

ReSi: Evaluation eines Programms zur Kompetenzförderung und Prävention sexuellen Missbrauchs im Kindergarten¹

Julia Feldmann, Christina Storck und Simone Pfeffer

Summary

ReSi: Evaluation of a Program for Competency Training and Prevention of Sexual Abuse in Kindergarten

This paper describes the “ReSi-Kompetenzförderprogramm” and its evaluation. Based on the resilience approach, this programme aims to foster the social-emotional, body-related and linguistic competencies of kindergarteners and teach them age-appropriate preventive knowledge concerning sexual abuse. A randomized-controlled trial was conducted (n = 412). At three different points in time the Kindergarten teachers and the parents filled in questionnaires about the children’s competency development. To assess the knowledge and action strategies of the children, standardized children interviews were conducted. Effects of the programme were found for self-assertion, stress management, communicative and interactional competencies, body-related competencies, conflict resolution competence and the communicative behaviour. Besides, children in the intervention group show greater knowledge about body parts, emotions and action strategies in security-relevant situations.

Prax. Kinderpsychol. Kinderpsychiat. 67/2018, 720-735

Keywords

prevention – evaluation – sexual abuse – social-emotional competencies – kindergarten

Zusammenfassung

Der vorliegende Beitrag stellt das ReSi-Kompetenzförderprogramm sowie dessen Evaluation dar. Aufbauend auf dem Resilienzansatz sollen durch das Programm bei Kindergartenkindern sozial-emotionale, körperbezogene und sprachliche Kompetenzen gefördert und altersangemessenes präventives Wissen zu sexuellem Missbrauch vermittelt werden. Es wurde eine randomisierte Kontrollgruppenstudie durchgeführt (n = 412). Sowohl die Fachkräfte im Kindergarten als auch die Eltern füllten zu drei Erhebungszeitpunkten Verhaltensbeurteilungsbögen zur Kompetenzentwicklung der Kinder aus. Um Wissen und Handlungsstrategien der Kinder zu erfassen, wurden standardisierte Kinderinterviews durchgeführt. Das

¹ Das diesem Artikel zugrunde liegende Vorhaben wurde mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung unter dem Förderkennzeichen 01SR1205 gefördert. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt bei den Autoren.

Programm zeigte Effekte auf die Selbstbehauptung, Stressbewältigung, Interaktions- und Kommunikationskompetenzen, körperbezogenen Kompetenzen, Konfliktlösekompetenzen und das kommunikative Verhalten der Kinder. Zudem wiesen Kinder aus der Interventionsgruppe ein höheres Wissen über Körperteile, Gefühle und Handlungsoptionen in sicherheitsrelevanten Situationen auf.

Schlagwörter

Prävention – Evaluation – sexueller Missbrauch – sozial-emotionale Kompetenzen – Kindergarten

1 Hintergrund

Beim Schutz von Kindern vor sexuellem Missbrauch stellt sich die Frage nach wirksamen Präventions- und Schutzkonzepten. Präventionsansätze für Kinder verfolgen oft einen Empowerment-Ansatz und zielen auf den Aufbau von Selbstschuttfähigkeiten bei den Kindern (Damrow, 2010). Zudem soll die Fähigkeit, von einem Missbrauch berichten zu können („Disclosure“), gefördert werden (Vierhaus, 2009). Sie sind somit darauf ausgerichtet, das Selbstbewusstsein und die Selbstbehauptung von Kindern zu fördern und Fähigkeiten zu vermitteln, die helfen, Übergriffe und Gefahrensituationen zu erkennen und sich gegenüber Erwachsenen mitzuteilen. Kernthemen der Prävention sexuellen Missbrauchs sind dabei unter anderem das Bestimmungsrecht über den eigenen Körper, Nein sagen, der Umgang mit Geheimnissen und sich Hilfe zu holen (nach Conte, Rosen, Saperstein, 1986; Topping u. Barron, 2009).

