

Persönliche PDF-Datei für Jonathan Czollek, Christoph Muck

Mit den besten Grüßen vom Georg Thieme Verlag

www.thieme.de

Prävention sexualisierter Gewalt – Evaluation eines universitären Seminars für angehende Lehrkräfte

DOI 10.1055/a-1099-4243
Z Sexualforsch 2020; 33: 5–16

Dieser elektronische Sonderdruck ist nur für die Nutzung zu nicht-kommerziellen, persönlichen Zwecken bestimmt (z. B. im Rahmen des fachlichen Austauschs mit einzelnen Kollegen und zur Verwendung auf der privaten Homepage des Autors). Diese PDF-Datei ist nicht für die Einstellung in Repositorien vorgesehen, dies gilt auch für soziale und wissenschaftliche Netzwerke und Plattformen.

Verlag und Copyright:
© 2020 by
Georg Thieme Verlag KG
Rüdigerstraße 14
70469 Stuttgart
ISSN 0932-8114

Nachdruck nur
mit Genehmigung
des Verlags



Prävention sexualisierter Gewalt – Evaluation eines universitären Seminars für angehende Lehrkräfte

Prevention of Sexual Violence – Evaluation of a University Course for Future Teachers

Autor_innen

Jonathan Czollek, Christoph Muck

Institut

Institut für Psychologie, Westfälische Wilhelms-Universität Münster

Schlüsselwörter

Bildungssystem; Bystander; Prävention; Selbstwirksamkeit; sexuelle Gewalt

Keywords

bystander; education system; sexual violence; prevention; self-efficacy

Bibliografie

DOI <https://doi.org/10.1055/a-1099-4243>

Z Sexualforsch 2020; 33: 5–16

© Georg Thieme Verlag KG Stuttgart · New York

ISSN 0932-8114

Korrespondenzadresse

Jonathan Czollek
Westfälische Wilhelms-Universität Münster
Institut für Psychologie, AE Entwicklungspsychologie
Fliednerstr. 21
48149 Münster
jonathan.czollek@uni-muenster.de

ZUSAMMENFASSUNG

Einleitung Angesichts hoher Prävalenzen und schwerwiegender Konsequenzen von sexualisierter Gewalt sind evidenzbasierte Präventionsansätze notwendig. Eine Variante stellen hierbei universitäre Seminare für angehende Lehrkräfte dar, da diese als potentielle Multiplikator_innen verschiedene präventive Schutzfunktionen einnehmen können.

Forschungsziele Da empirische Wirksamkeitsbelege hier jedoch weitgehend fehlen, war das Ziel dieser Studie die Evaluation eines universitären Seminars zur Prävention sexualisierter Gewalt. Dazu wurden aus der Bystander- und der Selbstwirksamkeitsforschung verschiedene Wirksamkeitskriterien abgeleitet: Vorurteile, Rollenambiguität, Selbstwirksamkeitserwartung, Klarheit der Grenzeinschätzung und sorgenvolle Emotionen.

Methoden Im Rahmen eines quasi-experimentellen Designs wurden einer Interventionsgruppe, die am Seminar teilnahm

($N = 22$; $M_{\text{Alter}} = 22.5$, $SD = 3.14$), und einer Kontrollgruppe ($N = 17$; $M_{\text{Alter}} = 24.29$, $SD = 2.37$) Fragebögen vorgelegt.

Ergebnisse Die Interventionsgruppe zeigte nach der Teilnahme signifikant weniger Vorurteile ($d = -.74$) und höhere Selbstwirksamkeitserwartung ($d = .89$). Es fanden sich Hinweise darauf, dass das Seminar die Rollenambiguität senkt ($\eta^2 = .57$) und die Klarheit der Grenzeinschätzung steigert ($d = 1.07$). In Bezug auf die sorgenvollen Emotionen wurden keine Effekte gefunden.

Schlussfolgerung Die Ergebnisse weisen auf eine Wirksamkeit des universitären Seminars hin. Praktische Implikationen zur Weiterentwicklung des Ansatzes sowie methodische Limitationen wie subjektive Messinstrumente, Stichprobengröße und Langfristigkeit der Effekte werden diskutiert.

ABSTRACT

Introduction Given the fact that prevalence of sexual violence is high and its consequences are severe, there is a need for evidence-based prevention programs. One possibility is the implementation of university courses for future teachers, as they can fulfil protective and disseminative roles in their jobs.

Objectives As there is a lack of empirical evidence in this area, this study aimed at evaluating the effectiveness of a university course that would focus on the prevention of sexual violence. The criteria for the effectiveness, namely prejudice, role ambiguity, self-efficacy, clarity of personal borders and negative emotions, were deduced from the theoretical and empiric frameworks of the bystander-approach and the concept of self-efficacy.

Methods In a quasi-experimental design with two points of measurement participants from an intervention group who attended the course ($N = 22$; $M_{\text{Age}} = 22.5$, $SD = 3.14$) and a control group ($N = 17$; $M_{\text{Age}} = 24.29$, $SD = 2.37$) filled out paper-and-pencil questionnaires.

Results The intervention group showed significantly less prejudice ($d = -.74$) and higher self-efficacy ($d = .89$) after the intervention. With some limitations, the hypotheses about the reduction of role ambiguity ($\eta^2 = .57$) and the increase of border clarity ($d = 1.07$) were also confirmed. No effects on negative emotions were found.

Conclusion The results reflect the effectiveness of the course. Practical implications concerning the further development of the approach as well as methodological limitations, such as subjective measures, sample size, and long-term effects, are discussed.

Sexualisierte Gewalt ist ein politisch und medial vieldiskutiertes Thema (Döring 2018), zuletzt beispielsweise im Rahmen der #metoo-Debatte (Shugerman 2017). Die Konsequenzen für betroffene Personen sind mitunter schwerwiegend und vielschichtig. Präventionsmaßnahmen, die den schulischen Kontext fokussieren, bieten die Möglichkeit, den negativen Folgen entgegenzuwirken (Fryda und Hulme 2015). Wenngleich sich in wissenschaftlichen Beiträgen noch keine einheitlichen Begrifflichkeiten etabliert haben (Jud et al. 2016), wird in kritischer Abgrenzung zum strafrechtlichen Begriff „sexueller Missbrauch“ (Bange 2007) in Praxis und Forschung häufig der Begriff „sexualisierte Gewalt“ genutzt. Er bezeichnet jede versuchte oder ausgeübte sexuelle Handlung an einer Person, die darin nicht eingewilligt hat oder der ein Einwilligen oder eine Weigerung nicht möglich ist (Basile et al. 2014). Dies schließt beispielsweise auch sexuelle Kommentare, Gerüchte oder die Übermittlung von Fotografien sexuellen Inhalts mit ein (Basile et al. 2014). Das Adjektiv „sexualisiert“ verweist darauf, dass auch nicht-sexuelle Motive wie Machtausübung im Vordergrund stehen können (Amesberger et al. 2016; Andresen et al. 2015; Bange 2007).

Sexualisierte Gewalt als Problemlage

Definitorenische Ein- und Ausschlüsse wie die oben genannten beeinflussen die Schätzung der Häufigkeit von sexualisierter Gewalt an Kindern genauso wie das methodische Vorgehen zu ihrer Erfassung sowie die Schätzung der Dunkelziffer (Andresen et al. 2015; Jud et al. 2016). Nach der Definition sexuellen Missbrauchs des „Childhood Trauma Questionnaire“ (Bernstein et al. 2003) berichten Witt et al. (2017) für Deutschland eine Prävalenz von 13,9 % für jegliche Form sexuellen Missbrauchs in Kindheit und Jugend. Von schweren Fällen sind etwa 2,3–2,7 % der Menschen betroffen (Hellmann 2014; Witt et al. 2017). Dabei sind Frauen und Mädchen grundsätzlich häufiger betroffen als Jungen und Männer (Baier et al. 2009; Häuser et al. 2011; Hellmann 2014; Jud et al. 2016; Müller et al. 2004; Witt et al. 2017).

Für den schulischen Kontext zeigte die „Speak!“-Studie (Stecher und Maschke 2018), dass Schüler_innen im Alter von 14 bis 16 Jahren in hohem Maß von sexualisierter Gewalt betroffen sind. In dieser Studie gaben etwa 48 % der Befragten an, nicht-körperliche sexualisierte Gewalt erlebt zu haben. Etwa 20 % berichteten von Erfahrungen mit körperlicher sexualisierter Gewalt. Unabhängig von der Form wurden in 53 % der Fälle Gleichaltrige als Täter_innen angegeben. In einer anderen Studie berichteten 81 % der befragten Schüler_innen, jemals irgendeine Form sexueller Gewalt erlebt zu haben. Jugendliche bewerteten dies hier trotz der negativen Folgen teilweise als normalen Teil des Alltags (Lipson 2001). Die hohe Verbreitung zeigt, dass Lehrkräfte mit hoher Wahrscheinlichkeit mit Täter_innen und Betroffenen von sexualisierter Gewalt zu tun haben, was in der Arbeit mit dieser Zielgruppe Berücksichtigung finden sollte.

Darüber hinaus machen diese Befunde deutlich, was lange Zeit in der Theoriebildung zum Thema vernachlässigt wurde, nämlich dass sexualisierte Gewalt ein verbreitetes und wahrscheinlich kulturell-gesellschaftlich verankertes Phänomen mit geschlechtsspezifischen Ausprägungen ist (Kohlshorn 2018). Neben der Betroffenen- und Täter_innenperspektive ist das Umfeld auf Meso- und Makroebene mitzudenken (Kohlshorn 2018). Dies ist insbesondere

deshalb eine wichtige theoretische Weiterentwicklung, weil vielfältige gesellschaftliche Machtverhältnisse zwischen Männern und Frauen (Glammeier 2018), heteronormativ Privilegierten und Diskriminierten (Ohms 2018) sowie zwischen Erwachsenen und Kindern (Eßer 2018) das Phänomen sexualisierter Gewalt ermöglichen und sich darin ausdrücken.

Die ausgeprägten negativen Konsequenzen sexualisierter Gewalt zeigen sich auf der körperlichen (Clark et al. 2016), psychischen (Kilpatrick et al. 2003) und sozialen Ebene (Duffy et al. 2004; Foshee et al. 2013) und nicht zuletzt in einem erhöhten Suizidalitätsrisiko (Holmes und Sher 2013). Dabei besteht durch zahlreiche Einflussfaktoren (z. B. Schweregrad des Übergriffs, Nähe zum Täter_in, Coping-Strategien der betroffenen Person) eine hohe Variabilität in den individuellen Konsequenzen (Walsh et al. 2010). Zusammenfassend machen die Häufigkeitszahlen und die Konsequenzen für die Betroffenen die Wichtigkeit wissenschaftlich begründeter Präventionsmaßnahmen deutlich.

