selbst TäterIn im Erwachsenenalter zu werden. Waren die ProbandInnen ebenfalls physischem und sexuellem Missbrauch ausgesetzt, erhöhte sich das Risiko für Frauen um das 1.5-fache und für Männer um das 1.8-fache. Das nachfolgende Kapitel beschäftigt sich genauer mit der Erklärung, wie häusliche Gewalt entsteht und wie sich Missbrauchserfahrungen in der Kindheit auf die Ausführung aggressiven Verhaltens als erwachsene Person auswirken können.

Gewalterfahrungen in der Kindheit können folglich gleiche, aber gleichzeitig auch

andere Formen von Gewalt im Erwachsenenalter begünstigen. Dies stellt im Zusammenhang von präventiven Bestrebungen eine wichtige Erkenntnis dar. Zudem zeigt sich dadurch, wie die Interpretation sozialer Interaktionen bzw. der Versuch, Interessen und Bedürfnisse adäquat durchzusetzen, gelernt (und intergenerational weitergegeben) wird (Bell, 1995). Mögliche Erklärungen für die Reviktimisierung im Erwachsenenalter stellen gleichzeitig die Langzeitfolgen dar, die eine Anpassung in diesem Alter und das Vorhandensein psychischer Gesundheit erschweren. Einige beschriebene Folgen werden besonders mit dem Auftreten von späterer Gewalt assoziiert: So nennen Dube et al. (2005) gelernte Hilflosigkeit im Kindesalter einen Aspekt für erneute Viktimisierung. Das Gefühl bzw. die Tatsache, einer Situation nicht entkommen zu können (trotz großer Anstrengung), wirkt sich auf die weitere Lebensführung aus und geht meist mit depressiven Symptomen und Posttraumatischen Belastungen einher. Diese wiederum können zu Überzeugungen führen, dass Gewalt in Beziehungen dazu gehöre, dass sie selbst es nicht besser verdient hätten oder dass sie keine Möglichkeit sehen, sich aus dieser Beziehung zu lösen. Besonders das Vorhandensein von *Dissoziationen*, also „der Unterbrechung der normalerweise integrativen Funktionen des Bewusstseins, des Gedächtnisses, der Identität oder der Wahrnehmung der Umwelt“ (Saß, Wittchen, Zaudig & Houben, 1996, S. 543) gehört zu den ausgeprägtesten Risikofaktoren für Reviktimisierung, die mit einem geringen Selbstwertgefühl bzw. Selbstbewusstsein (Saunders & Moore, 1999) einhergehen.

Insgesamt zeigt sich eine große Spannbreite an direkten möglichen Folgen und Langzeitfolgen, die eine Person weitreichend körperlich und geistig betreffen kann. Welche Bereiche in welchem Ausmaß konkret beeinflusst werden bzw. wie aufgrund dessen interveniert und Unterstützung angeboten werden sollte, muss individuell begutachtet werden.

2.1.6 Erklärungen zur Entstehung häuslicher Gewalt

In diesem Abschnitt sollen Faktoren, die zur Entstehung häuslicher Gewalt beitragen, beschrieben werden. Dabei gilt es zu beachten, dass Kinder, die häusliche Gewalt miterleben, nicht direkte KonfliktpartnerInnen sind, sondern erst durch den elterlichen Konflikt in Gewalthandlungen involviert werden. Somit können keine unmittelbaren Implikationen zur Vermeidung bzw. schnellen Beendigung der Konfliktsituation für

Kinder in einer Prävention herausgestellt werden, so wie dies im Falle des sexuellen Missbrauchs darzustellen sein wird. Vielmehr muss die präventive Betonung auf der Ablehnung jeglicher Form von Gewalt, auch im häuslichen Kontext und der Festigung adäquater kognitiver Schemata in Konflikten gelegt werden. Nachfolgend werden dennoch Erklärungen zur Entstehung häuslicher Gewalt beschrieben, um einen vollständigen Überblick zu geben und um aufzuzeigen, wie Kinder langfristig aufgrund der erlebten Folgen häuslicher Gewalt bzw. anderen Gewalterfahrungen selbst Gefahr laufen, TäterInnen im Erwachsenenalter zu werden. Die Risikofaktoren werden von Straus und Mouradian (1999) umfassend dargestellt.

Feministische Theorien gehen davon aus, dass Gewalt an Frauen hauptsächlich durch Männer verursacht wird; was mit dem Faktor Geschlecht begründet wird. Nach dieser Auffassung streben Männer Kontrolle und Macht über ihre Partnerinnen an und zeigen somit die Legitimation eines ungleichen Geschlechterverhältnisses (Yllo, 1993). Gewalt dient demnach der Regulation der Paarbeziehung und der Stabilisierung der dominanten Stellung des Mannes im System. Familientheorien, die ebenfalls versuchen, das Auftreten von Gewalt zu erklären, weisen nicht diese Eindeutigkeit der männlichen Gewalt auf. Sie zeigen z.B. soziodemografische Indikatoren struktureller Ungleichheit auf und betrachten das Geschlecht nur als einen Faktor eines komplexen Ursachenmodells (Gelles & Loseke, 1993). Anderson (1997) verknüpft diese beiden Strömungen: ihre Untersuchung zeigt, dass die Faktoren Einkommen und Geschlecht zusammenhängen. So ist die Wahrscheinlichkeit erhöht, dass sich ein Mann mit geringem Einkommen eher aggressiv verhält als eine Frau mit geringem Einkommen. Anderson (1997) argumentiert, dass gesellschaftliche Erwartungen von Männlichkeit und Weiblichkeit diesen Befund stützen. Männer sind also demnach im Allgemeinen stärker bemüht, ihre männliche Identität unter Beweis zu stellen und als „starkes“ Geschlecht zu gelten, was deutlich feministischen Annahmen entspricht. Gewalt zählt somit als Strategie, um gegebenenfalls ungleiche Bereiche zwischen dem Partner und der Partnerin „aufzuwerten“ oder auszugleichen, um letztlich doch eine dominante Position einzunehmen.

In einer Studie von DeMaris, Benson, Fox, Hill und Van Wyk (2003) wurden distale und proximale Faktoren getestet, die das Auftreten von häuslicher Gewalt wahrscheinlich machen. Dabei wurde unterschieden zwischen „intensiver männlicher Gewalt“, die permanent Bestandteil der Partnerschaft ist, um über die Frau Kontrolle

auszuüben und „physischer Gewalt beider PartnerInnen“, die in Konflikten auftritt. Für die erste Form konnten mithilfe einer logistischen Regression folgende Faktoren identifiziert werden: Hintergrundvariablen, z.B. Leben in einer ungünstigen Nachbarschaft, sowie *Stressoren*, z.B. mehrere Kinder im Haushalt und die Beziehung einer nicht traditionellen Frau mit einem traditionellen Mann. Für beide erfassten Formen galten eine kürzere Beziehungsdauer, geringeres Alter zu Beginn der Partnerschaft, Arbeitslosigkeit, Substanzmissbrauch, eine höhere Anzahl von Konflikten und ungünstigere Konfliktstrategien. Die Anzahl der Kinder und das Beschäftigungsverhältnis als Stressoren galten nur dann als Risikofaktoren, wenn die Anzahl der Konflikte hoch und die Strategien schlecht waren.

Überblicksartig kann häusliche Gewalt gemäß dem *ökosystemischen Ansatz* von Bronfenbrenner (1977) betrachtet werden und verschiedene begünstigende Faktoren können in dieses Modell eingepasst werden. So erfährt diese auf der *Makroebene*, d.h. der gesellschaftlichen Ebene, eher weniger Sanktionen bzw. hat sich dieser Blickwinkel darauf erst in den letzten Jahren verändert. Dennoch bleibt festzustellen, dass häusliche Gewalt ein stark tabuisiertes Thema in unserer Gesellschaft ist und das Einhalten der Privatsphäre als eindeutig bedeutsamer eingeschätzt wird. Auf der *Mesoebene*, der Gesamtheit der sozialen Beziehungen einer Person, zeigen sich die Ausprägungen von soziokulturellen Milieufaktoren, wie den allgemein vertretenen Annahmen von Männlichkeitsmustern, Vorstellungen von Geschlechterhierarchien und gelerntem Verhalten in Konfliktsituationen. Verschiedene Studien weisen Zusammenhänge mit diesen sozial geteilten verinnerlichten Einstellungen und der Akzeptanz bzw. dem Ausüben von Gewalthandlungen auf (Burt, 1980; Lanier, 2001; Malamuth, 1981). Selbstverständlich gelten individuelle lebensgeschichtliche Einflüsse ebenso als relevant. So sind Erziehung und die familiäre Sozialisation, Entwicklung von Persönlichkeitsfaktoren (Dominanz- und Kontrollstrategien) auf der *Mikroebene* anzusiedeln. Oft hängen diese Faktoren zusammen und verstärken einander.

In den nachfolgenden Erklärungen zur Entstehung von Partnerschaftsgewalt nach Straus und Mouradian (1999) werden diese Faktoren aufgegriffen und diskutiert. Diese Arbeitsgruppe unterscheidet Faktoren, die individuelle Charakteristika einer Person und Charakteristika der Partnerschaft betreffen. Diese sind als jeweilige Subskalen im gleichnamigen „Personal and Relationships Profile“ (PRP) abgebildet (vgl. ebenfalls Straus, Hamby, Boney-McCoy & Sugarman, 2010). In Anlehnung an diese Aufteilung

erfolgt die Kategorisierung der Risikofaktoren (Tab. 2), die anschließend näher ausgeführt wird.

Tabelle 2: Risikofaktoren für die Entstehung von Partnerschaftsgewalt
(in Anlehnung an Straus & Mouradian, 1999, S. 4)

Individuelle Risikofaktoren	Risikofaktoren, die die Partnerschaft betreffen
<ol style="list-style-type: none"> 1. Antisoziale Persönlichkeit 2. Borderline Persönlichkeit 3. Depression 4. Posttraumatische Belastung 5. Substanzabhängigkeit 6. Gewaltakzeptanz 7. Delinquenter Hintergrund 8. Feindseligkeit gegenüber dem anderen Geschlecht 9. Soziale Integration 10. Stress 11. Soziale Erwünschtheit 12. Vernachlässigung in der Kindheit 13. (Physische) Gewalt in der Kindheit 14. Sexueller Missbrauch 	<ol style="list-style-type: none"> 15. Umgang mit Ärger 16. Kommunikationsprobleme 17. Konflikte 18. Dominanz 19. Eifersucht 20. Negative Attribution 21. Commitment zur Beziehung 22. Unzufriedenheit mit der Beziehung

Bezogen auf die individuellen Risikofaktoren, die zur Entstehung von Partnerschaftsgewalt beitragen können, werden zunächst zusammenfassend „pathologische“ Faktoren (1.-5.) benannt. Verschiedene Studien zeigen Zusammenhänge zwischen diesen „Störungen“ und Gewaltbereitschaft auf (Emanuele, 2002), betonen aber häufig ebenfalls die Berücksichtigung anderer entscheidender Faktoren. Barnett et al. (1997) verweisen auf ebenfalls hohe Raten von Psychopathologien bei Opfern von Gewalt und sprechen damit den unzureichenden Erklärungsversuch der pathologischen Bilder an.

Des Weiteren wird der Umgang mit Konflikten als Resultat gelernter Erfahrungen betrachtet, der vornehmlich in Familienkonstellationen angeeignet wurde (Selg, Mees & Berg, 1997) und einen entscheidenden Einfluss hat. Somit ist, wie bereits erwähnt, die

Übernahme bzw. „Akzeptanz von gewalttätigen Konfliktstrategien“ (6.) einerseits als Folge zu sehen, die sich auf verschiedene Entwicklungsaspekte des Kindes auswirken kann. Andererseits kann sie das spätere Ausüben von (häuslicher) Gewalt begünstigen. So kann das Miterleben von partnerschaftlicher Gewalt ausreichen, dass Kinder oder Jugendliche eher Gewalt ausüben oder solche akzeptieren als Kinder, die keiner Gewalt ausgesetzt waren (Selg et al., 1997; Shakoor & Chalmers, 1991). Medeiros und Straus (2006) zeigen, dass die Annahme gewalttätiger Konfliktstrategien, bezogen auf die Wahrscheinlichkeit, spätere körperliche Beziehungsgewalt auszuüben, für Männer bei 44 Prozent und für Frauen bei 30 Prozent liegt. Kinder lernen erstens, dass Gewalt ein adäquates Mittel der Konfliktlösung ist, zweitens, dass Gewalt zum Alltag im Familienleben dazu gehört, drittens, dass eine gewalttätige Person nicht bestraft wird, sondern viertens vielmehr zur Zielerreichung und zur Kontrollierung von Menschen eingesetzt werden kann. Folglich schlussfolgern sie, dass Aggressionen legitim und nützlich sind. Diese Einstellungen erschweren, durch z.B. den unangebrachten Umgang mit Frustrationen, Beziehungen oder Freundschaften aufzubauen, bzw. erhöhen die Wahrscheinlichkeit, sich auf „delinquente Gruppen“ (7.) einzulassen (Osofsky, 1997), Substanzen zu missbrauchen und somit wiederum Gewalt auszuüben.

Durch kulturelle Prägungen können in einer Gesellschaft Geschlechterunterschiede besonders betont werden und diese sogar dahin führen, dass Personen ausgeprägte Gefühle von „Feindseligkeit gegenüber dem anderen Geschlecht“ (8.) entwickeln. So lässt sich zeigen, dass negativere Annahmen bezüglich des anderen Geschlechts vermehrt gewalthemmende Faktoren außer Kraft setzen und dieser Umstand die Wahrscheinlichkeit der Beziehungsgewalt erhöht (Krahé, 1998). So sind ebenfalls die Vorstellungen, wie Partnerschaften zu führen sind, als soziale Skripts zu verstehen und z.B. die Rechtfertigung von Gewaltanwendung einer deutlich kulturellen Prägung unterworfen. Eine Reihe von Untersuchungen über verschiedene Einstellungen bzw. traditionelle Geschlechterrollen konnte zeigen, dass z.B. Mythen über sexuelle Gewalt, deren Umstände oder stereotype Meinungen zu Opfern und TäterInnen den Einsatz von Gewalt begünstigen bzw. rechtfertigen (Bohner, 1998; Burt, 1980). Diese „soziale Integration“ (9.) muss somit als entscheidende Komponente für die Übernahme gesellschaftlich geteilter stereotyper Skripte gelten und der damit möglicherweise einhergehenden Rechtfertigung von Gewalt.

Ein weiterer Faktor ist „Stress“ (10.), der sich auf allgemeine Situationen und auf Situationen, die die Paarbeziehung betreffen, bezieht. Umberson, Anderson, Williams und Chen (2003) haben besonders Stress, emotionale Zustände und Beziehungsdynamiken bei Männern mit und ohne Gewaltanwendung in der Partnerschaft untersucht. Demnach kann für Männer Gewalt als ein gesellschaftlicher Modus gesehen werden, Emotionen zu zeigen bzw. durch Substanzmissbrauch und Verdrängung Gefühle zu regulieren. In der Untersuchung formulierten die nicht gewalttätigen Männer stärkere Reaktionen auf Beziehungsdynamiken oder anderen Stress, während die gewalttätigen Männer keine emotionale Veränderung wahrnahmen oder sogar leugneten, Gefühle zu haben. Selbige nannten Gewalt als Ausdruck eines starken Gefühls bzw. als Kontrollverlust in einer stark negativ emotionalen Situation. Häufig fühlten sich aggressive Männer durch Frauen provoziert und rechtfertigten ihren Ausbruch als „normale männliche Reaktion“ auf Frustration oder Konflikte. Die Tendenz „sozial erwünscht“ (11.) zu agieren ist dabei zu berücksichtigen.

Studien untersuchen den Zusammenhang zwischen erlebter „Vernachlässigung“ (12.) bzw. erlebten Missbrauch in der Kindheit und TäterInnenverhalten im Erwachsenenalter. Riggs und O’ Leary (1989) berichteten von einer Untersuchung mit 293 Studentinnen und 168 Studenten, in der Frauen, die in ihrer Beziehung Gewalt gegen den Partner einsetzten, 50 Prozent davon in ihrer Kindheit „physische Gewalt“ (13.) beobachtet oder erlebt hatten. Die Männer, die Gewalt als Strategie nutzten, erfuhren zu 73 Prozent Gewalt in der Herkunftsfamilie. Ebenfalls zeigte sich bei den gewalttätigen Frauen, dass sie zu 77 Prozent und bei den Männern zu 74 Prozent, dieselbe Art von Gewalt anwandten, wie sie es gelernt hatten. Zwei Langzeituntersuchungen weisen auch den Zusammenhang zwischen Miterleben von Gewalt gegen die Mutter und späterem Ausüben bzw. Ertragen von Gewalt in Partnerschaften im jungen Erwachsenenalter auf (Ehrensaft et al., 2003; Linder & Collins, 2005). Straus, Gelles und Steinmetz (1980) zeigten in einer Untersuchung von 2143 Familien, dass Kinder, die die Beziehungsgewalt ihrer Eltern miterlebt hatten oder selbst direkte Opfer von Misshandlungen wurden, häufig als Erwachsene in Beziehungen mit physischer Gewalt lebten. Auch das Erleben von „sexuellem Missbrauch in der Kindheit“ (14.) wird von Medeiros und Straus (2006) als Risikofaktor identifiziert. Gaben Männer in dieser Studie an, dass sie sexuellen Missbrauch erlebt hatten (strongly agree), wurde eine Wahrscheinlichkeit von 49

Prozent gefunden, dass sie ihre Partnerin im Erwachsenenalter physisch misshandelten, während bei Männern, die sexuellen Missbrauch eindeutig verneinten, die Wahrscheinlichkeit nur 4 Prozent betrug. Es fand sich dabei ein deutlicher Interaktionseffekt bezüglich des Geschlechts, da Frauen mit sexuellen Missbrauchserfahrungen nur mit einer Wahrscheinlichkeit von 12 Prozent (im Gegensatz zu 8 Prozent bei Nicht-Missbrauchserfahrungen) körperliche Partnergewalt ausübten.

Abschließend sollen kurz die verschiedenen Risikofaktoren dargestellt werden, die die Partnerschaft bzw. die Partnerschaftsgestaltung betreffen. Der destruktive „Umgang mit Ärger“ (15.), also ein ungünstiges Ärgermanagement, stellt einen Risikofaktor für den Einsatz von Gewalt in einer Partnerschaft dar. In einer Stichprobe von Dye und Eckhardt (2000) finden die Autoren, dass gewalttätige Personen, sowohl Frauen als auch Männer, höhere Werte in ärgerbezogenen Variablen aufweisen als Personen mit gewaltfreien Strategien. „Kommunikationsprobleme“ (16.) können zudem als relevant benannt werden. Häufig finden sich in gewalttätigen Partnerschaften, Kommunikationsstile, die vielmehr einer Entwürdigung des Gegenübers, einer Abwehr oder permanentem Kritisierens gleichen, als realen Versuchen, Konflikte aufzulösen (Gottmann, 1994, zitiert nach Lösel & Bender, 2003). Inadäquate Kommunikation führt weiterhin zu „Beziehungskonflikten“ (17.). Auch z.B. die Uneinigkeit bezüglich der Ressourcennutzung, Macht- und Kontrollansprüche und Alkohol- und Substanzmissbrauch zeigen sich in partnerschaftlichen Konflikten. Der Alkoholkonsum von beiden PartnerInnen führt zu einer häufigeren Anwendung von gewalttätigen Konfliktstrategien (Riggs & O' Leary, 1989).

Wie Partnerschaften organisiert sind, ob gleichberechtigt oder mit einem „dominanten Partner bzw. einer dominanten Partnerin“ (18.), spielt ebenfalls eine entscheidende Rolle für das Ausüben oder Unterlassen von Gewalt (Barnett et al., 1997). Misshandlungen finden sich demnach weit aus häufiger in Beziehungen, in denen ein dominanter Teil vorherrscht (Coleman & Straus, 1990). Auch ausgeprägte „Eifersucht“ (19.), die Tendenz zu „negativer Attribution“ (20.) und die Art und Weise des „Commitments zur Beziehung“ (21.) kann zu „Unzufriedenheit mit der Beziehung“ (22.) und folglich zu konfliktreicheren Auseinandersetzungen führen. Unsicher gebundene Personen z.B. werden häufig Schwierigkeiten mit der Nähe-Distanz-Regulierung zu ihrem Partner bzw. ihrer Partnerin haben, was mit dem Einfordern

überhöhter Ansprüche und somit zahlreicher Konflikte und feindseligen Anklagen einhergehen kann.

Die benannten Risikofaktoren beziehen sich auf die Personen, die direkt am Konflikt beteiligt sind oder die die Konfliktsituation betreffen. Wie bereits beschrieben sind Kinder Betroffene des Konflikts ihrer Eltern. Somit muss Ziel einer Prävention für Kinder sein, die Auswirkungen der Erfahrungen, z.B. die Billigung von gewalttätigen Konfliktstrategien, zu unterbrechen, um weitreichende Folgen für Kinder zu vermeiden. Dafür muss eine differenzierte Darstellung dieser Strategien in verschiedenen Kontexten erfolgen. Bezogen auf Gewalt zwischen den Eltern soll besonders die Inadäquatheit dieser Umgangsform und deren Nicht-Legalität herausgestellt werden. Kinder können durch die Thematisierung im Klassenzimmer eine Entlastung erfahren. Selbstverständlich ist dies eine äußerst sensible Angelegenheit, deren Aussichten auf Erfolg realistisch bewertet werden muss. Dennoch kann durch die offene Thematisierung die Wahrscheinlichkeit erhöht werden, dass Kinder adäquate Strategien verinnerlichen, Gewalterfahrungen unterbrochen werden und sie sich gegebenenfalls Hilfe bzw. soziale Unterstützung suchen.

Relevant ist zusätzlich die Kenntnis protektiver Faktoren (vgl. auch Kapitel 2.2.6), wie eine sichere Bindung zu einem nicht-gewalttätigen Elternteil oder zu einer anderen erwachsenen Vertrauensperson, wie Großeltern oder Verwandte. Aber auch der Unterstützung durch LehrerInnen und ErzieherInnen kommt Kindern für die Entwicklung von Bewältigungskompetenzen, trotz kritischer Lebensereignisse (*resiliente Kinder*), eine große Bedeutung zu (Fuhrer, 2009). So zeigt sich, dass diese Kinder weniger belastet sind, wenn sie eine stabile Bezugsperson haben, die auf ihre Bedürfnisse eingeht. Diese Personen fungieren auch als Modelle und stellen Gewalt als nicht normativen Zustand heraus. Zudem können sie durch einen erfolgreichen Umgang mit Stresssituationen Kindern als Vorbild dienen und dabei helfen, dass diese angebrachte Copingstrategien entwickeln (Guille, 2004). Zudem zeigt Rutter (1994), dass positive Schulerfahrungen, Kinder entlasten kann, Erziehungsziele erreicht werden können und der Selbstwert gestärkt werden kann. Ein weiterer elementarer Faktor ist nämlich die Ausprägung des Selbstwertgefühls der Kinder (Martin, 2002). Dieses wird durch die Gewalterfahrungen möglicherweise beeinträchtigt oder deutlich geschwächt. Selbstbewusste Kinder sind jedoch eher in der Lage, sich der Situation zu entziehen bzw. Hilfe zu holen. Diese Schutzfaktoren sollten, soweit wie möglich, eine Rolle in der

präventiven Arbeit mit Kindern spielen und die Thematisierung von (häuslicher) Gewalt in ein allgemeines kompetenzorientiertes Training einbetten.

2.2 Sexueller Missbrauch

2.2.1 Juristische Definitionen

Die für diesen Kontext relevanten Tatbestände sind im 13. Abschnitt des StGB, „Straftaten gegen die sexuelle Selbstbestimmung“, gesetzlich verankert. Es gelten folgende Bestimmungen zur Eingrenzung der Straftat des sexuellen Missbrauchs, die aufgrund des Rahmenbeschlusses des Rates der Europäischen Union zur Bekämpfung der sexuellen Ausbeutung von Kindern und der Kinderpornographie 2008 angepasst wurden:

§ 176: „Sexueller Missbrauch von Kindern“¹⁰:

(1) Wer sexuelle Handlungen an einer Person unter vierzehn Jahren vornimmt oder an sich von dem Kind vornehmen lässt, wird mit Freiheitsstrafe von sechs Monaten bis zu zehn Jahren bestraft.

Die weiteren Abschnitte des § 176 beziehen sich auf die Mitwirkung Dritter bzw. auf das Versprechen des Kindes an dritte Personen und die Festlegung des Strafmaßes in schweren Fällen. Außerdem setzt Abschnitt (4) fest:

Mit Freiheitsstrafe von drei Monaten bis zu fünf Jahren, wird bestraft, wer

1. sexuelle Handlungen vor einem Kind vornimmt,
2. ein Kind dazu bestimmt, dass es sexuelle Handlungen vornimmt (...),
3. (...) auf ein Kind durch Schriften einwirkt, um es zu sexuellen Handlungen zu bringen (...)
4. auf ein Kind durch Vorzeigen pornografischer Abbildungen oder Darstellungen (...) bzw. entsprechendes Reden einwirkt.

§ 176 (4) zeigt in der geltenden Fassung eine Verschärfung des Strafmaßes im Vergleich zu vorangegangenen Gesetzestexten, der aktuell neben einer Sicherheitsverwahrung von bis zu fünf Jahren nicht mehr die Möglichkeit einer

¹⁰ StGB in der Fassung der Bekanntmachung vom 5. November 2008 (BGBl. I S. 2149)

Geldstrafe einbezieht bzw. ein Mindestmaß an drei Monaten festlegt. In § 176a ist „schwerer sexueller Missbrauch“ definiert, z.B. das Eindringen in den Körper oder das Begehen einer gemeinschaftlichen Tat und § 176b definiert „Sexuellen Missbrauch mit Todesfolge“. Zusätzlich gibt es weitere Paragraphen, die den Kontext bzw. die Beziehungen zwischen TäterIn und Opfer genauer beschreiben, z.B. „sexueller Missbrauch widerstandsunfähiger Personen“¹¹ (§ 179) oder die „Förderung sexueller Handlungen Minderjähriger“¹² (§ 180).

Es ist aber juristisch klar geregelt, dass einerseits das direkte Vornehmen von Handlungen an einem Kind unter Strafe steht, andererseits werden ebenfalls Taten verfolgt, die in Anwesenheit eines Kindes vollzogen oder bei denen Minderjährige selbst zu solchen Taten gezwungen werden. Neben der Bestimmung des Strafmaßes wird die Handlung spezifiziert, das Geschlecht der Person offen gelassen, die die Tat begeht, sowie die Beteiligung möglicher dritter Personen benannt.

2.2.2 Öffentliche Wahrnehmungen

Bezogen auf sexuelle Gewalt, die sich auf erzwungene sexuelle Handlungen zwischen Erwachsenen bezieht, existieren in der Öffentlichkeit bestimmte Vorstellungen, die durch zahlreiche wissenschaftliche Untersuchungen belegt sind. So begeht demnach eine „typische“ Vergewaltigung ein fremder Mann, der nachts im Freien eine Frau angreift und zu sexuellen Handlungen zwingt, nachdem diese sich erfolglos körperlich zur Wehr gesetzt hat (Krahé, 1992; Ryan, 1988). Im Gegensatz zur juristischen Definition liegt in diesem stereotypen Skript, das häufig angenommen wird, die Betonung deutlich mehr in der Situation, z.B. dem Ort und dem Bekanntschaftsgrad. Besteht entgegengesetzt der beschriebenen Situation jedoch eine Vorbeziehung zwischen TäterIn und Opfer, so wird eine Vergewaltigung als weniger gravierend für das Opfer gesehen und die Bemessung des potenziellen Strafmaßes deutlich herabgesetzt (Littleton & Axsom, 2003). Zudem zeigen Krahé und Scheinberger-Olwig (2002), dass der Einsatz von verbalem Druck und das Ausnutzen der Wehrlosigkeit als TäterInstrategie zu ca. 75 Prozent genutzt wird, im Vergleich zum Einsatz gewalttätiger Strategien. Selbst Opfer finden es unter diesen Umständen schwieriger, eine Tat als eine „richtige“ Vergewaltigung anzuerkennen (Layman, Gidycz & Lynn, 1996), obwohl

¹¹ StGB in der Fassung der Bekanntmachung vom 13. November 1998 (BGBl. I S. 3322)

¹² ebd.

diese nach dem Strafgesetzbuch sanktioniert werden müsste. Erstmals definierte Burt (1980) diese stereotypen Vorstellungen als *rape myths*, die „prejudicial, stereotyped, or false beliefs about rape, rape victims, and rapists“ (S. 217) darstellen und auch Bohner (1998) prägte umfassend den Begriff der *Vergewaltigungsmythen*.

Für den Sexuellen Missbrauch existieren ebenso *Missbrauchsmythen* (Collings, 1997), die darstellen, wie Kinder von fremden Männern unter einem Vorwand z.B. in ihr Auto gelockt werden, um diese schließlich zu missbrauchen. Auch wenn einzelnen Berichten zufolge diese Annäherung und die Art der Tat festgestellt werden müssen, besteht bei der überwiegenden Mehrheit der Fälle ein davon abweichender Tathergang. Collings (1997) legte in einer Untersuchung 146 Männern und 259 Frauen stereotype Aussagen zu sexuellem Missbrauch dar und ließ individuell bewerten, ob diese auf die kognitiv repräsentierten Vorstellungen von sexuellem Missbrauch zuträfen. Nach einer Faktorenanalyse ergaben sich drei Faktoren, die die Vermutung der stereotypen Repräsentationen bestätigten und detaillierter beschreiben: 1. „Blame diffusion“, 2. „Denial of Abusiveness“ und 3. „Restrictive stereotypes“. Zur ersten Gruppe gehören stereotype Meinungen, die die Verantwortung für die Tat anderen Personen als dem Täter bzw. der Täterin zuschreiben, wie z.B. dem Opfer selbst oder dessen Umfeld („Children who act in a seductive manner must be seen as being at least partly to blame if an adult responds to them in a sexual way.“). Diesem Faktor stimmten die ProbandInnen zu 26.7 Prozent zu. Der zweite Mythentyp leugnet die missbräuchliche Komponente einer sexuellen Beziehung zwischen einem Kind und einem Erwachsenen („Sexual contact with an adult can contribute favorably to a child’s subsequent psychosexual development.“), was 11.3 Prozent der ProbandInnen vertraten. Schließlich wird restriktives Auftreten von sexuellem Missbrauch im dritten Typ beschrieben, indem durch das Benennen bestimmter Tatumstände das Auftreten minimiert oder verharmlost wird, indem z.B. nur Fremde als TäterInnen beschrieben oder die Folgen für Kinder bagatellisiert werden („Most children are sexually abused by strangers or by men who are not well known to the child.“). Dieser Faktorklärte 9.4 Prozent der Varianz auf. Der Autor definiert als Ergebnis seiner Studie: „Child sexual abuse myths and stereotypes are false, or overgeneralized, beliefs that create a climate that is hostile to child sexual abuse victims (...).“ (Collings, 1997, S. 672).

Hofmann (2005) differenziert zwei Typen von Missbrauchsmythen. Typ-1-Mythen betonen ebenfalls die Verharmlosung des Missbrauchs und entlasten die TäterInnen

bzw. belasten die Opfer, z.B.: „Mädchen, die missbraucht werden, verhalten sich vorher meist in irgendeiner Weise verführerisch.“ oder „Sexuelle Erregung führt zu verminderter Schuldfähigkeit.“. Während Typ-2-Mythen die Vielgestaltigkeit des sexuellen Missbrauchs stark vereinfachen und es als Phänomen am Rande der Gesellschaft darstellen: „Meistens erfolgt der Missbrauch überfallartig und mit Gewaltanwendung.“, „Schreien und massive Gegenwehr ist meistens die spontane erste Reaktion der Opfer.“, sowie „Sexuelle Missbraucher sind größtenteils krankhafte Triebtäter.“ Bei der Aufteilung nach Collings (1997) finden sich seine ersten beiden Typen annähernd im Typ 1 von Hofmann (2005) wieder, während Collings dritter Typ mit dem letzten Typ von Hofmann größtenteils übereinstimmt. Von den 488 ProbandInnen bei Hofmann stimmte die Hälfte den Typ-2-Mythen zu und geringfügiger den Typ-1-Mythen. Während die Mythenbewertung vom 2. Typus von Alter und Schulbildung abhängig waren – je jünger die TeilnehmerInnen waren und je weniger gebildet, desto eher stimmten sie im Sinne der Mythen zu – wiesen Typ-1-Mythen diesen Zusammenhang nicht auf.

Es kann festgestellt werden, dass die stereotypen Überzeugungen, dass fremde Täter aus Randgruppen der Gesellschaft kommen bzw. als psychisch krank eingestuft werden (Typ 2) in der deutschen Untersuchung von Hofmann (2005) überwogen. Die Verharmlosung der Tat bzw. die Verantwortungsverschiebung von TäterInnen zu Opfern (Typ 1) wird hingegen seltener wahrgenommen. Diese Ergebnisse stehen entgegengesetzt zu den von Collings (1997) mit einer südafrikanischen Stichprobe. Die Tendenz, in der deutschen Öffentlichkeit pädophilen SexualstraftäterInnen drastische Strafen auferlegen zu wollen, weist auf Hofmanns Befund hin. Gesamtgesellschaftlich stellt sich vornehmlich die Aufgabe, den Mythos des unbekanntem Täters bzw. der Täterin aufzulösen und auch in der präventiven Arbeit mit Kindern zu thematisieren. Im Laufe der letzten Jahre initiierten öffentliche Institutionen mit diesem Fokus Psychoedukationen in Schulen und in Beratungsstellen, auch wenn offensichtlich dieser noch nicht überwiegend in der Mitte der Gesellschaft angekommen ist.

Offenbar erfüllen Missbrauchsmysmen eine spezielle Funktion. So stellt sich die Frage, weshalb sexuelle Delikte in der Öffentlichkeit unkundig betrachtet und stereotyp bewertet werden. Aus dem Bestreben heraus, negative Emotionen zu vermeiden, wird eine „gerechte Welt“ (Lerner, 1980) aufgebaut, wie bereits für die Bewertung häuslicher Gewalt beschrieben wurde, in der Opfer in manchen Fällen eine Mitschuld tragen bzw.

TäterInnen sexuellen Missbrauchs als „kranke KinderschänderInnen“ dargestellt werden. Die Annahme des tatsächlich selten auftretenden pädophilen Triebtäters bzw. der Triebtäterin setzt die Wahrscheinlichkeit herab, anzunehmen, dass Kinder im eigenen Umfeld missbraucht werden könnten. So ist es möglich, die Welt als kontrollierbar zu erleben und dem Ausgesetztsein negativer Ereignisse oftmals zu entgehen. Individuen leiten ihre Annahmen über TäterInnen und Opfer aus ihrer Einstellungsstruktur ab und beziehen sich dabei häufig, wie bereits erwähnt, auf fallirrelevante Fakten. Immer noch werden Fälle in den Medien so dargestellt, dass die Mythenakzeptanz begünstigt wird. Die Weitergabe dieser kognitiven stereotypen Repräsentationen ist nicht nur eine Fehlinformation, sondern birgt auch potentielle Risikofaktoren, eine ambivalente bzw. übergriffige Situation nicht angemessen bewerten zu können. Im Sinne von Prävention müssen Missbrauchsmymen aufgebrochen werden, die das Aufrechterhalten von sexuellem Missbrauch in unserer Gesellschaft begünstigen.

2.2.3 Definitionen in der psychologischen Fachliteratur

Die Erwartung, in der wissenschaftlichen Literatur eine genaue Definition des sexuellen Missbrauchs zu finden, erfüllt sich nicht. Seit Beginn der Frauenbewegung in den 1970er Jahren gibt es eine Fülle von Beiträgen zu diesem Thema, häufig werden aber Termini in unterschiedlichen Untersuchungen nicht einheitlich verwendet, so dass die Vergleichbarkeit eingeschränkt ist. Deshalb ist es wichtig, die verschiedenen Annäherungen zu erläutern, um eine genaue Definition und somit eine Abkehr von einem uneinheitlichen Verständnis herauszuarbeiten und der vorliegenden Untersuchung eine präzise Begriffsbestimmung voranzustellen.

Der Terminus des sexuellen Missbrauchs hat sich in der Fachliteratur als Bezeichnung für sexuelle Übergriffe an Kindern durchgesetzt (z.B. Wipplinger & Amann, 2005) und wird auch in der englischsprachigen Literatur, mit dem Begriff *sexual abuse*, am häufigsten verwendet (z.B. Finkelhor, 1987). Verschiedene Merkmale können herangezogen werden, um die Begrifflichkeit schwerpunktmäßig festzulegen. So erfolgt eine Unterscheidung, die hauptsächlich auf verschiedene Handlungen des Täters bzw. der Täterin abzielt und sich dadurch als *enge bzw. weite Definition* beschreiben lässt (Wipplinger & Amann, 2005). Enge Definitionen betonen besonders den körperlichen

Kontakt zwischen Opfer und TäterIn. Weite Definitionen hingegen, auch hier gibt es eine Fülle von verschiedenen Begriffsbestimmungen, versuchen den gesamten Umfang sexueller Handlungen, seien sie an oder vor einem Kind vollzogen, darzustellen. Dazu gehören neben den Handlungen, die mit Körperkontakt zu tun haben, auch Taten, wie z.B. verbale Belästigungen, Exhibitionismus, Anleitung zur Prostitution, sowie Erstellung oder Darbietung pornographischen Materials. Während sich also enge Definitionen nur auf „hands on“-Taten beziehen, werden bei weiten Definitionen sowohl „hands on“ als auch „hands off“-Taten berücksichtigt (Fegert, 2003).

Eine Definition nach Barnett et al. (1997) integriert vier Komponenten. Demnach umfasst sexueller Missbrauch erstens sowohl intrafamiliären als auch extrafamiliären Missbrauch. Zweitens definieren die AutorInnen ebenfalls übergreifende Handlungen als solche, die physischen Kontakt sowie nicht körperlichen Kontakt einschließen. Ein weiterer wichtiger Aspekt ist die Ausbeutung des Kindes, die darin besteht, dass Kinder aufgrund ihres Entwicklungsstatus' sexuellen Kontakten nicht zustimmen oder diese ablehnen können, da sie nicht in der Lage sind, das volle Ausmaß und die möglichen Konsequenzen zu erfassen. Als letzter Punkt wird die Altersspanne zwischen TäterIn und Opfer betrachtet, die in vielen Definitionen mindestens fünf Jahre betragen muss, bei den AutorInnen aber nicht genauer benannt wird. Sie betonen somit einerseits das Machtgefälle zwischen Erwachsenen und Kindern, aber ebenfalls zwischen Jugendlichen und Kindern und tragen zusätzlich dem Auftreten von missbräuchlichen Handlungen von Kindern an Kindern Rechnung.

Eine weitere Definition nach Bange (1992) umfasst ebenso die Unfreiwilligkeit bzw. Unmündigkeit des Kindes und betont zusätzlich die Bedürfnisbefriedigung des Täters bzw. der Täterin. Trotz einer geschlechtsneutralen Formulierung wird angenommen, dass Bange (1992) von einem Täter bzw. einer Täterin ausgeht:

„Sexueller Missbrauch an Kindern ist jede sexuelle Handlung, die an oder vor einem Kind, entweder gegen den Willen des Kindes vorgenommen wird oder der das Kind aufgrund körperlicher, psychischer, kognitiver oder sprachlicher Unterlegenheit nicht wissentlich zustimmen kann. Der Täter nutzt seine Macht- und Autoritätsposition, um seine eigenen Bedürfnisse auf Kosten des Kindes zu befriedigen.“ (Bange, 1992, S. 57).

Nach Auffassung der Verfasserin beschreiben die Definitionen nach Barnett et al. (1997) und Bange (1992) sehr gut den Tatbestand des sexuellen Missbrauchs. In der vorliegenden Arbeit wird folglich eine weite Definition vertreten, die alle Handlungen,

ob mit oder ohne direkten Körperkontakt, vor oder an einem Kind aus dem sozialen Umfeld, einschließen (vgl. Kapitel 2.2.1). Die genaue Festlegung der Altersspanne zwischen Opfer und TäterIn spielt eine eher untergeordnete Rolle, da eine zu enge Definition auch Fälle ausschließen könnte, die unter Betrachtung anderer Aspekte eindeutig als sexueller Missbrauch zu sehen sind. Zu nennen ist das strukturelle Machtgefälle zwischen Kindern und Erwachsenen bzw. Jugendlichen, was Kinder vollkommen aus ihrer Mitverantwortung entbindet – entgegen manchen alltagspsychologischen Annahmen, die unterschiedliche Einschätzungen aufgrund verschiedener Tatumstände zulassen. Kinder können sexuellen Kontakten nicht eindeutig zustimmen oder sie ablehnen und sie sind deshalb keinesfalls als gleichberechtigte PartnerInnen in sexuellen Beziehungen zu sehen. Genau auf diesen Aspekt des gegenseitigen Einverständnisses zielt jedoch das Strafgesetzbuch mit der Formulierung der „Sexuellen Selbstbestimmung“.

Wenige Definitionen lassen das Geschlecht der missbrauchenden Person (und auch des Opfers) offen. Besonders feministische Definitionen betonen das männliche Geschlecht eines Täters (Wipplinger & Amann, 2005). Wie im Kapitel 2.2.4 zu zeigen sein wird, handelt es sich tatsächlich in den meisten Fällen um Täter. Dennoch wird den Frauen als Täterinnen ein immer deutlicheres Forschungsinteresse entgegen gebracht. In dieser Arbeit wird dem Umstand Rechnung getragen, dass mehr Männer als Täter in Erscheinung treten, vernachlässigt aber auch nicht die Möglichkeit, als Frau verantwortlich für sexuellen Missbrauch an Kindern zu sein.

Barnett et al. (1997) und Bange (1992) lassen außer Betracht, dass die Annäherung an das Kind eine Rolle spielt, d.h. welche Strategien herangezogen werden. Beim sexuellen Missbrauch entsteht der Kontakt dadurch, dass der Täter bzw. die Täterin ein Vertrauens- und Abhängigkeitsverhältnis zum Opfer aufbaut (Bretz, Bodenstein & Petermann, 1994). Folglich handelt es sich also weniger um die unbekannte gewalttätige Person, sondern vielmehr um eine, die sich in der Nähe des Kindes aufhält, dieses psychisch unter Druck setzt und schrittweise eine (grenzüberschreitende, sexuelle) Beziehung aufzubauen versucht. Es folgen dann sexuelle Handlungen. Entgegen der verbreiteten Mythenakzeptanz scheint es wichtig, diese Herangehensweise zu betonen. Zudem gibt es Fälle, in denen physische Gewalt angewendet wird.

Zusammenfassend wird in der eigenen Untersuchung von folgenden Annahmen ausgegangen: Sexueller Missbrauch findet vornehmlich im sozialen Umfeld des Kindes

statt, d.h. er kann sowohl in der Familie auftreten, als auch im erweiterten Bekanntenkreis sowie in Institutionen, wie Schulen und Freizeitclubs, etc. Es handelt sich dabei um Taten, die entweder direkt am Kind vorgenommen, von ihm verlangt oder vor ihm ausgeführt werden. Sexueller Missbrauch passiert dann, wenn Erwachsene oder Jugendliche Kinder ausnutzen, da sie entwicklungspsychologisch noch nicht in der Lage sind, die Situation in ihren Konsequenzen einzuschätzen bzw. wenn die Kinder von vorn herein die Taten ablehnen. Die Strategie der TäterInnen kann unterschiedlich sein, häufig finden aber keine physischen Gewaltanwendungen statt, vielmehr versucht der Täter bzw. die Täterin durch psychischen Druck auf das Kind die Tat zu initiieren.

2.2.4 Verbreitungsgrad sexuellen Missbrauchs

Für das Auftreten sexuellen Missbrauchs gibt es deutschlandweit eindeutige Angaben, denen einheitliche juristische Definitionen zugrunde liegen. Diese Werte beziehen sich auf angezeigte Fälle und stellen somit das Hellfeld dar, dessen Betrachtung als nicht ausreichend gelten kann. Die Kriminalstatistik in Deutschland weist für 2010 insgesamt eine Inzidenz von 14407 angezeigten versuchten und vollendeten Fällen sexuellen Missbrauchs nach den Paragraphen 176, 176a, 176b (StGB) auf (Bundeskriminalamt, 2011a; 2011b). Damit wird eine Zunahme von 2.6 Prozent im Vergleich zu 2009 (14038 Fälle) festgestellt (Bundeskriminalamt, 2010a; 2010b); demgegenüber nahmen die Anzeigen seit 1992 stetig ab. So wurden im Jahr 2010 3706 Jungen und 10701 Mädchen Opfer sexuellen Missbrauchs. Diese Kinder wurden in 8716 Fällen von Verwandten, Bekannten oder TäterInnen mit flüchtigen Vorbeziehungen missbraucht im Vergleich zu 4708 Fällen von fremden Personen. Die übrigen Fälle konnten nicht aufgeklärt werden. Da diese Statistiken das Hellfeld beleuchten, muss davon ausgegangen werden, dass verwandte bzw. bekannte TäterInnen in den Anzeigen deutlich unterrepräsentiert sind. In der Regel werden eher fremde Personen als TäterInnen zur Verantwortung gezogen, als nahe stehende oder bekannte Personen.

Prävalenzstudien zum sexuellen Missbrauch betrachten in der Regel die Altersspanne der Kindheit, d.h. Personen bis zum 14. Lebensjahr. Um Vergleiche aus den Untersuchungen ziehen zu können, ist eine übereinstimmende Definition unerlässlich. So werden im Folgenden nur Prävalenzen aufgeführt, denen eine vergleichbare Forschungsdefinition zugrunde liegt und die mit reliablen und validen

Messinstrumenten, zumeist einem Fragebogen, erhoben wurden. Häufig handelt es sich dabei um retrospektive Befragungen, die im ungünstigen Fall Erinnerungsverzerrungen oder -lücken aufweisen können, im günstigsten Fall jedoch wahre Häufigkeiten und die verschiedenen Arten der Übergriffe offenbaren. Aus Furcht vor Stigmatisierung durch das soziale Umfeld oder vor sekundärer Viktimisierung verwundert es nicht, dass Dunkelfeldstudien weitaus höhere Angaben aufweisen, als angezeigte Fälle in Hellfeldstudien abbilden können. Es existieren eine Reihe von Untersuchungen zur Ermittlung der Prävalenzen, meist mit Studierenden als ProbandInnen – in der Bundesrepublik jedoch erst seit Beginn der 1990er Jahre – die hier ausschnittsweise vorgestellt werden sollen.

In einer Studie von Raupp und Eggers (1993) wurden 1009 SchülerInnen und Studierende befragt, ob sie in der Kindheit sexuellen Missbrauch erlebt hatten: 25.2 Prozent der Frauen gaben nach einer weiten Definition an, sexuellen Missbrauch erfahren zu haben; 14 Prozent davon mit Körperkontakt und 2.3 Prozent davon mit erzwungenem Geschlechtsverkehr. Die Männer der Studie berichteten von 6.3 Prozent erlebten sexuellen Übergriffen, 3.9 Prozent bestätigten Erfahrungen mit Körperkontakt und 1.5 Prozent der Probanden gaben Übergriffe mit Geschlechtsverkehr an. Es finden sich vergleichbare Ergebnisse bei Bange (1992), der sexuell ungewollte Kontakte mit und ohne Körperkontakt von 25 Prozent der Frauen und 8 Prozent der Männer feststellte. Bei einer repräsentativen Studie in Deutschland wurden ebenfalls ähnliche Angaben gemacht, bei der 1661 Frauen und 1580 Männer befragt wurden: Es wurden dabei 18.1 Prozent weibliche Opfer und 7.3 Prozent männliche Opfer ermittelt (Wetzels, 1997). In der aktuellen Repräsentativerhebung des Kriminologischen Forschungsinstituts, Niedersachsen im Jahr 2011, mit einer Stichprobe von 11428 Personen zeigte sich ein deutlicher Rückgang der Fälle, besonders beim sexuellen Missbrauch mit Körperkontakt. So gaben 6.4 Prozent der Frauen und 1.3 Prozent der Männer an, diese Form bis einschließlich 15 Jahren erlebt zu haben (Bieneck, et al., 2011). Dies betraf 473 Personen, während zusätzliche 518 Personen von anderen sexuellen Handlungen betroffen waren. Der beschriebene Rückgang betrifft vor allem innerfamiliären Missbrauch, er könnte dennoch insgesamt im Vergleich zu den berichteten Angaben aus der Kriminalstatistik aus dem Jahr 2010 einen Hinweis darauf geben, dass über einen längeren Verlauf mehr Fälle angezeigt wurden und mittlerweile zudem weniger Fälle auftreten. So zeigen die AutorInnen ebenfalls, dass sich die

Bereitschaft, TäterInnen anzuzeigen und die öffentliche Aufmerksamkeit für die Opfer erhöht hat und auch die Tendenz darüber zu sprechen zugenommen hat. Wie bereits erwähnt, müssen Häufigkeiten in Abhängigkeit von Definitionen betrachtet werden. So findet sich bei Bieneck et al. (2011) und Wetzels (1997) die Vorgabe, nur solche Personen als TäterInnen zu identifizieren, die mindestens fünf Jahre älter als ihre Opfer waren. Weitere Überblicke für weibliche und männliche Opfer finden sich z.B. bei Bange und Deegener (1996) und Lange (2000) und für Missbrauchsoffer innerhalb einer männlichen Population bei Julius und Boehme (1997) und Rossilhol (2002).

Der Versuch, international Vergleiche zu ziehen, dürfte aufgrund der angesprochenen methodologischen und definatorischen Unterschiedlichkeiten der Studien ähnlich schwer fallen. Zudem finden sich hauptsächlich europäische, nordamerikanische und vereinzelt südamerikanische Studien (Finkelhor, 1994). Dennoch sollen zwei internationale Untersuchungen vorgestellt werden. Auffällig bei einer Studie aus den USA, in der 27 Prozent der Frauen sexuellen Missbrauch in der Kindheit angaben, ist, dass ein im Vergleich zu anderen Studien viel höherer Prozentsatz der Männer von 16 Prozent gefunden wurde (Finkelhor, Hotaling, Lewis & Smith, 1990). Finkelhor (2005) vergleicht in einem weiteren Beitrag 20 verschiedene zumeist europäische Länder, sowie die USA, Australien, Costa Rica, die Dominikanische Republik, Kanada, Neuseeland und Südafrika miteinander. Die einzelnen Studien unterscheiden sich teilweise in verschiedenen Merkmalen, wie z.B. Stichprobengröße und Repräsentativität. Dennoch können diese Kriterien überwiegend als zufrieden stellend bewertet werden. Die Ergebnisse reichen von wenigstens 7 Prozent Frauen als Opfer (Finnland) und 3 Prozent der Männer (Schweden, Schweiz) bis zu sehr hohen Werten von 36 Prozent der Frauen (Österreich) und 27 Prozent der Männer (Südafrika) als Opfer. Besonders das zuletzt dargestellte Ergebnis überrascht, muss jedoch aufgrund der Durchführung einer lokalen studentischen Stichprobe mit Vorsicht betrachtet werden. Außerdem ergab die vergleichende Studie, dass Mädchen eher intrafamiliären Missbrauch erlebten als Jungen. Es wurden über 90 Prozent männliche Täter für weibliche Opfer festgestellt, während das Geschlecht der Tatperson bei den Jungen stärker variierte. Green (1999) zeigt, dass männliche Opfer zwischen 14 bis 24 Prozent von Frauen missbraucht wurden und weibliche Opfer zwischen sechs und 14 Prozent. Nach einer niederländischen Untersuchung sind ein Prozent Frauen für sexuellen

Missbrauch mit Körperkontakt verantwortlich (Wijkman, Bijleveld & Hendriks, 2010). Es muss berücksichtigt werden, dass diese Angaben schwer genau zu ermitteln sind. Zusammenfassend kann demnach angenommen werden, dass Frauen in deutschen, europäischen und den überwiegend englischsprachigen Studien überwiegend ungefähr 25 Prozent als Kind sexuelle Missbrauchshandlungen erfahren haben. Bezogen auf die Männer waren ca. sechs Prozent betroffen. Die entsprechenden Werte scheinen bei der weiblichen Bevölkerung der USA leicht höher, für die Männer jedoch deutlich erhöht. Es fällt nicht schwer anzunehmen, dass das Phänomen des sexuellen Missbrauchs weltweit auftritt und unabhängig davon ist, ob es offen in einer Gesellschaft diskutiert wird oder einen geringeren Stellenwert in der Bewertung besitzt (DeMause, 1991). Es nimmt in jedem Fall ein Ausmaß ein, das nicht als Randerscheinung bagatellisiert werden darf.

Studien zeigen ebenso Unterschiede bezüglich des Alters der Kinder, der Anzahl der Übergriffe und dem Beziehungsgrad zwischen TäterIn und Opfer auf. So suchen sich nach einer Studie von Smallbone und Wortley (2001) die TäterInnen zu 22.8 Prozent Kinder aus, die zwischen fünf und acht Jahre alt sind und zu 76 Prozent neun bis 16 Jährige. Aus diesem Grund wird das Alter der ProbandInnen in der vorliegenden Untersuchung auf acht bzw. neun Jahre angesetzt, da die Möglichkeit erhöht ist, ab diesem Alter Opfer zu werden. Gleichzeitig herrschen günstige entwicklungspsychologische Voraussetzungen für die Präventionsarbeit vor, wie nachfolgend genauer dargestellt wird. Innerhalb der Familie werden mehr als drei Viertel der Opfer wiederholt und oft über Jahre missbraucht. Der Missbrauch findet häufig mit Wissen der (Ehe-) Frau statt (57%) und tritt in Familien mit hoher ehelicher Dysfunktion auf (Mullen, Martin, Anderson, Romans & Herbison, 1994). Bei TäterInnen aus dem Bekanntenkreis liegt der Anteil der mehrmaligen Übergriffe bei einem Drittel bis zur Hälfte. Der bekannte Täter oder die Täterin kennen das Kind meist ungefähr über ein Jahr, bevor sexuelle Handlungen erfolgen. Dies zeigt erneut die schrittweisen Grenzüberschreitungen, die angewendet und mit viel gemeinsam verbrachter Zeit, kleinen Geschenken und Aufmerksamkeit initiiert werden. Diese Erkenntnisse sollten nutzbringend für die Psychoedukation verwendet werden.

2.2.5 Folgen sexuellen Missbrauchs

Die Art und Weise, wie traumatische Lebensereignisse verarbeitet werden, hängt bedeutsam von *externalen* und *internalen* Variablen ab. So sind folgende externe Variablen beim Auftreten von sexuellem Missbrauch zu nennen, die zu einer größeren Anzahl oder ausgeprägteren Symptomen bei den Opfern führen: Der Einsatz von Gewalt, eine Vertrauensperson als TäterIn, Eindringen in den Körper, häufige sexuelle Kontakte und ein chronischer Verlauf des Tatgeschehens (Wyatt & Newcomb, 1990). Kinder aber, denen in ihrer Familie geglaubt wurde und die durch diese unterstützt wurden, im Besonderen durch die Mutter, konnten als Erwachsene einen positiveren psychologischen Entwicklungszustand erleben (Leifer & Smith, 1990). Internale Variablen, wie sofortige Abwertung des Täters bzw. der Täterin, wenig eigene Schuldzuschreibungen bzw. externe und variable Attributionen bezogen auf die Situation, sind bedeutsam für einen positiveren Umgang mit dem Erlebten und einem geringen Ausmaß an Folgeerscheinungen. Negative Copingstrategien, wie destruktives oder vermeidendes Coping, tragen am meisten zum Auftreten von Symptomen bei (Merill, Thomsen, Sinclair, Gold & Milner, 2001).

Psychologische, soziale und kognitive Folgen

Auch wenn einige Opfer keine Symptome als Folgeerscheinung zeigen (Kendall-Tackett, Meyer Williams & Finkelhor, 1993), muss doch überwiegend von der Ausprägung dieser ausgegangen werden. Das *traumatogene dynamische Modell* von Finkelhor und Browne (1985) beschreibt vier verschiedene Mechanismen, auf welche Weise Kinder in Folge von sexuellem Missbrauch traumatisiert werden. Die traumatogene Dynamik führt zu starken emotionalen und kognitiven Beeinträchtigungen, die Kinder in ihrer Entwicklung in vielerlei Hinsicht erfahren und die Wahrscheinlichkeit, ausgeprägte Risikofaktoren zu manifestieren und folglich gegebenenfalls erneut Opfer zu werden, erhöhen.

Der erste Mechanismus der *traumatischen Sexualisierung* beinhaltet die Entwicklung eines falschen und unangemessenen Verständnisses von Sexualität (z.B. Messman & Long, 1996). Sexualität wird im Kontext des Missbrauchs wahrscheinlich als traumatisierend erlebt, was mit einer Konfusion in der Entwicklung einer sexuellen Identität und Norm einhergehen kann. Kinder werden folglich andere kognitive

Schemata über Sexualität bilden als Kinder ohne Missbrauchserfahrungen. Die Verwirrungen bezüglich dieser Thematiken kann sich z.B. in sexualisiertem Verhalten in der Kindheit zeigen oder in sexuellen Problemen, wie traumatischen Erinnerungen oder sexuellen Funktionsstörungen in intimen Beziehungen im Jugend- und Erwachsenenalter. Vorstellungen über Sexualität, diesbezügliche Bedürfnisse und die normative Annahme gleichberechtigten (sexuellen) Verhaltens in der Partnerschaft können inadäquat und dysfunktional geprägt werden. Kinder können ebenfalls durch Belohnung und Verstärkung sexueller Verhaltensweisen lernen, diese intentional und strategisch bzw. manipulativ einzusetzen.

Zweitens wird der *Verrat* benannt, der den Vertrauensmissbrauch zu einer nahen Bezugsperson meint. Da im Missbrauchsprozess überwiegend von einer schleichenden Sexualisierung in der Beziehung ausgegangen werden kann, wird deutlich, dass TäterIn und Opfer sich oftmals kennen und diese Beziehung zu Ungunsten des Kindes enttäuscht wird. Ebenso kann das Gefühl des Verrats auf andere Bezugspersonen bezogen werden, wie z.B. die Mutter, die den Missbrauch bemerkt, aber den Täter gedeckt hat. Diese Erfahrungen können sich zu schweren depressiven Symptomen entwickeln. Einerseits ist die Entwicklung einer dependenten Persönlichkeit möglich und gegebenenfalls der Versuch, im Erwachsenenalter diesen erlebten Verrat mit PartnerInnen wieder auszugleichen, auch wenn es dabei erneut zu Gewalt kommt. Andererseits können die traumatischen Erlebnisse auch zu einem allgemeinen Misstrauen gegenüber Menschen und absolutem sozialem Rückzug führen.

Als dritter Mechanismus gilt die *Stigmatisierung*, die durch Äußerungen des sozialen Umfelds und durch das Wissen über sozial akzeptierte Vorstellungen in der Gesellschaft, das Selbstbild des Kindes stören und Scham auslösen kann. Der Täter bzw. die Täterin trägt ebenfalls durch Unterdrucksetzen und Einschüchterungen, sowie opferbelastende Anklagen („Du hast mich verführt.“) dazu bei, dass Kinder durch selbstzerstörerisches Verhalten oder Substanzmissbrauch versuchen, mit ihrer Stigmatisierung umzugehen.

Diese Folgen können im vierten Mechanismus, der *Machtlosigkeit* münden, in dem das Kind der Situation meist nicht ausweichen kann. Generell sind zunächst der Versuch des Entkommens und dessen mögliche Auswirkungen stark von Angst geprägt. Traut sich ein Kind dieses zu wagen, missglückt der Versuch aber mehrmals, wird das Empfinden seiner Selbstwirksamkeit immer wieder geschwächt. Es entwickelt eine

gelernte Hilflosigkeit (Seligman, 1975). Diese kann einerseits dazu führen, eventuell wieder Opfer von Gewalt zu werden, da es die Annahme verinnerlicht hat, dass Gewalt zu seinem Alltag oder zu seiner Person gehört. Andererseits kann das Kind versuchen, im weiteren Entwicklungsverlauf durch dominantes und kontrollierendes Verhalten die Erfahrungen zu kompensieren.

Altersübergreifend sind hauptsächlich traumatische Erinnerungen an das Erlebnis, Alpträume, Depressionen und sozialer Rückzug zu nennen. Besonders depressive Verstimmungen oder ausgeprägte Depressionen sind ein Indikator für weiteres Unwohlbefinden im Erwachsenenalter. Schwerpunktmäßig finden sich bei Kindern im Vorschulalter besonders häufig die folgenden Symptome: Ängste, Alpträume, allgemeine Posttraumatische Belastungsstörungen, internalisiertes und externalisiertes Verhalten und altersinadäquates Sexualverhalten (Kendell-Tackett et al., 1993). Ebenso können diese Auffälligkeiten im Schulalter auftreten und sich zu allgemein psychischen Störungen entwickeln. Besonders aggressives oder hyperaktives Verhalten, Alpträume und schulische Probleme tragen dazu bei. Jugendliche leiden häufig an Depressionen, verüben suizidales und selbstverletzendes Verhalten, beklagen somatische Beschwerden und nehmen übermäßig viel Alkohol und weitere Substanzen zu sich. Des Weiteren fällt es ihnen schwerer, vertrauensvolle Partnerschaften zu führen, z.B. sich auf die andere Person einzulassen und eine angemessene und gleichberechtigte intime Beziehung aufzubauen. Bei der Betrachtung dieser Folgen fällt auf, dass diese denen der häuslichen Gewalt sehr ähneln und offensichtlich unterschiedliche Formen von Gewalt vergleichbare Belastungen auslösen.

Langzeitfolgen

Retrospektive Befragungen von Frauen im Erwachsenenalter, die als Kind sexuellen Missbrauch erlebt hatten, verweisen auf Langzeitfolgen dieses Erlebnisses. So zeigten sich bei diesen signifikant mehr psychologische Erkrankungen als bei Frauen, die keinen sexuellen Missbrauch erlebt hatten: Zwangserkrankungen, Essstörungen, Depressionen, Angst, geringes Selbstbewusstsein (Fricke, Köhler, Moritz & Schäfer, 2007), Borderlinestörungen, dissoziative Symptome (Brunner, Parzer & Resch, 2001) und chronische Schmerzsyndrome (Lampe et al. 2000). Ebenso fanden sich vermehrt interpersonale Probleme, besonders in Partnerschaften und bezogen auf negative

Einstellungen gegenüber sexuellen Kontakten (Kernhof, Kaufhold, Overbeck & Grabhorn, 2008). Häufig tendieren missbrauchte Frauen dazu, auch wenn das überraschen mag, permissives Sexualverhalten einzugehen (z.B. Chandy, Blum & Resnick, 1996) und negativere sexuelle Affekte zu erleben (Meston, Rellini & Heiman, 2006). Auch zeigen sie stärkere Selbstwerteinbußen, verstärkte Minderwertigkeits- und Entfremdungsgefühle, sowie stärkere Affekt- und Impulsstörungen (Banholzer, 2001). Die Frauen gelten als unsicherer gebunden, psychisch stärker belastet und waren häufiger in risikoreiche familiäre Kontexte eingebunden (Brachmann, Hildebrand & Mackowiak, 2004). Bezogen auf mögliche Geschlechtsunterschiede in den Auswirkungen sexuellen Missbrauchs stellt Finkelhor et al. (1990) keine Unterschiede zwischen Männern und Frauen in Häufigkeit und Intensität fest. Auch Dube et al. (2005) schlussfolgern „exposure to child sexual abuse among both genders is common, and acts as a strong risk factor for multiple types of mental health, behavioral, and social outcomes similarly for adult men and women“ (S. 434).

Auch in prospektiven Studien wurde für im Kindesalter Missbrauchte eine ungünstige Entwicklung im Erwachsenenalter vorhergesagt (Gidycz, Coble, Latham & Layman, 1993). Es wurden dabei vornehmlich weibliche Opfer befragt. Insbesondere dissoziative Symptome und sexuelle Einstellungen, wie z.B. häufig wechselnde Sexualpartner, als Langzeitfolgen bzw. Prädiktoren für Reviktimisierung und selbstverletzendes Verhalten wurden festgestellt (Noll, Horowitz, Bonanno, Trickett & Putnam, 2003). In zahlreichen Untersuchungen ist bei Opfern von Missbrauch im Kindesalter spätere Reviktimisierung eindeutig belegt worden (Krahé, 2000). Der Zusammenhang zwischen sexuellem Missbrauch und erneuter Viktimisierung im Jugend- bzw. Erwachsenenalter kann in Bevölkerungsstichproben, studentischen oder klinischen Stichproben gefunden werden (Arata & Lindman, 2002; Messman & Long, 1996; Messman-Moore, Long & Siegfried, 2000). Eine Metaanalyse von 19 Untersuchungen ergab eine mittlere Effektstärke von $d = .59$, die einen entscheidenden Einfluss von Missbrauchserfahrungen im Kindesalter zur Reviktimisierung im späteren Alter zeigt (Roodmann & Clum, 2001). Je nach festgelegter Definition des sexuellen Missbrauchs wurde eine Effektstärke von $d = .64$ bei einer weiten Definition und $d = .38$ bei einer engen Definition gefunden. Entsprechende Reviktimisierungsraten nach Briere und Runtz (1987) variieren zwischen 35 und 82 Prozent. Eine frühe Studie von Russell (1986) gibt an, dass 63 Prozent der Frauen, die sexuellen Missbrauch im Alter bis zu 14 Jahren erlebt hatten, eine

(versuchte) Vergewaltigung nach 14 Jahren erfahren, im Vergleich zu 35 Prozent der Frauen, die keinen Missbrauch als Kind erlebt hatten. Dies zeigt eine Verdoppelung des Risikos, erneut Opfer im Erwachsenenalter zu werden. Auch Humphrey und White (2000) bestätigen in ihrer fünfjährigen Längsschnittstudie mit 1569 Studentinnen diese Ergebnisse und berichten von einer 14-fachen Wahrscheinlichkeit, bei versuchter oder vollendeter Vergewaltigung im Jugendalter erneut dieselbe Opferschaft im ersten Studienjahr zu machen. Diese Daten sind besonders erschreckend, da die Zeitspanne zwischen den erfahrenen Übergriffen besonders klein ist.

Die Prävalenz sexueller Übergriffe im Erwachsenenalter war bei Personen mit physischem Missbrauch im Kindesalter bei einigen Studien sogar leicht höher, als bei TeilnehmerInnen, die sexuellen Missbrauch erfahren hatten (Roodman & Clum, 2001). Arata und Lindman (2002) zeigen für den ersten Zusammenhang eine signifikante Korrelation von $r = .33^{**}$ und für sexuellen Missbrauch und sexuelle Reviktimisierung eine signifikante Korrelation von $r = .26^{**}$. So zeigt sich, dass einerseits nicht-sexuelle Missbrauchserfahrungen in der Kindheit die Vulnerabilität für Opfererfahrungen sexueller Natur im Erwachsenenalter erhöhen (Heynen, 2000; Moeller, Bachmann & Moeller, 1993) und andererseits sexueller Missbrauch ebenfalls das Ausgesetztsein späterer z.B. körperlicher (häuslicher) Gewalt (Beitchman et al., 1992; Krahe, Scheinberger-Olwig, Waizenhöfer & Kolpin, 1999) wahrscheinlich macht. Walker (1984) berichtet, dass 48 Prozent der Frauen, die Opfer physischer Gewalt durch ihren Partner wurden, sexuellen Missbrauch erlebt hatten. Briere und Runtz (1987) fanden ebenfalls, dass 49 Prozent der Frauen mit diesen Erfahrungen in der Kindheit auch von physischer Gewalt in ihren Beziehungen sprachen. Nach einer Studie von Ames (1990) führte sexueller Missbrauch in der Kindheit in 41 Prozent zu einer physischen oder sexuellen Reviktimisierung im Erwachsenenalter. Cold et al. (2001) zeigten signifikante Beziehungen zwischen einer Vergewaltigung in der Kindheit und dem Erleben häuslicher Gewalt im Erwachsenenalter. 67 Prozent dieser Frauen erfahren ebenfalls sexuelle Übergriffe und 39 Prozent der Gruppe wurde einmal oder mehrfach geschlagen. Schwerwiegender sexueller Missbrauch und die Koexistenz von physischem Missbrauch erhöhen zudem die Wahrscheinlichkeit einer Viktimisierung im Erwachsenenalter (Classen, Paresh & Aggarwal, 2005). Wie bereits im Kapitel 2.2.4 beschrieben, können sexuelle Missbrauchserfahrungen ebenfalls zum Einsatz von (häuslicher) Gewalt im Erwachsenenalter führen. Das nachfolgende Kapitel, das die

Entstehung sexuellen Missbrauchs erklärt, wird diesen Aspekt ebenfalls als Risikofaktor identifizieren.

Gleichermaßen wie bei der häuslichen Gewalt stellen Dissoziationen einen entscheidenden Faktor zur Erklärung von Reviktimisierung dar. Wie bereits erwähnt, führen maladaptive Copingstrategien, z.B. Alkoholmissbrauch oder viele Symptome einer Posttraumatischen Belastungsstörung häufiger zu Reviktimisierungen (Arata, 2000). Dabei kann davon ausgegangen werden, dass Schwere und Dauer der Tat die Anzahl der posttraumatischen Belastungssymptome beeinflusst und diese wiederum die Ausprägung der Copingstrategien. Das Gefühl, das eigene Leben und die eigenen Beziehungen im Griff zu haben sowie einen Weg gefunden zu haben, mit dem Trauma umzugehen, sind entscheidende Mediatoren zwischen Opfererfahrungen in der Kindheit und solchen im späteren Leben. Gold, Sinclair und Balge (1999) zeigen auf, dass sexueller Missbrauch zu psychologischen Symptomen führen kann wie negative Attributionen und Bindungsschwierigkeiten, die erneut die Möglichkeit der Reviktimisierung erhöhen. Insbesondere Verhaltensweisen, wie früher Beginn sexueller Aktivitäten (Noll, Trickett & Putnam, 2003), Prostitution (Steel & Herlitz, 2005) und hohe Anzahl von PartnerInnen bzw. viele sexuelle Kontakte (Krahé, 1999) können Folge von sexuellem Missbrauch sein. Diese Formen werden als *high risk sexual behaviors* bezeichnet und werden wiederum mit erneuter Viktimisierung assoziiert.

Steel und Herlitz (2005) finden plausible Erklärungen für dieses Verhalten: Depressive Symptome, geringes Selbstbewusstsein, niedriger Selbstwert und Posttraumatische Belastungsstörungen führen aus folgenden Gründen zu riskantem sexuellem Verhalten: „(1) feelings of unworthiness, (2) the inability to be assertive and prevent unwanted sexual advances, (3) avoidance or inability to comprehend emotionally laden information concerning sexuality, or (4) having competing needs for affection and acceptance“ (S. 1150). Grauerholz (2000) verbindet die unmittelbaren Folgen mit verschiedenen zusätzlichen externen und internen Umständen, die sie in Bronfenbrenners ökologischem Modell (1979) einpasst und so die Möglichkeit der Reviktimisierung bzw. der langfristigen Traumataüberwindung beschreibt. Dabei integriert sie relevante Befunde und erweitert den Blickwinkel von individuellen Risikofaktoren des Opfers hin zu Faktoren im Mikrosystem (Familie und soziales Umfeld), wie Unterstützungsmöglichkeiten durch die Familie oder erhöhte kontextuelle Umstände, in eine Gefahrensituation zu gelangen. Auch Komponenten im Makrosystem

(kulturelle Normen und Vorgaben), z.B. der strafrechtliche Umgang mit TäterInnen und die Tendenz, Opfern Mitschuld zuzuschreiben, können die Genesung bzw. weiterführende Traumatisierung maßgeblich beeinflussen.

Die Ausprägung der Folgen im Kindes- sowie im Erwachsenenalter ist deutlich vergleichbar mit der häuslichen Gewalt. Einerseits treten nach sexuellem Missbrauch unmittelbare Folgen auf, besonders psychologische, soziale und kognitive, andererseits können langfristige Auswirkungen bis ins Erwachsenenalter bestehen bleiben und sich als psychische Störung manifestieren. Wie dargestellt worden ist, zeigen Studien Zusammenhänge zwischen den beiden Gewaltformen auf, die in der einen oder der anderen Form bzw. mehreren Formen als Reviktimisierung auftreten können. Dieser Aspekt wiederum zeigt, dass das Erleben mehrerer bzw. verschiedener Gewalterfahrungen häufig nicht voneinander zu trennen ist. Auch die gesellschaftliche Bewertung des Missbrauchs hat einen entscheidenden Einfluss auf den Umgang mit den Folgen sowie verschiedene andere externe und interne Variablen in der Bewertung des Erlebten, wie z.B. die Unterstützung durch das soziale Umfeld.

2.2.6 Erklärungen zur Entstehung sexuellen Missbrauchs

In der Literatur finden sich hauptsächlich zwei Richtungen zur Erklärung von sexueller Gewalt: *traditionelle und soziokulturelle Ansätze* (Amann & Wipplinger, 2005; Krahe & Scheinberger-Olwig, 2002). Traditionelle Ansätze beschreiben den männlichen Sexualtrieb als aggressiver und deutlich ausgeprägter als den weiblichen und erklären damit Männer als Täter von sexuellem Missbrauch bzw. sexueller Gewalt. Aufgrund dieser biologisch bedingten Annahme stellt sich folglich eine schnelle Frustration ein, wenn der Täter keine Partnerin bzw. keinen Partner hat. Im sexuellen Übergriff liegt demnach eine Befriedigung sexueller Bedürfnisse. Stereotype Einstellungen, wonach Frauen bzw. Mädchen die Tat größtenteils provozieren und somit selbst Schuld daran seien, unterstützen die Täterperspektive. Durch die Annahme dieser stereotypen Geschlechterrollen, die sexuelle Gewalt rechtfertigen bzw. negieren, erfährt der Täter eine Legitimation seines Verhaltens. Der traditionelle Ansatz umfasst gleichzeitig, besonders für den sexuellen Missbrauch an Kindern, die Stigmatisierung des Täters als psychisch krank und trennt ihn folglich von der „normalen“ männlichen Population.

Diese Erklärungsversuche können als veraltet gelten. Zudem vermögen sie nicht genau die Prozesse des Missbrauchs zu erklären; vielmehr individualisieren sie das Problem. Außer dieser Begründung für das Entstehen sexueller Gewalt findet sich in der Literatur auch eine Erklärung, die soziokulturelle Bedingungen als Ursache erkennt (vgl. Krahe & Scheinberger-Olwig, 2002). Während in der traditionellen Theorie die Annahme der sexuellen Bedürfnisbefriedigung vertreten wird, liegt bei diesem Ansatz die Motivation in der Ausübung von Macht und Unterdrückung durch sexuelle Übergriffe. Demnach wird das Vorhandensein einer patriarchalischen Kultur zur Erklärung sexueller Gewalt herangezogen, in der traditionelle Rollenverteilungen vorherrschen und Männer über mehr materielle Ressourcen und höhere soziale Positionen verfügen. Nach diesen Vorstellungen sind Männer bestrebt, die Stellung im System beizubehalten, Frauen und Kinder hingegen werden als untergeordnet angesehen und behandelt. Der Aspekt der gesellschaftlichen Prägung und die damit einhergehenden Überzeugungen von einer verschiedenen Wertigkeit der Geschlechter werden beim feministischen Ansatz besonders aufgegriffen und als Hauptursache für sexuelle Gewalt durch Männer verstanden. Jedoch müssen auch Frauen, wenngleich in deutlich geringerem Ausmaß, als Täterinnen betrachtet werden. Beide Ansätze vernachlässigen diese Möglichkeit.

Die meisten umfangreichen Theorien zur Entstehung sexuellen Missbrauchs verbinden sexuelle Motive mit anderen tatspezifischen Absichten. Häufig werden dabei ausführlich Eigenschaften bzw. Einstellungen von TäterInnen beleuchtet (Hall & Hirschman, 1992; Marshall & Barbaree, 1990; Ward, 2001; Ward & Hudson, 2001). Da für eine Opferprävention jedoch vornehmlich integrative Theorien von Interesse sind, die sowohl direkt als auch indirekt beteiligte Personen sowie situative Merkmale einschließen, werden die Ansätze, die ausschließlich die Täterperson beschreiben, nur kurz dargestellt. Das *Vier-Faktoren-Modell* nach Hall und Hirschman (1992) ist ein Rahmenmodell, das psychologische und intrapersonale Aspekte des Täters betrachtet. Erstens zeigt es die *übersteigerte physiologische Erregung* bezogen auf pädophile Inhalte im Vergleich zu Männern ohne diese Absichten. Zweitens bezieht es ebenfalls kognitive Bewertungen – nach Auffassung der Autoren, *normabweichende Überzeugungen* – ein, die die Tat im Sinne von Vergewaltigungsmythen legitimieren und tendenziell verharmlosen. Dieser Aspekt wird in den nachfolgenden Theorien noch genauer aufgegriffen. Der dritte Faktor ist die *mangelnde Affektkontrolle*, die sich besonders in depressivem Verhalten zeigt, wobei die Autoren zur Erklärung von

sexueller Gewalt gegenüber Frauen im Gegensatz dazu vornehmlich Ärger und Feindseligkeit angeben. Schließlich finden Hall und Hirschman (1992), dass *biographische Erfahrungen* zu Störungen in der Persönlichkeitsentwicklung führen können, die wiederum sexuelle Übergriffe an Kindern begünstigen. So beschreibt z.B. Browne (1994) die Umkehrung der Opfererfahrung für Männer im Kindesalter zur Täterschaft im Erwachsenenalter, welches ca. für ein Drittel der Täter sexuellen Missbrauchs zutrifft und auch als ein Faktor zur Erklärung sexueller Gewalt gegenüber Frauen gilt (Malamuth, 1998). Aber auch dem Ausgesetztsein einer gewalttätigen Familie können legitimierende aggressionsfördernde Einstellungen folgen, die im täglichen (gewalttätigen) Umgang gelernt wurden und wiederum im Erwachsenenalter zur adäquaten Zielerreichung genutzt werden.