Obwohl es eine Vielzahl an Angeboten und Materialien zur Prävention sexueller Gewalt gibt (Überblick z. B. bei Kapella, Schmidt, Hohenegger, 2010), stehen für den deutschsprachigen Raum bislang nur wenige wissenschaftlich evaluierte Ansätze für Kinder und Jugendliche zur Verfügung. Evaluierte Programme, wie die Arbeiten von Eck und Lohaus (1993), Bowi und Kruse (2007), Krahe und Knappert (2009), Herschelmann (2009) sowie Firnges und Amann (2016), konnten positive Effekte auf das Wissen der Kinder, z. B. über Kinderrechte oder zum Umgang mit schwierigen Situationen, nachweisen.

Englischsprachige Programmevaluationen wurden in mehreren Metaanalysen integriert, die moderate bis stark positive Effekte der Programme fanden (Davis u. Gidycz, 2000; Rispen, Aleman, Goudena, 1997; Topping u. Barron, 2009; Zwi et al., 2007). Die Programmwirkung wurde dabei meist anhand des Wissens der Kinder zu sexuellem Missbrauch, zu Präventionsbotschaften oder zum Verhalten bei Fallbeispielen erfasst. Bisher noch kaum untersucht wurde dagegen die Frage, wie die Programme auf weitere Zielkriterien wirken, die sich aus dem Empowerment-Ansatz ableiten lassen, z. B. das Selbstvertrauen, eine positive Körperwahrnehmung oder sozial-emotionale Kompetenzen (Kindler u. Schmidt-Ndasi, 2011).

Sowohl Davis und Gidycz (2000) als auch Rispens et al. (1997) fanden die größten Effektstärken bei jüngeren Kindern unter 8 bzw. unter 5,5 Jahren. Kinder können bereits im Alter von 3-5 Jahren von Präventionsprogrammen profitieren, wenn sich diese an den Entwicklungsvoraussetzungen der Altersgruppe orientieren, z. B. indem sie abstrakte Konzepte vermeiden, vielfältige Übungsmöglichkeiten bieten und anregende Materialien nutzen (Wurtele u. Owens, 1997), wobei bei jüngeren Kindern besonders Wert auf Wiederholungen gelegt werden sollte (Rispens et al., 1997).

Die Entwicklungsangemessenheit der vorhandenen Programme zur Prävention sexuellen Missbrauchs für jüngere Kinder wird allerdings auch kritisiert (z. B. Lohaus u. Trautner, 2016; Els, 2014), indem unter anderem angeführt wird, dass Kinder im Vorschulalter nur schwer die sexuellen Handlungen Erwachsener verstehen und Probleme haben, komplexe Inhalte zu erfassen, beispielsweise dass eine Handlung je nach Situation missbräuchlich sein kann oder nicht. Auch Kinder zu trainieren, „Nein“ gegenüber erwachsenen Autoritätspersonen zu sagen, kann im Konflikt mit den Entwicklungsvoraussetzungen in diesem Alter stehen (Berrick, 1991). Nach Wurtele und Owens (1997) sind Kindern im Vorschulalter schwer die notwendigen Fertigkeiten zu vermitteln, um einem Erwachsenen von einem erfolgten Übergriff oder einer kritischen Situation zu berichten, weshalb bei Präventionsangeboten besonders auf die Förderung von Disclosure geachtet werden sollte. Da man nicht davon ausgehen kann, dass sich Kinder selbst gegen Übergriffe wehren können, ist Disclosure häufig notwendig, damit der Schutz durch Erwachsene erfolgen kann.

Für kindbezogene Präventionsprogramme heißt dies, dass es wenig geeignet zu sein scheint, Konzepte, die für ältere Kinder entwickelt wurden, unverändert auf jüngere Kinder zu übertragen. Eine Präventionsstrategie für Kindergartenkinder sollte sich dagegen an den Entwicklungsvoraussetzungen dieser Altersstufe orientieren und besonderen Schwerpunkt auf die Förderung von Disclosure legen. Auch wenn sich viele Präventionsansätze sexuellen Missbrauchs zunächst an Kinder als Zielgruppe richten, besteht Einigkeit darüber, dass Prävention sexuellen Missbrauchs erwachsene Bezugspersonen einbeziehen muss (z. B. Damrow, 2010; Finkelhor, 2007; Helming et al., 2011; Kindler, 2015; Kindler u. Schmidt-Ndasi, 2011).