Programme zur Prävention sexualisierter Gewalt

Präventionsmaßnahmen können nach Zielgruppen klassifiziert werden (Edwards und Banyard 2018; Kindler 2015). Kindler und Schmidt-Ndasi (2011) unterscheiden hierbei in einer deutschen Übersichtsstudie zwischen (1) kindzentrierten Maßnahmen, (2) Maßnahmen für erwachsene nicht-missbrauchende Bezugspersonen, (3) Maßnahmen für potentielle Ersttäter_innen und (4) Maßnahmen zur Veränderung von Gelegenheitsstrukturen, um das Risiko für sexualisierte Gewalt zu reduzieren. Für den englischsprachigen Raum schlagen Edwards und Banyard (2018) eine Einteilung in Ansätze für (1) potentiell Betroffene (engl.: *victims*), (2) potentielle Täter_innen (engl.: *perpetrators*) und (3) potentielle *Bystander* (dt.: Zuschauer_in, umstehende Person) vor. *Bystander* sind dabei außenstehende Personen, die das Geschehen mitbekommen (können), aber nicht direkt einer Opfer-Täter_innen-Dichotomie zuzuordnen sind (Labhardt et al. 2017; McMahon et al. 2014; Senn und Forrest 2016).

Didaktisch werden verschiedenste Methoden genutzt: Das Spektrum reicht von Gruppen- und Plenumsdiskussionen (Morrison et al. 2004) über Videovorführungen (Hilton et al. 1998; Lavoie et al. 1995) und Rollenspiele (Wright et al. 2000) bis hin zu Arbeitsblättern (Hilton et al. 1998). Vielfach wird hierbei auf eine partizipative Gestaltung Wert gelegt, da diese sich als wirksamkeitsförderlich erwiesen hat, z. B. im Rahmen von aktiven Rollenspielen oder Kleingruppenarbeit ($d = 1.20$ vs. $d = 0.45$; Davis und Gidycz 2000). Es konnte außerdem gezeigt werden, dass Präventionsmaßnahmen, die aus mehreren Sitzungen bestehen, im Vergleich zu Maßnahmen mit einer Sitzung größere Effekte aufweisen ($d = 1.53$ vs. $d = 0.60$; Davis und Gidycz 2000). Die Anzahl der Sitzungen variiert jedoch in vielen präventiven Maßnahmen, sodass keine ideale Anzahl an Sitzungen ausgemacht werden kann (DeGue et al. 2014). Die Befundlage zur Gruppenzusammensetzung (etwa nach Geschlecht getrennt oder nicht) ist teilweise widersprüchlich (Espelage et al. 2015; Vladutiu et al. 2011; Wolfe et al. 2009), wobei sich dies anhand unterschiedlicher Zielgruppen erklären lässt (z. B. Kinder und Jugendliche bei schulischen Programmen vs. junge Erwachsene bei

universitären Programmen; Anderson und Whiston 2005; Topping und Barron 2009).

Die meisten Wirksamkeitsstudien liegen für Interventionen vor, die sich an Kinder und Jugendliche beziehungsweise an potentiell Betroffene richten. Häufig werden diese im schulischen Kontext durchgeführt (Fryda und Hulme 2015; Topping und Barron 2009), da hier mit geringem Aufwand eine große Anzahl von Schüler_innen, potentiell sogar ein ganzer Jahrgang, erreicht werden kann (Berrick und Barth 1992; Greytak 2003; Topping und Barron 2009).

In den letzten Jahren wurden insbesondere bei US-amerikanischen Studierenden vermehrt auch Interventionsstudien anhand des Bystander-Ansatzes (Latané und Darley 1970) durchgeführt. Dahinter steht die Überlegung, dass Bystander, also außenstehende Beobachter_innen, einen wichtigen Beitrag leisten können, um sexualisierte Gewalt zu erkennen oder im Voraus zu verhindern. Insbesondere ältere präventive Maßnahmen aus den USA müssen jedoch einer kritischen Betrachtung unterzogen werden, da sie beispielsweise durch eine starke Normorientierung oder Simplifizierung von übergreifenden Situationen die Dynamiken von sexualisierter Gewalt verzerrt darstellen (Wehnert-Franke et al. 1992). Dies kann mitunter dazu führen, dass betroffene Kinder und Jugendliche die Verantwortung für sexuelle Übergriffe primär bei sich selbst suchen (Wehnert-Franke et al. 1992). Gerade deshalb scheint die institutionelle Perspektive, die neuere Bystander-Ansätze einnehmen, sinnvoll (Berrick und Barth 1992; Böllert und Wazlawik 2014; Eck und Lohaus 1993), da so bereits in der strukturellen Konzeption einer Maßnahme die Haltung verankert werden kann, dass nicht die Betroffenen die Verantwortung für die Vorfälle tragen (Ernst 1977; Legewie 1982; Perrez und Hilti 2011).

Eine Möglichkeit ist hierbei, Multiplikator_innen auszubilden. Im schulischen Kontext sind das beispielsweise angehende Lehrkräfte. Diese Multiplikator_innen-Arbeit ist bei fundiertem Training (Fallon et al. 2002; Webb und Vulliamy 2001) aus verschiedenen Perspektiven zielführend: Erstens kann sie (zukünftige) Lehrkräfte in ihrer Position als verantwortliche Fachkräfte ansprechen. Die angestrebte präventive Kultur (Labhardt et al. 2017) kann somit durch die institutionelle Verankerung effektiver erreicht werden. Zweitens existiert bereits ein engerer Kontakt zu den Kindern und Jugendlichen, wodurch ein Vertrauensverhältnis geschaffen und beibehalten werden kann, was wiederum für eine Offenbarung von Betroffenheitserfahrungen essentiell ist (Orchowski et al. 2013). Drittens können Multiplikator_innen auch bei begrenzter Anzahl von Fachpersonal universelle Präventionsarbeit (Muñoz et al. 1996) leisten. Dieser universelle Ansatz bezieht sich auf Interventionen, die sich an eine ganze Population richten, die nicht zuvor anhand von Kriterien (z. B. eines erhöhten Risikos) ausgewählt wurde.

Das erscheint gerade bei sexualisierter Gewalt angezeigt, da sich bei betroffenen Personen vor allem unspezifische Indikatoren zeigen, die selten eindeutig auf einen Vorfall sexualisierter Gewalt hinweisen (Finkelhor 1998). Das übergeordnete Ziel der vorliegenden Präventionsmaßnahme war es daher, im Sinne einer primären und sekundären Prävention (Caplan 1964) angehende Lehrkräfte dahingehend zu schulen, dass sie durch eine erhöhte Sensibilisierung für das Thema frühzeitiger intervenieren und gleichzeitig präventive Rahmenbedingungen schaffen können, die das Risiko sexualisierter Gewalt verringern.

Evaluation der Maßnahme zur Prävention sexualisierter Gewalt

Neben der Durchführung der von uns konzipierten Maßnahme war ihre Evaluation ein wichtiges Anliegen. Denn bislang werden Präventionsprogramme zu selten empirisch evaluiert (Anderson und Whiston 2005; DeGue et al. 2014; McCall 1993; Yeater und O'Donohue 1999). Dies ist hinsichtlich der Kosten (Habetha et al. 2012) und vor allem der Folgen für Betroffene problematisch. Darüber hinaus fehlen in der Evaluationsforschung weitgehend Untersuchungen zu universitären Veranstaltungen. Diese sind jedoch von besonderer Wichtigkeit im Hinblick darauf, dass die Prävention sexualisierter Gewalt sowohl strategischer, langfristiger Maßnahmen als auch eines strukturell präventiven Klimas (Heiliger 2000; Labhardt et al. 2017) bedarf. Um dies in Schulen zu verwirklichen, müssen Lehrkräfte adressiert werden, wofür die Lehramtsausbildung eine naheliegende Möglichkeit bietet.

Übersichtsarbeiten zu schulbasierten Evaluationsstudien zeigen im Allgemeinen eine Effektivität von Präventionsmaßnahmen gegen sexualisierte Gewalt (DeGue et al. 2014; Fryda und Hulme 2015; Morrison et al. 2004; Ting 2009; Topping und Barron 2009), wobei die Effektivität der Programme immer in Abhängigkeit zu den gewählten Wirksamkeitskriterien gesehen werden muss. Die häufigsten und größten Effekte wurden in Bezug auf Wissensvermittlung und Einstellungsveränderungen gefunden (Daigneault et al. 2015; Ting 2009), mit vergleichbaren Effektstärken von Pearson's $r = .35$ für Wissen und Pearson's $r = .32$ für Einstellungsveränderungen (Ting 2009). Für eine fundierte Bewertung der Güte präventiver Maßnahmen (Holling 2009) ist es wichtig, theoriebasiert einschlägige, zur jeweiligen Maßnahme passende Wirksamkeitskriterien zu identifizieren und dann empirisch zu erfassen.

Wirksamkeitskriterien für Maßnahmen zur Prävention sexualisierter Gewalt

Der Fokus auf potentielle Helfer_innen macht Bystander-orientierte Maßnahmen zu Interventionen, die am sozialen Umfeld der Betroffenen ansetzen und damit am präventiven Klima (z. B. einer Einrichtung). Die Übertragung des Bystander-Konzepts von Bibb Latané und John Darley (1970) auf die Prävention sexualisierter Gewalt legt bereits ihr Verständnis von Notsituationen nahe. Sie definieren diese als unvorhergesehen, ungewöhnlich und (potentiell) schädlich für Leben, Wohlbefinden oder Eigentum, sodass sofortiges Handeln notwendig ist. All dies ist für sexualisierte Gewalt der Fall. Dem Prozessmodell der Autoren zufolge setzt Hilfeverhalten von Bystandern in Notsituationen – wie z. B. sexualisierte Gewalt im Umfeld – voraus, dass (a) ein Ereignis bemerkt wird, (b) es als Notfall interpretiert wird, (c) Verantwortung übernommen wird, (d) Kenntnis über eine angemessene Hilfeleistung besteht und (e) die Anwendungsentscheidung im Sinne einer Kosten-Nutzen-Abwägung positiv ausfällt (Latané und Darley 1970).

Aus diesem Bystander-Konzept lassen sich Wirksamkeitskriterien ableiten, indem man betrachtet, welche Voraussetzungen gegeben sein müssen, damit Lehrkräfte die Stufen des Prozessmodells durchlaufen und somit ihr Eingreifen gegen sexualisierte Gewalt wahrscheinlicher wird. Im Folgenden beleuchten wir die hier zentralen fünf Faktoren Wissen, Grenzeinschätzung, Rollenambigui-

tät, Vorurteile und sorgenvolle Emotionen und gehen danach auf den Faktor Selbstwirksamkeitserwartung ein, der zusätzlich zum Bystander-Modell von Relevanz ist.