Das nachfolgende *Modell der vier Voraussetzungen* von Finkelhor (1984) berücksichtigt nicht nur die Eigenschaften und Vorstellungen der TäterInnen, sondern auch Faktoren, die die Umstände der Tat, jedoch aus der Perspektive der TäterInnen, betreffen. So werden explizite Komponenten für die Planung eines Übergriffs einbezogen, die außerhalb des Täters bzw. der Täterin liegen. Finkelhor (1984) unterscheidet somit eine psychologisch individuelle, eine soziale sowie eine gesellschaftlich-normative Ebene. Das Modell bildet den Ausgangspunkt für das nachfolgende Drei-Perspektiven-Modell sexueller Gewalt gegen Kinder von Brockhaus und Kolshorn (1993), welches die Grundlage für die in dieser Arbeit dargestellte Präventionsmaßnahme ist und anschließend ausführlich dargestellt wird. Nach Finkelhor (1984) müssen vier Bedingungen erfüllt sein, damit sexueller Missbrauch möglich ist:

1. *Motivation des Täters (bzw. der Täterin)*
2. *Überwindung interner Hemmungen*
3. *Überwindung externer Hemmungen*
4. *Überwindung des kindlichen Widerstandes*

Die erste Voraussetzung bezieht sich auf die Motivation zum sexuellen Missbrauch, die vorherrschend sein muss. Finkelhor (1984) differenziert zwischen emotionaler Kongruenz, sexueller (devianter) Erregung und Blockierung auf individueller Ebene, während die ersten beiden Komponenten entsprechend emotionale und sexuelle

Bedürfnisse durch einen Missbrauch erfüllen sollen, bezieht sich der dritte Aspekt auf die Unfähigkeit, sexuelle und emotionale Bedürfnisse auf eine prosoziale Art und Weise zu erlangen. Dieser ersten Voraussetzung liegen multifaktorielle Nachweise zu Grunde, Finkelhor betont besonders Entwicklungsblockaden, wie z.B. Angst vor gleichberechtigter Intimität, verinnerlichte abnorme Überzeugungen und situative Blockaden z.B. Schwierigkeiten in der Ehe. Zur tatsächlichen Durchführung der Tat gehören zweitens die Überwindungen interner Hemmungen, die z.B. durch Alkoholkonsum oder psychiatrische Störungen begünstigt werden können. Soziale und kulturelle Einflüsse, wie die Verinnerlichung von Missbrauchsmethoden, wirken sich zudem auf die Legitimierung des Delikts und somit auf die Überwindung interner Hemmungen aus. Drittens bedeutet die Überwindung externer Hemmungen eine strategische Planung und das Ausnutzen von begünstigenden Begebenheiten. Beispiele dafür sind eine abwesende oder kranke Mutter, eine Mutter, die Gewalt durch den Partner erlebt, soziale Isolation des Kindes oder dessen Familie. Die vierte Voraussetzung gilt der Überwindung des kindlichen Widerstandes, die erleichtert wird, wenn das Kind emotional unsicher oder depriviert ist. Potentielle TäterInnen haben durch den Aufbau einer vertrauensvollen Beziehung und das vermehrte Schenken von Aufmerksamkeit eine größere Chance, den Widerstand des Kindes zu brechen. Überdies wirkt sich die Unwissenheit eines Kindes über sexuellen Missbrauch und seine Begleitumstände ungünstig aus, wie z.B. die fehlende Inbetrachtung eines vertrauten Täters.

Das *Drei-Perspektiven-Modell sexueller Gewalt gegen Kinder* (Brockhaus & Kolshorn, 1993) erweitert Finkelhors Modell (1984), in dem es den Fokus zusätzlich auf das Opfer und das soziale Umfeld (von TäterIn und Opfer) legt. Damit gehen die Autorinnen über den individuellen Blickwinkel des Täters hinaus (= drei Perspektiven). Die Perspektive des Opfers wird betont, welches durch seine Reaktionen dem Täter bzw. der Täterin z.B. Widerstandsstrategien entgegensetzen kann und gegebenenfalls das Abwenden der Tat durch ein aufgeklärtes Handeln verzögern oder bestenfalls verhindern kann. Schließlich gilt es das soziale Umfeld zu beleuchten, in diesem Kontext besonders das der Kinder, da z.B. die Eltern oder die engen Bezugspersonen bei Kindern eine entscheidende Rolle in der Schutzfunktion spielen. Der Rahmen dieser Theorie stellt besonders die soziale Lerntheorie (Bandura, 1979; Rotter, 1982) und die Theorie des Symbolischen Interaktionismus (Stryker & Statham, 1985) dar. Außerdem versteht sich

das Drei-Perspektiven-Modell als integrativer Ansatz, der verschiedene Befunde aufgreift und vereint und dem feministischen soziokulturellen Grundgedanken verhaftet ist. Die Autorinnen geben jedoch unter Vorbehalt an, dass die Theorie im Grunde auch auf Frauen als Täterinnen übertragbar ist, allerdings noch zu wenige wissenschaftliche Untersuchungen zu Frauen als Täterinnen vorlagen. Der patriarchalische Hauptgedanke kann für diese Argumentation sicherlich keine Rolle spielen – Mythen mit angepassten Inhalten (z.B. „Frauen sind niemals Täterinnen.“) können jedoch ebenfalls als missbrauchsbegünstigend gelten und die Motivation sowie entsprechende Handlungstendenzen aller Personen beeinflussen. Die drei Personengruppen werden jeweils bezüglich

1. *Handlungsmotivation,*
2. *begünstigende und hemmende Repräsentationen und*
3. *Handlungsmöglichkeiten*

auf die Möglichkeit der Entstehung sexuellen Missbrauchs geprüft.

Mit Blick auf die Handlungsmotivation wird die Frage aufgeworfen, woher die Motive des Täters bzw. der Täterin für einen sexuellen Übergriff kommen. Brockhaus und Kolshorn (1993) beschreiben neben individuell psychiatrisch pathologischen Faktoren, wie z.B. Mangel an Empathiefähigkeit oder aggressive Persönlichkeitsstruktur (Ward & Hudson, 1998) auch gesellschaftlich bzw. sozial geprägte Faktoren, wie das Ausüben von Macht und Kontrolle oder die Rechtfertigung aus einem höheren sozialen Status. Während diese Aspekte nicht eindeutig zwischen den Geschlechtern der Tatperson differenzieren, wäre aus feministischer Perspektive auch eine legitimierende Motivation aufgrund patriarchalisch geprägter Rollenmuster zu nennen. Begünstigende Repräsentationen, die nachfolgend näher dargestellt werden, beeinflussen die Motivation. Die Handlungsmotivation des Opfers besteht darin, keinen sexuellen Missbrauch zu erleben. Dennoch kann der Übergriff auch eine positive Komponente haben, da er für manche Kinder die einzige Quelle von Aufmerksamkeit und Nähe darstellt. Sowohl für das Opfer als auch für das soziale Umfeld kann das Erkennen bzw. die Wahrnehmung eines sexuellen Übergriffs die Handlungsmotivation beeinflussen. Dies bedeutet, dass es Wissen über entsprechende Tathergänge geben muss. Zusätzlich sollte neben dem Erkennen eine Bewertung des Übergriffs als inakzeptabel erfolgen.

Dieser Aspekt der verinnerlichten sexuellen Schemata, der im nachfolgenden Abschnitt genauer ausgeführt wird, beeinflusst die Handlungsmotivation und stellt zudem die Verbindung zwischen der Motivation zum Handeln und dem Handlungsimpuls dar. Begünstigende und hemmende Repräsentationen bezüglich sexueller Übergriffe beeinflussen die Sichtweise auf sexuellen Missbrauch. Vergewaltigungsmythen (Bohner, 1998) und Missbrauchsmythen (Collings, 1997) stellen stereotype Repräsentationen dar, die sexuellen Missbrauch begünstigen können (vgl. Kapitel 2.2.2). Bezogen auf männliche Täter hängt die Annahme der Mythen häufig mit der Akzeptanz von interpersonaler Gewalt (Burt, 1980) und der Annahme traditioneller Geschlechterrollen (Briere & Runtz, 1989) zusammen. Damit stehen die gesellschaftlich erworbenen Überzeugungen und die daraus resultierende Bewertung im Vordergrund. Wenn auch das soziale Umfeld diese Auffassungen vertritt, wird das Eingreifen oder Hilfe anbieten verzögert, oder es unterbleibt gänzlich. Die Vorstellungen über potentielle Täter bzw. Täterinnen widersprechen häufig den Tatsachen und erschweren so das Aufdecken des Geschehens. Ein typisches Beispiel ist, dass Eltern ihren Kindern meist nur sagen, dass sie nicht mit fremden Personen mitgehen sollen. Die Aufklärungsarbeit über sexuellen Missbrauch, die bekannte Personen als mögliche Täter bzw. Täterinnen einschließt, geschieht erst in Ansätzen seit ein paar Jahren. Das ist umso erstaunlicher, da Bekannte als TäterInnen den größten Risikofaktor für Kinder darstellen. Frauen, die ihr persönliches Risiko, Opfer eines sexuellen Übergriffs durch einen bekannten Täter zu werden, als gering einschätzen, sehen somit ebenso wenig Notwendigkeit sich auf diesen Umstand vorzubereiten (Nuris, 2000). Auch die Vorstellung, dass z.B. ein „kumpelhafter“ Sporttrainer ein potentieller Täter sein könnte, gilt als missbrauchshemmende Repräsentation, die die Wahrscheinlichkeit erhöht, dass sexuelle Übergriffe erkannt werden. Repräsentationen aus Opfersicht spielen folglich ebenfalls eine entscheidende Rolle, um Missbrauch tatsächlich einschätzen zu können. Wachsen Kinder mit sexueller Gewalt auf, wird es ihnen schwer fallen, diese als Delikt und als „unnormale“ einzustufen. Auch durch die Legitimation des Umfeldes oder die Annahme, dass dieses das Verhalten des Täters bzw. der Täterin akzeptiert und eher opferfeindliche Reaktionen verinnerlicht hat, zeigt sich, wie kompliziert es sein kann, sich dem Täter bzw. der Täterin zu widersetzen. Es wird deutlich, welche Rolle dem Verinnerlichten adäquater Repräsentationen von sexuellen Übergriffen im Rahmen von Programmen zur Prävention mit Kindern zukommt. Relevante Informationen können

entscheidend dazu beitragen, sexuellen Missbrauch rechtzeitig zu erkennen und die Wahrscheinlichkeit erhöhen, diesen zu verhindern.

Wenn die Motivation zu handeln und stereotype Repräsentationen des Täters bzw. der Täterin vorliegen, kann es zur Handlungsmöglichkeit kommen. Die Person tritt in einen geplanten Abwägungsprozess und in eine systematische Verstrickung mit einem Kind, d.h. sie sucht nach Situationen, das Kind zu treffen und näher kennen zu lernen. Studien aus TäterInnen- bzw. aus Opfersicht zeigen zunächst eine langfristige Kontaktaufnahme oder/und die Isolierung des Kindes (Berliner & Conte, 1990; Heiliger, 2000). Nach einer Beziehungsinitiierung werden erste sexuelle Kontakte aufgenommen und getestet, wie das Kind auf diese reagiert. Selbstangaben zeigen, dass Täter oftmals wenig selbstbewusste und bedürftig wirkende Kinder suchen, die nichts zu verraten scheinen und die sich auf eine „vertrauensvolle“ Beziehung zur Tatperson einlassen. Nachfolgend wird mit Drohungen, Geschenken oder Unterdrucksetzen des Kindes die Geheimhaltung erzwungen („Mama wird traurig, wenn sie etwas von unserem Geheimnis erfährt.“, Bullens, 1995, S. 57). Die TäterInnen verlassen sich dabei teilweise auch auf das unterstützende Umfeld wie z.B. abwesende Eltern. Häufig, so berichten TäterInnen, brechen sie den Annäherungsprozess ab, wenn Kinder sich zur Wehr setzen oder sagen, dass sie jemanden davon erzählen werden. Diese TäterInnenstrategien verweisen auf Finkelhors Überwindung externer Hemmungen und auf den Widerstand des Kindes brechen.

Die Analyse von Missbrauchssituationen trägt nicht zu der Begründung, warum Menschen sexuellen Missbrauch ausüben, bei, hilft jedoch Erklärungen zu finden, wie die übergriffige Situation wahrscheinlich aussieht und wie dieses Wissen im Sinne von Prävention genutzt werden kann. Durch die schleichende Sexualisierung im Miteinander und den vertrauensvollen Umgang, fällt es den Kindern nicht leicht, die Situation richtig einzuschätzen. Das Opfer muss, nachdem es den Missbrauch erkannt hat, Möglichkeiten verfügbar haben, sich gegen den Täter bzw. die Täterin zur Wehr zu setzen. Hat es diese nicht, kann es nur ablenkende Handlungen initiieren, um den Täter abzuhalten, z.B. dick zu werden oder sich nicht mehr zu waschen. Kinder, die an Präventionsprogrammen teilnehmen, wenden eher Selbstverteidigungsstrategien an, berichten zeitiger von sexuellen Übergriffen und fühlen sich selbst bestimmter und effektiver in der Abwehr oder Minimierung des Missbrauchs (Finkelhor, Asdigian & Dziuba-Leatherman, 1995).

Täter geben im Selbstreport an, dass die sinnvollste Strategie für Kinder ist „Nein“ zu sagen und dies selbstbewusst und überzeugend zu tun (Smallbone & Wortley, 2001). „Nein“ zu sagen, sich zur Wehr zu setzen oder jemandem von der Tat zu berichten, kann derartige Übergriffe gänzlich verhindern (Kleck & Sayles, 1990). Sowohl selbstbewusste, als auch wenig selbstbewusste Kinder, die angesprochen werden, müssen diese Strategien kennen, um der Situation entkommen zu können und den Einsatz dieser Abwehr als legitim zu bewerten. Besonders bei schrittweiser Grenzüberschreitung durch den Täter kann diese Methode (*nonforceful verbal resistance*) wirksam sein. Asdigian und Finkelhor (1995) zeigen, dass jüngere Kinder eher passivere Formen der Verteidigung wählen und ältere tendenziell aktivere. Leclerc, Wortley und Smallbone (2010) ergänzen, dass verbale Strategien den physischen vorzuziehen sind, damit die Kinder nicht in zusätzliche Gefahr geraten. So erscheint es dringend notwendig, besonders aktive verbale Widerstandsstrategien mit Kindern in Präventionsprogrammen zu besprechen und einzüben. Auf welche Weise und ob das soziale Umfeld eingreift, hängt entscheidend von den Vorstellungen über sexuellen Missbrauch ab und darüber, ob dem Täter bzw. der Täterin diese Tat zugetraut wird. Erschwert wird diese Einschätzung z.B. durch den Status der Täter bzw. der Täterinnen, deren Machtposition sowie andere Ressourcen über die TäterInnen verfügen. Demnach spielen für alle drei Perspektiven ebenfalls Kosten-Nutzen-Abwägungen eine entscheidende Rolle. So kann ausschlaggebend sein, wie sicher sich z.B. die Bezugsperson ist, dass sie sich nicht fälschlicherweise engagiert und einen Täter bzw. eine Täterin öffentlich verdächtigt. Auch der mögliche Verlust positiver Aspekte durch die angeklagte Person oder die Furcht vor Stigmatisierung kann dazu beitragen, Missbrauch länger hinzunehmen bzw. die Unfähigkeit zu handeln unterstützen.

Die wechselseitige Beeinflussung dieser Faktoren ist nicht stringent; wenn sich ein einzelner Faktor verändert, kann dies insgesamt zu Verhaltensänderungen führen. Das Drei-Perspektiven Modell sexueller Gewalt gegen Kinder verbindet viele wissenschaftliche Erkenntnisse bezüglich der Umstände sexuellen Missbrauchs und zeigt somit gute Möglichkeiten, wirkungsvolle Schritte für Präventionsmaßnahmen abzuleiten. Aus diesem Grund wird es dem entsprechenden Trainingsmodul theoretisch zu Grunde gelegt. Es vereint soziokulturelle Erklärungsansätze, die sich in Form gesellschaftlich erworbener Repräsentationen widerspiegeln, mit intrapersonalen Ansätzen, die aus TäterInnensicht die Bedingungen zu sexuellen Handlungen erklären.

Um den Gedanken verschiedener Perspektiven des Modells weiter zu verfolgen, sollen nachfolgend Risiko- und Schutzfaktoren aus der Opferperspektive diskutiert werden, die die Wahrscheinlichkeit maßgeblich erhöhen bzw. senken, Opfer zu werden. Damit wird den Opfern eindeutig keine Mitschuld an Übergriffen gegeben, sondern es werden lediglich Faktoren beschrieben, die, treffen die Kinder auf einen potentiellen Täter bzw. Täterin, entscheidend dazu beitragen können, ob es zu sexuellem Missbrauch kommt. Die Kenntnis dieser Faktoren kann maßgeblich zum Schutz der Kinder beitragen.

Verschiedene Studien zeigen korrelative Zusammenhänge zwischen dem Auftreten sexuellen Missbrauchs und diversen Faktoren. So berichten mehrere Forschungsgruppen, dass der Anteil von sexuellem Missbrauch in *broken homes*, d.h. unvollständigen Familiensystemen, erhöht ist (Bange, 1992; Mullen, Martin, Anderson, Romans & Herbison, 1996; Wetzels, 1999). Die Abwesenheit eines Elternteils oder beider biologischer Eltern, insbesondere für Mädchen, wird mit mehr sexuellen Übergriffen assoziiert (Finkelhor et al., 1990). Dies trifft ebenfalls für eine schlechte Beziehung mit den Eltern zu und wenig erfahrener Aufmerksamkeit von Seiten der Mutter (Finkelhor, 1984).

Fleming, Mullen und Bammer (1997) stellen physischen Missbrauch an Kindern als stärksten Prädiktor für sexuelle Übergriffe mit einem Odds Ratio von 11 im Vergleich zu nicht missbrauchten Kindern dar. Ebenfalls benennen sie eine psychisch kranke Mutter, soziale Isolation und ein Fehlen von emotionaler Unterstützung. Baumrind (1994) verweist auch auf die erhöhte Wahrscheinlichkeit, durch einen Elternteil Missbrauch zu erfahren, der selbst sexuell missbraucht worden oder alkoholabhängig ist. Aber auch eine schlechte Beziehung der Eltern untereinander, verbunden mit extremen Konflikten oder gewalttätigem Verhalten, tritt bei sexuell missbrauchten Kindern vermehrt auf (Mullen et al., 1996). Ein gewalttätiges Familienklima kann zudem zu einer stärkeren Isolation vom sozialen Umfeld führen und somit die Wahrscheinlichkeit der Erziehung eines sozial und emotional deprivierten Kindes erhöhen. Die AutorInnen stellten physischen Missbrauch ebenfalls als Vorhersage für sexuellen Missbrauch fest. Kindler (2002) benennt drei bedeutende Risikofaktoren: Gewalt in der Paarbeziehung der Mutter bzw. der Eltern, Behinderung des Kindes und Zugehörigkeit zu einer stark patriarchalischen Kultur. Der erste Aspekt stellt einen wesentlichen Beitrag für die vorliegende Arbeit dar und wurde bereits ausführlich im Kapitel 2.1.3 dargestellt. Die meisten Studien diesbezüglich beziehen sich auf

korrelative Zusammenhänge, die die Ursache bzw. die Folge nicht zuverlässig herausstellen können. Jedoch wird in den Untersuchungen deutlich, dass die Kinder häufig von einem gewaltvollen oder konfliktreichen Umfeld umgeben waren und dann sexuellen Missbrauch erlebten. Erklärungen dafür könnte die Suche nach emotionaler Wärme und Aufmerksamkeit, das gelernte Einlassen auf gewaltvolle Beziehungen und die mangelnde Beaufsichtigung durch die Erziehungsberechtigten sein. Die benannte Studie von Richter-Appelt und Tiefensee (1996) zeigt auf multivariater Ebene, dass besonders eine Mutter mit vermeidendem Konfliktverhalten als Prädiktor für die selbstbezeichneten sexuell missbrauchten Frauen galt, während für die durch Rating ermittelten Frauen körperliche Misshandlungen und Häufigkeit der Konflikte sexuellen Missbrauch vorhersagten. In einer Studie von Boney-McCoy und Finkelhor (1995) werden verschiedene vorangegangene Formen der Viktimisierung mit einer um Faktor 5 erhöhten Wahrscheinlichkeit assoziiert, nachfolgend sexuelle Übergriffe zu erleben. Dafür geben sie vorangegangenen sexuellen Missbrauch an, physische Gewalt durch ein Familienmitglied, Gewalterfahrungen eines Familienmitglieds und ebenso durch außerfamiliäre Erfahrungen, wie Gewalt durch Peers.

Aber auch Längsschnittuntersuchungen gehen der Frage nach Risikofaktoren für potentielle Opfer sexuellen Missbrauchs nach. In der Christchurch Längsschnittstudie in Neuseeland wurden 1265 Kinder von ihrer Geburt bis zum 21. Lebensjahr wissenschaftlich begleitet (Ferguson, Lynskey & Horwood, 1996). Kinder, die in dieser Zeit sexuellen Missbrauch mit Körperkontakt bzw. mit Penetration erlebt hatten, wiesen folgende Risikofaktoren im Vergleich zu nicht sexuell missbrauchten Kindern auf: Stiefelternteil bis zum vollendeten 14. Lebensjahr (Odds Ratio von 1.96 für „nur“ Körperkontakt bzw. 4.42 für Missbrauch mit Penetration), Familien mit heftigsten Streitigkeiten zwischen den Eltern (1.86 bzw. 2.55), Familien mit der geringsten Fürsorge für das Kind (1.68 bzw. 3.56) und Alkoholprobleme bei einem oder beiden Elternteilen (2.02 bzw. 3.26). Finkelhor et al. (1990) nennen als weiteren Risikofaktor die inadäquate Sexualerziehung. Zum einen müssen Strategien zur Abwendung besprochen, verinnerlicht und geübt werden, zum anderen muss die Einstellung überdacht werden, dass Kinder alle Berührungen, die von Eltern oder Erwachsenen erwartet werden, zu erfüllen haben. Nur durch die Einhaltung der subjektiv empfundenen Körpergrenzen lernen Kinder ihre Bedürfnisse einzuschätzen und für diese im Falle von Nichtberücksichtigung einzutreten. Kinder, die am Ende der

Kindheit Geschlechter- und Schamgrenzen weniger gut wahrnehmen konnten, hatten häufiger unsicherere familiäre Bindungen erfahren, weniger soziale Kompetenz entwickelt und waren unbeliebter bei Peers (Sroufe, Bennett, Englund, Urban & Shulman, 1993).

Zusammenfassend stellen Bange (1992) und Brockhaus und Kolshorn (1993) folgende Gefährdungsfaktoren für Kinder, sexuellen Missbrauch zu erleben, heraus: zu wenig Zuneigung und Liebe, defizitäre Lebenssituation der Mutter, autoritäres Verhalten des Täters bzw. der Täterin, geringes Selbstwertgefühl des Kindes, allgemeines Gewalklima in der Familie und der Mangel von adäquater Sexualaufklärung. Dies stellt die Komplexität der Umstände sowohl aus korrelativen, als auch aus prospektiven Untersuchungen detailliert heraus und umreißt den möglichen Rahmen von Prävention. So erlangt nach Ableitung der Risikofaktoren insbesondere die umfassende Sexualerziehung bzw. Informierung eine besondere Bedeutung für Prävention, sowie die umfassende Thematisierung von Gewalterfahrungen.

In der Umkehr benannter Risikofaktoren lassen sich diese als protektive Faktoren für Kinder zum Schutz vor sexuellem Missbrauch formulieren und anwenden. Als allgemein gültiger Schutzfaktor gilt das bereits genannte ausgeprägte Selbstbewusstsein (vgl. Brockhaus & Kolshorn, 1993). So verweisen einige Forschungsgruppen darauf, dass die Stärkung des Selbstbewusstseins, der interpersonalen Kompetenzen und der Resilienzfaktoren der Kinder die beste Prävention darstellten (Berliner & Conte, 1990; Smallbone, Marshall & Wortley, 2008). Diese Kompetenzen stellen eine bedeutsame Komponente für eine gesunde Persönlichkeitsentwicklung und die Bewältigung der damit verbundenen Entwicklungsaufgaben dar. Studien zeigen, wie sich die Ausprägung von Selbstvertrauen zwischen negativen Erfahrungen und den Auswirkungen auf den weiteren Entwicklungsverlauf verhält (Harter, 1999). Sozial unsichere Kinder werden von TäterInnen bevorzugt, da sie empfänglicher auf das Beziehungsangebot reagieren und weniger in der Lage sind, übergreifige Situationen zu erkennen und zu offenbaren. Die Fähigkeit, Gefühle wahrnehmen und artikulieren zu können, ist für die Entwicklung eines ausgeprägten Selbstbewusstseins ein wichtiger Aspekt (Raver, 2002) und ist offenbar für das Erkennen gefährlicher Situationen und der folgenden Inanspruchnahme sozialer Unterstützung relevant. Bereits Spivack und Shure (1974) hielten *kognitives soziales Problemlösen* für einen bedeutenden Aspekt in der kindlichen Entwicklung und im Umgang mit Stresssituationen. Sie zeigten, dass die

Fähigkeit, alternative Lösungswege aufzuzeigen, Lösungswege schrittweise zu formulieren und Konsequenzen von Verhalten vorherzusagen, entscheidend zu entsprechendem Verhalten beitragen. Ebenfalls die Verinnerlichung von selbstbestimmtem Verhalten und ein positives Körper selbstbild eines Kindes tragen zum Opferschutz bei (Amyna, e.V., 2003). Das Umfeld des Kindes und somit das Vorhandensein möglicher sozialer Unterstützung gilt auch als Schutzfaktor (Beitchman et al., 1992). Zum einen zeigen sich Zusammenhänge zwischen der sozialen Unterstützung und der Ausprägung des Selbstwertgefühls, zum anderen ist sie im Falle der Offenbarung des Missbrauchs ausschlaggebend. Das Vertrauen eines Kindes darauf, dass ihm geglaubt wird, wenn es von einer übergriffigen Situation berichtet, wird maßgeblich die Wahrscheinlichkeit erhöhen, Übergriffe zu offenbaren. Benannte Schutzfaktoren sind ebenfalls wichtige Moderatoren zwischen unmittelbaren Folgen in der Kindheit und Langzeitfolgen bzw. erneuter Viktimisierung im Erwachsenenalter.

Nach Durchsicht der Literatur zu Theorien und Studien, die die Entstehung sexuellen Missbrauchs erklären bzw. Faktoren angeben, die die Wahrscheinlichkeit, Opfer zu werden, begünstigen, muss festgestellt werden, dass sexueller Missbrauch nicht als isoliertes Phänomen verstanden werden darf, sondern tatsächlich mit vielen verschiedenen Risiko- und Schutzfaktoren für Kinder einhergeht. So stellt die adäquate Informierung über sexuellen Missbrauch für Kinder eine erste entscheidende Maßnahme dar, die z.B. aus TäterInnenstrategien bzw. der Analyse von Missbrauchssituationen abgeleitet werden kann. Jedoch müssen auch Aspekte wie die Stärkung des Selbstbewusstseins, der Aufbau allgemeiner interpersonaler Kompetenzen und die Thematisierung von Konfliktstrategien bzw. Gewalterfahrungen berücksichtigt werden. Zudem ist das soziale Umfeld des Kindes von maßgeblicher Bedeutung und sollte dringend in Präventionsprogramme eingebunden werden.

2.3 Maßnahmen zur Prävention häuslicher Gewalt und sexuellen Missbrauchs

2.3.1 Allgemeine Definitionen und Ansätze von Prävention und Evaluation

Aus humanwissenschaftlicher Sicht beschreibt der Begriff Prävention „Bemühungen mit dem Ziel, belastende Lebensereignisse oder dysfunktionale Formen menschlichen Erlebens und Verhaltens zu verhindern oder in ihren Auswirkungen abzumildern“

(Amyna e.V., 2003, S. 9). Präventionskonzepte scheinen langfristig erfolgreicher und ökonomischer als Interventionskonzepte zu sein und können mögliche Schädigungen, Verletzungen und Traumata im Vorfeld abwenden. So wird durch *primäre Prävention* versucht, das Eintreten bestimmter Ereignisse oder Zustände gänzlich zu verhindern; währenddessen verfolgt *sekundäre Prävention* das Ziel, bestehende ungünstige Verhältnisse schnellstmöglich zu beenden und bei *tertiärer Prävention* wird angestrebt, die Langzeitfolgen des Ereignisses zu verringern (Caplan, 1961). Primäre Prävention zielt auf die Förderung von Gesundheit ab, d.h. Risikofaktoren zu reduzieren und Schutzfaktoren auszubauen. Dafür müssen theoretische Erkenntnisse der entsprechenden Themen zu Grunde gelegt werden und mit Ansätzen positiver Psychologie (Seligman & Csikszentmihayi, 2000), der Förderung von sozial-emotionalen Kompetenzen (Masten & Coatsworth, 1998) und dem weiteren Ausbau von Resilienzfaktoren (Glantz & Johnson, 1999) verbunden werden.

Mrazek und Haggerty (1994) stellen eine weitere Klassifizierung auf: die *universelle Prävention*, die für eine allgemeine Population gelten soll, die *selektive Prävention*, die speziell auf Individuen oder Subpopulationen mit psychologischen oder sozialen Risikofaktoren zielt und schließlich die *indizierte Prävention*, die auf Menschen mit bereits bestehenden Symptomen einer Störung zugeschnitten wird. Diese Unterscheidung betrifft folglich nicht den zeitlichen Aspekt der möglichen Darbietung, sondern vielmehr die detaillierte Bestimmung der betreffenden Zielgruppe. Prävention kann in Form von Trainings umgesetzt werden, die die zu vermittelnden Inhalte in kompakter Form aufbereitet und z.B. durch Wissensvermittlung, Gruppengespräche, Rollenspiele etc. umsetzt. Klauer (1993) definiert Training als eine „wiederholt ausgeführte Tätigkeit, die die Ausführung der Tätigkeit faktisch verbessert, oder sie ist eine Handlung, die darauf gerichtet ist, die Fertigkeit oder Fähigkeit zur Ausübung der Tätigkeit zu verbessern“ (S. 4).

Preiser und Wagner (2003) stellen folgende Grundanforderungen an die Konzeption und die Durchführung von (Gewalt-)Präventions- bzw. Interventionsmaßnahmen, wie Tabelle 3 darstellt. Aus Sicht dieser Autoren muss ein gesellschaftlicher Bedarf bestehen und ethische Grundsätze dringend berücksichtigt werden.

Tabelle 3: Auszug aus den Grundanforderungen an Präventionsmaßnahmen zur Gewaltverminderung (Preiser & Wagner, 2003, S. 662 f.)

Zielklärung	Benennung und Begründung konkreter und nachprüfbarer Ziele für die TeilnehmerInnen und ggf. die beauftragende Institution
Zielgruppe	Beschreibung der Zielgruppe mit Begründung des Bedarfs und der Erreichbarkeit
Theoretische Grundlagen	Explizite Benennung theoretischer Grundlagen für das Programm insgesamt und für die einzelnen Programmschritte; Bezugnahme auf empirisch gestützte Forschungs- und Anwendungsgebiete
Maßnahmenbeschreibung	Beschreibung organisatorischer Rahmenbedingungen und konkreter Methoden und Medien; TeilnehmerInnenaktivierung; Sicherstellung der Akzeptanz der TeilnehmerInnenmotivation, wissenschaftlich fundierte didaktische Umsetzung
Kompetenzen der TrainerInnen	Nachweis der fachlichen und didaktischen Kompetenzen der TrainerInnen
Evaluation und Qualitätssicherung	Integration einer systematischen Evaluation in die Programmentwicklung, -anwendung und -optimierung; Maßnahmen zur Qualitätssicherung; Erfassen von Veränderungen, Wartekontrollgruppen
Preis-Leistungs-Verhältnis	Angabe über Kosten, Nebenkosten und erwarteten Nutzen

Auch Nation et al. (2003) stellen vergleichbare Prinzipien mit dem Ziel effektiver Präventionsprogramme auf, wie z.B. die theoretische Fundierung oder das Anwenden verschiedener Trainingsmethoden. Bei der Entwicklung des in dieser Arbeit dargestellten Präventionsprogramms werden die Forderungen von Preiser und Wagner

(2003) erfüllt. Das Programm stellt eine universelle und primäre Prävention dar, da es sich an alle Kinder der 3. Grundschulklassen gleichermaßen richtet und außerdem davon ausgegangen wird, dass es vor dem Auftreten von Gewalterfahrungen eingesetzt wird. Ungeachtet dessen kann es sein, dass Kinder bereits Gewalterfahrungen gemacht haben bzw. diese zum Zeitpunkt der Durchführung erleben. In diesem Falle handelt es sich um eine Zielgruppe, die eine sekundäre Prävention bzw. Intervention benötigt. Konkrete Handlungsschritte, die bereits in der Planungsphase festgelegt werden müssen, sollten unter solchen Umständen sofort erfolgen. Sie werden im Kapitel 3 näher ausgeführt.

In Deutschland haben Präventionsbemühungen eine vergleichsweise jüngere Entwicklungsgeschichte; offiziell sind sie erst durch das Gesundheitsreformgesetz im 5. Sozialgesetzbuch im Jahr 1989 gesetzlich verankert worden. Auf Basis dieser Rechtsgrundlage wurden Programme entwickelt, die durch die Krankenkassen angeboten wurden, jedoch mangelhaft wissenschaftlich fundiert waren (Röhrle, 1999). Da Präventionsvorhaben der Förderung der menschlichen Gesundheit dienen und Kosten verursachen, ist es nach Preiser und Wagner (2003) unerlässlich, den Nutzen dieser Programme durch Evaluationen nachzuweisen, um sie erfolgreich etablieren zu können. Nach Rossi und Freeman (1993) (zitiert nach Bortz & Döring, 2006), „beinhaltet Evaluationsforschung die systematische Anwendung empirischer Forschungsmethoden zur Bewertung des Konzeptes, des Untersuchungsplanes, der Implementierung und der Wirksamkeit sozialer Interventionsprogramme“ (S. 96). Das Joint Committee on Standards for Educational Evaluation (2000) bezeichnet Evaluation als „systematische Untersuchung der Verwendbarkeit oder Güte eines Gegenstandes“ (S. 25). Demnach sind Wirksamkeit und Effektivität die Qualitätsmerkmale einer Prävention. Wird jedoch im Ergebnis einer Evaluationsuntersuchung festgestellt, dass die Prävention für die Zielgruppe nicht wirksam ist und sogar negative Konsequenzen zeigt, sollten solche Programme abgesetzt werden. Rossi und Freeman (1993) benennen überdies weitere Aspekte, die in die Evaluation einbezogen sein sollten. So lassen sich *Prozessevaluationen* von *Ergebnisevaluationen* (formative vs. summative) unterscheiden (vgl. Scriven, 1991). Während die erst genannte Form Bewertungen zur Durchführbarkeit, standardisierten Darbietung sowie Zwischenerkenntnisse bei zu entwickelnden Programmen anhand festgelegter Aspekte sammelt, befasst sich die Ergebnisevaluation mit dem Nachweis der Programmwirksamkeit, die im Vorfeld an

konkreten Kriterien festgelegt worden ist. So könnten während einer Programmentwicklung Erkenntnisse, wie z.B. inhaltliche Schwierigkeiten oder mangelnde Methodenvielfalt durch Prozessevaluationen festgestellt und diese im Verlauf gegebenenfalls verändert werden. Im Anschluss an die Programmdurchführung sollte die Wirksamkeit mithilfe einer Ergebnisevaluation finalisiert werden. In der Praxis ist eine solche kombinierte und umfangreiche Prüfung tatsächlich kaum zu finden. In dieser Arbeit wird das Hauptaugenmerk auf die Ergebnisevaluation gelegt, jedoch auch eine Überprüfung im Sinne einer Prozessevaluation durchgeführt.

Gemäß den Evaluationsstandards der Deutschen Gesellschaft für Evaluation, sollten Evaluationen vier grundlegende Eigenschaften aufweisen, nämlich *Nützlichkeit*, *Durchführbarkeit*, *Korrektheit* und *Genauigkeit* der Präventionsprüfung (Deutsche Gesellschaft für Evaluation, 2002). Es sollte selbstverständlich sein, dass Evaluationen sinnvoll und nutzbringend eingesetzt, realistisch geplant und umgesetzt und unter Berücksichtigung der Teilnehmenden die positiven und negativen Aspekte des Programms korrekt herausgestellt werden. Besonders der Standard für die Genauigkeit fordert ein wissenschaftlich fundiertes Vorgehen. Im Idealfall geht die Planung der präventiven Maßnahme mit der Planung der Evaluationsstudie Hand in Hand. Die Ziele einer summativen Trainingsevaluation sind hinreichende Effektstärke, anhaltende Effektdauer sowie Effektttransfer (Belmont & Butterfield, 1977). Zur Erreichung dieser Ziele müssen die Daten exakt erhoben und ausgewertet werden.

Besondere Bedeutung kommt der *internen und externen Validität* einer summativen Trainingsevaluation zu (vgl. Campbell, 1957). Interne Validität liegt vor, wenn Veränderungen der angestrebten Kriterien, d.h. der abhängigen Variablen, tatsächlich auf die Trainingsmaßnahme zurückgeführt werden können. Währenddessen wird von externer Validität ausgegangen, wenn die Ergebnisse der Untersuchung auch auf natürliche Situationen (Aspekt der Realität) außerhalb der Untersuchung sowie auf andere Personen, Settings und Zeitpunkte (Aspekt der Generalisierbarkeit) (Bortz & Döring, 2006) übertragen werden können. Für die Sicherung der internen Validität könnte es bedeuten, dass Evaluationsstudien in einem unnatürlichen Setting durchgeführt werden, was wiederum zu Lasten der externen Validität gehen würde. Die günstigste Vorgehensweise für diese konkurrierenden Variablen ist eine experimentelle Felduntersuchung (Bortz & Döring, 2006). Außerdem zeigen Gollwitzer und Jäger (2009), dass mithilfe einer standardisierten Durchführung der Evaluationsuntersuchung,

dem Einsetzen einer Kontrollgruppe und eine Randomisierung von Versuchspersonen einerseits interne Validität gesichert werden kann und externe Validität nicht beeinflusst wird. Außerdem ist interne Validität eine Voraussetzung für externe Validität. Mithilfe einer Kontrollgruppe z.B. können ermittelte Effekte wirklich (kausal) auf die Maßnahme zurückgeführt werden, da Faktoren, wie z.B. Entwicklungsveränderungen oder Testwiederholungseffekte, etc. ausgeschlossen werden können. Durch die Berücksichtigung bzw. das Kontrollieren von Störvariablen kann von interner Validität ausgegangen werden. Diese Absicherung durch das benannte Untersuchungsdesign wird jedoch in der Realität aus finanziellen Gründen oder Praktikabilitätsgründen kaum erfüllt. Methodisch können zusätzlich eine zu kleine Stichprobe, ungenaue bzw. ungetestete Messinstrumente, das Nichtberücksichtigen von Baseline-Unterschieden zwischen interessierenden Gruppen, unklar definierte Ziele eines Programms oder Fehler bei der Anwendung statistischer Verfahren sowie das Vernachlässigen von Effektstärken die Validität einer Untersuchung und damit die Aussage über die entsprechende Trainingswirksamkeit in Frage stellen (Hatry & Newcomer, 2004). Diese Aspekte werden detailliert in Kapitel 2.3.5 besprochen.

Bei der Überprüfung der Wirksamkeit von Programmen im Erziehungsbereich (für Eltern), konnte eine Verdopplung der Effektgrößen gefunden werden, wenn z.B. die Prävention möglichst frühzeitig dargeboten wurde, Eltern Unterstützung durch andere Eltern erfuhren, die Programmdurchführung in Elterngruppen statt fand und professionelle TrainerInnen das Programm leiteten (Layzer, Goodson, Bernstein & Price, 2001, zitiert nach Fuhrer, 2009). Diese Erkenntnisse sind auch nützlich für Evaluationen mit anderen Präventionsinhalten und werden für diese Untersuchung berücksichtigt.

2.3.2 Entwicklungspsychologische Voraussetzungen für die Durchführung primärer Prävention mit Kindern

Bei der Konzeption, Planung und Durchführung von Präventionsprogrammen für Kinder spielen entwicklungspsychologische Faktoren eine entscheidende Rolle. So wurden erste Programme, die Frauen vor sexueller Gewalt schützen sollten, unverändert mit Kindern durchgeführt (Berrick & Gilbert, 1995). Diese Vorgehensweise trägt nicht nur dazu bei, ineffektiv zu sein, vielmehr kann sie auch in einer Überforderung bzw.

eine Abwehrhaltung der Kinder münden. An die präventive Arbeit mit Kindern sind besondere Ansprüche gestellt, die häufig zu wenig berücksichtigt werden (Lohaus & Schorsch Falls, 2005). So sollte ein Präventionsprogramm möglichst frühzeitig dargeboten werden, bevor sich realitätsferne Vorstellungen bei Kindern etabliert haben. Programme sind nicht für ein weit gefächertes Altersspektrum einzusetzen, vielmehr sollten diese konkret auf ihren kognitiven Wissensstand und ihr Verhaltensrepertoire abgestimmt sein. Je jünger die Zielgruppe ist, desto konkreter müssen die entsprechenden Konzepte vermittelt werden. Die Kinder benötigen „clear information with lots of familiar examples, at an appropriately simple linguistic level“ (Tutty, 1994, S. 181).

Nach Piagets Theorie zur kognitiven Entwicklung befinden sich Vorschulkinder im *Stadium der präoperatorischen Strukturen*, die es ihnen nicht ermöglichen, zwischen interner und externer Welt differenziert zu unterscheiden (Piaget & Inhelder, 1973). Sie können Begebenheiten ihres Alltags noch nicht nach Kategorien ordnen und sind somit weniger in der Lage, bestimmte Situationen diesen Kategorien zu zuordnen bzw. auf andere Kontexte zu übertragen. Kinder ab dem sechsten Lebensjahr hingegen sind auf der Stufe der *konkret-operatorischen Strukturen* und damit in der Lage, in verschiedenen Dimensionen zu denken. Für die Präventionsarbeit stellt dies eine wichtige Voraussetzung dar, da die Bewertung von Missbrauchssituationen von mehreren Faktoren und komplexen Umständen abhängt. Zum Beispiel erfordert das Kriterium *gute und schlechte Berührungen unterscheiden*, eine elaborierte Diskriminationsleistung und kann nicht auf einen konkreten Beurteilungsgrundsatz reduziert werden. Die Bewertung, ob sich eine Berührung gut anfühlt, hängt nicht nur von der Art der Berührung selbst ab, sondern auch von der spezifischen Situation und der Person, die sie ausführt. Es würde jedoch zu kurz greifen, wenn Kinder in einem Präventionsprogramm gegen Gewalterfahrungen auf einer ausschließlich kognitiven Ebene angesprochen würden. Das emotionale Einfinden in angesprochene Situationen muss kognitive Prozesse begleiten, um ein nachhaltiges Bewusstmachen zu erzielen. So kann langfristiges Erinnern gelernter Inhalte besonders dann erreicht werden, wenn die Kinder aktiv kognitiv und affektiv neue Informationen mit bestehendem Wissen in Beziehung setzen müssen, d.h. einen dargebotenen Stimulus als Mitglied der entsprechenden Kategorie identifizieren sollen (Bless, Fiedler & Strack, 2004). Demnach werden Kinder besonders gut lernen, wenn z.B. die eigenen Erfahrungen und

ihr Wissen um ihr eigenes Konfliktlösungsverhalten als Voraussetzung genutzt wird, um dieses in anderen Kontexten zu thematisieren. Schließlich ist die Verhaltensebene von entscheidender Bedeutung, auf der die Verknüpfung von Gefühl und Wissen stattfindet und Verhalten ausgeführt wird. Die Ausführung von Verteidigungsstrategien muss im Vorfeld ausführlich geübt werden, damit sie tatsächlich zur Anwendung kommen kann.

Tutty (1994) gibt als weitere relevante Faktoren für die Konzeption von Präventionsmaßnahmen gegen sexuellen Missbrauch, die moralische Entwicklung der Kinder sowie ihre Beziehung zu Autoritätspersonen an. Kinder zwischen fünf und sechs Jahren stellen Aufforderungen Erwachsener nicht in Frage, da diese aufgrund verschiedener Attribute, wie ihres Statuses oder ihres Erziehungsauftrags eine selbstverständliche Autorität darstellen (Damon, 1980). In der weiteren Entwicklung ändert sich diese Annahme und wird zur Auffassung von Gegenseitigkeit in Beziehungen. Im Grundschulalter verstehen Kinder bereits, dass moralische Regeln durch einen gemeinsamen Entschluss entstehen und somit veränderbar sind. Generell zu erkennen, welche Handlungen angemessen oder verboten sind, die von erwachsenen Personen ausgehen, bleibt jedoch in jedem Falle eine große Herausforderung für Kinder, da diese stark durch den Erziehungsstil der Eltern bzw. LehrerInnen geprägt werden. Aus diesem Grund sind Überlegungen von Überzeugungen, welche Verhaltensweisen durch Erwachsene rechtmäßig geschehen, ein zentraler inhaltlicher Baustein für die Prävention zur Gewaltverminderung an Kindern. Durch den psychoedukativen Einbezug verschiedener Ebenen zur Einstellungsformung und zu einem *autoritativen Erziehungsverhalten* (Baumrind, 1973), werden klare Regeln mit einem hohen Maß an Einfühlsamkeit und Kommunikation verbunden. Kinder sollen lernen, dass die Zuhilfenahme von Unterstützung legitim ist und befürwortet wird. Da Kindern die Einordnung von Verantwortlichkeiten diesbezüglich schwer fällt, kann es passieren, dass z.B. sexueller Missbrauch als Verletzung gegen die elterlich aufgestellten Regeln empfunden wird und aus diesem Grund Schamgefühle entstehen können (Marquardt-Mau, 1995), obwohl die Verantwortung dafür ausschließlich der Täter bzw. die Täterin trägt. Besonders durch die Auseinandersetzung mit und Reaktion der eigenen Umgebung, aber auch durch eine rückblickende Bewertung, kann das Opfer Schamgefühle entwickeln. Wichtig in Präventionsmaßnahmen ist demzufolge das Aufzeigen der alleinigen Verantwortlichkeit und des Straftatbestands des Täters bzw.

der Täterin und die Entlastung des Opfers, auch wenn dieses gegebenenfalls ambivalente Gefühle gegenüber dem Missbrauch bzw. der missbrauchenden Person hegt.

Die präventive Arbeit mit Kindern muss mit der Informierung der Eltern, der LehrerInnen und der ErzieherInnen einhergehen (Repucci, Land & Haugaard, 1998). Dies geschieht einerseits, damit diese über den Kenntnisstand der Kinder informiert werden und andererseits, damit sie als mögliche Ansprechpersonen für Nachfragen der Kinder zur Verfügung stehen und somit zu deren vertieftem Wissen beitragen können. Auch das Vertrauen der Kinder, mit Erwachsenen über „heikle“ Themen sprechen zu dürfen, bestärkt diese in ihrem generellen Selbstvertrauen und in der Überzeugung, dass soziale Unterstützung sinnvoll und entlastend sein kann. Schulen können somit zentrale Instanzen für Präventionsmaßnahmen sein, da sie einen entscheidenden Einfluss auf die Entwicklung der Kinder haben. Gleichzeitig können dadurch belastete Kinder erreicht werden, ohne dass diese Stigmatisierungen erfahren. Schulen sind hervorragend für die Durchführung langfristig angelegter Curricula geeignet. Bedauerlicherweise spielen oft Personalfragen oder Kosten-Nutzen-Abwägungen eine vorrangige Rolle, die die Umsetzungen häufig verhindern oder verkürzen. Gegebenenfalls wird auch die Notwendigkeit dieser Psychoedukation als zu gering eingeschätzt.

Die Behandlung „kritischer“ Themen mit Kindern trifft häufig auf kontroverse Ansichten. So zeigt sich, dass Erwachsene diese Informierung eher vermeiden, aus Furcht, die Kinder zu überfordern oder zu traumatisieren. Vielmehr muss aber anerkannt werden, dass Kinder permanent mit Konflikten oder verschiedenen Formen von Gewalt konfrontiert werden. Durch diese Konfrontationen können Fragen auftreten, die besprochen werden müssen. Bei Nichtbeachtung fühlen sich die Kinder tendenziell hilflos bzw. wenig ernst genommen und haben im Notfall weniger adäquate Strategien zur Verfügung. Deshalb sollte eine Unterredung stets stattfinden und entwicklungspsychologische Voraussetzungen sollten dabei berücksichtigt werden. Es gilt, sensible Inhalte feinfühlig zu behandeln, damit Prävention nicht zu allgemeiner oder spezifischer Angst führt. In einer Studie schätzten Kinder nach der Konfrontation mit gewalttätigen Übergriffen auf Videobändern, nichtgewalttätige als solche richtig ein und zeigten damit, dass sie durch die Behandlung dieser Themen zwischen gefährlichen und nicht gefährlichen Situationen differenzieren gelernt hatten und eben keine generalisierten ängstlichen Bewertungen abgaben (Jacobs, Hashima & Kenning, 1995).

Dies kann gelingen, wenn die benannten Voraussetzungen berücksichtigt werden und auf die Kinder individuell und pädagogisch eingegangen wird.

2.3.3 Stand der Forschung zu Präventionsprogrammen häuslicher Gewalt

2.3.3.1 Ziele und inhaltliche Schwerpunkte bestehender Programme

Sowohl Prävention sexuellen Missbrauchs als auch Prävention häuslicher Gewalt für Kinder ist in den angelsächsischen Ländern stärker verbreitet als in Deutschland. Präventive Bemühungen häuslicher Gewalt sind dagegen seltener zu finden als Prävention sexuellen Missbrauchs. Eines der ersten primär präventiven Schulprogramme häuslicher Gewalt in den USA war das „My Family and me – Violence Free“ Projekt im Jahr 1987 (Petersen, 1988), durchgeführt von der Minnesota Coalition for Battered Women, das heute noch in veränderter Form für Jugendliche existiert (Minnesota Coalition for Battered Women, 2000). Dieses Projekt richtete sich an Grundschulkinder. Im Rahmen von Workshops wurden darin die Ziele verfolgt, Beziehungsgewalt als soziales Problem und Missbrauch von Macht herauszustellen. Außerdem thematisierte es Hilfsmöglichkeiten für die Kinder, die gleichzeitig die Wahrscheinlichkeit von diesen Erfahrungen zu berichten, erhöhen sollten. Zudem wurden inhaltlich entsprechende *Skills* eingeübt sowie übergreifende Skills herausgestellt, die Ärgermanagement und Konfliktlösung betreffen. Als Skills werden Verhaltensweisen bzw. -tendenzen bezeichnet, die die Umsetzung der gelernten Inhalte meint und somit die Verbindung kognitiver und behavioraler Elemente. Viele Studien definieren den Begriff allerdings unzureichend, so dass häufig nur von präventiven Skills oder Empowerment die Rede ist, ohne dass diese genauer spezifiziert werden. Die Fähigkeit, diese Skills auch einzusetzen, ist aber ein entscheidendes Resultat einer Prävention, da dadurch Erfahrungen von (häuslicher) Gewalt verkürzt bzw. verhindert werden können.

Die Women's Aid Federation (2005) in Nordirland hat zwei Präventionen gegen häusliche Gewalt entwickelt, die ebenfalls in Großbritannien angeboten werden. Das erste Programm „Helping Hands“ richtet sich an Kinder zwischen 8 und 11 Jahren und wird durch Diskussionen und interaktive Gruppenarbeit umgesetzt. Ziele und Inhalte des Programms sind ebenfalls die Stärkung des Selbstbewusstseins, das Einüben,

Gefühle zu benennen und die Informierung, dass Kinder Rechte haben. Außerdem sollen Kinder darin unterstützt werden, Hilfe zu holen, wenn sie nötig ist und sich im Training über ihr Hilfesystem bewusst zu werden. Die Prävention wird 6 x 1 Stunde durchgeführt. Das Training „Heading for Healthy Relationships“ schließt an dieses Curriculum an und bezieht sich auf Jugendliche im Alter von 12 bis 18 Jahren. Inhaltlich richtet es sich besonders auf die Gestaltung eigener partnerschaftlicher Beziehungen und thematisiert Geschlechterrollen, Konfliktmanagement und häusliche Gewalt.

Ein ähnliches Programm ist das „Start Strong Programme: Building Healthy Teen Relationships“ in den USA von der Robert Wood Johnson Foundation in Kooperation mit der Organisation Futures without Violence, welches für Kinder im Alter von 11 bis 14 Jahren angeboten wird (Futures without Violence, 2011). Besonders diese Art von Prävention, die sich auf die gewaltfreie Gestaltung von Partnerschaften ausrichtet und für eine ältere Zielgruppe bestimmt ist, findet sich häufiger in den englischsprachigen Ländern (z.B. Foshee & Langwick, 2004; Wolfe et al., 1996). In den USA findet zudem im Oktober jeden Jahres der „domestic violence awareness month“ statt, in dem Dokumentationen und Werbespots zur Prävention dargeboten werden sowie die Verteilung von Broschüren in Klassenräumen, auf Arbeitsplätzen, in Wohnungen, auf öffentlichen Plätzen, etc. Bei der Analyse verschiedener Präventionsprogramme zeigt sich, dass die Inhalte sehr gut vergleichbar sind wie die beschriebenen Programme bereits sichtbar gemacht haben.

Seit Mitte der 1990er Jahre wurden vermehrt Maßnahmen, die Gewalt vorbeugen sollen, in der deutschen Forschung entwickelt und im schulischen Kontext verbreitet. Häufig besteht das Ziel darin, wenn präventive Trainings gegen Gewalt an Schulen existieren, soziale Kompetenzen und Problemlösefähigkeiten der Kinder zu verbessern und besonders eine gute Atmosphäre in den Klassenzimmern anzustreben (z.B. das „Training im Problemlösen“ für die Grundschulklassen 2 und 3 nach der Arbeitsgruppe um Friedrich Lösel (Hacker et al., 2007) oder das Programm „Faustlos“ (fertiggestellt 2001) ebenfalls für GrundschülerInnen (Schick & Cierpka, 2003). Auch das Thema des sexuellen Missbrauchs wird in Deutschland in Schulen teilweise berücksichtigt. Genauere Ausführungen dazu finden sich nachfolgend. Die Betrachtung von Kindern als Opfer häuslicher Gewalt hat jedoch noch keinen überzeugenden Einzug in das

Bewusstsein unserer Gesellschaft bzw. in die tatsächliche Prävention für Kinder gehalten.

Die benannte Bund-Länder-Arbeitsgruppe „Häusliche Gewalt“ des BMFSFJ hat im Jahr 2007 eine Bestandsaufnahme bisher vorhandener schulischer Projekte häuslicher Gewalt in Deutschland vorgelegt. Sie resümiert: „Ziele und Handlungsstrategien der schulischen Präventionsansätze zur Gewaltprävention und zur Prävention sexuellen Missbrauchs haben einen gemeinsamen Kern, der wesentliche Ansatzpunkte auch für die Prävention häuslicher Gewalt enthält.“ Zudem „ist es eine wichtige Zielsetzung, bei Kindern und Jugendlichen allgemeine „Lebenskompetenzen“ wie Kommunikationsfähigkeit und Konfliktfähigkeit sowie Ich-Stärke und gewaltfreie Selbstbehauptung gezielt zu fördern“ (S. 7). Genauere Ausführungen, wie diese Gemeinsamkeiten wissenschaftlich begründet werden können bzw. wie sich Präventionsstrategien konkret ableiten lassen, bleiben jedoch offen. So wurden an nur 16 deutschen allgemeinbildenden Schulen, davon eindeutig fünf als Grundschulen identifiziert sowie neun Berufsschulen mit der Thematisierung häuslicher Gewalt gefunden. Meistens fanden die Präventionen in ein oder zwei Schulstunden statt, die Mitarbeiterinnen von Frauenhäusern durchführten. Somit waren viele Projekte kurz und wenig nachhaltig, nur ein kleiner Teil der ProjektleiterInnen konnte ein schriftliches Konzept vorlegen. Allgemeine Ziele der Projekte waren dabei Informierungen und Sensibilisierungen zu den Thematiken, konstruktiver Umgang mit Konflikten sowie die Vermittlung von (öffentlichen) Hilfsangeboten. Als Ergebnis dieser Bestandsaufnahme wurde zur Kenntnis genommen, dass besonders bei Frauenberatungsstellen aufgrund finanzieller und personeller Ressourcen diese Art von Präventionsvorhaben nicht umfassend möglich war. Eine systematische Evaluation ist nach Angaben der Bund-Länder-Arbeitsgruppe bei keiner der benannten Maßnahmen durchgeführt worden.

Besonders zu erwähnen sind zwei Projekte dieser Auflistung. Das erste ist das Präventionsprogramm von FrauenOrt in Berlin, das sich an Kinder der 4. und 5. Klasse richtete sowie Eltern und LehrerInnen mit einbezog. Die TrainerInnen führten mit den Kindern Workshops durch, die Übungen, Rollenspiele und kurze Theaterstücke zur Information beinhalteten. Auch Konfliktlösungen und das Stärken des Selbstbewusstseins wurden thematisch aufgegriffen. Allerdings konnte das Training nur einen halben Tag stattfinden, weshalb zu befürchten ist, dass das Wissen nicht langfristig behalten werden und besonders die Förderung von eigenen

selbstbehauptenden Kompetenzen nicht erreicht werden konnte. Dieses Projekt konnte insgesamt nur dreimal verwirklicht werden.

Zweitens ist das Präventionsprojekt der Berliner Interventionszentrale gegen häusliche Gewalt, der BIG e.V., zu nennen, die ebenfalls einen maßgeblichen Beitrag leistete, Kooperationen zwischen Polizei, Jugendamt, Beratungsstellen und Schulen zu fördern. Die wissenschaftliche Begleitung dieses Modellprojekts wurde vom BMFSFJ 2006 (bis 2008) in Auftrag gegeben und durch Prof. Dr. Barbara Kavemann an fünf Schulen bzw. 13 Klassen mit Kindern der 4.-6. Klasse durchgeführt (vgl. Kapitel 2.3.3.2), (Kavemann, 2008). In vier Projekttagen zu je vier Unterrichtsstunden wurden Workshops in zwei Bezirken in Berlin durchgeführt. Dabei wurden folgende Inhalte pro Trainingstag besprochen: 1. Gefühle, 2. Fair bleiben – Streiten ist nicht Gewalt, 3. Konstruktive Konfliktregelung und 4. Häusliche Gewalt und Hilfe holen. Das bedeutet in drei von vier Tagen wurden Ziele allgemeiner Gewaltprävention verfolgt und in ca. vier Stunden speziell häusliche Gewalt. Auch der Umgang der Kinder untereinander im Schulalltag wurde aufgegriffen und z.B. in Rollenspielen, in dem ein Junge einen anderen beleidigt oder indem Taschengeld erpresst wird, thematisiert und adäquates Verhalten geübt. Generell sind Übungen, die Gewalt allgemein behandeln bzw. dem Empowerment der Kinder dienen sollen, sinnvoll und können umfassend dargeboten werden. Inhaltlich fand eine Anlehnung an die Präventionsansätze zu sexuellem Missbrauch von Strohalm e.V. (2011) statt bzw. an allgemeine Grundlagen von Gewaltpräventionen, wie z.B. die Förderung der Empathiefähigkeit nach Schick und Cierpka (2004). Eine eigenständige Theorie, die den einzelnen Sitzungen zu häuslicher Gewalt zugrunde lag, konnte nicht herausgestellt werden.

Die Arbeitsgruppe „Häusliche Gewalt“ betont zusammenfassend, dass häusliche Gewalt als eigener Programmbaustein in Gewaltpräventionsprogramme integriert werden sollte. Zudem gibt sie an, dass insbesondere Schulen diesen sozialen Lehrauftrag wahrnehmen sollten, da sie prosoziales Lernen gut fördern können und eine Brückenfunktion zu entsprechenden Hilfsmöglichkeiten darstellen. Außerdem wird das bisherige Fehlen von Wirksamkeitsprüfungen bemängelt, die die Arbeitsgruppe dringend fordert.

Im Jahr 2007 beauftragte die Landesstiftung Baden-Württemberg Barbara Kavemann, Corinna Seith und Katrin Lehmann mit der Evaluation des Aktionsprogramms „Gegen Gewalt an Kindern – gemeinsam für mehr Kinderschutz bei häuslicher Gewalt“, um zur Entwicklung fundierter innovativer Ansätze für schulische Prävention beizutragen (vgl.

Kapitel 2.3.3.2) (Seith, Kavemann & Lehmann, 2009). An diesem Vorhaben nahmen 11 Pilotprojekte in Baden-Württemberg teil, die zumeist in Grundschulen, besonders in den 3. und 4. Klassen implementiert wurden. Die Durchführungen erfolgten durch Erziehungsberatungsstellen, geschlechtsspezifische Gewaltpräventionsarbeit oder durch Mitarbeiterinnen von Frauenhäusern. Die verschiedenen Projektinitiativen sind zu begrüßen, erschweren jedoch die Vergleichbarkeit der Projekte. Einzelne Darstellungen der Projekte finden sich ausführlich bei Seith et al. (2009). Übergreifend wurde Gewalt zwischen Eltern, die Betroffenheit der Kinder und deren Möglichkeiten zu handeln, thematisiert. Häufig fand eine Sensibilisierung für die Abgrenzung zwischen (adäquatem) Verhalten in Konfliktsituationen und dem Ausüben von Gewalt statt. Außerdem wurden der schambehaftete Umgang mit familieninternen Umständen und die Möglichkeit, sich bekannten Personen sowie Beratungsstellen anzuvertrauen, benannt. Schließlich setzten sich einige Projekte die Stärkung des Selbstbewusstseins zum Ziel.

Es kann festgestellt werden, dass für die Evaluation des BIG Projekts und des Aktionsprogramms aus Baden-Württemberg, die nachfolgend dargestellt werden, speziell für die Entwicklung eines Evaluationsfragebogens, Erkenntnisse aus einer Studie von Seith (2006) genutzt wurden, die 1405 SchülerInnen im Alter zwischen neun und 17 Jahren im Kanton Zürich zu häuslicher Gewalt befragte. Durch diese Untersuchung wurden Themen aus Kindersicht aufgedeckt, die Eingang in Präventionsmaßnahmen finden sollten. Zum Beispiel war jedes siebente Kind der Ansicht, dass andere von Gewalt in der Familie nichts erfahren sollten. Dies bestätigen auch die weit verbreiteten Vorstellungen, dass es sich bei häuslicher Gewalt um ein privates Problem handelt und die Sorge um das Ansehen der Familie oft bedeutsamer scheint. Ebenfalls in einer Untersuchung mit 1395 Kindern gaben ca. 30 Prozent an, dass sie jemanden kennen, der häusliche Gewalt erlebt hat (Mullender et al., 2010). Besonders ältere Kinder erzählen ihren FreundInnen davon, d.h. auch Kinder, die keinen direkten Kontakt mit dieser Problematik haben, können indirekt damit konfrontiert werden. Es zeigte sich zudem, dass sehr viele ProbandInnen wussten, dass Kinder traurig sind, wenn dies bei ihnen zu Hause passiert. Weniger als 39 Prozent jedoch erkannten psychologische Gewalt als solche an. Besonders jüngere Kinder fanden weniger, dass „normales Streiten“ zwischen Eltern akzeptabel ist. Es zeigt sich die Schwierigkeit, Kinder einerseits gegen Gewalt, besonders psychologische, zu

sensibilisieren und andererseits Streit als legitim darzustellen. Die Studie wies ebenfalls auf, dass Kinder Informationen haben und Strategien erlernen möchten und die Möglichkeit erhalten möchten, darüber zu sprechen.

Zusammengefasst sind Ziele für Prävention häuslicher Gewalt, Kindern Informationen zu vermitteln, die sich besonders auf die Abgrenzung von Konflikt und Gewalt beziehen und somit verschiedene Kontexte, wie z.B. Erfahrungen mit Peers, etc. benennen. Des Weiteren erfolgte eine Begriffsbestimmung häuslicher Gewalt und mögliche Optionen des Hilfesuchens wurden thematisiert. Neben dieser Wissensvermittlung werden in den meisten Präventionen Skills besprochen und eingeübt, die in kritischen Situationen angewendet werden sollen. Sie beziehen sich einerseits auf konkrete Präventionsinhalte, andererseits werden häufig die allgemeine Stärkung des Selbstbewusstseins, sowie die Förderung von Problemlösekompetenzen angestrebt.

Eine generelle Herausforderung bei schulischen Präventionsprogrammen besteht in der Umsetzung gelernter Inhalte in manchen Situationen außerhalb des Klassenzimmers durch die TeilnehmerInnen. Auf diese Schwierigkeit externe Validität zu erzielen, wurde bereits hingewiesen. Besonders ein gewalttätiger Kontext erschwert den Einsatz einer gezielten Handlungsstrategie. Eine Kosten-Nutzen Abwägung der Situation und deren Konsequenzen, die Beziehung zur Tatperson oder starke emotionale Gefühle, wie z.B. Angst, verhindern gegebenenfalls die Umsetzung verinnerlichter Inhalte. Dieser Aspekt gilt für die Prävention der häuslichen Gewalt sowie ebenfalls für die Prävention sexuellen Missbrauchs. Besonders weitere Prävalenzuntersuchungen mit Erwachsenen, die als Kinder an einem Präventionstraining teilgenommen haben, könnten Aufschluss über diese Frage geben.

2.3.3.2 Evaluation bestehender Programme

In der Präventionsforschung wird häufig konstatiert, es mangle weniger am Engagement, als insbesondere im deutschsprachigen Raum an Wirksamkeitsstudien. Vor dem Einsatz von Präventionsmaßnahmen sind jedoch umfangreiche Wirksamkeitsprüfungen unerlässlich, die der Qualitätssicherung der Programme dienen und über ihre Anwendung und Brauchbarkeit entscheiden. Da diese Vorhaben präventiv eingesetzt werden und zudem finanziell aufwendig sind, sollte sicher sein, dass nach deren Umsetzung eine positive Wirkung zu erwarten ist. Im deutschen Raum sind diese

Überprüfungen bisher jedoch in sehr eingeschränktem Maße zu finden bzw. aus forschungsmethodischer Sicht häufig mangelhaft umgesetzt. Sie befinden sich noch in einem recht jungen Entwicklungsstadium. Zum einen ist die Zusammenarbeit von Forschung und pädagogischer Praxis noch nicht selbstverständlich, zum anderen interessierte sich die Wissenschaft erst relativ spät für die Prävention häuslicher Gewalt (und des sexuellen Missbrauchs). Außerdem haben öffentliche Einrichtungen oft zu wenig finanzielle oder personelle Ressourcen zur Verfügung, eine Wirksamkeitsprüfung in Auftrag zu geben. Eine weitere Schwierigkeit, die sich bezüglich der Aussagekraft von Gewaltprävention stellt, besteht in der Frage: „...ob durch Präventionsprogramme Faktoren verändert werden, von welchen man glaubt, dass sie die Fähigkeiten der Kinder beeinflussen, sich vor einem Missbrauch schützen zu können“ (Amann & Wipplinger, 2005, S. 742). Die Wirksamkeit von Präventionsprogrammen können eben nicht dadurch überprüft werden, dass der Einsatz von Wissen oder das Verhalten in nachfolgenden, z.B. simulierten Übergriffen bewertet wird. Somit kommt der Zielklärung und der Festlegung der Bewertungskriterien, die ohnehin zentrale Aufgaben einer Evaluationsstudie sind (Wottawa & Thierau, 2003), besondere Bedeutung zu.

Wie bereits erwähnt, existieren nur wenige Evaluationsstudien von Präventionen, die das Miterleben häuslicher Gewalt, besonders im Kindesalter, aufgreifen. Es konnte z.B. keine Evaluation für das Programm „My Family and me – Violence Free“ gefunden werden. Die meisten Präventionsprogramme häuslicher Gewalt in den USA beziehen sich auf Jugendliche, die eigene bevorstehende Partnerschaften und den gewaltfreien Umgang innerhalb dieser in den Fokus nehmen. Whitaker et al. (2006) beschrieben in ihrem Review elf dieser schulischen Präventionen, die alle, außer ein Programm, primär präventiv eingesetzt wurden. Die Zielgruppe war im Durchschnitt 14.6 Jahre alt. Die AutorInnen kommen in ihrer kritischen Analyse zu folgenden Schlüssen: Die theoretische Grundlage dieser Programme ist meist nicht ausführlich behandelt. Alle Programme nutzten viele didaktische Methoden, wie Gruppendiskussionen und sind in Curricula dargestellt. Alle Untersuchungen basieren auf großen Stichproben. Acht Studien setzten eine Kontrollgruppe ein, nur drei davon jedoch mit Wartekontrollgruppendesign. Der Überprüfung der gelernten Inhalte in einem Follow-Up kamen vier Studien nach, deren Zeitraum allerdings nur eine Woche betrug. In nur zwei Studien wurden die TeilnehmerInnen erneut nach 6 Monaten getestet. Alle Studien untersuchten den Wissenszuwachs und die Einstellungen der TeilnehmerInnen in Folge

ihrer Intervention. Vier Studien prüften auch Verhaltensänderungen, die in zwei Untersuchungen gezeigt werden konnten. Foshee und Langwick (2004) z.B. berichteten geringere Raten physischer und sexueller Gewalt noch vier Jahre nach der Durchführung ihres Programms „Safe Dates“ im Vergleich zur Kontrollgruppe. Whitaker et al. (2006) bewerteten die Ansätze dieser Studien als hoffnungsvoll, deren bisherigen (methodischen) Umsetzungen jedoch größtenteils als gering. Auch Jaffe und Wolfe (2003) konstatieren, dass häufig unzureichende Untersuchungsdesigns gewählt werden, keine Follow-Up-Untersuchungen stattfinden und die psychometrischen Qualitätskriterien der Messinstrumente häufig unzureichend sind. Berücksichtigt werden muss dennoch, dass diese Maßnahmen nicht identische Intentionen haben wie Programme für das Kindesalter.

Da es sich bei dem BIG Projekt in Berlin um ein Modellprojekt handelte, wurde in der Evaluation mit den SchülerInnen hauptsächlich nach der Akzeptanz des Trainings gefragt, welche Methoden und Inhalte sie befürworteten bzw. ablehnten und welche Themen als belastend erlebt wurden. Für diese Ermittlung wurden Kinder der Klassen 4 bis 6 befragt; 1069 Evaluationsbögen konnten ausgewertet werden (Kavemann, 2008). So gaben z.B. 88.9 Prozent der Mädchen und 78.7 Prozent der Jungen an, dass die Workshops gut waren und Spaß gemacht hätten. Die älteren Kinder der Klassen 6 waren kritischer in ihrer Akzeptanz als die Kinder der Klassen 4. Die Autorin gab an, dass wahrscheinlich die dargebotenen Beispiele für die ältere Gruppe nicht mehr so geeignet waren, was erneut für altersspezifische Prävention spricht. Auch der Einsatz der Methoden, z.B. von Rollenspielen wurde von 74.2 Prozent der Kinder als gut und 17.2 Prozent als in Ordnung bewertet. Ebenfalls die Darbietung des Films, der ganz konkret häusliche Gewalt benennt und zeigt, fand eine ermittelte Akzeptanz von 71.1 Prozent, die die Methoden „gut“ fanden und 19 Prozent, die sie als „in Ordnung“ einschätzten. Mit ca. 18 ProbandInnen wurden auch Gruppeninterviews durchgeführt, in denen, neben der Frage nach Akzeptanz des Trainings auch nach gelernten Inhalten, d.h. der Wirksamkeit des Programms, gefragt wurde. Diese Antworten zeigten, dass die Definition der häuslichen Gewalt unterschiedlich umfangreich wiedergegeben werden konnte, dass sie als verboten eingeschätzt wurde und die meisten der 18 Kinder Ansprechpersonen nennen konnten. Zudem wurden auch die Eltern, (Klassen-) LehrerInnen und MitarbeiterInnen des Jugendamts zu verschiedenen Bereichen (und bezüglich der Akzeptanz) der Thematiken und Kooperationsmöglichkeiten befragt.

Dabei zeigten sich folgende Ergebnisse: 86 Prozent der in Deutschland geborenen Eltern stimmten zu, dass es generell Gewalt in der Familie und Gewalt zwischen Vater und Mutter gibt und diese nicht in Ordnung ist. 55.3 Prozent der Eltern türkischer bzw. arabischer Herkunft waren auch dieser Meinung. Des Weiteren fanden 78 Prozent der deutschen Eltern und 39.4 Prozent der im Ausland geborenen Eltern gut, dass Kinder lernen, wo sie Hilfe finden könnten.

Das Modellprojekt der Berliner Interventionszentrale kann als großer Erfolg in der Etablierung bewertet werden und zeigt eine große Akzeptanz der Thematik und der Methoden insgesamt, besonders bei den Kindern, aber auch bei einem Großteil der Eltern. Anknüpfend an diese Erkenntnisse muss die exakte Überprüfung der Wirksamkeit erfolgen, d.h. die Sicherstellung eines Lerneffekts im Anschluss an ein Training. Ein Wartekontrollgruppendesign mit einer Prä-, Post- und Follow-Up-Messung wäre erforderlich. In dieser wissenschaftlichen Begleitung wurde ein Fragebogen verwendet, der nicht äquidistante Abstufungen aufwies und auch bezogen auf die Thematik teilweise uneindeutig war. Für eine nachfolgende Evaluationsuntersuchung müssten diese psychometrischen und inhaltlichen Kriterien erfüllt werden.

In die Evaluation des im Auftrag der Landesstiftung Baden-Württembergs durchgeführten Aktionsprogramms „Gemeinsam für mehr Kinderschutz bei häuslicher Gewalt“ wurden 228 Kinder, davon 137 Mädchen und 89 Jungen, der Jahrgangsstufe 4 einbezogen, die jeweils eins von vier Projekten durchlaufen hatten (Seith et al., 2009). D.h. es konnte von den 11 Projekten nur bei 4 Präventionen eine Evaluationsuntersuchung realisiert werden. Die Autorinnen untersuchten gleichzeitig die Frage nach der Akzeptanz der Trainings, die Aspekte, die die Implementierung im Kontext Schule betreffen und die Wirksamkeit des Programms für die Kinder. Es zeigte sich eine ausgeprägte Akzeptanz des Trainings durch die Kinder. Auch diese Erkenntnisse aus der Untersuchung dieser Pilotprojekte ist eine gute Basis für neue Vorhaben. Zur Überprüfung eines potentiellen Wissenszuwachses wurde der „Kinderfragebogen häusliche Gewalt“ von Seith (2007) verwendet, der für diese Untersuchung adaptiert wurde. Bezogen auf die Definition des Begriffs häusliche Gewalt hatten im Anschluss an das Training 85.4 Prozent davon ein angemessenes Verständnis (Seith et al., 2009). Allerdings kannten 27.4 Prozent bereits die richtige Begriffsbestimmung, so dass von einem Wissenszuwachs von 58 Prozent ausgegangen

werden kann. 18.6 Prozent bzw. 21.2 Prozent gaben an, dass in den Workshops nicht über Streit bzw. über Gewalt gesprochen wurde. Dies zeigt, dass einige Kinder die Hauptaussagen bzw. die zielführenden Einweisungen nicht erkannten. Themen müssen jedoch klar und eindeutig benannt werden, da sie die Kinder sonst zusätzlich verunsichern. Auch der Anteil der Kinder, die mit einer Person über diese Thematik sprechen würden, war von ursprünglich 50 Prozent auf nur 68 Prozent gestiegen.

So lassen diese Resultate erkennen, dass Kinder durchaus über (häusliche) Gewalt sprechen möchten und Präventionstrainings befürworten. Allerdings zeigt diese Untersuchung noch nicht deutlich, wie bedeutsam der Wissenszuwachs der Kinder ist. Dies ist einerseits abhängig von der Qualität der Projekte oder/und von der evaluationsmethodischen Umsetzung der Untersuchung. So wurde in der Untersuchung keine Kontrollgruppe berücksichtigt, womit nicht eindeutig eine Wissensveränderung auf die Projekte zurückgeführt werden kann. Die Überprüfung der gelernten Inhalte zwischen Prä- und Posttest erfolgte zwischen einem Tag und sieben Wochen. Diese unterschiedliche Zeitspanne der Messungen könnte die Ergebnisse beeinflusst und sowohl Überschätzungen durch Lerneffekte als auch Unterschätzungen durch Vergessen mit sich gebracht haben. Außerdem wurde keine Follow-Up-Erhebung durchgeführt, in der die langfristige Wissensveränderung hätte überprüft werden können. Kritisch anzumerken ist weiterhin die Tatsache, dass die Ergebnisse als deskriptive Häufigkeiten angegeben wurden. Die Vernachlässigung einer interferenzstatistischen Darstellung lässt nicht die Übertragung der Ergebnisse auf eine vergleichbare Population zu. Auch die Ermittlung der praktischen Relevanz durch Effektstärken konnte dadurch nicht erfasst werden. Das Messinstrument, das Einstellungen bzw. Wissen erfassen sollte, wurde mit einem 3-stufigen Antwortformat „stimmt“, „stimmt eher nicht“ und „stimmt gar nicht“ dargeboten. Diese Antwortvorgaben sind nicht äquidistant und betonen tendenziell das Nichtzutreffen einer Aussage.