Ausgehend davon wurde im Rahmen des Präventionsprojekts „ReSi“ ein Konzept zur Prävention sexuellen Missbrauchs für den Kindergarten entwickelt und evaluiert, das zum einen eine kindbezogene Förderung umfasst (ReSi-Kompetenzförderprogramm für Kinder) und zum anderen erwachsene Bezugspersonen der Kinder einbezieht, um diese in ihrem Schutzhandeln zu stärken. Hierzu erhielten die pädagogischen Fachkräfte im Kindergarten eine Fortbildung zum Thema „Prävention von sexuellem Missbrauch“ sowie Unterstützung bei der Vernetzung mit regionalen Beratungsstellen. Diese erwachsenenbezogene Intervention sowie deren Evaluation sind bei Feldmann, Pfeffer und Storck (in Vorbereitung) beschrieben. Daneben wurden die Eltern durch Elternbriefe und einen Elternabend zum Thema informiert.

2 ReSi-Kompetenzförderprogramm für Kinder

Für kindbezogene Präventionsangebote in der Altersgruppe der 3- bis 6-Jährigen erscheint der Ansatz der Resilienzförderung geeignet. Mit Resilienz wird im weitesten Sinne die Widerstandskraft angesichts belastender Umstände und Lebensereignisse beschrieben (Bengel u. Lyssenko, 2012). Auf der Basis des Resilienzmodells zielt das hier dargestellte Präventionskonzept darauf, die Widerstandskraft von Kindern durch den Aufbau von Schutzfaktoren in Form von personalen und sozialen Ressourcen zu fördern. Im Kindergartenalter geschieht dies insbesondere durch die Entwicklung sozial-emotionaler, körperbezogener und sprachlicher Fähigkeiten (Wustmann, 2009; Fröhlich-Gildhoff u. Rönnau-Böse, 2009). Eine altersgerechte Ausbildung von Schutzfaktoren soll Kinder dazu befähigen, ihren Empfindungen zu vertrauen und sich Unterstützung zu suchen (BMFSFJ, 2010). Um Disclosureprozesse zu fördern, ist neben sozial-emotionalen Fähigkeiten auch das sprachliche Ausdrucksvermögen wichtig, wie die Fähigkeit, über Abläufe und Zusammenhänge zu berichten sowie entsprechendes Vokabular z. B. zu Körperteilen.

Aufbauend darauf wurde das ReSi-Kompetenzförderprogramm für Kinder von 3-6 Jahren entwickelt, das die sozial-emotionalen, körperbezogenen und sprachlich-erzählerischen Kompetenzen der Kinder stärken soll. Daneben werden altersangemessen spezifische Themen zur Prävention sexuellen Missbrauchs vermittelt, z. B. Körperteile benennen, unangenehme Berührungen ablehnen, Umgang mit Geheimnissen, von Vorfällen berichten und sich Hilfe holen. Das Förderprogramm gliedert sich dabei in vier Kompetenzbereiche:

1. *Gefühle*: Wissen über Gefühle, Emotionen regulieren
2. *Körper*: Wissen über den eigenen Körper, körperliche Bedürfnisse wahrnehmen, Spannungen regulieren
3. *Beziehungen*: Wissen über Beziehungen, Fähigkeiten zur Kooperation und Konfliktlösung, soziale Ressourcen
4. *Sprache/Erzählen*: Wortschatz und Erzählfähigkeit erweitern, Gefühlsbezogene Erfahrungen mitteilen und Erlebnisse schildern können, z. B. um sich Hilfe zu holen