Verbesserung des Wissens

Damit Bystander bei sexualisierter Gewalt helfen, ist es wichtig, dass sie über Wissen verfügen (z. B. über verschiedene Erscheinungsformen sexualisierter Gewalt). Die überwältigende Mehrheit präventiver Maßnahmen zielt dementsprechend darauf ab, das spezifische Wissen der Zielgruppe zu erhöhen. Durch die einheitlichen und langfristigen Wirksamkeitsnachweise ist dieses Konstrukt bereits umfassend evaluiert (Fryda und Hulme 2015). Es stellt eine Voraussetzung für Verhaltensänderungen dar (Kirkpatrick und Kirkpatrick 2006), wenngleich dieser Zusammenhang in diesem Feld noch nicht ausreichend belegt ist (Lalor und McElvaney 2010; Topping und Barron 2009).

Mehr Klarheit bei der Grenzeinschätzung

Eine angemessene Einschätzung eigener und fremder körperlicher Grenzen ist Bedingung für eine adäquate Interpretation, ob eine Grenzverletzung stattgefunden hat. Insbesondere vor dem Hintergrund der strukturellen Widersprüchlichkeit von Nähe und Distanz in pädagogischen Beziehungen (Schmauch 2010) könnten Lehrkräfte versehentliche Grenzüberschreitungen minimieren und ermöglichen, dass Lernen am Modell (Bandura 1971) stattfinden kann, indem die Schüler_innen das grenzwahrende Verhalten der Lehrkraft beobachten. Für das Konzept der Grenzeinschätzung liegen erste Hinweise vor, dass sie durch Interventionen verbessert werden kann (Taylor et al. 2010).

Verringerung von Vorurteilen

Des Weiteren könnte eine Reduktion von Vorurteilen die angemessene Interpretation begünstigen, beispielsweise wenn nicht mehr im Sinne eines *Victim Blaming* (Gerger et al. 2007) die Verantwortung den Opfern zugeschrieben wird. Eine solche vorurteilsfreie Verantwortungszuschreibung würde dann ermöglichen, dass ein Ereignis auch als Notfall, anstatt als eigenes Verschulden des Opfers interpretiert wird, sodass ein Eingreifen als notwendig erachtet wird. Es zeigt sich auch, dass spezifische Einstellungen wie Vorurteile oder Männlichkeitsbilder mit sexueller Aggression assoziiert sind (Bohner et al. 2005; Murnen et al. 2002) und die Bewertung von sexueller Gewalt beeinflussen (Hinz 2001), was ebenfalls dafür spricht, dass eine effektive Intervention Vorurteile in diesem Bereich verringern sollte. Es ist belegt, dass eine Veränderung von Vorurteilen durch Interventionen möglich ist (Chatters und Zalaquett 2018).

Verringerung von Rollenambiguität

Laut Latané und Darley (1970) ist ein zentraler Faktor für eine Verantwortungsübernahme die Verringerung der Verantwortungsdiffusion, bei der mehrere potentielle Helfer_innen nicht aktiv werden, weil sie sich – insbesondere in Anwesenheit anderer Personen – nicht persönlich verantwortlich fühlen. Die Ambiguität der Situation verstärkt diesen Effekt (Latané und Nida 1981). Klarheit über Zuständigkeiten und Aufgaben sollte diesen Effekt also verringern. Diese Klarheit über die eigene Rolle findet sich darüber hinaus im Konstrukt der Rollenambiguität, die mit geringerem ex-

traproduktivem Verhalten einhergeht (Eatough et al. 2011), also Verhalten, das (wie z. B. die Prävention sexualisierter Gewalt) nicht in gängigen Verträgen und Anreizsystemen erfasst ist (Neuberger 2006). Außerdem zeigt sich, dass geringere Rollenambiguität mit höherer Leistung in einer Aufgabe einhergeht (Gilboa et al. 2008). Deshalb ist davon auszugehen, dass eine Verringerung der Rollenambiguität die Häufigkeit und Qualität präventiven Handelns erhöht. Auch hier gibt es erste Hinweise auf eine Veränderbarkeit durch Intervention (Meglino et al. 1988).

Verringerung sorgenvoller Emotionen

Schließlich hängt die Umsetzung von Hilfeverhalten laut Latané und Darley (1970) noch von einer Kosten-Nutzen-Abwägung ab. Wesentlicher negativer Faktor sind hier Scham und die Sorge, etwas falsch zu machen. Sind diese häufig auf Bewertungsangst basierenden Emotionen geringer ausgeprägt, zeigt sich die Leistung bei komplexen Aufgaben als höher (Bond et al. 1996) und Hilfeverhalten wird eher gezeigt (Latané und Darley 1970).

Zusammengefasst: Dem Bystander-Modell und den vorliegenden Befunden folgend sollten das Wissen und die Klarheit der Grenzeinschätzung erhöht werden, um präventives Hilfeverhalten bei sexualisierter Gewalt zu befördern, während Rollenambiguität, Vorurteile und sorgenvolle Emotionen verringert werden sollten.

Verbesserung der Selbstwirksamkeitserwartung

Während die vorgenannten Konstrukte sich vor allem darauf beziehen, wie das reaktive Hilfeverhalten beeinflusst werden kann, nimmt die Selbstwirksamkeit (Bandura 2000) aktiv initiiertes Handeln in den Blick. Selbstwirksamkeit bezeichnet den Glauben an die eigene Fähigkeit zur Realisation bestimmter Handlungen, um bestimmte Ergebnisse zu erreichen (Bandura 2000; Benight und Bandura 2004). Ein dimensionsspezifischer Ansatz (z. B. als Vertrauen in die eigene Fähigkeit, im Schulkontext präventiv sexualisierter Gewalt entgegenzuwirken) ist hier einem bereichsübergreifenden Ansatz vorzuziehen (Bandura 2000; Luszczynska und Schwarzer 2005). Die Selbstwirksamkeitserwartung hat sich in verschiedenen psychosozialen Kontexten als relevanter Verhaltensprädiktor erwiesen (Bandura 2000; Bandura et al. 1977; Luszczynska et al. 2005; Luszczynska und Schwarzer 2005; Maddux 1995; Mouton und Roskam 2015; Vancleef und Peters 2011) und ist selbst ebenfalls experimenteller Manipulation zugänglich (Blittner et al. 1978; Coffee und Rees 2011; Krans et al. 2018; Witte und Allen 2000), wenngleich Letzteres nicht in allen Untersuchungen erfolgreich ist (Bommelé et al. 2017; Brown et al. 2011). Metaanalytische Befunde zeigen jedoch, dass die Integration von Maßnahmen zur Förderung der Selbstwirksamkeitserwartung die Effekte von Interventionen vergrößern kann (Graves 2003; Witte und Allen 2000). Außerdem zeigt sich ein gewichteter mittlerer Zusammenhang zwischen Selbstwirksamkeit und Verhalten von $r_+ = .35$ (Conner und Sparks 2005).

Evaluationsmodell nach Kirkpatrick und Kirkpatrick

Alle oben abgeleiteten Wirksamkeitsindikatoren für eine Maßnahme zur Prävention sexualisierter Gewalt lassen sich in das Evaluati-

onsmodell von Kirkpatrick und Kirkpatrick (2006) einordnen, das Zielvariablen in die Ebenen (1) Reaktion, (2) Lernen, (3) Verhalten und (4) Ergebnisse unterteilt. Als kognitive und affektive Variablen sind die Wirkfaktoren am ehesten auf der zweiten Ebene des Lernens anzusiedeln. Durch die zeitliche Distanz zum Training und die höhere Inferenz sind Effekte auf der dritten und vierten Ebene (Verhalten und Ergebnisse) wesentlich schwerer zu messen. Im Kontext sexualisierter Gewalt erschwert die ungenaue Inzidenzschätzung die Evaluation der vierten Ebene zusätzlich (Andresen et al. 2015). Außerdem ist davon auszugehen, dass dem konkreten Handeln kognitive, emotionale und motivationale Prozesse vorausgehen (Ajzen 2012; Cooper 2012; Heckhausen und Heckhausen 2018; Kuhl und Beckmann 1985). Deshalb ist es sinnvoll, zunächst den Effekt einer Intervention auf diese vorgeordneten Variablen zu untersuchen.

Hypothesen der vorliegenden Evaluation einer Maßnahme zur Prävention sexualisierter Gewalt

Ziel der vorliegenden Evaluationsstudie war es, empirisch zu prüfen, ob ein universitäres Seminar zur Prävention sexualisierter Gewalt, das sich speziell an angehende Lehrkräfte als Multiplikator_innen richtet, tatsächlich wirksam ist im Sinne der oben genannten Wirksamkeitskriterien. Kann das Seminar Lehrkräfte auf kognitiver und affektiver Ebene auf einen präventiven Umgang mit sexualisierter Gewalt vorbereiten? Können Lehrkräfte in ihrer Rolle als Bezugspersonen für Schüler_innen dazu befähigt werden, bei Bedarf als schützende Bystander aktiv zu werden und dadurch sexualisierte Gewalt zu verhindern?

Mit Ausnahme des Wissens sollen hierfür alle anderen fünf zentralen Wirksamkeitsindikatoren im Kontext des Bystander-Prozessmodells gemessen werden. Das Wissen wird aus forschungsökonomischen Gründen nicht miteinbezogen, da hierfür bereits zahlreiche Wirksamkeitsnachweise vorliegen (Fryda und Hulme 2015), während die anderen Konstrukte bislang deutlich weniger untersucht wurden. Aus der Grundannahme der Wirksamkeit der Intervention als unabhängiger Variable lassen sich für die fünf abhängigen Variablen folgende Veränderungshypothesen formulieren:

- H1: Die Vorurteile reduzieren sich in der Interventionsgruppe, nicht aber in der Kontrollgruppe.
- H2: Die Klarheit der Einschätzung eigener und fremder körperlicher Grenzen steigt in der Interventionsgruppe, nicht aber in der Kontrollgruppe.
- H3: Die Rollenambiguität reduziert sich in der Interventionsgruppe, nicht aber in der Kontrollgruppe.
- H4: Die sorgenvollen Emotionen reduzieren sich in der Interventionsgruppe, nicht aber in der Kontrollgruppe.
- H5: Die spezifische Selbstwirksamkeitserwartung steigt in der Interventionsgruppe, nicht aber in der Kontrollgruppe.

Methoden

Der Methodenteil gliedert sich in vier Abschnitte: Zunächst werden Stichprobe, Design und Ablauf der Studie beschrieben, worauf Details der Intervention folgen. Im Anschluss werden die Messin-

strumente vorgestellt, bevor schließlich die eingesetzten Techniken der Datenbereinigung und Datenanalyse beschrieben werden.

Stichprobe, Design und Ablauf der Evaluationsstudie

An der quasi-experimentellen Studie nahmen im April 2018 insgesamt $N = 39$ Masterstudierende im Bereich Lehramt an der Universität Münster teil. Davon waren 22 in der Interventionsgruppe IG (18 weiblich; $M_{\text{Alter}} = 25.50$, $SD = 3.14$) und 17 in der Kontrollgruppe KG (15 weiblich; $M_{\text{Alter}} = 24.29$, $SD = 2.37$). In beiden Gruppen erfolgte eine Aufklärung über Freiwilligkeit und Anonymität der Teilnahme. Das Ausfüllen der Fragebögen nahm etwa 15 Minuten in Anspruch.