2.3.4 Stand der Forschung zu Präventionsprogrammen sexuellen Missbrauchs

2.3.4.1 Ziele und inhaltliche Schwerpunkte bestehender Programme

Bis Ende der 70er Jahre bestanden präventive Maßnahmen sexuellen Missbrauchs vereinzelt in Formen von „Abschreckungspräventionen“ (Marquardt-Mau, 1995), die durch die Vorstellung eines fremden Täters geprägt waren, der ein Kind auf der Straße überfällt und missbraucht. So wurden Kinder gewarnt, nicht mit Fremden mitzugehen und besonders Mädchen instruiert, sich nicht „aufreizend“ zu kleiden und stereotyp geschlechtskonform zu verhalten. Es herrschte die Meinung, wenn sich Kinder sehr angepasst und aufmerksam verhielten, würde kein Missbrauch geschehen. Diese traditionelle Prävention wurde hauptsächlich von den Eltern ausgeführt (Amann & Wipplinger, 2005), die eine genaue Auseinandersetzung mit dem Thema Sexualität eher vermieden. Auch wenn diese Mythen heutzutage noch häufig bestehen, haben sich öffentliche Institutionen zum Schutz vor sexuellem Missbrauch zusammengeschlossen, die fallrelevante Umstände und somit auch bekannte bzw. verwandte TäterInnen-Opfer-Beziehungen berücksichtigen. Die Präventionsarbeit erfuhr somit einen beträchtlichen Perspektivwechsel von Verboten und Einschränkungen hin zu einer Befürwortung bzw. Initiierung von Verhalten. Das Ziel primärer Präventionsarbeit mit Kindern ist heute, darüber zu informieren, dass sexueller Missbrauch existiert, durch wen er auftreten kann, wie kritische Situationen aussehen und Übergriffe erkannt werden können, um so mithilfe von Abwehrstrategien den Missbrauch möglichst zu verhindern. Die Ermutigung der Kinder, vergangenen oder aktuellen Missbrauch Vertrauenspersonen zu berichten und damit so genannte Offenbarungsprozesse in Gang zu setzen, ist häufig ein weiteres Ziel.

Das erste Präventionsprogramm für sexuellen Missbrauch für Kinder wurde im Jahre 1978 von einem Frauenverbund in Ohio, USA, initiiert, der die Strategien für die Arbeit mit Frauen auf Kinder übertrug (Berrick & Gilbert, 1995). Das bekannteste Programm gegen sexuellen Missbrauch, ist das „Child Assault Prevention Programm“ (CAPP) von Cooper, Lutter und Phelps (1983). Dieses Programm diente auch als Vorlage für das weit verbreitete „RotCAPPchen Programm“ im deutschsprachigen Raum. Das CAPP ist ein schulisches Präventionsprogramm für Kinder, das durch Informationsvermittlung die Verletzlichkeit und Hilflosigkeit von Kindern reduzieren und ihre Befähigung, z.B. Unterstützung zu holen, bekräftigen soll. In drei Workshops werden verschiedene

Beispiele, auch nicht sexueller Art, thematisiert: 1. Mobbing im schulischen Kontext, 2. eine Situation, in der ein Fremder ein Kind durch eine Ablenkung zu ergreifen versucht und 3. ein Beispiel, in dem eine erwachsene, dem Kind bekannte Person, es küsst und ihm sagt, dass dies nun ihr Geheimnis sei. Ein weiteres bekanntes Programm in den USA, das sich sowohl an Vorschul-, als auch an Grundschulkinder richtet, ist das „Talking About Touching Programm: A Personal Safety Curriculum“ (Committee for Children, 2011). Dieses Programm hat eine enorme Spannbreite von Themen, anhand derer Strategien zum eigenen Schutz vermittelt werden. So beginnt das Training mit Belehrungen im Straßenverkehr und bei Bränden, fährt fort mit der Prävention von Waffengebrauch und endet schließlich mit der Thematisierung missbräuchlicher und sexuell übergriffiger Situationen. Die Sinnhaftigkeit dieser Themenzusammenstellung und das Vorliegen der dafür empirischen Grundlagen wird allerdings bezweifelt.

Exemplarisch sollen zwei Programme vorgestellt werden, die sich spezifisch mit der Prävention von sexuellem Missbrauch beschäftigen und eine besonders gute Orientierung für Programmkonzeptionen bieten. Das erste Training, das in Kanada entstanden ist, ist das „Feeling Yes, Feeling No – Programm“ (Green Thumb Theater, 1980). Es richtet sich an SchülerInnen der Klassen 1 bis 6. Inhaltlich thematisiert es diverse mögliche Reaktionen bezogen auf verschiedene Berührungen und die Unterschiedlichkeit von Gefühlen, die Berührungen hervorrufen können. Des Weiteren betont es, dass sexueller Missbrauch nicht die Schuld des Kindes ist, dass die Schwierigkeit, über diese Erlebnisse zu sprechen, besteht und wie Kinder Hilfe bekommen können. Diese Inhalte werden zunächst in Videobändern, die 3 x 15 Minuten dauern, dargeboten und stellen die Initiierung für Gespräche, Rollenspiele und weitere Instruktionen dar. Auch das kanadische „Who do you tell? – Programm“ soll dargestellt werden (Calgary Communities Against Sexual Abuse, 1983). Dieses Programm bezieht sich auf Kinder im Kindergartenalter bis einschließlich Klasse 6. Die Ziele des Trainings sind die Informierung über sexuellen Missbrauch, die Identifizierung der „private parts“, die Entwicklung selbstsicherer Reaktionen auf Berührungen, die die Kinder nicht mögen und die Strategie, einem vertrauten Erwachsenen davon zu berichten. Das Programm besteht aus zwei 60-minütigen Einheiten, in denen Geschichten, Lieder, Videos und Rollenspiele zum Einsatz kommen. Die Evaluationen beider kanadischer Programme werden im nächsten Kapitel erläutert. Die Inhalte der Programme sind miteinander vergleichbar. Auch der erstrebenswerte Einsatz

verschiedener Methoden ist jeweils zu finden. Die Dauer der Durchführung des zweiten Programms ist jedoch recht kurz. Viele Schulen in den USA und in Kanada bieten Formen der Prävention vor sexuellem Missbrauch an; häufig sind diese Programme aber kurz und lassen einen Wirksamkeitsnachweis aufgrund methodisch angemessener Untersuchungsdesigns vermissen. Insgesamt existieren dennoch deutlich mehr evaluierte Programme zur Anwendung als in Deutschland.

Durch erste Erfahrungen mit Präventionsprogrammen aus den USA wurden in Deutschland deutlich später Initiativen zur Prävention sexuellen Missbrauchs, sowie Foren bezüglich dieser Thematik gegründet. Einige Kommunen, angeregt durch die Frauenprojekte und die aufkommende Idee, präventive Maßnahmen einzuführen, gelangten zu der Überzeugung, dass die Vorbeugung sexueller Gewalt in den Aufgabenkanon der Jugendämter gehöre. Es entwickelte sich Schritt für Schritt eine bundesweite Vernetzung, die den fachlichen Austausch und die Weiterentwicklung des Feldes förderte.

Im Jahr 2009 schließlich gründete sich die „Deutsche Gesellschaft für Prävention und Intervention bei Kindesmisshandlung und -vernachlässigung e.V.“. Sie ist ein Zusammenschluss aus der 1994 in Hannover gegründeten „Deutschen Gesellschaft gegen Kindesmisshandlung und -vernachlässigung e.V.“ und dem „Bundesverein zur Prävention von sexueller Gewalt an Jungen und Mädchen“ (Gründung 1988). Ihre Aufgabe besteht z.B. in der bundesweiten Fortbildungsoffensive 2010 bis 2014 zur Stärkung der Handlungsfähigkeit von Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern der Kinder- und Jugendhilfe zur Verhinderung sexualisierter Gewalt.

Vereine, die konkrete Präventionsarbeit von sexuellem Missbrauch mit Kindern in Deutschland umsetzen sind z.B. Strohhalm e.V. und Zartbitter e.V. Der Verein Strohhalm e.V. arbeitet mit PädagogInnen als MultiplikatorInnen in Grundschulen zusammen (Strohhalm e.V., 2011). In der ersten Phase werden diese in einem Gespräch über benannte Themen geschult. Dabei werden Fragen und Anregungen bezüglich sexuellen Missbrauchs und verschiedene Gewaltthemen erörtert. Nachfolgend finden zwei Workshops zu je ca. 2,5 Stunden mit den MitarbeiterInnen von Strohhalm e.V. und den Kindern (3. bis 5. Klasse) statt, in denen diverse Situationen besprochen, Lösungen erarbeitet und diese im Rollenspiel verfestigt werden. Die Ziele von Strohhalm e.V. lauten dabei:

- Mein Körper gehört mir.
- Vertraue deinem Gefühl!
- Unterscheide angenehme von unangenehmen Berührungen.
- Mädchen und Jungen haben das Recht „nein“ zu sagen.
- Unterscheide gute und schlechte Geheimnisse.
- Mädchen und Jungen haben ein Recht auf Hilfe.
- Kinder haben keine Schuld.

Diese Ziele finden sich größtenteils programmübergreifend und wurden auch in der Metaanalyse von Davis und Gidycz (2000) identifiziert, die 27 Studien verglichen. Diesen Konzepten liegt die Annahme zugrunde, dass Kinder, auch wenn sie häufig in ihren körperlichen Bedürfnissen, z.B. wer sie berühren darf, von Erwachsenen nicht ausreichend ernst genommen werden, selbst über ihren Körper bestimmen dürfen. Dabei sollen ihre eigenen Gefühle und nicht normative Erwartungen oder Verpflichtungen ausschlaggebend sein. Kinder lernen, dass ihre individuelle Präferenz gut ist, sie sich in jeder Situation darauf verlassen können und wenn möglich danach handeln sollten. Aus diesen Überlegungen leitet sich das Konzept der angenehmen und unangenehmen Berührungen ab, deren persönliche Einschätzung durch die Kinder angestrebt wird und dessen Einforderungen in realen Situationen in Präventionen als legitim vermittelt werden, d.h. „nein“ zu sagen oder Hilfe bei einer Vertrauensperson zu holen. Die Unterscheidung der guten und schlechten Geheimnisse betrifft das Unterdrücksetzen und Einschüchtern der Kinder von Seiten der TäterInnen, die sich der Tatsache bewusst sind, dass sie sich bei Missbrauch straffällig machen und sie von der Verschwiegenheit der Kinder abhängen. Dieser Vorgang muss klar benannt werden, damit moralische Bedenken der Kinder, gewisse Geheimnisse zu verraten, ausgeräumt werden können. Die erneute Besinnung auf das eigene Gefühl in verschiedenen Konflikt- bzw. Gewaltsituationen ist an dieser Stelle ratsam und besonders eingänglich. Die Ziele von Strohalm e.V. sowie der multiplikatorische Präventionsansatz sind erstrebenswert und sinnvoll, jedoch ist von Strohalm e.V. keine Evaluation der Prävention bekannt (Stand 17. Mai 2010).

Das Präventionstheater von Zartbitter e.V. führt insbesondere im Rheinland verschiedene Stücke auf, die sich mit sexuellen Übergriffen an Kindern und Jugendlichen sowie sexueller Gewalt im Internet, z.B. im Chat, befassen und diese

darstellen (Zartbitter e.V., 2012). Das Theaterstück richtet sich folglich an Jungen und Mädchen im Grundschulalter als auch an ältere Kinder bzw. Jugendliche. Im Anschluss an die Vorführung findet eine Nachbereitung statt, in der die vorgestellten Situationen besprochen und Handlungsmöglichkeiten diesbezüglich diskutiert werden. Zusätzlich bietet Zartbitter e.V. präventive Materialien in Form von Broschüren, Büchern und Postern für Kinder und Erwachsene sowie eine interaktive Wanderausstellung an, die die vorgestellten Aspekte darstellt.

Ein weiterer deutscher Beitrag von Eck und Lohaus (1993), der wissenschaftlich evaluiert wurde, ist ein Präventionsprogramm zum sexuellen Missbrauch im Vorschulalter. Es wurden Trainings in Kindergärten durchgeführt, die 5 x 30 Minuten dauerten. Dabei gingen die UntersucherInnen ebenfalls von den bereits dargestellten Konzepten aus und verwiesen auf vorhergehende Programme. Eine konkrete theoretische Ableitung ist dem Forschungsbeitrag nicht zu entnehmen. Die Evaluation des Programms wird im nächsten Kapitel beschrieben. Auch Knappe und Selg (1993) berichten von vergleichbaren Inhalten in einer „Prävention von sexuellem Missbrauch an Mädchen und Jungen“, die vom Bayerischen Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie, Frauen und Gesundheit in Auftrag gegeben wurde. Eine Anfrage an das Bayrische Staatsministerium ergab, dass die umfassende Beschreibung der Untersuchung leider vergriffen ist (Stand: 30.01.2012).

Wie die Darstellung zeigt, soll Kindern in den beschriebenen Präventionsprogrammen in erster Linie Wissen vermittelt werden, d.h. welche Tatumstände bestehen können, z.B. auch die Annäherung eines bekannten Täters bzw. einer Täterin und wie sie sich in dieser Situation verhalten können. Zudem wird darauf verwiesen, dass die Kinder ein Recht darauf haben, selbst zu entscheiden, wer sie berühren darf. Durch eine Prävention wird ein Entstigmatisierungsprozess initiiert, der die Verantwortlichkeit klar auf den Täter bzw. die Täterin legt und somit die möglichen Schuld- und Schamgefühle der Kinder zu reduzieren anstrebt (Finkelhor, 2007). Zweitens sollen Kinder häufig in Präventionen Skills lernen, die sie im Falle eines Übergriffs anzuwenden verstehen. In manchen Beiträgen wird am Empowerment-Ansatz kritisiert, dass dieser den Kindern die Verantwortung für die Missbrauchssituation übertrage. Vielmehr muss gelten, dass sich Kinder dadurch generell selbstbewusster und selbstwirksamer fühlen und zudem im Falle eines Übergriffs auf spezifische erlernte Strategien zurückgreifen können.

2.3.4.2 *Evaluation bestehender Programme*

Die generelle Problematik der Wirkungsanalysen von Präventionsprogrammen wurde bereits beschrieben. Auch Berrick und Gilbert (1995) sehen diese im Rahmen der Prävention sexueller Kindesmisshandlung: „Wollte man die Verhaltensänderungen bei Kindern untersuchen, müsste man sie bedrohlichen Situationen aussetzen. Dies liegt jedoch außerhalb der Grenzen ethischer Sozialforschung...“ (S. 82). Ungeachtet dieser Einschränkung kann auf eine Evaluation nicht verzichtet werden. Vielmehr bleibt zu überlegen, wie die angestrebten Ziele, d.h. Wissenszuwachs und Einsatz bestimmter Verhaltensweisen in gegebenenfalls riskanten Situationen, überprüft werden können, wie später genauer beschrieben wird.

Um möglichst aussagekräftige Schlussfolgerungen über den Nutzen von Präventionen ziehen zu können, gibt es mittlerweile Studien, die Erwachsene retrospektiv befragen, ob sie im Kindesalter an Präventionsprogrammen teilgenommen haben. Diese Angaben werden mit sexuellen Missbrauchserfahrungen in Bezug gesetzt. Gibson und Leitenberg (2000) befragten 825 Studentinnen zu ihrer Teilnahme. Davon gaben 62 Prozent an, dass sie partizipiert hatten. Es zeigte sich, dass die Frauen, die nicht teilgenommen hatten, anschließend doppelt so häufig Erfahrungen mit sexuellen Übergriffen gemacht hatten. Außerdem ließ sich ein Trend feststellen, jedoch kein signifikantes Ergebnis, dass sich die ehemaligen Teilnehmerinnen nach sexuellem Missbrauch schneller offenbarten und somit kürzer diese Erfahrung machen mussten. Bei Finkelhor et al. (1995) konnte kein signifikanter Unterschied gefunden werden, dass die 2000 untersuchten Kinder, die eine Prävention durchlaufen hatten, weniger wahrscheinlich Opfer wurden. Dennoch zeigten sie im Vergleich zu Kindern, die nicht teilgenommen hatten, einen Wissenszuwachs; sie konnten häufiger Verteidigungsstrategien wiedergeben, fühlten sich sicherer und berichteten eher, dass sie jemandem davon erzählen würden. Außerdem zeigten Kinder, die an einem umfassenderen Programm teilgenommen hatten im Vergleich zu denen, die ein kürzeres bzw. gar kein Programm durchlaufen hatten, dass sie den Missbrauch wahrscheinlicher durch körperliche Selbstverteidigung oder durch Weinen versuchten abzuwenden. Zudem fühlten sie sich effizienter im Umgang mit der Viktimisierung, d.h. sich zu schützen und weniger verletzt zu werden. Diese Ergebnisse wurden ein Jahr später auch in einem Follow-Up gefunden. Selbstverständlich können die vorliegenden Ergebnisse nicht per se betrachtet werden, sondern müssen stets mit der Qualität und dem Umfang des betreffenden

Präventionsprogramms in Verbindung gebracht werden, wie die vorliegende Studie anzeigt. Aus diesem Grund ist es wichtig, aus bestehenden Befunden Schlüsse zu ziehen, welche Programme zum Einsatz gelangen dürfen und welche inhaltlichen Kriterien und didaktischen Vorgaben dafür erfüllt sein müssen. Erst dann ist die Ermittlung der Wirksamkeit angezeigt.

In den angelsächsischen Ländern wurden hauptsächlich summative Evaluationen durchgeführt. Einige Studien vergleichen eine Reihe von Untersuchungen, neun davon mit einer narrativen Methode (z.B. Finkelhor & Strapko, 1992; MacIntyre & Carr, 2000; Wurtele, 1987) und vier meta-analytisch (z.B. Davis & Gidycz, 2000; Rispens, Aleman & Goudena, 1997). Wurtele (1987) und Rispens et al. (1997) beziehen sich dabei auf Präventionsprogramme in Schulen. Topping und Barron (2009) beleuchten in einer aktuellen Meta-Analyse 22 Studien mit einer narrativen Methode und geben teilweise zusätzlich deren jeweilige Effektstärke an. Sie zeigen, dass die meisten Studien für das Grundschulalter vorgesehen sind und bereits genannte Kriterien zugrunde liegen, wie z.B. es einem Erwachsenen erzählen und „nein“ sagen. Aus konzeptioneller Sicht sind die bereits beschriebenen Kriterien dieser Studien oft nicht genügend wissenschaftlich hergeleitet. So können in den einzelnen Untersuchungen die Erklärungen nicht begründet nachvollzogen werden, wonach die Auswahl dieser festgelegten Kriterien erfolgt ist. Wahrscheinlich sind verschiedene Erkenntnisse aus Studien über die Genese von sexuellem Missbrauch und situative Umstände in die Konzeption der Kriterien mit eingeflossen, was zwar sinnvoll ist, aber nicht eindeutig herausgestellt wird. Des Weiteren fehlt häufig die genaue Festlegung des Begriffs von sexuellem Missbrauch. Nur zwei Studien spezifizierten diesen näher und wählten dabei eine breite Definition.

Topping und Barron (2009) kritisieren, dass ihre metaanalytisch untersuchten Studien zu wenig Aussagen über das jeweilige didaktische Konzept machen. Ein wichtiger didaktischer Aspekt ist demnach die sozial behaviorale Lerntheorie nach Bandura (1976), die sie als mögliche grundlegende Theorie vorschlagen. Die meisten Präventionsprogramme beinhalten eine Vielzahl verschiedener didaktischer Methoden, wie Gruppendiskussionen, Rollenspiele und Videos (z.B. Pohl & Hazzard, 1990; Tutty, 1994); dies sollte als gut bewertet werden. Zu kritisieren ist, dass die Programme oft sehr kurz sind, teilweise sogar nur 45 Minuten. Davis und Gidycz (2000) zeigen, dass Programme ab drei Sitzungen wesentlich effektiver sind als solche, die weniger Durchführungen aufweisen. Zudem zeigt sich, dass in vielen Schulen LehrerInnen diese

Programme durchführen (z.B. Briggs & Hawkins, 1994; MacIntyre & Carr, 1999). Auch wenn diese teilweise durch Professionelle eingewiesen werden, sollten ausgebildete TrainerInnen mit fachspezifischem Wissen die Trainings mit den Kindern in Anwesenheit der Klassenlehrerin durchführen.

Um zuverlässige Aussagen über die Effektivität eines Programms machen zu können, müssen besonders auch methodische Aspekte einer Evaluationsuntersuchung beleuchtet werden. Ein Großteil der Studien berücksichtigt nicht die erforderlichen Evaluationsmaßnahmen. Häufig lagen den meisten Untersuchungen quasi-experimentelle Designs zugrunde, die oft keine randomisierte Zuordnung von TeilnehmerInnen enthielten. Ebenso sind bei Topping und Barron (2009) nur in acht von 22 Studien Kontrollgruppen vorhanden, die im Vergleich zu den Treatmentgruppen kein Training erhielten, aber zeitgleich mit diesen den Testungen unterzogen wurden. Das „Talking About Touching – Programm“ z.B. wurde mit drei verschiedenen Forschungsgruppen auf Wirksamkeit getestet, eine Vergleichsgruppe gab es in keinem Fall. Einige Studien überprüfen des Weiteren ihre Fragestellung nur mit einem Posttest, ohne zu erfassen, was die TeilnehmerInnen vor dem Programm über die Thematik wussten. Die Ermittlung des Wissensstandes im Prätest, d.h. die Erfassung der Baseline, ist aber unbedingt erforderlich, um die Werte des Posttests eindeutig interpretieren zu können.

Eine langfristige Überprüfung durch eine Follow-Up-Untersuchung ist ebenfalls nicht bei allen Studien zu finden. Durlak und Wells (1997) zeigen in ihrer Meta-Analyse, dass über die Hälfte der untersuchten Studien 50 ProbandInnen und weniger aufwiesen. Auch Tutty (1997) und Wurtele und Owens (1997) kritisieren, dass die Stichproben häufig zu klein waren. In der aktuellen Untersuchung von Topping und Barron (2009) finden sich dagegen meist sehr gute bis zufrieden stellende Stichprobengrößen, z.B. in der Untersuchung von MacIntyre und Carr (1999), die mit 772 ProbandInnen eine große Stichprobe befragt hat. Häufig fehlt auch der Nachweis, der eine standardisierte Programmdurchführung belegt, womit das Einhalten einer festgelegten Reihenfolge und somit einer identischen Darbietung für alle ProbandInnen nicht gesichert ist. Auch in den wenigen deutschen Untersuchungen lassen sich besonders kleine Stichproben, das Fehlen einer Kontrollgruppe oder der Einsatz eines ungetesteten Messinstruments nennen (vgl. Eck & Lohhaus, 1993; Knappe & Selg, 1993; Krahe & Knappert, 2009).

Über die vorhandenen (englischsprachigen) Fragebogen, die zur Evaluation dieser Programme eingesetzt werden können, gibt Tutty (1995) Aufschluss. Es zeigt sich bei den meisten eingesetzten Evaluationsinstrumenten, dass häufig eine Vortestung psychometrischer Eigenschaften, wie Reliabilität und Validität, versäumt wurde. Ohne die Überprüfung dieser Gütekriterien kann es kaum gelingen, einen Test auf eine bestimmte Stichprobe zuzuschneiden und für eine Untersuchung anzupassen. Ebenso könnten Boden- und Deckeneffekte leichter vermieden werden. Tuttys Fragebogen „Children’s Knowledge of Abuse Questionnaire-R“ kann als Messinstrument gelten, dessen psychometrische Voraussetzungen überprüft wurden, wie später aufgezeigt wird. Das Kapitel 2.3.5 gibt genauer Auskunft über konzeptionelle, didaktische und methodische Implikationen für zukünftige Programme.

Exemplarisch werden zunächst drei elaborierte Evaluationen der im vorhergehenden Kapitel benannten Programme dargestellt, bevor anschließend eine Ergebnissammlung diverser Studien bezogen auf die übergeordneten Ziele vorgestellt wird. Nachfolgend werden Faktoren beschrieben, die die Wirksamkeit von Programmen beeinflussen. Diese drei Studien wurden ausgewählt, weil sie besonders ausführlich die notwendigen Evaluationskriterien einbeziehen und größtenteils gute Ergebnisse zeigten. Das Programm „Feeling Yes, Feeling No“ (Hazzard, Webb, Kleemeier & Angert, 1991) zeigte, dass Kinder in einer Treatmentgruppe einen Zuwachs an Wissen erlangten und missbräuchliche Situationen besser einschätzen konnten als eine Wartekontrollgruppe. Dafür wurden 399 Kinder der Klassen 3 und 4 untersucht, die per Videoband kleine Sequenzen als sicher oder unsicher bewerten mussten. Dieses Ergebnis wurde auch in einer Follow-Up-Untersuchung nach einem Jahr gefunden. Allerdings zeigte sich kein signifikanter Unterschied zwischen den Gruppen bezogen auf die Wiedergabe gelernter Skills. Auch die Evaluationsstudie des benannten Programms „Who do you tell?“ soll dargestellt werden (Tutty, 1997; 2000). Sie umfasst 231 TeilnehmerInnen von Klasse 1 bis 6 mit einem Wartekontrolldesign, die mithilfe des „Children’s Knowledge of Abuse Questionnaire-R“ (Tutty, 1995) befragt wurden. Dabei wurde offenbar, dass die Trainingsgruppe im Vergleich zur Kontrollgruppe einen signifikanten Zuwachs an Wissen und Skills zeigte. Besonders wichtig schien dieser Effekt bei den Kindern der 3. Klassen zu sein. Anzumerken ist, dass Tutty (1997; 2000) eine Effektstärke ihres Programms von $d = .58$ fand, während Topping und Barron (2009) nur einen Effekt von $d = .33$ ermittelten.

Das deutschsprachige Programm von Eck und Lohaus (1993) wird in einem Prä-, Post-, Follow-Up-Design, samt Treatment- und Kontrollgruppe mithilfe eines halbstandardisierten Interviews überprüft. Die kleine Stichprobe, die aus 80 Kindern bestand, beantwortete auf der Grundlage von Bildern Fragen zu 1. „Gefühle erkennen“, 2. „Gefühle unterscheiden“ und 3. „Berührungen“. Bezogen auf die Konzepte 4. „Nein sagen“, 5. „Geheimnisse“ und 6. „Hilfe holen“ wurden ihnen Geschichten vorgelesen, anhand derer sie beurteilen sollten, wie sich der Protagonist oder die Protagonistin der Geschichte verhalten solle. Als Ergebnis konnte gezeigt werden, dass die Treatmentgruppe in der Posttestung signifikant mehr Wissen wiedergeben konnte. Dieses Ergebnis blieb auch noch zwei Monate später stabil. Nach direkter Anfrage gab Arnold Lohaus an, dass das Messinstrument nicht mehr verfügbar und für eine ältere Stichprobe als Vorschulkinder irrelevant sei (Stand: 28.04.2010).

2.3.4.2.1 Ergebnissammlung übergeordneter Ziele

Nachfolgend sollen die Ergebnisse verschiedener Untersuchungen zur Prävention sexuellen Missbrauchs, die den hauptsächlichen Zielen zugeteilt werden, dargestellt werden. Das Hauptanliegen von Prävention Wissen und Skills zu vermitteln, wurde bereits beschrieben. Auch Ergebnisse bezüglich der Variablen Selbstbewusstsein sollen anschließend aufgezeigt werden.

Wissen

Die Grundlage der Präventionen ist es, Kindern Informationen über die Tatsache und den Tathergang von sexuellem Missbrauch zu vermitteln. Dabei werden meist die bereits benannten Konzepte z.B. von Davis und Gidycz (2000) besprochen. So konnten viele ForscherInnen nach der Evaluation von Präventionsprogrammen zum Schutz vor sexuellem Missbrauch zeigen, dass Kinder, die ein Training erhalten hatten, im Vergleich zu einer Kontrollgruppe, einen deutlichen Zuwachs an Wissen erhielten (Conte, Rosen, Saperstein & Shermack, 1985; Davis & Gidycz, 2000; Rispens et al., 1997; Wurtele & Owens, 1997), der auch über einen längeren Zeitpunkt stabil blieb (Ratto & Bogat, 1990). Die Effektstärken und somit die Angaben der praktischen Relevanz variieren allerdings beträchtlich zwischen den Studien. So ermittelten Gibson

und Leitenberg (2000) eine geringe Effektstärke von $d = .39$, Rispens et al. (1997) fanden moderate Effektstärken für den Posttest: $d = .71$ und das Follow-Up: $d = .62$. In Follow-Up-Untersuchungen wird häufig ein leichter Rückgang des Wissensstandes nach Trainings festgestellt. Bei Topping und Barron (2009) variierten die Effektstärken, die bei 11 von 22 Studien ermittelt werden konnten, zwischen $d = .14$ und $d = 1.40$. Diese untersuchten Programme zeigten vergleichbare didaktische Konzepte. Des Weiteren waren die Effektstärken tendenziell größer, wenn professionelle TrainerInnen das Programm mit den Kindern durchführten sowie längere Durchführungen stattfanden. Teilweise wurde kritisiert, dass einzelne Konzepte zu schwierig für Kinder seien (z.B. Catholic Medical Association Task Force, 2006). Bereits berichtete Studien beweisen jedoch einen Wissenszuwachs bei den Kindern. Tutty (2000) betont, dass den Kindern besonders die Unterscheidung zwischen guten und schlechten Geheimnissen und Widerstand leisten zu dürfen einleuchten. Eck und Lohhaus (1993) stellen dagegen Schwierigkeiten im Verständnis bei der Unterscheidung guter und schlechter Berührungen fest. In der Tat ist dieses Konzept aufwendig zu vermitteln, da neben der Art der Berührungen auch verschiedene Personen und Situationen zu berücksichtigen sind. Die Annahme, dass bekannte Personen ein Kind gegebenenfalls sogar auf eine angenehme Weise berühren könnten und sich dennoch straffällig machen, stellt offensichtlich eine bedeutende Herausforderung dar. Allerdings bezieht sich die Prävention der Forschungsgruppe auf Vorschulkinder. Selbstverständlich müssen die Konzepte die kognitiven und moralischen Entwicklungsvoraussetzungen der Kinder berücksichtigen.

Skills

Es wurde bereits die Schwierigkeit der Wirksamkeitsüberprüfung der Anwendung von Skills genannt. Einige Simulationsstudien, in denen Kinder von fremden Personen angesprochen werden, geben Hinweise darauf, dass durch Prävention das „nein“ sagen bzw. nicht mitgehen mit dieser Person bei den Kindern verbessert werden konnte (Miltenberger & Olsen, 1996). Unter ethischen Gesichtspunkten ist diese Effektivitätsprüfung jedoch äußerst problematisch, da sie Kinder für Wissenschaftszwecke möglicherweise unter Stress setzt und zudem nur die Reaktionen bei unbekanntem TäterInnen berücksichtigen kann. Häufig wird daher die Messung

mithilfe eines Fragebogens bevorzugt. Eine weitere Strategie, die entsprechend zum Einsatz kommen soll, ist die Ermutigung der Kinder, einer Vertrauensperson von der Tat zu berichten (Daro & McCurdy, 1994; Finkelhor, 2007). Während Hazzard et al. (1991) keine signifikanten Effekte bezüglich dieser Skills nachweisen konnten, zeigte ein Großteil von Forschungsgruppen (z.B. Conte et al., 1985; Hébert, Lavoie, Piché & Poitras, 2001) entsprechend gute Ergebnisse, die teilweise auch im Follow-Up nach fünf Monaten noch zu finden waren (Wurtele, 1992). So fanden Hébert et al. (2001) für den Zuwachs an Skills eine Effektstärke von $d = .74$.

Eine generelle Übertragung auflehnenen Verhaltens gegenüber Erwachsenen wurde bisher nicht gefunden und kann als Argumentation gegen Prävention nicht überzeugen. Tatsächlich werden die Skills, wie z.B. das „nein“ sagen während eines Präventionsprogramms an konkreten übergriffigen Situationen besprochen und eingeübt und nicht für alle Alltagssituationen vertreten. Im Gegenteil ermitteln manche Studien im Anschluss an eine Prävention sogar eine verbesserte Eltern-Kind-Kommunikation (z.B. Hazzard et al., 1991; Wurtele & Miller-Perrin, 1987).

Selbstbewusstsein

Die Förderung des generellen Selbstbewusstseins durch die Stärkung von psychosozialen Kompetenzen und differenzierten Körperwahrnehmungen ist einerseits auf kognitiver Ebene und andererseits auf verhaltensbezogener Ebene möglich. MacIntyre und Carr (1999) überprüften den Faktor Selbstbewusstsein und fanden eine signifikante Erhöhung im Anschluss an das Training. Obgleich die Grundannahme in Programmen Eingang gefunden hat, finden sich nur selten Wirksamkeitsevaluationen, die das Konstrukt eindeutig erfassen und über die Erfassung der Akzeptanz der TeilnehmerInnen hinausgehen. Es ist überraschend, dass dieses Konstrukt im Sinne des Empowerments häufig den Rahmen vieler Programme bildet, aber dabei selten deren Wirkung spezifisch überprüft wird.

2.3.4.2.2 Differentielle (Wirksamkeits-)Faktoren

Geschlechtereffekte

Die meisten Studien finden keine Geschlechtereffekte infolge eines Trainings (z.B. Tutty, 1997). Wenn sich differentielle Effekte zeigten, profitierten in der Regel Mädchen eher als Jungen von den Maßnahmen (Finkelhor & Dziuba-Leatherman, 1995; Hazzard et al., 1991). Es besteht die Möglichkeit, dass Trainings implizieren, dass sie für Mädchen relevanter sind und aus diesem Grund indirekt stärker auf sie zugeschnitten sind, da z.B. nur weibliche Opfer in fiktiven Situationen dargestellt werden. Außerdem ist denkbar, dass Mädchen an der Vermittlung dieser Themen interessierter, somit aufmerksamer sind und besser lernen. Allgemein verweist die Literatur aber auf uneinheitliche Befunde (z.B. Amann & Wipplinger, 2005), weshalb diese Frage in nachfolgenden Evaluationen stetig gestellt werden sollte.

Altersunterschiede

Bezogen auf altersspezifische Effekte zeigt sich bei älteren Kindern ein größerer Wissenszuwachs als bei jüngeren Kindern (Vorschulalter) (Conte et al., 1985). Auch Tutty (2000) und Daro (1994) stellen fest, dass Kinder ab der ersten Klasse bessere Werte erzielten und besonders viel in der 3. Klasse lernten. Kritisch anzumerken ist, dass in einigen Studien ein Vergleich zwischen jüngeren und älteren Kindern gezogen wurde, wobei jedoch die konkrete Differenzierung des Alters verborgen blieb. Unter der Berücksichtigung der entwicklungspsychologischen Voraussetzungen ist es plausibel, dass Kinder im Vorschulalter recht wenig von den Konzepten verstehen und kaum in der Lage sind, Abstraktionen in bestimmten Fallkonstellationen zu erkennen. Die gedankliche Übertragung auf denkbare Situationen gelingt somit nur schwer und konkretes Verhalten kann nicht eindeutig auf Präventionsmaßnahmen zurückgeführt werden.

Einbeziehung der Eltern

Manche Studien zeigen verbesserte Ergebnisse der Kinder, wenn die Eltern umfangreich über die Prävention informiert wurden (Kolko, Moser & Hughes, 1989). Dies überrascht nicht sehr, da während der Prävention oder im Anschluss daran die

Thematik auch zu Hause behandelt werden kann und die Kinder somit langanhaltender damit konfrontiert sind. Schwierig scheint jedoch, dass die Eltern häufig unzureichend mit dem Thema vertraut sind. So legen Elrod und Rubin (1993) in ihrer Studie dar, dass nur 41 Prozent der Wissensfragen über das Auftreten von sexuellem Missbrauch, die von Eltern beantwortet wurden, korrekt waren. Über die Tatsache, dass TäterInnen häufig Bekannte sind, wussten nur 51 Prozent Bescheid und typische mögliche Folgen für ihre Kinder konnten 59 Prozent richtig bewerten. Eine chinesische Untersuchung belegte, dass zwei Drittel der Eltern davon ausgingen, dass sexueller Missbrauch körperliche Verletzungen mit sich bringt (So-Kum Tang & Chi-Wai Yan, 2004), was zu verspäteter Identifikation und Reaktion führen kann und die Offenbarung missbrauchter Kinder erschwert. Deshalb sollte es ein vordergründiges Ziel innerhalb der Präventionsmaßnahmen sein, die Eltern angemessen zu informieren. So werden diese einerseits befähigt, ihren Kindern gegenüber richtige Angaben zu machen und andererseits wird es ihnen leichter fallen, wenn ihnen eine große Spannbreite an missbräuchlichen Umständen bekannt ist, Vorfälle besser einzuschätzen. Elrod und Rubin (1993) zeigen nämlich weiterhin, dass die Eltern oft nicht mit ihren Kindern über sexuellen Missbrauch sprechen. Vermutlich ist dieser Umstand auf mangelndes Wissen und die damit verbundene Unsicherheit zurückzuführen.

Angst

Obwohl befürchtet wird, diese Art von Trainings könnte die allgemeine Ängstlichkeit der Kinder vor Erwachsenen unter bestimmten Bedingungen erhöhen (Gilbert, 1988) und angestrebte Programmziele beeinflussen, scheint dies in den meisten Studien, die Angst als Parameter mit erhoben hatten, nicht der Fall gewesen zu sein (z.B. Hazzard et al., 1991; Ratto & Bogat, 1990). Vielmehr bestärkten sie die Kinder in ihrer Selbsteinschätzung, sich als informiert und kompetent für entsprechende Situationen wahrzunehmen, so dass dadurch sogar Angst vermindert werden konnte (z.B. Wurtele & Miller-Perrin, 1987). Solche Bedenken, dass Kinder mit dieser Informierung entwicklungsinadäquate Inhalte konfrontiert werden, können zerstreut werden. Vielmehr sollte sich das Bewusstsein verbreiten, dass Kinder mit entsprechenden Situationen konfrontiert und auch in die Lage versetzt werden sollten, damit

umzugehen. Eine entscheidende vermittelnde Funktion, ob sich unverhältnismäßige Angst entwickelt, kommt der Art der Themenaufbereitung und -darbietung zu.

2.3.5 Perspektiven für zukünftige effektive Präventionsprogramme und deren optimale Evaluation

Um wirksame Prävention zu erreichen, müssen Präventionsprogramme vorher umfassend theoretisch begründet und dabei themenspezifische Inhalte entwickelt werden. Die Art und Weise der Durchführung ist von entscheidender Bedeutung. Die Wirksamkeit einer Prävention kann letztlich nur überzeugend belegt werden, wenn methodisch wertvolle Evaluationsuntersuchungen durchgeführt werden. Diese drei Aspekte, die für einige Studien schon beschrieben wurden, sollen im Folgenden zusammengefasst und Möglichkeiten ihrer Optimierung als Implikationen herausgestellt werden.

2.3.5.1 Entwicklung von Präventionsprogrammen

Für die Konzeption von fundierten Präventionsmaßnahmen ist die Berücksichtigung wissenschaftlicher Erkenntnisse unerlässlich. Dabei sollten, neben einer zugrunde gelegten Definition, inhaltliche theoretische Ableitungen für ein Programm insgesamt, sowie für seine einzelnen Module herausgestellt werden (vgl. Preiser & Wagner, 2003). Besonders Risiko- und Schutzfaktoren, die in Studien identifiziert wurden, vorzugsweise in Längsschnittstudien, sollten dabei integriert werden. Die Ermittlung sozialer und kultureller Korrelate (Amyna e.V., 2003) sowie die Erforschung kausaler Faktoren, die die Wahrscheinlichkeit erhöhen, dass Kinder Gewalt ausgesetzt sind, sind bedeutsame Aspekte bei der präventiven Arbeit mit Kindern und ihrem Umfeld. Besonders überzeugen die Erklärungsansätze, die unterschiedliche Formen des Auftretens von Gewalt und den gesellschaftlichen Umgang mit diesem Thema (z.B. mit benannten Mythen) miteinander verknüpfen. Bei der Entwicklung neuer Programme sollten sich diese thematisch an bestehenden Grundkonzepten orientieren (Topping & Barron, 2009), da sie in Deutschland noch nicht ausreichend wissenschaftlich überprüft wurden. Selbstverständlich muss eine präzise theoretische Herleitung und Prüfung der Sinnhaftigkeit vollzogen und dargestellt werden.

Insbesondere zum Zwecke der Prävention sexuellen Missbrauchs ist die Analyse der Situationsgenese ausschlaggebend. Das Verhalten des Täters oder der Täterin sowie die Art des Beziehungsaufbaus und der Beginn der Sexualisierung sollten offen gelegt und besprochen werden. Nach Amaryn e.V. (2003) kann außerdem das Analysieren der Situation für das Opfer und dessen Gefühle, Kindern helfen, eher von Missbrauch zu berichten bzw. weniger lang anhaltende Folgen und Traumatisierungen davon zu tragen.

2.3.5.2 Durchführung von Präventionsprogrammen

Entscheidende Bedeutung für das nachhaltige Verarbeiten und Lernen neuer Inhalte einer Prävention kommt der didaktischen Aufbereitung und deren theoretischer Grundlage zu, die ebenfalls dokumentiert werden sollte. Selbstverständlich müssen diese Aspekte bereits in der konzeptionellen Arbeit berücksichtigt werden. Durch ein Präventionsprogramm wird angestrebt, dargebotene Informationen gründlich zu verarbeiten und zu einer Einstellung zu formen. Nach dem *Modell der Elaborationswahrscheinlichkeit* nach Petty und Cacioppo (1981) können Informationen entweder über einen zentralen oder über einen peripheren Weg verarbeitet werden. Individuen, die wenig Motivation oder Fähigkeiten zeigen, das vermittelte Wissen zu verarbeiten, nutzen die *periphere Route*, d.h. sie wenden kognitive Heuristiken an und durchdenken die Argumente nicht sorgfältig. Da durch die Programme eine tiefe Verarbeitung erzielt werden soll, sollten die Kinder diese auf einer *zentralen Route* verarbeiten. Mit der intensiven Auseinandersetzung von Inhalten werden Einstellungen geprägt und langfristig behalten. Dringende Berücksichtigung bei der Durchführung sollten aus diesem Grund Diskussionen, Rollenspiele bzw. praktische Übungen und Wiederholungen des Gelernten finden, die dem Entwicklungsniveau der Kinder angepasst sind (Tutty, 2000). Die aktive Einbeziehung der Kinder wurde als effektiver nachgewiesen, als Präventionsmaßnahmen, die nur frontal informieren (Hazzard et al., 1991). So sollte neben einem kognitiven Ansatz auch ein Schwerpunkt auf lerntheoretische Grundsätze, das Einüben von Skills gelegt werden, wonach durch die Imitation von Verhalten der Aufbau von neuen Verhaltensweisen (in Kombination mit Lob) möglich ist. Besonders Rollenspiele stellen durch das Nachstellen und Durchdenken verschiedener Situationen wichtige Bausteine für die Integration neu erlernter Konzepte dar. Zusätzlich sind affektive Elemente einzubauen, die das

Wahrnehmen und Ernstnehmen von Gefühlen thematisieren. Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass besonders eine Verknüpfung benannter didaktischer Methoden für eine nachhaltige Einstellungsformung und Anwendung gelernter Skills effektiv ist (Berrick & Gilbert, 1995).

Präventionen für Kinder müssen des Weiteren sicherstellen, dass sie nicht zu stark aus der Perspektive der Erwachsenen konzipiert werden und ausreichend entwicklungspsychologische Aspekte integrieren. Diese wurden bereits unter 2.3.2 beschrieben. So besteht die Schwierigkeit, die Erkenntnisse von Entwicklungstheorien mit komplexen Sachverhalten zu verbinden und diese angemessen zu vermitteln. Dies stellt allgemein die große didaktische Herausforderung dar, dass umfassende tatspezifische Inhalte in kindgerechte Information umgewandelt und diese Annahmen der Erwachsenen tatsächlich an Kindern überprüft werden.

Programme müssen möglichst umfassend dargeboten werden und mindestens drei Sitzungen enthalten (z.B. Lohaus & Schorsch Falls, 2005). Günstig dabei ist, wenn mehrere Schulstunden für eine Sitzung genutzt werden können. Mehrere Zusammenkünfte ermöglichen den Kindern, das Gelernte zu verarbeiten und gegebenenfalls in der nächsten Sitzung Fragen zu stellen oder beobachtete Ereignisse zu besprechen. Da es sich bei den Durchführungen besonders um (junge) Kinder handelt, ist es maßgeblich, dass die Inhalte später erneut diskutiert und erinnert werden. Deshalb sollte auch ein Zeitpunkt zu Beginn der Pubertät gewählt werden, der die Tatsache berücksichtigt, dass die RezipientInnen erstmals partnerschaftliche (sexuelle) Beziehungen eingehen.

Ein weiterer Aspekt, der für die Akzeptanz und die nachhaltige Aufnahme der Präventionsinhalte eine zentrale Rolle spielt, ist die Berücksichtigung kultureller Hintergründe der betreffenden RezipientInnen. Aus diesem Grund sollten sowohl die Darstellungen und die beispielhaften Veranschaulichungen als auch die Inhalte auf die verschiedenen Kulturen abgestimmt sein, damit eine Identifizierung leichter stattfinden kann (Tutty, 2000). Dieser Aspekt trifft auch auf das Geschlecht der Kinder zu, wobei darauf geachtet werden sollte, dass die Inhalte und Methoden Jungen und Mädchen gleichermaßen ansprechen.

Es ist zudem dringend geboten, dass professionelle TrainerInnen im Beisein der KlassenlehrerInnen die Programme durchführen. Die Themen, die dadurch möglicherweise zutage treten und somit in den Bereich der Kindeswohlgefährdung

einzuordnen wären, können nicht allein durch LehrerInnen betreut werden. Vielmehr sollte in diesen Fällen ein multiprofessionelles Team in Zusammenarbeit mit der Schule auftretende Fälle besprechen, prüfen und gegebenenfalls an das Jugendamt weiterleiten.

2.3.5.3 Methodische Aspekte bei der Umsetzung von Evaluationsstudien

Die Evaluationsstudien sollten auf der Grundlage experimenteller Designs durchgeführt werden, die eine Kontrolle von Störfaktoren ermöglichen und Randomisierung der ProbandInnen zulassen (Topping & Barron, 2009). Somit können Selektionseffekte ausgeschlossen und es kann gewährleistet werden, dass die Ergebnisse der ProbandInnen tatsächlich auf die gesamte Population übertragen werden können. Auch der Vergleich einer Treatmentgruppe mit einer Kontrollgruppe muss in die Trainingsevaluation einfließen, um sicherzustellen, dass eintretende Veränderungen bzw. Verbesserungen tatsächlich auf das Training zurückzuführen sind (Wottawa & Thierau, 2003). Bezogen auf Gewaltprävention ist es besonders empfehlenswert, dass Wartekontrollgruppen eingesetzt werden, die auch der zunächst untrainierten Gruppe nach den Testungen die Möglichkeit gibt, die Inhalte zu lernen. Die Prüfung der Wirksamkeit, z.B. durch einen Fragebogen, muss vor der Prävention und im direkten Anschluss an die Prävention erfolgen. Ebenso liefert eine erneute Wirksamkeitsüberprüfung, das Follow-Up, einige Monate nach dem Posttest erneute Erkenntnisse darüber, wie gut Inhalte des Trainings auch langfristig nachweisbar sind (Wottawa & Thierau, 2003). Die Zeitspanne dazwischen sollte mindestens drei Monate betragen. Häufig ist dies erschwert, da das Einverständnis der Stichprobe stets vorhanden sein muss und TeilnehmerInnen auch zum dritten Untersuchungszeitpunkt zur Verfügung stehen müssen. Bei einer schulischen Evaluation dürfte dies allerdings weniger schwierig sein, da die Kinder, wenn Schule und Eltern zugestimmt haben, meist im Klassenverband Auskünfte geben und bei weiteren Untersuchungszeitpunkten nur vereinzelt mit Ausfällen gerechnet werden muss. Für eine aussagekräftige Evaluationsstudie ist eine zufrieden stellende Stichprobengröße notwendig. Diese Kennzahl ist sehr wichtig, da sie die Aussagefähigkeit der Ergebnisse maßgeblich beeinflusst. Für eine Programmevaluation ist außerdem ein Manual bzw. eine Checkliste (Hébert et al., 2001) erforderlich, die die genaue Reihenfolge der Durchführung sowie die verbalen Formulierungen festhält. Durch diese

Standardisierung kann ausgeschlossen werden, dass unterschiedliche Klassen unterschiedliche Darbietungen erhalten und dadurch die Ergebnisse beeinflusst werden. Auch die Trainingspersonen sollten aus diesem Grund möglichst nicht ausgetauscht oder deren Geschlechterverhältnis (Mann-Frau) verändert werden.

Messinstrumente zur Erfassung der Wirksamkeit eines Programms sollten sorgfältig und gleichzeitig mit dem Programmkonzept konstruiert werden, um eine genaue Passung zwischen Zielen bzw. Fragestellung und Operationalisierung der abhängigen Variablen zu sichern. Dabei muss auch auf eine adäquate Testlänge und die Sensitivität Veränderungen im Wissen zu erfassen, geachtet werden. Fragebogen, die für Kinder bestimmt sind, sollten deren entwicklungspsychologischen Voraussetzungen angemessen sein. Eine vorherige Erprobung der Instrumente und somit die Ermittlung ihrer psychometrischen Angaben wie Reliabilität und Validität ist erforderlich. Es gilt weiterhin zu berücksichtigen, dass besonders bei primären Präventionen ProbandInnen mit bereits ausgeprägten Pathologien nicht die entsprechende Zielgruppe sind – entsprechend sollten auch die Messinstrumente Konstrukte erfassen, die nicht mit psychischen Störungen gleichzusetzen sind. Außerdem können Fragebogen mithilfe der Vignettentchnik die Schwierigkeit zu überwinden versuchen, dass der reale Schutz vor Übergriffen nicht direkt erfasst werden kann. So wird durch den Einsatz von Vignettenfragebogen viel eher die Handlungstendenz ermittelt, da dadurch komplexere Umstände abgebildet werden können (Beck & Opp, 2001). Während also Fragebogenitems tendenziell einzelne Teile des Sachverhalts erfassen, können Fragen, die sich auf fiktive Geschichten beziehen, umfangreicher Auskunft über den Wissensstand und das mögliche Verhalten eines Kindes geben.

Die interessierenden Inhalte, die evaluiert werden, sollten zu einem theoretisch begründeten Konstrukt zusammengefasst werden. Dabei müssen die Konzepte jedoch auch im Einzelnen, z.B. wie die guten und schlechten Geheimnisse, erfasst werden, um differenziert Angaben machen zu können, ob sie sich verändert haben. Außerdem sollten die angestrebten psychosozialen Kompetenzen bzw. die Stärkung des Selbstbewusstseins klar definiert, sowie deren mögliche Veränderung getrennt erfasst werden. Stets ist auch die Frage nach einem möglichem Geschlechtereinfluss zu stellen und zu beantworten.

Für die Datenauswertung müssen geeignete Verfahren ausgewählt werden, die im Ergebnis inferenzstatistische Schlüsse erlauben. Neben der Ermittlung statistischer

Signifikanzen sollte dringend auch die praktische Bedeutsamkeit und somit die Bestimmung von Effektstärken gesichert sein. So gilt es die benannten Aspekte zu berücksichtigen, die eine optimale Effektstärke ermöglichen (vgl. Kapitel 2.3.1). Ein statistisch-methodisches Problem der Veränderungsmessung bei quasi-experimentellen Untersuchungen betrifft die Regression zur Mitte. So ist es möglich, dass z.B. vom ersten Untersuchungszeitpunkt zum zweiten (oder vom zweiten zum dritten) eine Verbesserung eingetreten ist, die ein statistisches Artefakt darstellt und nicht auf das Training zurückgeführt werden kann (Gollwitzer & Jäger, 2009). Regressionseffekte treten auf, wenn die Autokorrelation der beiden Messwertreihen $r_{xy} < 1$ ist und wenn die beiden Messwertreihen identische Varianzen haben. Während die erste Bedingung meist schwer zu erfüllen ist, da z.B. Messfehler oder situative Einflüsse die Messungen beeinflussen, kann die zweite Bedingung leichter erfüllt werden, womit wiederum die Regression zur Mitte mit höherer Wahrscheinlichkeit abgelehnt werden kann.

2.4 Zusammenfassung

In dieser Arbeit werden im Rahmen der Gewaltprävention für Kinder besonders zwei Gewaltformen, nämlich häusliche Gewalt und sexueller Missbrauch, thematisiert. Für die häusliche Gewalt sind in Deutschland uneinheitliche juristische Bestimmungen sowie unterschiedliche Forschungsdefinitionen vorhanden. Sie versteht sich in diesem Kontext als das Ausüben von psychischer, physischer und sexueller Gewalt einer Person gegenüber dem (ehemaligen) Partner bzw. der Partnerin. Häusliche Gewalt ist in der öffentlichen Wahrnehmung stark tabuisiert, weshalb wenige Vorfälle angezeigt werden. Die berichteten Studien zeigen, dass Kinder zwischen 20 und 30 Prozent verschiedene Formen von Gewalt in unterschiedlichem Ausmaß zwischen ihren Eltern miterleben. Die Folgen für Kinder zeigen ein weites Spektrum in allen Lebensbereichen auf, sowie die Notwendigkeit, Kinder als Opfer häuslicher Gewalt wahrzunehmen. Neben psychologischen, sozialen und kognitiven Folgen im Kindesalter kann ebenfalls das Erleben anderer Formen von Gewalt begünstigt werden, sowie Langzeitfolgen im Erwachsenenalter andauern, die wiederum zu Reviktimisierungen führen können. Schließlich wurden Erklärungen zur Entstehung von häuslicher Gewalt dargestellt. Da die Konfliktparteien nicht die Kinder selbst sind, können nicht direkte Strategien zur Konfliktbeilegung bzw. -vermeidung für sie abgeleitet werden. Dennoch lassen sich

Unterschiede verschiedener adäquater und inadäquater Konfliktstrategien aufzeigen (Straus, 1979; Straus et al., 1996), die dazu beitragen Gewalthandlungen zu erkennen und angemessen zu bewerten. Ebenso können durch die Behandlung der Themen Kinder informiert, gegebenenfalls unterstützt und ermutigt werden, soziale Unterstützung zu suchen.

Auch für den sexuellen Missbrauch erfolgte eine Abgrenzung der juristischen, der wissenschaftlichen und der alltagspsychologischen Begriffsbestimmungen. Sexueller Missbrauch tritt auf, wenn sexuelle Handlungen an einem Kind vorgenommen werden bzw. dieses zu solchen gezwungen wird. Mythen über sexuellen Missbrauch sind verbreitete stereotype Annahmen, die den beiden anderen Definitionen tendenziell entgegenstehen. Besonders die Vorstellung, dass TäterInnen psychisch kranke „TriebtäterInnen“ sind oder nur männliche Täter existieren, trägt mit geringerer Wahrscheinlichkeit zur Erkennung möglicher Übergriffe im eigenen sozialen Umfeld bei. Bei der Prüfung angezeigter Fälle in Deutschland für 2010 offenbart sich bereits eine erhebliche Viktimisierung. Viele Übergriffe werden jedoch nicht gemeldet, auch wenn von einer zunehmenden Anzeigenbereitschaft ausgegangen werden kann und erklären die weitaus höheren Häufigkeiten, die in Dunkelfeldstudien ermittelt wurden. Ähnlich wie bei der häuslichen Gewalt für Kinder, können sich nach sexuellen Missbrauchserfahrungen psychologische Folgen zeigen, z.B. verstärkte Angst oder Posttraumatische Belastungsstörungen, sowie soziale und kognitive Symptomatiken, die noch im Erwachsenenalter auftreten können. Abschließend wurden Erklärungen zur Entstehung von sexuellem Missbrauch erläutert, die grundlegend für die Konzeption von Präventionsmaßnahmen sind und besonders das Drei-Perspektiven-Rahmenmodell sexueller Gewalt gegen Kinder von Brockaus und Kolshorn (1993) in den Fokus nimmt. Dieses Modell umfasst die Perspektiven des Täters bzw. der Täterin, des Opfers und des sozialen Umfelds. Es zeigt z.B., dass die Annahme alltagspsychologischer Definitionen eine entscheidende Rolle spielt, da diese häufig die wirklichen Tatumstände verschleiert bzw. begünstigt. Aus wissenschaftlichen Erkenntnissen können jedoch gewinnbringende Präventionsinhalte abgeleitet werden.

Die vorliegende Arbeit vertritt die Grundannahme, dass verschiedene Formen von Gewalt nicht als isolierte Phänomene betrachtet werden sollten. Mehrere Studien beschreiben, dass Kinder, die Opfer häuslicher Gewalt wurden, auch teilweise Opfer sexuellen Missbrauchs durch denselben Täter bzw. dieselbe Täterin oder außerhalb des

Zuhauses wurden. In beiden Formen besteht die Möglichkeit, dass psychische, physische und sexuelle Gewalt eingesetzt wird. Außerdem steht das Ausüben von Macht und Kontrolle durch den Täter bzw. die Täterin im Mittelpunkt. Sowohl aus benannten Gründen, als auch aufgrund der Tatsache, dass Kinder sehr häufig diese Formen von Gewalt erleben, ist es notwendig, häusliche Gewalt und sexuellen Missbrauch in Gewaltpräventionsprogramme zu integrieren.

Nach der Darstellung der beiden Gewaltformen wurden unterschiedliche Ansätze von Prävention näher beschrieben und eine primäre und universelle Prävention, die das Auftreten bestimmter Ereignisse für eine allgemeine Zielgruppe gänzlich zu vermeiden anstrebt, für diese Arbeit festgesetzt. Auch verschiedene Definitionen von Evaluation und deren notwendige Durchführung zur Sicherstellung von Präventionsinhalten wurden aufgezeigt. Die Grundanforderungen an Präventionsmaßnahmen zur Gewaltverminderung nach Preiser und Wagner (2003) werden dem Vorhaben zugrunde gelegt, die besonders konzeptionelle und formelle Anhaltspunkte aufzeigten. Die Einhaltung dieser Kriterien ist dringend geboten. Ungeachtet dessen besteht die Schwierigkeit für die Kinder die gelernten Inhalte in konfliktreichen Situationen umzusetzen. Des Weiteren sind entwicklungspsychologische Voraussetzungen für die Durchführung mit Kindern, wie deren kognitiver und moralischer Entwicklungsstand, zu beachten. Mit Blick auf bestehende Präventionsmaßnahmen lässt sich feststellen, dass primäre Prävention häuslicher Gewalt in Form von Projekten einzelner Beratungsstellen existiert, die einen guten Ausgangspunkt bilden. So kann in Deutschland besonders das Projekt von BIG e.V. hervorgehoben werden. Umfassende theoretische Herleitungen und Programmevaluationen bezüglich eines Wissenszuwachses blieben jedoch häufig unberücksichtigt bzw. ungenügend. Maßnahmen zur Prävention sexuellen Missbrauchs sind, besonders in den angelsächsischen Ländern, deutlich fortgeschrittener und es finden sich in der Literatur mehr Wirksamkeitsstudien. Besonders in Deutschland sind diese Programme sowie Umsetzung und Evaluation jedoch verbesserungswürdig. Eine Reihe von Evaluationsstudien konnte zeigen, dass übergeordnete Ziele, wie der Zuwachs von Wissen und das Erlernen von Skills, häufig durch Präventionstrainings erreicht wurden. Auch verschiedene Faktoren, die mit der Wirksamkeit von Programmen in Beziehung stehen, wurden aufgezeigt. Besonders relevant ist dabei das Alter der Kinder. Untersuchungen zeigten nämlich, dass besonders Kinder in der 3. Klasse sehr stark von

diesen Trainings profitierten. Das letzte Kapitel gab schließlich Aufschluss über konzeptionelle, didaktische und methodische Aspekte, die für Präventionsbestrebungen und deren Evaluationen berücksichtigt werden sollten. Diese Implikationen müssen beachtet werden, um ein wissenschaftlich fundiertes und durch Evaluationen gesichertes Programm zu entwickeln.

3. Entwicklung und Beschreibung des Präventionsprojekts

3.1 Projektablauf und Zielgruppe

Die Projektidee entwickelte sich aufgrund des Eindrucks, dass nur wenige Maßnahmen zur Prävention sexuellen Missbrauchs durchgeführt werden. Ein Vorhaben in Zusammenarbeit mit Wildwasser e.V., Berlin, im Jahr 2006 vermehrt Präventionsprogramme in Schulen durchzuführen, scheiterte damals an mangelnden personellen Ressourcen. Durch die ausführliche Beschäftigung mit Gewaltprävention bestätigte sich der erste Eindruck, dass bestehende Programme häufig mangelhaft wissenschaftlich gesichert sind. Zudem zeigte sich, dass Kinder, die Gewalt erleben, diese häufig in verschiedenen Ausprägungen erfahren müssen. Die BIG e.V. entwickelte zu dieser Zeit das Programm gegen das Miterleben häuslicher Gewalt durch Kinder und verwies auf einen ursprünglichen Zusammenhang mit der Prävention sexuellen Missbrauchs. Die Auffassung, in einem Gewaltpräventionsprogramm beide Thematiken zu integrieren, entstand und deren Notwendigkeit konnte durch die psychologische Forschungsliteratur gestützt werden.

So nahm die Verfasserin in der Phase der Programmplanung zu Beginn 2009 Kontakt mit verschiedenen ExpertInnen auf, unter ihnen Prof. Kavemann, die das BIG-Projekt wissenschaftlich begleitete, einer Schulpsychologin des Schulpsychologischen Beratungszentrums Berlin Pankow und einem Schulpsychologen für Gewalt- und Krisenintervention aus Berlin. Außerdem fand anfänglich ein Austausch mit dem Präventionsbeauftragten der Initiative Schutz vor Kriminalität in Berlin statt. Für die konkrete Umsetzung der Präventionsinhalte und die Entwicklung des Evaluationsfragebogens wurde mit einer verhaltenstherapeutischen Psychotherapeutin für Kinder und Jugendliche, sowie einer Grundschullehrerin um Austausch gebeten. Die verschiedenen Schritte der Projektumsetzung zeigt Abbildung 1. Der zeitliche Verlauf der einzelnen Maßnahmen findet sich in Kapitel 5, das die empirischen Untersuchungen beschreibt.

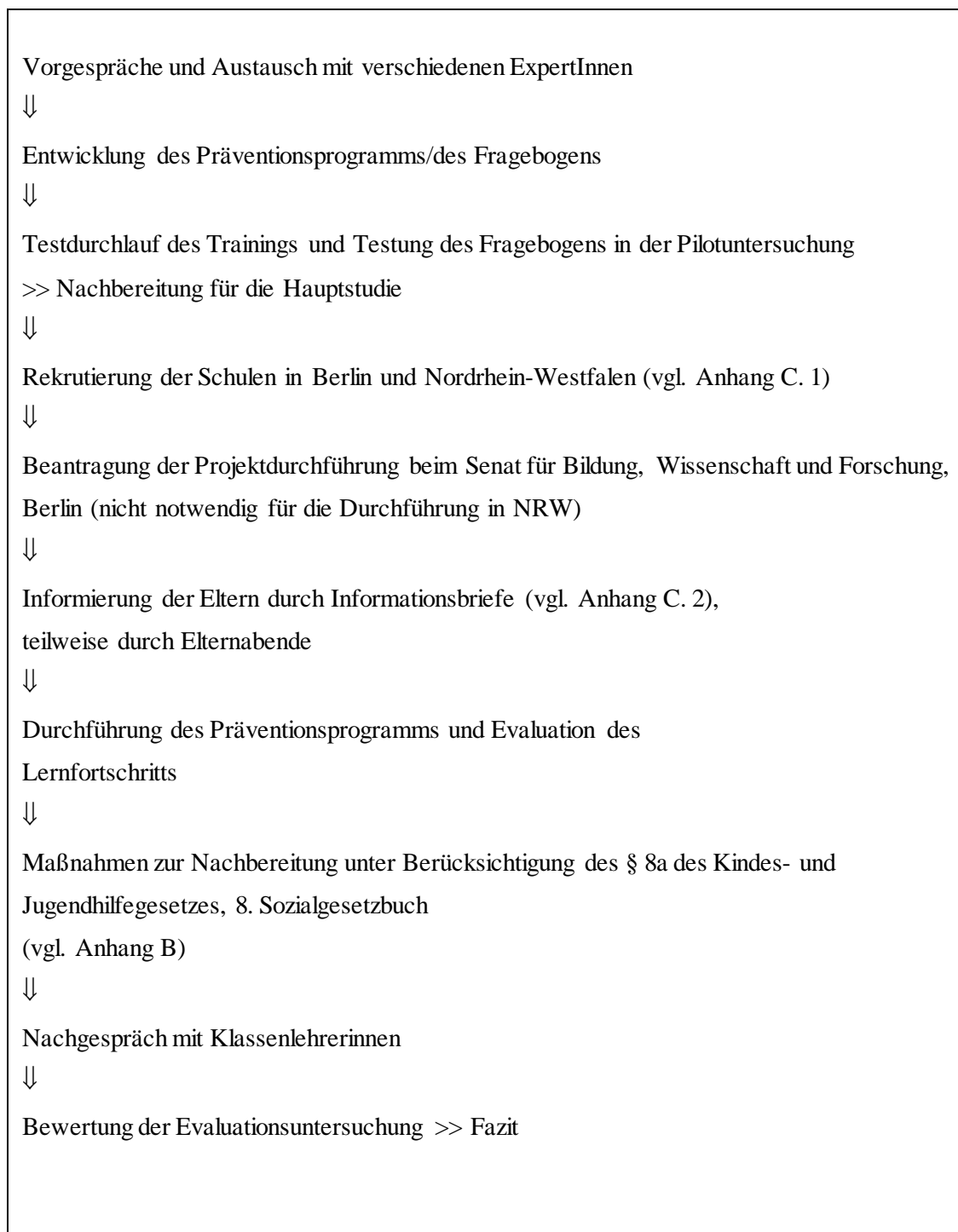


Abbildung 1: Ablauf des Präventionsprojekts

Das Präventionsprogramm wurde für SchülerInnen der Klasse 3 konzipiert. Die Erklärung für die Wahl dieser Zielgruppe wurde bereits erörtert. Einerseits konnte gezeigt werden, dass sich für Kinder ab dem 9. Lebensjahr im Vergleich zu jüngeren Kindern die Wahrscheinlichkeit erhöht, sexuell missbraucht zu werden (Smallbone & Wortley, 2001). Somit ist ab diesem Alter die Informierung der SchülerInnen besonders

wichtig. Andererseits zeigen entwicklungspsychologische Untersuchungen, dass Kinder in den ersten Grundschuljahren den kognitiven und moralischen Entwicklungsstand erreichen, verschiedene präventive Konzepte zur Gewaltprävention zu verstehen. Je älter Grundschulkinder sind, desto genauer können sie bestimmte Umstände einschätzen, Fallbeispiele bewerten lernen und Wissen bzw. Verhaltensweisen auf neue Situationen übertragen. Daro (1994) zeigte, dass Kinder in der 3. Klasse diese Konzepte besonders gut lernen. Zusammenfassend sind Kinder ab diesem Alter folglich in der Lage, einschlägige Inhalte zu verstehen und Handlungsmöglichkeiten anzuwenden, gleichzeitig ist die Gefahr eines (sexuellen) Übergriffs erhöht.

3.2 Entwicklung und Darstellung des Präventionsprogramms

Für die Konzeption des Programms wurden die unter 2.3.5 genannten Gesichtspunkte zur Entwicklung sowie die erwähnten didaktischen Aspekte für die Durchführung von Programmen berücksichtigt. Didaktisch basiert das Programm folglich auf dem Modell der Elaborationswahrscheinlichkeit nach Petty und Cacioppo (1981) sowie auf der Zusammenführung kognitiver, affektiver und lerntheoretischer Grundsätze zur Einstellungsformung. Es wurde ebenfalls im theoretischen Teil dieser Arbeit gezeigt, dass das Erleben häuslicher Gewalt und sexuellen Missbrauchs zeitgleich auftreten kann und eine gemeinsame Prävention dieser tabuisierten Formen dringend notwendig ist. Zudem wurde im Kontext von Gewaltprävention die Förderung adäquater Konfliktlösung bzw. des Selbstbewusstseins als genereller Schutzfaktor benannt, wodurch sich unter Berücksichtigung dieser Gegenstände drei Module für dieses Präventionsprogramm ergeben. Nachfolgend werden diese genauer erläutert, die theoretischen Hintergründe und die daraus abgeleiteten Themen und Übungen in Tabellenform dargestellt. Eine detaillierte Beschreibung der einzelnen Übungen, Ziele und wörtlichen Instruktionen finden sich in einem Manual im Anhang A. Programmübergreifend soll dabei der Empowerment-Ansatz verfolgt werden. Theunissen und Plaute (1995) formulieren Empowerment als einen Prozess, in dem Personen ihre „Angelegenheiten“ selbst in die Hand nehmen, sich dabei ihrer eigenen Fähigkeiten bewusst werden, eigene Kräfte entwickeln und soziale Ressourcen nutzen. Neben der Vermittlung von Wissen über entsprechende Situationen, findet folglich auch die Erprobung adäquater Verhaltensweisen statt. In der Entwicklungsphase wurden

besonders existierende Programme zum Training sozialer Fertigkeiten und zur Wahrnehmung von Gefühlen für Kinder im Grundschulalter studiert (Beck, Cäsar & Leonhardt, 2006; Bieg & Behr, 2005).

Modul A: Problemorientiertes Konfliktlösen

Der Aspekt der Förderung des Selbstbewusstseins bzw. der Förderung von Problemlösekompetenzen wird in Präventionsprogrammen häufig benannt, jedoch selten eindeutig definiert oder gesondert erfasst. Aus diesem Grund wird nachfolgend eine ausführliche Bestimmung für diese Arbeit erfolgen. Diese Kompetenzen werden als Problemorientiertes Konfliktlösen zusammengefasst und besonders im ersten Modul (A) thematisiert, wobei sie auch für Modul B und Modul C relevant bleiben. Diese Überlegungen orientieren sich am *Ansatz der problemorientierten Bewältigung* nach Lohaus, Eschenbeck, Kohlmann und Klein-Heßling (2006). Für dieses Konstrukt wurden spezifische Items formuliert. Dabei sollten konkrete problemorientierte Handlungen erfragt werden, die für Konflikt- und Gewaltprävention, im Besonderen auch zur Prävention sexuellen Missbrauchs, relevant sind, (Kapitel 5.1.2 wird über die Messinstrumente genauer Aufschluss geben).

In der Literatur werden verschiedene Umweltfaktoren als Stressoren beschrieben, die von traumatischen Ereignissen im Sinne kritischer Lebensereignisse, z.B. Gewalterfahrungen bis hin zu alltäglichen Belastungen reichen und mit denen Kinder umgehen müssen (z.B. Lohaus et al., 2006). Ob ein solcher Faktor Stress erzeugt, hängt von dessen Bewertung und dem individuellen Lösungsansatz ab. Innerhalb des *transaktionalen Stressmodells* von Lazarus (1966) finden sich einerseits *emotionsregulierende* Bewältigungsstrategien und andererseits *problemorientierte* Strategien (Folkman & Lazarus, 1980), die mit der Beschäftigung oder Ablenkung auf emotionaler Ebene einhergehen bzw. die zu konkreten Versuchen führen, den Umweltfaktor oder dessen Bewertung zu modifizieren. Aufbauend auf der Einteilung nach Causey und Dubow (1992), differenzieren Lohaus et al. (2006) wie folgt: 1. *Suche nach sozialer Unterstützung*, 2. *Problemorientierte Bewältigung*, 3. *Vermeidende Bewältigung*, 4. *Konstruktiv-palliative Emotionsregulation*, 5. *Destruktiv-ärgerbezogene Emotionsregulation*. Verschiedene Strategien haben je nach Umweltfaktor und Persönlichkeitsmerkmal ihre Berechtigung. Im Hinblick auf das

Erleben von Gewalt sollte eine aktive Problemlösung und die Suche nach sozialer Unterstützung im Vordergrund stehen, da die äußeren Umstände nicht nur unkontrollierbar, sondern auch äußerst gefährlich sein können. Problemlösen ist ein zielgerichtetes, bewusstes und zweckgerichtetes Vorgehen, das aktiv einer Stresssituation begegnet (D’Zurilla & Chang, 1995). Kinder mit einem größeren Repertoire an Bewältigungsstrategien sind selbstbewusster und selbstwirksamer und können somit besser in einer Konflikt- oder missbrauchsrelevanten Situation reagieren (Greenberg et al., 2003). Die Suche nach sozialer Unterstützung im Sinne von Lohaus et al. (2006) ist für die Prävention ebenfalls relevant, wird aber besonders in den Modulen B und C thematisiert.

Problemorientiertes Konfliktlösen wird in dieser Arbeit als zielgerichtetes, aktives Vorgehen verstanden, das einerseits im adäquaten Umgang mit alltäglichen zwischenmenschlichen Konfliktsituationen, z.B. mit Peers, relevant ist und andererseits als Ausgangspunkt für die Bewältigung potentieller Gewaltsituationen gilt. Von Bedeutung ist die Überzeugung, Handlungsstrategien zu besitzen und definierte aktive Handlungen im Konfliktfall einsetzen zu können. Voraussetzung dafür ist ein angemessenes sozial emotionales Verständnis, um eigene Gefühle und Bedürfnisse sowie Gefühle und Bedürfnisse anderer wahrzunehmen und in der Lage zu sein, diese angemessen auszudrücken bzw. zu berücksichtigen (Greenberg, Kusché & Speltz, 1990). Gemäß dieser Definition werden folgende theoretische Ansätze in das erste Modul integriert, die im Sinne eines problemorientierten Vorgehens zu betrachten sind (vgl. Tab. 4). Die Themen A 4 und A 5 bilden konkret das problemorientierte Konfliktlösen ab; A 3 muss als Voraussetzung dessen betrachtet werden.

Tabelle 4: Themen und Übungen für die Förderung problemorientierten Konfliktlösens und ihre theoretischen Herleitungen (Modul A)

<i>Theoretischer Hintergrund</i>	<i>Themen für das Training</i>	<i>Übungen</i>
	A 1. Kennen lernen	1. Malen: „Körperumriss“
	A 2. Gruppenregeln aufstellen	2. Gruppengespräch: „Gruppenregeln“
<u>ABCD-Modell</u> (Greenberg & Kusché, 1993)	A 3. Gefühle reflektieren und ernst nehmen	3. Spiel: „Gefühlspantomime“ 4. „Gefühlsträumerei“ und Arbeitsblatt: „Ich beobachte mich.“
<u>Gordon-Modell</u> (Gordon, 2000; 2004) (↘ Konfrontative Ich-Botschaften)	A 4. Selbstbewusst kommunizieren	5. Arbeitsblatt: „Konfrontative Ich-Botschaften“ 6. Gruppengespräch: „hilfreiche Verhaltensweisen und geeignetes Zuhören“
(↘ Niederlagenlose Konfliktlösung)	A 5. Konstruktiver und gewaltfreier Umgang mit Konflikten	7. Informierung: „Streiten, aber wie...?“ 8. Gruppengespräch: „Streit/Gewalt“ (Ampelposter)
<u>Transaktionales Stressmodell</u> (Lazarus, 1966) (↘ Problemorientierte Bewältigung, Lohaus et al., 2006)		

Nach den einleitenden Übungen (zu A 1 und A 2) wird das Thema „Gefühle reflektieren und ernst nehmen“ in A 3 behandelt und für verschiedene Situationen betrachtet. Grundlage dafür ist das *ABCD-Modell der psychosozialen Entwicklung*, (affective, behavioral, cognitive, dynamic), (Greenberg & Kusché 1993; Greenberg et al., 1990), wonach soziale und emotionale Kompetenzen aufgebaut werden können, wenn alle affektiven, kognitiven, verhaltensbezogenen und sprachlichen Faktoren adäquat zusammengeführt wurden. Demnach sind alltägliche Bewältigungsstrategien von Kindern eine Funktion aus Selbstwahrnehmung von Gefühlen, sozial-kognitivem Verstehen der Umwelt und Regulierung von Handlungsimpulsen. Kinder in der 3. Klasse können Gefühle erkennen und diese häufig in Problemsituationen wahrnehmen. Durch eine differenzierte Reflexion können diese bewusst gemacht werden und mit Gedanken und Verhalten verbunden werden.

Wenn Kinder in der Lage sind, Situationen sozial emotional wahrzunehmen, sollten sie auch gefördert werden, sich und ihre Bedürfnisse zu erkennen und diese „selbstbewusst zu kommunizieren“ (A 4). Nach diesem humanistischen Verständnis hat Thomas

Gordon die *konfrontativen Ich-Botschaften* definiert, die problemorientiert ausgerichtet sind. Diese Technik entstammt aus seinem *Gordon-Modell* aus dem Jahr 1970 (Gordon, 2000; 2004), welches er für eine verbesserte Kommunikation und die Lösung von Konflikten entwickelt hat. Danach formuliert Person A eine Verhaltensweise, die sie an Person B stört, d.h. Person B wird konkret auf ihr Verhalten angesprochen, ohne dabei angegriffen zu werden. Person A beschreibt in dieser Botschaft die Auswirkungen auf ihre Person bzw. ihre Gefühle, die durch das Verhalten von Person B ausgelöst wurden. Somit wird Person B die Möglichkeit gegeben, ihr Verhalten zu reflektieren und gegebenenfalls zu modifizieren und nicht durch abwertende Botschaften Streit zu provozieren.

Bei der *niederlagenlosen Konfliktlösung*, ebenfalls eine Technik aus dem Gordon-Modell, handelt es sich um einen interaktiven Prozess, in dem verschiedene Lösungen für ein Problem durch die Konfliktparteien eruiert werden: „Konstruktiver und gewaltfreier Umgang mit Konflikten“ (A 5). Diese werden im Verlauf als passend oder unpassend bewertet. Kinder in einem Training können anhand von Beispielsituationen diesen Prozess exemplarisch durchlaufen und ausgewählte Lösungen durch Rollenspiele oder Gruppengespräche prüfen. Durch schrittweises Üben, eine niederlagenlose Lösung zu erreichen, kann die Integration dieser Strategie in den Alltag bewirkt werden. An dieser Stelle wird der Übergang zwischen Konflikt und Gewalt deutlich. Konflikte stellen somit den Ausgangspunkt dar, worauf die Entscheidung zu prosozialem oder inakzeptablem Verhalten folgen kann, die entweder eine Lösung der Situation mit sich bringt oder die Beteiligten im schlimmsten Fall in Opfer und TäterInnen trennt. Am Ende des ersten Moduls werden diese und andere problemorientierte Bewältigungsstrategien, die Bestandteil des transaktionalen Stressmodells sind, zusammenfassend behandelt. Die Ablehnung von Gewalt und die Festigung angemessener Schemata in Konfliktsituationen werden beabsichtigt. Außerdem wird die Abgrenzung zwischen Streit und Gewalt herausgestellt. Die Übungen in A 3 sind angelehnt an Übungen des „Trainings sozialer Fertigkeiten von Kindern im Alter von 8 bis 12 Jahre“ nach Beck et al. (2006).