Für jeden Kompetenzbereich werden aufeinander aufbauende Übungen und Spiele vorgeschlagen. Für die Bereiche Gefühle, Körper und Beziehungen sind zeitlich jeweils vier bis sechs Wochen vorgesehen. Die Förderung sprachlich-erzählerischer Fähigkeiten bildet ein Querschnittsthema, das sich durch alle Kompetenzbereiche zieht, z. B. indem Vokabular zu Gefühlen oder Körperteilen vermittelt wird, und schließlich im Kompetenzbereich „Sprache/Erzählen“ in den letzten zwei bis drei Wochen des Förderprogramms vertieft wird. Hierbei sollen die vorausgegangenen Inhalte wiederholt, die Erzählfähigkeit erweitert sowie Regeln zur Sicherheit und das Thema „Hilfe holen“ vermittelt werden. Die Übungen zu den Kompetenzbereichen sind in Kern- und Wahlübungen unterteilt, um zu gewährleisten, dass bei zeitlichen Engpässen, die zentralen Themen trotzdem möglichst vollständig bear-

beitet werden. Eine erste Version des Förderprogramms wurde in Kooperation mit Kindertageseinrichtungen erprobt und auf der Grundlage der Rückmeldungen der teilnehmenden Fachkräfte modifiziert. Die einzelnen Übungen und Spiele werden in einem Manual dargestellt. Als Materialien kommen zwei Katzenpuppen zum Einsatz, ein Bilderbuch mit Geschichten zu Gefühlen und Beziehungen, ein Gefühlswürfel, Karten zu Geheimnissen sowie Bildvorlagen zum Körper.

3 Evaluationsstudie

3.1 Methode

Die Wirksamkeit des ReSi-Kompetenzförderprogramms wurde im Rahmen einer randomisierten Kontrollgruppenstudie überprüft. Die Studie wurde vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) unter dem Förderkennzeichen 01SR1205 gefördert und in den Jahren 2015 und 2016 durchgeführt. Ein positives Votum der zuständigen Ethikkommission liegt vor. Um Kindergärten für die Teilnahme zu gewinnen, wurden verschiedene Träger im Raum Nürnberg und weiterem Umfeld kontaktiert und über das Projekt informiert. Es meldeten sich neun Kindergärten zur Teilnahme an, die anschließend zufällig auf die Interventions- (IG) und Wartekontrollgruppe (KG) aufgeteilt wurden. Bei einer Einrichtung konnte die zufällige Einteilung nicht erfolgen, da sie aus organisatorischen Gründen nur in der KG teilnehmen konnte. Vier Kindergärten wurden der IG zugeteilt, fünf der KG. Die Eltern wurden über die Studie informiert und um Ihre Einwilligung für die Teilnahme ihrer Kinder am Programm und der Studie gebeten. Für $n = 412$ (IG: $n = 224$, KG: $n = 188$) Kinder im Alter von 3-6 Jahre lag das Einverständnis der Eltern für die Studienteilnahme vor. Insgesamt 66 Fachkräfte waren in den Einrichtungen beteiligt (IG: $n = 31$, KG: $n = 35$).

Vor Studienbeginn wurden die beteiligten Fachkräfte der IG im Rahmen einer eintägigen Schulung in der Durchführung des Kompetenzförderprogramms geschult. Sie erhielten das Manual sowie die benötigten Materialien und wurden in die Erhebungsinstrumente eingeführt. Anschließend führten sie das Programm eigenständig in den Einrichtungen durch. Die KG erhielt zu Beginn der Studie zunächst eine allgemeine Informationsveranstaltung mit einer Einführung in die Erhebungsinstrumente. Nach Abschluss der letzten Erhebung erhielten sie das ReSi-Kompetenzförderprogramm und die zugehörige Schulung.

Das Kompetenzförderprogramm wurde sowohl auf der Prozess- als auch auf der Wirkungsebene evaluiert. Zur Prozessevaluation erhielten die einzelnen Kindergartengruppen jeweils einen Fragebogen zur Dokumentation und Bewertung der Übungen, der während der Programmdurchführung auszufüllen war. Im Rahmen der Wirkungsevaluation wurden die pädagogischen Fachkräfte und die Eltern mittels standardisierter Fremdbeurteilungsbögen zu den Kompetenzen der Kinder befragt. Es wurden zu drei Zeitpunkten Daten erhoben: vor (t_0) und nach (t_1) Durchführung des

Kompetenzförderprogramms sowie etwa sechs Wochen nach Abschluss des Kompetenzförderprogramms (t2). Von den beteiligten Fachkräften als auch den Eltern wurde zu den Messzeitpunkten für jedes Kind ein Fragebogen ausgefüllt. Weiterhin wurden mit den Kindern nach t1 Kinderinterviews durchgeführt, um Wissen über Gefühle, Körperteile und Handlungsoptionen in sicherheitsrelevanten Situationen zu erfassen.