Die Kontrollgruppe bildeten die Teilnehmenden einer Veranstaltung zu psychologischen Forschungsmethoden im Praxissemester. Die Erhebung war in dieser Gruppe nur mit einem Abstand von zwei Wochen möglich. Den Seminartermin der zweiten Messung nahmen deutlich weniger Studierende wahr, sodass die Zahl der ausgefüllten Fragebögen von 45 beim ersten auf 22 beim zweiten Messzeitpunkt sank. Von der Analyse ausgeschlossen wurden fünf Personen, die weniger als 25 % der Fragen beantwortet, die meisten Items gleich angekreuzt oder unterschiedliche Pseudonymisierungs-Codes zu den Messzeitpunkten angegeben hatten.

Die Interventionsgruppe bildeten die Teilnehmenden eines dreitägigen Seminars zur Prävention sexualisierter Gewalt, bei dem alle 22 Teilnehmenden an der Erhebung vor und nach dem Seminar teilnahmen, also mit einem Abstand von drei Tagen.

Intervention: Universitäres Seminar für angehende Lehrkräfte

Der dreitägigen Struktur folgend gliedert sich das Seminar zur Prävention sexualisierter Gewalt in drei thematische Blöcke: (1) Allgemeine Informationen über Sexualität und sexualisierte Gewalt, (2) Prävention und Intervention bei sexualisierter Gewalt sowie (3) die praktische Anwendung im schulischen Kontext:

1. Im ersten thematischen Block vermittelt ein Vortrag mit Diskussion Informationen über Sexualität (z. B. psychosexuelle Entwicklung; Sexualität von Kindern vs. Erwachsenen), woran sich eine kritische Beleuchtung verschiedener Definitionskriterien für sexualisierte Gewalt (z. B. Ausnutzung eines Machtverhältnisses) anhand eines Arbeitsblattes anschließt. Es folgt eine Präsentation zu Prävalenzschätzungen, Konsequenzen und Hinweismerkmalen auf sexualisierte Gewalt. Zuletzt werden anhand von Video- und Fallbeispielen die Besonderheiten männlicher Betroffener sowie Täterstrategien beleuchtet.
2. Der zweite Block wird eröffnet mit einer Gruppendiskussion zu den Dynamiken sexualisierter Gewalt (z. B. Victim Blaming) und einem Vortrag zu Risiko- und Schutzfaktoren (inkl. der Handlungsoptionen von Lehrkräften). Daran schließen ein Arbeitsblatt zu den Bestimmungen und Abläufen des Kinder- und Jugendschutzes sowie eine Gegenüberstellung von beratenden und therapeutischen Hilfsangeboten an. Auf Basis ihres bereits erworbenen Wissens simulieren die Teilnehmenden dann in einem Rollenspiel in Kleingruppen eine mögliche Situation, in der sich ein_e Schüler_in ihnen gegenüber als eine von sexualisierter Gewalt betroffene Person offenbart. Das Rollenspiel endet nach einer Plenumsdiskussion mit einer Zusammenfassung von Verhaltensempfehlungen für derartige Gespräche. Daran anknüpfend werden Handlungsoptionen

für einen Verdachtsfall besprochen. Es folgt ein Teil, in dem die Teilnehmenden allgemeine und spezifische Informationen über Präventionsmaßnahmen (z. B. Möglichkeiten der Klassifikationen; verschiedene Präventionskampagnen) erhalten. Nach interaktiven Nähe- und Distanzübungen in Kleingruppen zur Reflexion eigener Grenzen wird die Wirksamkeitsforschung zu Präventionsprogrammen in diesem Bereich thematisiert.

3. Im dritten Block erarbeiten die Teilnehmenden in Kleingruppen selbstständig die Inhalte etablierter Präventionsprogramme (z. B. „Mein Körper gehört mir“; Andresen et al. 2013; Bowi und Kruse 2007). Darauf folgen zwei Übungen, in denen Aufarbeitungsansätze zu Fallbeispielen erarbeitet und schulische Präventionskonzepte in einer simulierten Konferenz vorgestellt werden sollen. Den Abschluss bilden eine Diskussion, eine Rückmeldung sowie die Besprechung offengebliebener Fragen.

Instrumente

Alle abhängigen Variablen wurden über einen standardisierten Fragebogen in Papierform erhoben, der 42 Items enthielt, die auf siebenstufigen Ratingskalen zu beantworten waren („1 – stimme gar nicht zu“ bis „7 – stimme voll zu“). Im Fragebogen wurden zunächst demografische Angaben mit drei Einzel-Items zu Alter, Geschlecht und Studium erfasst. Dann wurden die fünf zentralen Wirksamkeitskriterien der Präventionsmaßnahme (1) Vorurteile, (2) Grenzeinschätzung, (3) Rollenambiguität, (4) sorgenvolle Emotionen und (5) Selbstwirksamkeit teils über etablierte, teils über selbst konstruierte Skalen erfasst.

Die Vorurteile der Teilnehmenden wurden über die deutsche Kurzfassung der „Acceptance of Modern Myths about Sexual Aggression Scale“ (Gerger et al., 2007; z. B. „Frauen zieren sich gerne. Das bedeutet nicht, dass sie keinen Sex wollen.“) erhoben, deren Reliabilität bei $\alpha = .79$ liegt (Süssenbach und Bohner 2011). Grenzeinschätzung (z. B. „Ich weiß genau, wer mir wie nah kommen darf.“) und Rollenambiguität (z. B. „Ich weiß, was ich als Lehrkraft tun kann und sollte, um sexualisierte Gewalt präventiv zu bekämpfen.“) wurden über jeweils sechs Items erhoben. Je fünf bereichsspezifische Items erfassten sorgenvolle Emotionen (z. B. „Das Thema Prävention sexualisierter Gewalt beunruhigt mich.“) und Selbstwirksamkeit (z. B. „Ich bin mir sicher, dass ich Ideen entwickeln kann, um gewaltfördernde Strukturen zu verändern.“), wobei letztere an die Skala Lehrer-Selbstwirksamkeit (Schwarzer und Schmitz 1999) angelehnt war.

Die interne Konsistenz zum ersten Messzeitpunkt lag für die Skalen Vorurteile, Rollenambiguität, sorgenvolle Emotionen und Selbstwirksamkeitserwartung mit $\alpha = .75, .91, .78$ beziehungsweise $.70$ im akzeptablen bis sehr guten Bereich (Kline 2000). Für die Skala Grenzeinschätzung mit $\alpha = .69$ nur knapp darunter.

Datenbereinigung und Datenanalyse

Um die Normalverteilungsannahme der univariaten Varianzanalyse zu testen, wurden alle Variablen getrennt nach Messzeitpunkt und Bedingung mittels Shapiro-Wilk-Test mit einem Signifikanzniveau von $\alpha = .20$ auf Normalverteilung geprüft. Zum ersten Messzeitpunkt war eine signifikante Abweichung von der Normalverteilung für die Variable Selbstwirksamkeitserwartung in der Kontrollgrup-

pe ($W(15) = .86, p = .023$) sowie für die Variable Grenzeinschätzung sowohl in der Kontrollgruppe ($W(15) = .90, p = .080$) als auch in der Interventionsgruppe ($W(22) = .88, p = .010$) gegeben. Zum zweiten Messzeitpunkt wichen die Verteilungen der Variablen Vorurteile ($W(22) = .92, p = .062$) und Selbstwirksamkeitserwartung ($W(22) = .83, p = .002$) in der Interventionsgruppe signifikant von der Normalverteilung ab. Diese Variablen erfüllten damit nicht die Normalverteilungsannahmen der univariaten Varianzanalyse. Daher wurden für diese die Bedingungen zu den jeweiligen Messzeitpunkten über Mann-Whitney-U-Tests verglichen und die Messzeitpunkte innerhalb einer Bedingung über Wilcoxon-Vorzeichen-Rangtests. Die Effektstärken sind hier mit Hedges g angegeben – einem Maß, das bei geringer Stichprobengröße den Fehler der Schätzung besser korrigiert als Cohen's d (Ellis 2010; Grissom und Kim 2012; Lakens 2013). Einzelne Vergleiche ließen auch t-Tests zu, die jedoch vergleichbare Ergebnisse lieferten. Für die Hypothesen 2 und 4, bei denen die Normalverteilungsannahme in beiden Bedingungen zu beiden Zeitpunkten erfüllt waren, wurde jeweils eine univariate Varianzanalyse durchgeführt.

Der Vergleich von Interventionsgruppe und Kontrollgruppe mittels eines Mann-Whitney-U-Tests ergab auf Basis eines Signifikanzniveaus von $\alpha = .20$ für das Alter ($Mdn_{IG} = 25, Mdn_{KG} = 23, U = 137, p = .163$) signifikante Gruppenunterschiede, nicht jedoch für das Geschlecht ($Mdn_{IG} = 2, Mdn_{KG} = 2, U = 174, p = .908$; weiblich mit 2 kodiert). Ausreißer wurden dann bei einem Test ausgeschlossen, wenn signifikante Ergebnisse zur Hypothesentestung nur durch Einbezug der Ausreißer entstanden. Dies war für die Variable Grenzeinschätzung bei drei Datenpunkten der Fall. Wenn nicht anders angegeben, wurde für inferenzstatistische Tests ein Signifikanzniveau von $\alpha = .05$ verwendet.

Ergebnisse

Zu Beginn der Auswertung wurden die in ► **Tab. 1** dargestellten deskriptiven Statistiken berechnet. Im Folgenden werden die Befunde zu den fünf Hypothesen berichtet.

H1: Ergebnisse zur Reduktion von Vorurteilen

Während sich die Gruppen zum ersten Messzeitpunkt nicht signifikant in ihrem Wert für die Variable Vorurteile unterschieden, zeigte die Interventionsgruppe zum zweiten Messzeitpunkt signifikant geringere Werte (siehe ► **Tab. 2**). Der Vergleich des ersten und zweiten Messzeitpunktes zeigte innerhalb der Interventionsgruppe einen signifikanten Unterschied, innerhalb der Kontrollgruppe jedoch nicht (siehe ► **Tab. 3**). Diese Ergebnisse bestätigen Hypothese 1.

H2: Ergebnisse zur Steigerung der Grenzeinschätzung

Die Kontroll- und Interventionsgruppe unterschieden sich zu keinem Messzeitpunkt signifikant in ihrem Wert für die Variable Grenzeinschätzung (siehe ► **Tab. 2**). Dennoch zeigte sich, dass sich in der Interventionsgruppe die Werte zum zweiten Messzeitpunkt signifikant von den Werten des ersten Messzeitpunktes unterschieden (siehe ► **Tab. 3**). Bei der Kontrollgruppe waren die Werte der Messzeitpunkte nicht signifikant unterschiedlich. Diese Ergebnisse bestätigen Hypothese 2 teilweise.

► **Tab. 1** Mittelwerte und Standardabweichungen der abhängigen Variablen getrennt nach Gruppen und Messzeitpunkten.