Modul B: Häusliche Gewalt

Die Definition häuslicher Gewalt für diese Prävention ergibt sich aus der oben beschriebenen Forschungsdefinition (vgl. Kapitel 2.1.3). Nach der Thematisierung des Umgangs mit verschiedenen Konflikt- und Gewaltsituationen im Modul A, wird im Modul B besonders auf die häusliche Gewalt eingegangen. Da Kinder diese Situationen nicht direkt vermeiden können, können keine ätiologischen Ableitungen die Konfliktsituation betreffend für Prävention genutzt werden. Zunächst wird an Modul A angeknüpft. Die *Konfliktstrategien* nach Straus (1979), die sich aus der *Theorie sozialer Konflikte im Kontext Familie* (Straus, 1979) ableiten, werden genau unterschieden. Diese beziehen sich auf partnerschaftliche Konflikte. Somit erfolgt die Erarbeitung einer gemeinsamen Definition, welche Facetten Gewalt (inadäquate Konfliktstrategien) aufweisen kann. Dabei werden in diesem Modul besonders körperliche und verbale Gewalt differenziert (vgl. Tab. 5, B 1.1). Diese Formen werden im allgemeinen Kontext und bezogen auf häusliche Gewalt besprochen und als Strategien im Konfliktfall abgelehnt. Es kann für Kinder teilweise schwierig sein, Gewalt zwischen ihren Eltern und die Unangemessenheit dieser, als solche zu erkennen. Dies kann einerseits in der Form der Gewalt begründet liegen (z.B. verbale Gewalt) und andererseits im fehlenden Verständnis für einen angemessenen Umgang bei Partnerschaftskonflikten. Aus diesem Grund wird in B 1.1 ebenfalls thematisiert, dass häusliche Gewalt und jegliche Formen von Gewalt verboten sind. Im Abschnitt B 1.2 werden die negativen Gefühle im Falle einer solchen Belastungssituation für Kinder besprochen, da überwiegend von einer starken Sensibilität der Kinder bezogen auf familiäre Umstände ausgegangen wird. Schuld- und Schamgefühle, die keine explizite Theorie darstellen, jedoch einer wissenschaftlichen Ausführung nach Seith (2006) folgen, sollen dabei möglichst aufgelöst werden.

Bezüglich des Einsatzes von Copingstrategien fand Peled (1993), dass Kinder bei häuslicher Gewalt vornehmlich emotionale Copingstrategien einsetzten, indem sie sich z.B. die Gewalt zwischen den Eltern weg wünschten, sie verharmlosten oder sich weigerten, darüber zu sprechen. Somit suchten sie durch innerliche affektive Prozesse nach einer Stressregulierung. Kinder konnten gemäß dieser Studie weniger problemorientierte Strategien im Falle von häuslicher Gewalt einsetzen und sich z.B. weniger physisch distanzieren oder Hilfe suchen. Eine aktive Strategie zu wählen, besonders die der Suche nach sozialer Unterstützung, soll im Modul B betont werden.

Auch wenn die Suche nach sozialer Unterstützung ein problemorientiertes Vorgehen ist, werden die beiden Strategien voneinander unterschieden. Der Einbezug einer Vertrauensperson, die Gewalt ablehnt, stellt einen maßgeblichen protektiven Faktor dar, dass häusliche Gewalt für Kinder beendet wird und diese nicht gewalttätige Konfliktstrategien übernehmen. Es ergeben sich für dieses Modul zwei Teilziele: 1. „missbrauchsrelevante Situationen einschätzen zu können“ (dabei ist die Bewertung als verbotener Tatbestand inbegriffen) und 2. „Handlungsmöglichkeiten zu erlernen“ (vgl. Tab. 5). Ähnliche Inhalte finden sich auch im Präventionsprogramm von der BIG e.V.

Tabelle 5: Themen und Übungen für die Prävention häuslicher Gewalt und ihre theoretischen Herleitungen (Modul B)

<i>Theoretischer Hintergrund</i>	<i>Themen für das Training</i>		<i>Übungen</i>
<u>Theorie sozialer Konflikte im Kontext Familie</u> (Straus, 1979) (☛ Konfliktstrategien)	B 1.1 Gewaltsituationen erkennen	Missbrauchsrelevante Situationen einschätzen	1. Tafelbild: „Gewalt (verbal, physisch)“ 2. Gruppengespräch: „Gewalt und häusliche Gewalt“ 3. Informierung: „häusliche Gewalt“ (Bewertung als verbotener Tatbestand) 4. Spiel: „ambivalente Situationen“
<u>Entwicklung von Schuld- und Schamgefühlen</u> (wissenschaftliche Ausführung nach Seith, 2006)	B 1.2 Entstigmatisierung häuslicher Gewalt		5. Gruppengespräch: „Gefühle/Gewalt“
<u>Transaktionales Stressmodell</u> (Lazarus, 1966) (☛ Suche nach sozialer Unterstützung, Lohaus et al., 2006)	B 2.1 Hilfe holen	Handlungsmöglichkeiten erlernen	6. Gruppengespräch: „Hilfe holen“ 7. Rollenspiel: „Hilfe holen“

Modul C: Sexueller Missbrauch

Das letzte Modul, Prävention gegen sexuellen Missbrauch, verfolgt ebenso wie das Modul B die Teilziele 1. „missbrauchsrelevante Situationen einzuschätzen“ (inbegriffen: Bewertung als verbotener Tatbestand) und 2. „Handlungsmöglichkeiten zu erlernen“. In diesem Modul werden Themen behandelt, die bereits bestehende

Präventionsprogramme als Ziele innehaben. Dabei werden einige typische Begrifflichkeiten beibehalten. Im Gegensatz zu Modul B können Faktoren berücksichtigt werden, die dazu beitragen, die Situation möglichst abzuwenden. Diese Ziele werden in das theoretische Wissen eingebettet. Kapitel 2.2.6 hat ausführlich Risiko- und Schutzfaktoren und besonders das Drei-Perspektiven-Rahmenmodell sexueller Gewalt gegen Kinder (Brockhaus & Kolshorn, 1993) dargestellt, deren beschriebene Dreiteilung dem Modul zugrunde gelegt wird. So fließen besonders Informationen über verschiedene Missbrauchsmymthen ein bzw. die eine adäquate Aufklärung betreffen und somit Erkenntnisse von Missbrauchssituationen bzw. TäterInnenstrategien offenbaren. Tabelle 6 zeigt im Überblick die Themen und abgeleiteten Übungen, um missbrauchsrelevante Situationen einschätzen zu lernen (C 1.1 - C 1.3). Die genauen Ziele und Inhalte finden sich ebenfalls im Manual im Anhang A. Auch Einschätzungen, welche Situationen verboten sind, spielen für dieses Modul eine Rolle und helfen bei der adäquaten Bewertung von Missbrauchssituationen. Der Erwerb von Handlungsmöglichkeiten (letzter Aspekt des Drei-Perspektiven-Modells) betrifft sowohl das „Üben von Abwehrmöglichkeiten“ (C 2.1) als auch die Thematisierung des „Hilfe holen“ (C 2.2). Das Fördern eines generellen problemorientierten Handelns als protektiver Faktor für die Prävention sexuellen Missbrauchs wurde bereits ausführlich dargestellt.

Tabelle 6: Themen und Übungen für die Prävention sexuellen Missbrauchs und ihre theoretischen Herleitungen (Modul C)

<i>Theoretischer Hintergrund</i>	<i>Themen für das Training</i>		<i>Übungen</i>
<p><u>Drei-Perspektiven-Modell</u> (Kolshorn & Brockhaus, 1993) (↘ Handlungsmotivation)</p> <p>(↘ begünstigende und hemmende Repräsentationen)</p>	<p>C 1.1 Berührungen einschätzen, die verschiedene Gefühle auslösen</p>	Missbrauchrelevante Situationen einschätzen	<p>1. Erleben: „Berührungen, die angenehme und unangenehme Gefühle auslösen“</p> <p>2. Spiel: „Wahrnehmen eigener Körpergrenzen“</p>
	<p>C 1.2 Thematisierung von Grenz-überschreitungen und sexuellen Missbrauchs</p>		<p>3. Gruppengespräch: „ambivalente, grenzüberschreitende Situationen einschätzen“</p> <p>4. Informierung: „sexueller Missbrauch“ (Bewertung als verbotener Tatbestand)</p> <p>5. Spiel: „Berührungen, die angenehme und unangenehme Gefühle auslösen“</p>
	<p>C 1.3 Gute und schlechte Geheimnisse unterscheiden</p>		<p>6. Gruppengespräch: „gute und schlechte Geheimnisse“</p>
<p>(↘ Handlungsmöglichkeiten)</p> <p><u>Transaktionales Stressmodell</u> (Lazarus, 1966) (↘ Problemorientierte Bewältigung, Lohaus et al., 2006)</p> <p>(↘ Suche nach sozialer Unterstützung, Lohaus et al., 2006)</p>	<p>C 2.1 Abwehrmöglichkeiten üben</p>	Handlungsmöglichkeiten erleben	<p>7. Arbeitsblatt: „Das Mädchen Anna“</p> <p>8. Rollenspiel: „Nein sagen“</p>
	<p>C 2.2 Hilfe holen</p>		<p>9. Gruppengespräch: „Hilfe holen“</p> <p>10. Rollenspiel: „Hilfe holen“</p>

3.3 Ziele des Präventionsprogramms

Die Ziele der Prävention bestehen darin, mit Kindern Konfliktsituationen zu besprechen und dafür konstruktive und problemorientierte Lösungen zu finden und deren Umsetzung einzuüben. Daneben wird auf Gewalt in verschiedenen Kontexten eingegangen, wobei die Prävention häuslicher Gewalt und sexuellen Missbrauchs einen

Schwerpunkt bildet. So soll in allen Modulen themenrelevantes Wissen vermittelt und Handlungsmöglichkeiten (Skills) geübt werden. Für den Erfolg einer Intervention ist die Mitarbeit und die Motivation der Kinder eine wesentliche Voraussetzung. Aus diesem Grund wird neben der Überprüfung eines Wissenszuwachses die Teilnahmeakzeptanz der Kinder erhoben.

Folgende Teilziele können somit für das Präventionsprogramm benannt werden:

- a. Problemorientiertes Konfliktlösens erwerben
- b. Missbrauchsrelevante Situationen einschätzen
- c. Verbotene Tatbestände erkennen
- d. Handlungsmöglichkeiten erlernen
- e. Akzeptanz der TeilnehmerInnen

Die Teilziele b, c und d gelten modulübergreifend, besonders aber für das Modul B und für das Modul C. Ein weiteres Ziel des Trainings ist eine Entstigmatisierung und Entlastung für die Kinder, die sich gegebenenfalls bereits in benannten Situationen befunden haben. Dieses Teilziel wird jedoch nicht durch eine Subskala im Fragebogen erfasst. Die Kinder sollten während der Durchführung die Möglichkeit erhalten, Fragen zu stellen und eigene Themen beizutragen.

4. Fragestellungen und Hypothesen

4.1 Fragestellungen

In dieser Arbeit wurde ein Programm zur Gewaltprävention, besonders der Prävention häuslicher Gewalt und sexuellen Missbrauchs, für Kinder der dritten Jahrgangsstufe konzipiert und evaluiert. Die Schwerpunkte liegen auf der Thematisierung der zwei Gewaltformen, der wissenschaftlichen Ableitung der Präventionsthemen und der Wirksamkeitsprüfung mithilfe eines zuverlässigen Messinstruments. Diesbezügliche Schwachstellen, die bisher durchgeführte Programme bzw. deren Evaluationen insbesondere in Deutschland häufig innehaben, werden in dieser Untersuchung weitestgehend behoben.

So soll die Wirksamkeit des Trainings mit dem benannten Fragebogen geprüft werden, dessen psychometrische Entwicklung und Überprüfung der Gütekriterien in der Pilotstudie dargestellt worden sind. Die zentrale Annahme dieser Untersuchung besteht darin, dass die Trainingsgruppe (Treatmentgruppe) die angestrebten Trainingsziele erreicht und somit im Anschluss an das Training höhere Werte in diesen abhängigen Variablen im Vergleich zu einer Wartekontrollgruppe, die das Training erst nach der Befragung erhält, erzielt. Diese signifikanten Unterschiede zwischen den beiden Gruppen, werden auch noch zehn Wochen nach der Posttestung erwartet. Die Trainingsziele beziehen sich auf den Erwerb bzw. die Verbesserung im problemorientierten Konfliktlösen, dessen Thematisierung häufig für Gewaltprävention gefordert wird, aber die bei Evaluationen bisher kaum berücksichtigt wurde (Amyna e.V., 2003). Weitere Trainingsziele sind die Einschätzung der jeweiligen Gewaltform, die Bewertung dieser als verbotene Tatbestände und die Tendenz, Handlungsmöglichkeiten zur Hilfe einzusetzen (Skills). Es wird erwartet, dass eine ausführliche Auseinandersetzung mit diesen Themen zu einem erhöhten Kenntnisstand sowie gegebenenfalls effektiverem Handeln führt. Besonders Wirksamkeitsprüfungen zur Prävention sexuellen Missbrauchs weisen auf diese Trainingseffekte hin (z.B. Hébert et al., 2001; Rispens et al., 1997). Die ProbandInnen werden zudem danach gefragt, wie sich die Kinder in den Vignetten fühlen. Diese Einschätzung stellt jedoch kein explizites Trainingsziel dar, da bereits von einer entwicklungsadäquaten emotionalen Bewertung ausgegangen wird (Fuhrer, 2009). Es wird angenommen, dass die Treatmentgruppe im Vergleich zur Wartekontrollgruppe keine statistisch

signifikanten Veränderungen zu den verschiedenen Messzeitpunkten in dieser abhängigen Variable aufweist.

Ebenso von Interesse sind Geschlechtereffekte bezüglich der Wirksamkeit des Trainings, die jedoch aufgrund verschiedener Untersuchungsergebnisse nicht angenommen werden (z.B. Tutty, 1997). Zudem wird untersucht, wie die Ausprägung des problemorientierten Konfliktlösens die Ausprägungen der anderen abhängigen Variablen vorhersagt. Da es sich dabei um eine aktive Bewältigungsstrategie handelt, ist davon auszugehen, dass besonders der Erwerb der Handlungsmöglichkeiten der jeweiligen Gewaltformen beeinflusst wird. Diese Prüfung wurde in vergleichbaren Untersuchungen häufig vernachlässigt (Amyna e.V., 2003). Maßgeblich für den Erfolg einer Prävention ist zudem die Motivation der TeilnehmerInnen. Aus diesem Grund wurde abschließend die Akzeptanz des Präventionsprogramms durch die ProbandInnen erfragt.

4.2 Hypothesen

Nachfolgend werden die inhaltlichen Hypothesen bzw. die statistischen Alternativhypothesen (H 1) mit ihren vermuteten Unterschieden angegeben. Werden jedoch keine Unterschiede in den Hypothesen erwartet, werden die Nullhypothesen (H 0) aufgeführt.

Hypothese 1: Gruppenunterschiede im problemorientierten Konfliktlösen

Die Treatmentgruppe zeigt im Anschluss an das Training eine signifikante Verbesserung im problemorientierten Konfliktlösen. Im Vergleich dazu werden für die Wartekontrollgruppe keine signifikanten Veränderungen für dieses Evaluationskriterium angenommen. Der signifikante Unterschied in den Mittelwerten zwischen der Treatment- und der Wartekontrollgruppe lässt sich im Posttest feststellen und wird auch für die Follow-Up- Untersuchung erwartet.

Hypothese 2: Gruppenunterschiede in der Bewertung von Fällen häuslicher Gewalt

Der durch das Präventionsprogramm erreichte Lernzuwachs bezogen auf die Fälle häuslicher Gewalt lässt sich in der Treatmentgruppe im Gegensatz zur

Wartekontrollgruppe, ausgehend von der Prä-Testung, sowohl in der Post- als auch in der Follow-Up-Untersuchung feststellen. Die Annahme dieser signifikanten Mittelwertsunterschiede zwischen den zwei Gruppen nach dem Training bezieht sich auf die nachfolgenden drei Subskalen der häuslichen Gewalt, die in den folgenden Unterhypothesen dargestellt werden. Für Hypothese 2.4 hingegen werden keine Unterschiede bezüglich der Variablen zwischen den beiden Gruppen angenommen.

2.1 Häusliche Gewalt_Einschätzen:

Die Treatmentgruppe erkennt nach dem Training im Vergleich zur Wartekontrollgruppe missbrauchsrelevante Situationen häuslicher Gewalt signifikant leichter.

2.2 Häusliche Gewalt_Verboten:

Die Treatmentgruppe bewertet vorgegebene Situationen häuslicher Gewalt nach dem Training signifikant eher als verbotene Tatbestände als die Wartekontrollgruppe.

2.3 Häusliche Gewalt_Handlungsmöglichkeiten:

Nach dem Training bewertet die Treatmentgruppe im Vergleich zur Wartekontrollgruppe signifikant besser die Handlungsmöglichkeiten für die Fälle der häuslichen Gewalt.

2.4 Häusliche Gewalt_Gefühl:

Die Treatmentgruppe unterscheidet sich nach dem Training im Vergleich zur Wartekontrollgruppe nicht signifikant in der Bewertung bezüglich des Gefühls der Kinder in den dargestellten Fällen häuslicher Gewalt.

Hypothese 3: Gruppenunterschiede in der Bewertung von Fällen sexuellen Missbrauchs

Nach dem Training wird ein signifikanter Lernzuwachs in der Treatmentgruppe bezogen auf die Fälle sexuellen Missbrauchs im Vergleich zur Wartekontrollgruppe erwartet. Diese postulierten signifikanten Mittelwertsunterschiede zwischen den beiden Gruppen bestehen ebenfalls zur Follow-Up-Testung. Diese werden für die angestrebten Trainingsziele angenommen, d.h. Hypothesen 3.1 bis 3.3; für Hypothese 3.4 wird

jedoch kein Gruppenunterschied vermutet.

3.1 Sexueller Missbrauch_Einschätzen:

Die Treatmentgruppe beurteilt nach dem Training im Vergleich zur Wartekontrollgruppe signifikant besser missbrauchsrelevante Situationen sexuellen Missbrauchs.

3.2 Sexueller Missbrauch_Verboten:

Die Treatmentgruppe schätzt nach der Durchführung des Trainings die Fälle sexuellen Missbrauchs signifikant eher als verbotene Tatbestände ein als die Wartekontrollgruppe.

3.3 Sexueller Missbrauch_Handlungsmöglichkeiten:

Nach der Durchführung des Trainings bewertet die Treatmentgruppe die Handlungsmöglichkeiten gegen sexuellen Missbrauch signifikant besser als die Wartekontrollgruppe.

3.4 Sexueller Missbrauch_Gefühl:

Die Treatmentgruppe unterscheidet sich nach dem Training im Vergleich zur Wartekontrollgruppe nicht signifikant in der Bewertung bezüglich des Gefühls der Kinder in den dargestellten Fällen sexuellen Missbrauchs.

Hypothese 4: Geschlechterunterschiede

In den Ausprägungen der abhängigen Variablen werden in Abhängigkeit der beiden Gruppen und der Messzeitpunkte keine Geschlechterunterschiede erwartet, d.h. es finden sich keine Geschlechtereffekte bezüglich der Wirksamkeit des Trainings.

Hypothese 5: Einfluss problemorientierten Konfliktlösens

Je besser die Treatmentgruppe problemorientiertes Konfliktlösen beherrscht, desto leichter wird sie die Fälle beider Gewaltformen, im Sinne der Hypothesen 2 und 3, besonders das Einschätzen von Handlungsmöglichkeiten (2.3; 3.3), beurteilen können.

5. Empirische Untersuchungen

Im ersten Teil der empirischen Untersuchung, der Pilotstudie, wurde zunächst ein Testtraining mit drei Klassen durchgeführt, um detaillierte Erkenntnisse über den Ablauf des Trainings zu gewinnen und diese entsprechend für dessen Fertigstellung zu berücksichtigen. Außerdem fand in der Pilotphase die Entwicklung und Prüfung des Messinstruments statt, da bisher keine Fragebogen mit ausreichendem inhaltlichem Bezug und anerkannten Gütekriterien zur Verfügung standen. Durch die Operationalisierung der Variablen in Anlehnung an das in der Arbeit beschriebene Präventionsprogramm konnte einerseits der wissenschaftliche Anspruch des Fragebogens gesichert und andererseits der größtmögliche Bezug auf das Training hergestellt werden. Sowohl durch eine inhaltliche als auch durch eine statistische Analyse wurden die konstruierten Items bzw. Vignetten mithilfe einer Stichprobe getestet. Nach einer umfassenden Itemselektion und anschließenden Testrevisions konnten die Testgütekriterien ermittelt werden.

In der Hauptstudie wurde die Effektivität des konzipierten Trainings und somit die kurzfristig und langfristig angestrebten Trainingsziele sowie das Gefühl der Kinder bezogen auf die Vignetten geprüft. Zunächst werden die Merkmale der Stichprobe aufgezeigt. Nach der Beschreibung des Untersuchungsdesigns erfolgte die Überprüfung der Evaluationsinstrumente auf konvergente und diskriminante Validität. An der Untersuchung nahmen eine Treatment- und eine Wartekontrollgruppe teil, die die abhängigen Variablen zu drei verschiedenen Messzeitpunkten bewerteten. Vor der Überprüfung der postulierten Hypothesen, die die Wirksamkeit der Prävention darstellen, erfolgt eine Skizzierung der Auswertungsmethoden, die Überprüfung der Voraussetzungen für die Anwendung der statistischen Verfahren, sowie die Analyse deskriptiver Daten, um z.B. Baseline-Unterschiede zwischen den Gruppen zu kontrollieren. Außerdem werden zunächst die Ergebnisse im zeitlichen Verlauf betrachtet, um Veränderungen der einzelnen Messzeitpunkte innerhalb der jeweiligen Gruppe festzustellen und die Anschaulichkeit der Veränderungen zu erhöhen. Nachfolgend wurden die Unterschiede zwischen den beiden Gruppen, gemäß den Hypothesen, überprüft. Abschließend befasst sich dieses Kapitel mit der Darstellung der Trainingszufriedenheit der Teilnehmenden.

5.1 Pilotstudie

5.1.1 Testdurchlauf des Trainings

Um das neu entwickelte Training zu testen, wurde es zu Beginn 2010 mit drei Schulklassen (n = 74) in einer sächsischen Grundschule durchgeführt. Alle Kinder besuchten zu der Zeit die dritte Klasse. Ziel der Durchführung war es, im Sinne einer Prozessevaluation Verständnisschwierigkeiten der Kinder aufzudecken bzw. durch Fragen oder Diskussionen Anregungen aufzugreifen. Außerdem wurden Feedbackgespräche mit dem Lehrpersonal geführt, das dem gesamten Training beiwohnte und sich sehr engagiert am Projekt beteiligte.

Die Aufmerksamkeit der Kinder und die Bereitschaft konzentriert mitzuarbeiten, bestätigte ein hohes Interesse über diese Themen zu sprechen und vorhandenes Wissen zu verifizieren bzw. zu erweitern. So zeigte sich der Verfasserin bei der Durchführung deutlich, dass Kinder in diesem Alter bereits von benannten Gegenständen gehört oder sie selbst erlebt hatten und somit den häufig geäußerten Sorgen von Erwachsenen, die Kinder damit zu überfordern, entgegenstanden. Außerdem konnte dadurch bestätigt werden, dass eine altersadäquate Einordnung des bestehenden Wissens einiger Kinder von Nöten war, um z.B. Mythen nicht zu unterstützen, sondern sie durch die Vermittlung tatsächlicher Fakten zu schützen. Im Testdurchlauf zeigte sich, welche Inhalte eindeutig verstanden wurden und welche Aspekte längerer Erklärungen bedurften oder in der Wissensdarbietung verändert werden mussten, um für die Kinder eingängiger zu sein.

Zudem waren die Auswertungen und gemeinsamen Überlegungen mit dem Lehrer und der Lehrerin, die einige didaktische Anregungen gaben, zweifellos wertvoll. Sie schlugen z.B. für die Vermittlung der konfrontativen Ich-Botschaften eine methodische Ergänzung vor. Des Weiteren wurde ausführlich eine Unterteilung von Jungen- und Mädchengruppen diskutiert, die bisweilen bei vergleichbaren Trainings zu finden ist. Die geplante Durchführung dieses Programms sah diese Unterteilung nicht vor, die der Testdurchlauf bestätigte. Es zeigte sich, dass Jungen und Mädchen in Anwesenheit des anderen Geschlechts genauso offen sprachen wie untereinander. So wurde es als sinnvoll erachtet, die Geschlechter nicht voneinander zu trennen, sondern ihnen vielmehr die Möglichkeit zu geben voneinander zu profitieren. Außerdem sollte auch nicht verschleiert werden, dass sowohl weibliche als auch männliche Gruppen potentielle Opfergruppen (oder auch Tätergruppen) bilden können.

Zusammenfassend kann konstatiert werden, dass das Training bis auf kleine Abweichungen in seiner ursprünglichen Form übernommen werden konnte. Die Testung an den drei Klassen stellte sich als durchaus hilfreich für die Verbesserung der didaktischen Aufbereitung heraus und bekräftigte das Interesse und die Notwendigkeit die Themen im Klassenverband zu besprechen.

5.1.2 Methodisches Vorgehen der Testkonstruktion

5.1.2.1 Stichprobe

Für die Pilotstudie wurden durch persönliche Ansprache Eltern in verschiedenen Erziehungseinrichtungen in Sachsen-Anhalt sowie im eigenen sozialen Umfeld angefragt, mit dem Vorhaben den Pilotfragebogen an Kinder im Alter von acht bis neun Jahren zu verteilen. Die Einbeziehung der Eltern war einerseits dafür wichtig, dass sie ihr Einverständnis für die Bearbeitung ihrer Kinder geben konnten. Zudem wurden sie gebeten, diese beim Ausfüllen des Fragebogens zu beobachten. Der Rücklauf der Fragebogen erfolgte ebenfalls über die Eltern. Von 110 ausgeteilten Fragebogen erhielt die Verfasserin 78 verwertbare Bögen zurück. Dies stellte eine hohe Rücklaufquote dar und konnte sicherlich aufgrund der persönlichen Ansprache erzielt werden. Aufgrund der inhaltlichen Aufteilung in zwei Fragebogen bearbeiteten 48 Kinder einen Fragebogen mit den Skalen „Problemorientiertes Konfliktlösen“ und „Häusliche Gewalt“ und 30 Kinder beantworteten Fragen zum „Sexuellen Missbrauch“ (vgl. Kapitel 5.1.2.7). Die detaillierte Auflistung der soziodemografischen Variablen beider Unterstichproben zeigt Tabelle 7. Die beiden Gruppen unterschieden sich nicht signifikant voneinander bezüglich des Alters (t-Test für unabhängige Stichproben: $t(76) = 1.62$, $p = .110$), des Geschlechts ($\chi^2(1) = .02$, $p = .885$) und der Geschwisteranzahl (t-Test für unabhängige Stichproben: $t(76) = 1.83$, $p = .071$). Aus diesem Grund kann davon ausgegangen werden, dass durch die Ausprägungen dieser Variablen keine Unterschiede in der Beantwortung der verschiedenen Skalen entstanden waren. Insgesamt beteiligten sich an der Pilotstudie 78 Kinder, davon 45 Schülerinnen und 33 Schüler, deren mittleres Alter 8.62 Jahre betrug ($SD = .65$). Es hatten 23.1 Prozent der Kinder keine Geschwister, 39.7 Prozent ein Geschwister, 29.5 Prozent zwei Geschwister, 5.1 Prozent drei Geschwister und 2.6 Prozent fünf Geschwister. Außerdem waren 50 (64.1%) der Befragten deutschsprachiger Herkunft, während 17 (21.8%) der

Kinder angaben, ihre Eltern seien nicht aus Deutschland bzw. 11 (14.1%) Kinder hatten Eltern mit bikultureller Herkunft (deutsch – nicht-deutsch). Auch diese Werte waren nicht signifikant voneinander verschieden (Fisher's Exact Test, $p = .943$).

Tabelle 7: Soziodemografische Angaben der Pilotstichprobe

Skala	N	Geschlecht		Alter	Geschwisteranzahl	Herkunft
		Mädchen	Jungen			
PK/HG	48	58.3%	41.7%	8.71	1.44	62.5% Deutsche 22.9% E. m. M. 14.6% E. bi-k. H.
SM	30	56.7%	43.3%	8.47	1.00	66.7% Deutsche 20.0% E. m. M. 13.3% E. bi-k. H.

PK = Problemorientiertes Konfliktlösen; HG = Häusliche Gewalt; SM = Sexueller Missbrauch;
E. m. M. = Eltern mit Migrationshintergrund; E. bi-k. H. = Eltern bikultureller Herkunft

5.1.2.2 Konstruktionsprozess

Zu Beginn der Konstruktion eines Messverfahrens ist festzulegen, welche Testtheorie zugrunde gelegt werden soll. „Eine Testtheorie beschäftigt sich mit dem Zusammenhang von Testverhalten und dem zu erfassenden Merkmal“ (Rost, 1996, S. 20). Der für die vorliegende Arbeit konzipierte Fragebogen wurde nach der klassischen Testtheorie konzipiert, wonach die Schritte des Konstruktionsprozesses nachfolgend beschrieben werden. Dafür wird im Anschluss die Ermittlung aller gängigen Gütekriterien gefordert (Klauer, 1987). Für die präzise Bestimmung der zu erfassenden Merkmale müssen ebenfalls genaue theoretische Definitionen festgelegt werden.

In Anlehnung an Bühner (2006), Fisseni (2004) und Lienert und Raatz (1998) wurde der Test bzw. die Items nach der deduktiven Methode entwickelt (vgl. Amelang & Zielinski, 2002). Bereits während der Konstruktion wurde der Fragebogen auszugsweise getestet (Vortest) und schließlich in einem vorläufigen Fragebogen (Pilotfragebogen) zusammengefasst. Durch die Überprüfung mehrerer Kriterien mussten verschiedene Unterskalen gebildet werden, die hauptsächlich mit einem gebundenen Itemformat formuliert wurden. Zusätzlich wurden auch Items mit offenem

Format konstruiert, um die Erfassung eines großen Antwortspektrums zu ermöglichen. Im Anschluss erfolgte eine inhaltliche und eine statistische Überprüfung des Pilotfragebogens, die eine Itemselektion und eine Testrevidierung nach sich zogen. Somit konnte sichergestellt werden, dass das Instrument für die Hauptstudie tatsächlich die definierten Kriterien abbildete, Boden- bzw. Deckeneffekten aufgedeckt und die Skalen bereits auf die Gütekriterien überprüft worden waren.

5.1.2.3 Testdefinitionen und Kriterien für den Fragebogen

Der Fragebogen wurde konstruiert, um die beschriebene Prävention zu evaluieren, d.h. den Wissensstand und die Verhaltenstendenzen der Kinder zu erfassen und erzielte Veränderungen nach der Programmdurchführung anzuzeigen. Die theoretische Grundlage des Instruments baute folglich auf den definierten Kriterien der Module bzw. den Trainingszielen auf (vgl. Tab. 8). So sollte der Fragebogen das problemorientierte Konfliktlösen nach der Definition in Kapitel 3.2 erfassen. Außerdem sollten, bezogen auf die Module B und C, missbrauchsrelevante Situationen eingeschätzt, Handlungsmöglichkeiten erkannt und die dargestellten Situationen als verbotene Tatbestände bewertet werden. Dafür waren die Definitionen der häuslichen Gewalt und des sexuellen Missbrauchs, die in Kapitel 2.1 bzw. Kapitel 2.2 festgesetzt worden waren, ausschlaggebend. Auch die Einschätzung des Gefühls des Kindes in den jeweiligen Vignetten wurde erfasst, wobei dafür im Gegensatz zu den anderen Kriterien nicht von einer Veränderung zwischen den verschiedenen Messzeitpunkten nach dem Präventionsprogramm ausgegangen wurde. Vielmehr wurde erwartet, dass die Kinder von Beginn an angemessene Gefühle für die dargebotenen Situationen aufwiesen. Aufgrund dieser Annahme wurden für diese Items keine Kennwerte ermittelt, aber die Skalen auf interne Konsistenzen überprüft. So ergaben sich für das Modul A eine Skala, für das Modul B und C jeweils vier Unterskalen.

Tabelle 8: Kriterien für den Fragebogen

<i>Kriterien für den Fragebogen</i>
<u>Modul A: Problemorientiertes Konfliktlösen:</u> Problemorientiertes Konfliktlösen (PK)
<u>Modul B: Häusliche Gewalt:</u> 1. Missbrauchsrelevante Situationen einschätzen (HG_E) - Einschätzen als Gewalt 2. Verbotene Tatbestände erkennen (HG_V) 3. Handlungsmöglichkeiten erlernen (HG_H) - Hilfe holen 4. Bewertung des Gefühls (HG_G)
<u>Modul C: Sexueller Missbrauch:</u> 1. Missbrauchsrelevante Situationen einschätzen (SM_E) - gute und schlechte Berührungen - gute und schlechte Geheimnisse 2. Verbotene Tatbestände erkennen (SM_V) 3. Handlungsmöglichkeiten erlernen (SM_H) - „Nein“ sagen - Hilfe holen 4. Bewertung des Gefühls (SM_G)

5.1.2.4 Konzeption der Vignetten

Das Verfahren der Vignettenteknik beruht auf der Skripttheorie (Abelson, 1976; Schank & Abelson, 1977), die von der Idee ausgeht, dass Personen ihr Wissen über alltägliche Handlungsvollzüge in Form bereits beschriebener Skripte kognitiv verfügbar haben. Ein Skript dargestellt in einer Vignette wird definiert als „a coherent sequence of events expected by the individual, involving him either as a participant or as the observer“ (Abelson, 1976, S. 33). Eine Vignette vermag es, im Vergleich zu einzelnen Items, einen umfassenderen Sachverhalt darzustellen und ermöglicht somit eine realitätsnahe Analyse der sozialen Einstellungen und Handlungen (Beck & Opp, 2001). Damit unterstützt sie den Abgleich eines repräsentierten Skripts einer Person mit einer neu eintreffenden Information (Vignette) umfassender. Die ProbandInnen sollten im Fragebogen die Fälle entsprechend der abhängigen Variablen beurteilen.

Für das problemorientierte Konfliktlösen wurden Vignetten formuliert, die verschiedene Konfliktsituationen zwischen Peers darstellten. Die restlichen Vignetten wurden nach den jeweiligen Tatumständen der häuslichen Gewalt und des sexuellen Missbrauchs konstruiert und bildeten somit die benannten Gewaltformen ab. Bei der Konstruktion der Fallgeschichten wurde die Autorin durch zwei Expertinnen (eine Psychotherapeutin für Kinder und Jugendliche und eine Grundschullehrerin) unterstützt, um die Formulierungen exakt auf die Zielgruppe anzupassen. Um die Fälle für alle Kinder in den Schulklassen so realistisch wie möglich abzubilden, erhielten die ProtagonistInnen der fiktiven Fälle nicht nur deutsche Namen, sondern z.B. auch türkische oder arabische, um eine optimale Identifikation der ProbandInnen mit den Hauptfiguren und deren Situation zu ermöglichen. Mehrere Vignetten wurden konstruiert, um die günstigsten für den Hauptfragebogen auszuwählen.

Für die vier Konfliktsituationen der Skala „Problemorientiertes Konfliktlösen“ wurden Fallgeschichten neu formuliert, die an den „Fragebogen zur Erfassung von Empathie, Prosozialität, Aggressionsbereitschaft und aggressivem Verhalten“ (Lukesch, 2006) angelehnt waren. Dieses Instrument ist jedoch für 12-16 Jährige konzipiert, was nicht dem Alter der Zielpopulation entsprach. Abbildung 2 zeigt eine konstruierte Fallgeschichte mit einer Konfliktsituation, die für die entsprechende Zielgruppe angepasst ist. Der vollständige Pilotfragebogen findet sich im Anhang D. 2 bzw. D. 3.

Peter ist in der Schule manchmal wütend, wenn die Lehrerin mit ihm geschimpft hat, weil er im Unterricht stört. Aus Wut tritt er dann oft Melek, die neben ihm sitzt, ins Bein.

Abbildung 2: Beispielsvignette problemorientierten Konfliktlösens

Bei den Fällen der häuslichen Gewalt wurden einerseits Fälle von körperlicher Gewalt (2 Vignetten) und andererseits von verbaler Gewalt (2 Vignetten) dargestellt. Zudem wurde eine Vignette konstruiert, die keine Gewalt abbildete. Auch das Geschlecht des Täters bzw. der Täterin, des Opfers und des Kindes, welches mit anwesend war, variierte. Damit es sich jedoch um eine realistische Abbildung handelte, überwog die männliche Täterfigur, während in einem Fall von beiden Geschlechtern gleichermaßen Gewalt ausging. Abbildung 3 zeigt für die häusliche Gewalt beispielhaft eine Situation.

Bärbels Vater streitet öfters mit Bärbels Mutter. Neulich hat er sie dabei geschubst, Bärbels Mutter ist hingefallen und hat sich wehgetan. Bärbel hat das gesehen.

Abbildung 3: Beispielsvignette häuslicher Gewalt (physische Gewalt)

Für die Vignetten, die den sexuellen Missbrauch darstellten (vgl. Abb. 4), erfolgte die Unterscheidung der Geschichten in einerseits gute und schlechte Berührungen (drei Vignetten) und andererseits in gute und schlechte Geheimnisse (vier Vignetten) (vgl. Kapitel 2.3.4.1). Eine der vier Vignetten bezog sich auf ein gutes Geheimnis, während sich drei auf schlechte Geheimnisse bezogen. Des Weiteren wurden ebenfalls unterschiedliche Beziehungsgrade zwischen TäterIn und Opfer dargestellt, die zumeist eine Bekanntschaft aufwiesen (Nachbarin, Bekannter der Eltern, etc.), aber auch ein fremder Täter auf der Straße wurde in einem Fall beschrieben. Außerdem wurde auf die Diskussion des Geschlechts der TäterIn eingegangen und ebenso eine Frau als übergriffig beschrieben. Vignetten anderer Tests, beispielsweise des „What if-Situationstests“ nach Wurtele (1998) wurden bewusst nicht übernommen, da sie als zu augenscheinlich bzw. teilweise als unpassend eingeschätzt wurden.

Ein Freund von Esmas Papa ist Herr Schmidt. Herr Schmidt nimmt Esma jeden Montagnachmittag mit dem Auto zur ihrem Tanzunterricht mit, weil er in der Nähe wohnt. Im Auto streichelt und küsst er manchmal Esma, obwohl sie das nicht will. Herr Schmidt macht es trotzdem und sagt dann: „Verrate es nicht, das ist unser Geheimnis!“

Abbildung 4: Beispielsvignette sexuellen Missbrauchs (Geheimnis)

5.1.2.5 Konzeption der Items

Die Items wurden so konstruiert, wie es unter allgemein testtheoretischen Aspekten gefordert wird (Fisseni, 2004). So wurden ebenfalls mit der Unterstützung der benannten Expertinnen, mengenbildende Items für die Konstrukte formuliert. Bei der Entwicklung von Items muss ein verständlicher sprachlicher Aufbau gewährleistet sein, der auf die Stichprobe zugeschnitten ist, d.h. einfache Sätze, die keine mehrdeutigen Wörter oder verschiedene Aspekte enthalten, die Vermeidung der doppelten Verneinung, sowie eine angemessene Länge der Items, die die Verständlichkeit der

Aussagen sichert (Lienert & Raatz, 1998). Zudem sollte eine ausbalancierte Polung berücksichtigt werden, um Akquieszenzen zu vermeiden. Die Items im vorliegenden Fragebogen wurden einerseits als Aussagesätze formuliert und andererseits als Fragen, die sich auf die Vignetten beziehen. Zur Beantwortung wurde größtenteils ein gebundenes, teilweise aber auch ein offenes Antwortformat gewählt, was im folgenden Abschnitt näher erläutert wird.

Für die Skala „Problemorientiertes Konfliktlösen“ wurden nach einer kurzen Beschreibung einer sozialen Konfliktsituation, ähnlich des „Fragebogen zur Erfassung von Empathie, Prosozialität, Aggressionsbereitschaft und aggressivem Verhalten“ (Lukesch, 2006), die ProbandInnen danach gefragt, wie sich Person A fühle. Die Kinder konnten zur Beantwortung dafür zwischen drei verschiedenen vorgegebenen Optionen wählen. Es wurde davon ausgegangen, dass Empathievermögen mit effektiverem Problemlösen einhergeht. Da es in der vorliegenden Konstruktion besonders um die Lösung der Konfliktsituation gehen sollte, wurde zusätzlich nach der Handlungsoption gefragt, d.h.: „Was kann Person A zu Person B sagen?“ Das offene Antwortformat der letzten Frage wurde gewählt, damit die Kinder z.B. im Sinne von konfrontativen Ich-Botschaften antworten konnten. Die Wahl fiel auf den Fragebogen von Lukesch (2006), da dieser auch zur Evaluation im schulischen Bereich zum Thema Gewaltprävention eingesetzt werden kann und zudem akzeptable Reliabilitäten, sowie gute Inhalts- und Konstruktvaliditäten aufwies. Weitere offene Fragen bezogen sich auf Konfliktsituationen (vgl. Pilotfragebogen, Anhang D. 2). Nach der festgesetzten Definition des problemorientierten Konfliktlösens wurden schließlich noch sechs Items mit geschlossenem Antwortformat formuliert. Dafür mussten Aussagen mithilfe einer vierstufigen Skala bewertet werden. Diese drückten besonders ein aktives Vorgehen in Konfliktsituationen aus.

Für die Skalen „Häusliche Gewalt“ wurden einerseits Items entwickelt, die nach der Einschätzung der Vignetten fragten. So sollten die UntersuchungsteilnehmerInnen einschätzen, ob es sich dabei um Gewalt handelte, um einen verbotenen Tatbestand, sowie ob das Kind dies einer vertrauten Person erzählen sollte. Die Items, die nach dem verbotenen Tatbestand fragten, bezogen sich nur auf Fallgeschichten, die häusliche Gewalt abbildeten. Des Weiteren wurde in Bezug auf die Fälle nach dem Gefühl des Kindes gefragt, welches die Situation miterlebt. Neben den vignettenbezogenen Fragen wurden andererseits auch drei Items zur Einschätzung von häuslicher Gewalt formuliert, sowie drei Items, die danach fragten, was gegebenenfalls getan werden könnte. Diese

zusätzlichen Items sollten dazu beitragen umfangreichere Einschätzungen durch die ProbandInnen zu erhalten. Die drei Items bezüglich der Einschätzung missbrauchsrelevanter Situationen sind mit Items aus dem Fragebogen zur Studie „Häusliche Gewalt aus Sicht von Kindern und Jugendlichen“ von Seith (2006) verwandt bzw. identisch, da sie den gleichen theoretischen Hintergrund haben. Dieser Fragebogen wurde jedoch nicht psychometrisch konstruiert bzw. getestet.

Für die Bewertung der Skalen „Sexueller Missbrauch“ wurden hauptsächlich Items konstruiert, die sich auf die Fallgeschichten bezogen. Dabei wurde danach gefragt, ob es sich um ein gutes oder um ein schlechtes Geheimnis bzw. um eine gute oder eine schlechte Berührung, sowie um einen verbotenen Tatbestand handelte. Außerdem wurde erfragt, ob die Opferperson der Täterperson sagen sollte, dass sie das nicht möchte und ob das Kind in der Geschichte einer vertrauten Person davon erzählen sollte. Ebenfalls wurde nach dem Gefühl gefragt. Diese Fragen sind aufgrund der festgesetzten Kriterien für die Module nahe liegend. Items, die nach der Einschätzung der Situation bzw. nach dem Handeln fragen, finden sich auch in ähnlicher Form in dem bereits benannten Fragebogen für Grundschul Kinder der 1. und 2. Klasse nach Krahe und Knappert (2009) wieder. Dieser wurde für die Wirksamkeitsprüfung eines Theaterstücks zur Prävention sexuellen Missbrauchs eingesetzt, jedoch nicht im Vorfeld auf seine Gütekriterien überprüft. Zusätzlich erfassten drei weitere Items, die sich nicht auf die Vignetten bezogen, die Verhaltenstendenzen der Kinder.

Schließlich wurde für die Vignetten der häuslichen Gewalt und des sexuellen Missbrauchs jeweils ein Item formuliert, welches die dargestellten Fälle auf ihr Verständnis prüfen sollte. Wenn z.B. eine körperlich übergriffige Handlung durch die Nachbarin gegenüber einem Jungen dargestellt wurde, der nach der Schule auf seine Mutter wartete, so erfragte die Verständnisfrage, ob es richtig sei, dass der Junge bei einer Nachbarin auf seine Mutter warte. Oder es wurde ein der Geschichte fremdes Ereignis dargestellt, welches die Versuchsperson mit „nein“ beantworten sollte, um den Schluss ziehen zu können, sie habe die Vignette inhaltlich verstanden.

Des Weiteren sollten zwei Items die Tendenz der sozialen Erwünschtheit erfassen. Diese bezieht sich auf die Annahme der ProbandInnen, dass bestimmte Eigenschaften oder bestimmtes Verhalten in gewisser Weise sozial akzeptierter sind und gemäß dieser Vorstellung beantwortet werden sollten. Dies scheint besonders bei der Skala „Problemorientiertes Konfliktlösen“ im Gegensatz zu den anderen Skalen möglich. Die Items zur Erfassung dieser Antworttendenz bezogen sich in der Formulierung auf

Verhalten, welches häufig vorkommt, aber sozial eher unerwünscht ist (z.B. Lügen). Am Ende des Fragebogens wurde nach soziodemografischen Variablen gefragt, wie Geschlecht, Alter, Geschwisteranzahl der Versuchsperson und nach der geografischen Herkunft.

5.1.2.6 Konzeption der Antwortskalen

Die meisten Items erhielten ein gebundenes Antwortformat, welches die Interpretierbarkeit der Werte sehr eindeutig und die Durchführung und die Auswertung sehr ökonomisch machte. So musste genau überlegt werden, ob für die Stichprobe ein dichotomes, („ja/nein“) oder ein mehrstufiges Antwortformat gewählt werden sollte. Einerseits können Kinder dichotome Kategorien leichter beantworten und somit schneller bearbeiten, andererseits werden durch die dichotome Abstufung nicht so differenziert Informationen über die Ausprägung eines Merkmals gegeben, wie es bei mehrfachgestuften Skalen möglich ist. Da bei „ja/nein“ die Wahrscheinlichkeit erhöht ist, dass eine Person ein Item errät, wurde zusätzlich eine dritte Antwortmöglichkeit „weiß nicht“ ergänzt, um die Ratewahrscheinlichkeit zu senken und die Möglichkeit fehlerfreie Werte zu erfassen zu maximieren. Neben den dichotomen Items im Pilotfragebogen wurden für die sechs geschlossenen Items des problemorientierten Konfliktlösens eine vierstufige Ratingskala gewählt, die keine Mittelkategorie besaß. In der Pilotphase sollte entschieden werden, mit welcher Skala die Kinder am besten umgehen konnten und welche als Resultat für den Hauptfragebogen genutzt werden sollte. Einige Items wurden, wie bereits erwähnt, ohne Antwortmöglichkeiten vorgegeben und sollten somit frei beantwortet werden. Dieser Antworttypus hat den Vorteil, dass das Wissen der Kinder umfangreich abgebildet werden kann, ohne dass sie sich für eine der Vorgaben entscheiden müssen. Zu beachten ist jedoch, dass die Auswertung offener Fragen weniger eindeutig ist als die geschlossener Fragen. Bei der Konzeption des Fragebogens war die höchste Prämisse stets ein altersadäquates Instrument zu entwickeln, welches besonders die Sicht der Kinder vertreten sollte.

Die Antwortskalen wurden kindgerecht dargestellt, um die Beantwortung der Fragen zu erleichtern und das für die Kinder eher ungewohnte Format der Skalen zu verdeutlichen. So wurde die Ausprägung der Skala mit Smileys bzw. Daumen, die die Tendenz der Aussage anzeigten (z.B. Daumen hoch = stimme zu), versehen. Diese Visualisierung unterstützt einerseits die korrekte Auswahl und andererseits die Motivation der

Bearbeitung (Jäger, 1998). Zusätzlich wurden die Abstufungen erläutert, da die Benennung der verschiedenen Stufen zur Verbesserung der Reliabilität und der Validität führt (Krosnik, 1999).

5.1.2.7 Durchführung der Untersuchung

Bereits während der Testentwicklung wurde einer kleinen Stichprobe ($n = 9$) eine Vorversion des Pilotfragebogens (vgl. Anhang D. 1) dargeboten, um den Entwicklungsprozess zu optimieren und Formulierungen, die nicht altersentsprechend waren, schnell zu identifizieren. Dafür waren Ausschnitte des Pilotfragebogens gewählt worden, die besonders auf Verständlichkeitsaspekte und Itemschwierigkeiten abzielten. Im Erhebungszeitraum Januar/Februar 2010 wurden die Pilotfragebogen an die ProbandInnen verteilt (vgl. Kapitel 5.1.2.1). Der Pilotfragebogen (vgl. Anhang D. 2 bzw. D. 3) wurde dargeboten, um die aussagefähigsten Items für die Hauptstudie auszuwählen und war aufgrund dessen umfangreicher konstruiert als für den Einsatz in der Hauptstudie. Da dies aber die Aufmerksamkeitsspanne eines Grundschulkindes überspannt und die Zuverlässigkeit somit eingeschränkt hätte, wurden die Skalen für die Darbietung geteilt. Dies steigerte zusätzlich die Motivation an der Studie teilzunehmen. Reihenfolgeeffekte konnten durch die unterschiedliche Anordnung der Vignetten und der Items ausgeschlossen werden. Ein Item je Pilotfragebogenversion sollte die Tendenz sozial erwünscht zu antworten, untersuchen. Zusätzlich wurden die Erziehungsberechtigten gebeten gegebenenfalls Fragen, Auffälligkeiten oder Verständnisschwierigkeiten der Kinder anzumerken.

Von den TeilnehmerInnen wurden 14 Kinder, davon neun Jungen und fünf Mädchen zusätzlich nach dem inhaltlichen Verständnis befragt. Dabei waren besonders das Wortverständnis, die lexikalische Semantik und die zur Beantwortung notwendige Verständlichkeit der Sätze, die Satzsemantik, von Bedeutung. Diese zusätzliche Analyse wurde vornehmlich für Vignetten oder Items durchgeführt, die durch keine Textverständnisfragen überprüft wurden, z.B. die Fragen mit offenem Antwortformat und die Vignetten der Skala „Problemorientiertes Konfliktlösen“. Die ProbandInnen wurden gebeten die Aufgaben in ihren Worten zu beschreiben, um Instruktionsprobleme oder Verständnismängel zu erfassen (Lienert & Raatz, 1998). Außerdem wurden zu Beginn der Befragung die Kinder gebeten, eventuelle Verständnisprobleme bezogen auf den gesamten Fragebogen zu äußern. Im Folgenden

werden die Fragen, die für verschiedene Items bzw. die konstruierten Fallgeschichten gestellt wurden, dargestellt:

1. *Hast du alle Wörter im Satz verstanden?*
2. *Hast du die Bedeutung des Satzes verstanden?*
3. *Kannst du bitte mit deinen eigenen Worten wiedergeben, was erzählt bzw. gefragt wurde?*
4. *Hast du eine Idee, warum diese Frage gestellt wurde?*
5. *Was bedeutet „eher ja“ im Vergleich zu „ja“ und „eher nein“ im Vergleich zu „nein“?*

5.1.3 Ergebnisse zu den Testeigenschaften

5.1.3.1 Inhaltliche Analysen

Ein Schwerpunkt wurde auf das semantische Verständnis der ProbandInnen gelegt, um einen häufig aufgezeigten Kritikpunkt bei der Entwicklung von Forschungsmaterial für Kinder durch Erwachsene entgegen zu treten. Die semantische Analyse wurde bei den Vignetten, die die Fälle häuslicher Gewalt und sexuellen Missbrauchs abbildeten, mithilfe von Textverständnisfragen überprüft. So wurden die prozentualen Häufigkeiten der Fragen ermittelt, die im Sinne der Vignette richtig beantwortet wurden. Bei den Fällen der häuslichen Gewalt wurden die Fallgeschichten sehr gut von den Kindern verstanden (vgl. Tab. 9). Auch die Vignetten, die verschiedene Fälle bezogen auf die Thematik des sexuellen Missbrauchs darstellten, konnten von den Kindern nachvollzogen werden. Die Fälle der guten und schlechten Geheimnisse (Vignetten 1, 2, 3 und 6) wurden überwiegend richtig eingeschätzt, während die Fälle der guten und schlechten Berührungen (Vignetten 4, 5, 7) im Vergleich schwieriger zu beantworten waren. Dies ist insofern nicht verwunderlich, da die Kinder der entsprechenden Altersgruppe ein besseres Verständnis von der Unterscheidung von Geheimnissen als von Berührungen haben. Zudem besteht die Möglichkeit, dass die Textverständnisfrage für die Vignette 7 bereits inhaltlich interpretiert und erkannt wurde, dass „spielen“ nicht der adäquaten Bezeichnung der Situation entsprach. Außerdem muss beachtet werden, dass sich die verhältnismäßig kleine Stichprobenanzahl von 30 ProbandInnen recht deutlich auf Veränderungen der prozentualen Häufigkeiten auswirkt.

Tabelle 9: Verständnis der Vignetten

Skala	Häusliche Gewalt ¹	Sexueller Missbrauch ²
Vignette		
1	88%	90%
2	86%	90%
3	93%	90%
4	93%	73%
5	82%	73%
6	x	87%
7	x	74%

1: N = 41; 2: N = 30

Die im Abschnitt 5.1.2.7 berichteten Fragen bezüglich der lexikalischen Semantik und der Satzsemantik ergaben keine auffälligen Ergebnisse, die eine Reformulierung der Vignetten bzw. Items notwendig erscheinen ließ. So beantworteten 13 von 14 Kindern die erste Frage, ob sie alle Wörter verstanden hätten mit „Ja“. Nur ein Junge kannte die Bedeutung des Wortes „lächerlich“ nicht. Auch die zweite Frage nach dem Verständnis der Sätze wurde von allen Kindern mit „Ja“ beantwortet. Dies scheint nicht verwunderlich, da bereits bei der Konstruktion des Fragebogens das Wissen von Kindern in der entsprechenden Altersstufe mit einbezogen worden war. Auf vereinzelte inhaltliche Nachfragen, die die positive Bestätigung der ersten beiden Sätze verifizieren sollte, konnte stets eine richtige Antwort gegeben werden. Auf die 3. Frage *“Kannst du bitte mit deinen eigenen Worten wiedergeben, was erzählt bzw. gefragt wurde?”* gaben die Kinder präzise die dargestellten Inhalte bzw. Fragen wieder und konnten auch Ideen, warum diese Fragen gestellt wurden, generieren (z.B.: „Um zu sehen, wie sich Anna fühlt und um zu sehen, was Kinder machen können, wenn jemand gemein zu ihnen ist.“ Oder: „Wenn man sich über seinen Freund geärgert hat, dass man weiß, was man machen kann, damit es einem wieder gut geht.“). Die letzte Frage bezog sich auf die Antwortskalen und zeigte an, dass die Kinder besser zwischen den Abstufungen differenzieren konnten als erwartet. Die Eltern gaben für die Bearbeitung des

Fragebogens durch die Kinder keine Probleme an. Auch auf konkrete Nachfrage hin berichteten sie keine Auffälligkeiten aufgrund von Verständnisdefiziten.

5.1.3.2 Statistische Analysen

Neben den vorangegangenen inhaltlichen Überprüfungen wurden die Items schließlich einer statistischen Analyse unterzogen. Zunächst wurden die Fragebogen nach den Ausprägungen der sozialen Erwünschtheit überprüft. Das entsprechende Item in der Fragebogenversion „Problemorientiertes Konfliktlösen“ und „Häusliche Gewalt“ zeigte einen eher unauffälligen Wert: 32 von 41 Kindern beantworteten die Frage, ob sie schon einmal gelogen hätten nicht im Sinne sozialer Erwünschtheit. Bei der Stichprobe, die den Fragebogen „Sexueller Missbrauch“ ausgefüllt hatte, war der Wert ebenfalls unauffällig: 26 von 30 ProbandInnen gaben an, sich bereits einmal gestritten zu haben. Generell zeigte sich eine Tendenz der meisten Kinder den Fragebogen nicht im Sinne sozialer Erwünschtheit zu beantworten. Für die Beantwortung für den überwiegenden Anteil der Items war diese Ausprägung eher zweitrangig.

Bei einer Testkonstruktion sollten inhaltliche und statistische Überprüfungen stets gemeinsam erfolgen (Fisseni, 2004). Aus diesem Grund wurden nach den jeweiligen statistischen Analysen die Erkenntnisse gemeinsam mit gewonnenen inhaltlichen Ergebnissen für die Itemselektion dargestellt. Die schrittweise Betrachtung gewährleistet zudem die Nachvollziehbarkeit für die Auswahl der Items für die Testendform. Weitere Überlegungen der Testrevision finden sich in Kapitel 5.1.4. Da verschiedene Angaben zur Itemanalyse zu finden sind, bezieht sich die Verfasserin besonders auf die Vorgaben nach Fisseni (2004). Unter der Itemanalyse, die als Kernstück einer Fragebogenkonstruktion bezeichnet werden kann, wird vornehmlich die Ermittlung der Itemschwierigkeiten (p) und der Itemtrennschärfen (r_{it}) verstanden, wobei die Trennschärfe als wichtigstes Selektionskriterium gilt (Bühl & Zöfel, 2005). So werden die Items nach der benannten Reihenfolge überprüft und gegebenenfalls selektiert, schließlich in einer Testform zusammengefasst, um sie im Anschluss einer Reliabilitätsprüfung zu unterziehen.

Es wurde die Schwierigkeit jedes Items ermittelt, welche den prozentualen Anteil der richtigen Antworten einer Aufgabe durch die Stichprobe angab. Bei schwierigen Aufgaben ist dieser Index daher niedrig und bei leichten Aufgaben eher hoch, weshalb Bühner (2006) auch die Bezeichnung „Leichtigkeitsindex“ favorisiert. Die

Itemschwierigkeiten, die $p < .20$ und $p > .80$ (bzw. Schwierigkeitsindex unter 20 und über 80) sollten in Folge dessen eliminiert werden. Für die Skala „Problemorientiertes Konfliktlösen“ wurde für die Berechnung die Formel für mehrstufige Antwortskalen gewählt (Lienert & Raatz, 1994). Für die verbleibenden Skalen musste die Formel für dichotome Antworten herangezogen werden. Es sei bemerkt, dass bei einem dichotomen Antwortformat der Ratewahrscheinlichkeit eine größere Bedeutung zukommt als bei einem mehrstufigen Antwortformat, zumal sich vorliegende Skalen mit einem dichotomen Antwortformat eher als Leistungstest beschreiben lassen, bei denen es im Sinne der Konstruktion eine richtige und eine falsche Lösung gibt. Da bei der Berechnung des Schwierigkeitsindex mit Zufallskorrektur aber die Ratewahrscheinlichkeit auch überschätzt werden kann, ist es günstiger, den ProbandInnen in der Instruktion mitzuteilen, dass sie alle Items beantworten sollen, auch wenn sie nicht die Antwort zu allen Aufgaben kennen. Damit wirkt sich die Ratetendenz für alle TeilnehmerInnen gleichmäßig auf den Personenrohwert aus (Bühner, 2006). Zudem wurde eine neutrale Kategorie mit der Bezeichnung „weiß nicht“ angegeben, die die ProbandInnen in dieser Instruktion unterstützen sollte. Allgemein bewährt sich eine genaue Testkonstruktion, die den Wissensstand der Zielgruppe aufgreift.

Nach reiflicher Überlegung wurden die offenen Fragen nicht in die Endversion des Fragebogens mit einbezogen, wie in Kapitel 5.1.4 näher erläutert wird. Die Nummerierung der Items in den nachfolgenden Tabellen 10 und 11 erfolgte gemäß der Darstellung der jeweiligen Skala im Pilotfragebogen, ohne Berücksichtigung bereits eliminierter Items. Wie Tabelle 10 zeigt, befinden sich alle Items der Skala „Problemorientiertes Konfliktlösen“ im angestrebten Schwierigkeitsbereich. Zudem kann die Gruppierung fast aller Items um die mittlere Schwierigkeit ($p = .5$) festgestellt werden. Somit ist es mithilfe des Fragebogens möglich, Veränderungen im Antwortverhalten der verschiedenen Messzeitpunkte besonders sensitiv festzustellen.

Tabelle 10: Itemschwierigkeiten der Items je Skala

Skalen Items	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
PK													
<i>p</i>								.66	.56	.75	.51	.66	.57
HG_E													
<i>p</i>		.40	.18	.53	.14	.57	.55	.60					
HG_V													
<i>p</i>		.46	.29	.34	.40								
HG_H													
<i>p</i>		.59	.55	.63	.67	.71	.50	.50					
SM_E													
<i>p</i>	.80 ¹	.83	.67	.67	.57	.53	.52						
SM_V													
<i>p</i>	.85	.65	.46	.27	.15	.35	.48						
SM_H													
<i>p</i>	.90	.78	.83	.50	.63	.67	.60	.63	.47	.75	.75	.60	.67

1 = die rot markierten Items bzw. die schwach dargestellten im schwarz-weiß Druck wurden eliminiert
 PK = Problemorientiertes Konfliktlösen; HG_E = Häusliche Gewalt_Einschätzen; HG_V = Häusliche Gewalt_Verboten; HG_H = Häusliche Gewalt_Handlungsmöglichkeiten; SM_E = Sexueller Missbrauch_Einschätzen; SM_V = Sexueller Missbrauch_Verboten; SM_H = Sexueller Missbrauch_Handlungsmöglichkeiten

Auch die Skalen, die zur Erfassung der häuslichen Gewalt dienten, wiesen größtenteils die erforderlichen Werte auf. Sowohl die Items der Skalen „Häusliche Gewalt“ als auch „Sexueller Missbrauch“ hatten eine „weiß nicht“ Kategorie, welche in den vorliegenden Analysen berücksichtigt wurde. Die erste Vignette häuslicher Gewalt und die dazugehörigen Items wurden komplett entfernt. Aus inhaltlicher Sicht hing diese Vignette zu wenig mit dem Merkmal der häuslichen Gewalt zusammen und vermochte es nicht, diese als eindeutig nichtgewalttätige Situation darzustellen. Die Items 3 und 5 der Skala „Häusliche Gewalt_Einschätzen“ befanden sich leicht unter der definierten Schwierigkeitsgrenze, sie wurden aber beibehalten, da sie ansonsten für die jeweilige Vignette einen wichtigen Informationsgehalt ausgespart hätten. Die Skala „Häusliche Gewalt_Verboten“ zeigte eher schwierige Items. Dies ist nicht verwunderlich, da sie quasi den Straftatbestand der Handlung erfragten und somit für Kinder nicht leicht zu beantworten waren. Bei der Bewertung von Handlungsmöglichkeiten bezogen auf die häusliche Gewalt offenbarten sich durchweg wünschenswerte Itemschwierigkeiten.

Items 1 und 2 der Skala „Sexueller Missbrauch_Einschätzen“ waren zu leicht und fielen somit nicht in den festgelegten Schwierigkeitsbereich. Inhaltlich trug die Vignette mit dem dazugehörigen Item 1 wenig zur Aufklärung der Einschätzung von sexueller Gewalt bei. Ursprünglich war sie zur Kontrastierung der Fälle konzipiert. Dies erwies

sich aber nach der ersten Erhebung als fraglich. Die Vignette 2 (und das darauf bezogene Item 2) stellte im Gegensatz zu den anderen Fällen eine Situation dar, in der ein fremder Täter ein Kind auf der Straße anspricht. Dieses Szenario einzuschätzen, fiel den Kindern offensichtlich leicht, da sie besonders mit den Fällen von unbekanntem Tätern vertraut waren, weniger aber mit Personen aus dem sozialen Umfeld bzw. Täterinnen. Die Skala „Sexueller Missbrauch_Verboten“ zeigte ebenfalls, dass die Frage, ob es sich um etwas Verbotenes handelte, für die ersten beiden Vignetten zu einfach zu beantworten war. Auch in der Skala „Sexueller Missbrauch_Handlungsmöglichkeiten“ zeigte sich das Item 1 als zu leicht in der Beantwortung und legitimiert die Herausnahme der ersten Vignette. Ebenso verhielt es sich mit der zweiten Vignette, auf die sich Item 2 und auch Item 3 bezogen.

Die Bestimmung des Trennschärfekoeffizienten hilft bei der Beurteilung der Brauchbarkeit eines Items bezogen auf den Gesamtwert und drückt sich durch den Korrelationskoeffizienten zwischen der Aufgabenantwort und dem Skalenwert aus (Bortz & Döring, 2006). Es ist somit das wichtigste Kriterium bezogen auf die Nützlichkeit eines Items (Bühl & Zöfel, 2005). Nachdem die Selektion der Items durch die Analyse der Itemschwierigkeiten erfolgt ist, werden die Trennschärfekoeffizienten berechnet (vgl. Tab. 11). Es gilt, die Items mit dem geringsten Trennschärfekoeffizienten zu eliminieren (rot markierte Werte bzw. schwach dargestellte im schwarz-weiß Druck). Dabei kann ein Trennschärfekoeffizient von $r_{it} > .30$ als akzeptabel und ein Koeffizient von $r_{it} > .50$ als hoch angesehen werden (Weise, 1975). Falls es aufgrund ungünstiger Trennschärfen oder aufgrund inhaltlicher Aspekte zur Eliminierung von Items kommt, entstehen Veränderungen im Gesamtverbund der Skalen. Die Trennschärfen der nutzbaren Items erhöhen sich dadurch häufig.

Es zeigt sich deutlich, dass Item 10 der Skala „Problemorientiertes Konfliktlösen“ eine geringe Trennschärfe im Vergleich zu den anderen Items aufweist. Es wird aus diesem Grund aus der Skala entfernt. Das Item 13, welches unter statistischen Aspekten als sinnvoll erachtet werden kann, da es eine hohe Trennschärfe aufweist, wird unter inhaltlichen Aspekten aus der Skala entfernt. Die Antwortmöglichkeiten der Frage erweisen sich als zu breit gefächert und somit als nicht mehr eindeutig interpretierbar. Eine Umformulierung des Items schien nicht zweckmäßig. Für die Skala verbleiben vier Items, die in Tabelle 11 zu sehen sind. Die Werte ohne Klammern zeigen die Trennschärfekoeffizienten nach der Eliminierung der Items 10 und 13 an.

Tabelle 11: Trennschärfekoeffizienten der Items je Skala

Skalen	Items	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
PK									(.75)	(.75)	(.27)	(.76)	(.61)	(.49)
	r_{it}								.82 ¹	.77		.73	.60	
HG_E														
	r_{it}		.38	.56	.67	.52	.42	.66	.63					
HG_V														
	r_{it}		.56	.64	.80	.63								
HG_H														
	r_{it}		.31	.27	.62	.41	.62	.80	.80					
SM_E														
	r_{it}			(.30)	(.30)	(.16)	(.30)	(.00)						
				.48	.64	.40	.64							
SM_V														
	r_{it}			(.66)	(.83)	(.63)	(.63)	(-.10)						
				.68	.80	.69	.62							
SM_H														
	r_{it}				(.37)	(.55)	(.43)	(.62)	(.58)	(.33)	(-.17)	(-.01)	(.42)	(.20)
					.35	.61	.40	.67	.63	.49			.44	.30

1 = Trennschärfen, die nach der Eliminierung der ungünstigen Items (rot markierte Werte) gelten
 PK = Problemorientiertes Konfliktlösen; HG_E = Häusliche Gewalt_Einschätzen; HG_V = Häusliche Gewalt_Verboten; HG_H = Häusliche Gewalt_Handlungsmöglichkeiten; SM_E = Sexueller Missbrauch_Einschätzen; SM_V = Sexueller Missbrauch_Verboten; SM_H = Sexueller Missbrauch_Handlungsmöglichkeiten

Bei den Skalen „Häusliche Gewalt“ wurden alle Items nach der Ermittlung der Itemschwierigkeiten in die Analysen mit einbezogen. Die Skala „Häusliche Gewalt_Einschätzen“ weist bis auf Item 2 und Item 6, die die Mindestanforderung erfüllen, hohe Trennschärfen auf. Item 7 wird für den Hauptfragebogen präziser formuliert, da in der Pilotversion der Gewaltbegriff zu uneindeutig beschrieben ist, dieser offenkundig aber die häusliche Gewalt darstellen soll. Es zeigten sich für die Items der restlichen Skalen „Häusliche Gewalt“ ebenfalls überwiegend hohe Trennschärfekoeffizienten.

Das Item 7 der Skala „Sexueller Missbrauch_Einschätzen“ wird nach der Ermittlung der Trennschärfe herausgenommen und ermöglicht somit eine deutliche Verbesserung der anderen Trennschärfekoeffizienten. Dies geschieht ebenfalls mit Item 7 der Skala „Sexueller Missbrauch_Verboten“ und der Items 10 und 11 der Skala „Sexueller Missbrauch_Handlungsmöglichkeiten“, welche sich auf dieselbe Vignette beziehen. Insgesamt weisen die ermittelten Trennschärfen sehr gute Werte auf, insbesondere aber die der Skalen „Sexueller Missbrauch_Verboten“ und „Sexueller Missbrauch_Handlungsmöglichkeiten“. Die Items mit hohen Trennschärfekoeffizienten

können als Hinweis auf eine angemessene inhaltliche Homogenität gesehen werden, welche sich aus hoher Korrelation zwischen den einzelnen Items ergibt und somit ähnliche Facetten des Merkmals repräsentieren (Fisseni, 2004). Innerhalb der klassischen Testtheorie wird Homogenität mithilfe hoher Koeffizienten interner Konsistenz und hohen Itemtrennschärfen angestrebt.

5.1.4 Zusammenfassende Darstellung der Itemselektion und der Testrevision

Nach der inhaltlichen Überprüfung des Materials mit den Kindern kann zusammenfassend konstatiert werden, dass die Fallgeschichten und die Items verstanden wurden. So weisen die Textverständnisfragen auf größtenteils eindeutige Vignetten hin, was durch die Eltern, die Auffälligkeiten bei der gesamten Bearbeitung des Fragebogens angeben sollten, zusätzlich bestätigt wurde. Auch die Fragen, die einigen Kindern bezüglich der Items, der Fallgeschichten und der Antwortformate gestellt wurden, wurden verstanden und zeigten sich als nützliche Informationen für die weiteren Schritte im Konstruktionsprozess des Fragebogens. Die Selektion der einzelnen Items wurde bereits nach den benannten Analyseschritten beschrieben. Im Folgenden werden noch zusätzliche Erkenntnisse dargestellt bzw. allgemeingültige Veränderungen des Tests aufgezeigt.

In der Analyse wurden viele Items mit offenem Antwortformat als mäßig aussagekräftig bewertet und aus diesem Grund eliminiert. Dies betraf besonders die Skala „Problemorientiertes Konfliktlösen“. So wurden schließlich nur geschlossene Items für die Endversion des Fragebogens aufgenommen. Diese Entscheidung fiel nicht leicht, aber die Kinder dieser Altersgruppe konnten teilweise recht schwer eigene Gedanken zu den Fragen formulieren bzw. die Antworten waren häufig zu vielseitig interpretierbar. Somit wäre die Auswertung und die Interpretation der Ergebnisse möglicherweise wenig reliabel gewesen. Die Kinder benötigten zudem für diese Items tendenziell viel Zeit. Dennoch konnte durch die Begutachtung der Antworten im Pilotfragebogen eine genauere Sichtweise der Kinder in Erfahrung gebracht werden und diese konnte in die Endform des Fragebogens und die Vermittlung des Trainings mit einfließen. Die Empathieeinschätzungen, wie sich eine Person fühlt (in Anlehnung an den „Fragebogen zur Erfassung von Empathie, Prosozialität, Aggressionsbereitschaft und aggressivem Verhalten“; Lukesch, 2006), die der Frage, was z.B. Anna zu Lisa sagen könnte, vorausging, wurden somit ebenfalls für den Hauptfragebogen vernachlässigt. Es war

ohnehin augenscheinlich, dass diese Fragen zu leicht zu beantworten waren. Der Fokus lag auf den übrigen sechs Fragen der problemorientierten Konfliktlösung, d.h. wie aktiv eine Person in einer bestimmten Konfliktsituation vorgeht. Davon zeigten sich nach der Itemanalyse vier als nützlich.

Bezüglich der Skalen „Häusliche Gewalt“ kann festgestellt werden, dass fast alle Items nach der statistischen Analyse, außer die Items 1 der Skalen beibehalten bzw. in ihrer ursprünglichen Form übernommen werden konnten. Sowohl inhaltliche als auch statistische Überprüfungen zeigten gute Werte. So sind die einzelnen Items als für die Skala angemessen zu bewerten und folglich ist der Gesamtverbund der jeweiligen Skalen reliabel.

Nach der Eliminierung der benannten Items des sexuellen Missbrauchs konnten überzeugende Skalen für die Erfassung der angestrebten Kriterien erzielt werden. Jeweils ein Item für zwei Vignetten der guten und schlechten Geheimnisse wurden für den Fragebogen in der Hauptstudie ergänzt („Soll Esma Herrn Schmidt sagen, dass sie das nicht möchte?“), da das Kriterium des „nein“ sagen für diese beiden Fallgeschichten ebenfalls relevant war, wie für die anderen Fälle des sexuellen Missbrauchs. Außerdem konnten so mehr Items für diese Skalen formuliert werden.

Bezogen auf die Frage, welches Skalenformat eingesetzt werden sollte, gab bereits die inhaltliche Analyse Hinweise darauf, dass die Kinder besser differenzieren konnten als dies im Voraus erwartet worden war und durchaus die verschiedenen Abstufungen unterscheiden konnten. Nachdem einsichtig war, dass die Kinder mit den vierstufigen Skalen gut arbeiten konnten, wurden mehrstufige Ratingskalen für alle verbleibenden Items eingesetzt, (vgl. Abb. 5). Diese können im Vergleich zu dichotomen Antwortmöglichkeiten die Ausprägungen eines Merkmals genauer wiedergeben.

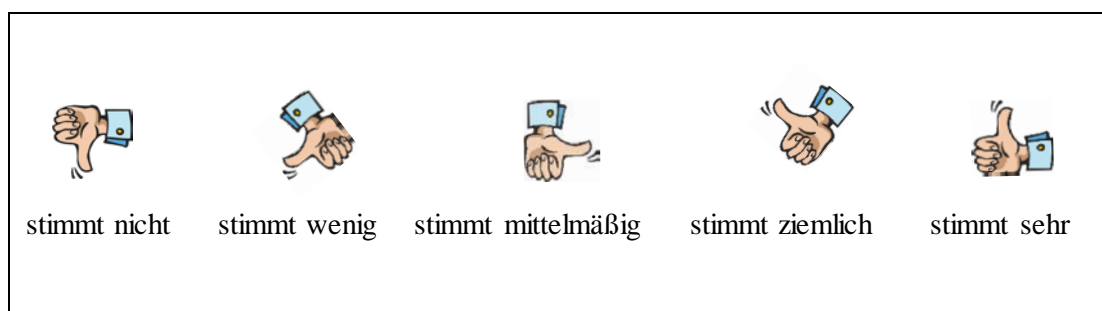


Abbildung 5: Abstufungen der Antwortvorgaben für die Endversion des Fragebogens

So wurde nach reiflicher Überlegung eine fünfstufige Skala eingesetzt, die mit einer Mittelkategorie die Ausprägungen eines Merkmals angemessener wieder geben konnte, da sie äquidistante Abstufungen aufweist und ProbandInnen nicht zur Beantwortung von Extremen veranlasst. Zudem wurden die verschiedenen Abstufungen größtenteils verbal nach den Vorgaben von Rohrmann (1978) und visuell nach Jäger (1998) verdeutlicht. Dieser konnte zeigen, dass seine visuellen Hinweisreize (Smileys) in den Abstufungen äquidistant waren. Nach der detaillierten Fragebogenentwicklung sei auf die Darstellung des Instruments im Anhang E. 1 verwiesen, die übersichtlich den kompletten Fragebogen für den Einsatz in der Hauptstudie abbildet.

5.1.5 Ermittlung der Testgütekriterien

Nach der Ermittlung der Itemkennwerte wurden die Items entsprechend ausgewählt und in einem leicht modifizierten Itemverband angeordnet. Die Ergebnisse der überprüften Testgütekriterien zeigt die Charakterisierung des Fragebogens in seiner Gesamtstruktur. Die Objektivität und die Nebengütekriterien werden nachfolgend beschrieben und gelten somit als überprüft. Die Reliabilität wird mit der Stichprobe der Hauptstudie erneut getestet und neben den internen Konsistenzen um die Retest-Reliabilität erweitert. Dabei wird sie mithilfe der Kontrollgruppe zu drei Messzeitpunkten überprüft. Die Validität stellt sich für die Pilotstudie als inhaltsvalide dar und wird in der Hauptstudie überprüft.