3.2 Erhebungsinstrumente

Dokumentation und Bewertung der Übungen. Der zur Prozessevaluation eingesetzte Fragebogen erfragte pro Übung Angaben zur Durchführung, der Anzahl beteiligter Kinder, der Bewertung der Übung und des Materials, zu Schwierigkeiten bei der Durchführung und zur Konzepttreue. Die Fachkräfte wurden gebeten, nach der Durchführung einer Übung die entsprechenden Fragen zu beantworten. Der Fragebogen war nach den Kompetenzbereichen des Förderprogramms in vier Teile untergliedert.

Sozial-emotionale Kompetenzen. Die sozial-emotionalen Kompetenzen der Kinder aus Sicht der Fachkräfte wurden mithilfe der Skala zur Erfassung der sozial-emotionalen Kompetenzen aus dem VBV 3-6-ER (Verhaltensbeurteilungsbogen für Vorschulkinder, Erzieherfragebogen; Döpfner, Berner, Fleischmann, Schmidt, 1993) erhoben, die das angemessene Äußern von Gefühlen, kooperatives Verhalten, Konfliktlöseverhalten und Spielintensität erfasst. Hier wurden die für die vorliegende Untersuchung relevanten Subskalen Interaktions- und Kommunikationsfähigkeit (10 Items) und Konfliktlösekompetenzen (4 Items) herangezogen. Die Auftretenshäufigkeit verschiedener Verhaltensweisen der Kinder in den letzten vier Wochen sollte auf einer fünfstufigen Skala (von 0 = „nie“ bis 4 = „sehr oft“ bzw. „immer“) beurteilt werden. Berechnungen der internen Konsistenzen für die Subskalen in der Gesamtstichprobe zu den drei Erhebungszeitpunkten ergaben Cronbachs Alpha-Werte im Bereich von .73 bis .87 und liegen damit alle im ausreichenden Bereich. Zur Erhebung der sozial-emotionalen Kompetenzen der Kinder aus Sicht der Eltern wurde die entsprechende Skala aus dem Elternfragebogen VBV 3-6-EL mit den drei Subskalen Konfliktlösekompetenzen (4 Items), Spielintensität/-produktivität (4 Items) und Offenheit gegenüber Eltern (2 Items) eingesetzt. Die Cronbachs Alpha-Werte für die Gesamtskala lagen für die Gesamtstichprobe zu den drei Erhebungszeitpunkten bei Werten von .68 bis .71 und damit noch im akzeptablen Bereich, aber leicht unter den im Manual angegebenen Werten.

Selbstbehauptung und Stressregulierung. Die Fähigkeiten zur Selbstbehauptung und Stressregulierung wurden durch die gleichnamigen Skalen aus dem Perik (Positive Entwicklung und Resilienz im Kindergartenalltag; Mayr u. Ulich, 2006) erfasst. Der Perik ist ein Beobachtungsbogen zur systematischen Dokumentation von sozial-emotionalen Kompetenzen im Kindergarten. Die Skalen bestehen jeweils aus 6 Items, die auf einer fünfstufigen Ratingskala beantwortet werden (5 = „durchgängig“ bis 1 = „gar nicht“) und erfassen, wie gut das Kind seinen Standpunkt vertreten kann bzw. wie es in Belastungssituationen reagiert. Die Skalen aus dem Perik wurden sowohl den Fach-

kräften als auch den Eltern vorgelegt. Bei der Beurteilung durch die Fachkräfte lagen die Werte für Cronbachs Alpha zu den Messzeitpunkten bei .78 bis .92 und damit im akzeptablen bis sehr guten Bereich. Bei der Bearbeitung der Skalen durch die Eltern lagen die Werte für Cronbachs Alpha zu den Messzeitpunkten bei .72 bis .79 und damit im akzeptablen Bereich. Die hier errechneten Werte für Cronbachs Alpha lagen damit etwa bei den im Manual angegebenen Werten (0.8 und 0.82).