Variablen	Kontrollgruppe				Interventionsgruppe			
	MZP 1		MZP 2		MZP 1		MZP 2	
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
Vorurteile	2.4	.84	2.4	.92	1.9	.60	1.5	.44
Grenzeinschätzung	5.3	.75	5.4	.75	5.3	.60	5.8	.67
Rollenambiguität	4.0	1.51	4.0	1.36	3.8	1.03	1.9	.61
Emotionen	3.4	1.22	3.2	.76	3.3	.83	2.7	.63
Selbstwirksamkeit	4.7	.91	4.7	.86	4.9	.81	5.6	.74

Anmerkung. MZP= Messzeitpunkt; M= Mittelwert; SD= Standardabweichung; alle Variablen auf einer Likertskala mit Stufen von 1 bis 7 erhoben.

► **Tab. 2** Unterschiede in nicht normalverteilten Variablen zwischen Interventions- und Kontrollgruppe getrennt nach Messzeitpunkten.

	Mdn _{KG}	Mdn _{IG}	U	p	g	95% KI
Messzeitpunkt 1						
Vorurteile	2.56	1.83	124.0	.074	-.64	[-1.34, .05]
Grenzeinschätzung	5.45	5.17	104.5	.075	-.60	[-1.32, .12]
Selbstwirksamkeit	4.40	5.00	146.0	.243	.31	[-.37, .98]
Messzeitpunkt 2						
Vorurteile	2.11	1.44	80.0	.002	-1.24	[-1.97, -.50]
Grenzeinschätzung	5.28	5.73	111.0	.055	.43	[-.28, 1.14]
Selbstwirksamkeit	4.60	5.80	79.0	.002	1.12	[.40, 1.85]

Anmerkung. Die p-Werte sind für gerichtete Hypothesen einseitig berichtet. Mdn_{KG} = Median der Kontrollgruppe; Mdn_{IG} = Median der Interventionsgruppe; U = Teststatistik des Mann-Whitney-U-Test; g = Effektstärkemaß Hedges g; KI = 95%-Konfidenzintervall um g; alle Variablen auf einer Likertskala mit Stufen von 1 bis 7 erhoben.

► **Tab. 3** Unterschiede in nicht normalverteilten Variablen zwischen erstem und zweitem Messzeitpunkt getrennt nach Gruppen.

	Mdn ₁	Mdn ₂	Z	p	g	KI
KG						
Vorurteile	2.56	2.11	.126	.899	.01	[-.71, .73]
Grenzeinschätzung	5.45	5.28	.142	.887	-.03	[-.78, .71]
Selbstwirksamkeit	4.40	4.60	.961	.337	.06	[-.72, .72]
IG						
Vorurteile	1.83	1.44	3.137	.001	-.74	[-1.38, -.09]
Grenzeinschätzung	5.17	5.73	3.519	<.001	1.07	[.37, 1.78]
Selbstwirksamkeit	5.00	5.80	2.713	.004	.89	[.24, 1.54]

Anmerkung. Die p-Werte sind für gerichtete Hypothesen einseitig berichtet. Mdn₁ = Median des ersten Messzeitpunkts; Mdn₂ = Median des zweiten Messzeitpunkts; Z = Teststatistik des Wilcoxon-Vorzeichen-Rangtest; g = Effektstärkemaß Hedges g; KI = 95%-Konfidenzintervall um g; alle Variablen auf einer Likertskala mit Stufen von 1 bis 7 erhoben.

► **Tab. 4** Ergebnisse der Varianzanalyse mit den Faktoren Bedingung und dem Messzeitpunkt als Prädiktoren der normalverteilten Variablen.

	<i>F</i>	<i>MSE</i>	<i>p</i>	η_p^2
Rollenambiguität				
MZP	42.47	16.01	<.001	.534
Bedingung	11.94	26.52	.001	.244
Interaktion	48.11	18.14	<.001	.565
Emotionen				
MZP	6.33	2.68	.016	.146
Bedingung	1.53	1.65	.225	.040
Interaktion	1.37	.58	.249	.036

Anmerkung. MZP = Messzeitpunkt; alle Variablen auf einer Likertskala mit Stufen von 1 bis 7 erhoben.

H3: Ergebnisse zur Verringerung der Rollenambiguität

Die univariate Varianzanalyse ergab für die Variable Rollenambiguität signifikante Haupt- und Interaktionseffekte (siehe ► **Tab. 4**). Das bestätigt Hypothese 3.

H4: Ergebnisse zur Reduktion der sorgenvollen Emotionen

Im Rahmen der univariaten Varianzanalyse für die Variable der sorgenvollen Emotionen wurde nur der Haupteffekt des Messzeitpunktes signifikant (siehe ► **Tab. 4**). Das bestätigt Hypothese 4 nicht.

H5: Ergebnisse zur Steigerung der Selbstwirksamkeitserwartung

Für die spezifische Selbstwirksamkeitserwartung zeigten sich keine signifikanten Gruppenunterschiede zum ersten Messzeitpunkt, zum zweiten Messzeitpunkt hingegen schon (siehe ► **Tab. 2**). Während die Antworten der Interventionsgruppe sich zu den verschiedenen Messzeitpunkten signifikant unterschieden, war dies für die Kontrollgruppe nicht der Fall (siehe ► **Tab. 3**). Diese Ergebnisse bestätigen Hypothese 5.

Diskussion

In der Diskussion werden zunächst die Hauptbefunde eingeordnet, dann die Limitationen der Studie diskutiert und schließlich Empfehlungen für die zukünftige Forschung und Praxis unterbreitet.

Hauptbefunde

Die statistische Analyse der Evaluationsdaten ergab, dass sich Kontroll- und Interventionsgruppe zum ersten Messzeitpunkt nicht signifikant hinsichtlich ihrer Vorurteile, Grenzeinschätzung oder Selbstwirksamkeitserwartung unterschieden. Zum zweiten Messzeitpunkt wiesen die Daten der Interventionsgruppe auf eine signifikant höhere Selbstwirksamkeitserwartung sowie geringere Vorurteile hin. Die Grenzeinschätzung der Interventionsgruppe war hier nach Entfernung der Ausreißer nur noch deskriptiv höher. Die separate Analyse der Gruppen zeigte, dass sich die Interventionsgruppe im Gegensatz zur Kontrollgruppe in allen Variablen signifikant verbesserte. Eine signifikante Interaktion zwischen Messzeitpunkt

und Bedingung wurde für sorgenvolle Emotionen nicht gefunden, jedoch für Rollenambiguität, wobei hier auch die Haupteffekte der beiden Faktoren signifikant wurden.

Daraus folgt zunächst, dass die Intervention zwei der fünf eingangs definierten Effektivitätskriterien klar erfüllt: In der Interventionsgruppen hat sich die Selbstwirksamkeitserwartung verbessert und die Vorurteile haben sich verringert, während sich keine Veränderung in der Kontrollgruppe zeigte, sodass sich beide Gruppen zum zweiten Messzeitpunkt in diesen Aspekten unterschieden. Die Effektstärken der Gruppenunterschiede nach der Intervention liegen deutlich über dem von Cohen (1988) definierten, konventionellen Wert für einen großen Effekt. Damit sind sie – wie schon die Effekte eines verwandten Programms (Muck et al. 2018) – größer als üblich (z. B. zu Vorurteilen: Flores und Hartlaub 1998).

Etwas weniger eindeutig sind die Ergebnisse für die Grenzeinschätzung und Rollenambiguität. Die Haupteffekte zeigten für die Rollenambiguität, dass sich die Gruppen voneinander unterschieden und dass das Verstreichen der Zeit allein bereits einen Effekt hatte. Jedoch weist der deutliche Interaktionseffekt auf eine Wirksamkeit der Intervention hinsichtlich dieser Variable hin.

Die Grenzeinschätzung veränderte sich in der Interventionsgruppe deutlich und signifikant. Der Gruppenunterschied zum zweiten Zeitpunkt überschritt jedoch nach konservativem Ausschluss der Ausreißer leicht das Alpha-Niveau, weshalb von einem eingeschränkten Hinweis auf Wirksamkeit gesprochen werden muss. Grund dafür könnte ein Deckeneffekt sein, der ähnlich auch schon bei Muck et al. (2018) auftrat.

Hinsichtlich der sorgenvollen Emotionen zeigten sich die deskriptiven Unterschiede nicht statistisch signifikant, weshalb hier nicht von einer Wirksamkeit der Intervention ausgegangen werden kann (vgl. Lee und Tang 1998). Womöglich verlangt dieses Kriterium statt der kognitiven Ausrichtung eines universitären Seminars eine stärkere Orientierung auf diese emotionale Erlebensqualität – beispielsweise durch kognitive Umstrukturierung (Wenzel 2018).

Im Ganzen scheint das Seminar erste Grundlagen zu legen, damit Lehrkräfte dem hochprävalenten Phänomen sexualisierter Gewalt (vgl. Lipson 2001; Stecher und Maschke 2018) im Schulalltag präventiv begegnen. Dazu trägt möglicherweise auch die partizipative Gestaltung und mehrtägige Organisation bei (vgl. Davis und

Gidycz 2000). So reduziert das Seminar erfolgreich Vorurteile, die ein wesentlicher hemmender Faktor im komplexen Gefüge der Dynamiken sexualisierter Gewalt sind (Kohlshorn 2018). Insbesondere die theoretisch lange vernachlässigte institutionelle Umfeldperspektive (Kohlshorn 2018) kann durch diese Präventionsmaßnahme adressiert werden.

Limitationen und weitere Forschung

Im Folgenden werden Stichprobengröße, Studiendesign, Messmethoden und Gender-Sensibilität als wesentliche Einschränkungen der Intervention und ihrer Evaluation besprochen. Die größte Einschränkung der Evaluation stellt die geringe Stichprobengröße dar. Diese könnte dazu beigetragen haben, dass (1) einige Variablen nicht normalverteilt waren, (2) die Power der Studie gering war, (3) Zufallseffekte möglich sind und (4) die Effektstärke möglicherweise systematisch überschätzt wird (vgl. Kühberger et al. 2014). Außerdem wurde aus diesem Grund die konservative Auswertungsmethode der nicht-parametrischen Tests gewählt. Deren Effektstärken wurden zwar mit dem weniger verzerrten Schätzer Hedges g angegeben, zu beachten ist jedoch, dass der für die Varianzanalyse angegebene Wert von η_p^2 teilweise verzerrte Schätzungen liefert (Lakens und Albers 2017).