Objektivität

Die Durchführungsobjektivität kann als gewährleistet gelten, da dem Fragebogen eine schriftliche Instruktion mit einem Beispiel vorausging. Da es sich bei der Stichprobe aber um Kinder handelte, wurde den ProbandInnen zudem eine mündliche, jedoch standardisierte Erklärung gegeben, die kurz das Beispiel verdeutlichte und auf die Notwendigkeit, alle Items zu beantworten, ausdrücklich hinwies. Dies schien dringend erforderlich, da speziell für Kinder die Beantwortung von Items wenig vertraut ist. Besonders die Formulierung von Aussagesätzen im Vergleich zu Fragen ist für Kinder weniger gewohnt. Für die Auswertung muss eine eindeutige Zuordnung des empirischen Relativs zum numerischen Relativ möglich sein, was durch die gebundenen Items gewährleistet ist (Lienert & Raatz, 1998). Folglich wird ebenso von

Interpretationsobjektivität ausgegangen, da alle Kriterien im Vorfeld eindeutig definiert wurden und somit die Ergebnisse des Fragebogens die Ausprägungen eines Merkmals anzeigen.

Reliabilität

Die Bestimmung der internen Konsistenzen (Cronbach's Alpha) als Maß der Reliabilitätsschätzungen diente der Beurteilung der Messgenauigkeit der verschiedenen Skalen. Alle Items, die nach der Itemanalyse als bestätigt galten, wurden in die Berechnung von Cronbach's Alpha (α) mit einbezogen und bildeten somit ab, wie zuverlässig die interessierenden Merkmale durch den Test erfasst wurden. Der Alpha-Koeffizient kann sowohl auf polytome, als auch auf dichotome Items angewandt werden. Eine hohe interne Konsistenz gibt die inhaltliche Einheitlichkeit einer Skala an, d.h. die Interkorrelationen der Items einer Skala sind hoch (Fisseni, 2004) und verweist somit auf deren Homogenität. Letztere wiederum ist umso höher, je trennschärfer die Items sind. Zusätzlich ist anzumerken, dass sich die interne Konsistenz mit der Erhöhung der Itemanzahl verbessert. Tabelle 12 zeigt die Koeffizienten für die einzelnen Skalen, die trotz teilweise geringer Anzahl der Items eine gute Reliabilität aufweisen und folglich die Merkmale messgenau einzuschätzen vermögen.

Tabelle 12: Reliabilitätskoeffizienten nach Cronbach's Alpha

Skalen	Itemanzahl	α
PK	4	.87
HG_E	7	.80
HG_V	4	.82
HG_H	7	.80
HG_G	4	.82
SM_E	4	.73
SM_V	4	.84
SM_H	8	.78
SM_G	4	.73

PK = Problemorientiertes Konfliktlösen; HG_E = Häusliche Gewalt_Einschätzen;
 HG_V = Häusliche Gewalt_Verboten; HG_H = Häusliche Gewalt_Handlungsmöglichkeiten;
 HG_G = Häusliche Gewalt_Gefühl; SM_E = Sexueller Missbrauch_Einschätzen;
 SM_V = Sexueller Missbrauch_Verboten; SM_H = Sexueller Missbrauch_Handlungsmöglichkeiten;
 SM_G = Sexueller Missbrauch_Gefühl

Validität

Da der Schwerpunkt der Arbeit auf der Evaluation lag und die Konstruktion eines Messinstruments dafür erforderlich war, erfolgte die Absicherung der Validität in der Hauptstudie. Die Fragebogen, die zur Bestätigung der Gültigkeit dienten, wurden folglich parallel bei der Überprüfung der Effektivität des Trainings mit dargeboten. Diese zusätzlichen Skalen zur Validierung hätten den TeilnehmerInnen der Pilotstudie, denen kein Training dargeboten wurde und die aufgrund der Itemselektion ohnehin einen umfangreichen Fragebogen bearbeiten mussten, nicht zusätzlich zugemutet werden können. Aus diesem Grund, sowie aufgrund der Tatsache, dass die bisherigen Kennwerte und die augenfällige Inhaltsvalidität keine Zweifel an einem gültigen Messinstrument erkennen ließen, wurden diese Ergebnisse erst im Rahmen der Hauptstudie dargestellt. Besonders die Vignetten der Gewaltformen können als inhaltsvalide gelten, da sie nach bereits definierten Tatumständen konstruiert wurden, deren Begebenheiten festgesetzte strafrechtliche Konsequenzen beinhalten.

Nebengütekriterien

Die Vergleichbarkeit eines Tests ist unter einer von zwei Bedingungen erfüllt: Entweder es gibt eine Paralleltestform, was momentan nicht der Fall ist, oder es sind validitätsähnliche Tests vorhanden. Letztere scheint es für die einzelnen Skalen zu geben; dies muss aber in der Hauptstudie noch genauer untersucht und verifiziert werden. Der beschriebene Fragebogen erfüllt auch die Kriterien der Ökonomie, da er eine realistische Durchführungszeit beansprucht, im Durchschnitt 35 Minuten, wenig Material erfordert und für die ProbandInnen einfach zu handhaben ist. Zudem ist der Fragebogen als Gruppentest durchführbar und kann als in der Auswertung unkompliziert gelten. Da nach Wissen der Autorin zum Zeitpunkt der Konstruktion kein vergleichbar passendes Verfahren existierte, welches im deutschsprachigen Raum psychometrisch konstruiert wurde, kann die Entwicklung dieses Instruments als außerordentlich nützlich gelten.

5.2 Hauptstudie

5.2.1 Methodisches Vorgehen der Trainingsevaluation

5.2.1.1 Stichprobe

Mithilfe des computergestützten Programms G-POWER von Erdfelder, Faul und Buchner (1996) wurde zur Bestimmung der optimalen Stichprobengröße eine Poweranalyse durchgeführt. Die statistischen Verfahren waren 2x3 faktorielle Varianzanalysen mit einem zweigestuften Gruppenfaktor (Treatmentgruppe, Kontrollgruppe) und einem dreigestuften Messwiederholungsfaktor (Prä, Post und FU). Die Power wurde bei .80 festgelegt und die Irrtumswahrscheinlichkeit bei $\alpha = .05$. Um einen signifikanten Effekt von mittlerer Intensität ($f = .25$) zu erhalten, sollte die Stichprobengröße insgesamt $N = 86$ betragen.

Die Beschreibung der Stichprobe wurde aus datenschutzrechtlichen Vorsichtsmaßnahmen im schulischen Kontext im Vergleich zur Pilotstudie eingeschränkt. Die Gesamtstichprobe bestand aus $N = 175$ Kindern der dritten Klassenstufe (vgl. Tab. 13). Die Einteilung der UntersuchungsteilnehmerInnen in Treatment- und Kontrollgruppe erfolgte zufällig auf Klassenebene. An der Studie nahmen in der Treatmentgruppe insgesamt 92 Kinder teil, davon 49 Schüler und 39

Schülerinnen. Vier Kinder gaben ihr Geschlecht nicht an. Das mittlere Alter in der Treatmentgruppe lag bei 8.42 Jahren ($SD = 1.07$).

Tabelle 13: Soziodemografische Angaben der Stichprobe der Hauptstudie

Skalen	N	Geschlecht		Alter
		Mädchen	Jungen	
TG	92	42.9%	53.8%	8.42 Jahre
KG	83	47.6%	50.0%	8.32 Jahre

TG = Treatmentgruppe; KG = Kontrollgruppe

Der Treatmentgruppe wurden 83 Kinder als Kontrollgruppe in der Untersuchung gegenübergestellt. Davon konnten 39 Mädchen und 41 Jungen mit einem durchschnittlichen Alter von 8.32 Jahren ($SD = .71$) genau beschrieben werden. 12 Kinder der Kontrollgruppe nahmen an keinem regulären Training im Anschluss an den dritten Messzeitpunkt teil, da dies aus organisatorischen Gründen nicht möglich war. Sie erhielten dennoch die Möglichkeit, nachfolgend Fragen zu stellen und eine kurze Diskussion zum Thema mit der Trainerin und der Klassenlehrerin zu führen.

Aufgrund des Längsschnittdesigns fielen im Laufe der Untersuchung einige TeilnehmerInnen weg, da sie z.B. krank geworden waren. Auch wenn der Verdacht bestand, dass der Fragebogen nicht sorgsam oder vollständig ausgefüllt worden war, wurden die Daten nicht mit in die Studie aufgenommen. Da die Trainerin bei der Bearbeitung der Fragebogen anwesend war, konnte anfänglich und abschließend darauf verwiesen werden, dass alle Fragen zu beantworten seien. In manchen Fällen wurde bei der Prätestung einzelnen Kindern durch Vorlesen einzelner Vignetten bzw. Items Unterstützung geboten, die nach Kennenlernen des Verfahrens in den nachfolgenden Messzeitpunkten zumeist nicht mehr von Nöten war. Von ursprünglich 189 ProbandInnen reduzierte sich die Gesamtstichprobe auf 175 ProbandInnen. Insgesamt ist zu konstatieren, dass es sich um eine geringe Drop-out-Rate von 7.4 Prozent handelte, die in keinem Zusammenhang zur Untersuchung stand und somit als nicht relevant für die Analysen bzw. Interpretationen der Ergebnisse zu werten ist. In seltenen Fällen kam es bei der Bearbeitung des umfangreichen Fragebogens zu einem Motivationsabfall. Auch in diesen Fällen wurde die benannte Unterstützung angeboten.

Dabei wurde stets darauf geachtet, die Fragen so neutral wie möglich vorzutragen. Insgesamt handelte es sich dabei um einen sehr kleinen Anteil zu unterstützender TeilnehmerInnen bzw. vorgetragener Items.

5.2.1.2 Untersuchungsdesign

Für die Überprüfung der postulierten Effektivität sowie der Zufriedenheit der TeilnehmerInnen des beschriebenen Präventionsprogramms lag der Hauptstudie ein Kontrollgruppendesign mit Prä- und Post-Messung sowie Follow-Up-Messung (FU) zu Grunde (vgl. Tab. 14). Neben der Treatmentgruppe, die das entwickelte Programm in drei Modulen durchlief, wurde die Wartekontrollgruppe zunächst ohne Durchführung des Treatments mit in das Untersuchungsdesign aufgenommen. Die Unterscheidung zwischen Treatment- und Kontrollgruppe sollte die Wirksamkeit des konzipierten Präventionsprogramms herausstellen und die Veränderungen des Wissensstandes erfassen sowie gleichzeitig Einflussfaktoren, wie z.B. die natürliche Entwicklung der Kinder oder zufällige Veränderungen, berücksichtigen. Beide Gruppen nahmen an der Untersuchung zu drei Messzeitpunkten (T 1, T 2, T 3) teil, wodurch ein Design mit Messwiederholung realisiert wurde. Folglich erhielten sowohl die Treatmentgruppe als auch die Kontrollgruppe den für diesen Zweck entwickelten Fragebogen. Im Anschluss an die Baselineerhebung (T 1) nahm die Treatmentgruppe an einem neunstündigen Training teil, das sich über einen Zeitraum von zwei Wochen erstreckte. Nach Abschluss des Trainings wurde beiden Gruppen erneut der Fragebogen vorgelegt (T 2). Um die langfristige Auswirkung der Trainingsteilnahme zu testen, erhielten alle bisher beteiligten ProbandInnen nach drei Monaten den Fragebogen ein letztes Mal (T 3). Da es aus ethischen Gründen notwendig war, durchlief die Kontrollgruppe nach T 3 ebenfalls das Trainingsprogramm. Es fand eine quasi-experimentelle Untersuchung statt, da die SchülerInnen im Rahmen ihrer Klassenverbände untersucht wurden; jedoch erfolgte eine Randomisierung auf Klassenebene.

Tabelle 14: Ablauf der Hauptstudie (N = 175)

Messzeitpunkte	Ablauf	
	Treatmentgruppe n = 92	Kontrollgruppe n = 83
T 1 (Prä)	Baseline - Erhebung	
	Durchführung des Trainings	Kein Training/ Unterricht
T 2 (Post)	Bestimmung der Effektivität über die abhängigen Variablen	
T 3 (FU)	Bestimmung der langfristigen Effektivität über die abhängigen Variablen	
	Kein Training/ Unterricht	Durchführung des Trainings

5.2.1.3 Darstellung der Evaluationsinstrumente

Der Inhalt, die Testung sowie die Revision der Fragebogen der Hauptstudie wurden bereits im Abschnitt 5.1 ausführlich dargestellt. Für die Trainingsevaluation war eine Skala zur Erhebung des problemorientierten Konfliktlösens sowie Skalen, die die Fälle der häuslichen Gewalt und des sexuellen Missbrauchs bewerteten, von Nöten. Die verschiedenen Subskalen wurden bereits beschrieben. In diesem Kapitel werden die Reliabilitäten der eingesetzten Skalen für die Hauptstudie aufgeführt und die Konstruktvalidität der Skalen überprüft. Die Inhaltsvalidität wurde in der Pilotstudie bereits erläutert. Zudem sollen die Skalen, die zur Validierung genutzt wurden, näher beschrieben werden. Die UntersuchungsteilnehmerInnen erhielten zusätzlich zum Fragebogen für die Trainingsevaluation jeweils nur eine Validierungsskala. Somit konnte eine Überforderung der Kinder ausgeschlossen werden, die bei der Prätestung ohnehin mit der Art des Messinstruments und der umfangreichen Fragebogenbatterie ausgelastet waren. So erklärt sich die unterschiedliche Anzahl der ProbandInnen für die

jeweils dargestellten Validierungen.

Die internen Konsistenzen der einzelnen Skalen sind zusammenfassend in Tabelle 15 dargestellt. Aufgrund von angestrebten Veränderungen für die Treatmentgruppe nach der Programmdurchführung sind nur die Reliabilitäten zum Messzeitpunkt Prä beider Gruppen angegeben. In der Hauptstudie ergeben sich leicht niedrigere Werte als in der Pilotstudie, besonders für die Skala „Problemorientiertes Konfliktlösen“ wird ein niedrigerer Wert als in der Pilotstudie erzielt (vgl. Kapitel 5.1.5).

Tabelle 15: Cronbach's Alpha Koeffizienten der Skalen zur Prä-Testung

Skalen	Itemanzahl	Prä
PK	4	.60
HG_E	6	.70
HG_V	4	.81
HG_H	7	.78
HG_G	4	.74
SM_E	4	.71
SM_V	4	.80
SM_H	8	.71
SM_G	4	.75

PK = Problemorientiertes Konfliktlösen; HG_E = Häusliche Gewalt_Einschätzen;
 HG_V = Häusliche Gewalt_Verboten; HG_H = Häusliche Gewalt_Handlungsmöglichkeiten;
 HG_G = Häusliche Gewalt_Gefühl; SM_E = Sexueller Missbrauch_Einschätzen; SM_V =
 Sexueller Missbrauch_Verboten; SM_H = Sexueller Missbrauch_Handlungsmöglichkeiten;
 SM_G = Sexueller Missbrauch_Gefühl

Zur Überprüfung der Retest-Reliabilitäten, der im Rahmen einer Evaluationsstudie besondere Bedeutung zukommt, wurden Pearson-Korrelationen zwischen den Skalenpaaren des Prä- und des Posttests sowie des Prä- und des FU-Tests bzw. des Post- und des FU-Tests bestimmt. Dafür wurden nur Daten der Kontrollgruppe verwendet, da die Treatmentgruppe das Training erhalten hatte. Bei der Betrachtung der stets signifikanten Koeffizienten (vgl. Tab. 16) zeigt sich die zeitliche Stabilität der Skalen. Die Korrelationskoeffizienten waren mittelhoch bis hoch und weisen auf einen hinreichend reliablen Fragebogen hin.

Der zeitliche Abstand zwischen dem ersten und dem zweiten Messzeitpunkt betrug

zwei Wochen und zwischen dem zweiten und dem dritten Messzeitpunkt ca. zehn Wochen. Der Zeitraum der zwei Wochen zwischen der Prä- und der Posttestung ergab sich einerseits durch die Durchführungsdauer des Präventionsprogramms und andererseits konnte somit davon ausgegangen werden, dass die Kinder sich nicht detailliert an die Fragen der ersten Erhebung erinnerten (z.B. Gollwitzer & Jäger, 2009). Dies stellt für die Bearbeitung eines Retest-Fragebogens einen wichtigen Aspekt dar. Gleichzeitig kann dadurch angenommen werden, dass die natürliche Reife der Kinder nicht sonderlich fortgeschritten sein konnte. Als weiterer Messzeitpunkt wird der FU-Test von z.B. Bortz und Döring (2006) gefordert, um neben dem Lernerfolg auch den Transfererfolg zu erfassen. Dieser wurde in dieser Arbeit nach drei Monaten durchgeführt, was häufig als Mindestmaß für die Erhebung einer langfristigen Effektivität gilt.

Tabelle 16: Retest-Reliabilität: Pearson-Korrelationskoeffizienten zwischen den Skalenpaaren der Kontrollgruppe

Messzeit- punkte	Skalen								
	PK	HG_E	HG_V	HG_H	HG_G	SM_E	SM_V	SM_H	SM_G
Prä/Post	.577**	.406**	.649**	.565**	.267**	.676**	.646**	.697**	.619**
Prä/FU	.580**	.350**	.638**	.607**	.536**	.670**	.492**	.650**	.577**
Post/FU	.758**	.506**	.760**	.738**	.582**	.536**	.729**	.776**	.641**

** < .01

PK = Problemorientiertes Konfliktlösen; HG_E = Häusliche Gewalt_Einschätzen; HG_V = Häusliche Gewalt_Verboten; HG_H = Häusliche Gewalt_Handlungsmöglichkeiten; HG_G = Häusliche Gewalt_Gefühl; SM_E = Sexueller Missbrauch_Einschätzen; SM_V = Sexueller Missbrauch_Verboten; SM_H = Sexueller Missbrauch_Handlungsmöglichkeiten; SM_G = Sexueller Missbrauch_Gefühl

Skala Problemorientiertes Konfliktlösen

Um die Gültigkeit der Skala „Problemorientiertes Konfliktlösen“ zu belegen, wurde die Skala „Problemorientierte Bewältigung“ aus dem „Fragebogen zur Erhebung von Stress und Stressbewältigung im Kindes- und Jugendalter“ (SSKJ 3-8; Lohaus et al., 2006) als Validierungsskala gewählt (vgl. Anhang E. 2). Diese Skala ist für ProbandInnen der Jahrgangsstufe drei bis acht zugeschnitten. Die sechs Items zur „Problemorientierten Bewältigung“ werden mit einer fünfstufigen Antwortskala erfasst. Dabei wird durch einen einleitenden Satz eine Stresssituation induziert, durch die die TeilnehmerInnen

ihre Stressbewältigung ausdrücken sollen. Im Fragebogen von Lohaus et al. (2006) gibt es dafür eine Hausaufgabensituation und eine Situation, in der sich ein Kind vorstellen soll, dass es sich mit einem Freund bzw. einer Freundin gestritten habe. Letztere wurde als adäquater für die Validierung angesehen und ausgewählt. Der theoretische Ansatz der problemorientierten Bewältigung wurde bereits dargestellt (vgl. Kapitel 3.2). Für die vorliegende Arbeit genügte nicht nur die Ermittlung, ob ein Kind in dieser Situation tendenziell handeln würde, sondern zudem interessierte konkret die Art der Handlung, was die Konstruktion der Skala „Problemorientiertes Konfliktlösen“ notwendig machte. Die AutorInnen gaben für die Skala (Streitsituation) einen Reliabilitätskoeffizienten von $\alpha = .83$ an. In der vorliegenden Arbeit wurde ein Wert von $\alpha = .89$ bei einer Stichprobe von $N = 37$ erzielt. Auch die Überprüfung der Retestreliabilität durch die TestentwicklerInnen ergab einen zufrieden stellenden Wert von $r = .78$. Umfangreiche testtheoretische Validitätsanalysen, z.B. durch die Überprüfung der faktoriellen Validität bzw. des Aufzeigens eines korrelativen Zusammenhangs von $r = .71^{**}$ mit der Skala „Situationskontrolle“ des „Stressverarbeitungsbogens für Kinder und Jugendliche“ (SVF-KJ von Janke und Erdmann nach Hampel, Petermann & Dickow, 2001) ergaben eine überzeugende Darstellung der Gültigkeit. Für die Bestätigung, dass die neue Skala das entsprechende Konstrukt tatsächlich misst, wurde die konvergente Validität ermittelt (Bühner, 2006), d.h. die summierten Mittelwerte der Skala „Problemorientiertes Konfliktlösen“ (Prätest) und der Skala „Problemorientierte Bewältigung“ wurden miteinander korreliert. Der Korrelationskoeffizient nach Pearson ergab einen Wert von $r = .680^{**}$ und verweist damit auf einen signifikanten mittleren bis hohen Zusammenhang der beiden inhaltsähnlichen Skalen. Die diskriminante Validität, die keinen Zusammenhang mit einer inhaltsfremden Skala anzeigen soll, kann ebenfalls bestätigt werden. Dafür wurde eine Korrelation zwischen der Skala „Problemorientiertes Konfliktlösen“ (Prätest) und der Skala „Sexueller Missbrauch_Verboten“ (Prätest) gerechnet ($r = .082$). Durch die Bestätigung dieser Korrelationen im Sinne von Konstruktvalidität und durch die gegebene Inhaltsvalidität kann von einer validen Skala ausgegangen werden.

Skalen häuslicher Gewalt

Die Auswahl von Validierungsskalen für die Skalen „Häusliche Gewalt“ gestaltete sich schwierig, da keine vergleichbaren Instrumente vorlagen. So wurde schließlich die bereits beschriebene „Conflict Tactics Scale 2“ (Straus et al., 1996) für eine Überprüfung der Skala „Häusliche Gewalt_Einschätzen“ ausgewählt. Dafür wurde die ins Deutsche übersetzte Version der Conflict Tactics Scale 2 der Studien von Krahe und Scheinberger-Olwig (2002) genutzt, die mithilfe eines fünfstufigen Antwortformats bewertet werden. Es wurden zwei Items von der Skala „psychologische Aggression“ ausgewählt und drei Items der Skala „körperliche Aggression“. Diese passten inhaltlich am besten zu den konstruierten Vignetten, die sowohl verbale als auch körperliche Fälle häuslicher Gewalt abbildeten. Da die „Conflict Tactics Scale 2“ allerdings für Erwachsene entwickelt wurde und zudem die Häufigkeiten des entsprechenden Konfliktverhaltens erfragt, musste der einleitende Satz auf die veränderte Zielgruppe angepasst werden. Das angepasste Format ist dem Anhang E. 3 zu entnehmen. So geben die AutorInnen an, dass die „Conflict Tactics Scale“ bzw. die „Conflict Tactics Scale 2“ durch Veränderungen der Instruktion auch für andere Zwecke genutzt werden kann.

Straus et al. (1996) berichten für die Skala „psychologische Aggression“ einen Reliabilitätskoeffizienten von $\alpha = .79$ und für die Skala „physische Aggression“ einen Koeffizienten von $\alpha = .86$. In dieser Arbeit wurde nur ein Teil der Items ausgewählt. Für die beiden Items der ersten Skala wurde ein Koeffizient von $\alpha = .63$ ermittelt und für die drei Items der zweiten Skala ein Koeffizient von $\alpha = .85$. Für die Ermittlung der konvergenten Validität wurden die Items psychologischer Gewalt der „Conflict Tactics Scale 2“ mit den entsprechenden Items des Fragebogens dieser Arbeit korreliert. Dabei ergab sich ein Wert von $r = .173$. Auch die Items der beiden Skalen, die nach der Einschätzung körperlicher Gewalt fragten, zeigten keine signifikante Korrelation ($r = .131$). Somit konnte kein Nachweis für konvergente Validität erbracht werden. Da die Items des Fragebogens für die Hauptstudie sich direkt auf die Fälle häuslicher Gewalt bezogen, ist es wenig wahrscheinlich, dass sie keine Einschätzung häuslicher Gewalt erfassten. Vielmehr muss davon ausgegangen werden, dass die beiden zur Validierung eingesetzten Skalen im Vergleich zu dem neuen Messinstrument zu verschieden waren. Aufgrund mangelnder vergleichbarer Instrumente wurde die „Conflict Tactics Scale 2“ ausgewählt und angepasst. Gültigkeitsüberprüfungen für die anderen Skalen „Häuslicher Gewalt“ konnten damit nicht erfolgen.

Für die Ermittlung der diskriminanten Validität der Skalen der „Häuslichen Gewalt“

wurde erneut die Skala „Sexueller Missbrauch_Verboten“ ausgewählt. Diese galt als unabhängigste Skala für die Bewertung der anderen Skalen „Häuslicher Gewalt“, die sich in den Fragen bezüglich der Vignetten nicht sehr von den Skalen des „Sexuellen Missbrauchs“ unterschieden. Sie zeigte keine korrelativen Zusammenhänge mit den Skalen „Häuslicher Gewalt“ auf. Folgende Korrelationen, jeweils mit der Skala „Sexueller Missbrauch_Verboten“, wurden ermittelt: „Häusliche Gewalt_Einschätzen“: $r = .022$, „Häusliche Gewalt_Handlungsmöglichkeiten“: $r = .015$ und „Häusliche Gewalt_Gefühl“: $r = -.141$. Die Skala „Häusliche Gewalt_Verboten“ wurde mit der Skala „Sexueller Missbrauch_Handlungsmöglichkeiten“ korreliert und zeigte keinen Zusammenhang auf ($r = .053$). Eine Überprüfung mit der Skala „Sexueller Missbrauch_Verboten“, die nach derselben Art der Bewertung fragt, wäre nicht aussagekräftig gewesen.

Skalen sexuellen Missbrauchs

Zur Überprüfung der Konstruktvalidität wurde der „Children’s Knowledge of Abuse Questionnaire-R“ von Tutty (2003) ausgewählt. Dieser englischsprachige Fragebogen wird für Trainingsevaluationen zum Thema sexueller Missbrauch für Grundschul Kinder eingesetzt. Er besteht aus 33 Items, wovon 24 Items der Subskala „Inappropriate Touch“ und neun Items der Subskala „Appropriate Touch“ angehören. Diese letzte Skala wurde nicht berücksichtigt, da sie als zu augenscheinlich bzw. als dem für die vorliegende Arbeit festgelegten theoretischen Rahmen zu verschieden erschien. Die ProbandInnen werden gebeten, mithilfe eines dichotomen Antwortformats (richtig/falsch) ihr Verständnis von (missbräuchlichen) Situationen auszudrücken.

In der Skala „unangemessene Berührungen“ werden sexuell übergriffige Handlungen dargestellt und damit verbundene Überzeugungen abgefragt. Zudem werden Einschätzungen zu nicht sexuellen Situationen wie z.B. Mobbing unter Gleichaltrigen in der Schule erfragt. Da der theoretische Hintergrund bezüglich guter und schlechter Berührungen, guter und schlechter Geheimnisse, „nein“ sagen dürfen und unterschiedlichen Bekanntheitsgraden zwischen Kindern und Erwachsenen mit dem der vorliegenden Studie identisch ist, stellt diese Skala ein überzeugendes Validierungsinstrument dar. Aufgrund der Einbeziehung mehrerer inhaltlicher Aspekte von Missbrauch, auch nicht sexueller Art, musste die Auswahl der Items zur Validierung jedoch sorgfältig erfolgen.

Die zu validierenden Skalen zur Bewertung des sexuellen Missbrauchs wurden thematisch in Einschätzungen („Sexueller Missbrauch_Einschätzen“) und Handlungstendenzen („Sexueller Missbrauch_Handlungsmöglichkeiten“) unterteilt. Folglich wurden Items aus der Subskala des „Children’s Knowledge of Abuse Questionnaire-R“ ausgewählt, die diesen Inhalten entsprachen. So wurden zur Überprüfung der konvergenten Validität für die Skala „Sexueller Missbrauch_Einschätzen“ drei Items und für die Skala „Sexueller Missbrauch_Handlungsmöglichkeiten“ vier Items ausgewählt (vgl. Anhang E. 4). Die Skala „Sexueller Missbrauch_Verboten“ und die Skala „Sexueller Missbrauch_Gefühl“ konnte durch keines der Items des „Children’s Knowledge of Abuse Questionnaire-R“ überprüft werden. Die Items der Skalen „Sexueller Missbrauch_Einschätzen“ und „Sexueller Missbrauch_Handlungsmöglichkeiten“ bezogen sich hauptsächlich auf die Vignetten. Außerdem konnten sie mit einer fünfstufigen Skala präziser erfasst werden als mit einem dichotomen Antwortformat. Die Art der Abfrage ist somit nicht identisch, inhaltlich repräsentiert die Subskala jedoch die bestmöglichen vergleichbaren Items. Außerdem wurde bei der Auswahl auch auf sprachliche Aspekte, z.B. Adverbien, die die Zeit betreffen, geachtet, um eine möglichst exakte Vergleichbarkeit herzustellen. Für die ausgewählten Items des „Children’s Knowledge of Abuse Questionnaire-R“ wurde der Prozess der *back-translation* angewendet (vgl. Brislin, Lonner & Thorndike, 1973), um die englischsprachigen Items auch deutschen TeilnehmerInnen darbieten zu können. Die Items wurden zunächst von einer Person mit bilinguaem Hintergrund ins Deutsche übersetzt. Anschließend wurde von einer anderen Person mit annähernder natürlicher Zweisprachigkeit, die keine Kenntnis des Originaltextes hatte, diese deutsche Version ins Englische rückübersetzt. Danach verglichen die Übersetzer und die Verfasserin der Arbeit die Items in der Originalsprache mit der rückübersetzten englischen Version. Es konnte festgestellt werden, dass diese größtenteils übereinstimmte, wodurch geschlussfolgert werden kann, dass die deutsche Übersetzung ebenfalls ausreichend äquivalent ist. Abschließend wurde die deutsche Version nochmals auf Ausdruck und Verständnis geprüft.

Die Skala „unangemessene Berührungen“ des „Children’s Knowledge of Abuse Questionnaire-R“ wurde mithilfe einer Faktorenanalyse von ursprünglich 40 konzipierten Items auf 24 Items gekürzt. Sie ergab nach Angabe von Tutty (2003) eine interne Konsistenz von $\alpha = .87$. Da es durch die präzise Auswahl der Items aus der Subskala zur Validierung der Skala „Sexueller Missbrauch_Einschätzen“ zu einer sehr

geringen Itemanzahl kam, wurde ein mittlerer reliabler Wert ($\alpha = .78$) mit 75 ProbandInnen in dieser Arbeit ermittelt. Die vier Items des „Children’s Knowledge of Abuse Questionnaire-R“ für die Skala „Sexueller Missbrauch_Handlungsmöglichkeiten“ zeigten nur einen geringen Reliabilitätskoeffizienten ($\alpha = .61$). Den Validitätsnachweis erbrachte Tutty (2003), neben der faktoriellen Validität, mit der hohen Korrelation des „Children’s Knowledge of Abuse Questionnaire“ und des „Personal Safety Questionnaire“ (Saslowsky & Wurtele, 1986; Wurtele, Hughes & Owens, 1998) von $r = .92$. Für die Validierungen der neuen Skalen mit den Items des „Children’s Knowledge of Abuse Questionnaire-R“ mussten die unterschiedlichen Antwortformate berücksichtigt werden. Da für die Skalen des „Children’s Knowledge of Abuse Questionnaire-R“ ein dichotomes Antwortformat vorlag, für die Skalen des „Sexuellen Missbrauchs“ jedoch ein intervallskaliertes gewählt wurde, musste für die Ermittlung der Korrelationen eine punktseriale Korrelation berechnet werden (Bühl & Zöfel, 2005). Dafür wurden nach entsprechenden Rekodierungen die Werte der dichotomen Items in 0 und 1 transformiert (falsch = 0; richtig = 1) und anschließend die jeweiligen zwei Skalen mit dem Pearson-Koeffizienten bestimmt. Für die Skala „Sexueller Missbrauch_Einschätzen“ bzw. „Sexueller Missbrauch_Handlungsmöglichkeiten“ und die entsprechenden Items des „Children’s Knowledge of Abuse Questionnaire-R“ ergab sich dafür ein Ergebnis von $r = .497^{**}$ bzw. $r = .512^{**}$. Somit konnten signifikante mittlere Zusammenhänge festgestellt werden, die aufgrund der geringfügigen formellen Unterschiedlichkeit der Messinstrumente überzeugende Validitäten für die neuen Skalen anzeigen.

Zur Darstellung der diskriminanten Validität wurde für die Skalen „Sexueller Missbrauch“ jeweils die Korrelation mit der Skala „Häusliche Gewalt_Verboten“ ermittelt. Es zeigten sich mit der Skala „Sexueller Missbrauch_Einschätzen“ ($r = .003$) und „Sexueller Missbrauch_Gefühl“ ($r = .002$) keine Zusammenhänge. Die Korrelation für die Skala „Sexueller Missbrauch_Handlungsmöglichkeiten“ bzw. „Sexueller Missbrauch_Verboten“ wurden bereits im Zusammenhang mit den Skalen „Häuslicher Gewalt“ dargestellt. Diese Ergebnisse weisen deutlich auf Konstruktvalidität hin.

5.2.1.4 Durchführung der Untersuchung

Die Rekrutierung von UntersuchungsteilnehmerInnen für die Hauptstudie wurde in sieben Klassen der dritten Jahrgangsstufe an Grundschulen in Berlin und Nordrhein-Westfalen vorgenommen. Aus datenschutzrechtlichen Gründen werden diese Schulen nicht näher spezifiziert. Zusätzlich wurden 12 Kinder außerschulisch rekrutiert. Die Kinder besuchten Schulen mit ähnlichen didaktischen Konzepten und konnten auch bezüglich soziokultureller Faktoren als vergleichbar gelten, z.B. gab es in jeder Klasse ungefähr fünf bis sieben Kinder mit Migrationshintergrund. Die Schulen befanden sich außerdem in gewöhnlichen Wohngebieten und nicht in sozialen Brennpunkten. Während des Trainings zeigten sich keine bedeutenden Unterschiede in der Motivation oder in den Lernvoraussetzungen der Kinder. Die Datenerhebung erstreckte sich über den Zeitraum Mai 2010 bis März 2011. Die SchülerInnen wurden gebeten, den vorgestellten Fragebogen, dem eine schriftliche Instruktion vorangestellt war, auszufüllen. Außerdem wurde die Anonymität und die alleinige Verwendung der Daten für wissenschaftliche Zwecke erklärt. Es erfolgte keine zeitliche Einschränkung bei der Bearbeitung, durchschnittlich benötigten die ProbandInnen dafür 25 Minuten. Der Evaluationsfragebogen wurde in unterschiedlicher Abfolge zu den drei Messzeitpunkten dargeboten, um Reihenfolgeeffekte auszuschließen. Durch den Zeitraum von zwei Wochen zwischen dem ersten und dem zweiten Erhebungszeitpunkt konnten einerseits Erinnerungseffekte und andererseits die natürliche Veränderung des Zielmerkmals ausgeschlossen werden.

Im Vorfeld, nach Abstimmung mit der jeweiligen Direktorin (schriftliche Anfrage vgl. Anhang C. 1), wurden die Eltern in einem Brief (vgl. Anhang C. 2) bzw. teilweise zusätzlich in einem Elternabend über die Ziele und die Durchführung des Vorhabens informiert und um Erlaubnis gebeten, ihr Kind an der Untersuchung teilnehmen zu lassen. Da das Bundesland Berlin vorsieht, wissenschaftliche Untersuchungen, die in Schulen durchgeführt werden sollen, vor der Realisierung zu prüfen, wurde zusätzlich ein umfassender Antrag des gesamten Projekts an die Berliner Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung gestellt. Diese prüfte zunächst das vorliegende Trainingskonzept auf wissenschaftliche Standards. Mit der Befürwortung des Präventionsprojekts musste erneut ein Antrag in einer zweiten Abteilung eingereicht werden, die die Evaluation, d.h. den Fragebogen, nach datenschutzrechtlichen Bestimmungen bewertete. Unter der Voraussetzung der Einwilligung der Direktorinnen, des Schulpsychologen der entsprechenden Schule und der Eltern

(schriftliche Zustimmung) wurde auch diese Zusage erteilt. Zudem wurde eine schriftliche Nachbereitung für das Training gefordert. In erneuter Abstimmung wurde folgendes Konzept eingereicht: „Nachbereitung des Trainings oder gegebenenfalls angezeigte Handlungsanweisungen im Sinne des Kindeswohl“. Diese Erklärung wurde erbeten, um sicher zu stellen, dass Kinder während des Trainings oder im Anschluss an das Training nicht z.B. durch erlebte Opfererfahrungen retraumatisiert wurden oder um zu definieren, wie mit Kindern umzugehen sei, wenn sie entsprechende Kindeswohlgefährdungen offenbarten. Um diesem moralischen und wissenschaftlich-ethischen Anspruch gerecht zu werden, verfasste die Autorin diese Handlungsanweisung nach den Richtlinien des Senats für Bildung, Wissenschaft und Forschung (§ 8a SGB VIII), welche ausführlich im Anhang B dargestellt ist. Sie beinhaltet verschiedene Szenarien von Nachbereitungsmaßnahmen mit den Kindern, die unterschiedliche Akteure und diverse Vorsichtsmaßnahmen berücksichtigten. Das Bundesland Nordrhein-Westfalen forderte neben der umfassenden Informierung der Schule und der Eltern keine Prüfung des vorliegenden Forschungsprojekts durch eine Landesbehörde.

Der Ablauf der Fragebogenerhebungen und der Programmdurchführung mit der Treatment- und der Kontrollgruppe wurde bereits in Kapitel 5.2.1.2 erläutert. Alle Trainings wurden von der Autorin realisiert. Die Programmmodule waren im Anschluss an den Konstruktionsprozess in einem Manual dargestellt worden, damit gewährleistet werden konnte, dass allen Klassen dieselbe Abfolge bzw. Art und Weise der Inhalte vermittelt wurde. Bei der Durchführung des Trainings wurden auch die Klassenlehrerinnen gebeten zu partizipieren, um gegebenenfalls klassenspezifische Beiträge zum Thema zu leisten. Dies zeigte sich als äußerst hilfreiche Unterstützung und wirkte sich ebenfalls auf die Motivation der Kinder aus. Zudem war es von Nöten eine schulinterne Person zu bestimmen, die auch im Anschluss an das Training thematisch involviert blieb und somit das Thema auffrischen bzw. weiterhin als Ansprechpartnerin zur Verfügung stehen konnte. Die Trainerin stand zusätzlich in den Pausen bzw. nach dem Unterricht für Fragen oder Mitteilungen der Kinder bereit. Fünf Kinder berichteten, dass sie trainingsrelevante Ereignisse erlebt hatten und bereits vom Jugendamt bzw. PsychologInnen in Obhut genommen worden waren bzw. die Ereignisse nicht mehr andauerten. Im Sinne des Nachbereitungskonzepts konnten nach dem letzten Erhebungszeitpunkt alle Kinder der Trainingsgruppe erneut Fragen stellen. Dieses Angebot wurde mittelmäßig stark wahrgenommen, weshalb der Bedarf der

Kinder an der Klärung offen gebliebener Fragen, als eher gering eingeschätzt wurde. Für die Kinder der Kontrollgruppe wurde zwei Wochen nach dem Training eine Nachbereitung realisiert. Im Anschluss an das Training wurde Rücksprache mit der Lehrerin gehalten und Eindrücke geteilt, die teilweise auch an die Eltern rückgemeldet wurden. Zu einer unerwarteten Offenbarung, dass ein Kind die in der Prävention thematisierten Gegenstände erlebt hatte, kam es während des Untersuchungszeitraums nicht.

5.2.2 Ergebnisse zur Wirksamkeit der Prävention

5.2.2.1 Statistische Datenauswertung

Die statistische Datenauswertung erfolgte mit dem Programm SPSS, Version 13.0. Zur Überprüfung der postulierten Hypothesen wurden überwiegend zunächst multivariate und anschließend univariate gemischte zweifaktorielle Varianzanalysen mit Messwiederholung verwendet. Für die Skala „Problemorientiertes Konfliktlösen“ erfolgte nur eine univariate Überprüfung. Der erste Faktor war ein abhängiger Innersubjektfaktor Messzeitpunkt mit drei Stufen (Prä, Post und FU) und der zweite ein unabhängiger Zwischensubjektfaktor Gruppe mit zwei Stufen (Treatment- und Kontrollgruppe). Es gingen nur die Daten derjenigen ProbandInnen in die Varianzanalysen ein, die vollständige Fragebogen abgegeben hatten. Die Mittelwertsunterschiede wurden als signifikant (*) bewertet, wenn die Irrtumswahrscheinlichkeit kleiner als fünf Prozent betrug, als sehr signifikant (**), wenn sie kleiner als ein Prozent war und als höchstsignifikant (***), wenn sie kleiner als 0.1 Prozent betrug. Um präzise Auskunft geben zu können, zu welchen Messzeitpunkten Gruppenunterschiede vorhanden waren, wurden t-Tests für unabhängige Stichproben gerechnet. Einige Werte der Skalen „Häusliche Gewalt_Handlungsmöglichkeiten“, „Sexueller Missbrauch_Einschätzen“ und „Sexueller Missbrauch_Handlungsmöglichkeiten“ sowie „Häusliche Gewalt_Gefühl“ und „Sexueller Missbrauch_Gefühl“ wurden rekodiert. Hohe Mittelwerte bedeuten somit hohe Ausprägungen, die im Sinne der Fragestellung richtig sind.

Wenn es zu Sphärizitätsverletzungen kam, erfolgte die Darstellung einer Korrektur für die Freiheitsgrade für abhängige Messungen (vgl. Kapitel 5.2.2.2). In Abhängigkeit von der Anzahl durchgeführter Tests wurde das Signifikanzniveau der univariaten

Varianzanalysen und der t-Tests nach Bonferroni korrigiert (vgl. Bortz, 1999). Um Aussagen über die praktische Relevanz geben zu können, wurden Effektstärken der Interaktion (Eta Quadrat (η^2)) abgebildet, wobei .01 kleine, .06 mittlere und .14 große Effekte ausdrücken. Eta Quadrat bezeichnet die Quadratsumme für den interessierenden Effekt geteilt durch die totale Quadratsumme (Cohen, 1973): $\eta^2 = SS_{\text{Effect}}/SS_{\text{Total}}$. Diese Werte werden nicht in den SPSS Outputs der Version 13.0 ausgegeben und müssen einzeln berechnet werden (Levine & Hullett, 2002). Zusätzlich wurde die von Cohen (1988) definierte Effektstärke d ($d = (M_1 - M_2) / S_{\text{gepooled}}$) für signifikante Gruppenunterschiede errechnet. Im Falle von Baseline-Unterschieden mussten die Effektstärken entsprechend korrigiert werden, d.h. $d_{\text{kor}} = d_{\text{Nachtest}} - d_{\text{Vor}}_{\text{test}}$ (Klauer, 1993). Cohen (1988) gibt Effektstärken von $d = .2$ als klein, von $d = .5$ als mittelgroß und $d = .8$ als groß an.

5.2.2.2 Überprüfung der Voraussetzungen

Gemäß den Empfehlungen von Stevens (2009) wurden für die Anwendungen multivariater Analysen (MANOVA) und univariater Analysen (ANOVA) verschiedene Voraussetzungen überprüft, die nachfolgend vorgestellt werden. Als grundlegende Bedingung müssen die abhängigen Variablen intervallskaliert sein sowie die Annahme vorherrschen, dass die Ergebnisse unabhängig durch die ProbandInnen zustande gekommen sind.

Als nächste Voraussetzung werden normalverteilte Daten gefordert und in dieser Arbeit mit dem Kolmogorov-Smirnov-Test überprüft. Dieser ergab, dass der überwiegende Teil der Skalenwerte der Treatment- und der Kontrollgruppe zu den Messzeitpunkten normalverteilt waren (vgl. Anhang E. 5). Es handelte sich besonders um die Skalen der Treatmentgruppe zum Posttest, wenn die Werte nicht normalverteilt waren bzw. um die Skalen des Gefühls. Zur Bewertung, ob eine annähernde Normalverteilung in beiden Gruppen vorlag, die jedoch einen signifikanten Wert nach dem Kolmogorov-Smirnov-Test aufwies, wurde der interessierende Exzess auf Signifikanz geprüft. So wurde der Standardfehler des entsprechenden Exzesses mal zwei multipliziert und überprüft, ob der Wert des Exzesses in einem Range von plus/minus diesem Ergebnis lag (Buttolph Johnson, Reynolds & Mycoff, 2007). Da dies überwiegend der Fall war, kann festgestellt werden, dass fast vollständig normalverteilte Werte vorlagen und der Exzess nicht signifikant verschieden war. Insgesamt muss konstatiert werden, dass die Schiefe

einen gänzlich zu vernachlässigenden Einfluss und der Exzess einen sehr kleinen möglichen Einfluss auf den Fehler der ersten Art und die Testpower hat (Glass, Peckham & Sanders, 1972). Zudem muss angemerkt werden, dass varianzanalytische Verfahren äußerst robust gegen die Verletzung der Normalverteilung sind (Bortz, 1999). Grundlegend für diese Tatsache ist das zentrale Grenzwerttheorem, wonach die Verteilung der Werte sich mit steigender TeilnehmerInnenanzahl der Normalverteilung annähert.

Auch die Überprüfung der Varianzhomogenität zwischen den verschiedenen Gruppen zeigte sich mithilfe des Levene-Tests als überwiegend nicht signifikant und wurde somit als Annahme der Varianzgleichheit für diese Variablen gewertet. Zum Beispiel die Skalen „Sexueller Missbrauch_Einschätzen“ und „Sexueller Missbrauch_Handlungsmöglichkeiten“ wiesen zu den Messzeitpunkten Post und FU signifikante Werte auf. Stevens (2009) weist darauf hin, dass der F-Wert robust ist gegen eine Verletzung der Varianzhomogenität, wenn verschiedene Gruppengrößen gleich groß bzw. ungefähr gleich groß sind (im Verhältnis 1.5 zwischen größter und kleinster Gruppe). Diese Voraussetzung ist in der vorliegenden Studie gegeben. Die Ergebnisse sind im Anhang E. 6 detailliert dargestellt.

Da es sich um ein Design mit Messwiederholung handelte, sollte ebenfalls eine Sphärizitätsprüfung erfolgen. Diese wurde mit dem Mauchly-W-Test durchgeführt und stellte fest, ob die Kovarianzen für jedes mögliche Paar aller Bedingungen gleich sind (Bühner & Ziegler, 2009). Relevant ist diese Prüfung folglich erst bei drei Bedingungen. Wird Sphärizität nicht erfüllt – diese ist tatsächlich schwer zu erreichen – werden Korrekturhilfen hinzugezogen. Bei einem Epsilon über .75 sollte die Huynh-Feldt-Korrektur verwendet werden und bei einem Epsilon unter .75 die Greenhouse-Geisser-Korrektur, die als konservativer gilt. Der Mauchly-W-Test war bei den Skalen „Sexueller Missbrauch_Einschätzen“ und „Sexueller Missbrauch_Verboten“ nicht signifikant, womit die F-Werte angegeben werden, die Sphärizität annehmen. Die anderen Skalen wiesen signifikante Ergebnisse mit einem Epsilon über jeweils .75 auf, womit die Huynh-Feldt-Korrektur dargestellt wird.

Während die Überprüfung von Sphärizität für multivariate Analysen nicht relevant ist, sollte jedoch für dieses Verfahren eine multivariate Normalverteilung vorliegen und homogene Kovarianzmatrizen. Die multivariate Normalverteilung ergibt sich, nicht hinreichend, aber doch für die Anwendung ausreichend, aus den bereits beschriebenen univariaten Normalverteilungen. Geringfügige Verletzungen sind zudem bei großer (ca.

22) und ungefähr gleicher Versuchspersonenanzahl pro Bedingung unanfällig (Field, 2005). Für die Überprüfung der Kovarianzmatrizen wird der automatisch durchgeführte Box's Test betrachtet. Dieser zeigt in der Praxis jedoch nur selten nicht signifikante Ergebnisse und könnte bei größeren Stichproben signifikant werden, ebenso auch wenn die Kovarianzmatrizen recht ähnlich sind. Field (2009) gibt an, Box's Test zu ignorieren, wenn (ungefähr) gleiche Stichprobengrößen vorliegen und für multivariate Tests Pillai's Trace anzugeben.

5.2.2.3 Deskriptive Analysen

Da in dieser Studie die Randomisierung der Treatment- und der Kontrollgruppe nur auf Klassenebene stattfinden konnte, wurden die demografischen Daten und die Evaluationskriterien in Voranalysen auf Baseline-Unterschiede zwischen den beiden Gruppen hin geprüft.

Die Treatment- und die Kontrollgruppe unterschieden sich hinsichtlich ihres Alters (t-Test für unabhängige Stichproben: $t(165) = .73$, $p = .465$) und ihres Geschlechts (Fisher's Exact Test, $p = .809$) nicht signifikant voneinander. Die Evaluationskriterien wurden mithilfe von t-Tests für unabhängige Stichproben geprüft, die untersuchen sollten, ob bereits zum ersten Messzeitpunkt Unterschiede zwischen Treatment- und Kontrollgruppe bestanden (vgl. Tab. 17). So zeigten sich bei den Skalen „Häusliche Gewalt_Einschätzen“, „Häusliche Gewalt_Verboten“, „Häusliche Gewalt_Gefühl“ und „Sexueller Missbrauch_Verboten“ keine Baseline-Unterschiede, d.h. die Treatment- und die Kontrollgruppe hatte zum ersten Messzeitpunkt das gleiche Ausgangsniveau. Bei den übrigen Skalen ließen sich Niveauunterschiede feststellen, die geringfügig über der Signifikanzgrenze lagen. Die Signifikanzen blieben jedoch aufgrund der notwendigen Bonferroni Korrektur auf $\alpha = .006$ nicht mehr bestehen.

Tabelle 17: Mittelwerte (M) und Standardabweichungen (S) der Skalenwerte beider Gruppen zum Messzeitpunkt Prä sowie deren Überprüfung von Mittelwertsunterschieden

Skala	TG	KG	t-Test
	M (S)	M (S)	
PK	3.40 (.90)	3.71 (.91)	t (170) = -2.24, p = .026
HG_E	3.08 (.93)	3.06 (.95)	t (173) = .12, p = .908
HG_V	2.39 (1.09)	2.48 (1.13)	t (170) = -.51, p = .613
HG_H	3.37 (1.05)	3.00 (1.01)	t (170) = 2.43, p = .016
HG_G	4.52 (.57)	4.47 (.67)	t (173) = .52, p = .603
SM_E	4.02 (.81)	3.70 (1.00)	t (172) = 2.34, p = .021
SM_V	2.49 (1.10)	2.40 (1.32)	t (172) = .51, p = .610
SM_H	3.50 (.71)	3.18 (.87)	t (172) = 2.60, p = .011
SM_G	4.32 (.67)	4.09 (.76)	t (172) = 2.07, p = .040

korrigiertes Niveau nach Bonferroni: $.05/9 = .006$

PK = Problemorientiertes Konfliktlösen; HG_E = Häusliche Gewalt_Einschätzen; HG_V = Häusliche Gewalt_Verboten; HG_H = Häusliche Gewalt_Handlungsmöglichkeiten; HG_G = Häusliche Gewalt_Gefühl; SM_E = Sexueller Missbrauch_Einschätzen; SM_V = Sexueller Missbrauch_Verboten; SM_H = Sexueller Missbrauch_Handlungsmöglichkeiten; SM_G = Sexueller Missbrauch_Gefühl

5.2.2.4 Überprüfung der Hypothesen

Die postulierten Hypothesen wurden nachfolgend entsprechend ihrer Reihenfolge mithilfe von multivariaten und univariaten gemischten zweifaktoriellen Varianzanalysen mit Messwiederholung auf Veränderung überprüft. In einem 2x3 faktoriellen Design wurden die Wechselwirkungen zwischen dem Faktor Zeit und dem Faktor Gruppe auf Signifikanz getestet. Die verschiedenen Skalen bilden die abhängigen Variablen. Für die Datenanalyse wurden Gruppenmittelwerte jeder Skala einbezogen. Zusätzlich wurden für jede (Sub-)Skala die Veränderungen der Mittelwerte in der jeweiligen Gruppe mit den verschiedenen Messzeitpunkten, z.B. vom

Messzeitpunkt Prä zum Messzeitpunkt Post, angegeben, um den Verlauf darzustellen. Dafür wurden t-Tests für abhängige Stichproben angewandt. Zur Überprüfung der fünften Hypothese wurde eine lineare Regression gerechnet.

5.2.2.4.1 Ergebnisse zum problemorientierten Konfliktlösen

Veränderung der Werte im Verlauf

Die Abbildung 6 und die Tabelle 18 verdeutlichen, dass es in der Treatmentgruppe zu einer Verbesserung problemorientierter Konfliktlösekompetenz vom Prä- zum Posttest gekommen war (t-Test für abhängige Stichproben: $t(85) = -7.07$, $p < .001^{***}$). Dabei werden die Mittelwerte des „Problemorientierten Konfliktlösens“ berichtet (y-Achse). Zum FU-Messzeitpunkt sank der Mittelwert geringfügig, unterschied sich aber weiterhin signifikant zum Ausgangsniveau (t-Test für abhängige Stichproben: $t(85) = -5.70$, $p < .001^{***}$). Die Kontrollgruppe hingegen zeigte keine signifikanten Veränderungen zwischen den verschiedenen Messzeitpunkten. Die Tabelle 35 im Anhang E. 7 stellt alle Ergebnisse der abhängigen t-Tests dar.

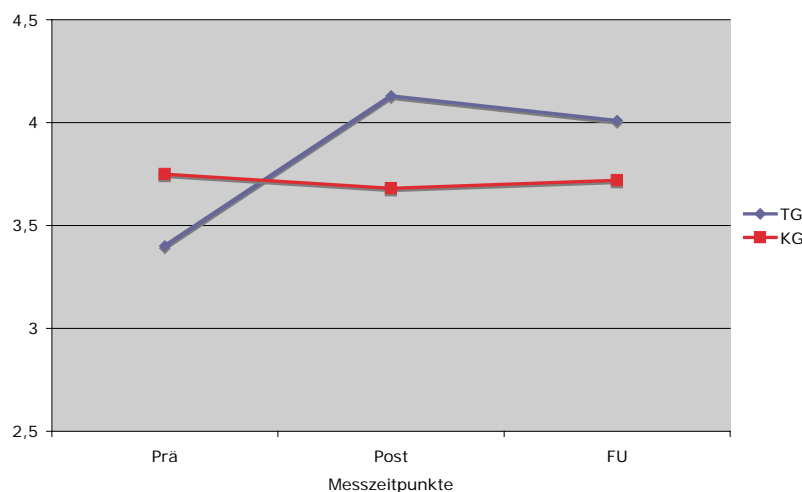


Abbildung 6: Problemorientiertes Konfliktlösen im Verlauf

Tabelle 18: Mittelwerte und Standardabweichungen der TG und der KG für die Skala Problemorientiertes Konfliktlösen zu allen Messzeitpunkten

	Prä	Post	FU
	M (S)	M (S)	M (S)
TG	3.40 (.90)	4.13 (.73)	4.01 (.76)
KG	3.75 (.87)	3.68 (.87)	3.72 (.88)

TG = Treatmentgruppe; KG = Kontrollgruppe

Überprüfung von Gruppenunterschieden

Die erste Hypothese konnte durch die Ermittlung der Wechselwirkung von Zeitpunkt x Gruppe mithilfe einer gemischten zweifaktoriellen Varianzanalyse mit Messwiederholung, die die Differenzwerte der jeweiligen Gruppen berücksichtigte, gestützt werden (vgl. Tab. 19). Der Interaktionseffekt ($\eta^2 = .098$) ist als groß zu bewerten. Der Haupteffekt Messzeitpunkt zeigte sich ebenfalls signifikant (vgl. Tab. 19). Nachfolgende t-Tests bezogen sich auf die Messzeitpunkte Post bzw. FU und die jeweilige Gruppenzugehörigkeit (Post: t-Test für unabhängige Gruppen: $t(166) = 3.64$, $p < .001^{***}$; FU: t-Test für unabhängige Gruppen: $t(159) = 2.31$, $p = .022^{13}$). Die Gesamtübersicht der t-Tests für unabhängige Stichproben ist in Tabelle 36 im Anhang E. 8 dargestellt. Die Treatmentgruppe wies demnach in beiden Testungen signifikant höhere Werte auf als die Kontrollgruppe; letztere Signifikanz blieb jedoch aufgrund der konservativen Bonferroni-Korrektur nicht mehr bestehen. Da das Ausgangsniveau der beiden Gruppen sich im Prätest unterschied, auch wenn dieses aufgrund der Bonferroni-Korrektur nicht signifikant wurde, werden die korrigierten Effektstärken angegeben. Dies gilt auch für die nachfolgenden relevanten Skalen. Somit kann eine präzisere Darstellung erfolgen. Die Effektstärke zum 2. Messzeitpunkt ist mit $d_{\text{korr}} = .90$ als sehr hoch einzuordnen, während die Effektstärke zur FU-Untersuchung mit $d_{\text{korr}} = .71$ als recht hoch zu bewerten ist.

¹³ korrigiertes Niveau nach Bonferroni: $.05/3 = .017$

Tabelle 19: Ergebnisse der zweifaktoriellen univariaten Varianzanalyse mit Messwiederholung für die Skala Problemorientiertes Konfliktlösen

Effekt/ Interaktion	F	df	df (Fehler)	p	η^2
Gruppe	1.58	1	155	.210	.010
Messzeitpunkt	15.47	1.8	277.3	< .001***	.082
Gruppe x Messzeitpunkt	18.49	1.8	277.3	< .001***	.098

5.2.2.4.2 Ergebnisse zur häuslichen Gewalt

Veränderung der Werte Häusliche Gewalt_Einschätzen im Verlauf

Die Treatmentgruppe zeigte einen signifikanten Zuwachs in der Beantwortung der Skala „Häusliche Gewalt_Einschätzen“ zwischen dem ersten und zweiten Messzeitpunkt (Prä-Post: t-Test für abhängige Stichproben: $t(88) = -9.45$, $p < .001^{***}$) und zwischen dem ersten und dritten Messzeitpunkt (Prä-FU: t-Test für abhängige Stichproben: $t(87) = -6.45$, $p < .001^{***}$), (vgl. Abb. 7 und Tab. 20). Nachfolgende Abbildungen zeigen die Mittelwerte der jeweiligen Subskalen auf der y-Achse. Die Mittelwerte der Kontrollgruppe lagen, außer beim Prätest, unter denen der Treatmentgruppe und veränderten sich im Verlauf zu Post- und FU-Test nicht signifikant voneinander.

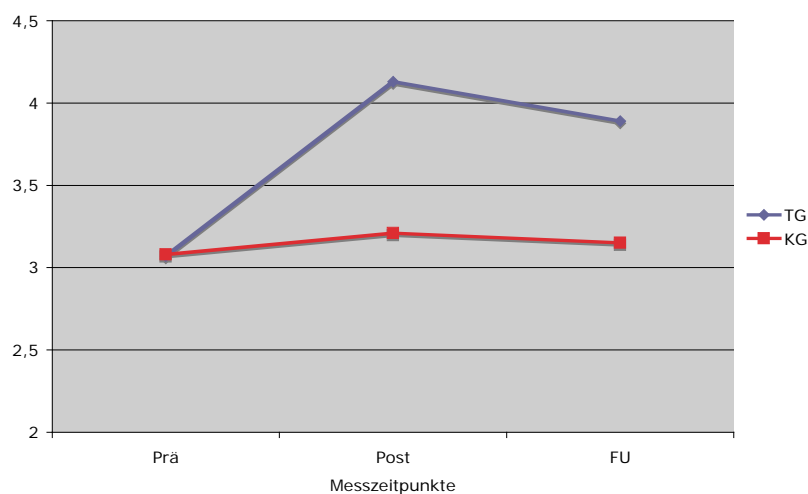


Abbildung 7: Häusliche Gewalt_Einschätzen im Verlauf

Tabelle 20: Mittelwerte und Standardabweichungen der TG und der KG für die Skala Häusliche Gewalt_Einschätzen zu allen Messzeitpunkten

	Prä	Post	FU
	M (S)	M (S)	M (S)
TG	3.07 (.94)	4.13 (.73)	3.89 (.81)
KG	3.08 (.94)	3.21 (.83)	3.15 (.71)

TG = Treatmentgruppe; KG = Kontrollgruppe

Veränderung der Werte Häusliche Gewalt_Verboten im Verlauf

In der Treatmentgruppe stieg die Neigung häusliche Gewalt als verboten zu bewerten zwischen dem Prä- und dem Posttest (t-Test für abhängige Stichproben: $t(85) = -8.27$, $p < .001^{***}$) signifikant an und die Differenz blieb auch zwischen dem Prä- und dem FU-Test signifikant voneinander verschieden (t-Test für abhängige Stichproben: $t(85) = -6.07$, $p < .001^{***}$), (vgl. Abb. 8 und Tab. 21). Während die Werte in der Kontrollgruppe zwischen Prä- und Posttest und Prä- und FU-Test der Erwartung nach nicht signifikant wurden, zeigte sich ein signifikanter Unterschied zwischen Post- und FU-Test (t-Test für abhängige Stichproben: $t(73) = 3.20$, $p < .01^{**}$), der jedoch einen Rückgang des Wissens belegte (vgl. Tab. 21).

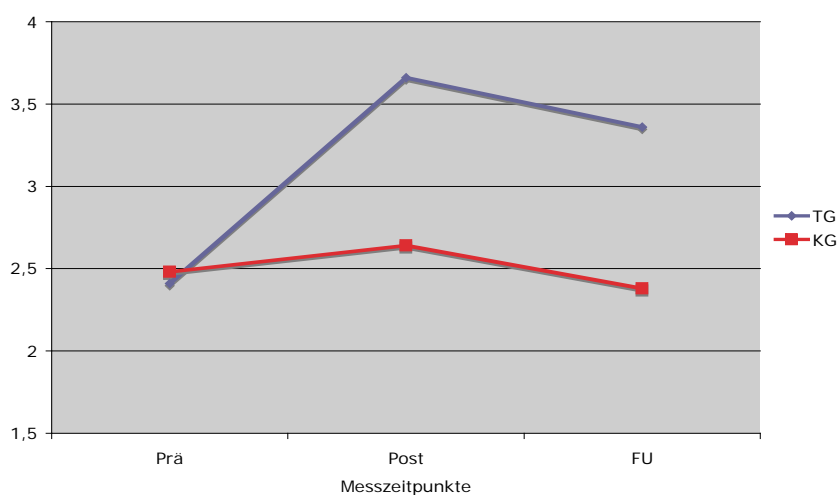


Abbildung 8: Häusliche Gewalt_Verboten im Verlauf

Tabelle 21: Mittelwerte und Standardabweichungen der TG und der KG für die Skala Häusliche Gewalt_Verboten zu allen Messzeitpunkten

	Prä	Post	FU
	M (S)	M (S)	M (S)
TG	2.41 (1.10)	3.66 (1.20)	3.36 (1.10)
KG	2.48 (1.14)	2.64 (1.14)	2.38 (1.10)

TG = Treatmentgruppe; KG = Kontrollgruppe

Veränderung der Werte Häusliche Gewalt_Handlungsmöglichkeiten im Verlauf

Die interessierenden Veränderungen zeigten sich in der Treatmentgruppe mit einem Anstieg zwischen dem ersten und dem zweiten Messzeitpunkt (t-Test für abhängige Stichproben: $t(85) = -7.23$, $p < .001^{***}$) und dem ersten und dem dritten Messzeitpunkt (t-Test für abhängige Stichproben: $t(85) = -4.73$, $p < .001^{***}$), (vgl. Abb. 9 und Tab. 22). In der Kontrollgruppe konnte keine Veränderung zwischen Prä- und Posttest ausgemacht werden, jedoch zwischen Prä- und FU-Testung (t-Test für abhängige Stichproben: $t(74) = 2.50$, $p < .05^*$), (vgl. Anhang E. 7, Tab. 35). Ebenfalls muss darauf verwiesen werden, dass die Werte zwischen der ersten und der dritten Erhebung abnahmen und somit tendenziell eine Unsicherheit mit der Thematik ausdrücken bzw. sich im Vergleich zur Treatmentgruppe als weniger eindeutig interpretierbar zeigen.

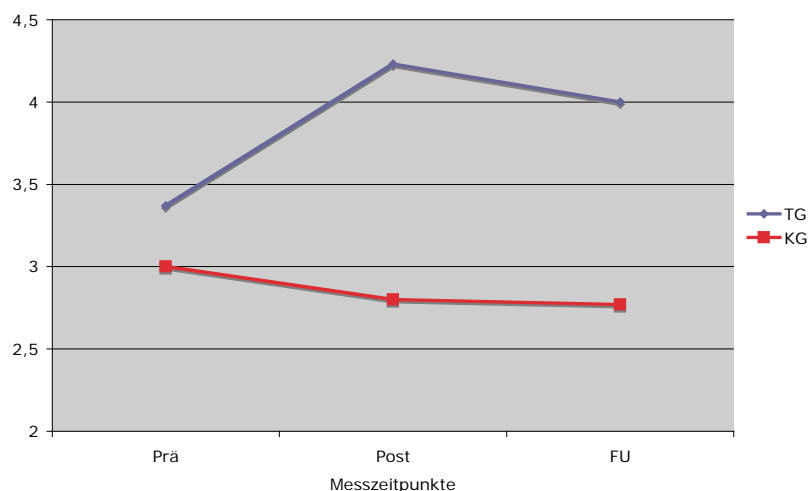


Abbildung 9: Häusliche Gewalt_Handlungsmöglichkeiten im Verlauf

Tabelle 22: Mittelwerte und Standardabweichungen der TG und der KG für die Skala Häusliche Gewalt_Handlungsmöglichkeiten zu allen Messzeitpunkten

	Prä	Post	FU
	M (S)	M (S)	M (S)
TG	3.38 (1.04)	4.23 (.74)	4.00 (.86)
KG	3.00 (1.01)	2.80 (1.00)	2.77 (1.08)

TG = Treatmentgruppe; KG = Kontrollgruppe

Veränderung der Werte Häusliche Gewalt_Gefühl im Verlauf

Die Treatmentgruppe wies beim Vergleich der Messzeitpunkte signifikante Werte bezüglich der Frage nach dem Gefühl in Situationen häuslicher Gewalt auf. So nahm ihre Einschätzung vom Prä- zum Posttest zu (t-Test für abhängige Stichproben: $t(88) = -4.71$, $p < .001^{***}$) und war auch bei der FU Testung noch signifikant erhöht (t-Test für abhängige Stichproben: $t(87) = -4.09$, $p < .001^{***}$), (vgl. Abb. 10 und Tab. 23). Die Kontrollgruppe zeigte eine signifikante Veränderung von der ersten zur dritten Erhebung (vgl. Anhang E. 7, Tab. 35).

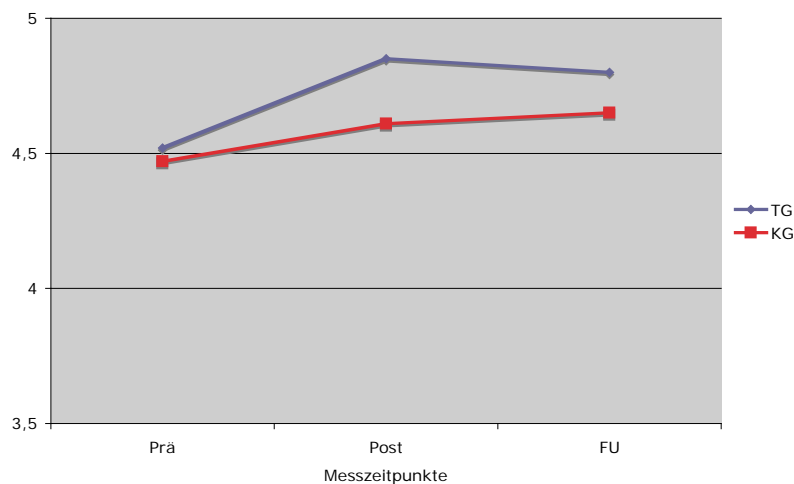


Abbildung 10: Häusliche Gewalt_Gefühl im Verlauf

Tabelle 23: Mittelwerte und Standardabweichungen der TG und der KG für die Skala Häusliche Gewalt_Gefühl zu allen Messzeitpunkten

	Prä	Post	FU
	M (S)	M (S)	M (S)
TG	4.52 (.58)	4.85 (.36)	4.79 (.34)
KG	4.47 (.67)	4.61 (.62)	4.65 (.53)

TG = Treatmentgruppe; KG = Kontrollgruppe

Überprüfung von Gruppenunterschieden

Zur Überprüfung der Unterschiede hinsichtlich der verschiedenen Skalen „Häuslicher Gewalt“ vor und nach dem Training wurde zunächst eine multivariate 2x3 faktorielle Varianzanalyse mit Messwiederholung mit dem Faktor Gruppe, dem Messwiederholungsfaktor Messzeitpunkt sowie mit dem Messwertfaktor Skala gerechnet. Dabei wurden alle vier Subskalen einbezogen, auch wenn nur für die ersten drei Subskalen Gruppenunterschiede angenommen wurden, jedoch nicht für die Skala „Häusliche Gewalt_Gefühl“ (Hypothese 2.4). Dies kann theoretisch begründet werden, da alle Subskalen zur Bewertung der Fälle häuslicher Gewalt dienten. Die Haupteffekte und die Interaktion von Messzeitpunkt und Gruppe wurden über die verschiedenen Skalen der häuslichen Gewalt signifikant. Tabelle 24 stellt alle Ergebnisse der multivariaten Analyse dar. Dafür wurde die Prüfgröße Pillai's Trace berichtet.

Tabelle 24: Ergebnisse der zweifaktoriellen multivariaten Varianzanalyse mit Messwiederholung für die Skalen zur Bewertung häuslicher Gewalt

Effekt/ Interaktion	F	df	df (Fehler)	p
Gruppe	23.07	4	154	< .001***
Messzeitpunkt	14.92	8	150	< .001***
Gruppe x Messzeitpunkt	10.91	8	150	< .001***

Nachfolgend wurden mithilfe von univariat gemischten 2x3 faktoriellen Varianzanalysen mit Messwiederholung weitere Analysen vorgenommen. Für die Überprüfung der Hypothesen zur häuslichen Gewalt waren die Interaktionseffekte von

Bedeutung, die sich, wie erwartet, überwiegend signifikant erwiesen. Die Haupteffekte waren für die Skalen, für die eine Veränderung erwartet wurde, ebenfalls signifikant. Für alle Ergebnisse der univariaten Varianzanalysen für die Skalen „Häusliche Gewalt“ wird die Huynh-Feldt-Korrektur berichtet. Die veränderten Irrtumswahrscheinlichkeiten aufgrund der durchgeführten Korrekturen nach Bonferroni beeinflussten die interessierenden Ergebnisse bezüglich der relevanten univariaten Varianzanalysen (vgl. Tab. 25), ($\alpha = .0125$) und bezüglich der t-Tests für diese Skalen ($\alpha = .05/12 = .004$) kaum.

Die Hypothese 2.1 konnte bestätigt werden, da die Treatmentgruppe im Anschluss an das Training höhere Werte der Skala „Häusliche Gewalt_Einschätzen“ im Vergleich zur Kontrollgruppe in den zwei nachfolgenden Erhebungen zeigte. Der relevante Interaktionseffekt findet sich in Tabelle 25. Eta Quadrat ($\eta^2 = .098$) weist einen großen Interaktionseffekt auf. Um genauere Aufschlüsse bezüglich der Unterschiede zwischen den Gruppen und den jeweiligen Messzeitpunkten zu erhalten, wurden t-Tests für unabhängige Stichproben gerechnet (Post: $t(169) = 7.69$, $p < .001^{***}$; FU: $t(161) = 6.13$, $p < .001^{***}$), die signifikant verschiedene Werte zwischen den Gruppen ausdrücken. Die Treatmentgruppe zeigte außer im Prätest eindeutig höhere Werte als die Kontrollgruppe. Die Effektstärken beim Post- und beim FU-Test sind als sehr groß zu bewerten (Post: $d = 1.18$, FU: $d = .97$).

Tabelle 25: Ergebnisse der zweifaktoriellen univariaten Varianzanalysen mit Messwiederholung für die Skalen zur Bewertung häuslicher Gewalt

Effekt/ Interaktion	F	df	df (Fehler)	p	η^2
<u>HG_E</u>					
Gruppe	35.06	1	157	< .001***	.183
Messzeitpunkt	35.90	1.9	293.8	< .001***	.168
Gruppe x Messzeitpunkt	20.92	1.9	293.8	< .001***	.098
<u>HG_V</u>					
Gruppe	17.53	1	155	< .001***	.102
Messzeitpunkt	28.04	1.9	298.4	< .001***	.137
Gruppe x Messzeitpunkt	21.90	1.9	298.4	< .001***	.107
<u>HG_H</u>					
Gruppe	62.65	1	155	< .001***	.288
Messzeitpunkt	10.48	1.8	282.4	< .001***	.055
Gruppe x Messzeitpunkt	25.82	1.8	282.4	< .001***	.135
<u>HG_G</u>					
Gruppe	5.20	1	157	.024	.032
Messzeitpunkt	13.64	1.7	260.5	< .001***	.079
Gruppe x Messzeitpunkt	2.10	1.7	260.5	.133	.012

korrigiertes Niveau nach Bonferroni: $.05/4 = .0125$

HG_E = Häusliche Gewalt_Einschätzen; HG_V = Häusliche Gewalt_Verboten;

HG_H = Häusliche Gewalt_Handlungsmöglichkeiten; HG_G = Häusliche Gewalt_Gefühl

Auch die Interaktion Messzeitpunkt x Gruppe wurde für die Skala „Häusliche Gewalt_Verboten“ signifikant (Tab. 25) und wies einen großen Interaktionseffekt auf ($\eta^2 = .107$). Die einzelne Betrachtung der Messzeitpunkte Post und FU zeigte signifikante Unterschiede zwischen den Gruppen auf (Post: t-Test für unabhängige Stichproben: $t(166) = 5.62$, $p < .001***$; FU: t-Test für unabhängige Stichproben: $t(159) = 5.70$, $p < .001***$). Die Treatmentgruppe hatte bei beiden Testungen deutlich höhere Werte bezüglich der abhängigen Variablen als die Kontrollgruppe. Für den Messzeitpunkt Post konnte ein großer Effekt ausgemacht werden ($d = .87$), ebenso für den Messzeitpunkt FU ($d = .89$).

Die Analyse der zweifaktoriellen Varianzanalyse mit Messwiederholung bestätigte eine Interaktion zwischen dem Faktor Gruppe und dem Faktor Messzeitpunkt bezogen auf die Bewertung, wie in einem Falle von häuslicher Gewalt zu handeln sei (Tab. 25). Eta Quadrat wies auf einen starken Interaktionseffekt zwischen Zugehörigkeit der Gruppe und Zeitpunkt der Messungen hin ($\eta^2 = .135$). Die einzelnen Überprüfungen der interessierenden Messzeitpunkte gaben signifikante Mittelwertsunterschiede zwischen der Treatment- und der Kontrollgruppe an (Post: t-Test für unabhängige Stichproben: $t(166) = 10.67$, $p < .001^{***}$; FU: t-Test für unabhängige Stichproben: $t(159) = 7.81$, $p < .001^{***}$). Die aufgrund von Niveauunterschieden im Prätest bereinigte Effektstärke zeigte äußerst große Effekte im Posttest ($d_{\text{kor}} = 1.29$) und im FU-Test ($d_{\text{kor}} = .89$).

Die Interaktion für die Skala „Häusliche Gewalt_Gefühl“ unterschied sich erwartungsgemäß nicht signifikant (Tab. 25). Die Nullhypothese konnte vorläufig angenommen werden. So zeigte sich entsprechend ein geringer Interaktionseffekt ($\eta^2 = .012$). Bei der einzelnen Betrachtung jedoch wurde ein signifikanter Unterschied zwischen der Treatment- und der Kontrollgruppe zum zweiten Messzeitpunkt festgestellt (Post: t-Test für unabhängige Stichproben: $t(169) = 3.26$, $p < .001^{***}$), der aber aufgrund der Bonferroni-Korrektur bei der dritten Messung (FU: t-Test für unabhängige Stichproben: $t(161) = 1.98$, $p = .049$) nicht bestehen blieb. Die Effektstärken für diese zwei Messzeitpunkte waren eher klein (Post: $d = .49$; FU: $d = .31$).

Unterschiede in der Einschätzung der Vignetten häuslicher Gewalt

Die Einschätzung, ob es sich bei den Vignetten der häuslichen Gewalt, um verbale oder um körperliche Gewalt handelte, unterschied sich signifikant. So fiel es den ProbandInnen leichter, die körperliche Gewalt als solche zu erkennen, als die verbale Form als Gewalt zu identifizieren. Dies konnte für beide Gruppen zu allen Messzeitpunkten festgestellt werden. Die interessierende Treatmentgruppe zeigte dies bereits in der Prätestung (t-Test für abhängige Stichproben: $t(91) = -4.0$, $p < .001^{***}$). Ebenfalls waren die Mittelwerte der Treatmentgruppe für die körperlichen Gewaltszenarien im Posttest (t-Test für abhängige Stichproben: $t(87) = -3.16$, $p < .01^{**}$) als auch im FU-Test (t-Test für abhängige Stichproben: $t(87) = -4.51$, $p < .001^{***}$) höher als die der verbalen Gewaltvignetten. Dennoch zeigten sich für die beiden Gewaltformen in der Treatmentgruppe deutliche Anstiege in der Bewertung vom

Prä- zum Posttest (verbal: t-Test für abhängige Stichproben: $t(88) = -7.76, p < .001^{***}$; körperlich: t-Test für abhängige Stichproben: $t(87) = 6.62, p < .001^{***}$), sowie vom Prä- zum FU-Test (verbal: t-Test für abhängige Stichproben: $t(87) = -4.61, p < .001^{***}$; körperlich: t-Test für abhängige Stichproben: $t(87) = 4.25, p < .001^{***}$).