Die Konzeption als Feldstudie zieht weitere Limitationen nach sich: Erstens wurden die Teilnehmenden nicht randomisiert, sodass die Effekte möglicherweise auf zuvor bestehende Gruppenunterschiede im Alter oder in nicht erhobenen Merkmalen zurückzuführen sind. Zweitens wurden so Trainer_innen-Effekte (Towler und Dipboye 2001) nicht kontrolliert. Drittens konnte die Erhebung in den Gruppen nicht streng parallel zum gleichen Zeitpunkt und mit demselben zeitlichen Abstand durchgeführt werden. Dadurch ist nicht auszuschließen, dass die Teilnehmenden der Interventionsgruppe durch den kürzeren Abstand der Messungen die Items besser erinnerten und somit als vermeintlich gute Versuchspersonen (Orne 1962) eher in der Lage waren, hypothesenkonforme Angaben zu machen (Nichols und Maner 2008; Orne 1962). Dies könnte durch die interne Evaluation (durchgeführt vom Zweitautor) verstärkt worden sein.

Diese alternative Erklärung der Befunde ist außerdem nur deshalb möglich, weil subjektive – und damit potentiell verzerrte – Maße verwendet wurden, was aus messmethodischer Perspektive kritisch zu betrachten ist. Auch die Operationalisierung des Geschlechts über ein einzelnes, dichotomes Item ist in dieser Hinsicht zu hinterfragen (Döring 2013). Aktuelle Diskurse bezüglich der sozialen Konstruktion von Geschlechterkategorien (Dess et al. 2018) sollten sowohl messmethodisch als auch in der Präventionsmaßnahme selbst mehr Berücksichtigung finden. Bei einer entsprechenden Weiterentwicklung der Maßnahme wären auch weitere Diversitätskategorien und Diskriminierungsformen wie etwa sexuelle Orientierung (Bereswill und Ehlert 2017) und körperliche oder psychische Beeinträchtigung (Zinsmeister 2017) in ihrer Intersektionalität als relevante Kategorien miteinzubeziehen (vgl. Gruber und Fineran 2007; Zodehogan und Steinhauer 2018).

Zukünftige Forschung zu einer entsprechend adaptierten Intervention sollte also eine größere Stichprobe und ein umfassenderes Design mit verschiedenen Interventionsgruppen und strengeren experimentellen Standards zugrunde legen. Die Auswertung sollte dann für alle Variablen einheitlich und gegebenenfalls mit höherer

Teststärke (z. B. über Bootstrap-Verfahren) erfolgen. Wünschenswert wären eine gendersensiblere Messung sowie eine objektivere und langfristige Erhebung der Effekte.

Eine Möglichkeit dazu wäre der Einbezug von Verhaltens- und Ergebnisvariablen, also der dritten und vierten Ebene nach Kirkpatrick und Kirkpatrick (2006), etwa über die Messung der Prävalenzen oder der tatsächlichen Implementation präventiver Handlungen oder zumindest über Verhaltensurteile zu Fallvignetten.

Implikationen

Angesichts dessen, dass trotz geringer Power in der vorliegenden Feldstudie signifikante Effekte auf Vorurteile und Selbstwirksamkeit sowie mit Einschränkungen auch auf Rollenambiguität und Grenzeinschätzung auftraten, liegt damit ein klarer Hinweis vor, dass die Intervention einen Einfluss auf relevante kognitiv-affektive Variablen hat und somit Voraussetzungen für die Prävention sexualisierter Gewalt im Schulkontext schaffen kann. Sie zeigt im Vergleich zu anderen Präventionsprogrammen, dass nicht nur Wissensaspekte, sondern auch andere kognitiv-affektive Variablen erfolgreich beeinflusst werden können. In der Konsequenz bedeutet das, dass die vorliegende Intervention einen sinnvollen Beitrag zur Ausbildung von Lehrkräften leisten kann. Dieser Befund zeigt damit auch, dass die geforderte Übertragung von Bystander-Konzepten (Fenton und Mott 2017; Labhardt et al. 2017) und Selbstwirksamkeits-Modellen in den westeuropäischen Kontext und in die Prävention sexualisierter Gewalt sinnvoll und einer Weiterentwicklung würdig ist.

Auf Basis der Studienergebnisse sollte das (ggf. adaptierte) Seminar fortgeführt und weiter implementiert werden. Der überschaubare zeitliche Rahmen ließe auch eine Adaptation als Fortbildung für Lehrkräfte im Beruf zu. Weiterhin ist eine Weiterentwicklung des Seminarkonzepts notwendig, die eine gendersensible Perspektive stärkt und die Effektivität hinsichtlich emotionaler Variablen erhöht. Gleichzeitig müssen dieser Umsetzung Folgestudien zur Evaluation vorausgehen. Angesichts hoher Erwartungen an die Integration von Präventionsmaßnahmen in die Lehramtsausbildung (KMK 2013) muss zukünftige Forschung weiterhin kritisch betrachten, welchen Beitrag eine zeitlich so begrenzte Intervention leisten kann. Insbesondere hinsichtlich der aktuellen Replikationskrise der Sozialwissenschaften (Shrout und Rodgers 2018) ist eine solche methodisch strenge Replikation notwendig, bevor daraus weitreichende Schlüsse gezogen werden können.

Interessenkonflikt

Die Autoren geben an, dass kein Interessenkonflikt besteht.

Literatur

- Ajzen I. The Theory of Planned Behavior. In: Van Lange PAM, Kruglanski AW, Higgins ET, Hrsg. Handbook of Theories of Social Psychology. Los Angeles, CA: SAGE 2012; 438–459
- Amesberger H, Auer K, Halbmayr B. Sexualisierte Gewalt: Weibliche Erfahrungen in NS-Konzentrationslagern. Mit einem Essay von Elfriede Jelinek. 5. Auflage. Wien, Berlin: Mandelbaum 2016

- Anderson LA, Whiston SC. Sexual Assault Education Programs: A Meta-Analytic Examination of Their Effectiveness. *Psychol Women Q* 2005; 29: 374–388
- Andresen S, Gade JD, Grünewalt K. Evaluation des Projekts „Mein Körper gehört mir“ in Bielefeld. Laufzeit 2011–2013. Bielefeld: EigenSinn e. V. 2013. [Als Online-Dokument: https://www.eigensinn.org/img/pool/presse/pdf/presentation_andresen_03072013_final.pdf]
- Andresen S, Gade JD, Grünewalt K. Prävention sexueller Gewalt in der Grundschule: Erfahrungen, Überzeugungen und Wirkungen aus Sicht von Kindern, Eltern, Lehr- und Fachkräften. Weinheim, Basel: Beltz Juventa 2015
- Baier D, Pfeiffer C, Simonson J, Rabold S. Jugendliche in Deutschland als Opfer und Täter von Gewalt: Erster Forschungsbericht zum gemeinsamen Forschungsprojekt des Bundesministeriums des Innern und des KFN. Hannover: Kriminologisches Forschungsinstitut Niedersachsen e. V. (KFN) 2009
- Bandura A. Analysis of Modeling Processes. In: Bandura A, Hrsg. *Psychological Modeling: Conflicting Theories*. Chicago, IL: Aldine-Atherton 1971; 1–62
- Bandura A. Self-Efficacy: The Exercise of Control. 4th Print. New York, NY: Freeman 2000
- Bandura A, Adams NE, Beyer J. Cognitive Processes Mediating Behavioral Change. *J Pers Soc Psychol* 1977; 35: 125–139
- Bange D. Sexueller Missbrauch an Jungen: Die Mauer des Schweigens. Göttingen: Hogrefe 2007
- Basile K, Smith S, Breiding M, Black M, Mahendra R. Sexual Violence Surveillance: Uniform Definitions and Recommended Data Elements, Version 2.0. Atlanta, GA: CDC, NCIPC 2014
- Benight CC, Bandura A. Social Cognitive Theory of Posttraumatic Recovery: The Role of Perceived Self-Efficacy. *Behav Res Ther* 2004; 42: 1129–1148
- Bereswill M, Ehlert G. Diskriminierung aufgrund des Geschlechts und der sexuellen Orientierung. In: Scherr A, El-Mafaalani A, Yüksel EG, Hrsg. *Handbuch Diskriminierung*. Wiesbaden: Springer VS 2017; 499–509
- Bernstein DP, Stein JA, Newcomb MD, Walker E, Pogge D, Ahluvalia T, Stokes J, Handelsman L, Medrano M, Desmond D, Zule W. Development and Validation of a Brief Screening Version of the Childhood Trauma Questionnaire. *Child Abuse Negl* 2003; 27: 169–190
- Berrick JD, Barth RP. Child Sexual Abuse Prevention: Research Review and Recommendations. *Soc Work Res Abstr* 1992; 28: 6–15
- Blittner M, Goldberg J, Merbaum M. Cognitive Self-Control Factors in the Reduction of Smoking Behavior. *Behav Ther* 1978; 9: 553–561
- Bohner G, Jarvis C, Eyssele F, Siebler F. The Causal Impact of Rape Myth Acceptance on Men's Rape Proclivity: Comparing Sexually Coercive and Noncoercive Men. *Eur J Soc Psychol* 2005; 35: 819–828
- Böllert K, Wazlawik M, Hrsg. *Sexualisierte Gewalt: Institutionelle und professionelle Herausforderungen*. Wiesbaden: Springer VS 2014
- Bommelé J, Schoenmakers TM, Kleinjan M, Peters GY, Dijkstra A, van de Mheen D. Targeting Hardcore Smokers: The Effects of an Online Tailored Intervention, Based on Motivational Interviewing Techniques. *Br J Health Psychol* 2017; 22: 644–660
- Bond CF, Atoum AO, VanLeeuwen MD. Social Impairment of Complex Learning in the Wake of Public Embarrassment. *Basic Appl Soc Psych* 1996; 18: 31–44
- Bowi U, Kruse J. Evaluation der Präventionsmaßnahme „Mein Körper gehört mir“ zur Vorbeugung des sexuellen Missbrauchs an Grundschulen der Landeshauptstadt Düsseldorf. Abschlussbericht Januar 2006 – Oktober 2007. Düsseldorf: Heinrich-Heine-Universität Düsseldorf 2007
- Brown KE, Hurst KM, Arden MA. Improving Adolescent Contraceptive Use: Evaluation of a Theory-Driven Classroom-Based Intervention. *Psychol Health Med* 2011; 16: 141–155
- Caplan G. *Principles of Preventive Psychiatry*. Oxford: Basic Books 1964
- Chatters SJ, Zalaquett CP. Bullying Prevention and Prejudice Reduction: Assessing the Outcome of an Integrative Training Program. *J Individ Psychol* 2018; 74: 20–37
- Clark CJ, Alonso A, Everson-Rose SA, Spencer RA, Brady SS, Resnick MD, Borowsky IW, Connett JE, Krueger RF, Nguyen-Feng VN, Feng SL, Suglia SF. Intimate Partner Violence in Late Adolescence and Young Adulthood and Subsequent Cardiovascular Risk in Adulthood. *Prev Med* 2016; 87: 132–137
- Coffee P, Rees T. When the Chips are Down: Effects of Attributional Feedback on Self-Efficacy and Task Performance Following Initial and Repeated Failure. *J Sports Sci* 2011; 29: 235–245
- Cohen JW. *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences*. 2nd Edition. New York, NY: Laurence Erlbaum Associates 1988
- Conner M, Sparks P. Theory of Planned Behaviour and Health Behaviour. In: Conner M, Norman P, Hrsg. *Predicting Health Behavior: Research and Practice with Social Cognition Models*. Berkshire: McGraw-Hill Education 2005; 170–222
- Cooper J. Cognitive Dissonance Theory. In: Van Lange PAM, Kruglanski AW, Higgins ET, Hrsg. *Handbook of Theories of Social Psychology*. Los Angeles, CA: SAGE 2012; 377–397
- Daigneault I, Hébert M, McDuff P, Michaud F, Vézina-Gagnon P, Henry A, Porter-Vignola É. Effectiveness of a Sexual Assault Awareness and Prevention Workshop for Youth: A 3-Month Follow-Up Pragmatic Cluster Randomization Study. *Can J of Hum Sex* 2015; 24: 19–30
- Davis MK, Gidycz CA. Child Sexual Abuse Prevention Programs: A Meta-Analysis. *J Clin Child Psychol* 2000; 29: 257–265
- DeGue S, Valle LA, Holt MK, Massetti GM, Matjasko JL, Tharp AT. A Systematic Review of Primary Prevention Strategies for Sexual Violence Perpetration. *Aggress Violent Behav* 2014; 19: 346–362
- Dess NK, Marecek J, Bell LC, Hrsg. *Gender, Sex, and Sexualities: Psychological Perspectives*. New York, NY: Oxford University Press 2018
- Döring N. Zur Operationalisierung von Geschlecht im Fragebogen: Probleme und Lösungsansätze aus Sicht von Mess-, Umfrage-, Gender- und Queer-Theorie. *Gender* 2013; 5: 94–113
- Döring N. Wie wird das Problem des sexuellen Kindesmissbrauchs auf YouTube thematisiert? *Z Sexualforsch* 2018; 31: 333–356
- Duffy J, Wareham S, Walsh M. Psychological Consequences for High School Students of Having Been Sexually Harassed. *Sex Roles* 2004; 50: 811–821
- Eatough EM, Chang CH, Miloslavic SA, Johnson RE. Relationships of Role Stressors with Organizational Citizenship Behavior: A Meta-Analysis. *J Appl Psychol* 2011; 96: 619–632
- Eck M, Lohaus A. Entwicklung und Evaluation eines Präventionsprogramms zum sexuellen Mißbrauch im Vorschulalter. *Prax Kinderpsychol Kinderpsychiatr* 1993; 42: 285–292
- Edwards KM, Banyard VL. Preventing Sexual Violence among Adolescents and Young Adults. In: Wolfe D, Temple JR, Hrsg. *Adolescent Dating Violence: Theory, Research, and Prevention*. San Diego, CA: Elsevier Science & Technology 2018; 415–435
- Ellis PD. *The Essential Guide to Effect Sizes: Statistical Power, Meta-Analysis, and the Interpretation of Research Results*. Cambridge: Cambridge University Press 2010
- Ernst H. Primäre Prävention: Möglichkeiten und Grenzen einer Strategie. In: Sommer G, Ernst H, Hrsg. *Gemeindepsychologie*. München, Wien, Baltimore, MD: Urban und Schwarzenberg 1977; 40–50
- Espelage DL, Low S, Polanin JR, Brown EC. Clinical Trial of Second Step® Middle-School Program: Impact on Aggression & Victimization. *J Appl Dev Psychol* 2015; 37: 52–63
- Eßer F. Kindheitsforschung und sexualisierte Gewalt. In: Retkowski A, Treibel A, Tuider E, Hrsg. *Handbuch sexualisierte Gewalt und pädagogische Kontexte: Theorie, Forschung, Praxis*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa 2018; 169–177

- Fallon MA, Eifler K, Niffenegger JP. Preventing and Treating Sexual Abuse in Children with Disabilities: Use of a Team Model of Intervention. *J Pediatr Nurs* 2002; 17: 363–367
- Fenton RA, Mott HL. The Bystander Approach to Violence Prevention: Considerations for Implementation in Europe. *Psychol Violence* 2017; 7: 450–458
- Finkelhor D. Sexueller Mißbrauch von Kindern, Aufgaben und Probleme für Jugendschutz und professionelle Helfer. In: Hilweg W, Ullmann E, Hrsg. *Kindheit und Trauma: Trennung, Mißbrauch, Krieg*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 1998; 117–134
- Flores SA, Hartlaub MG. Reducing Rape-Myth Acceptance in Male College Students: A Meta-Analysis of Intervention Studies. *J Coll Stud Dev* 1998; 39: 438–448
- Foshee VA, Reyes HLM, Gottfredson NC, Chang LY, Ennett ST. A Longitudinal Examination of Psychological, Behavioral, Academic, and Relationship Consequences of Dating Abuse Victimization among a Primarily Rural Sample of Adolescents. *J Adolesc Health* 2013; 53: 723–729
- Fryda CM, Hulme PA. School-Based Childhood Sexual Abuse Prevention Programs: An Integrative Review. *J Sch Nurs* 2015; 31: 167–182
- Gerger H, Kley H, Bohner G, Siebler F. The Acceptance of Modern Myths about Sexual Aggression Scale: Development and Validation in German and English. *Aggress Behav* 2007; 33: 422–440
- Gilboa S, Shirom A, Fried Y, Cooper C. A Meta-Analysis of Work Demand Stressors and Job Performance: Examining Main and Moderating Effects. *Pers Psychol* 2008; 61: 227–271
- Glammeier S. Perspektiven der Geschlechtertheorie auf sexualisierte Gewalt. In: Retkowski A, Treibel A, Tuider E, Hrsg. *Handbuch sexualisierte Gewalt und pädagogische Kontexte: Theorie, Forschung, Praxis*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa 2018; 102–110
- Graves KD. Social Cognitive Theory and Cancer Patients' Quality of Life: A Meta-Analysis of Psychosocial Intervention Components. *Health Psychol* 2003; 22: 210–219
- Greytak EA. Educating for the Prevention of Sexual Abuse: An Investigation of School-Based Programs for High-School Students and Their Applicability to Urban Schools. *Penn GSE Perspectives on Urban Education* 2003; 2: 1–15
- Grissom RJ, Kim JJ. *Effect Sizes for Research: Univariate and Multivariate Applications*. 2nd Edition. New York, NY: Routledge 2012
- Gruber JE, Fineran S. The Impact of Bullying and Sexual Harassment on Middle and High School Girls. *Violence Against Women* 2007; 13: 627–643
- Habetha S, Bleich S, Weidenhammer J, Fegert JM. A Prevalence-Based Approach to Societal Costs Occurring in Consequence of Child Abuse and Neglect. *Child Adolesc Psychiatry Ment Health* 2012; 6: 35
- Häuser W, Schmutzer G, Brähler E, Glaesmer H. Maltreatment in Childhood and Adolescence: Results from a Survey of a Representative Sample of the German Population. *Dtsch Arztebl Int* 2011; 108: 287–294
- Heckhausen J, Heckhausen H, Hrsg. *Motivation und Handeln*. 5., überarbeitete und erweiterte Auflage. Berlin, Heidelberg: Springer 2018
- Heiliger A. *Täterstrategien und Prävention: Sexueller Mißbrauch an Mädchen innerhalb familialer und familienähnlicher Strukturen*. München: Frauenoffensive 2000
- Hellmann DF. *Repräsentativbefragung zu Viktimisierungserfahrungen in Deutschland*. Hannover: KFN 2014
- Hilton NZ, Harris GT, Rice ME, Krans TS, Lavigne SE. Antiviolence Education in High Schools: Implementation and Evaluation. *J Interpers Violence* 1998; 13: 726–742
- Hinz A. Geschlechtsstereotype bei der Wahrnehmung von Situationen als „sexueller Mißbrauch“. *Z Sexualforsch* 2001; 14: 214–225
- Holling H, Hrsg. *Grundlagen und statistische Methoden der Evaluationsforschung*. Göttingen: Hogrefe 2009
- Holmes K, Sher L. Dating Violence and Suicidal Behavior in Adolescents. *Int J Adolesc Med Health* 2013; 25: 257–261
- Jud A, Rassenhofer M, Witt A, Münzer A, Fegert JM. Häufigkeitsangaben zum sexuellen Mißbrauch: Internationale Einordnung, Bewertung der Kenntnislage in Deutschland, Beschreibung des Entwicklungsbedarfs. Expertise. Berlin: UBSKM 2016
- Kilpatrick DG, Ruggiero KJ, Acierio R, Saunders BE, Resnick HS, Best CL. Violence and Risk of PTSD, Major Depression, Substance Abuse/Dependence, and Comorbidity: Results from the National Survey of Adolescents. *J Consult Clin Psychol* 2003; 71: 692–700
- Kindler H. Prävention von sexuellem Mißbrauch – Möglichkeiten und Grenzen. In: Fegert JM, Hoffmann U, König E, Niehues J, Liebhardt H, Hrsg. *Sexueller Mißbrauch von Kindern und Jugendlichen: Ein Handbuch zur Prävention und Intervention für Fachkräfte im medizinischen, psychotherapeutischen und pädagogischen Bereich*. Berlin, Heidelberg: Springer 2015; 351–362
- Kindler H, Schmidt-Ndasi D. Wirksamkeit von Maßnahmen zur Prävention und Intervention im Fall sexueller Gewalt gegen Kinder: Expertise im Rahmen des Projekts „Sexuelle Gewalt gegen Mädchen und Jungen in Institutionen“. München: Deutsches Jugendinstitut e. V. 2011
- Kirkpatrick DL, Kirkpatrick JD. *Evaluating Training Programs: The Four Levels*. 3rd Edition. San Francisco, CA: Berrett-Koehler 2006
- Kline P. *The Handbook of Psychological Testing*. 2nd Edition. London, New York, NY: Routledge 2000
- [KMK] Kultusministerkonferenz. *Handlungsempfehlungen der Kultusministerkonferenz zur Vorbeugung und Aufarbeitung von sexuellen Mißbrauchsfällen und Gewalthandlungen in Schulen und schulnahen Einrichtungen*. Berlin: KMK 2013
- Kohlshorn M. Die Ursachen sexualisierter Gewalt – ein komplexes Bedingungsgefüge. In: Retkowski A, Treibel A, Tuider E, Hrsg. *Handbuch sexualisierte Gewalt und pädagogische Kontexte: Theorie, Forschung, Praxis*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa 2018; 138–148
- Krans J, Brown AD, Moulds ML. Can an Experimental Self-Efficacy Induction through Autobiographical Recall Modulate Analogue Posttraumatic Intrusions? *J Behav Ther Exp Psychiatry* 2018; doi:10.1016/j.jbtep.2017.07.001
- Kühberger A, Fritz A, Scherndl T. Publication Bias in Psychology: A Diagnosis Based on the Correlation between Effect Size and Sample Size. *PLoS One* 2014; 9: e105825
- Kuhl J, Beckmann J, Hrsg. *Action Control: From Cognition to Behavior*. Berlin, Heidelberg: Springer 1985
- Labhardt D, Holdsworth E, Brown S, Howat D. You See But You Do Not Observe: A Review of Bystander Intervention and Sexual Assault on University Campuses. *Aggress Violent Behav* 2017; 35: 13–25
- Lakens D. Calculating and Reporting Effect Sizes to Facilitate Cumulative Science: A Practical Primer for t-tests and ANOVAs. *Front Psychol* 2013; 4: 863
- Lakens D, Albers CJ. When Power Analyses Based on Pilot Data Are Biased: Inaccurate Effect Size Estimators and Follow-Up Bias. *J Exp Soc Psychol* 2017; 74: 187–194
- Lalor K, McElvaney R. Child Sexual Abuse, Links to Later Sexual Exploitation/High-Risk Sexual Behavior, and Prevention/Treatment Programs. *Trauma Violence Abuse* 2010; 11: 159–177
- Latané B, Darley JM. *The Unresponsive Bystander: Why Doesn't He Help?* New York, NY: Appleton-Century Crofts 1970
- Latané B, Nida S. Ten Years of Research on Group Size and Helping. *Psychol Bull* 1981; 89: 308–324
- Lavoie F, Vézina L, Piché C, Boivin M. Evaluation of a Prevention Program for Violence in Teen Dating Relationships. *J Interpers Violence* 1995; 10: 516–524
- Lee YK, Tang CS. Evaluation of a Sexual Abuse Prevention Program for Female Chinese Adolescents With Mild Mental Retardation. *Am J Ment Retard* 1998; 103: 105–116
- Legewie H. Prävention. In: Bastine R, Fiedler PA, Grawe K, Schmidtchen S, Sommer G, Hrsg. *Grundbegriffe der Psychotherapie*. Weinheim: edition psychologie 1982; 267–272