5.2.2.4.3 Ergebnisse zum sexuellen Missbrauch

Veränderung der Werte Sexueller Missbrauch_Einschätzen im Verlauf

In der Treatmentgruppe erhöhten sich die Werte bezüglich des Erkennens von sexuellen Missbrauchsfällen nach dem Trainingprogramm (Prä-Post: t-Test für abhängige Stichproben: $t(87) = 4.64, p < .001^{***}$), (vgl. Abb. 11 und Tab. 26). Diese Zunahme blieb auch in der FU-Testung signifikant (t-Test für abhängige Stichproben: $t(86) = 3.70, p < .001^{***}$). Allerdings zeigte sich auch ein signifikanter Anstieg in der Kontrollgruppe von der ersten zur zweiten Erhebung (t-Test für abhängige Stichproben: $t(81) = 3.41, p < .001^{***}$) bzw. zur dritten Messung (t-Test für abhängige Stichproben: $t(74) = 3.70, p < .001^{***}$). Dieser Zuwachs blieb jedoch sowohl für die Posttestung, als auch für die FU-Testung deutlich unter den Werten der Treatmentgruppe. Die Abbildungen zeigen die entsprechenden Mittelwerte der verschiedenen Skalen auf.

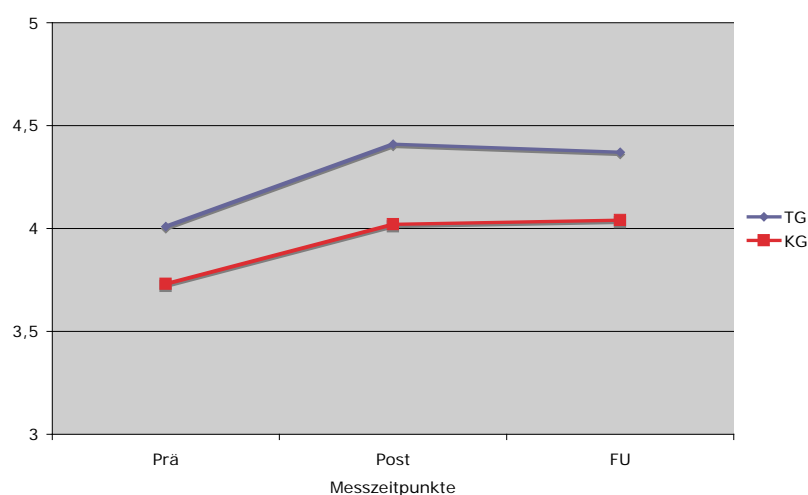


Abbildung 11: Sexueller Missbrauch_Einschätzen im Verlauf

Tabelle 26: Mittelwerte und Standardabweichungen der TG und der KG für die Skala Sexueller Missbrauch_Einschätzen zu allen Messzeitpunkten

	Prä	Post	FU
	M (S)	M (S)	M (S)
TG	4.01 (.82)	4.41 (.67)	4.37 (.63)
KG	3.73 (.97)	4.02 (.91)	4.04 (.85)

TG = Treatmentgruppe; KG = Kontrollgruppe

Veränderung der Werte Sexueller Missbrauch_Verboten im Verlauf

Ausgehend von demselben Mittelwert der Skala „Sexueller Missbrauch_Verboten“ in der Treatmentgruppe und in der Kontrollgruppe zum Messzeitpunkt Prä, stieg die abhängige Variable in der Treatmentgruppe zum Posttest (t-Test für abhängige Stichproben: $t(87) = -6.20$, $p < .001^{***}$) und zum FU-Test signifikant an (t-Test für abhängige Stichproben: $t(86) = -5.20$, $p < .001^{***}$), (vgl. Abb. 12 und Tab. 27). Die Kontrollgruppe hingegen wies keine signifikant erhöhten Werte im Verlauf auf, sondern zeigte sogar eine leichte Abnahme der Mittelwerte bei der Post- bzw. FU-Testung.

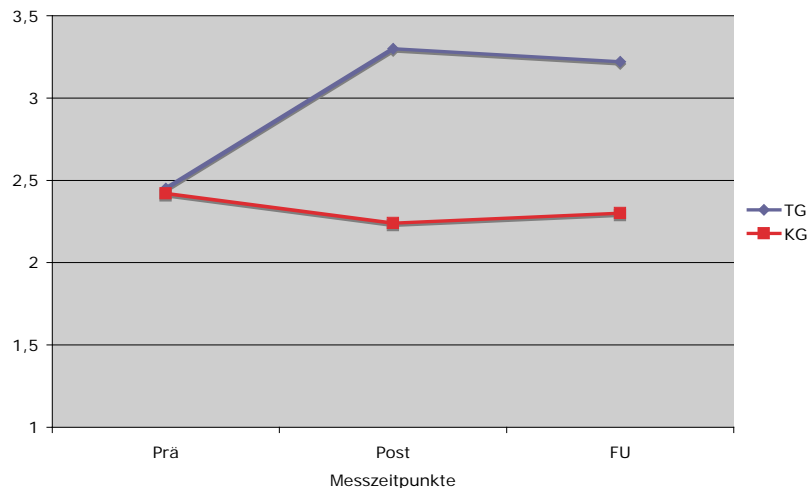


Abbildung 12: Sexueller Missbrauch_Verboten im Verlauf

Tabelle 27: Mittelwerte und Standardabweichungen der TG und der KG für die Skala Sexueller Missbrauch_Verboten zu allen Messzeitpunkten

	Prä	Post	FU
	M (S)	M (S)	M (S)
TG	2.45 (1.10)	3.30 (1.12)	3.22 (1.06)
KG	2.42 (1.32)	2.24 (1.13)	2.30 (1.20)

TG = Treatmentgruppe; KG = Kontrollgruppe

Veränderung der Werte Sexueller Missbrauch_Handlungsmöglichkeiten im Verlauf

Die Überprüfung der Mittelwerte im Verlauf der drei Messzeitpunkte ergab für die Treatmentgruppe eine signifikante Erhöhung vom Prä- zum Posttest (t-Test für abhängige Stichproben: $t(87) = -12.24$, $p < .001^{***}$), die zum Messzeitpunkt FU leicht abfiel, aber signifikant zum Ausgangsniveau blieb (Prä-FU: t-Test für abhängige Stichproben: $t(86) = -9.73$, $p < .001^{***}$), (vgl. Abb. 13 und Tab. 28). In der Kontrollgruppe, die ein niedrigeres Ausgangsniveau als die Treatmentgruppe aufwies, erhöhten sich die Werte zum Posttest ebenfalls signifikant (t-Test für abhängige Stichproben: $t(81) = -2.05$, $p < .05^*$), allerdings wurde die Signifikanzgrenze knapp erreicht. Die Werte des Prä- und FU-Tests zeigten keinen signifikanten Unterschied auf. Für diesen Vergleich waren sieben ProbandInnen weniger zu verzeichnen. Alle Werte der Kontrollgruppe blieben deutlich unter denen der Treatmentgruppe.

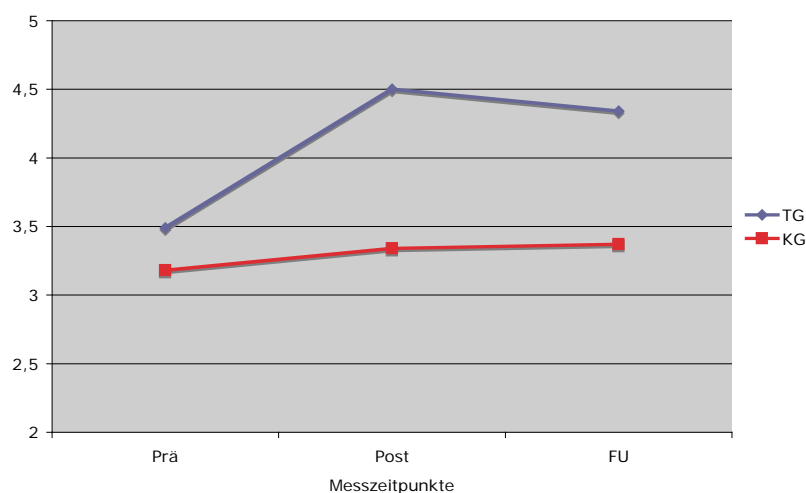


Abbildung 13: Sexueller Missbrauch_Handlungsmöglichkeiten im Verlauf

Tabelle 28: Mittelwerte und Standardabweichungen der TG und der KG für die Skala Sexueller Missbrauch_Handlungsmöglichkeiten zu allen Messzeitpunkten

	Prä	Post	FU
	M (S)	M (S)	M (S)
TG	3.49 (.71)	4.50 (.50)	4.33 (.56)
KG	3.19 (.87)	3.34 (.81)	3.37 (.87)

TG = Treatmentgruppe; KG = Kontrollgruppe

Veränderung der Werte Sexueller Missbrauch_Gefühl im Verlauf

Beide Gruppen zeigten bei der Benennung des Gefühls bezüglich Situationen sexuellen Missbrauchs signifikante Veränderungen zwischen Prä- und Posttest, sowie zwischen Prä- und FU-Test auf. So wies die Treatmentgruppe, die bereits einen erhöhten Ausgangswert zeigte, eine deutliche Zunahme zum Posttest auf (t-Test für abhängige Stichproben: $t(87) = -6.41, p < .001^{***}$), der im FU-Test stabil blieb (t-Test für abhängige Stichproben: $t(86) = -4.36, p < .001^{***}$), (vgl. Abb. 14 bzw. Tab. 29).

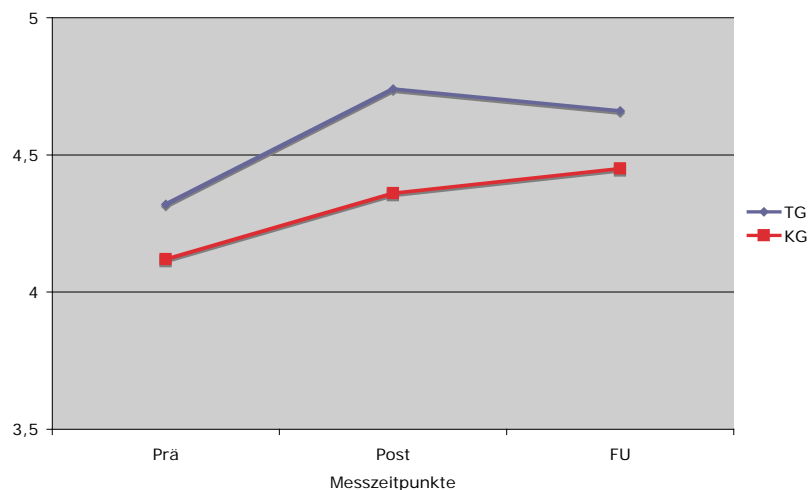


Abbildung 14: Sexueller Missbrauch_Gefühl im Verlauf

Tabelle 29: Mittelwerte und Standardabweichungen der TG und der KG für die Skala Sexueller Missbrauch_Gefühl zu allen Messzeitpunkten

	Prä	Post	FU
	M (S)	M (S)	M (S)
TG	4.32 (.68)	4.74 (.38)	4.66 (.48)
KG	4.12 (.72)	4.36 (.72)	4.45 (.64)

TG = Treatmentgruppe; KG = Kontrollgruppe

Überprüfung von Gruppenunterschieden

Mittels einer 2x3 faktoriellen multivariaten Varianzanalyse mit Messwiederholung wurde überprüft, ob sich Gruppenunterschiede zwischen der Treatment- und der Kontrollgruppe in den vier Skalen zur Bewertung des sexuellen Missbrauchs vor dem Training im Vergleich zum Zeitpunkt nach dem Training zeigten. Die Werte der Skala „Sexueller Missbrauch_Gefühl“ wurden in diese Berechnung mit einbezogen, auch wenn für diese abhängige Variable kein Unterschied erwartet wurde. Es zeigten sich zwei Haupteffekte sowie ein signifikanter Interaktionseffekt zwischen Gruppe und Messzeitpunkt über die vier Skalen hinweg. Es wurde ebenfalls Pillai's Trace berichtet. Die statistischen Kennwerte sind in Tabelle 30 aufgeführt.

Tabelle 30: Ergebnisse der zweifaktoriellen multivariaten Varianzanalyse mit Messwiederholung für die Skalen zur Bewertung sexuellen Missbrauchs

Effekt/ Interaktion	F	df	df (Fehler)	p
Gruppe	18.21	4	153	< .001***
Messzeitpunkt	21.61	8	149	< .001***
Gruppe x Messzeitpunkt	13.01	8	149	< .001***

Die Ergebnisse der univariaten Überprüfungen stellt Tabelle 31 dar. Es zeigten sich für alle Skalen signifikante Haupteffekte für den Faktor Gruppe bzw. Messzeitpunkt. Auch für die Überprüfungen der postulierten Hypothesen zum sexuellen Missbrauch interessierten besonders die Interaktionseffekte. Aufgrund der Bonferroni-Korrekturen kam es für die Ergebnisse der univariaten Varianzanalysen ($\alpha = .0125$) nicht und für die

Ergebnisse der t-Tests ($\alpha = .05/12 = .004$) kaum zu Veränderungen der Signifikanzen. Die Ergebnisse werden, außer für die Skalen „Sexueller Missbrauch_Einschätzen“ und „Sexueller Missbrauch_Verboten“, mit der Huynh-Feldt-Korrektur angegeben. Die interessierende Wechselwirkung der Skala „Sexueller Missbrauch_Einschätzen“ in der univariaten zweifaktoriellen gemischten Varianzanalyse mit Messwiederholung wurde nicht signifikant (Tab. 31). Die Treatmentgruppe unterschied sich folglich nicht signifikant von der Kontrollgruppe in Abhängigkeit der Messzeitpunkte. Nachfolgende t-Tests zeigten jedoch signifikante Unterschiede zwischen den Gruppen im Post- und im FU-Test (Post: t-Test für unabhängige Stichproben: $t(169) = 3.37, p < .001^{***}$, FU: t-Test für unabhängige Stichproben: $t(161) = 3.10, p < .01^{**}$). Die Werte in der Treatmentgruppe waren im Vergleich zur Kontrollgruppe stets erhöht, auch wenn sie sich bereits im Ausgangsniveau voneinander unterschieden. Die Effektstärken fielen für den Posttest mit $d_{\text{korrr}} = .16$ und für den FU-Test mit $d_{\text{korrr}} = .13$ sehr klein aus.

Tabelle 31: Ergebnisse der zweifaktoriellen univariaten Varianzanalysen mit Messwiederholung für die Skalen zur Bewertung sexuellen Missbrauchs

Effekt/ Interaktion	F	df	df (Fehler)	p	η^2
<u>SM_E</u>					
Gruppe	9.72	1	156	< .01**	.059
Messzeitpunkt	19.00	2	312	< .001***	.108
Gruppe x Messzeitpunkt	.34	2	312	.713	.002
<u>SM_V</u>					
Gruppe	19.34	1	156	< .001***	.110
Messzeitpunkt	7.09	2	312	< .001***	.039
Gruppe x Messzeitpunkt	18.34	2	312	< .001***	.101
<u>SM_H</u>					
Gruppe	65.87	1	156	< .001***	.300
Messzeitpunkt	68.94	1.7	266.7	< .001***	.262
Gruppe x Messzeitpunkt	38.08	1.7	266.7	< .001***	.145
<u>SM_G</u>					
Gruppe	11.10	1	156	< .001***	.066
Messzeitpunkt	29.86	1.9	295.7	< .001***	.158
Gruppe x Messzeitpunkt	2.65	1.9	295.7	.075	.014

korrigiertes Niveau nach Bonferroni: $.05/4 = .0125$

SM_E = Sexueller Missbrauch_Einschätzen; SM_V = Sexueller Missbrauch_Verboten;

SM_H = Sexueller Missbrauch_Handlungsmöglichkeiten; SM_G = Sexueller Missbrauch_Gefühl

Die Hypothese 3.2 konnte bestätigt werden, da die Treatmentgruppe im Anschluss an das Training Situationen, in denen sexuelle Übergriffe beschrieben werden, besser als verboten bewerten konnte als die Kontrollgruppe (Tab. 31). Die Interaktion dieser Wechselwirkung war groß ($\eta^2 = .101$). Diese signifikante Unterscheidung zeigte sich für den Posttest (t-Test für unabhängige Stichproben: $t(169) = 6.18$, $p < .001^{***}$) und ebenfalls für den FU-Test (t-Test für unabhängige Stichproben: $t(161) = 5.25$, $p < .001^{***}$). Die Effekte der beiden Mittelwertvergleiche zwischen Treatment- und Kontrollgruppe waren beim Posttest sehr groß ($d = .96$) und beim FU-Test ($d = .83$) groß.

Die Hypothese 3.3 konnte mithilfe der gemischten Varianzanalyse mit Messwiederholung bestätigt werden (Tab. 31). So zeigte diese Interaktion zwischen Zeitpunkt und Gruppe einen großen Effekt ($\eta^2 = .145$), welcher darauf hindeutet, dass die TeilnehmerInnen der Treatmentgruppe nach dem Training deutlich angemessener Handlungstendenzen im Zusammenhang mit sexuellem Missbrauch zeigten als die TeilnehmerInnen der Kontrollgruppe. Die einzelne Testung der Messzeitpunkte bestätigte, dass die Treatmentgruppe höhere Werte im Posttest (t-Test für unabhängige Stichproben: $t(169) = 11.36, p < .001^{***}$) und im FU-Test (t-Test für unabhängige Stichproben: $t(161) = 8.51, p < .001^{***}$) besaß. Aufgrund von Unterschieden im Ausgangsniveau wurden korrigierte Effektstärken ermittelt. Diese können für den Messzeitpunkt Post ($d_{\text{korrr}} = 1.35$) und für den Messzeitpunkt FU ($d_{\text{korrr}} = .95$) als sehr groß bewertet werden. Zwischen den Unterkriterien der Skala Handlungsmöglichkeiten, „Nein“ sagen und Hilfe holen, konnten für die Treatment- und für die Kontrollgruppe jeweils für alle Messzeitpunkte signifikante Unterschiede gefunden werden. Für die interessierende Treatmentgruppe zeigte sich im Prätest (t-Test für abhängige Stichproben: $t(90) = 6.26, p < .001^{***}$) ein signifikanter Unterschied zwischen diesen beiden Inhalten, der im Posttest (t-Test für abhängige Stichproben: $t(88) = 3.14, p < .001^{***}$) und im FU-Test bestehen blieb (t-Test für abhängige Stichproben: $t(87) = 4.17, p < .001^{***}$). Demnach fiel es den TrainingsteilnehmerInnen leichter „Nein“ zu sagen als einer vertrauten Person von der Tat zu berichten.

Die letzte Unterhypothese konnte angenommen werden, da die univariate Varianzanalyse mit Messwiederholung ein nicht signifikantes Ergebnis für die Interaktion zwischen Gruppe und Messzeitpunkt bezüglich der Angabe des Gefühls beschied (Tab. 31). Somit konnte die Nullhypothese vorläufig angenommen werden und es bestand ein sehr kleiner Interaktionseffekt ($\eta^2 = .066$). Die Einzelvergleiche im Posttest zeigten, dass die Treatmentgruppe höhere Werte als die Kontrollgruppe angab (t-Test für unabhängige Stichproben: $t(169) = 4.42, p < .001^{***}$). Dieser Unterschied blieb aufgrund der Bonferroni-Korrektur im FU-Test nicht stabil (t-Test für unabhängige Stichproben: $t(161) = 2.43, p = .016$). Die korrigierten Effektstärken gaben für den Posttest und für den FU-Test kleine Effekte an (Post: $d_{\text{korrr}} = .34$, FU: $d_{\text{korrr}} = .05$).

Unterschiede in der Einschätzung der Vignetten sexuellen Missbrauchs

Die Kinder konnten die Frage leichter beantworten, ob es sich um ein gutes bzw. ein schlechtes Geheimnis handelte, als die Frage, ob es sich um eine gute bzw. eine schlechte Berührung handelte. Dies wurde sowohl für die Treatmentgruppe als auch für die Kontrollgruppe festgestellt. Die Treatmentgruppe zeigte zu allen drei Messzeitpunkten signifikante Unterschiede zwischen diesen beiden Bedingungen (Prä: t-Test für abhängige Stichproben: $t(90) = 6.68, p < .001^{***}$; Post: t-Test für abhängige Stichproben: $t(88) = 6.11, p < .001^{***}$; FU: t-Test für abhängige Stichproben: $t(86) = 3.11, p < .01^{**}$) auf. Sowohl die Einschätzungen der Treatmentgruppe bezüglich der guten und der schlechten Geheimnisse, als auch der guten und der schlechten Berührungen stiegen im Verlauf vom Prä- zum Posttest (Geheimnisse: t-Test für abhängige Stichproben: $t(87) = 3.47, p < .001^{***}$; Berührungen: t-Test für abhängige Stichproben: $t(87) = 4.43, p < .001^{***}$), und vom Prä- zum FU-Test (Geheimnisse: t-Test für abhängige Stichproben: $t(86) = 4.19, p < .001^{***}$; Berührungen: t-Test für abhängige Stichproben: $t(86) = 2.25, p < .05^*$) signifikant an.

5.2.2.4.4 Geschlechterunterschiede

Mit der Prüfung der vierten Hypothese wurde untersucht, ob es geschlechtsspezifische Unterschiede bei der Beantwortung der beschriebenen Skalen des Fragebogens gab. Es war von Interesse, ob die Wechselwirkung zwischen Gruppe und Messzeitpunkt durch das Geschlecht beeinflusst wurde. Aus diesem Grund wurden univariate Varianzanalysen mit Messwiederholung erneut mit der Berücksichtigung des Faktors Geschlecht für alle Skalen gerechnet. Es zeigten sich für die Skalen keine Haupteffekte für das Geschlecht. Jungen und Mädchen unterschieden sich grundsätzlich nicht in ihren Bewertungen des Fragebogens. Nur für die Skala „Sexueller Missbrauch_Gefühl“ konnten die Mädchen das Gefühl der Kinder in den Vignetten insgesamt noch besser einschätzen als die Jungen. Tabelle 37 im Anhang E. 9 stellt diese Effekte mit dem Faktor Geschlecht sowie diese für die Interaktionen Gruppe und Geschlecht bzw. Messzeitpunkt und Geschlecht dar. Für die dreifach Interaktionen Gruppe x Messzeit x Geschlecht zeigten sich für alle Skalen nicht signifikante Unterschiede, womit die Nullhypothese vorläufig angenommen werden konnte und somit die postulierte Hypothese bestätigt werden konnte. Somit war die Beantwortung der Treatmentgruppe

bzw. der Kontrollgruppe zu den drei Messzeitpunkten unabhängig davon, ob die ProbandInnen Jungen oder Mädchen waren (vgl. Tab. 32). Es konnten also keine Wirksamkeitsunterschiede nach dem Training zwischen Jungen und Mädchen gefunden werden. Die Interaktionen Geschlecht und Gruppe bzw. Geschlecht und Messzeitpunkt waren ebenfalls fast ausschließlich nicht signifikant. Nur für die Skala „Häusliche Gewalt_Gefühl“ konnte eine signifikante Interaktion Messzeitpunkt x Geschlecht gefunden werden (vgl. Tab. 37).

Tabelle 32: Ergebnisse der 3-fach Interaktionen der Wechselwirkung Gruppe x Messzeit x Geschlecht

Skalen	univariate Varianzanalyse mit Messwiederholung
PK	F (1.8, 282.1) = .57, p = .550
HG_E	F (1.9, 293.6) = .50, p = .598
HG_V	F (2.0, 301.0) = .06, p = .935
HG_H	F (1.9, 285.4) = .91, p = .398
HG_G	F (1.7, 259.7) = 2.23, p = .118
SM_E	F (2, 306) = .15, p = .864
SM_V	F (2, 306) = .94, p = .393
SM_H	F (1.7, 265.6) = .26, p = .741
SM_G	F (1.9, 293.7) = .12, p = .878

PK = Problemorientiertes Konfliktlösen; HG_E = Häusliche Gewalt_Einschätzen;
 HG_V = Häusliche Gewalt_Verboten; HG_H = Häusliche Gewalt_Handlungsmöglichkeiten;
 HG_G = Häusliche Gewalt_Gefühl; SM_E = Sexueller Missbrauch_Einschätzen;
 SM_V = Sexueller Missbrauch_Verboten; SM_H = Sexueller Missbrauch_Handlungsmöglichkeiten;
 SM_G = Sexueller Missbrauch_Gefühl

5.2.2.4.5 Ergebnisse zum Einfluss des problemorientierten Konfliktlösens

Um zu prüfen, ob sich die individuelle Ausprägung des problemorientierten Konfliktlösens in der Treatmentgruppe auf die Einschätzung der beiden Gewaltformen auswirkte, wurde eine lineare Regression gerechnet. Tabelle 33 stellt die Ergebnisse der abhängigen Variablen für den Posttest dar. Die erste Spalte (R^2) stellt den Anteil der erklärten Varianz durch das Modell dar (vgl. Field, 2009). In der zweiten Spalte werden die Ergebnisse der F-Tests angegeben, die jeweils das Verhältnis zwischen erklärter und

nicht erklärter Varianz durch das Modell auf Signifikanz prüfen. Schließlich beziehen sich die letzten Angaben auf die Beziehung zwischen der Prädiktorvariablen und der jeweils abhängigen Variablen. Mithilfe der Beta-Koeffizienten kann die jeweilige Regressionsgleichung aufgestellt werden, die den individuellen Wert der abhängigen Variablen durch den Prädiktorwert vorhersagt. Ist die Beziehung der zwei Variablen signifikant, sagt der Prädiktor die abhängige Variable signifikant vorher. Da es sich nur um die Testung eines Prädiktors handelt, gibt der F-Test gleichzeitig dieses Signifikanzniveau an.

Bei der Betrachtung der Ergebnisse für den Posttest fällt auf, dass die R^2 -Werte sehr gering sind und somit auch andere Prädiktoren als nur problemorientiertes Konfliktlösen für die abhängigen Variablen häuslicher Gewalt und sexueller Missbrauchs existieren müssen. Dies überrascht nicht, da die Inhalte der beiden Gewaltformen eigene Konzepte darstellen, deren Verinnerlichung sich in hohen Merkmalsausprägungen zeigen. Die Beta-Werte zeigten sich bei fast allen abhängigen Variablen als signifikant. Demnach sagt die Prädiktorvariable die jeweils abhängige Variable signifikant vorher. Gemäß der Hypothese 5 bedeutet dies, dass nach der Ermittlung der Regressionsgleichungen das Einsetzen eines höheren individuellen Wertes der Skala „Problemorientiertes Konfliktlösen“ eine höhere Ausprägung der abhängigen Variablen mit sich bringt und ein niedriger Gesamtwert der Skala „Problemorientiertes Konfliktlösen“ einen niedrigeren Wert der jeweils abhängigen Variablen. Das heißt, dass die ProbandInnen, die bessere Werte im problemorientierten Konfliktlösen erzielten, höhere Werte in den anderen abhängigen Variablen zeigten. Die Hypothese 5 kann mit Ausnahme der Skala „Häusliche Gewalt_Gefühl“ und „Sexueller Missbrauch_Einschätzen“ bestätigt werden. Für die Überprüfung im FU-Test (vgl. Anhang E. 10) zeigten sich nicht mehr alle Vorhersagen des Prädiktors auf die abhängigen Variablen signifikant, jedoch die interessierende abhängige Variable, die das Einschätzen der Handlungsmöglichkeiten betraf sowie die Einschätzung des Gefühls für beide Gewaltformen.

Tabelle 33: Ergebnisse der linearen Regression zwischen dem Prädiktor (Problemorientiertes Konfliktlösen) und den abhängigen Variablen

Abhängige Variablen (Posttest)	R ²	F- Test	B	SE B	ß
Konstant			2.93	.43	
HG_E	.09	F (1, 84) = 8.15, p < .01**	.29	.10	.30**
Konstant			1.32	.71	
HG_V	.12	F (1, 84) = 11.16, p < .001***	.57	.17	.34***
Konstant			2.67	.43	
HG_H	.14	F (1, 84) = 13.43, p < .001***	.38	.10	.37***
Konstant			4.68	.23	
HG_G	.01	F (1, 84) = .64, p = .428	.04	.05	.09
Konstant			3.72	.42	
SM_E	.03	F (1, 84) = 2.92, p = .091	.17	.10	.18
Konstant			1.91	.68	
SM_V	.05	F (1, 84) = 4.27, p < .05*	.34	.16	.22*
Konstant			3.61	.30	
SM_H	.10	F (1, 84) = 8.88, p < .01**	.22	.07	.31**
Konstant			4.13	.23	
SM_G	.08	F (1, 84) = 7.50, p < .01**	.15	.06	.29**

*** < .001

** < .01

* < .05

HG_E = Häusliche Gewalt_Einschätzen; HG_V = Häusliche Gewalt_Verboten;

HG_H = Häusliche Gewalt_Handlungsmöglichkeiten; HG_G = Häusliche Gewalt_Gefühl;

SM_E = Sexueller Missbrauch_Einschätzen; SM_V = Sexueller Missbrauch_Verboten;

SM_H = Sexueller Missbrauch_Handlungsmöglichkeiten; SM_G = Sexueller Missbrauch_Gefühl

5.2.2.5 Soziale Erwünschtheit

Die zwei dargebotenen Items, die die Antworttendenzen der ProbandInnen im Sinne sozialer Erwünschtheit eruieren sollten, ergaben im Prätest (M = 4.2), im Posttest (M = 4.3) und im FU-Test (M = 4.2) überzeugende Ergebnisse, die darauf hinweisen, dass die Kinder den Fragebogen unabhängig von dieser Tendenz beantworteten. Diese Skala bestand aus den Items: „Ich habe mich schon mal mit jemanden gestritten.“ und „Ich habe schon mal gelogen.“. In der einzelnen Betrachtung der Items bildete sich ab, dass es den Kindern leichter fiel, die erste Frage zu bestätigen als die zweite. Insgesamt kann konstatiert werden, dass die Beantwortungen der evaluationsbezogenen Skalen und der

Skala zur Akzeptanz des Trainings unbeeinflusst von dieser Tendenz zu interpretieren ist.

5.2.2.6 Akzeptanz des Trainings durch die TeilnehmerInnen

Die Motivation der Kinder ist mit der Trainingszufriedenheit verbunden, womit die individuelle Effektivität des Lernens beeinflusst wird. Aus diesem Grund wurden die Kinder der Treatmentgruppe auch zur Akzeptanz des Trainings befragt. Die Einschätzung erfolgte in Form einer fünfstufigen Skala, wobei 1 = ablehnend und 5 = sehr zustimmend bedeutete. Die Gesamtbeurteilung der Akzeptanz, die aus vier geschlossenen Fragen bestand, fiel sehr positiv aus ($M = 4.35$). 79.5 Prozent der Kinder bewerteten das Training insgesamt als sehr gut bzw. gut. Es fanden sich bei keiner Frage Geschlechtereffekte (t-Test für unabhängige Stichproben: $t(82) = -.63$, $p = .531$). Die erste Frage bezog sich auf die Bewertung, wie den Kindern das Training gefallen hatte. Es zeigte sich, dass die TeilnehmerInnen dieser Frage überwiegend zustimmten ($M = 4.41$). Trotz der besonders bei Erwachsenen auftretenden Scheu über Konflikte und Gewalt zu sprechen, schienen die Kinder die Thematisierung und die Art der Darstellung gut zu finden. Der Selbsteinschätzung, wieviel sie davon gelernt hatten ($M = 4.41$), und ob sie sich nun sicherer fühlten und bei Bedarf Hilfe holen würden, stimmten sie überwiegend zu ($M = 4.43$). Die empfundene Selbstwirksamkeit trägt maßgeblich zum Lernprozess und zur Anwendung der Inhalte bei. So zeigt sich, dass Personen mit einer hohen Einschätzung der eigenen Kompetenz in (schwierigen) Situationen effektiver handeln können (Bandura, 1997). Ebenso die Zufriedenheit darüber mit der Trainerin auf alle Fragen gemeinsam eingegangen zu sein, wurde von den Kindern als hoch ($M = 4.2$) bewertet. Anzumerken ist, dass teilweise durch die zeitlichen Rahmenbedingungen, z.B. das Ende der Module, die Kinder auf eine zusätzliche Nachbesprechung mit der Lehrerin vertröstet werden mussten. Grundsätzlich konnten aber alle Fragen beantwortet werden, da auch zwischendurch die Möglichkeit, Fragen zu stellen, gegeben war.

Zudem wurden den 92 TeilnehmerInnen der Treatmentgruppe zwei offene Fragen gestellt, was ihnen am Training gefallen bzw. nicht gefallen hatte. Dieses Format wurde absichtlich gewählt, um den Kindern die Möglichkeit zu geben, Aspekte bzw. Übungsinhalte anzusprechen, die für sie von Wichtigkeit waren und eine präzise Antwort zu formulieren. Bezogen auf die positive Bewertung wurden überwiegend

einzelne Übungen benannt: z.B. „das mit dem Stopp sagen“, „das Spiel, ob es sich um Gewalt handelt“ und „das Pantomimespiel“. Einige wenige Kinder stellten auch die Methoden heraus: „Rollenspiele“, „dass wir geredet haben“ und „das Schauspieler“, sowie eine generelle Bewertung der Trainingsthematik „das Sie uns das beibringen“, „wie man mit Gewalt umgeht“. Einige ProbandInnen beantworteten diese Frage nicht oder schrieben erneut, dass es ihnen gefallen hatte.

Die Frage nach der negativen Bewertung zeigte, dass fast alle Kinder diese mit „nein“ bzw. „Mir hat alles gefallen.“ beantworteten. Auch wenn diese Aussagen recht unpräzise waren, ließen sie doch erkennen, dass der größte Teil der Kinder mit der Thematik, der Vermittlung und der Vorgehensweise einverstanden waren. Übungen wurden nicht benannt, nur ein Kind benannte eine Methode: „das mit dem Vorspielen mag ich nicht.“ Zur generellen Bewertung schrieben drei Kinder, dass die Inhalte für sie nicht sonderlich neu waren: „Naja, das meiste wusste ich schon.“ Außerdem mochte ein Kind diesen Themenkomplex nicht: „das mit der Gewalt“. Zwei Kinder bezogen sich auch auf die Thematik „ja, wenn sich meine Eltern streiten.“ und „ja, dass Gewalt wehtut“. Diese Aspekte waren jedoch unabhängig von der Trainingseinschätzung. Zusammenfassend unterstützten die offenen Fragen die positive Bewertung des Trainings und ließen vereinzelt individuelle Einblicke in die Überlegungen der ProbandInnen zu.

6. Diskussion

Die zentralen Anliegen der Studie waren die Konzeption des vorgestellten Trainings sowie dessen Effektivitätsprüfung. In diesem Kapitel werden die bereits berichteten Ergebnisse zur Prüfung der Hypothesen und der Akzeptanz der TeilnehmerInnen diskutiert. Anschließend werden die Entwicklung und die Durchführung des realisierten Präventionsprogramms kritisch reflektiert. Auch die Diskussion über methodische Aspekte der Evaluation soll erfolgen, insbesondere im Hinblick auf die Stichprobe, das Untersuchungsdesign und des hierfür entwickelten Messinstruments. Schließlich gibt das Kapitel 6.5 einen Ausblick auf offene Fragen und sich daraus ergebende Forschungsperspektiven.

6.1 Diskussion der Ergebnisse zur Prüfung der Hypothesen

Hypothese 1: Problemlorientiertes Konfliktlösen

Es zeigte sich nach dem Training ein signifikanter Zuwachs des problemorientierten Konfliktlösens in der Treatmentgruppe sowohl von der Prä- zur Posttestung als auch zur FU-Testung. Die einzelnen Messzeitpunkte innerhalb der Kontrollgruppe unterschieden sich jedoch nicht signifikant voneinander und blieben im Messzeitpunkt Post und FU deutlich unter denen der Treatmentgruppe. Gemäß der Hypothese 1 bestätigte sich die vermutete signifikante Wechselwirkung zwischen den beiden Gruppen und den Messzeitpunkten. Der große Interaktionseffekt von Eta Quadrat bestätigte, dass die Faktorstufenkombination von Gruppe und Messzeitpunkt sich stark auf das problemorientierte Konfliktlösen auswirkte und somit einen großen Varianzanteil der Gesamtvarianz aufklären konnte. Das Ergebnis steht im Einklang mit MacIntyre und Carr (1999), die in ihrer Untersuchung ebenfalls zeigten, dass die Treatmentgruppe nach der Durchführung ihres Programms zur Prävention sexuellen Missbrauchs eine höhere Ausprägung dieser kompetenzorientierten Variable aufwies als die Kontrollgruppe. Hierbei ist jedoch zu berücksichtigen, dass diese AutorInnen „Selbstbewusstsein“ erfragten, die vorliegende Studie jedoch „Problemlorientiertes Konfliktlösen“ erfasste. Die Untersuchung von MacIntyre und Carr (1999) kann als vergleichbar gelten, da selbstbewusste Kinder häufig Bewältigungsstrategien im Konfliktfall anwenden können

(Greenberg et al., 2003). Dennoch müssen einheitliche Definitionen in verschiedenen Studien berücksichtigt werden.

Häufig wird die Förderung von Selbstbewusstsein bzw. interpersonaler Skills im Zusammenhang mit Gewaltprävention verlangt, jedoch werden diese Konzepte meist unzureichend definiert, zu wenig in der Prävention thematisiert oder nicht explizit in der Trainingsevaluation erhoben (z.B. Topping & Barron, 2009). In der vorliegenden Arbeit wurden diese notwendigen Maßnahmen erfüllt. Da besonders im Kontext von Gewaltprävention eine aktive Problemlösung im Gegensatz zu einer emotionsregulierenden Problemlösung verfolgt werden sollte, erschien problemorientiertes Konfliktlösen für dieses Präventionsvorhaben als relevante Kompetenz, die präzise definiert wurde. Problemorientiertes Konfliktlösen beinhaltet demnach Strategien zum selbstbewussten Kommunizieren sowie zum konstruktiven, aktiven und gewaltfreien Umgang in Konfliktsituationen. Die Fähigkeit des problemorientierten Konfliktlösens gilt einerseits als präventiver Faktor in der Konfrontation mit Gewalterfahrungen (z.B. Berliner & Conte, 1990) und andererseits als entscheidender Faktor, sich aus einer solchen Situation zu befreien bzw. nachfolgend einen positiveren Entwicklungsverlauf einzuschlagen (Harter, 1999). Es wurde festgestellt, dass selbstbewusste Kinder weniger wahrscheinlich als Opfer sexuellen Missbrauchs ausgewählt werden (z.B. Bullens, 1995). Diese Befunde unterstreichen die Bedeutung der konkreten Thematisierung problemorientierten Konfliktlösens im Rahmen einer Gewaltprävention. Für das vorliegende Präventionsprogramm wurden diese Strategien theoretisch abgeleitet und umfassend im ersten Modul behandelt.

Mithilfe von Items, die speziell für diese Gewaltprävention konzipiert wurden, wurde „Problemorientiertes Konfliktlösen“ explizit erfasst. Die Kenntnis, ob sich diese Variable im Rahmen eines kompetenzorientierten Gewaltpräventionsprogramms verbessert hat, ist generell sowie spezifisch für die individuelle Veränderung der Problemlösung von Interesse. Die Ergebnisse der Arbeit zeigen, dass die Problemlösekompetenzen der Kinder insgesamt vom ersten zum zweiten Messzeitpunkt anstiegen und zum dritten Messzeitpunkt leicht wieder abfielen. Die Trainingsgruppe hatte sich jedoch nach der Prävention verbessert. Die Gruppenunterschiede zeigten sich im Post- und im FU-Test, wobei der Unterschied für den FU-Messzeitpunkt aufgrund der Bonferroni-Korrektur gerade nicht signifikant blieb. Es ist jedoch zu beachten, dass

die Bonferroni-Korrektur als konservativ bewertet werden muss (Field, 2009) und tatsächlich nur ein leichter nicht signifikanter Abfall der Werte der Treatmentgruppe vom Post- zum FU-Test nach zehn Wochen stattfand. Die Kontrollgruppe wies zudem im FU-Test leicht verbesserte Werte des Konfliktlösens auf, die sich jedoch nicht signifikant von den anderen Messzeitpunkten erhöhten. Außerdem zeigte die Treatmentgruppe im Vergleich zur Kontrollgruppe ein niedrigeres Ausgangsniveau im Prätest, was bei der Bewertung des generellen Lernzuwachses der Treatmentgruppe berücksichtigt werden muss. Es konnten große Effekte festgestellt werden, die im Sinne der Trainingsziele wünschenswert sind sowie die praktische Relevanz des Moduls anzeigen. Problemorientiertes Konfliktlösen wurde folglich in dieser Arbeit genau definiert, während der Prävention thematisiert und im Anschluss deren Zuwachs erfasst. Die Auswirkungen dieser gelernten Kompetenzen auf die anderen abhängigen Variablen der häuslichen Gewalt und des sexuellen Missbrauchs werden im Zusammenhang mit der fünften Hypothese diskutiert.

Die auf Konfliktlösung orientierten Handlungsansätze sind im Kern mit denen in der Prävention häuslicher Gewalt und sexuellen Missbrauchs vergleichbar, wie z.B. die Vermittlung der konstruktiven Konfliktstrategie nach Straus (1979) und das Einüben verschiedener Handlungsmöglichkeiten im Konfliktfall. Durchgängig wird dabei die aktive Lösungsorientierung als Bewältigungsstrategie im Sinne von Lohaus et al. (2006) angestrebt, die für dieses Präventionsvorhaben noch spezifischer definiert wurde. Somit werden Fallbeispiele mit den Kindern besprochen, die ihnen aus dem Schul- und Freizeitalltag bekannt sind und die sie häufig im Alltag bewältigen müssen. Darüber hinaus werden Fälle im Modul B und Modul C diskutiert, die für sie tendenziell eher unbekannt sind, für die aber auch die problemorientierten Strategien zur Konfliktlösung gelten können. Dadurch werden die Themen eingängiger und knüpfen an vorhandenem Wissen an, was das Lernen vereinfacht.

Hypothese 2: Häusliche Gewalt

Ein Schwerpunkt des Trainings lag auf der Thematisierung missbrauchsrelevanter Situationen häuslicher Gewalt, deren Einschätzung als verbotene Tatbestände und das Trainieren von entsprechenden Handlungsmöglichkeiten. Zudem interessierte die Einschätzung nach dem Gefühl der Kinder in den Vignetten. Es wurde eine signifikante

Interaktion zwischen dem Faktor Messzeitpunkt und dem Faktor Gruppe über die vier Subskalen der „Häuslichen Gewalt“ hinweg gefunden. Somit konnte gezeigt werden, dass auch die Kombination dieser abhängigen Variablen, die in einer theoretischen Beziehung miteinander stehen, Wechselwirkungen zwischen den beiden Gruppen und den jeweiligen Messzeitpunkten aufwiesen und die Treatmentgruppe vom Training profitierte. Die Ergebnisse der multivariaten Analyse stellen somit dar, dass die Skalen „Häusliche Gewalt“ zusammengehörig sind; gleichzeitig konnte bei der Testung die *family wise error rate* kontrolliert werden (Field, 2009).

Die Interaktion konnte auch für die drei Subskalen, für die Unterschiede erwartet wurden, einzeln gefunden werden. Die Hypothesen 2.1 – 2.3 konnten bestätigt werden. Der Haupteffekt Gruppe für die jeweiligen Skalen zeigte, dass die Treatmentgruppe stets höhere Werte aufwies im Vergleich zur Kontrollgruppe; auch die einzelnen Messzeitpunkte unterschieden sich unabhängig von den Gruppen signifikant voneinander. Die detaillierte Betrachtung der Interaktion zeigte jedoch, dass überwiegend Unterschiede zwischen den Gruppen zum zweiten und dritten Messzeitpunkt zu finden waren, die auf die Trainingswirksamkeit hinweisen. Die Ergebnisse der Treatmentgruppe in dieser Untersuchung bestätigten einen angenommenen Lernzuwachs der häuslichen Gewalt durch das Präventionsprogramm in allen interessierenden Variablen bzw. in den postulierten Trainingszielen, die sehr große Effekte sowie Effekstabilität aufwiesen. Die Kontrollgruppe hingegen hatte sich nicht signifikant verändert und blieb stets unter den Ausprägungen der Treatmentgruppe. Vergleiche zu diesem Wirksamkeitsnachweis können in der Literatur, außer in der Untersuchung von Seith et al. (2009), kaum gezogen werden. Deren Evaluationsstudie deutet ebenfalls auf einen Wissenszuwachs zu einzelnen Themen der häuslichen Gewalt hin, besonders dem Einschätzen von häuslicher Gewalt. Jedoch müssen die bereits in Kapitel 2.3.3.2 beschriebenen Mängel im Untersuchungsdesign und im Evaluationsfragebogen berücksichtigt werden. Auch die Effektstärken wurden dabei nicht ermittelt.

Nur die Skalen „Häusliche Gewalt_Verboten“ und „Häusliche Gewalt_Handlungsmöglichkeiten“ innerhalb der Kontrollgruppe zeigten signifikante Werte zwischen den Messzeitpunkten Post und FU bzw. Prä und FU. Da jedoch die Mittelwerte im FU im Vergleich zum Messzeitpunkt Post bzw. Prä abgenommen hatten, deuten diese Werte auf einen unsystematischen Trend hin, der sich wenig sinnvoll

interpretieren lässt. Eine Möglichkeit ist, dass die Motivation zum dritten Messzeitpunkt des Fragebogens abgenommen hatte oder die Kinder sich zu sehr an die Inhalte der Vignetten gewöhnt hatten und diese nunmehr weniger gravierend einschätzten. Gegen diese Idee der mangelnden empathischen Einfühlung bei der Bearbeitung durch die Kontrollgruppe sprach, dass sich die Werte bei der Skala „Häusliche Gewalt_Gefühl“ ebenfalls signifikant vom Prä- zum FU-Test unterschieden. Die Kontrollgruppe erreichte im FU jedoch einen geringfügig höheren Wert als im Ausgangsniveau. Somit ist davon auszugehen, dass die Bewertung des Gefühls der ProtagonistInnen in den fiktiven Fällen sogar anstieg und die Kontrollgruppe sehr wohl überwiegend aufmerksam den Fragebogen ein drittes Mal beantwortete.

Kinder sind in unserer Gesellschaft viel zu häufig Beobachtende partnerschaftlicher Gewalt (BIG e.V., 2008). Es wurde ausführlich dargestellt auf welche Weise Kinder partnerschaftliche Gewalt miterleben und somit auch als Opfer häuslicher Gewalt bezeichnet werden müssen (Holden, 2003). Dabei konnte auch gezeigt werden, dass die Folgen für die Kinder relativ unabhängig davon sind, ob sie selbst angegriffen wurden oder „nur“ anwesend waren (Sternberg et al., 1994). Das Erleben häuslicher Gewalt kann umfassende kurzfristige und langfristige Konsequenzen im Wohlbefinden nach sich ziehen sowie eine Übernahme inadäquater Konfliktstrategien und damit die Akzeptanz von Gewalt begünstigen (Selg et al., 1997). Zudem konnte jedoch gezeigt werden, dass sich die Folgen für die Kinder abhängig von situativen Umständen mildernd auswirken können, wenn sie sich aus der Situation befreien konnten oder soziale Unterstützung erfahren hatten (z.B. Osofsky, 2003). Somit bieten Präventionsmaßnahmen eine entscheidende Chance für betroffene Kinder. Aus diesem Grund wurde häusliche Gewalt in dieser Arbeit im Kontext von Gewaltprävention aufgenommen und sollte in zukünftigen verwandten Präventionsprogrammen deutlicher Eingang finden. Der Überprüfung auf Programmwirksamkeit wurde, entsprechend methodischer Forderungen, sehr umfassend nachgegangen. Diese Erkenntnisse stellen einen maßgeblichen Beitrag zur Forschungsliteratur dar. Sie zeigen, wie bedeutsam der Wissenszuwachs im Kontext der häuslichen Gewalt ist. Gleichzeitig haben die Ergebnisse äußerst anwendungsbezogene Relevanz, da sie durch die großen Effekte den Nutzen des Präventionsprogramms und speziell für das Modul der häuslichen Gewalt anzeigen. Das Offenbaren häuslicher Gewalt kann einerseits dazu führen, dass häusliche Gewalt für Kinder beendet wird, andererseits kann es indirekt dazu beitragen, sexuellen

Missbrauch (Wetzels, 1999) und andere Formen von Gewalt, auch langfristig, zu verhindern bzw. zu beenden.

Durch den Vergleich mit der Kontrollgruppe kann gezeigt werden, dass die Werte der Treatmentgruppe nicht zufällig oder entwicklungsbedingt, sondern durch die Darbietung der Prävention anstiegen (Wottawa & Thierau, 2003). Die Kinder der Treatmentgruppe erkannten somit nach dem Training eindeutiger, dass es sich bei den Fällen der häuslichen Gewalt um Gewalt handelte. Außerdem schätzten sie die Fälle deutlicher als verboten ein. Auch die Tendenz, einer Person davon zu erzählen und Hilfe zu holen, konnte nachgewiesen werden. Besonders das Erkennen und die adäquate Bewertung von häuslicher Gewalt tragen dazu bei, Hilfe zu suchen, was als übergeordnetes Ziel des Trainings gilt. Dieser Befund, dass Opfer Gewalt zunächst als solche bewerten müssen, bevor sie sich aktiv gegen diese verteidigen, zeigt sich häufig in der Literatur (z.B. Layman et al., 1996). Besonders für Kinder erschweren sicher das familiäre Umfeld und die Involvierung vertrauter Personen diese Bewertung. Die Einschätzung, dass diese Vorfälle verboten sind, obwohl sie zu Hause auftreten und somit die Polizei kommen könnte, ist jedoch für Kinder sehr einprägsam. Mithilfe der gelernten Strategien, z.B. sich einer Person anzuvertrauen, kann es gelingen, auf häusliche Gewalt aufmerksam zu machen. Es zeigt sich die Bedeutung von Erwachsenen, die die Kinder ernst nehmen und unterstützen. Aus diesem Grund wurden zudem spezielle Beratungsstellen im Training thematisiert, falls das eigene Umfeld keinen Rückhalt bietet. Die beschriebenen Ergebnisse stützen die Trainingsziele und die Hypothesen. Durch das umfassende Untersuchungsdesign konnten Alternativerklärungen für den Wissenszuwachs in der Treatmentgruppe ausgeschlossen werden. Der leichte Rückgang der Werte im FU-Test kann damit erklärt werden, dass Gedächtnisinhalte im Verlauf stets abnehmen. Dieser Befund wird oft in der Evaluation von Präventionsprogrammen festgestellt (z.B. Topping & Baron, 2009) und weist auf den Nutzen inhaltlicher Wiederholungen hin. Dennoch konnten die TeilnehmerInnen die Fälle noch eindeutig auf einem hohen Niveau bewerten.

Die Hypothese 2.4 konnte ebenfalls mit Vorsicht bestätigt werden; die Treatment- und die Kontrollgruppe unterschieden sich nicht bezüglich der Einschätzung des Gefühls der jeweiligen Kinder in den fiktiven Vignetten in Abhängigkeit der Messzeitpunkte. Es wurde angenommen, dass Kinder ohnehin die Vignetten emotional richtig einschätzen können, auch wenn sie sie gegebenenfalls nicht als Gewalt definierten oder adäquate

Handlungen als notwendig einschätzen würden, d.h. sie womöglich geringe Werte in den anderen Subskalen „Häuslicher Gewalt“ aufwiesen. Von einer stark emotionalen Sensibilität, die das familiäre Umfeld betrifft, kann bei Kindern ausgegangen werden (z.B. Fuhrer, 2009). Es zeigten sich signifikante Anstiege innerhalb der Treatmentgruppe von der Prätestung zur Post- bzw. zur FU-Testung, die darauf hinweisen, dass die Treatmentgruppe nach der Darbietung des Trainings noch genauer das Gefühl der Kinder in den Vignetten einschätzen konnte. Es gab einen signifikanten Gruppenunterschied in der Posttestung. Dieser blieb im FU-Test aber nicht bestehen. Eine generelle Unterscheidung zwischen den beiden Gruppen bezüglich dieser Variablen konnte nicht festgestellt werden. Die ProbandInnen konnten insgesamt und bereits im Prätest sehr gut die Frage zum Gefühl in den Vignetten der häuslichen Gewalt beantworten, unabhängig ob sie zur Treatment- oder zur Kontrollgruppe gehörten. Möglich ist dennoch, dass die Treatmentgruppe aufgrund des Trainings das Gefühl kurzfristig besser einschätzen konnte, allerdings hatten sich auch die Werte der Kontrollgruppe vom Prä- zum Posttest erhöht und vom Prä- zum FU-Test signifikant erhöht. Vielleicht wurden in beiden Gruppen die Fälle reflektiert und durch das Verinnerlichen das Gefühl in den nachfolgenden Testungen negativer bewertet.

Zusätzlich zur Hypothesentestung zeigte sich, dass sich Unterschiede bei der Einschätzung der Vignetten häuslicher Gewalt in Abhängigkeit davon finden ließen, ob sie körperliche oder verbale Gewalt darstellten. Die Treatmentgruppe stellte zu allen Messzeitpunkten eindeutiger fest, dass es sich bei körperlicher Gewalt im Vergleich zu verbaler Gewalt um die Schädigung von Personen handelte. Dieses Ergebnis zeigt, dass tätliche Aktionen Kindern viel eindrücklicher sind als teilweise subtile Formen von Gewalt. Auch Mullender et al. (2010) geben an, dass Kinder psychische Gewalt weniger als solche erkennen. Dennoch zeigte sich für beide Formen, dass die Treatmentgruppe nach dem Training signifikante Unterschiede zum Ausgangsniveau aufwies und somit sowohl körperliche als auch verbale Gewalt deutlicher als Gewalt bewertete. Die Ergebnisse weisen darauf hin, dass die Kinder der Treatmentgruppe im Anschluss an das Training insgesamt häusliche Gewalt besser erkannten und zudem gelernt hatten, verbale Gewalt stärker als Gewaltform wahrzunehmen. Im Training wurde dieser Aspekt besonders anhand der Tatsache erläutert, dass verbale Gewalt auch Verletzungen nach sich ziehen könne, auch wenn diese nicht sichtbar wären. Die Unterscheidung von körperlicher und verbaler Gewalt ist sehr relevant, da sie die

Bandbreite von Gewalt deutlich macht und somit dazu beiträgt, auch verbale Gewalt als solche zu verstehen und sich gegebenenfalls vor dieser zu schützen.

Hypothese 3: Sexueller Missbrauch

Analog zur zweiten Hypothese bestätigte die dritte Hypothese (3.1-3.3), dass die Treatmentgruppe bezogen auf die Themen des sexuellen Missbrauchs im Vergleich zur Wartekontrollgruppe vom Präventionsprogramm profitiert hatte. Der Interaktionseffekt zwischen dem Faktor Gruppe und dem Faktor Messzeitpunkt wurde über die vier Subskalen des „Sexuellen Missbrauchs“ signifikant, wie mithilfe der multivariaten Analyse gezeigt werden konnte. Mithilfe dieser Analyse konnten alle abhängigen Variablen des „Sexuellen Missbrauchs“ gleichzeitig betrachtet und auf Unterschiede geprüft werden. Somit konnte das theoretische Konzept „Sexueller Missbrauch“ umfassender erfasst sowie die Kumulation des Alphafehlers reduziert werden, d.h. fälschlicherweise die Nullhypothese zu verwerfen, obwohl sie eigentlich wahr wäre (Bortz, 1999).

Bei der detaillierten Betrachtung der Ergebnisse konnte die Hypothese 3.1 jedoch nicht bestätigt werden. Die Treatmentgruppe wies insgesamt stets höhere Werte auf als die Kontrollgruppe und die Messzeitpunkte unterschieden sich signifikant voneinander. Die Treatment- und die Kontrollgruppe unterschieden sich jedoch nicht signifikant in Abhängigkeit von den Messzeitpunkten. Jedoch zeigten die Einzelvergleiche für die Messzeitpunkte Post und FU signifikante Unterschiede zwischen den beiden Gruppen, d.h. es bestanden Unterschiede in der Einschätzung zwischen den beiden Gruppen nach dem Training, auch wenn diese sich von einem unterschiedlichen Ausgangsniveau entwickelten. Die Treatmentgruppe verbesserte sich im Anschluss an das Training bezüglich der Einschätzung sexuellen Missbrauchs. Die Kontrollgruppe hatte aber ebenfalls dazugelernt, obwohl sie zu diesem Zeitpunkt noch nicht am Training teilgenommen hatte; auch wenn ihre Werte deutlich unter denen der Treatmentgruppe blieben. Somit kann nicht eindeutig der Wissenszuwachs der Treatmentgruppe auf das Training zurückgeführt werden. In ähnlichen Evaluationsuntersuchungen wurde häufig ein Gruppenunterschied bezüglich der Einschätzung sexuellen Missbrauchs für die Trainingsgruppe im Vergleich zur Kontrollgruppe nachgewiesen (z.B. Tutty, 2000). Davis und Gidycz (2000) geben für die meisten Studien ihrer Metaanalyse mittelgroße

Effekte an. Häufig finden sich aber auch Untersuchungen, die einen Zuwachs in der Treatmentgruppe ermitteln, jedoch keine Kontrollgruppe einsetzen (z.B. Gibson & Leitenberg, 2000). Diese Studien können mit der vorliegenden Wirksamkeitsprüfung quasi nicht verglichen werden und sind wenig aussagekräftig für einen präzisen Wirksamkeitsnachweis. Es kann nicht ausgeschlossen werden, dass das Messinstrument Fragen bei den Kindern aufwarf, die diese mit einer Person besprechen wollten. Möglich ist, dass sich die SchülerInnen der Treatment- und der Kontrollgruppe austauschten oder einzelne Kinder der Kontrollgruppe im Anschluss LehrerInnen oder Eltern nach der Bewertung fragten, um sich ein vollständiges Bild der Thematik zu machen. Dies könnte den Wissenszuwachs der Kontrollgruppe erklären. Weiterhin ist denkbar, dass die ProbandInnen der Kontrollgruppe durch die mehrfache Bearbeitung des Fragebogens lernten und selbst nach Antworten suchten. Zudem ist nicht auszuschließen, dass die LehrerInnen nach der ersten Erhebung darüber sprachen oder sich relevante Unterrichtsthemen bzw. Ereignisse im Schulalltag durch eine fokussiertere Wahrnehmung mehr oder weniger zufällig ergaben. Im Zusammenhang mit der Bewertung der Skalen „Sexueller Missbrauch_Verboten“ und „Sexueller Missbrauch_Handlungsmöglichkeiten“ ist festzustellen, dass die Kinder der Treatmentgruppe nach dem Training bedeutend besser sexuellen Missbrauch in den beschriebenen Vignetten einschätzen konnten als zum ersten Messzeitpunkt. Dieser Wissenszuwachs wirkte sich sehr wahrscheinlich positiv auf die weitere Fragebogenbearbeitung, wie z.B. die Bewertung der Fälle als verbotene Tatbestände, aus.

Bei der Beantwortung der Skala „Sexueller Missbrauch_Verboten“ (Hypothese 3.2) veränderten sich die Werte im Verlauf der Treatmentgruppe signifikant, die der Kontrollgruppe blieben jedoch beinahe gleich. Die Hypothese konnte folglich angenommen werden. So bestanden große Unterschiede zwischen der Treatment- und der Kontrollgruppe im Post- und im FU-Test, die große Effekte anzeigten. Die Einschätzung, dass sexueller Missbrauch als verboten bewertet werden muss, kann eindeutig als Ergebnis des Trainings gelten. Diese durchaus schwierige Bewertung eines Straftatbestands konnte durch die Kinder der Treatmentgruppe verinnerlicht werden und zeigt somit Effekstabilität an. Sie bezog sich auf die dargestellten Fälle, die verschiedene Bekanntschaftsgrade zwischen Opfer und TäterIn anzeigten sowie weibliche und männliche Opfer bzw. TäterInnen abbildeten. Diese Fälle als verboten zu

bewerten ist aus der Untersuchung von Seith et al. (2009) bezüglich häuslicher Gewalt bekannt, die gesonderte Erfassung im Rahmen sexuellen Missbrauchs jedoch nicht. Zusammen mit der Einschätzung, was unter sexuellem Missbrauch zu verstehen ist bzw. welche Handlungen als Missbrauch gelten, kann diese Bewertung straffälliger Taten dazu beitragen, möglichen Missbrauch bei sich und anderen zu erkennen sowie zu wissen, dass dieser nicht akzeptabel ist. So tragen diese Ergebnisse eindeutig dazu bei Missbrauchsmymen (Collings, 1997) aufzulösen und z.B. bekannte TäterInnen stärker wahrzunehmen. Während der Durchführung des Trainings konnte die Trainerin beobachten, wie bedeutsam der Aspekt der Gesetze und des potentiellen polizeilichen Eingriffs für Grundschul Kinder ist. Die Schuldzuweisung an die TäterInnen unterstreicht, dass Kinder nicht für Übergriffe sexuellen Missbrauchs verantwortlich sind und soll dazu beitragen, dass potentielle Opfer sich weniger für diese Erlebnisse schämen (Koch & Kruck, 2000). Die kollektive Thematisierung und Abwertung im Klassenverband kann hilfreich sein, Fälle zu offenbaren oder Fragen zu stellen, die ebenfalls dazu beitragen können, sich mit der Problematik vertraut zu machen bzw. sich gegen übergriffige Ereignisse abzusichern. Außerdem können die Kinder feststellen, dass sexueller Missbrauch auch anderen Kindern widerfährt. Diese Aspekte können es einem Opfer erleichtern, von sexuellem Missbrauch zu berichten.

Die Hypothese 3.3 konnte bestätigt werden. Die Kinder der Treatmentgruppe zeigten im Anschluss an das Training die Aneignung von Handlungsmöglichkeiten im Falle sexuellen Missbrauchs. Es zeigte sich ein signifikantes Ergebnis gegenüber der Kontrollgruppe, welches sich auch in vergleichbaren Untersuchungen findet (z.B. Wurtele, 1992). Die Kontrollgruppe hatte auch geringfügig zum zweiten Messzeitpunkt dazu gelernt, was mit den beschriebenen Aspekten in Verbindung gebracht werden kann, die für die Hypothese 3.1 diskutiert wurden. Aufgrund der deutlichen Mittelwertsunterschiede zwischen den beiden Gruppen nach dem Training konnten selten auftretende sehr große Effekte festgestellt werden, die mit den Ergebnissen von MacIntyre und Carr (1999) übereinstimmen. Diese Ergebnisse weisen auf eine Effekstabilität hin, da sie auch in der FU-Testung gefunden werden konnten. Die Kinder der Treatmentgruppe hatten das „nein“ sagen und die Möglichkeit, eine Vertrauensperson zu Hilfe zu holen, verstanden und verinnerlicht. So zeigten z.B. Leclerc et al. (2010), dass besonders der Einsatz aktiver verbaler Widerstandsstrategien in einer möglichen Risikosituation effektiv sei. Die Ausprägung der zwei Unterkriterien

unterschied sich in der Treatmentgruppe zu allen drei Messzeitpunkten voneinander, wobei den ProbandInnen das „nein“ sagen leichter fiel als jemanden von einem möglichen Ereignis zu berichten. So kann festgestellt werden, dass die Mitteilung an eine dritte Person schwer fällt, was sicherlich mit Gefühlen von Scham und Unsicherheit zusammenhängt und erneut die Wichtigkeit von einem aufgeklärten und unterstützenden Umfeld aufzeigt. Es ist anzunehmen, dass diese Gefühle besonders durch die sexuelle Komponente verursacht werden. Insgesamt waren jedoch beide Werte sehr hoch und verbesserten sich im Anschluss an das Training. Die exemplarischen Übungen im Training hatten zu einer Integration der Bewertung der Fälle sexuellen Missbrauchs, im Besonderen der Möglichkeiten zu handeln, geführt. Es zeigte sich, dass die Kinder im Anschluss an das Training eindeutig besser wussten, was zu tun war. Eine Anwendung auf reale Fälle ist sehr gut denkbar. Denn es gilt zu beachten, dass der sexuelle Beziehungsaufbau durch einem dem Kind bekannten Täter bzw. einer bekannten Täterin, häufig sehr lang dauert (Heiliger, 2000). Folglich muss das Kind nicht zwingend sofort handeln, um den Missbrauch zu verhindern und kann sich eingehend mit auftretenden Zweifeln oder Ängsten auseinandersetzen. Auch wenn ein Kind einen Übergriff eindeutig als sexuellen Missbrauch erkannt hat, es diese angstvolle Situation aber nicht unmittelbar lösen bzw. sich jemanden anvertrauen kann, besteht dennoch die Möglichkeit, dass es im Verlauf handelt und schließlich einer vertrauten Person von Annäherungen berichtet. Es wurde von der Schwierigkeit berichtet, die Anwendung von Skills bzw. deren Zuwachs zu überprüfen (z.B. Amann & Wipplinger, 2005). So muss konstatiert werden, dass eine Testung in einer realen Situation ethisch nicht vertretbar wäre und ohnehin nur den Einsatz von Skills gegen fremde TäterInnen berücksichtigen könnte. Die Verwendung eines Vignettenfragebogens kann aus diesem Grund als nützlich bewertet werden.

Die Hypothese 3.4 konnte angenommen werden, da keine signifikante Interaktion zwischen Gruppe und Messzeitpunkt gefunden wurde. Sowohl die Treatment- als auch die Kontrollgruppe hatte sich jedoch vom Ausgangsniveau zu den nachfolgenden Messzeitpunkten bezüglich der Bewertung des Gefühls in den Vignetten verbessert, wobei die Mittelwerte der Kontrollgruppe unter denen der Treatmentgruppe blieben. Die Treatmentgruppe hatte im Posttest signifikant höhere Werte als die Kontrollgruppe, die aber im FU-Test nicht stabil blieben. Auch Krahe und Knappert (2009) bezogen sich in ihrer Untersuchung mit SchülerInnen der ersten und zweiten Klasse auf den Aspekt

des Gefühls. Zu beachten ist jedoch, dass in deren Untersuchung die Bewertung des Gefühls zu einer allgemeinen Einschätzung der Situation beitragen sollte. Das Ergebnis der vorliegenden Arbeit bedeutet, dass die Einschätzung, wie sich das Kind in der jeweiligen Vignette fühlt, insgesamt im Verlauf der Befragung zunahm und somit als negativeres Gefühl, entsprechend der Situation, wahrgenommen wurde. Eine konkrete Behandlung der Themen führte dazu, dass die ProbandInnen sich noch besser in die Situation einfühlen konnten, was aber aufgrund der Ergebnisse nicht ausschließlich auf das Training zurückgeführt werden kann. Offenbar förderte auch eine indirekte Thematisierung, d.h. durch die Bearbeitung des Fragebogens oder durch das individuelle Suchen nach Antworten, die empathische Einschätzung durch die Kinder. Es ist zu beachten, dass die Treatmentgruppe bereits zur ersten Testung besser, wenn auch nicht signifikant besser, die Gefühle der Kinder in den jeweiligen Vignetten einschätzen konnte als die Kontrollgruppe. Die Veränderung der beiden Gruppen vom gleichen Ausgangsniveau hätte sicherlich deutlicher die relativ gleiche Entwicklung sichtbar gemacht. Die affektive Bewertung einer Situation kann maßgeblich deren Gesamtbewertung und die Tendenz zu handeln beeinflussen und sollte aus diesem Grund in Präventionsprogrammen explizit thematisiert werden.

Es wurde ebenfalls untersucht, ob sich unterschiedliche Bewertungen bezogen auf die Einschätzung sexuellen Missbrauchs ergeben hatten. Dies wurde durch die Frage der guten bzw. schlechten Berührungen sowie der guten bzw. schlechten Geheimnisse erfasst. Diese Unterscheidungen finden sich häufig, um sexuellen Missbrauch in entsprechenden Präventionsprogrammen zu vermitteln (Amann & Wipplinger, 2005). Sie wurden für dieses Training beibehalten, um deren theoretische Ableitung genau darzustellen und die Befunde der bekannten Formulierungen in dieser Untersuchung zu replizieren, wie Topping und Barron (2009) fordern. Es zeigte sich, dass die ProbandInnen beider Gruppen höhere Werte erzielten, wenn nach einem Geheimnis gefragt wurde. Dies kann bedeuten, dass die Kinder in diesen Vignetten eindeutiger sexuellen Missbrauch erkannten im Vergleich zu den Vignetten, in denen nach den Berührungen gefragt wurde. Das impliziert die Abhängigkeit der Antwort von der Vignette. Eine weitere Möglichkeit besteht darin, dass die TeilnehmerInnen eine genauere Vorstellung davon hatten, was mit einem Geheimnis gemeint ist und wonach gefragt wurde; demgegenüber könnte die Bewertung einer Berührung schwieriger für sie gewesen sein. Die Treatmentgruppe hatte sich nach dem Training in beiden Fällen

signifikant verbessert, d.h. sie konnte sowohl die Frage nach der Berührung als auch nach dem Geheimnis besser im Sinne sexuellen Missbrauchs erkennen. Beide Begrifflichkeiten werden verwendet, um Kindern abgeleitete TäterInnenstrategien nahe zu bringen. Die Unterscheidung des guten und schlechten Geheimnisses bezieht sich auf das häufige Unterdrucksetzen der Kinder, damit sie nichts von der Tat verraten (Bullens, 1995). Die Benennungen der Berührungen beziehen sich auf konkrete Handlungen der TäterInnen, die im Rahmen von Präventionsprogrammen meist als „schlecht“ bezeichnet werden. Generell gelten schlechte Berührungen als Berührungen, die Kinder nicht mögen oder nicht wollen (Strohalm e.V., 2011). Somit trugen beide Begrifflichkeiten dazu bei, die Kinder über Abläufe sexuellen Missbrauchs zu informieren.

Der generelle Vergleich zwischen den Bewertungen der häuslichen Gewalt und den Bewertungen des sexuellen Missbrauchs zeigte, dass die Treatment- und die Kontrollgruppe bezüglich den Einschätzungen der verschiedenen abhängigen Variablen der häuslichen Gewalt meist ein gleiches Ausgangsniveau aufwiesen, während bei den Prätests des sexuellen Missbrauchs häufiger Baselineunterschiede zwischen den beiden Gruppen auftraten. Es ist also davon auszugehen, dass die beiden Gruppen ein ähnliches Verständnis von häuslicher Gewalt hatten. Bezogen auf die Fälle des sexuellen Missbrauchs kannte sich jedoch die Treatmentgruppe bereits vor dem Training ein wenig besser aus als die Kontrollgruppe. Diese Baselineunterschiede wurden jedoch aufgrund der notwendigen Bonferroni-Korrekturen nicht signifikant. Bei den interessierenden Mittelwertsunterschieden der häuslichen Gewalt ließen sich insgesamt leicht größere Effekte feststellen als bei den interessierenden Mittelwertsunterschieden des sexuellen Missbrauchs. Während sich die Werte der Kontrollgruppe für die häusliche Gewalt fast nicht signifikant veränderten, zeigte sich bei der Bewertung des sexuellen Missbrauchs häufiger ein leichter Anstieg in der Bewertung durch die Kontrollgruppe. Es kann vermutet werden, dass das Thema des sexuellen Missbrauchs mehr Fragen aufwarf und eventuell eher thematisiert wurde als vorgesehen war. Generell sollten diese Unterschiede aber auch nicht überschätzt werden, da z.B. die Skalen „Sexueller Missbrauch_Verboten“ oder „Sexueller Missbrauch_Handlungsmöglichkeiten“ große Effekte aufwiesen und sich die entsprechenden Werte der Kontrollgruppen kaum verändert hatten.

Hypothese 4: Geschlechterunterschiede

Die vierte Hypothesenprüfung bestätigte, dass die Veränderungen der Mittelwerte der Evaluationskriterien zwischen den Gruppen zu den verschiedenen Messzeitpunkten unabhängig vom Geschlecht der ProbandInnen waren. Dieser Aspekt sollte bei allen Trainingsevaluationen überprüft werden, besonders bei der Thematisierung von Gewalt zwischen den Geschlechtern. Dieser Gesichtspunkt wird jedoch nicht in jeder Studie konsequent beleuchtet (Topping & Barron, 2009). Das Ergebnis der vorliegenden Untersuchung stimmt mit den meisten Evaluationsuntersuchungen zur Prävention sexuellen Missbrauchs überein, die Geschlechtereffekte erfassten (z.B. Tutty, 1997). Jedoch weisen einige Studien auch Unterschiede diesbezüglich auf, die zumeist anzeigen, dass Mädchen stärker von einer Prävention profitieren als Jungen (z.B. Finkelhor & Dziuba-Leatherman, 1995). Bezogen auf die Präventionen häuslicher Gewalt finden sich keine Angaben zur geschlechtsspezifischen Wirksamkeit, weshalb dieses Ergebnis sehr aufschlussreich ist. Da bisher die Verbesserung des Selbstbewusstseins bzw. die Erhöhung der Problemlösekompetenz im Rahmen von Präventionsprogrammen häuslicher Gewalt und sexuellen Missbrauchs selten untersucht worden ist, lassen sich keine geschlechtstypischen Ergebnisse dafür finden. Bei Präventionsprogrammen, die ausschließlich soziale Kompetenz und somit soziale Skills sowie Problemlöseverhalten trainieren, zeigen sich ebenfalls überwiegend keine Geschlechtereffekte (Wekenmann, 2009).

Es wurde keine Interaktion zwischen Geschlecht und Gruppe bzw. Geschlecht und Messzeitpunkt gefunden, wodurch die beschriebenen Befunde nicht eingeschränkt werden müssen. Nur für die Skala „Häusliche Gewalt_Gefühl“ war die Interaktion Messzeitpunkt und Geschlecht gerade signifikant (vgl. Anhang E. 9), d.h. die Mädchen beider Gruppen konnten das Gefühl für die Fälle der häuslichen Gewalt im Prä- und im FU-Test besser einschätzen als die Jungen. Im Posttest bewerteten beide Geschlechter der beiden Gruppen das Gefühl gleich hoch. Auch der Faktor Geschlecht zeigte mit Ausnahme für die Skala „Sexueller Missbrauch_Gefühl“ einen signifikanten Effekt. Die Mädchen konnten diese Skala somit generell leichter beantworten. Somit kann eine Tendenz festgestellt werden, dass die Mädchen die Gefühle beider relevanten Gewaltformen ein wenig besser einschätzen konnten. Dies würde bedeuten, dass die Mädchen sensibler auf die dargestellten Situationen reagierten und sich sehr genau in die ProtagonistInnen einfühlen konnten. Dieses Ergebnis darf aber nicht überbewertet

werden, da die Effekte gerade signifikant wurden und die interessierenden Interaktionen sowie alle weiteren Ergebnisse keine Geschlechterunterschiede anzeigten. Jungen und Mädchen in der Treatmentgruppe hatten nach dem Training dazugelernt.

Im vorliegenden Fall bestätigte sich, dass durch die Programmdarbietung Jungen und Mädchen gleichermaßen angesprochen wurden und davon profitierten. Dies dürfte darauf zurückzuführen sein, dass bei der Konzeption des Präventionsprogramms Inhalte und Beispiele gewählt wurden, die beide Geschlechter interessieren und verstehen. Die Auswahl und Aufbereitung der Themen spielt folglich eine entscheidende Rolle. Zudem sind besonders das Nachvollziehen der besprochenen Fälle sowie das Identifizieren mit fiktiven ProtagonistInnen für einen Lerneffekt relevant (Tutty, 2000). Aufgrund der Tatsache, dass im Schul- und Freizeitalltag zwischen Jungen und Mädchen permanent Interaktionen stattfinden, die die Kinder in ihrem Selbstbewusstsein, ihrer Problemlösekompetenz und ihrer Wahrnehmung von Körpergrenzen beeinflussen, scheint es wenig hilfreich, getrennte geschlechtsspezifische Prävention durchzuführen. Die Ergebnisse bestätigen, dass weder die Jungen noch die Mädchen aufgrund ihres Geschlechts Einschränkungen in der präventiven Arbeit erfuhren. Außerdem können Faktoren, die zu Opfer- bzw. täterspezifischen Erfahrungen bzw. Verhalten beitragen, sowohl bei Jungen als auch bei Mädchen auftreten (Whitfield et al., 2003). Diese Aspekte sollten demnach gemeinsam thematisiert und präventiv bearbeitet werden. Weiterhin könnte zukünftig ein Vergleich von Geschlechtereffekten verschiedener Altersgruppen in Trainingsevaluationen zur Gewaltprävention von Interesse sein, z.B. zwischen dem Grundschulalter und der Adoleszenz.

Hypothese 5: Einfluss problemorientierten Konfliktlösens

Die fünfte Hypothese konnte bestätigt werden. Es zeigte sich, dass das Trainieren problemorientierten Konfliktlösens im Rahmen von Präventionsprogrammen häuslicher Gewalt und sexuellen Missbrauchs nützlich ist und besonders den Erwerb der Handlungsmöglichkeiten, aber auch die Bewertung als verbotene Tatbestände, vorhersagte. Für beide abhängigen Variablen wurden jeweils positive und besonders starke Beziehungen (hohe Beta-Werte) mit der Prädiktorvariablen gefunden. So gilt die Fähigkeit problemorientierten Konfliktlösens nicht nur selbst als Opferschutz, sondern zugleich beeinflusste die individuelle Ausprägung problemorientierten Konfliktlösens

der ProbandInnen in der Treatmentgruppe auch die Werte der anderen Evaluationskriterien im Post-Test positiv (mit Ausnahme „Häusliche Gewalt_Gefühl“ und „Sexuellen Missbrauch_Einschätzen“). MacIntyre und Carr (1999) fanden hingegen, dass die Ausprägung von Selbstbewusstsein sich nicht auf das Wissen und das Lernen von Skills in ihrem Präventionsprogramm zum sexuellen Missbrauch auswirkte. Es kann festgestellt werden, dass das Trainieren problemorientierten Konfliktlösens im Kontext von Gewaltprävention offenbar nützlicher ist. Dies überrascht nicht, da dieses gemäß der Definition Selbstbewusstsein bzw. selbstbewusstes Handeln einschließt und zusätzlich konkrete Skills zur Problemlösung integriert.

In dieser Arbeit zeigten somit Personen mit einer hohen Ausprägung problemorientierten Konfliktlösens höhere Werte bei der Beantwortung der sechs Skalen häuslicher Gewalt bzw. sexuellen Missbrauchs. Während im Post-Test folglich fast alle Subskalen der Gewaltformen signifikant vorhergesagt werden konnten, galt dies im FU-Test nur noch für die Einschätzung des Gefühls und für das Einschätzen der Handlungsmöglichkeiten. Dabei wurde die Skala „Häusliche Gewalt_Gefühl“ im FU-Test signifikant, die im Posttest nicht signifikant gewesen war. Es konnte eine grundsätzliche, häufig postulierte Annahme (z.B. Ayma e.V., 2003), die die Befürwortung eines Empowerment-Ansatzes und die gezielte Förderung von Problemlösekompetenzen im Rahmen von Gewaltprävention erforderlich macht, bestätigt werden. Besonders aktive Problemlösestrategien in Konfliktsituationen verinnerlicht zu haben, sind somit eine wichtige Voraussetzung für den adäquaten und hilfreichen Umgang mit häuslicher Gewalt und sexuellem Missbrauch. Die Verfügbarkeit dieser so genannten Basiskompetenzen reduziert einerseits die Wahrscheinlichkeit, in eine kritische (Gewalt-)Situation zu geraten und erleichtert es andererseits, aktiv aus dieser wieder herauszufinden, falls man doch in eine solche Situation gerät (z.B. Berliner & Conte, 1990). Es wurde bereits ausgeführt, dass problemorientiertes Konfliktlösen als Ausgangspunkt für die Bewältigung potentieller Gewaltsituationen gelten kann.

Zudem wirkte sich die Fähigkeit problemorientierten Konfliktlösens offenbar auch größtenteils auf die Bewertung der dargebotenen Gewaltfälle aus, d.h. diese als Gewalt einzuschätzen, als verbotene Tatbestände zu bewerten sowie die Gefühle der betroffenen Kinder in den Fallgeschichten richtig zu ermessen. Wie bereits beschrieben

(vgl. Kapitel 3.2), werden Bewältigungsstrategien aufgebaut, wenn Personen eigene und Gefühle anderer richtig interpretieren können sowie sozial emotionale Kompetenzen innehaben (Greenberg & Kusché, 1993). Die Fähigkeit, Probleme zu bewältigen, hängt auch mit der Fähigkeit zusammen Konflikte- bzw. Gewaltsituationen angemessen kognitiv und affektiv einzuschätzen. Die Prädiktorvariable sagte besonders die Bewertungen verbotener Gewaltfälle vorher. Personen mit einer hohen Ausprägung problemorientierten Konfliktlösens hatten somit eine sehr gute Vorstellung von den gesetzeswidrigen Fällen. Somit ist die Thematisierung dieser Einschätzung äußerst relevant im Rahmen von Präventionsprogrammen. Problemorientiertes Konfliktlösen kann somit als weit reichende Kompetenz betrachtet werden, die über das Verfügen von Handlungsmöglichkeiten in Konflikte- bzw. Gewaltsituationen hinausgeht. Eine Förderung dieser Kompetenz stellt somit einen unerlässlichen Gesichtspunkt in Gewaltpräventionsprogrammen dar und könnte zukünftig noch umfassender thematisiert werden, um sich noch weitreichender auf die langfristige Bewertung von Gewalttaten auszuwirken. Da Untersuchungen weitestgehend fehlen, die Befunde im Zusammenhang mit problemorientiertem Konfliktlösen nachweisen können, trägt das vorliegende Ergebnis wesentlich zur Bereicherung des Erkenntnisstandes bei.

6.2 Diskussion der Ergebnisse zur Prüfung der Akzeptanz

Die Akzeptanz der TeilnehmerInnen eines Präventionsprogramms erklärt nicht dessen Wirksamkeit, sondern trägt maßgeblich dazu bei, die Zufriedenheit mit dem Programm und dessen Verständlichkeit zu erfassen. Dafür sollten die Kinder geschlossene und offene Fragen im Fragebogen beantworten. Durch die offenen Fragen konnte gewährleistet werden, dass sie für sich wichtige Aspekte benennen konnten. Zudem soll zumeist der eigene Wissensstand eingeschätzt werden. Die Ergebnisse für dieses Präventionsprogramm sind diesbezüglich sehr überzeugend. Die generelle Bewertung, wie den Kindern das Training gefallen hatte, fiel hoch aus. Auch die Selbsteinschätzung, dass sie neues Wissen erworben hatten und die Tendenz, sich zukünftig sicherer zu fühlen und zu handeln, wurde als hoch bewertet. Pohl und Hazzard (1990) z.B. finden ebenfalls in ihrer Untersuchung, dass sich die Kinder im Anschluss an die Prävention sexuellen Missbrauchs sicherer und zudem weniger ängstlich fühlten.

Diese Rückmeldungen zeigen eine generelle Bestätigung, diese Themen mit Kindern in entwicklungsadäquater Form behandeln zu können und deuten auf deren Bedarf hin. Dies belegt auch die Untersuchung von Seith et al. (2009). Kinder möchten generell über Konflikte und verschiedene Gewaltformen sprechen dürfen, da sie meist ohnehin vage über die Bandbreite dieser Erlebnisse Bescheid wissen und sich durch die Thematisierung ernst genommen fühlen (Kavemann, 2008). Es konnte eine ausgeprägte Zufriedenheit speziell mit den Inhalten und der didaktischen Darbietung dieses Präventionsprogramms festgestellt werden. Die Sicht der Kinder war ein großes Anliegen in dieser Untersuchung, da sie schließlich die RezipientInnen des Präventionsprogramms waren. Somit konnte eine ethisch wertvolle Programmdarbietung durch die Kinder bestätigt werden, die sich zusätzlich auf den Wissenszuwachs der TeilnehmerInnen auswirkte. Dieses Ergebnis ist für mögliche zukünftige Durchführungen des Präventionsprogramms entscheidend. Eine hohe Akzeptanz sowie die Einschätzung, Aufgaben meistern zu können, gehen mit einer hohen Motivation einher, die Trainingsinhalte zu verstehen und schließlich zu lernen (z.B. Atkinson, 1957). Besonders die Bewertung und die Reflexion der eigenen Kompetenzen trägt dazu bei, sich in Konfliktsituationen handlungsfähiger und besser vorbereitet zu fühlen (Bandura, 1997) und ist somit entscheidend für die Erfüllung der Trainingsziele sowie der damit verbundenen Absicht, dieses Wissen im Alltag bzw. im Konfliktfall einzusetzen.

Die Tatsache, dass keine Geschlechtereffekte zu finden waren, zeigt, dass Jungen und Mädchen das Präventionsprogramm gleichermaßen akzeptierten und ihrer Auffassung nach unabhängig vom Geschlecht davon profitierten. Durch die Erfassung der TeilnehmerInnenakzeptanz wurde auch indirekt erhöhte Angst nach dem Training erfragt. Die meisten Untersuchungen weisen keinen negativen Effekt diesbezüglich auf (z.B. Hazzard et al., 1991). Eine Studie zeigte sogar die Angstverminderung bei Kindern durch die Behandlung der relevanten Themen in der Prävention (Wurtele & Miller-Perrin, 1987). Angst wurde in der vorliegenden Arbeit nicht explizit erhoben, jedoch kann aufgrund des eindeutigen Ergebnisses, dass sich die Kinder im Anschluss an das Training sicher fühlten, nicht von einer Erhöhung dieser Variablen ausgegangen werden. Zusätzlich bekundeten die Kinder auch in den offenen Fragen ihre Akzeptanz. Nach der Analyse dieser Antworten zeigten sich ebenfalls keine Anzeichen erhöhter Angst. Im Rahmen der Nachbereitung dieses Präventionsprogramms äußerten sich die

Kinder diesbezüglich nicht und auch die Lehrerinnen berichteten von keinen Anhaltspunkten im nachfolgenden Schulalltag. Die Ausprägung dieser Variablen ist im Zusammenhang mit der vorliegenden Prävention nicht wahrscheinlich; generell ist sie sehr abhängig von der didaktischen Aufbereitung eines Trainings.

6.3 Kritische Reflexion des realisierten Präventionsprogramms

6.3.1 Entwicklung des Präventionsprogramms

Wie im Kapitel 2.3.5.1 beschrieben, sind die Themen für ein Präventionsprogramm von relevanten Forschungsbefunden abzuleiten. Eine theoretische Fundierung sollte sowohl für das gesamte Konzept als auch für die einzelnen Module erfolgen (vgl. Preiser & Wagner, 2003). Für das beschriebene Programm zur Prävention häuslicher Gewalt und sexuellen Missbrauchs wurde demnach ein theoretischer Rahmen gesteckt, innerhalb dessen der Zusammenhang der verschiedenen Gewaltformen aufgezeigt und die Auffassung vertreten wird, dass das Erleben der einen Gewaltform diese oder auch jene Form nach sich ziehen kann (z.B. Becker et al., 2010; McCloskey et al., 1995). Generell wird in dieser Arbeit davon ausgegangen, dass verschiedene Gewalterfahrungen auch das Erleben anderer Formen von Gewalt begünstigen. So zeigten z.B. Boney-McCoy und Finkelhor (1995), dass das Erleben sexuellen Missbrauchs durch eine vorangegangene Viktimisierung um den Faktor 5 erhöht wird. Die Themen der häuslichen Gewalt und des sexuellen Missbrauchs sind in ein Programm zur allgemeinen Gewaltprävention eingebettet, indem sehr verschiedene Konflikt- und Gewaltsituationen behandelt werden. Die Notwendigkeit nämlich, problemorientiertes Konfliktlösen zu integrieren bzw. konkret zu thematisieren, wurde bereits ausführlich im Kapitel 6.1 diskutiert.

Topping und Barron (2009) kritisieren, dass in ihren gesammelten Untersuchungen inhaltlich zu wenig Bezug zwischen den Studien genommen wurde und somit keine Ergebnisse repliziert werden konnten. Außerdem bemängeln sie die Untersuchungen als überwiegend atheoretisch. Sie konnten zwar bestimmte Kernthemen in der Prävention sexuellen Missbrauchs über verschiedene Studien hinweg identifizieren, jedoch ohne deren theoretische Entwicklung nachvollziehen zu können. Aus diesem Grund wurde bei der Entwicklung des vorliegenden Präventionsprogramms besonders auf die theoretische Ableitung geachtet und diese detailliert dargestellt (vgl. Kapitel 3.2). Durch

die Prüfung wissenschaftlicher Befunde konnten Themen bestehender Präventionsprogramme erkannt und neue, z.B. die Thematisierung verschiedener Konfliktstrategien nach Straus (1979), herausgefunden werden. So wurde folglich auf die benannten Kernthemen Bezug genommen, um diese zu replizieren und zusätzlich relevante wissenschaftliche Erkenntnisse einbezogen. Für die Inhalte der einzelnen Module wurden also die jeweils zugrunde liegenden Theorien sowie die Themen und die entsprechenden Übungen, die für das Training abgeleitet wurden, präzise beschrieben. So konnte ein theoretisch fundiertes Programm umgesetzt werden, das die Fachliteratur für die pädagogische Praxis und für die Entwicklung von Präventionsprogrammen fordert.

Lohaus und Trautner (1997) postulieren speziell für die Prävention sexuellen Missbrauchs dessen präzise Definierung und die Einführung adäquater Begrifflichkeiten. In der umfassenden Untersuchung zur Prävention sexuellen Missbrauchs in Schulen fanden Topping und Barron (2009), dass in nur zwei Studien sexueller Missbrauch definiert wurde (z.B. Pohl & Hazzard, 1990). Dieses Vorgehen ist jedoch äußerst fragwürdig, da eindeutig dargestellt werden sollte, worauf sich die gesamte Untersuchung sowie eine themenspezifische Prävention beziehen. Die genaue Definierung grundlegender Konzepte ist maßgeblich für eine exakte Untersuchung. Ebenso sollten Informationen über die Täterin bzw. den Täter sowie TäterInnenstrategien gegeben werden. Auch der Ablauf möglicher Konflikt- bzw. Gewaltsituationen sollte dabei im Fokus stehen und entsprechend Handlungsmöglichkeiten davon abgeleitet werden (Amyna e.V., 2003). Diese konzeptionellen Forderungen wurden in diesem Präventionsprogramm berücksichtigt. So wird besonders thematisiert, dass es sich bei TäterInnen häufig um eine dem Kind bekannte Person handeln kann, dass Kinder dabei meist unter Druck gesetzt und eingeschüchtert werden und dass die TäterInnen wissen, dass ihr Handeln verboten ist. Außerdem wird benannt, dass Kinder in keinem Fall Schuld an sexuellem Missbrauch sind. Die Berücksichtigung dieser Themen bildet vollständig Missbrauchssituationen ab und muss folglich in Präventionsprogrammen entwicklungsadäquat besprochen werden. Diese konzeptionellen Forderungen können auch auf die Prävention häuslicher Gewalt übertragen werden. Da der Forschungsstand dazu jedoch deutlich weniger aussagekräftig ist, sollten Ableitungen aus vergleichbaren Themen zur Gewaltprävention übertragen und diese schließlich überprüft werden. Auch Schutz- und

Risikofaktoren sollten für Präventionsinhalte, z.B. die Thematisierung der sozialen Unterstützung, berücksichtigt werden.

In der Präventionsforschung wird der Aspekt der Opferprävention kontrovers diskutiert (z.B. Catholic Medical Association Task Force, 2006). GegnerInnen solcher Präventionsvorhaben geben an, dass der Fokus auf der TäterInnenprävention liegen sollte und nicht auf der des Opfers. Zweifelsfrei sollte das Hauptaugenmerk auf die Prävention für potentielle TäterInnen gerichtet werden, dennoch zeigt sich durch das Verhalten von TäterInnen, dass Kinder eine große Chance haben, Gewalt zu entkommen, wenn sie benannte Verhaltensstrategien anwenden können (z.B. Smallbone & Wortley, 2001). Die Möglichkeit, alle potentiellen TäterInnen für solche Präventionen zu erfassen, ist hingegen unrealistisch. Schulische Gewaltprävention im Curriculum zu verankern sollte dagegen vergleichsweise leichter realisiert werden können. Die Behandlung präventiver Themen steht nicht im Zusammenhang mit übertragener Schuld oder Teilschuld des Kindes. Es würde wohl kaum jemand die Schuldfrage in Betracht ziehen, wenn ein Kind einen Selbstverteidigungskurs machen würde, um sich vor Überfällen bzw. Dieben zu schützen. Zudem werden mit den Kindern die Frage der Schuld bzw. Unschuld und die wahrscheinlich auftretende Angst thematisiert. Auch aus diesem Grund sollte stets ausreichend Zeit zum Fragen Stellen eingeplant werden.

Das eingesetzte Programm wurde in einem Manual beschrieben. Somit können die Ergebnisse der Entwicklung wortgetreu festgehalten werden. Außerdem kann durch die einheitliche Durchführung auch die notwendige Standardisierung für die Evaluation gesichert werden (Hébert et al., 2001). Somit wurde gewährleistet, dass alle ProbandInnen tatsächlich dieselben Anweisungen und Übungen erhielten. Vor der schriftlichen Festlegung wurde eine Testdurchführung mit drei Klassen umgesetzt, um das Training während des Konstruktionsprozesses zu optimieren. So konnte mithilfe der TeilnehmerInnen festgestellt werden, welche Inhalte noch nicht präzise genug formuliert waren oder wo Zweideutigkeiten zu finden waren. Generell zeigte sich jedoch bereits im Testdurchlauf, dass das Training gut verstanden und akzeptiert wurde. Nach geringfügigen Veränderungen, z.B. in der Formulierung einer Übungsanweisung, konnte die Testphase abgeschlossen und die Evaluation durchgeführt werden. Dieser Vorgang ist nicht nur aus messtheoretischen Gründen äußerst sinnvoll, sondern besonders auch aus ethischen und entwicklungspsychologischen. Somit konnte

einerseits die Akzeptanz der Themen besser eingeschätzt werden und andererseits ließen sich die Übungen und Diskussionen sehr genau auf die Zielgruppe abstimmen.

6.3.2 Durchführung des Präventionsprogramms

Für dieses Präventionsprogramm häuslicher Gewalt und sexuellen Missbrauchs wurden in der Phase der Entwicklung die zugrunde liegenden didaktischen Überlegungen und deren theoretischen Grundlagen genau bestimmt und beschrieben. Häufig werden diese in Untersuchungen vernachlässigt (z.B. Davis & Gidycz, 2000). Für den didaktischen Rahmen des Programms wurde das Modell der Elaborationswahrscheinlichkeit nach Petty und Cacioppo (1981) gewählt. Durch die Vermittlung von Informationen können Themen gelernt und Einstellungen geformt werden. Programmübergreifend wurde zudem der Empowerment-Ansatz nach Theunissen und Plaute (1995) verfolgt, wonach Kinder sehr aktiv und über die frontale Unterrichtsmethode hinaus lernen. Die Berücksichtigung kognitiver, affektiver und behavioraler Elemente trägt nämlich zu einer nachhaltigen Einstellungsbildung bei (Berrick & Gilbert, 1995). Alle drei Komponenten wurden bei dieser Prävention durch eine Vielzahl verschiedener Methoden in den einzelnen Modulen einbezogen, z.B. durch die Diskussion verschiedener Themen, das Einfühlen in Beispielsituationen sowie das Ausprobieren hilfreichen Verhaltens in Rollenspielen. Wie in Kapitel 2.3.5.2 beschrieben, werden praktische und aktive Übungen, das Wiederholen der Inhalte und die Durchführung von mindestens drei Sitzungen für eine wirksame Prävention verlangt (Lohaus & Schorsch Falls, 2005). Diese Forderungen wurden in diesem Programm umgesetzt. Günstig wären zusätzliche Sitzungen, die aber häufig aus organisatorischen Gründen schwierig zu realisieren sind.

Lohaus und Schorsch Falls (2005) kritisieren, dass Präventionsprogramme gegen das Erleben sexuellen Missbrauchs häufig für ein breites Altersspektrum eingesetzt und somit spezifische Entwicklungsvoraussetzungen nur mangelhaft berücksichtigt werden. Aus diesem Grund wurde das vorliegende Programm nur auf eine Klassenstufe zugeschnitten und sowohl das Training als auch der Fragebogen in der Pilotphase mit Kindern in diesem Alter geprüft. Damit konnte sichergestellt werden, dass die TeilnehmerInnen nicht, z.B. durch zu schwierige und altersinadäquate Beispiele oder Begriffe, überfordert wurden.

Auch sollte während der Konzeption eines derartigen Präventionsprogramms auf geschlechts- und kultursensible Inhalte geachtet werden (Tutty, 2000). Der erste Aspekt wurde bereits ausführlich diskutiert (vgl. Kapitel 6.1.1). Ausgehend von der Annahme, dass durch eine fortschreitende Globalisierung nicht mehr nur von einer Nationalität bzw. sehr ähnlichen kulturellen Hintergründen ausgegangen werden kann, muss darauf geachtet werden, kulturelle Diversität im Schulalltag abzubilden. Dies wurde in diesem Programm hauptsächlich durch die Einbeziehung von verschiedenen Namen mit unterschiedlicher Herkunft und familiärer Besonderheiten (z.B. Leben in einer Mehrgenerationenfamilie) realisiert. Natürlich tragen die Kinder als TeilnehmerInnen selbst durch ihre Beiträge und Fragen zu einer interkulturellen Diskussion bei, wovon die gesamte Klasse profitieren kann. Kinder aus z.B. türkischen Familien haben sicherlich andere Konzepte von Berührungen, da Körperkontakt und das Zusammensein der Familie anders (enger) gelebt wird als bei Kindern aus deutschen Familien. Dieser Austausch kann sehr gut dazu beitragen, individuelle Einstellungen von Nähe und Distanz zu diskutieren und unterschiedliche Bedürfnisse wahrzunehmen. Entscheidend sollten, wie bereits angesprochen, die jeweils guten oder schlechten Gefühle der Kinder sein. Für das vorliegende Programm hätten interkulturelle Konzepte noch umfassender ausgearbeitet werden können, was im Kapitel 6.5 ausgeführt wird. Jedoch kann die Berücksichtigung verschiedener Nationalitäten im Klassenraum sowie in den Materialien und Fragebogen zu einer jeweiligen Identifizierung beitragen.

Schwierig bleibt dennoch, wenn Kinder in einer Familie aufwachsen, die sehr traditionelle (konservativ patriarchalische) Wertvorstellungen pflegt, die kulturell- oder familienbedingt sind. Häufig lassen sich da Gewalt begünstigende Einstellungen finden, die mit gewalttätigen Konfliktstrategien einhergehen (Lanier, 2001), wodurch es den Kindern erschwert wird, liberale Einstellungen, wie das Konzept der Körpergrenzen, zu verinnerlichen. Dieser Aspekt ist jedoch nicht zwangsläufig kulturell bedingt. Sroufe et al. (1993) weisen auf die Bedeutsamkeit, das Aufzeigen von Körpergrenzen gelernt zu haben, hin. Personen, die diese in der Kindheit adäquat gelernt hatten, waren sozial kompetenter, beliebter bei Peers und zeigten eher ein sicheres Bindungsverhalten, wodurch die Wahrscheinlichkeit in Konflikt- oder Gewaltsituationen zu geraten verringert wird.

Es sollte selbstverständlich sein, dass TrainerInnen gut ausgebildet sind und sowohl Erfahrungen im Umgang mit Kindergruppen als auch mit den zu vermittelnden Inhalten

haben. Häufig werden für schulbezogene Prävention LehrerInnen eingesetzt, die eine pädagogische Ausbildung haben, jedoch nicht unbedingt mit den zu vermittelnden Themen vertraut sind (Topping & Barron, 2009). So zeigten Layzer et al. (2001), (zitiert nach Fuhrer, 2009), dass sich durch die Leitung professioneller TrainerInnen in Präventionsprogrammen (sowie eine frühzeitige Programmdurchführung) die Effektgrößen im Erziehungsbereich verdoppelten. Das Beisein der LehrerInnen ist dennoch notwendig, da sie die Kinder bereits kennen und diese in der Durchführung unterstützen können. Außerdem können besonders die LehrerInnen an themenrelevante Inhalte, die z.B. im Klassenverband aufgetreten sind, anknüpfen. Da sich die Kinder in der vorliegenden Untersuchung im Grundschulalter befanden, äußerten sie sich auch im Beisein ihrer Lehrerinnen unbeschwert und offenbarten Selbsterfahrungsaspekte. Die Einbindung der LehrerInnen spielt zudem eine zentrale Rolle für die mögliche fortlaufende Thematisierung im Klassenverband. Für den Abschluss der Durchführung in dieser Prävention wurden die definierten Nachbereitungsmaßnahmen und gegebenenfalls angezeigten Handlungsanweisungen unter Berücksichtigung des Paragraphen 8a des Kinder- und Jugendhilfegesetzes realisiert (vgl. Kapitel 5.2.1.4). Es kann zusammenfassend festgestellt werden, dass die TeilnehmerInnen im Training keinen unentdeckten Fall offenbarten, jedoch von erlebten Ereignissen berichteten. Der Bedarf, offene Fragen im Anschluss zu klären, war äußerst gering.

Angaben bezüglich der Kosten für die Durchführung des Programms, wie sie von Preiser und Wagner (2003) gefordert werden, sind in der vorliegenden Untersuchung zu vernachlässigen, da sie von der Verfasserin allein übernommen wurden und keinem Auftraggeber bzw. keiner Auftraggeberin in Rechnung gestellt werden können.

6.4 Diskussion der methodischen Aspekte der Evaluation

6.4.1 Stichprobe

Es wurde eine angemessene Anzahl an ProbandInnen für die Überprüfung der Wirksamkeit in der Evaluationsstudie gewonnen. Dadurch konnten die untersuchten Mittelwertsunterschiede zuverlässig die postulierten Hypothesen stützen (Cohen, 1988). Die Ausfallrate der TeilnehmerInnen während der Untersuchung war klein, was zu einem sehr geringen Datenverlust und folglich zu einer geringen statistischen Mortalität

führte (Wottawa & Thierau, 2003). Häufig muss dieser Aspekt als Schwierigkeit von Längsschnittstudien benannt werden. Die Auswahl der Kinder im Alter zwischen acht und neun Jahren, also der dritten Jahrgangsstufe, wurde auch nach der Durchführung des Projekts als sehr nutzbringend eingeschätzt. So zeigte sich, dass die Kinder kognitiv und moralisch in der Lage waren, die behandelten Inhalte zu verstehen, die mithilfe konkreter Beispiele vermittelt wurden. Die Anforderungen an die TeilnehmerInnen waren präzise an die nächste Entwicklungsstufe angepasst und konnten somit als Herausforderung, jedoch nicht als Überforderung bewertet werden. An diese Altersstufe sollten sich auch weiterhin Maßnahmen zu Gewaltprävention richten, da Kinder in dieser Entwicklungsphase bereits mit einer Vielzahl von Konflikten oder schwierigen Situationen umgehen müssen und gleichzeitig zugrunde liegende Konzepte verstehen (Daro, 1994). Besonders das Modul der problemorientierten Konfliktlösung in diesem Präventionsprogramm kann zu einer adäquaten Unterstützung im Umgang mit einem breiten Spektrum verschiedener Vorfälle beitragen.

Es wurden bei einigen Skalen Baseline-Unterschiede zwischen der Treatment- und der Kontrollgruppe gefunden, die sich jedoch durch die Bonferroni-Korrektur nicht signifikant erwiesen. Die Mittelwerte der Kontrollgruppe waren dabei teilweise niedriger als die der Treatmentgruppe. Für die Skala „Problemorientiertes Konfliktlösen“ jedoch erzielte die Kontrollgruppe einen höheren Wert im Ausgangsniveau. Die Kinder besuchten Grundschulen mit vergleichbaren Konzepten und einer sehr ähnlichen Durchführung des Unterrichts. Auch das soziale Umfeld und die Art der auftretenden Konflikte in den jeweiligen Schulen waren vergleichbar. Bezogen auf die geringen Unterschiede in der Präterstung, die sich tatsächlich zeigten, kann angenommen werden, dass die Treatmentgruppe im Vorfeld der Untersuchung vielleicht doch im Unterricht bereits mehr über sexuellen Missbrauch gesprochen hatte bzw. mehr davon gehört hatte. Für die Kontrollgruppe könnte z.B. gelten, dass die Klassen mit ihren Lehrerinnen besonders aktiv und problemorientiert mit sozialen Konflikten umgehen.

6.4.2 Untersuchungsdesign

Um relevante Aussagen zur Effektivität von Präventionsprogrammen machen zu können, sind Untersuchungen unter Anwendung eines Längsschnittdesigns erforderlich

(Gollwitzer & Jäger, 2009). Der Untersuchungszeitraum vom ersten bis zum dritten Messzeitpunkt umfasste drei Monate. Diese Zeitspanne hätte für eine Überprüfung der langfristigen Effektivität idealerweise länger sein können, jedoch ließ dies die Organisation mit den Schulen nicht zu. Die Festsetzung eines FU-Messzeitpunkts zehn Wochen nach dem Messzeitpunkt Post lieferte jedoch wichtige Informationen für den Nachweis einer hinreichenden Stabilität der Effekte.

Auch der Einsatz einer Wartekontrollgruppe für die Ermittlung der Wirksamkeit wird als unverzichtbar angesehen (Wottawa & Thierau, 2003). Es war unter ethischen Gesichtspunkten, besonders bei dieser Thematik, dringend geboten, der Kontrollgruppe nach der dreifachen Erhebung ebenfalls ein Training anzubieten. So wurde es durch den Vergleich mit der Treatmentgruppe möglich, festzustellen, ob die Ergebnisse der Treatmentgruppe bezogen auf die definierten Evaluationskriterien tatsächlich auf die Durchführung des Trainings zurückzuführen waren. Entwicklungs- oder Testungseffekte wurden folglich kontrolliert (Cook & Campbell, 1976). Somit konnten Alternativerklärungen, wie z.B. Motivationseinflüsse oder natürliche Reifung der ProbandInnen, eher ausgeschlossen werden. Die Bedeutung von Testwiederholungseffekten für die Ermittlung der Programmwirksamkeit kann ebenfalls durch eine Kontrollgruppe vernachlässigt werden (Wottawa & Thierau, 2003). In dem Fall, dass die Kinder durch die Bearbeitung des Fragebogens dazulernten, hätte sich dieser Umstand sowohl auf die Treatment- als auch auf die Kontrollgruppe ausgewirkt und würde bei der Überprüfung der Mittelwertsvergleiche der beiden Gruppen einbezogen. Dies gilt auch für die bereits benannten Erinnerungseffekte sowie für eine mögliche Sensibilisierung für die Fragestellung nach der ersten Fragebogenbearbeitung. Die beschriebenen Effekte müssen bei der Durchführung von Längsschnittstudien berücksichtigt werden.

Die Beachtung der dargestellten Aspekte tragen dazu bei eine gute interne Validität der Untersuchung vorzuweisen. So kann von interner Validität ausgegangen werden, wenn die Ausprägungen der abhängigen Variablen auf das Trainingsprogramm zurückzuführen sind. Generell kann die Schwierigkeit bestehen, dass interne Validität in quasi-experimentellen natürlichen Settings gering ist. Bei der Einhaltung der methodisch angezeigten Schritte, die es bei einer Evaluationsuntersuchung zu berücksichtigen gilt, kann von interner Validität ausgegangen und somit das Auftreten von Verzerrungseffekten, durch z.B. den Einsatz einer Kontrollgruppe oder einer

standardisierten Durchführung, vermieden werden. Die Messinstrumente in dieser Evaluation waren zudem genügend reliabel, außerdem wurden statistische Regressionseffekte beachtet, wie in Kapitel 6.3.4 diskutiert wird. Auch experimententelle Mortalität konnte nicht festgestellt werden (Bortz & Döring, 2006). Alle nach Gollwitzer und Jäger (2009) sowie Hatry und Newcomer (2004) dargestellten geforderten Aspekte für die Verbesserung der internen Validität wurden in dieser Arbeit eingehalten (vgl. Kapitel 2.3.1). Obwohl es sich um eine quasi-experimentelle Untersuchung handelt, was kritisch zu bewerten ist, muss dennoch beachtet werden, dass eine Randomisierung auf Klassenebene realisiert werden konnte. Die ProbandInnen wurden demnach der Treatment- bzw. der Kontrollgruppe nicht individuell zugewiesen, sondern die verschiedenen Klassen wurden den beiden Gruppen zufällig zugeteilt. Diese Maßnahme trägt entscheidend dazu bei, Äquivalenzproblemen der beiden Gruppen entgegen zutreten.

Die Feststellung interner Validität gilt als notwendige Voraussetzung für externe Validität. Letztere kann in Felduntersuchungen bzw. in natürlicheren Forschungssettings leichter erreicht werden. Externe Validität und folglich der Nachweis von Transfereffekten außerhalb der Untersuchungssituation wird nachfolgend differenziert beleuchtet. Es muss beachtet werden, dass die Übertragung der Ergebnisse nur auf eine Grundgesamtheit bezogen werden darf, die die Stichprobe repräsentiert. Außerdem müssen valide Messinstrumente zum Einsatz kommen (Bortz & Döring, 2006). Der Aspekt der Generalisierbarkeit kann damit gewährleistet werden. So ist davon auszugehen, dass die Ergebnisse auf vergleichbare Personen, Settings oder Zeitpunkte übertragen werden können. Die Übertragung der Ergebnisse auf eine natürliche Situation (Aspekt der Realität) ist für die vorliegende Untersuchung komplexer. So kann davon ausgegangen werden, dass die Strategien der allgemeinen Konfliktlösung auch außerhalb des Trainings, z.B. im Familien- und Freundeskreis, angewendet werden. Bezogen auf die Themen der Gewaltformen kann eine Übung im geschützten Rahmen schwer mit einer realen Situation verglichen werden. Die emotionale Lage eines Kindes im Klassenraum kann sicherlich trotz stark empathischer Einfühlung nur zu einem geringen Anteil mit einer tatsächlichen Begebenheit gleichgesetzt werden. Dennoch darf die Lösung nicht sein, auf das Einüben von Skills zu verzichten. Denn gerade durch das Üben und Verinnerlichen dieser Kompetenzen können Handlungen automatisiert und deren Einsatz nachfolgend als realistischer

eingeschätzt werden. Durch das Wissen, kompetent zu sein, wird die Selbstwirksamkeit und dadurch die Chance, Hilfe zu holen, erhöht (Bandura, 1997). Zudem wurde ausführlich beschrieben, wie viel Zeit vergeht, bis konkrete Übergriffe sexuellen Missbrauchs tatsächlich erfolgen. Für Kinder, die verlässliche Bezugspersonen haben, könnte somit eine Tat durch den Bericht des Kindes abgewendet werden. Kinder, die aus sexuellem Missbrauch vornehmlich das Gefühl von Beachtung und geliebt werden ableiten, deren TäterIn zur Kernfamilie gehört und die stark sozial depriviert sind, dürften eher seltener Handlungsstrategien einsetzen. Auch Kindern, die durch das Offenbaren von z.B. häuslicher Gewalt den Zusammenhalt ihrer Familie in Gefahr sehen, wird es schwerer fallen einer vertrauten Person davon zu berichten. Dies ist jedoch davon abhängig, wie sehr das Kind von der erlebten Gewalt betroffen ist und wie sich der nicht-gewalttätige Elternteil gegenüber dem Kind verhält. Besonders für mit der Situation tendenziell allein gelassene Kinder wäre es hilfreich, einen starken Klassenverbund und kompetente KlassenlehrerInnen bzw. SchulpsychologInnen zu haben sowie eine erwachsene Person aus dem vertrauten Umfeld. Somit ist Gewaltprävention bzw. -intervention stets auch eine strukturelle Frage. Ungeachtet dessen müssen Kinder zunächst Gewalthandlungen und übergriffige Annäherungen als Gewalt erkennen und wissen, dass diese nicht legitim sind und dadurch Mut schöpfen, um über diese Erfahrungen zu sprechen.

Der Hawthorne-Effekt (Roethlisberger & Dickson, 1939) gilt als eine mögliche Gefährdung der externen Validität (Bortz & Döring, 2006), auch wenn er nicht überschätzt werden sollte. Dabei wird davon ausgegangen, dass das Bewusstsein der ProbandInnen an einer Studie teilzunehmen, bereits ihr Verhalten verändert. Durch den Einsatz einer Treatment- und einer Kontrollgruppe ist anzunehmen, dass sich beide Gruppen entsprechend verändern und somit die künstliche Erhöhung wiederum vernachlässigt werden kann. Für den Ausschluss weiterer sozialer Effekte, z.B. dem Zuwendungseffekt (Hager & Hasselhorn, 1995) wäre eine dritte Gruppe, die ein anderes Training durchlaufen hätte (Placebogruppe), günstig gewesen. Gemäß dem Zuwendungseffekt könnte bereits allein die Teilnahme an einem Training zu denen in dieser Arbeit postulierten Ergebnissen führen, unabhängig von der inhaltlichen Vermittlung. Somit wäre es möglich, dass die Treatmentgruppe nur aufgrund der erfahrenen Zuwendung den Fragebogen nach dem Training besser beantwortet. Die Hypothese von Hager und Hasselhorn (1995) sollte jedoch nicht überbewertet werden.

Adair, Sharpe und Huynh (1990) zeigen in ihrer Untersuchung, dass die Placebogruppe im Vergleich zu einer nicht geförderten Kontrollgruppe im Durchschnitt eine Effektstärke von $d = .12$ aufwies.

6.4.3 Messinstrument

Allgemein muss bei der Interpretation von Ergebnissen durch eine Fragebogenbearbeitung stets berücksichtigt werden, dass Verzerrungen oder Antworttendenzen aufgrund von Selbstauskünften möglich sind (Fisseni, 2004). So ist es denkbar, dass sich ProbandInnen in der Posttestung an ihre Angaben aus der Prätestung erinnern (Gollwitzer & Jäger, 2009). Da der Zeitraum zwischen dem ersten und dem zweiten Messzeitpunkt in dieser Untersuchung zwei Wochen betrug bzw. zwischen dem zweiten und dem dritten Messzeitpunkt sogar zehn Wochen, ist nicht davon auszugehen, dass die Kinder sich detailliert an ihre zuvor gegebenen Antworten erinnern konnten. Auch muss berücksichtigt werden, dass es nach der ersten Fragebogenbearbeitung zu einer Übung für die nachfolgenden Bearbeitungen kommen kann. Auf diesen Aspekt wurde bereits in Kapitel 6.4.2 eingegangen. Da ein psychologischer Test mit einem fünfstufigen Antwortformat jedoch für Kinder sehr komplexe Anforderungen stellt, ist eine Vertrautheit in den folgenden Testungen nicht über zu bewerten, sofern sie nicht eine unkonzentrierte Bearbeitung mit sich bringt. Auch kann die Tendenz auftreten, eine bestimmte Kategorie vermehrt zu wählen oder es kann die Motivation der ProbandInnen im Verlauf der Testung abnehmen (z.B. Bühner, 2006). Dem wurde versucht, bei der Konstruktion des Fragebogens, z.B. durch die Festlegung der unterschiedlichen Polung der Antworten oder durch eine interessante Gestaltung, entgegenzuwirken. Außerdem wurden die ProbandInnen in Ausnahmefällen bei der Beantwortung unterstützt, wenn offensichtlich war, dass die Motivation stark abgenommen hatte. Dies traf nur auf acht Kinder in der gesamten Untersuchung zu. Der Fragebogen als Messinstrument kann insgesamt als ein äußerst nützliches Instrument bezeichnet werden, durch den die Untersuchung erleichtert, eine Vielzahl von ProbandInnen äußerst ökonomisch befragt und das interessierende Merkmal objektiv quantifiziert werden kann (Fisseni, 2004).

Der beschriebene Fragebogen wurde speziell für diese Untersuchung nach psychometrischen Vorgaben konstruiert. Die fundierte Entwicklung eines

Messinstrumente sowie dessen Überprüfung in einer Pilotuntersuchung ist für Evaluationsuntersuchungen in Deutschland generell selten zu finden (Wottawa & Thierau, 2003). Dies trifft auch für die meisten Fragebogen in Evaluationsuntersuchungen von Gewaltpräventionsprogrammen in verschiedenen deutsch- und englischsprachigen Ländern zu (z.B. Topping & Barron, 2009). In der vorliegenden Untersuchung wurde der Fragebogen, wie häufig gefordert, mit dem Präventionsprogramm konstruiert. So wurden für diese Arbeit die Konstrukte, z.B. des problemorientierten Konfliktlöses, im Vorfeld genau definiert und dem Präventionsprogramm zugrunde gelegt. Somit entstanden Programmziele für das Training, die operationalisiert und als eigene Skalen im Fragebogen abgebildet wurden. Durch die Operationalisierung der Variablen konnte davon ausgegangen werden, dass die zu erfassenden Merkmale für den Fragebogen eindeutig waren und folglich nicht ungerechtfertigterweise zugunsten der Trainingsziele interpretiert werden konnten. Häufig finden sich in Programmevaluationen ausgewählte Konstrukte und Messinstrumente, die aus der psychologischen Wissenschaft entliehen sind und zu allgemein bzw. zu umfassend für Evaluationen sind (Wottawa & Thierau, 2003). Dies wurde in dieser Wirksamkeitsüberprüfung vermieden und alle Festlegungen speziell auf diese Untersuchung zugeschnitten. Somit konnte die willkürliche Kürzung eines bereits existierenden Fragebogens, um eine größere Akzeptanz der ProbandInnen zu erzielen und die damit einhergehenden Schwierigkeiten einer veränderten Reliabilität, verhindert werden.

Bei der Fragebogenkonstruktion wurden die gängigen Prinzipien nach Bühner (2006) beachtet. Es konnte für den konstruierten Fragebogen eine angemessene Testlänge und eine Akzeptanz durch die ProbandInnen festgestellt werden. Generell wurden verständliche altersentsprechende Vignetten und Items entwickelt, die durch eine kindgerechte Abbildung der Antwortformate motivierte und gleichzeitig die Unterscheidung der verschiedenen Antwortabstufungen belegte. Die Abstufungen wurden mit Smileys bzw. Daumen angezeigt, wodurch die Kinder motivierter die Fragen beantworteten und ihnen diese Aufgabe erleichtert wurde (Jäger, 1998). Diese Aspekte trugen dazu bei, die Überzeugungen der TeilnehmerInnen genau zu erfassen (Krossnik, 1999). Die Entwicklung des Fragebogens wurde durch die gleichzeitige Befragung von neun Kindern optimiert, wodurch Verständnisschwierigkeiten sofort aufgedeckt werden konnten. Das Messinstrument hat die Skala „Problemorientiertes

Konfliktlösen“ sowie die verschiedenen Subskalen der „häuslichen Gewalt“ und des „sexuellen Missbrauchs“.

Es wurde bereits die Schwierigkeit der Erfassung der Resultate von Gewaltprävention erläutert sowie die Unmöglichkeit, Kinder nach der Durchführung von Präventionsprogrammen in kritische Situationen zu bringen, um darin deren Lernzuwachs zu testen. Der Wissenszuwachs bzw. die Effektivität von Prävention kann folglich nur indirekt erfasst werden (Amann & Wipplinger, 2005). Ungeachtet dessen sollten diese Schwierigkeiten nicht dazu führen, dass Prävention nicht durchgeführt oder evaluiert wird, weshalb der Fragebogen als relevantes Messinstrument beschrieben wurde. Die Wissensvermittlung und das Einüben von Skills können maßgeblich dazu beitragen, dass Kinder notwendige Strategien in Risikosituationen zur Verfügung haben. Dies bedeutet jedoch, dass das Messinstrument besonders sensitiv sein muss, um mögliche Verhaltenstendenzen erfassen zu können. Aus diesem Grund wurde für diesen Fragebogen überwiegend die Vignettenteknik gewählt. Im Rahmen einer Vignettenanalyse werden Intentionen von ProbandInnen erhoben (Eifler & Bentrup, 2003). Durch die Darstellung der Fallgeschichten können sich die Kinder sehr gut in die Situation der Protagonistin bzw. des Protagonisten hineinversetzen und Verhaltenstendenzen können überzeugender angezeigt werden als durch die Beantwortung von Items. Außerdem wurde, wie bereits dargestellt, der Fragebogen für die Evaluationsstudie entwickelt, um Änderungssensitivität anzustreben.

Sowohl die Vignetten und Items als auch die Antwortskalen wurden nach der Entwicklung bzw. Festlegung in der Pilotphase inhaltlich bzw. statistisch auf das Verständnis der ProbandInnen überprüft. Durch die Ermittlung der Itemschwierigkeiten, der Trennschärfekoeffizienten und der Homogenität konnte der Fragebogen revidiert werden. So ließ sich ein überzeugendes und für Kinder gut verständliches Messinstrument für den Einsatz in der Hauptstudie entwickeln. Folglich wurde der häufig gestellten Kritik, dass Fragebogen für Kinder zu sehr aus Erwachsenensicht entwickelt würden (Mullender et al., 2010), nachgegangen. Durch die Befragungen einzelner Kinder zum Verständnis diverser Formulierungen der Items bzw. Vignetten und der statistischen Analyse kann dieser Vorwurf entkräftet werden. Außerdem ist es notwendig, dass die Messinstrumente andere Fragen aufweisen als im Training behandelt wurden. Dadurch kann gezeigt werden, dass die TeilnehmerInnen tatsächlich die zugrunde liegenden Konzepte verstanden haben und nicht nur die Fragen gelernt

hatten. Auch diese Forderung wurde in dieser Untersuchung erfüllt.

Nach der Testrevision erfolgte die umfassende Überprüfung der Gütekriterien in der Pilotstudie. Die Konstruktvalidität konnte jedoch nicht geprüft werden, da dies die Kinder durch eine Menge zusätzlicher Items überfordert hätte und deutlich ihre Motivation wie auch die der Lehrerinnen, der Untersuchung zuzustimmen, eingeschränkt hätte. Die entsprechende Prüfung wurde in der Hauptstudie vorgenommen, in der jedes Kind eine zum Fragebogen zusätzliche Validierungsskala erhielt. Somit wurde die Überprüfung auf konvergente und diskriminante Validität je interessierender Subskala mit einer relativ geringen Stichprobenanzahl realisiert. Diese zusätzliche Umsetzung ist aufwendig und war besonders für die Skalen zur Erfassung häuslicher Gewalt aufgrund fehlender vergleichbarer Fragebogen schwierig. Dennoch muss versucht werden, Konstruktvalidität nachzuweisen. Für deren Ermittlung wurden Korrelationen berechnet, wie sie Bühner (2006) angibt und andere AutorInnen bei einer Fragebogenkonstruktion (z.B. Lohaus et al., 2006) durchführen. Diese Ermittlung ist im Vergleich zu anderen Verfahren (z.B. Multitrait-Multimethod-Validierung) weniger umfangreich und hat sich für die Absicherung von Testverfahren durchgesetzt.

Für die Skalen „Problemorientiertes Konfliktlösen“ und die Skalen „Sexueller Missbrauch_Einschätzen“ und „Sexueller Missbrauch_Handlungsmöglichkeiten“ wurden mittlere Korrelationen mit den entsprechenden Validierungsskalen gezeigt, die für konvergente Validität sprechen. Dazu konnten Fragebogen ausgewählt werden, die gemeinsame theoretische Konstrukte wie im neu entwickelten Fragebogen erfassen (z.B. Tutty, 2003), auch wenn die Fragebogen tendenziell verschieden aufgebaut waren und die Validierungsskalen z.B. keine Vignetten darstellte. Für die Skala „Häusliche Gewalt_Einschätzen“ wiesen die Korrelationen von verbaler und körperlicher Gewalt keine Gemeinsamkeiten auf. Somit kann hier keine konvergente Validität nachgewiesen werden. Auf die Problematik des unpassenden Messinstruments wurde bereits eingegangen. Mit der „Conflict Tactics Scale 2“ (Straus et al., 1996), deren ursprünglicher Nutzen die Erfassung von Häufigkeiten häuslicher Gewalt ist und die für Erwachsene konstruiert wurde, konnte folglich kein inhaltlicher Zusammenhang mit dem neuen Messinstrument aufgezeigt werden. Eine Erklärung besteht darin, dass es die ProbandInnen schwieriger fanden, Gewaltformen in der „Conflict Tactics Scale 2“ als Gewalt zu beurteilen, die vergleichbar mit der Skala „Häusliche Gewalt_Einschätzen_verbal“ waren, als letztere Skala selbst. Für die Skala „Häusliche

Gewalt_Einschätzen_körperlich“ zeigte sich das gegenteilige Ergebnis, da die Vignetten der körperlichen Gewalt mildere Formen von Gewalt anzeigten, als die in der „Conflict Tactics Scale 2“ nach Auffassung der ProbandInnen zu finden waren. Diese Probleme der Validierung müssen in folgenden Untersuchungen stärker berücksichtigt werden. Zusammenfassend kann für alle anderen Skalen konvergente und diskriminante Validität gezeigt werden. Bei Skalen für die keine vergleichbaren Validierungsskalen gefunden werden konnten, konnte auch keine Überprüfung auf Konstruktvalidität erfolgen. Die Items dieser Skalen, z.B. die Fragen nach den verbotenen Tatbeständen häuslicher Gewalt bzw. sexuellem Missbrauchs, beziehen sich jedoch auch auf die überprüften Vignetten. Die Inhaltsvaliditäten dieser Skalen können in jedem Fall als bestätigt gelten, auch die der Skala „Häusliche Gewalt_Einschätzen“; da als Grundlage für die Konstruktion der Fallgeschichten sowie der Items die jeweiligen wissenschaftlichen Definitionen gewählt wurden. Die Items, die zu den Vignetten formuliert wurden, erfragten direkte Aspekte der dargestellten Situation.

Bezogen auf die Messgenauigkeit des Fragebogens, d.h. die Reliabilitätsschätzung, wurden in der Pilotstudie sehr gute interne Konsistenzen durch Cronbach's Alpha festgestellt (vgl. Bühl & Zöfel, 2005), die sich mit der Stichprobe in der Hauptstudie leicht verschlechterten. Besonders zu nennen ist dabei die interne Konsistenz der Skala „Problemorientiertes Konfliktlösen“. So fiel es den ProbandInnen in der Hauptstudie im Vergleich zu den ProbandInnen in der Pilotstudie leichter, diese Items im Sinne der Fragestellung zu beantworten. Vielleicht hatte die Stichprobe der Hauptstudie die Problemlösestrategien bereits stärker verinnerlicht und war somit recht homogen in der Beantwortung. Für eine gute Reliabilitätsschätzung sollten überwiegend mittelschwere Items Verwendung finden (Fisseni, 2004). Möglich ist zudem, dass die vier Items der betreffenden Skala individuell recht verschieden bewertet wurden, so dass geringere Interkorrelationen zwischen den Items ermittelt wurden. Die veränderte Reliabilität kann auch mit dem veränderten Antwortformat von einer vierstufigen zu einer fünfstufigen Skala in Zusammenhang stehen. So hatten die ProbandInnen bei der Bearbeitung des Fragebogens in der Hauptstudie zusätzlich eine mittlere Antwortkategorie. Insgesamt sind zufrieden stellende Reliabilitäten zu verzeichnen.

Die Retest-Reliabilitäten wurden in der Hauptstudie mithilfe der Überprüfung der Kontrollgruppe zu allen drei Messzeitpunkten ermittelt. Dabei konnten signifikante Reliabilitäten nachgewiesen werden, die die zeitliche Stabilität der Skalen zeigen.

Dieses Ergebnis ist besonders für eine Evaluationsstudie mit mehreren Messzeitpunkten nützlich, um die Sensitivität der Messung nachzuweisen. Das Reliabilitäts-Validitäts-Dilemma muss im Zusammenhang mit der angestrebten Veränderungsmessung beachtet werden (z.B. Eid, 2003). Ein reliabler Differenzwert zwischen Prä- und Posttest würde anzeigen, dass die beiden Tests niedrig miteinander korrelieren und somit nicht dasselbe Merkmal erfassen. Eine valide Messung hingegen würde bedeuten, dass die Messung der Differenzen unreliaabel ist (Fisseni, 2004). So wurde die Reliabilitätsschätzung in der Kontrollgruppe durchgeführt, in der keine Veränderung erwartet wurde. Außerdem waren die internen Konsistenzen des Messinstruments bereits aus der Pilotstudie bekannt.

Die Regression zur Mitte bzw. der Regressionseffekt als mögliches statistisches Artefakt wurde ebenfalls benannt (z.B. Gollwitzer & Jäger, 2009). Ein Messinstrument mit guter zeitlicher Stabilität liegt in dieser Untersuchung vor, auch wenn die Autokorrelation der relevanten Messwertreihen $r_{xy} < 1$ beträgt. Die Varianzen der Treatmentgruppe zu den unterschiedlichen Messzeitpunkten sind jedoch verschieden. Dieser Aspekt trägt dazu bei, dass die Regression zur Mitte weniger wahrscheinlich auftritt und Veränderungen in den Messwerten tatsächlich auf das Training zurückgeführt werden können. Außerdem erfolgte eine zufällige Einteilung der ProbandInnen auf Klassenebene, es wurden keine Extremgruppen untersucht sowie drei Messzeitpunkte realisiert. Zusätzlich wurden die Ergebnisse der Treatmentgruppe mit denen der Kontrollgruppe verglichen.

6.5 Ausblick

In dieser Untersuchung wurden ein umfangreiches Präventionsprogramm und dessen Wirksamkeit dargestellt. Nachfolgende Untersuchungen könnten zur Aufgabe haben, das Training erneut mit Kindern der dritten Jahrgangsstufe durchzuführen und die Ergebnisse zur Prüfung der Hypothesen und die TeilnehmerInnenakzeptanz zu replizieren. Dabei könnte ein zusätzlicher FU-Messzeitpunkt, z.B. ein Jahr nach der Untersuchung, berücksichtigt werden, um die Stabilität der langfristigen Effekte zu prüfen. Auch die Entwicklung und Durchführung einer nachfolgenden Trainingseinheit („Booster-Sitzung“), die z.B. ein halbes Jahr nach dem Trainingsende implementiert wird, wäre zu begrüßen. Evaluationsstudien für andere Präventionsbereiche, wie z.B.

für Präventionsprogramme zur Paarberatung, haben langfristige Erfolge durch zusätzliche Boostersitzungen gezeigt (z.B. Braukhaus, Hahlweg, Kroeger, Groth & Fehm-Wolfsdorf, 2003). Einschränkend muss hierbei jedoch auf die Probleme der Realisierung in der Praxis hingewiesen werden. Zudem wäre es günstig sicherzustellen, dass die Ergebnisse nicht durch Effekte sozialer Art verfälscht werden, d.h. dass die Kinder beispielsweise nur aufgrund der Zuwendung einer Trainingsdurchführung dazulernen (Hager & Hasselhorn, 1995). Aus diesem Grund könnte eine weitere Kontrollgruppe, die ein themenfremdes Programm durchläuft, einbezogen werden.

Es wäre wünschenswert, Erfahrungen mit dem Präventionsprogramm in anderen Bezirken, z.B. auch sozialen Brennpunkten, zu sammeln, um die Ergebnisse der Effektivität auf ihre Generalisierbarkeit hin zu prüfen. Auch müsste beobachtet werden, wie die Trainings in multikulturell geprägten Klassen akzeptiert werden und ob dafür eventuell grundlegende Veränderungen der theoretischen Ableitungen erfolgen müssten. In diesem Kontext wäre eine Erweiterung des Konzepts denkbar, die eine Zusammenarbeit mit türkischen, arabischen oder polnischen TrainerInnen zum Ziel hätte (BIG e.V., 2008). Dies beträfe sowohl konzeptionelle Aspekte, als auch die gemeinsame Durchführung. Auch eine multikulturelle Elternarbeit wäre so tendenziell eher möglich und könnte somit zu einer besseren Implementierung der Präventionsinhalte bei diesen Kindern führen.

Als günstig könnte sich der Einsatz des Fragebogens für die Evaluation anderer Präventionsprogramme erweisen, die im Kern thematisch vergleichbar sind, wie z.B. das Präventionsprogramm gegen sexuellen Missbrauch von Strohalm e.V. So ließe sich prüfen, ob die definierten Kriterien, mit denen der Fragebogen arbeitet, tatsächlich Konstrukte widerspiegeln, die auch bezogen auf andere inhaltsähnliche Präventionsprogramme zutreffen. Auf diese Weise könnte der Fragebogen für eine Vielzahl von deutschen Präventionsprogrammen eingesetzt werden, somit deren Effektivität und folglich auch deren praktische Bedeutung geprüft werden. Bei einem weiteren Einsatz des Messinstruments sollte auch die Reliabilität, speziell die der internen Konsistenz, erneut getestet werden. Auch wäre eine erneute Testung der Skala „Häusliche Gewalt_Einschätzen“ und der nicht auf Konstruktvalidität untersuchten Skalen mit einem vergleichbaren Instrument sehr nützlich. Wenn keine vergleichbaren Skalen existieren, könnte das Messinstrument mit einer sehr großen Stichprobe getestet und eine Faktorenanalyse durchgeführt werden, um die faktorielle Validität zu

bestimmen (z.B. Bühner, 2006).

Generell wäre es wünschenswert, mehr Forschungsbeiträge zur Konzeption und Effektivitätsprüfung von Präventionsprogrammen zu häuslicher Gewalt und sexuellen Missbrauch sowie themenverwandte Beiträge aus dem europäischen Raum und speziell aus Deutschland verfügbar zu haben. Des Weiteren könnten Studien interessant sein, die deutsche Jugendliche oder junge Erwachsene befragen, die als Kinder an einschlägigen Präventionen teilgenommen hatten, ob diese nachfolgend sexuellen Missbrauch erlebt hatten oder Situationen häuslicher Gewalt offenbart und somit Hilfe gesucht hatten. Die Überprüfungen dieser Inzidenzen sind in der englischsprachigen Literatur bereits zu finden (z.B. Gibson & Leitenberg, 2000). Sie würden weitere zuverlässige Angaben über die diskutierte externe Validität von Prävention häuslicher Gewalt und sexuellen Missbrauchs erlauben. Diese Studien müssten auch Angaben über die Qualität der Programme geben können.

Um langfristig Gewaltprävention besser in Schulcurricula zu integrieren, sollten mehr Präventionsprogramme zu (häuslicher) Gewalt und sexuellen Missbrauch durch die jeweiligen SchulpsychologInnen angeboten werden. Dies setzt voraus, dass diese genug Kapazitäten zur Verfügung haben und nur für eine Schule eingesetzt werden und nicht für mehrere Schulen zuständig sind. Eine häufige und konsequente Thematisierung würde die Gemeinschaft in den Klassenzimmern stärken, sozial schwache Kinder besser einschließen und die Kinder für Lebensbereiche außerhalb der Schule sowie mögliche auftretende Konflikte stärker sensibilisieren. Positive Schulerfahrungen stärken nämlich den Selbstwert, der wiederum als wichtige Gewaltprävention gilt; somit können auch wichtige Erziehungsziele erreicht werden (Rutter, 1994). Auch im vorliegenden Präventionsprogramm wurde die Einbeziehung der Lehrerinnen während der Durchführung als bekannte Vertrauensperson für die Kinder als sehr relevant eingeschätzt. Dadurch können Themen über das Training hinaus besprochen oder Fragen, die anschließend auftreten, beantwortet werden. Tatsächlich sind LehrerInnen und ErzieherInnen eine bedeutsame Stütze für resiliente Kinder (Fuhrer, 2009). Nachfolgende Projekte sollten vor der Umsetzung der Präventionsvorhaben mit den LehrerInnen noch ausführlicher besprochen und entsprechende Fortbildungen über die behandelten Themen angeboten werden. Zum Beispiel Strohalm e.V. bietet diese Möglichkeit bereits.

Auch ein besserer Austausch zwischen Wissenschaft und Praxis wäre wünschenswert.

So sollten SchulpsychologInnen und LehrerInnen über evaluierte, qualitativ wertvolle und neue Programme zur Prävention von Gewalt und sexuellen Missbrauch informiert sein. Der positive Erkenntnisgewinn durch Evaluationsuntersuchungen muss als Voraussetzung für den Einsatz bestimmter Präventionsprogramme gelten. Nur danach können überzeugende und gewinnbringende Trainings ausgewählt und durchgeführt werden. Der Einsatz von Präventionsmaßnahmen ist in unserem Gesundheitssystem auf vielen Gebieten bei weitem noch nicht selbstverständlich. Die Grundüberzeugung, dass Prävention – wie in diesem Falle – Interventionen mit allen langfristigen Folgen verhindern hilft, hat sich längst nicht politisch durchgesetzt. Einerseits fehlen finanzielle Ressourcen, andererseits werden diese häufig aus einer kurzsichtigen Denkweise nicht zugunsten der Prävention eingesetzt. Ein gemeindeorientiertes Präventionsnetzwerk (Fuhrer, 2009), das sich dieser Thematik annimmt und für Erwachsene und Kinder sehr präsent ist, wäre dringend erforderlich.

7. Zusammenfassung

In dieser Arbeit wurde ein Training zur Gewaltprävention für Kinder mit den Schwerpunkten der häuslichen Gewalt und des sexuellen Missbrauchs entwickelt. Dieses Training wurde speziell auf die dritte Jahrgangsstufe zugeschnitten. Dabei wurden die Grundanforderungen an Präventionsmaßnahmen zur Gewaltverminderung nach Preiser und Wagner (2003) berücksichtigt und die theoretisch fundierten Inhalte in ein kompetenzorientiertes Training eingebettet. Wissenschaftliche Befunde zeigen, dass das Erleben der einen Gewaltform zum parallelen Auftreten oder zu einer späteren Reviktimisierung der anderen Gewaltform führen kann. Zusätzlich wurde festgestellt, dass die Fähigkeit, konstruktiv mit Konflikten umzugehen den Opferschutz allgemein erhöhen kann, weshalb die Behandlung problemorientierten Konfliktlösens für das erste Modul im Training bestimmt wurde. Die Thematisierung der häuslichen Gewalt erfolgte im zweiten Modul und des sexuellen Missbrauchs im dritten Modul. Die Trainingsziele stellten die Förderung problemorientierten Konfliktlösens dar, die verbesserte Einschätzung missbrauchsrelevanter Situationen, die Bewertung der Gewaltformen als verbotene Tatbestände und den Erwerb von Handlungsmöglichkeiten. Ebenfalls die Akzeptanz der TeilnehmerInnen und die Bewertung des Gefühls der Kinder in den Vignetten war von Interesse.

Ein weiterer wesentlicher Schwerpunkt der Arbeit war die Wirksamkeitsüberprüfung des Präventionsprogramms. In einer ausführlichen Voruntersuchung wurde dafür ein Messinstrument gemäß testtheoretischer Vorgaben konzipiert, das die Ziele des Präventionsprogramms und die interessierenden Variablen durch jeweilige Skalen abbildete. Für diesen Fragebogen wurden inhaltliche und statistische Kennwerte sowie die Gütekriterien ermittelt. Somit konnten die Items des Messinstruments einer ausführlichen Itemselektion und -revision unterzogen werden, bevor sie zum Einsatz in der Hauptstudie kamen. Die Überprüfung der Effektivität des Trainings erfolgte in einem Wartekontrollgruppendesign mit Prä-, Post- und Follow-Up-Erhebung in einem Untersuchungszeitraum von drei Monaten. Dafür erhielten 92 ProbandInnen der Treatmentgruppe und 83 ProbandInnen der Kontrollgruppe der adressierten Altersgruppe den Fragebogen. Erst nach der Befragung erhielt die Kontrollgruppe ebenfalls das Training.

Die bedeutsamste empirische Erkenntnis dieser Untersuchung liegt in der Tatsache, dass die Treatmentgruppe erwartungsgemäß im Vergleich zur Kontrollgruppe von der

durchgeführten Prävention profitiert hatte und damit einen deutlichen Wissenszuwachs bezüglich der Themen aufwies. Die ProbandInnen der Treatmentgruppe hatten folglich im Anschluss an das Training Kompetenzen zur problemorientierten Konfliktlösung erworben. Des Weiteren konnten sie signifikant besser häusliche Gewalt als solche einschätzen, diese als verbotenen Tatbestand bewerten sowie die potentiellen Handlungsmöglichkeiten für diese Fälle angeben. Bezüglich der Einschätzung des Gefühls der ProtagonistIn in den jeweiligen Fallgeschichten wurden, entsprechend der Hypothesen, keine signifikanten Gruppenunterschiede festgestellt. Auch für den sexuellen Missbrauch konnte die Treatmentgruppe nach dem Training die relevanten Vignetten besser als verboten einschätzen und eindeutiger Handlungsmöglichkeiten angeben als die Kontrollgruppe. Die Bewertung dieser als missbrauchsrelevante Situationen unterschied sich jedoch nicht signifikant zwischen der Treatment- und der Kontrollgruppe. Entsprechend der Annahme, bewerteten die ProbandInnen der Treatmentgruppe das Gefühl der Kinder in den Vignetten als genauso schlecht wie die ProbandInnen der Kontrollgruppe. Für alle signifikanten Gruppenunterschiede konnten hohe bis sehr hohe Effekte gezeigt werden, die auf die praktische Relevanz des Präventionsprogramms hinweisen.

Es gab keine Anzeichen auf die differentielle Wirksamkeit des Trainings bei Jungen und Mädchen. Weiterhin zeigte sich, dass die ProbandInnen der Treatmentgruppe, die höhere Werte im problemorientierten Konfliktlösen aufwiesen, bessere Ergebnisse für die auf die Gewalt bezogenen Skalen, besonders bezüglich der Handlungsmöglichkeiten, erzielten. Damit konnte problemorientiertes Konfliktlösen allgemein und spezifisch als sehr wichtige Kompetenz bestätigt werden. Insgesamt akzeptierten die Kinder das Training sehr. Außerdem schätzten sie ein, etwas gelernt zu haben, sich sicherer zu fühlen und gegebenenfalls Hilfe zu holen. Abschließend wurden die Ergebnisse zur Prüfung der Hypothesen, die Entwicklung und die Durchführung des Präventionsprogramms sowie methodische Aspekte der Evaluationsuntersuchung kritisch diskutiert. Das letzte Kapitel stellt einen Ausblick auf mögliche zukünftige Fragestellungen und Optimierungen für dieses Themenfeld dar.

8. Literaturverzeichnis

- Abelson, R. P. (1976). Script processing in attitude formation and decision making. In J. S. Carroll & J. W. Payne (Eds.), *Cognition and Social Behavior* (pp. 33-45). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Abrahams, C. (1994). *'The Hidden Victims.'* – *Children and Domestic Violence*. London: NCH Action for Children.
- Adair, J. G., Sharpe, D. & Huynh, C. L. (1990). The placebo control group: An analysis of its effectiveness in educational research. *Journal of Experimental Education*, 59, 67-86.
- Amann, G. & Wipplinger, R. (2005). Prävention von sexuellem Missbrauch: Ein Überblick. In G. Amann & R. Wipplinger (Hrsg.), *Sexueller Missbrauch: Überblick zu Forschung, Beratung und Therapie. Ein Handbuch* (3. Aufl.) (S. 733-756). Tübingen: dgvt-Verlag.
- Amato, P. R. (2000). The consequences of divorce for adults and children. *Journal of Marriage and the Family*, 62, 1269-1287.
- Amelang, M. & Zielinski, W. (2002). *Psychologische Diagnostik und Intervention* (3. Aufl.). Berlin: Springer.
- Ames, M. S. (1990). Childhood abuse, learned helplessness and risky lifestyle: A model of revictimization in women. *Dissertation Abstracts International*, 52, 2764.
- Amyna e.V. (Hrsg.) (2003). *Evaluation der Wirksamkeit präventiver Arbeit gegen sexuellen Missbrauch an Mädchen und Jungen*. München: Amyna e.V. Eigenverlag.
- Anderson, V. (1997). *A woman like you: The face of domestic violence*. Seattle, WA: Seal Press.
- Apple, A. E. & Holden, G. W. (1998). The co-occurrence of spouse and physical child abuse: A review and appraisal. *Journal of Family Psychology*, 12, 578-599.
- Arata, C. M. (2000). From child victim to adult victim: A model for predicting sexual revictimization. *Child Maltreatment*, 5, 28-38.
- Arata, C. M. & Lindman, L. (2002). Marriage, child abuse, and sexual revictimization. *Journal of Interpersonal Violence*, 17, 953-971.
- Archer, J. (2000). Sex differences in aggression between heterosexual partners. A meta-analytic review. *Psychological Bulletin*, 126, 651-680.

- Asdigian, N. L. & Finkelhor, D. (1995). What works for children in resisting assaults. *Journal of Interpersonal Violence, 10*, 402-418.
- Atkinson, J. W. (1957). Motivational determinants of risktaking behavior. *Psychological Review, 64*, 359-372.
- Avery, L., Hutchinson, K. D. & Whitaker, K. (2002). Domestic violence and intergenerational rates of child sexual abuse: A case record analysis. *Child and Adolescent Social Work Journal, 19*, 77-90.
- Ballif-Spanvill, B., Clayton, C. J. & Hendrix, S. B. (2003). Gender, types of conflict and individual differences in the use of violent and peaceful strategies among children who have and have not witnessed interparental violence. *American Journal of Orthopsychiatry, 73*, 141-153.
- Bandura, A. (1976). *Lernen am Modell. Ansätze zu einer sozial-kognitiven Lerntheorie*. Stuttgart: Klett.
- Bandura, A. (1979). *Sozial-kognitive Lerntheorie*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W. H. Freeman.
- Bange, D. (1992). *Die dunkle Seite der Kindheit. Sexueller Missbrauch an Jungen und Mädchen*. Köln: Volksblatt Verlag.
- Bange, D. & Deegener, G. (Hrsg.) (1996). *Sexueller Missbrauch an Kindern*. Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Banholzer, B. (2001). Die Auswirkungen von Gewalterfahrungen auf die Funktion des Selbstsystems. In U. Bahrke & W. Rosendahl (Hrsg.), *Psychotraumatologie und katathym-imaginative Psychotherapie* (S. 508-526). Lengerich: Pabst.
- Barnett, O. W., Miller-Perrin, C. L. & Perrin, R. D. (1997). *Family violence across the lifespan*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Baumrind, D. (1973). The development of instrumental competence through socialization. In A. Pick (Ed.), *Minnesota Symposia on Child Development, 7* (pp. 3-46). Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Baumrind, D. (1994). The social context of child maltreatment. *Family Relations, 43*, 360-368.

- Beck, N., Cäsar, S. & Leonhardt, B. (2006). *Training sozialer Fertigkeiten mit Kindern im Alter von 8 bis 12 Jahren*. Tübingen: dgvt-Verlag.
- Beck, M. & Opp, K. D. (2001). Der faktorielle Survey und die Messung von Normen. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 53, 283-306.
- Becker, K. D., Stuewing, J. & McCloskey, L. A. (2010). Traumatic stress symptoms of women exposed to different forms of childhood victimization and intimate partner violence. *Journal of Interpersonal Violence*, 25, 1699-1715.
- Beitchman, J. H., Zucker, K. J., Hood, J. E., DaCosta, G. A., Akman, D. & Cassavia, E. (1992). A review of the long-term effects of child sexual abuse. *Child Abuse & Neglect*, 16, 101-118.
- Bell, C. (1995). Exposure to violence distresses children and may lead to their becoming violent. *Psychiatric News*, 15, 6-18.
- Belmont, J. M. & Butterfield, E. G. (1977). The instructional approach to developmental cognitive research. In R. Kail & J. Magen (Eds.), *Perspectives on the development of memory and cognition* (pp. 437-481). Hillsdale: NJ: Erlbaum.
- Berliner, L. & Conte, J. R. (1990). The process of victimization: The victims' perspective. *Child Abuse & Neglect*, 14, 29-40.
- Berrick, J. D. & Gilbert, N. (1995). Prävention gegen sexuelle Kindesmisshandlung in amerikanischen Grundschulen. In B. Marquard-Mau (Hrsg.), *Schulische Prävention gegen sexuelle Kindesmisshandlung. Grundlagen, Rahmenbedingungen, Bausteine und Modelle* (S. 55-70). München: Juventa Verlag.
- Bieg, S. & Behr, M. (2005). *Mich und Dich verstehen. Ein Trainingsprogramm zur emotionalen Sensitivität bei Schulklassen und Kindergruppen im Grundschul- und Orientierungsstufenalter*. Göttingen: Hogrefe.
- Bieneck, S., Stadler, L. & Pfeiffer, C. (2011). *Erster Forschungsbericht zur Repräsentativerhebung Sexueller Missbrauch 2011*. Online im Internet: http://www.pix.sueddeutsche.de/app/flash/pdf/Erster_Forschungsbericht_sexueller_Missbrauch_2011-1.pdf (Stand 26.01.2012).
- BIG e.V. (2008). *Präventionsprojekt: Kooperation zwischen Schule und Jugendhilfe bei häuslicher Gewalt – Modellphase 2006-2008*. Berlin: BIG e.V. Eigenverlag.

- Billingham, R. E. & Sack, A. R. (1987). Conflict tactics and the level of emotional commitment among unmarrieds. *Human Relations*, 40, 59-74.
- Bless, H., Fiedler, K. & Strack, F. (2004). *Social cognition: How individuals construct social reality*. New York: Psychology Press.
- Bohner, G. (1998). *Vergewaltigungsmythen: Sozialpsychologische Untersuchungen über täterentlastende und opferfeindliche Überzeugungen im Bereich sexueller Gewalt*. Landau: Verlag Empirische Pädagogik.
- Boney-McCoy, S. & Finkelhor, D. (1995). Prior Victimization: A risk factor for child sexual abuse and for PTSD-related symptomatology among sexually abused youth. *Child Abuse & Neglect*, 19, 1401-1421.
- Bortz, J. (1999). *Statistik für Sozialwissenschaftler* (5. Aufl.). Berlin: Springer.
- Bortz, J. & Döring, N. (2006). *Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler*. Berlin: Springer.
- Bowen, K. (2000). Child abuse and domestic violence in families of children seen for suspected sexual abuse. *Clinical Pediatrics*, 39, 33-40.
- Bowker, L. H. (1988). On the relationship between wife beating and child abuse. In K. Yllo & M. Bograd (Eds.), *Feminist perspectives on wife abuse* (pp. 11-26). Newbury Park, CA: Sage.
- Brachmann, V., Hildebrand, J. & Mackowiak, K. (2004). Bindung und Anpassung im Erwachsenenalter: Zusammenhänge zwischen sexuellem Missbrauch und psychischer Gesundheit. In K. U. Ettrich (Hrsg.), *Bindungsentwicklung und Bindungsstörung* (S. 69-74). Stuttgart: Thieme.
- Braukhaus, C., Hahlweg, K., Kroeger, C., Groth, T. & Fehm-Wolfsdorf, G. (2003). The effects of adding booster sessions to a prevention training program for committed couples. *Behavioural and Cognitive Psychotherapy*, 31, 325-336.
- Bretz, E., Bodenstein, F. & Petermann, F. (1994). Sexueller Mißbrauch von Kindern und Jugendlichen. Diagnostik und Prävention. *Kindheit und Entwicklung*, 3, 39-53.
- Briere, J. & Runtz, M. (1987). Post-Sexual Abuse Trauma: Data and implications for clinical practice. *Journal of Interpersonal Violence*, 2, 367-379.

- Briere, J. & Runtz, M. (1989). University males' sexual interest in children: Predicting potential indices of „pedophilia“ in a nonforensic sample. *Child Abuse & Neglect*, 13, 65-75.
- Briggs, F. & Hawkins, R. M. F. (1994). Follow up study of children of 5-8 years using child protection programmes in Australia and New Zealand. *Early Child Development and Care*, 100, 111-117.
- Brislin, R., Lonner, W. & Thorndike, R. (1973). *Cross-cultural research methods*. New York: Wiley.
- Brockhaus, U. & Kolshorn, M. (1993). *Sexuelle Gewalt gegen Mädchen und Jungen. Mythen, Fakten, Theorien*. Frankfurt a. M.: Campus.
- Bronfenbrenner, U. (1977). Toward an experimental ecology of human development. *American Psychologist*, 32, 513-531.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Browne, K. (1994). Child sexual abuse. In J. Archer (Ed.), *Male violence* (pp. 210-230). London: Routledge.
- Brunner, R., Parzer, P. & Resch, F. (2001). Dissoziative Symptome und traumatische Lebensereignisse bei Jugendlichen mit einer Borderline-Störung. *Persönlichkeitsstörungen: Theorie und Praxis*, 5, 4-12.
- Bühl, A. & Zöfel, P. (2005). *SPSS 12. Einführung in die moderne Datenanalyse unter Windows*. München: Pearson Studium.
- Bühner, M. (2006). *Einführung in die Test- und Fragebogenkonstruktion* (2. Aufl.). München: Pearson Studium.
- Bühner, M. & Ziegler, M. (2009). *Statistik für Psychologen und Sozialwissenschaftler*. München: Pearson Studium.
- Bullens, R. (1995). Der Grooming Prozess – oder das Planen des Missbrauchs. In B. Marquard-Mau (Hrsg.), *Schulische Prävention gegen sexuelle Kindesmisshandlung. Grundlagen, Rahmenbedingungen, Bausteine und Modelle* (S. 55-70). München: Juventa Verlag.

- Bundeskriminalamt (2010a). *Polizeiliche Kriminalstatistik 2009*. Online im Internet:
http://www.bka.de/nm_193232/SharedDocs/Downloads/DE/Publikationen/PolizeilicheKriminalstatistik/pksJahrbuecher/pks2009,templateId=raw,property=publicationFile.pdf/pks2009.pdf (Stand 24.05.2012).
- Bundeskriminalamt (2010b). *Polizeiliche Kriminalstatistik 2009 - Tabellen mit 6-stelligen Straftatenschlüsseln*. Online im Internet:
http://www.bka.de/nm_193232/SharedDocs/Downloads/DE/Publikationen/PolizeilicheKriminalstatistik/pksJahrbuecher/pks2009__6steller,templateId=raw,property=publicationFile.pdf/pks2009_6steller.pdf (Stand 24.05.2012).
- Bundeskriminalamt (2011a). *Polizeiliche Kriminalstatistik 2010*. Online im Internet:
http://www.bka.de/nm_193232/SharedDocs/Downloads/DE/Publikationen/PolizeilicheKriminalstatistik/pksJahrbuecher/pks2010,templateId=raw,property=publicationFile.pdf/pks2010.pdf (Stand 24.05.2012).
- Bundeskriminalamt (2011b). *Polizeiliche Kriminalstatistik 2010 - Tabellen mit 6-stelligen Straftatenschlüsseln*. Online im Internet:
http://www.bka.de/nm_193232/SharedDocs/Downloads/DE/Publikationen/PolizeilicheKriminalstatistik/pksJahrbuecher/pks2010__6steller,templateId=raw,property=publicationFile.pdf/pks2010_6steller.pdf (Stand 24.05.2012).
- Bundesministerium der Justiz (2011). *Bundesgesetzblatt, Teil I Nr. 70: Gesetz zur Stärkung eines aktiven Schutzes von Kindern und Jugendlichen (Bundeskinderschutzgesetz)*(S. 2975-2982). Köln: Bundesanzeiger Verlag.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2006). *Nationaler Aktionsplan. Für ein kindergerechtes Deutschland 2005-2010*. Online im Internet:
<http://www.bmfsfj.de/RedaktionBMFSFJ/Broschuerenstelle/Pdf-Anlagen/nap-nationaler-aktionsplan,property=pdf,bereich=bmfsfj,sprache=de,rwb=true.pdf> (Stand 12.07.2011).
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2007). *Prävention von häuslicher Gewalt im schulischen Bereich. Empfehlungen der Bund-Länder-Arbeitsgruppe „Häusliche Gewalt“*. Online im Internet:
<http://www.bmfsfj.de/RedaktionBMFSFJ/Broschuerenstelle/Pdf-Anlagen/praevention-haesliche-gewalt-im-schulischenbereich,property=pdf,bereich=,sprache=de,rwb=true.pdf> (Stand 10.10.2011).

- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2010). *Mehr Schutz bei häuslicher Gewalt - Information zum Gewaltschutzgesetz*. Online im Internet: <http://www.bmfsfj.de/BMFSFJ/Service/Publikationen/publikationsliste,did=164876.html> (Stand 10.10.2011).
- Burt, M. R. (1980). Cultural myths and supports for rape. *Journal of Personality and Social Psychology*, 38, 217-230.
- Buttolph Johnson, J., Reynolds, H. T. & Mycoff, J. (2007). *Political science research methods* (6. Aufl.). Washington: CQ Press.
- Calgary Communities Against Sexual Abuse (1983). *Who do you tell? Program*. Online im Internet: <http://calgarycasa.com/programs/who-do-you-tell-program/> (Stand 17.04.2012).
- Campbell, D. T. (1957). Factors relevant to the validity of experiments in social settings. *Psychological Bulletin*, 54, 297-311.
- Caplan, G. (1961). *Prevention of mental disorders in children*. New York: Basic Books.
- Catholic Medical Association Task Force (2006). *To prevent and to protect: Report of the task force of the Catholic Medical Association on the sexual abuse of children and its prevention*. Wynnewood, PA: Catholic Medical Association.
- Causey, D. L. & Dubow, E. F. (1992). Development of a self-report coping measure for elementary school children. *Journal of Clinical Child Psychology*, 21, 47-59.
- Chandy, J. M., Blum, R. W. & Resnick, M. D. (1996). Gender-specific outcomes for sexually abused adolescents. *Child Abuse & Neglect*, 20, 1219-1231.
- Child Women Abuse Study Unit (2010). *Domestic violence. Common misunderstandings*. Online im Internet: http://www.cwasu.org/page_display.asp?pageid=STATS&pagekey=16&itemkey=32 (Stand 16.07.2010).
- Classen, C., Palesh, O. & Aggarwal, R. (2005). Sexual revictimization: A review of the literature. *Trauma, Violence and Abuse*, 6, 103-129.
- Cohen, J. (1973). Eta-squared and partial eta-squared in fixed factors ANOVA designs. *Educational and Psychological Measurement*, 33, 107-112.

- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. Hillsdale, NY: Erlbaum.
- Coker-Appiah, D. & Cusack, K. (Eds.) (1999). *Breaking the silence and challenging the myths of violence against women and children in Ghana. Report of a national study on violence*. Accra: Gender Studies and Human Rights Documentation Centre.
- Cold, J., Petruckevitch, A., Feder, G., Chung, W., Richardson, J. & Morrey, S. (2001). Relation between childhood sexual and physical abuse and risk of revictimisation in women: A cross-sectional survey. *Lancet*, 358, 450-454.
- Coleman, D. & Straus, M. A. (1990). Marital power, conflict and violence in a nationally representative sample of American couples. In M. A. Straus & R. Gelles (Eds.), *Physical violence in American families* (pp. 287-304). New Brunswick, NJ: Transaction Publishers.
- Collings, S. J. (1997). Development, reliability, and validity of the Child Sexual Abuse Myth Scale. *Journal of Interpersonal Violence*, 12, 665-674.
- Committee for Children (2011). *Talking about touching: A personal safety curriculum*. Online im Internet: <http://www.cfchildren.org/programs/tat/overview/> (Stand 03.12.2011).
- Conte, J. R., Rosen, C., Saperstein, L. & Shermack, R. (1985). An evaluation of a program to prevent the sexual victimization of young children. *Child Abuse & Neglect*, 9, 319-328.
- Cooney, C. (2004). Battered mothers who physically abuse their children. *Journal of Interpersonal Violence*, 19, 943-952.
- Cook, T. D. & Campbell, D. T. (1976). The design and the conduct of quasi-experiments and true experiments in field settings. In M. D. Dunette (Ed.), *Handbook of Industrial and Organizational Research* (pp. 223-326). Skokie, IL: Rand McNally.
- Cooper, S., Lutter, Y. & Phelps, C. (1983). *Child Assault Prevention Program: Strategies for children*. Columbus, OH: Child Assault Prevention Project.
- Damon, W. (1980). Patterns of change in children's social reasoning: A two-year longitudinal study. *Child Development*, 51, 1010-1017.
- Daro, D. A. (1994). Prevention of child sexual abuse: The future of children. *Sexual Abuse of Children*, 4, 198-223.

- Daro, D. A. & McCurdy, K. (1994). Preventing Child Abuse & Neglect: Programmatic interventions. *Child Welfare*, 73, 405-430.
- Davis, M. K. & Gidycz, C. A. (2000). Child Sexual Abuse Prevention Programs: A Meta-Analysis. *Journal of Clinical Child Psychology*, 29, 257-265.
- Deutsche Gesellschaft für Evaluation (2002). *Angefragte Gutachten/Meta-Evaluationen auf Basis der DeGEval-Standards*. Online im Internet: www.degeval.de (Stand 19.04.2012).
- DeMaris, A., Benson, M., Fox, G., Hill, T. & Van Wyk, J. (2003). Distal and proximal factors in domestic violence: A test of an integrated model. *Journal of Marriage and the Family*, 65, 652-667.
- DeMause, L. (1991). The universality of incest. *The Journal of Psychohistory*, 19, 157-164.
- Dominy, D. & Radford, L. (1996). *Domestic violence in Surrey: Developing an effective inter-agency response*. Surrey: County Council/Roehampton Institute.
- Dube, S., Anda, R., Whitfield, C., Brown, D., Felitti, V., Dong, M. & Giles, W. (2005). Long term consequences of childhood sexual abuse by gender or victim. *American Journal of Preventative Medicine*, 28, 430-438.
- Durlak, J. A. & Wells, A. M. (1997). Primary prevention mental health programs for children and adolescents: A meta-analytic review. *American Journal of Community Psychology*, 25, 115-152.
- Dye, M. L. & Eckhardt, C. I. (2000). Anger, irrational beliefs, and dysfunctional attitudes in violent dating relationships. *Violence and Victims*, 15, 337-350.
- D’Zurilla, T. J. & Chang, E. C. (1995). The relations between social problem solving and coping. *Cognitive Therapy and Research*, 19, 547-562.
- Eck, M. & Lohaus, A. (1993). Entwicklung und Evaluation eines Präventionsprogramms zum sexuellen Missbrauch im Vorschulalter. *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie*, 42, 285-292.
- Edleson, J. L. (1999a). Children’s witnessing of adult domestic violence. *Journal of Interpersonal Violence*, 14, 839-870.
- Edleson, J. L. (1999b). The overlap between child maltreatment and woman battering. *Violence Against Women*, 5, 134-154.

- Ehrensaft, M. K., Cohen, P., Brown, J., Smailes, E., Chen, H. & Johnson, J. G. (2003). Intergenerational transmission of partner violence: A 20-year prospective study. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 71*, 741-753.
- Eid, M. (2003). Veränderungsmessung und Kausalanalyse. In M. Jerusalem & H. Weber (Hrsg.), *Psychologische Gesundheitsförderung – Diagnostik und Prävention* (S. 105-120). Göttingen: Hogrefe.
- Eifler, S. & Bentrup, C. (2003). *Zur Validität von Selbstberichten abweichenden und hilfreichen Verhaltens mit der Vignettenanalyse* (11/03). Bielefelder Arbeiten zur Sozialpsychologie. Erhältlich bei Hans. D. Mummendey (Hrsg.).
- Elrod, J. M. & Rubin, R. H. (1993). Parental involvement in sexual abuse prevention education. *Child Abuse & Neglect, 17*, 527-538.
- Emanuele, J. M. (2002). Protection against relationship violence? The role of risk and protective factors in a theoretical model. *Dissertation Abstracts International: Section B: The Sciences & Engineering, 63*, 521.
- Erdfelder, E., Faul, F. & Buchner, A. (1996). GPOWER: A general power analysis program. *Behavior Research Methods, Instruments, & Computers, 28*, 1-11.
- Evans, S. E., Davies, C. & DiLillo, D. (2008). Exposure to domestic violence: A meta-analysis of child and adolescent outcomes. *Aggression and Violent Behavior, 13*, 131-140.
- Fegert, J. M. (2003). Sexueller Missbrauch. In G. Esser (Hrsg.), *Lehrbuch der Klinischen Psychologie und Psychotherapie des Kindes- und Jugendalters* (S. 434-443). Stuttgart: Georg Thieme Verlag.
- Fergusson, D. M., Lynskey, M. T. & Horwood, L. J. (1996). Childhood sexual abuse and psychiatric disorder in young adulthood: I. Prevalence of sexual abuse and factors associated with sexual abuse. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry, 35*, 1355-1364.
- Field, A. (2009). *Discovering statistics using SPSS*. London: Sage Publications Ltd.
- Finkelhor, D. (1984). *Child sexual abuse: New theory and research*. New York: Free Press.
- Finkelhor, D. (1987). The trauma of child sexual abuse: Two Models. *Journal of Interpersonal Violence, 2*, 348-366.

- Finkelhor, D. (1994). Current information on the scope and nature of child sexual abuse. *The Future of Children, 31*, 46-48.
- Finkelhor, D. (2005). Zur internationalen Epidemiologie von sexuellem Missbrauch an Kindern. In G. Amann & R. Wipplinger (Hrsg.), *Sexueller Missbrauch: Überblick zu Forschung, Beratung und Therapie. Ein Handbuch* (S. 81-94). Tübingen: dgvt-Verlag.
- Finkelhor, D. (2007). Prevention of sexual abuse through educational programs directed toward children. *Pediatrics, 120*, 640-645.
- Finkelhor, D., Asdigian, N. & Dziuba-Leatherman, J. (1995). The effectiveness of victimization prevention instruction: An evaluation of children's responses to actual threats and assaults. *Child Abuse & Neglect, 19*, 141-153.
- Finkelhor, D. & Browne, A. (1985). The traumatic impact of child sexual abuse: A conceptualization. *American Journal of Orthopsychiatry, 55*, 530-541.
- Finkelhor, D. & Dziuba-Leatherman, J. (1995). Victimization prevention programs: A national survey of children's exposure and reactions. *Child Abuse & Neglect, 19*, 129-139.
- Finkelhor, D., Hotaling, G., Lewis, I. A. & Smith, C. (1990). Sexual abuse in a national survey of adult men and women: Prevalence, characteristics and risk factors. *Child Abuse & Neglect, 14*, 19-28.
- Finkelhor, D. & Strapko, N. (1992). Sexual abuse prevention education: A review of education studies: In D. J. Willis, E. W. Holder & M. Rosenberg (Eds.), *Prevention of child maltreatment: Developmental and ecological perspectives* (pp. 150-164). New York: John Wiley.
- Fisseni, H.-J. (2004). *Lehrbuch der psychologischen Diagnostik* (3. Aufl.). Göttingen: Hogrefe.
- Fleming, J., Mullen, P. & Bammer, G. (1997). A study of potential risk factors for sexual abuse in childhood. *Child Abuse & Neglect, 21*, 49-58.
- Folkman, S. & Lazarus, R. S. (1980). Analysis of coping in a middle-aged sample. *Journal of Health and Social Behavior, 21*, 219-239.
- Foshee, V. & Langwick, S. (2004). *Safe Dates. An adolescent dating abuse prevention curriculum*. Center City, MN: Hazelden.
- Fremont, W. P. (2003). School refusal in children and adolescents. *American Family Physician, 68*, 1555-1560.

- Fricke, S., Köhler, S., Moritz, S. & Schäfer, I. (2007). Frühe interpersonale Traumatisierungen bei Zwangserkrankungen: Eine Pilotstudie. *Verhaltenstherapie*, 17, 243-250.
- Fuhrer, U. (2009). *Lehrbuch der Erziehungspsychologie* (2. Aufl.). Bern: Verlag Hans Huber.
- Futures without Violence (2011). *Start strong building healthy teen relationships*. Online im Internet: <http://www.futureswithoutviolence.org/content/features/detail/780/> (Stand 11.12.2011).
- Gelles, R. J. & Loseke, D. R. (Eds.) (1993). *Current controversies on family violence*. Newbury Park: Sage.
- Gibson, L. E. & Leitenberg, H. (2000). Child sexual abuse prevention programs: Do they decrease the occurrence of child sexual abuse? *Child Abuse & Neglect*, 24, 1115-1125.
- Gidycz, C. A., Coble, C. N., Latham, L. & Layman, M. J. (1993). Sexual assault experience in adulthood and prior victimization experiences: A prospective analysis. *Psychology of Women Quarterly*, 17, 151-168.
- Gilbert, N. (1988). Teaching children to prevent sexual abuse. *The Public Interest*, 93, 3-15.
- Glantz, M. D. & Johnson, J. L. (Eds.) (1999). *Resilience and development: Positive life adaptations*. New York: Kluwer Academic/Plenum.
- Glass, G. V., Peckham, P. D. & Sanders, J. R. (1972). Consequences of failure to meet assumptions underlying the fixed analysis of variance and covariance. *Review of Educational Research*, 42, 237-288.
- Godenzi, A. (1993). *Gewalt im sozialen Nahraum*. Frankfurt/Main: Helbig & Lichtenhahn.
- Gold, S. R., Sinclair, B. B. & Balge, K. A. (1999). Risk of sexual revictimization: A theoretical model. *Aggression and Violent Behavior*, 4, 457-470.
- Gollwitzer, M. & Jäger, R. S. (2009). *Evaluation kompakt*. Weinheim: Beltz Verlag.
- Gordon, T. (2000). *Parent Effectiveness Training. The proven program for raising responsible children*. New York: Random House.
- Gordon, T. (2004). *Familienkonferenz in der Praxis. Wie Konflikte mit Kindern gelöst werden*. München: HeyneVerlag.

- Grauerholz, L. (2000). An ecological approach to understanding sexual revictimization: Linking personal, interpersonal, and sociocultural factors and processes. *Child Maltreatment, 5*, 5-17.
- Green, A. H. (1999). Female sex offenders. In J. A. Shaw (Ed.), *Sexual aggression* (pp. 195-210). Washington, DC: American Psychiatric Association Press.
- Greenberg, M. T. & Kusché, C. A. (1993). *Promoting social and emotional development in deaf children: The PATHS Project*. Seattle: University of Washington Press.
- Greenberg, M. T., Kusché, C. A. & Speltz, M. (1990). Emotional regulation, self-control and psychopathology: The role of relationships in early childhood. In D. Cicchetti & S. Toth (Eds.), *Rochester Symposium on Developmental Psychopathology* (pp. 21-56). New York: Cambridge University Press.
- Greenberg, M. T., Weissberg, R. P., O'Brien, M. U., Zins, J. E., Fredericks, L., Resnick, H. & Elias, M. J. (2003). Enhancing school-based prevention and youth development through coordinated social, emotional, and academic learning. *American Psychologist, 58*, 466-474.
- Green Thumb Theater (1980). *Feeling yes, feeling no*. Online im Internet: http://www.greenthumb.bc.ca/play_detail.asp?playid=69 (Stand 09.07.2011).
- Guille, L. (2004). Men who batter and their children: An integrated review. *Aggression and Violent Behavior, 9*, 129-163.
- Hacker, S., Lösel, F., Stemmler, M., Jaurisch, S., Runkel, D. & Beelmann, A. (2007). Training im Problemlösen (TIP): Implementation und Evaluation eines sozial-kognitiven Kompetenztrainings für Kinder. *Heilpädagogische Forschung, 33*, 11-21.
- Hager, W. & Hasselhorn, M. (1995). Zuwendung als Faktor der Wirksamkeit kognitiven Trainings für Kinder. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, 9*, 163-179.
- Hall, E. T. (1963). A system for the notation of proxemic behavior. *American Anthropologist, 65*, 1003-1026.
- Hall, G. C. N. & Hirschman, R. (1992). Sexual aggression against children: A conceptual perspective of etiology. *Criminal Justice and Behavior, 19*, 8-23.
- Hampel, P., Petermann, F. & Dickow, B. (2001). *Stressverarbeitungsfragebogen von Janke & Erdmann angepasst für Kinder und Jugendliche (SVF-KJ)*. Göttingen: Hogrefe.

- Harned, M. S. (2001). Abused women or abused men? An examination of the context and outcomes of dating violence. *Violence and Victims, 16*, 269-285.
- Harter, S. (1999). *The construction of the self. A developmental perspective*. New York: Guilford.
- Hatry, H. P. & Newcomer, K. E. (2004). Pitfalls of evaluation. In J. S. Wholey, H. P. Hatry & K. E. Newcomer (Eds.), *Handbook of practical program evaluation* (pp. 547-570). San Francisco: Jossey-Bass.
- Hazard, A., Webb, C., Kleemeier, C. & Angert, L. (1991). Child abuse prevention: Evaluation and one-year follow up. *Child Abuse & Neglect, 15*, 123-138.
- Hébert, M., Lavoie, F., Piché, C. & Poitras, M. (2001). Proximate effects of a child sexual abuse prevention program in elementary school children. *Child Abuse & Neglect, 25*, 505-522.
- Heiliger, A. (2000). *Täterstrategien und Prävention. Sexueller Missbrauch an Mädchen innerhalb familialer und familienähnlicher Strukturen*. München: Verlag Frauenoffensive.
- Heynen, S. (2000). *Die Bedeutung subjektiver Theorien für Bewältigungsprozesse nach einer Vergewaltigung*. Weinheim: Juventa.
- Heynen, S. (2003). Erzwungene Schwangerschaft und Mutterschaft durch eine Vergewaltigung. *Kindesmisshandlung und -vernachlässigung, 6*, 98-125.
- Hilton, N. Z. (1992). Battered women's concerns about their children witnessing wife assault. *Journal of Interpersonal Violence, 7*, 77-86.
- Hofmann, R. (2005). *Sexueller Missbrauch von Kindern und Jugendlichen im Auge des Betrachters. Missbrauchsmythen und deren professionelle bzw. individuelle Repräsentanzen*. Freiburg: Centaurus Verlag.
- Holden, G. W. (2003). Children exposed to domestic violence and child abuse: Terminology and taxonomy. *Clinical Child and Family Psychology Review, 6*, 151-160.
- Hughes, H. M. (1992). Impact of spouse abuse on children of battered women: Implications for practice. *Violence Update, 2*, 9-11.
- Humphrey, J. A. & White, J. W. (2000). Women's vulnerability to sexual assault from adolescence to young adulthood. *Journal of Adolescent Health, 27*, 419-424.

- Israel, E. & Stover, C. (2009). Intimate partner violence. The role of the relationship between perpetrators and children who witness violence. *Journal of Interpersonal Violence*, 24, 1755-1764.
- Jacobs, J. E., Hashima, P. Y. & Kenning, M. (1995). Children's perception of the risk of sexual abuse. *Child Abuse & Neglect*, 19, 1443-1456.
- Jaffe, P. G. & Wolfe, D. A. (2003). *Prevention of domestic violence and sexual assault*. Online im Internet: http://www.vawnet.org/applied-research-papers/print-document.php?doc_id=390 (Stand 08.04.2011).
- Jaffe, P. G., Wolfe, D. A. & Wilson, S. K. (1990). *Children of battered women*. Newbury Park, CA: Sage.
- Jäger, R. (1998). *Konstruktion einer Ratingskala mit Smileys als symbolische Marken*. Unveröffentlichte Diplomarbeit. Berlin: Institut für Psychologie, Technische Universität Berlin.
- Joint Committee on Standards for Educational Evaluation (Hrsg.) (2000). *Handbuch der Evaluationsstandards* (2. Aufl.). Opladen: Leske & Budrich.
- Julius, H. & Boehme, U. (1997). *Sexuelle Gewalt gegen Jungen. Eine kritische Analyse des Forschungsstandes*. Göttingen: Verlag für Angewandte Psychologie.
- Kavemann, B. (2002). Häusliche Gewalt. In D. Bange & W. Körner (Hrsg.), *Handwörterbuch Sexueller Missbrauch* (S. 174-182). Göttingen: Hogrefe.
- Kavemann, B. (2007). Häusliche Gewalt gegen die Mutter und die Situation der Töchter und Söhne – Ergebnisse neuerer deutscher Untersuchungen. In B. Kavemann & U. Kreyszig (Hrsg.), *Handbuch Kinder und häusliche Gewalt* (S. 13-35). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kavemann, B. (2008). Wissenschaftliche Begleitung des Modellprojekts. In BIG e.V. (Hrsg.), *Präventionsprojekt: Kooperation zwischen Schule und Jugendhilfe bei häuslicher Gewalt. Modellphase 2006-2008* (S. 123-154). Berlin: BIG e.V. Eigenverlag.
- Kellog, N. D. & Menard, S. W. (2003). Violence among family members of children and adolescents evaluated for sexual abuse. *Child Abuse & Neglect*, 27, 1367-1376.
- Kelly, L. (1988). *Surviving sexual violence*. Cambridge: Polity Press.

- Kendell-Tackett, K. A., Meyer Williams, L. & Finkelhor, D. (1993). Impact of sexual abuse on children: A review and synthesis of recent empirical studies. *Psychological Bulletin*, 113, 164-180.
- Kernhof, K., Kaufhold, J., Overbeck, G. & Grabhorn, R. (2008). Object relations and interpersonal problems in sexually abused female patients: An empirical study with the SCORS and the IIP. *Journal of Personality Assessment*, 90, 44-51.
- Kindler, H. (2002). Partnergewalt und Beeinträchtigung kindlicher Entwicklung: Ein Forschungsüberblick. In B. Kavemann & U. Kreyszig (Hrsg.), *Handbuch Kinder und häusliche Gewalt* (S. 36-53). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kitzmann, K. M., Gaylord, N. K., Holt, A. R. & Kenny, E. D. (2003). Child witnesses to domestic violence: A meta-analytic review. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 71, 339-352.
- Klauer, K. (1987). *Kriteriumsorientierte Tests*. Göttingen: Hogrefe.
- Klauer, K. (1993). *Denktraining für Jugendliche. Ein Programm zur intellektuellen Förderung*. Göttingen: Hogrefe.
- Kleck, G. & Sayles, S. (1990). Rape and resistance. *Social Problems*, 37, 149-162.
- Knappe A. & Selg, H. (1993). *Prävention von sexuellem Mißbrauch an Mädchen und Jungen. Forschungsbericht*. Otto-Friedrich-Universität Bamberg. Hrsg.: Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie, Frauen und Gesundheit (vergriffen).
- Koch, H. & Kruck, M. (2000). *Ich werd's trotzdem weitersagen. Prävention gegen sexuellen Mißbrauch in der Schule. Theorie, Praxisberichte, Literaturanalysen, Materialien*. Münster: LIT Verlag.
- Kolko, D. J., Moser, J. T. & Hughes, J. (1989). Classroom training in sexual victimization awareness and prevention skills: An extension of the red/green flag people program. *Journal of Family Violence*, 4, 25-45.
- Koss, M. (1993). Detecting the scope of rape: A review of prevalence research methods. *Journal of Interpersonal Violence*, 8, 198-222.
- Krahé, B. (1992). Coping with rape: A social psychological perspective. In L. Montada, S. H. Filipp & M. Lerner (Eds.), *Life crisis and experiences of loss in adulthood* (pp. 477-496). Hillsdale, NJ: L. Erlbaum.

- Krahé, B. (1998). Sexuelle Gewalt. In H. W. Bierhoff & U. Wagner (Hrsg.), *Aggression und Gewalt* (S. 108-127). Stuttgart: Kohlhammer.
- Krahé, B. (1999). Repression and coping with the threat of rape. *European Journal of Personality*, *13*, 15-26.
- Krahé, B. (2000). Childhood sexual abuse and revictimization in adolescence and adulthood. *Journal of Personal and Interpersonal Loss*, *5*, 149-165.
- Krahé, B. & Knappert, L. (2009). A group-randomized evaluation of a theatre-based sexual abuse prevention programme for primary school children in Germany. *Journal of Community & Applied Social Psychology*, *19*, 321-329.
- Krahé, B. & Scheinberger-Olwig, R. (2002). *Sexuelle Aggression: Verbreitungsgrad und Risikofaktoren bei Jugendlichen und jungen Erwachsenen*. Göttingen: Hogrefe.
- Krahé, B., Scheinberger-Olwig, R., Waizenhöfer, E. & Kolpin, S. (1999). Childhood sexual abuse and revictimization in adolescence. *Child Abuse & Neglect*, *23*, 383-394.
- Krosnick, J. A. (1999). Survey research. *Annual Review of Psychology*, *50*, 537-567.
- Kunda, Z. (1999). *Social cognition*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Lamnek, S. & Luedtke, J. (2005). Gewalt in der Partnerschaft: Wer ist Täter, wer ist Opfer? In H. Kury & J. Obergfell Fuchs (Hrsg.), *Gewalt in der Familie. Für und wider den Platzverweis* (S. 37-69). Freiburg i. Br.: Lambertus Verlag.
- Lampe, A., Sölder, E., Ennemoser, A., Schubert, C., Rumpold, G. & Söllner, W. (2000). Women complaining of chronic pelvic pain are particularly likely to have been abused sexually before the age of 15. *Obstetrics & Gynecology*, *96*, 929-933.
- Lange, C. (2000). Sexuelle Belästigung und Gewalt. Ergebnisse einer Studie zur Jugendsexualität. In Behörde für Schule, Jugend und Berufsbildung Hamburg (Hrsg.), *Weiblichkeit und Sexualität. Beiträge aus den Vortragsreihen des Modellprojekts berufsbegleitende sexualpädagogische Fortbildung* (S. 17-27). Hamburg.
- Lanier, C. A. (2001). Rape-accepting attitudes. *Violence Against Women*, *7*, 876-885.

- Layman, M. J., Gidycz, C. A. & Lynn, S. J. (1996). Unacknowledged versus acknowledged rape victims: Situational factors and posttraumatic stress. *Journal of Abnormal Psychology, 105*, 124-131.
- Lazarus, R. S. (1966). *Psychological stress and the coping process*. New York: McGraw Hill.
- Leclerc, B., Wortley, R. & Smallbone, S. (2010). An exploratory study of victim resistance in child sexual abuse: Offender modus operandi and victim characteristics. *Sexual Abuse: A Journal of Research and Treatment, 22*, 25-41.
- Leifer, M. & Smith, S. (1990). Towards breaking the cycle of intergenerational abuse. *American Journal of Psychotherapy, 44*, 116-128.
- Lerner, M. J. (1980). *The belief in a just world: A fundamental delusion*. New York: Plenum Press.
- Levine, T. R. & Hullett, C. R. (2002). Eta squared, partial eta squared and misreporting of effect size in communication research. *Human Communication Research, 28*, 612-625.
- Lichter, E. L. & McCloskey, L. A. (2004). The effects of childhood exposure to marital violence on adolescent gender-role beliefs and dating violence. *Psychology of Women Quarterly, 28*, 344-357.
- Lienert, G. A. & Raatz, U. (1998). *Testaufbau und Testanalyse* (6. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Linder, J. R. & Collins, W. A. (2005). Parent and peer predictors of verbal aggression, physical aggression, and conflict management in romantic relationships in late adolescence and young adulthood. *Journal of Family Psychology, 19*, 252-262.
- Littleton, H. L. & Axsom, D. (2003). Rape and seduction scripts of university students: Implications for rape attributions and unacknowledged rape. *Sex Roles, 49*, 456-475.
- Lohaus, A., Eschenbeck, H., Kohlmann, C.-W. & Klein-Heßling, J. (2006). *Fragebogen zur Erhebung von Stress und Stressbewältigung im Kindes- und Jugendalter (SSKJ 3-8)*. Göttingen: Hogrefe.
- Lohaus, A. & Schorsch Falls, S. (2005). Kritische Reflexionen zu Präventionsansätzen zum sexuellen Missbrauch. In G. Amann & R. Wipplinger (Hrsg.), *Sexueller Missbrauch: Überblick zu Forschung, Beratung und Therapie: Ein Handbuch* (3. Aufl.) (S. 757-773). Tübingen: dgvt-Verlag.

- Lohaus, A. & Trautner, H. M. (1997). Präventionsprogramme und ihre Wirksamkeit zur Verhinderung sexuellen Missbrauchs. In U. T. Egle, S. O. Hoffmann & P. Joraschky (Hrsg.), *Sexueller Missbrauch, Misshandlung, Vernachlässigung, Erkennung und Behandlung psychischer und psychosomatischer Folgen früher Traumatisierungen* (S. 361-374). Stuttgart: Schattauer.
- Lösel, F. & Bender, D. (2003). Theorien und Modelle der Paarbeziehung. In I. Grau & H. W. Bierhoff (Hrsg.), *Sozialpsychologie der Partnerschaft* (S. 43-75). Berlin: Springer.
- Lukesch, H. (2006). *FEPA. Fragebogen zur Erfassung von Empathie, Prosozialität, Aggressionsbereitschaft und aggressivem Verhalten*. Göttingen: Hogrefe.
- Lundgren, E., Heimer, G., Westerstrand, J. & Kalliokoski, A. M. (2002). *Captured Queen. Men's violence against women in „equal“ Sweden – a prevalence study*. Stockholm: Fritzes Offentliga Publikationer.
- MacIntyre, D. & Carr, A. (1999). Evaluation of the effectiveness of the Stay Safe Primary Prevention Programme for Child Sexual Abuse. *Child Abuse & Neglect*, 23, 1307-1325.
- MacIntyre, D. & Carr, A. (2000). Prevention of child sexual abuse: Implications of a programme evaluation research. *Child Abuse Review*, 9, 183-199.
- Madigan, L. & Gamble, N. (1991). *The second rape: Society's continued betrayal of the victim*. New York: Lexington Books.
- Makepeace, J. M. (1981). Courtship violence among college students. *Family Relations*, 30, 97-102.
- Malamuth, N. M. (1981). Rape proclivity among males. *Journal of Social Issues*, 37, 138-157.
- Malamuth, N. M. (1998). The confluence model as an organizing framework for research on sexually aggressive men: Risk moderators, imagined aggression, and pornography consumption. In R. G. Geen & E. Donnerstein (Eds.), *Human aggression: Theories, research and implications for social policy* (pp. 229-245). San Diego, CA: Academic Press.
- Marquardt-Mau, B. (1995). Schulische Prävention gegen sexuelle Kindesmisshandlung zwischen Hoffnung und Realität. In B. Marquardt-Mau (Hrsg.), *Schulische Prävention gegen sexuelle Kindesmisshandlung* (S. 10-28). Weinheim und München: Juventa Verlag.

- Marshall, W. L. & Barbaree, H. E. (1990). An integrated theory of the etiology of sexual offending. In W. L. Marshall, D. R. Laws & H. E. Barbaree (Eds.), *Handbook of sexual assault: Issues, theories, and treatment of the offender* (pp. 257-275). New York: Plenum.
- Martin, S. G. (2002). Children exposed to domestic violence: Psychological considerations for health care practitioners. *Holistic Nursing Practice*, 16, 7-15.
- Masten, A. S. & Coatsworth, J. D. (1998). The development of competence in favorable and unfavorable environments: Lessons from research on successful children. *American Psychologist*, 53, 205-220.
- McCloskey, L. A., Figueredo, A. J. & Koss, M. (1995). The effects of systemic family violence on children's mental health. *Child Development*, 66, 1139-1161.
- McCloskey, L. A. & Walker, M. (2000). Posttraumatic stress in children exposed to family violence and single-event trauma. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 39, 108-115.
- McGee, C. (2000). *Childhood experiences of domestic violence*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- McGuigan, W. M. & Pratt, C. C. (2001). The predictive impact of domestic violence on three types of child maltreatment. *Child Abuse & Neglect*, 25, 869-883.
- Medeiros, R. A. & Straus, M. A. (2006). Risk factors for physical violence between dating partners: Implications for gender-inclusive prevention and treatment of family violence. In J. Hamel & T. Nicholls (Eds.), *Family approaches in domestic violence: A practitioner's guide to gender-inclusive research and treatment* (pp. 59-85). New York: Springer.
- Meichenbaum, D. (1977). *Cognitive-behavior modification. An integrative approach*. New York: Plenum Press.
- Merill, L. L., Thomsen, C. J., Sinclair, B. B., Gold, S. R. & Milner, J. S. (2001). Predicting the impact of child sexual abuse on women: The role of abuse severity, parental support and coping strategies. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 69, 992-1006.
- Messman, T. L. & Long, P. J. (1996). Child sexual abuse and its relationship to revictimization in adult women: A review. *Clinical Psychology Review*, 16, 397-420.

- Messman-Moore, T. L., Long, P. J. & Siegfried, N. J. (2000). The revictimization of child sexual abuse survivors: An examination of the adjustment of college women with child sexual abuse, adult sexual assault and adult physical abuse. *Child Maltreatment*, 5, 18-27.
- Meston, C. M., Rellini, A. H. & Heiman, J. R. (2006). Women's history of sexual abuse, their sexuality and sexual self-schemas. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 74, 229-236.
- Miltenberger, R. G. & Olsen, L. A. (1996). Abduction prevention training: A review of findings and issues for future research. *Education and Treatment of Children*, 19, 69-82.
- Minnesota Coalition for Battered Women (2000). *My family and me – violence free*. Minneapolis, MN: Author.
- Mirrlees-Black, C. (1999). *Domestic Violence: Findings from a new British Crime Survey Self-Completion Questionnaire*. London: The Home Office.
- Moeller, T. P., Bachmann, G. A. & Moeller, J. R. (1993). The combined effects of physical, sexual and emotional abuse during childhood: Long-term health consequences for women. *Child Abuse & Neglect*, 17, 623-640.
- Moylan, C. A., Herrenkohl, T. I., Sousa, C., Tajima, E. A., Herrenkohl, R. C. & Russo, M. J. (2010). The effects of child abuse and exposure to domestic violence on adolescent internalizing and externalizing behavior problems. *Journal of Family Violence*, 25, 53-63.
- Mrazek, P. J. & Haggerty, R. J. (Eds.) (1994). *Reducing risks for mental disorders: Frontiers for preventive intervention research*. Washington DC: National Academy Press.
- Mullen, P. E., Martin, J. L., Anderson, J. C., Romans, S. E. & Herbison, G. P. (1994). The effect of child sexual abuse on social, interpersonal and sexual function in adult life. *British Journal of Psychiatry*, 165, 35-47.
- Mullen, P. E., Martin, J. L., Anderson, J. C., Romans, S. E. & Herbison, G. P. (1996). The long term impact of the physical, emotional and sexual abuse of children: A community study. *Child Abuse & Neglect*, 20, 7-21.
- Mullender, A., Hague, G., Imam, U., Kelly, L., Malos, E. & Regan, L. (2010). *Children's perspectives on domestic violence*. London: Sage.

- Nation, M., Crusto, C., Wandersman, A., Kumpfer, K. L., Seyboldt, D., Morrissey-Kane, E. & Davino, K. (2003). What works in prevention: Principles of effective prevention programs. *American Psychologist*, 58, 449-456.
- National Child House (Hrsg.) (1994). *The Hidden Victims: Children and Domestic Violence*. London: National Child House.
- Noll, J. G., Horowitz, L. A., Bonanno, G. A., Trickett, P. K. & Putnam, F. W. (2003). Revictimization and self-harm in females who experienced childhood sexual abuse. Results from a prospective study. *Journal of Interpersonal Violence*, 18, 1452-1471.
- Noll, J. G., Trickett, P. K. & Putnam, F. W. (2003). A prospective investigation of the impact of childhood sexual abuse on the development of sexuality. *Journal of Consulting & Clinical Psychology*, 71, 575-586.
- Nuris, P. S. (2000). Risk perception for acquaintance sexual aggression: A social-cognitive perspective. *Aggression and Violent Behavior*, 5, 63-78.
- O' Brien, M., John, R. S., Margolin, G. & Erel, O. (1994). Reliability and diagnostic efficacy of parents' reports regarding children's exposure to marital aggression. *Violence and Victims*, 9, 45-62.
- O'Keefe, M. & Treister L. (1998). Victims of dating violence among high school students. *Violence Against Women*, 4, 195-223.
- Osofsky, J. D. (1997). *Children in a violent society*. New York: Guilford.
- Osofsky, J. D. (2003). Prevalence of children's exposure to domestic violence and child maltreatment: Implications for prevention and intervention. *Clinical Child and Family Psychological Review*, 6, 161-170.
- Peled, E. (1993). *The experience of living with violence for preadolescent witnesses of woman abuse*. Unpublished doctoral dissertation. Minneapolis: University of Minnesota.
- Petersen, K. (1988). *My Family and Me: Violence-Free. Domestic Violence Prevention Curriculum for Grades K-3*. St. Paul, MN: Minnesota Coalition for Battered Women.
- Petty, R. E. & Cacioppo, J. T. (1981). *Attitudes and persuasion: Classic and contemporary approaches*. Dubuque, Iowa: Brown.

- Pfeiffer, C., Wetzels, P. & Enzmann, D. (1999). Innerfamiliäre Gewalt gegen Kinder und Jugendliche und ihre Auswirkungen. *Forschungsbericht Nr. 80*. Hannover: Kriminologisches Forschungsinstitut Niedersachsen e.V.
- Piaget, J. & Inhelder, B. (1973). *Die Psychologie des Kindes*. Olten: Walter.
- Pohl, J. D. & Hazzard, A. (1990). Reactions of children, parents and teachers to child sexual abuse prevention programs. *Education, 110*, 337-344.
- Polizeipräsident Berlin (Hrsg.) (2008). *Polizeiliche Kriminalstatistik Berlin*. Online im Internet: http://www.berlin.de/imperia/md/content/polizei/kriminalitaet/pks/jahresbericht_pks_berlin_2008.pdf (Stand 17.04.2012).
- Preiser, S. & Wagner, U. (2003). Gewaltprävention und Gewaltverminderung: Qualitätskriterien für Präventions- und Interventionsprogramme. *Report Psychologie, 28*, 660-666.
- Pro Familia (Hrsg.) (1994). *Mein Körper gehört mir!* Bindlach: Loewe.
- Ratto, R. & Bogat, G. A. (1990). An evaluation of a preschool curriculum to educate children in the prevention of sexual abuse. *Journal of Community Psychology, 18*, 289-297.
- Raver, C. V. (2002). Emotions matter. Making the case for the role of young children's emotional development for early school readiness. *Social Policy Report, 16*. Ann Arbor, MI: Society for Research in Child Development.
- Raupp, U. & Eggers, C. (1993). Sexueller Mißbrauch von Kindern. Eine regionale Studie über Prävalenz und Charakteristik. *Monatsschrift für Kinderheilkunde, 141*, 316-322.
- Reppucci, N. D., Land, D. & Haugaard, J. (1998). Child sexual abuse prevention programs that target young children. In P. K. Trickett & C. J. Schellenbach (Eds.), *Violence against children in the family and the community* (pp. 317-338). Washington, DC: American Psychological Association.
- Reynolds, M. W., Wallace, J., Hill, T. F., Weist, M. D. & Nabors, L. A. (2001). The relationship between gender, depression, and self-esteem in children who have witnessed domestic violence. *Child Abuse & Neglect, 25*, 1201-1206.
- Richter-Appelt, H. & Tiefensee, J. (1996). Die Partnerbeziehung der Eltern und die Eltern-Kind-Beziehung bei körperlichen Misshandlungen und sexuellen Missbrauchserfahrungen in der Kindheit aus Sicht junger Erwachsener. *Psychotherapie, Psychosomatik, Medizinische Psychologie, 46*, 405-418.

- Riggs, D. S. & O'Leary, K. D. (1989). A theoretical model of courtship aggression. In A. A. Pirog-Good & J. E. Stets (Eds.), *Violence in dating relationships: Emerging social issues* (pp. 53-71). New York: Praeger.
- Rispens, J., Aleman, A. & Goudena, P. P. (1997). Prevention of child sexual abuse victimization: A meta-analysis of school programs. *Child Abuse & Neglect, 21*, 975-987.
- Roethlisberger, F. J. & Dickson, W. J. (1939). *Management and the worker*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Röhrle, B. (1999). Zur Effizienz von Prävention. Eine Meta Meta-Analyse. In B. Röhrle & G. Sommer (Hrsg.), *Prävention und Gesundheitsförderung* (S. 103–114). Tübingen: dgvt-Verlag.
- Rohrman, B. (1978). Empirische Studien zur Entwicklung von Antwortskalen für die sozialwissenschaftliche Forschung. *Zeitschrift für Sozialpsychologie, 9*, 222-245.
- Romkens, R. (1992). *Gewoon geweld? Omvang, aard, gevolgen en achtergronden van geweld tegen vrouwen in heteroseksuele relaties*. Amsterdam: Swets & Zeitlinger.
- Roodman, A. & Clum, G. (2001). Revictimization rates and method variance: A meta-analysis. *Clinical Psychology Review, 21*, 183-204.
- Rost, J. (1996). *Lehrbuch Testtheorie, Testkonstruktion*. Göttingen : Hogrefe.
- Rossi, P. H. & Freeman, H. E. (1993). *Evaluation*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Rossilhol, J.-B. (2002). *Sexuelle Gewalt gegen Jungen, Dunkelfelder*. Marburg: Tectum Verlag.
- Rotter, J. B. (1982). *The development and application of social-learning theory*. New York: Praeger.
- Russell, D. E. H. (1986). *The secret trauma: Incest in the lives of girls and women*. New York: Basic Books.
- Rutter, M. (1994). Stress research: Accomplishments and tasks ahead. In R. J. Haggerty, L. R. Sherrod, N. Garmenzy & M. Rutter (Eds.), *Stress, risk and resilience in children and adolescents* (pp. 529-540). Cambridge: Cambridge University Press.
- Ryan, K. M. (1988). Rape and seduction scripts. *Psychology of Women Quarterly, 12*, 237-245.

- Saß, H., Wittchen, H.-U., Zaudig, M. & Houben, I. (1996). *Diagnostisches und statistisches Manual psychischer Störungen, Textrevision (DSM-IV-TR)*. Göttingen: Hogrefe.
- Saslawksy, D. & Wurtele, S. (1986). Educating children about sexual abuse: Implications for pediatric intervention and possible prevention. *Journal of Paediatric Psychology, 11*, 235-245.
- Saunders, B. E. (2003). Understanding children exposed to violence. Toward an integration of overlapping fields. *Journal of Interpersonal Violence, 18*, 356-376.
- Saunders, B. E. & Moore, D. (1999). Child maltreatment and date rape. *Journal of Interpersonal Violence, 14*, 115-124.
- Schank, R. & Abelson, R. (1977). *Scripts, plans, goals, and understanding: An inquiry into human knowledge structures*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Schick, A. & Cierpka, M. (2003). FAUSTLOS – Aufbau und Evaluation eines Curriculums zur Förderung sozialer und emotionaler Kompetenzen in der Grundschule. In M. Dörr & R. Göppel (Hrsg.), *Bildung der Gefühle. Innovation? Illusion? Intrusion?* (S. 146-162). Gießen: Psychosozial-Verlag.
- Schick, A. & Cierpka, M. (2004). FAUSTLOS – Ein Gewaltpräventions-Curriculum für Grundschulen und Kindergärten. In W. Melzer & H.-D. Schwind (Hrsg.), *Gewaltprävention in der Schule* (S. 54-66). Baden-Baden: Nomos.
- Schröttle, M. & Müller, U. (2004). *Lebenssituation, Sicherheit und Gesundheit von Frauen in Deutschland. Eine repräsentative Untersuchung zu Gewalt gegen Frauen in Deutschland*. Online im Internet: <http://www.bmfsfj.de/RedaktionBMFSFJ/Abteilung4/Pdf-Anlagen/langfassung-studie-frauen-teil-eins.property=pdf,bereich=bmfsfj,sprache=de,rwb=true.pdf> (Stand 19.04.2012).
- Scriven, M. (1991). *Evaluation Thesaurus*. London: Sage.
- Seith, C. (2006). „Weil sie dann vielleicht etwas Falsches tun“ – Zur Rolle von Schule und Verwandten für von häuslicher Gewalt betroffene Kinder aus Sicht von 9-17-Jährigen. In B. Kavemann & U. Kreyssig (Hrsg.), *Handbuch Kinder und häusliche Gewalt* (S. 103-124). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

- Seith, C. (2007). *Hilfesuche bei häuslicher Gewalt aus Sicht von Kindern und Jugendlichen – Ergebnisse einer quantitativen Befragung unter Berücksichtigung von Geschlecht, Alter und kultureller Herkunft*. AJS Informationen. Aktion Jugendschutz Landesarbeitsstelle Baden-Württemberg. Online im Internet: http://www.ajs-bw.de/media/files/ajs-info/seith_haeuslGewalt.pdf (Stand 01.02.2012).
- Seith, C., Kavemann, B. & Lehmann, K. (2009). „*Endlich kommt jemand und macht etwas.*“ *Schulische Prävention häuslicher Gewalt in Baden-Württemberg. Endbericht*. Erhalten durch B. Kavemann.
- Selg, H., Mees, U. & Berg, D. (1997). *Psychologie der Aggressivität*. Göttingen: Hogrefe.
- Seligman, M. E. P. (1975). *Helplessness: On Depression, Development, and Death*. San Francisco: W. H. Freeman.
- Seligman, M. E. P. (2005). Positive psychology progress: Empirical validation of interventions. *American Psychologist*, 60, 410-421.
- Seligman, M. E. P. & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist*, 55, 5-14.
- Shakoor, B. H. & Chalmers, D. (1991). Co-victimization of African-American children who witness violence: Effects on cognitive, emotional, and behavioral development. *Journal of the National Medical Association*, 83, 233-238.
- Smallbone, S. W., Marshall, W. L. & Wortley, R. K. (2008). *Preventing child sexual abuse: Evidence, policy and practice*. Devon, UK: Willan.
- Smallbone, S. W. & Wortley, R. K. (2001). Child sexual abuse: Offender characteristics and modus operandi. *Trends and Issues: Crime and Criminal Justice*, 193, 1-6.
- So-Kum Tang, C. & Chi-Wai Yan, E. (2004). Intention to participate in child sexual abuse prevention programs: A study of chinese adults in Hong Kong. *Child Abuse & Neglect*, 28, 1187-1197.
- Spaccarelli, S., Sandler, I. N. & Roosa, M. (1994). History of spouse violence against mother: Correlated risks and unique effects in child mental health. *Journal of Family Violence*, 9, 79-98.
- Spivack, G. & Shure, M. B. (1974). *Social adjustment of young children*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

- Sroufe, A., Bennett, C., Englund, M., Urban, J. & Shulman, S. (1993). The significance of gender boundaries in preadolescence: Contemporary correlates and antecedents of boundary violation and maintenance. *Child Development*, 64, 455-466.
- Stahl, E. (2007). *Dynamik in Gruppen. Handbuch der Gruppenleitung*. Weinheim: Beltz Verlag.
- Statistics Canada (1993). *Violence Against Women Survey*. Online im Internet: <http://www23.statcan.gc.ca:81/imdb/p2SV.pl?Function=getSurvey&SDDS=3896&lang=en&db=imdb&adm=8&dis=2> (Stand 16.07.2010).
- Steel, J. & Herlitz, C. (2005). The association between childhood and adolescent sexual abuse and proxies for sexual risk behavior: A random sample of the general population of Sweden. *Child Abuse & Neglect*, 29, 1141-1153.
- Stephens, D. L. (1999). Battered women's views of their children. *Journal of Interpersonal Violence*, 14, 731-746.
- Sternberg, K. J., Lamb, M. E., Greenbaum, C., Dawud, S., Cortes, R. M. & Lorey, F. (1994). The effects of domestic violence on children's perceptions of their perpetrating and nonperpetrating parents. *International Journal of Behavioral Development*, 17, 779-795.
- Stevens, J. P. (2009). *Applied multivariate statistics for the social sciences* (5. Aufl.). New York: Routledge Academic.
- Straus, M. A. (1979). Measuring intrafamily conflict and violence: The Conflict Tactics (CT) scales. *Journal of Marriage and Family*, 41, 75-88.
- Straus, M. A. (1990). The Conflict Tactics Scale and its critics: An evaluation and new data on validity and reliability. In M. A. Straus & R. J. Gelles (Eds.), *Physical violence in American families: Risk factors and adaptations to violence in 8145 families* (pp. 49-73). New Brunswick, NJ: Transaction Publishing.
- Straus, M. A. (2001). Physical aggression in the family: Prevalence rates, links to non-family violence, and implications for primary prevention of societal violence. In M. Martinez (Ed.), *Prevention and control of aggression and the impact on its victims* (pp. 181-200). New York: Kluwer Academic/Plenum.
- Straus, M. A., Gelles, R. & Steinmetz, S. K. (1980). *Behind closed doors: Violence in the American families*. New York: Anchor Books.

- Straus, M. A., Hamby, S. L., Boney-McCoy, S. & Sugarman, D. B. (1996). The revised Conflict Tactics Scales (CTS2): Development and preliminary psychometric data. *Journal of Family Issues, 17*, 283-316.
- Straus, M. A., Hamby, S. L., Boney-McCoy, S. & Sugarman, D. (2010). *Manual for the Personal and Relationships Profile (PRP)*. Durham, NH: University of New Hampshire, Family Research Laboratory. Online im Internet: <http://pubpages.unh.edu/~mas2/PR10%2015%20Manual.pdf> (Stand 12.04.2012).
- Straus, M. A. & Mouradian, V. E. (1999). *Preliminary psychometric data for the Personal and Relationships Profile (PRP): A multi-scale tool for clinical screening and research on partner violence*. Durham, NH: University of New Hampshire, Family Research Laboratory. Online im Internet: <http://pubpages.unh.edu/~mas2/PR15.pdf> (Stand 02.05.2012).
- Straus, M. A. & Ramirez, I. L. (2004). Criminal history and assaults of dating partners: The role of type of prior crime, age of onset, and gender. *Violence & Victims, 19*, 413-434.
- Strohalm e.V. (2011). *Das Präventionsprogramm für 3.-5. Grundschulklassen*. Online im Internet: <http://www.strohalm-ev.de/praeventionsprogramm-fuer-grundschulen/Kinder/80> (Stand 08.04.2011).
- Stryker, S. & Statham, A. (1985). Symbolic interaction and role theory. In G. R. Lindzey & N. E. Aronson (Eds.), *The handbook of social psychology* (pp. 311-378). New York: Newly Award Records.
- Sudermann, M. & Jaffe, P. (1997). Children and youth who witness violence: New directions in intervention and prevention. In D. A. Wolfe, R. J. McMahon & R. D. Peters (Eds.), *Child abuse: New directions in prevention and treatment across the lifespan* (pp. 55-78). Thousand Oaks: Sage.
- Sullivan, C. M., Juras, J., Bybee, D., Nguyen, H. & Allen, N. (2000). How children's adjustment is affected by their relationship to their mothers' abusers. *Journal of Interpersonal Violence, 15*, 587-602.
- Theunissen, G. & Plaute, W. (1995). *Empowerment und Heilpädagogik. Ein Lehrbuch*. Freiburg: Lambertus.
- Topping, K. J. & Barron, I. G. (2009). School-based child sexual abuse prevention programs: A review of effectiveness. *Review of Educational Research, 79*, 431-463.

- Tutty, L. M. (1994). Developmental issues in young children's learning of sexual abuse prevention concepts. *Child Abuse & Neglect, 18*, 179-192.
- Tutty, L. M. (1995). The revised Children's Knowledge of Abuse Questionnaire: Development of a measure of children's understanding of sexual abuse prevention concepts. *Social Work Research, 19*, 112-120.
- Tutty, L. M. (1997). Child sexual abuse prevention programs: Evaluating „Who do you tell?“. *Child Abuse & Neglect, 21*, 869-881.
- Tutty, L. M. (2000). What children learn from sexual abuse prevention programs: Difficult concepts and developmental issues. *Research on Social Work Practice, 10*, 275-300.
- Tutty, L. M. (2003). *Children's knowledge of abuse questionnaire. Revision III*. Erhalten durch L. M. Tutty.
- Umberson, D., Anderson, K. L., Williams, K. & Chen, M. D. (2003). Relationship dynamics, emotion state, and domestic violence: A stress and masculinities perspective. *Journal of Marriage and Family, 65*, 233-247.
- Uslucan, H.-H., Fuhrer, U. & Rademacher, J. (2003). Jugendgewalt als Folge sozialer Desintegration. *Psychologie in Erziehung und Unterricht, 3*, 281-294.
- Walby, S. & Allen, J. (2004). Domestic violence, sexual assault and stalking: Findings from the British Crime Survey. *Home Office Research Study, 276*. London: Home Office.
- Waldner-Haugrud, L. K. & Magruder, B. (1995). Male and female sexual victimization in dating relationships: Gender differences in coercion techniques and outcomes. *Violence and Victims, 10*, 203-215.
- Walker, L. E. (1984). *The battered woman syndrome*. New York: Springer Publishing Company.
- Ward, T. (2001). Hall and Hirschman's Quatripartie Model of child sexual abuse: A critique. *Psychology, Crime and Law, 7*, 291-307.
- Ward, T. & Hudson, S. M. (1998). A model of the relapse process in sexual offenders. *Journal of Interpersonal Violence, 13*, 700-725.
- Ward, T. & Hudson, S. M. (2001). A critique of Finkelhor's precondition model of child sexual abuse. *Psychology, Crime and Law, 7*, 333-350.

- Wekenmann, S. (2009). *Entwicklung und Evaluation des Tübinger Trainings sozialer Kompetenzen (TTsK) für sechs- bis zwölfjährige Kinder*. Online im Internet: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:bsz:21-opus-38970> (Stand 18.04.2012).
- Wetzels, P. (1997). *Gewalterfahrungen in der Kindheit – Sexueller Missbrauch, körperliche Misshandlung und deren langfristige Konsequenzen*. Baden-Baden: Nomos Verlagsgesellschaft.
- Wetzels, P. (1999). Verbreitung und familiäre Hintergründe sexuellen Kindesmissbrauchs in Deutschland. In S. Höfling, D. Drewes & I. Epple-Waigel (Hrsg.), *Auftrag Prävention. Offensive gegen sexuellen Kindesmissbrauch* (S. 104-134). München: Hanns-Seidel-Stiftung.
- Whitaker, D. J., Morrison, S., Lindquist, C., Hawkins, S. R., O’Neil, J. A., Nesius, A. M., Mathew, A. & Reese, L. (2006). A critical review of interventions for the primary prevention of perpetration of partner violence. *Aggression and Violent Behavior, 11*, 151-166.
- White, J. W. & Smith, P. H. (2004). Sexual assault perpetration and re-perpetration: From adolescence to young adulthood. *Criminal Justice and Behavior, 31*, 182-202.
- Whitfield, C. L., Anda, R. F., Dube, S. R. & Felitti, V. J. (2003). Violent childhood experiences and the risks of intimate partner violence in adults: Assessment in a large health maintenance organization. *Journal of Interpersonal Violence, 18*, 166-185.
- Wijkman, M., Bijleveld, C. & Hendriks, J. (2010). Women don’t do such things! Characteristics of female sex offenders and offender types. *Sex Abuse: A Journal of Research and Treatment, 22*, 135-156.
- Wipplinger, R. & Amann, G. (2005). Sexueller Missbrauch: Begriffe und Definitionen. In G. Amann & R. Wipplinger (Hrsg.), *Sexueller Missbrauch: Überblick zu Forschung, Beratung und Therapie. Ein Handbuch* (3. Aufl.) (S. 17-43). Tübingen: dgvt-Verlag.
- Wolak, J. & Finkelhor, D. (1998). Children exposed to partner violence. In J. L. Jasinski & L. M. Williams (Eds.), *Partner violence: a comprehensive review of 20 years of research* (pp. 73-112). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Wolfe, D. A., Crooks, C. V., Lee, V., McIntyre-Smith, A. & Jaffe, P. G. (2003). The effects of children’s exposure to domestic violence: A meta-analysis and critique. *Clinical Child and Family Psychology Review, 6*, 171-187.

- Wolfe, D. A., Wekerle, C., Gough, B., Reitzel-Jeffe, D., Grasley, C. & Pittmann, A. (1996). *The youth relationships manual: A group approach with adolescents for the prevention of women abuse and the promotion of healthy relationships*. Thousands Oaks: Sage.
- Women's Aid Federation (2005). „*Helping hands*“ and „*Heading for healthy relationships*“. Online im Internet: <http://www.womensaidni.org> (Stand 02.12.2011).
- Wottawa, H. & Thierau, H. (2003). *Lehrbuch Evaluation*. Bern: Verlag Hans Huber.
- Wurtele, S. K. (1987). School-based sexual abuse prevention programs: A review. *Child Abuse & Neglect, 11*, 483-495.
- Wurtele, S. K. (1992). A comparison of teachers vs. parents as instructors of a personal safety program for preschoolers. *Child Abuse & Neglect, 16*, 127-137.
- Wurtele, S. K., Hughes, J. & Owens, J. S. (1998). An examination of the reliability of the „What If“ Situations Test: A brief report. *Journal of Child Sexual Abuse, 7*, 41-52.
- Wurtele, S. K. & Miller-Perrin, C. L. (1987). An evaluation of side effects associated with participation in a child sexual abuse prevention program. *Journal of School Health, 57*, 228-231.
- Wurtele, S. K. & Owens, J. S. (1997). Teaching personal safety skills to young children: An investigation of age and gender across five studies. *Child Abuse & Neglect, 21*, 805-814.
- Wyatt, G. E. & Newcomb, M. (1990). Internal and external mediators of women's sexual abuse in childhood. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 58*, 758-767.
- Yllo, K. A. (1993). Through a feminist lens: Gender, power, and violence. In R. J. Gelles & D. R. Loseke (Eds.), *Current controversies on family violence* (pp. 47-62). Newbury Park, CA: Sage.
- Zartbitter e.V. (2012). *Präventionstheater gegen sexuellen Missbrauch an Mädchen und Jungen*. Online im Internet: http://www.zartbitter.de/gegen_sexuellen_missbrauch/Praeventionstheater/200_theater.php (Stand 08.04.2012).
- Zimet, D. M. & Jacob T. (2001). Influences of marital conflict on child adjustment: Review of theory and research. *Clinical Child and Family Psychology Review, 4*, 319-335.

9. Anhang

A. Trainingsmanual

B. Erklärung zur Nachbereitung des Trainings

C. Kommunikation

C. 1 Brief an die Schulleitung

C. 2 Brief an die Eltern

D. Pilotstudie

D. 1 Vorversion des Pilotfragebogens

D. 2 Pilotfragebogen Problemorientiertes Konfliktlösen/Häusliche Gewalt

D. 3 Pilotfragebogen Sexueller Missbrauch

E. Hauptstudie

E. 1 Fragebogen der Hauptstudie

E. 2 Validierungsskala für die Skala Problemorientiertes Konfliktlösen

E. 3 Validierungsskala für die Skala Häusliche Gewalt

E. 4 Validierungsskala für die Skala Sexueller Missbrauch

E. 5 Ergebnisse der Kolmogorov-Smirnov-Tests

E. 6 Ergebnisse der Levene-Tests

E. 7 Ergebnisse der t-Tests für abhängige Stichproben für die Treatment- und die Kontrollgruppe für alle Skalen

E. 8 Ergebnisse der t-Tests für unabhängige Stichproben zwischen Treatment- und Kontrollgruppe für alle Skalen

E. 9 Ergebnisse zur Prüfung von Geschlechterunterschieden

E. 10 Ergebnisse der linearen Regression für die FU-Testung

F. Tabellarischer Kurzlebenslauf

A. Trainingsmanual

Inhalte können bei der Verfasserin erfragt werden (tajana@griessmann.de)

B. Erklärung zur Nachbereitung des Trainings

Nachbereitung des Trainings oder gegebenenfalls angezeigte Handlungsanweisungen im Sinne des Kindeswohl

In Absprache mit der Schulleitung, Frau xxx und Herrn xxx dem verantwortlichen Schulpsychologen vom Schulpsychologischen Dienst xxx für die xxx Grundschule, sind folgende Vereinbarungen mit der Trainerin Tajana Griessmann bezüglich des im Antrag benannten Projekts schriftlich festgelegt worden.

Nämlich wie das Training nach zu bereiten ist bzw. welche Handlungen auszuführen sind, sollten sich Auffälligkeiten eines Kindes während oder im Anschluss an das Training zeigen. Dabei wird vor allem Bezug genommen auf die Vorgaben des Handlungsleitfadens der Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung (§8a SGB VIII). Es sind verschiedene Möglichkeiten zu unterscheiden, wie nachfolgend dargestellt wird. Die einzelnen Formen der Kindeswohlgefährdung (z.B. sexueller Missbrauch oder körperliche Gewalterfahrungen,..) werden hier zusammengefasst, müssen aber selbstverständlich im Fall individuell betrachtet werden und den Schwerpunkt, z.B. bei der Auswahl der Beratungsstelle bilden.

Allgemein ist zu beachten, dass die Trainerin, da sie nicht der Schule angehört der Klassenlehrerin in Fällen, die nur ihr anvertraut wurden, Auskunft erteilen muss, damit diese sich im Namen der Schule um das weitere Prozedere kümmert. Die Schweigepflicht gilt im Falle von Kindeswohlgefährdung gegenüber der Schule nicht. Absprachen zwischen Klassenlehrerin und Trainerin sind zu treffen.

- **Allgemein** findet bei der letzten Fragebogenerhebung eine kurze Boostersitzung statt, die klären soll, ob die Kinder noch Fragen haben oder Thematiken aufgetaucht sind, die es zu besprechen gilt. Dies bezieht alle Kinder mit ein und ermöglicht offene Fragen, die sich erst im Laufe ergeben haben, zu klären. Auch die Kinder der Kontrollgruppe werden 2 Wochen nach dem Training in dieser Art und Weise gefragt.

- im Falle vom Verdacht einer Kindeswohlgefährdung

Zeigt sich ein Kind auffällig während oder nach dem Training, durch z.B. ungewohntes (aufsässiges oder besonders ruhiges Verhalten), oder verbale Andeutungen, etc. wird zunächst ein Gespräch mit der Klassenlehrerin, der Trainerin (Psychologin und Systemische Therapeutin i.A.) und dem Kind geführt. Daraufhin wird der Schulpsychologe und die Erzieherin hinzugezogen. Der Schulpsychologe wird nach Auffälligkeiten bezüglich des Kindes befragt und führt ggf. ein Gespräch mit dem Kind. Außerdem kann der Gewalt- und Krisenpsychologe zur Beratung kontaktiert werden. Verdichtet sich der Verdacht wird die Schulleitung informiert und die Eltern zu einem Elterngespräch eingeladen. In diesem Fall sollen die Eltern mögliche Hilfsangebote (entsprechende Beratungsstelle, Schulpsychologischer Dienst,..) erhalten. Verändert sich das Verhalten des Kindes nicht, muss das Jugendamt einbezogen werden und ggf. eine Schulhilfskonferenz

einberufen werden. Dazu sind vom Jugendamt auch die passenden Beratungsstellen einzubeziehen, wie z.B. BIG e.V. oder Wildwasser, Kind im Zentrum, etc..

Das Jugendamt übernimmt dann den Fall, bleibt aber weiterhin mit der Schule in Kontakt.

Sollte sich der Verdacht erst viel später einstellen, kann die Klassenlehrerin sich zunächst beim Kinderschutzbeauftragten des Stadtteils Hilfe suchen, um Hinweise besser einschätzen zu können. Nachfolgend sind die restlichen Schritte zu gehen.

- in eindeutigen Fällen

Äußert das Kind direkt, dass es gefährdet ist oder zeigt es eindeutige Hinweise auf eine Gefährdung (z.B. Verletzungen) muss sofort reagiert werden. Dabei ist einzuschätzen, ob es durch die Einbeziehung und Informierung der Familie einer größeren Gefährdung ausgesetzt ist, als wenn diese unterlassen wird.

Die Klassenlehrerin muss die Schulleitung informieren. Das Jugendamt muss informiert werden (erreichbar unter dem Krisentelefon Kinderschutz (Tel: 55555) oder der Berliner Hotline Kinderschutz). Zudem muss der Schulpsychologe hinzugezogen werden, ggf. wird der Kinder- und Jugendgesundheitsdienst informiert, sowie die Polizei. Das Jugendamt ist an dieser Stelle bereits im Kontakt mit der Schule und kann ihr dabei helfen, nächste Schritte einzuleiten.

- Erinnerung ähnlich erlebter Situationen

Kommt es während oder im Anschluss an das Training zu Erinnerungen an ähnlich erlebte Situationen des Kindes, die es verbalisiert oder durch Verhaltensweisen zeigt, wird im Anschluss ein Gespräch mit der Trainerin und dem Kind geführt, ggf. ist die Klassenlehrerin anwesend oder wird darüber informiert. Anschließend wird der Schulpsychologe informiert, um ein Gespräch mit dem Kind zu führen. In diesem Gespräch sollte das Kind nach Posttraumatischen Belastungsstörungen untersucht werden, d.h. sind angesprochene Erinnerungen stabil und gut in das Gedächtnis des Kindes eingeordnet oder weist das Kind Stimmungsschwankungen oder eine instabile Emotionalität auf. Sollte in diesem Gespräch ein weiterführender Bedarf für die Entlastung oder gar psychotherapeutische Behandlung des Kindes gesehen werden, wird erneut ein Gespräch mit dem Schulpsychologen innerhalb von 2 Wochen geführt werden, in dem die Eltern mit anwesend sein sollten, um über weiterführende Maßnahmen zu sprechen. Während dieser Zeit wird die Klassenlehrerin in besonderer Weise auf das Kind achten und ebenfalls Gespräche anbieten.

C. Kommunikation

C. 1 Brief an die Schulleitung

Berlin, den xxx

Sehr geehrte Damen und Herren,

ich bin Promotionsstudentin an der Universität Magdeburg im Bereich Entwicklungs- und Pädagogische Psychologie und Stipendiatin der Evangelischen Studienstiftung.

Kinder in unserer Gesellschaft können in vielfältigen Kontexten Opfer von Gewalt werden. Erschreckend ist, dass verschiedene Gewaltformen besonders im sozialen Nahraum auftreten. Eine Form, die weithin als Problem bekannt ist, ist der sexuelle Missbrauch an Kindern - nichts desto trotz sind aber bspw. Mythen vom unbekanntem Täter verbreitet. Eine andere, weniger bewusste Form ist das Miterleben häuslicher Gewalt durch Kinder. Neben den traumatischen Erfahrungen wirkt sich auch diese Form der Gewalt auf die soziale, psychische und kognitive Entwicklung der Kinder aus, die sich bspw. in einer höheren Akzeptanz von Gewalt widerspiegeln kann. Sie ist gesellschaftlich stark tabuisiert und weckt bei den Kindern Schuld- und Schamgefühle. Trotz der Häufigkeit und der Gefahren häuslicher Gewalt existieren in Deutschland, anders als im angelsächsischen Raum, kaum methodisch wertvolle Präventionsprogramme, obwohl dem Thema „Kinder als Zeugen und Beteiligte von Partnergewalt“ im nationalen Aktionsplan des Bundes „Für ein kindgerechtes Deutschland 2005-2010“ endlich ein eigenes Kapitel gewidmet wurde. Kinder haben ein Recht auf die Informationen benannter Thematiken und auf eine gewaltfreie Erziehung.

Aus diesem Grund habe ich ein Präventionsprogramm für Kinder in der dritten Klasse konzipiert; Ziel dabei ist die Durchführung des Trainings und dessen Evaluation im Vergleich zu einer Kontrollklasse, die das Training im Anschluss der Befragung erhalten wird. Ergänzend zu dem Programm für Kinder möchte ich Informationsabende für die Eltern der Programmteilnehmer und -teilnehmerinnen anbieten. Erfahrungen mit Trainings im Bereich Kommunikation und gewaltfreie Konfliktlösung habe ich bereits während des Studiums gesammelt.

Ich würde mich sehr freuen, wenn es möglich wäre, das Programm auch mit Schülerinnen und Schülern Ihrer Schule (**kostenneutral**) zum nächstmöglichen Zeitpunkt durchzuführen, dabei könnte eine sehr flexible Zeiteinteilung (bspw. Projekttag, Hortkinder, etc.) erfolgen. Anbei sende ich Ihnen eine kurze Darstellung meines Dissertationsvorhabens und einen perspektivischen Zeitplan für die mögliche Durchführung und die Datenerhebung zu. Für Fragen stehe ich Ihnen telefonisch oder per Email jederzeit zur Verfügung und würde mich natürlich sehr über eine positive Antwort von Ihnen freuen.

Mit freundlichen Grüßen

Dipl. Psych. Tajana Griebmann

Inhalte des Präventionsprogramms

1. Modul: 1x3h

- Allgemeine Stärkung der Kommunikations- und Problemlösefähigkeit (Erkennen eigener Gefühle,..)
- Thematisierung von Konflikten und Streit (mit Gleichaltrigen)
- Unterscheidung von Streit und Gewalt; Darstellung, dass Gewalt nicht als Konfliktlösemittel genutzt werden darf (gewaltfreie Kommunikation)

2. Modul: 1x3h

- Enttabuisierung/Thematisierung von Streit und Gewalt (Übertragung der Thematik auf die Familie, zwischen den Eltern d.h. Wo kann man sich noch streiten?; Es ist normal, dass gestritten wird, aber nicht Gewalt eingesetzt wird!)

3. Modul: 1x4h

- Aufklärung von sexuellem Missbrauch (gute und schlechte Berührungen; gute und schlechte Geheimnisse)
- Einüben von Hilfemöglichkeiten (z.B. eine vertraute Person ansprechen), Entstigmatisierung

Methoden

Die oben benannten Themen werden in 3 Einheiten mit den Kindern erarbeitet, diskutiert und geübt. D.h. die Kinder sollen neben einer Wissensvermittlung auch befähigt werden in entsprechenden Situationen sich Hilfe zu suchen und erkennen lernen, wen sie als Ansprechpartner wahrnehmen können (Vertrauensperson, Eltern, Lehrer, etc.). Die Kinder werden nicht verängstigt, sondern in ihren Fragen ernst genommen und ggf. in die Lage versetzt aktiv Hilfe zu suchen. Für diese Ziele sieht dieses entwicklungsadäquate Programm für Kinder in der dritten Klasse Informierung, Gruppenübungen und Rollenspiele auf affektiver, kognitiver und verhaltensbezogener Ebene vor.

Ziele und Erwartungen an das Training

- Die Kinder lernen besser ihre Bedürfnisse zu kommunizieren.
- Sie lernen aufeinander einzugehen und effektiv und nachhaltig Probleme zu lösen.
- Sie üben einen gewaltfreien Umgang miteinander.
- Sie verstehen den Unterschied zwischen Konflikten und Gewalt.
- Sie verstehen, warum Gewalt nicht legitim ist und keiner, auch kein Erwachsener, diese einsetzen darf.
- Sie werden informiert, dass Gewalt auch in der Familie bzw. zwischen Eltern auftreten kann und wie sie sich verhalten können, wenn sie z.B. davon hören.
- Die Kinder werden ihren eigenen Körper und ihre Gefühle ernst nehmen und ggf. Handlungen Anderer, die das Wohlbefinden einschränken, einzuschätzen lernen und Grenzen zu setzen.

Durchführung

Die Trainingsklasse und die Kontrollklassen (zunächst ohne Training) beantworten einen Fragebogen. Danach wird das Training mit der ersten Gruppe durchgeführt und beide Gruppen beantworten erneut einen Fragebogen (Posttest). Nach ca. 3 Monaten werden beide Gruppen erneut gebeten diesen Fragebogen (Follow-Up) auszufüllen, damit eine Überprüfung der langfristigen Effekte erfolgen kann. Die Bearbeitungszeit dauert ca. 30 Minuten. Die Kontrollgruppe erhält im Anschluss an die Testung auch das Training, die Durchführung geschieht zeitversetzt. Somit wird ein Warte-Kontroll-Gruppen-Design angestrebt, welches Vergleiche zwischen beiden Gruppen ermöglicht, zusätzlich aber die Kinder der Kontrollgruppe von einem Training profitieren lässt.

C. 2 Brief an die Eltern

Berlin, den xxx

Liebe Eltern,

mein Name ist Tajana Gießmann, ich führe im Rahmen meiner Promotion an der Universität Magdeburg ein Projekt zum Schutz vor sexuellem Missbrauch und vor Gewalt durch, mit der Thematisierung der privaten Gewalt. In meiner Untersuchung soll dieses Programm für Kinder in der 3. Jahrgangsstufe von mir durchgeführt und ebenfalls evaluiert werden. Inhaltlich arbeite ich schon lange an dieser Thematik und habe auch seit 2004 Erfahrungen als Trainerin. Häufig finden sich Programme, die wenig theoretisch und wissenschaftlich fundiert sind bzw. nicht nachweisen können, dass sie tatsächlich wirksam sind und somit als Konsequenz Kindern mehr Schutz vor Übergriffen bieten. Diese Verknüpfung von wissenschaftlicher Relevanz und praktischer Bedeutsamkeit ist das Ziel meiner Studie.

Im Rahmen des Sachkundeunterrichts und mit Abstimmung der Schulleitung möchten wir (Tajana Gießmann, in Anwesenheit der Klassenlehrerin) (genaues Datum) dieses Projekt durchführen. Ziel dabei ist die Durchführung eines Trainings, welches die Thematik mit den Kindern spielerisch behandelt. Zudem soll eine Befragung zu dem Thema stattfinden, die sich auf den allgemeinen Wissensstand der Kinder bezieht - diese Befragung fragt keine persönlichen Daten ab und wird anonym behandelt. Es ist also ausdrücklich nicht die familiäre Situation von Interesse, sondern der Kenntnisstand von Kindern in der entsprechenden Altersstufe. Nachfolgend finden Sie eine tabellarische Kurzdarstellung des Vorhabens.

Wenn Sie mit diesem Projekt einverstanden sind, unterschreiben Sie bitte die Einverständniserklärung und geben Sie sie Ihrem Kind wieder mit. Wenn Sie Fragen oder Anmerkungen haben, wenden Sie sich bitte an mich.

Mit freundlichen Grüßen

Tajana Gießmann

Einverständniserklärung:

- Ich stimme zu, dass mein Kind an dem Training und der anonymen Befragung teilnehmen darf.
- Ich stimme nicht zu, dass mein Kind an dem Training und der anonymen Befragung teilnehmen darf.

Unterschrift

Inhalte des Präventionsprogramms

1. Modul: 1x3h

- Allgemeine Stärkung der Kommunikations- und Problemlösefähigkeit (Erkennen eigener Gefühle,..)
- Thematisierung von Konflikten und Streit (mit Gleichaltrigen)
- Unterscheidung von Streit und Gewalt; Darstellung, dass Gewalt nicht als Konfliktlösemittel genutzt werden darf (gewaltfreie Kommunikation)

2. Modul: 1x3h

- Enttabuisierung/Thematisierung von Streit und Gewalt (Übertragung der Thematik auf die Familie, zwischen den Eltern d.h. Wo kann man sich noch streiten?; Es ist normal, dass gestritten wird, aber nicht Gewalt eingesetzt wird!)

3. Modul: 1x4h

- Aufklärung von sexuellem Missbrauch (gute und schlechte Berührungen; gute und schlechte Geheimnisse)
- Einüben von Hilfemöglichkeiten (z.B. eine vertraute Person ansprechen), Entstigmatisierung

Methoden

Die oben benannten Themen werden in 3 Einheiten mit den Kindern erarbeitet, diskutiert und geübt. D.h. die Kinder sollen neben einer Wissensvermittlung auch befähigt werden in entsprechenden Situationen sich Hilfe zu suchen und erkennen lernen, wen sie als Ansprechpartner wahrnehmen können (Vertrauensperson, Eltern, Lehrer, etc.). Die Kinder werden nicht verängstigt, sondern in ihren Fragen ernst genommen und ggf. in die Lage versetzt aktiv Hilfe zu suchen. Für diese Ziele sieht dieses entwicklungsadäquate Programm für Kinder in der dritten Klasse Informierung, Gruppenübungen und Rollenspiele auf affektiver, kognitiver und verhaltensbezogener Ebene vor.

Ziele und Erwartungen an das Training

- Die Kinder lernen besser ihre Bedürfnisse zu kommunizieren.
- Sie lernen aufeinander einzugehen und effektiv und nachhaltig Probleme zu lösen.
- Sie üben einen gewaltfreien Umgang miteinander.
- Sie verstehen den Unterschied zwischen Konflikten und Gewalt.
- Sie verstehen, warum Gewalt nicht legitim ist und keiner, auch kein Erwachsener, diese einsetzen darf.
- Sie werden informiert, dass Gewalt auch in der Familie bzw. zwischen Eltern auftreten kann und wie sie sich verhalten können, wenn sie z.B. davon hören.
- Die Kinder werden ihren eigenen Körper und ihre Gefühle ernst nehmen und ggf. Handlungen Anderer, die das Wohlbefinden einschränken, einzuschätzen lernen und Grenzen zu setzen.

Durchführung

Die Trainingsklasse und die Kontrollklassen (zunächst ohne Training) beantworten einen Fragebogen. Danach wird das Training mit der ersten Gruppe durchgeführt und beide Gruppen beantworten erneut einen Fragebogen (Posttest). Nach ca. 3 Monaten werden beide Gruppen erneut gebeten diesen Fragebogen (Follow-Up) auszufüllen, damit eine Überprüfung der langfristigen Effekte erfolgen kann. Die Bearbeitungszeit dauert ca. 30 Minuten. Die Kontrollgruppe erhält im Anschluss an die Testung auch das Training, die Durchführung geschieht zeitversetzt. Somit wird ein Warte-Kontroll-Gruppen-Design angestrebt, welches Vergleiche zwischen beiden Gruppen ermöglicht, zusätzlich aber die Kinder der Kontrollgruppe von einem Training profitieren lässt.

D. Pilotstudie

Inhalte können bei der Verfasserin erfragt werden (tajana@griessmann.de)

E. Hauptstudie

Inhalte können bei der Verfasserin erfragt werden (tajana@griessmann.de)

F. Tabellarischer Kurzlebenslauf

Persönliche Angaben

Name: Tajana Grißmann-Gehrt
Geburtsdatum: 8. April 1982
Geburtsort: Dresden
Wohnort: Brüssel, Belgien
Staatsangehörigkeit: Deutsch

Dissertation

01/2009 – 06/2012 „Entwicklung und Evaluation eines Programms zur Gewaltprävention für Kinder mit den Schwerpunkten 'Häusliche Gewalt' und 'Sexueller Missbrauch' (Stipendiatin des Evangelischen Studienwerks e.V.)

Schul- und Universitätsbildung

10/2001 – 07/2007 Studium der Psychologie an der Universität Potsdam

Diplomarbeit: „Schematische Informationsverarbeitung bei der Beurteilung von Straftaten: Ein Vergleich von Raub- und Sexualdelikten“

Schwerpunkte: Pädagogische Psychologie
Klinische Psychologie
Sozialpsychologie

09/1992 – 07/2001 St. Benno Gymnasium Dresden

07/1998 – 07/1999 Auslandsjahr in Dallas, Texas