- Lipson J, Hrsg. *Hostile Hallways: Bullying, Teasing, and Sexual Harrassment in School*. Washington, DC: American Association of University Women Educational Foundation 2001
- Luszczynska A, Scholz U, Schwarzer R. The General Self-Efficacy Scale: Multicultural Validation Studies. *J Psychol* 2005; 139: 439–457
- Luszczynska A, Schwarzer R. Social Cognitive Theory. In: Conner M, Norman P, Hrsg. *Predicting Health Behavior: Research and Practice with Social Cognition Models*. Berkshire: McGraw-Hill Education 2005; 127–169
- Maddux JE, Hrsg. *Self-Efficacy, Adaptation, and Adjustment: Theory, Research and Application*. New York, NY: Plenum Press 1995
- McCall GJ. Risk Factors and Sexual Assault Prevention. *J Interpers Violence* 1993; 8: 277–295
- McMahon S, Allen CT, Postmus JL, McMahon SM, Peterson A, Hoffman ML. Measuring Bystander Attitudes and Behavior to Prevent Sexual Violence. *J Am Coll Health* 2014; 62: 58–66
- Meglino BM, DeNisi AS, Youngblood SA, Williams KJ. Effects of Realistic Job Previews: A Comparison Using an Enhancement and a Reduction Preview. *J Appl Psychol* 1988; 73: 259–266
- Morrison S, Hardison J, Mathew A, O’Neil J. *An Evidence-Based Review of Sexual Assault Preventive Intervention Programs*. Washington, DC: U.S. Department of Justice 2004
- Mouton B, Roskam I. Confident Mothers, Easier Children: A Quasi-Experimental Manipulation of Mothers’ Self-Efficacy. *J Child Fam Stud* 2015; 24: 2485–2495
- Muck C, Schiller EM, Zimmermann M, Kärtner J. Preventing Sexual Violence in Adolescence: Comparison of a Scientist-Practitioner Program and a Practitioner Program Using a Cluster-Randomized Design. *J Interpers Violence* 2018; doi:10.1177/0886260518755488
- Müller U, Schöttle M, Hess D, Prussog-Wagner A. *Lebenssituation, Sicherheit und Gesundheit von Frauen in Deutschland*. Bielefeld: BMFSFJ 2004
- Muñoz RF, Mrazek PJ, Haggerty RJ. Institute of Medicine Report on Prevention of Mental Disorders: Summary and Commentary. *Am Psychol* 1996; 51: 1116–1122
- Murnen SK, Wright C, Kaluzny G. If “Boys Will Be Boys,” Then Girls Will Be Victims?: A Meta-Analytic Review of the Research That Relates Masculine Ideology to Sexual Aggression. *Sex Roles* 2002; 46: 359–375
- Neuberger O. *Mikropolitik und Moral in Organisationen: Herausforderung der Ordnung. 2., völlig neu bearbeitete Auflage*. Stuttgart: Lucius & Lucius 2006
- Nichols AL, Maner JK. The Good-Subject Effect: Investigating Participant Demand Characteristics. *J Gen Psychol* 2008; 135: 151–165
- Ohms C. Sexualisierte Gewalt und Heteronormativität. In: Retkowski A, Treibel A, Tuider E, Hrsg. *Handbuch sexualisierte Gewalt und pädagogische Kontexte: Theorie, Forschung, Praxis*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa 2018; 128–137
- Orchowski LM, Untied AS, Gidycz CA. Social Reactions to Disclosure of Sexual Victimization and Adjustment among Survivors of Sexual Assault. *J Interpers Violence* 2013; 28: 2005–2023
- Orne MT. On the Social Psychology of the Psychological Experiment: With Particular Reference to Demand Characteristics and Their Implications. *Am Psychol* 1962; 17: 776–783
- Perrez M, Hilti N. Prävention. In: Perrez M, Baumann U, Hrsg. *Lehrbuch Klinische Psychologie – Psychotherapie*. Bern: Huber 2011; 398–428
- Schmauch U. Nähe, Distanz und Grenzen in psychosozialen und pädagogischen Berufen. *Z Sexualforsch* 2010; 23: 194–219
- Schwarzer R, Schmitz GS. Skala Lehrer-Selbstwirksamkeitserwartung. In: Schwarzer R, Jerusalem M, Hrsg. *Skalen zur Erfassung von Lehrer- und Schülermerkmalen. Dokumentation der psychometrischen Verfahren im Rahmen der Wissenschaftlichen Begleitung des Modellversuchs Selbstwirksame Schulen*. Berlin: Freie Universität Berlin 1999; 60–61
- Senn CY, Forrest A. “And Then one Night When I Went to Class...”: The Impact of Sexual Assault Bystander Intervention Workshops Incorporated in Academic Courses. *Psychol Violence* 2016; 6: 607–618
- Shrout PE, Rodgers JL. Psychology, Science, and Knowledge Construction: Broadening Perspectives from the Replication Crisis. *Annu Rev Psychol* 2018; 69: 487–510
- Shugerman E. Me Too: Why Are Women Sharing Stories of Sexual Assault and How Did It Start? Independent 17.10.2017 [Als Online-Dokument: <https://www.independent.co.uk/news/world/americas/me-too-face-book-hashtag-why-when-meaning-sexual-harassment-rape-stories-explained-a8005936.html>]
- Stecher L, Maschke S. Prävalenz sexualisierter Gewalt durch Gleichaltrige in der Jugend. *ZSE* 2018; 38: 118–135
- Süssenbach P, Bohner G. Acceptance of Sexual Aggression Myths in a Representative Sample of German Residents. *Aggress Behav* 2011; 37: 374–385
- Taylor B, Stein N, Burden F. The Effects of Gender Violence/Harassment Prevention Programming in Middle Schools: A Randomized Experimental Evaluation. *Violence Vict* 2010; 25: 202–223
- Ting SMR. Meta-Analysis on Dating Violence Prevention among Middle and High Schools. *J Sch Violence* 2009; 8: 328–337
- Topping KJ, Barron IG. School-Based Child Sexual Abuse Prevention Programs: A Review of Effectiveness. *Rev Educ Res* 2009; 79: 431–463
- Towler AJ, Dipboye RL. Effects of Trainer Expressiveness, Organization, and Trainee Goal Orientation on Training Outcomes. *J Appl Psychol* 2001; 86: 664–673
- Vancleave LMG, Peters ML. The Influence of Perceived Control and Self-Efficacy on the Sensory Evaluation of Experimentally Induced Pain. *J Behav Ther Exp Psychiatry* 2011; 42: 511–517
- Vladutiu CJ, Martin SL, Macy RJ. College- or University-Based Sexual Assault Prevention Programs: A Review of Program Outcomes, Characteristics, and Recommendations. *Trauma Violence Abuse* 2011; 12: 67–86
- Walsh WA, Banyard VL, Moynihan MM, Ward S, Cohn ES. Disclosure and Service Use on a College Campus after an Unwanted Sexual Experience. *J Trauma Dissociation* 2010; 11: 134–151
- Webb R, Vulliamy G. The Primary Teacher’s Role in Child Protection. *Br Educ Res J* 2001; 27: 59–77
- Wehnert-Franke N, Richter-Appelt H, Gaenslen-Jordan C. Wie präventiv sind Präventionsprogramme zum sexuellen Mißbrauch von Kindern? Ein kritischer Beitrag zur Anwendung US-amerikanischer Präventionsansätze an bundesdeutschen Schulen. *Z Sexualforsch* 1992; 5: 41–55
- Wenzel A. Cognitive Reappraisal. In: Hayes SC, Hofmann SG, Hrsg. *Process-Based CBT: The Science and Core Clinical Competencies of Cognitive Behavioral Therapy*. Oakland: Context Press 2018; 325–338
- Witt A, Brown RC, Plener PL, Brähler E, Fegert JM. Child Maltreatment in Germany: Prevalence Rates in the General Population. *Child Adolesc Psychiatry Ment Health* 2017; 11: 47
- Witte K, Allen M. A Meta-Analysis of Fear Appeals: Implications for Effective Public Health Campaigns. *Health Educ Behav* 2000; 27: 591–615
- Wolfe DA, Crooks C, Jaffe P, Chiodo D, Hughes R, Ellis W, Stitt L, Donner A. A School-Based Program to Prevent Adolescent Dating Violence: A Cluster Randomized Trial. *Arch Pediatr Adolesc Med* 2009; 163: 692–699
- Wright V, Akers SW, Rita S. The Community Awareness Rape Education (CARE) Program for High School Students. *J Emerg Nurs* 2000; 26: 182–185
- Yeater EA, O’Donohue W. Sexual Assault Prevention Programs: Current Issues, Future Directions, and the Potential Efficacy of Interventions with Women. *Clin Psychol Rev* 1999; 19: 739–771
- Zinsmeister J. Diskriminierung von körperlich und geistig Beeinträchtigten. In: Scherr A, El-Mafaalani A, Yüksel G, Hrsg. *Handbuch Diskriminierung*. Wiesbaden: Springer VS 2017; 593–612
- Zodehogan S, Steinhauer SM. Intersektionalität und sexualisierte Gewalt. In: Retkowski A, Treibel A, Tuider E, Hrsg. *Handbuch sexualisierte Gewalt und pädagogische Kontexte: Theorie, Forschung, Praxis*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa 2018; 119–127