Körperbezogene Kompetenzen der Kinder wurden mittels einer selbst entwickelten, vier Items umfassenden Skala erhoben, welche die im Programm geförderten körperbezogenen Kompetenzen widerspiegelt, z. B. die Benennung von Körperteilen und den Umgang mit unangenehmem Körperkontakt. Diese wurde den Fachkräften sowie den Eltern vorgelegt. Die Fragen wurden mithilfe einer vierstufigen Ratingskala (4 = „durchgängig“ bis 0 = „gar nicht“) beantwortet. Bei der Befragung der Fachkräfte lagen die Werte für Cronbachs Alpha zu den verschiedenen Messzeitpunkten bei .70 bis .76 und damit im ausreichendem Bereich, wohingegen sie bei der Befragung der Eltern bei .56 bis .60 und damit im unzureichenden Bereich lagen.

Bitte um Unterstützung. Mit einem Item wurde bei Eltern und Fachkräften das Verhalten des Kindes, inwieweit es sich Unterstützung und Hilfe holt, wenn es allein nicht weiterkommt, erfasst.

Unerwünschte Effekte. Zur Erfassung unerwünschter Effekte, wie erhöhter Ängstlichkeit und Beunruhigung bei den Kindern, wurde mithilfe eines Items die Ängstlichkeit der Kinder abgefragt sowie aus der Skala zur Erfassung von emotionalen Auffälligkeiten die Subskala Emotionale Labilität (3 Items) aus dem VBV 3-6 in der Erzieher- und der Elternversion herangezogen. Die Werte für Cronbachs Alpha für diese Subskala lagen zu den Messzeitpunkten bei .34 bis .57 und damit im ungenügenden Bereich. Allerdings ist hier bei der Interpretation auch die geringe Itemanzahl zu beachten, die eine Interpretation der Alpha-Werte erschwert.

Sprachlich-erzählerische Fähigkeiten. Zur Erfassung des Sprachstands wurden den Fachkräften quantitativ auswertbare Skalen aus den Sprachbeobachtungsverfahren Seldak (Sprachentwicklung und Literacy bei deutschsprachig aufwachsenden Kindern; Ulich u. Mayr, 2006) und Sismik (Sprachverhalten und Interesse an Sprache bei Migrantenkindern in Kindertageseinrichtungen; Ulich u. Mayr, 2003) vorgelegt. Für Kinder mit Deutsch als Muttersprache kamen dabei aus dem Seldak die Skala „Aktive Sprachkompetenz“ (12 Items), welche die sprachliche Aktivität des Kindes in unterschiedlichen Situationen erfasst, sowie die Skala „Kommunikatives Verhalten in Gesprächssituationen“ (5 Items), die sich vor allem auf sprachlich-kommunikative Kompetenz auf der Beziehungsebene bezieht, zum Einsatz. Mayr und Gsottschneider (2013) untersuchten die Validität und Objektivität des Seldak mit dem Ergebnis, dass das Verfahren die Gütekriterien in diesen Bereichen ausreichend erfüllt. Die Werte für Cronbachs Alpha zu den drei Messzeitpunkten lagen für diese Skalen in unserer Stichprobe bei .82 bis .96 und damit im guten bis sehr guten Bereich. Diese Werte entsprechen den im Manual angegebenen Werten. Für Kinder mit nichtdeutscher Muttersprache wurden aus dem Sismik die Skalen „Sprachverhalten im Kontakt mit Kindern“ (10 Items)

und „Sprachverhalten im Kontakt mit pädagogischen Bezugspersonen“ (15 Items), die den sprachlichen Austausch und Kontakt zu den verschiedenen Personengruppen erfassen, eingesetzt. Die Werte für Cronbachs Alpha zu den drei Messzeitpunkten lagen für diese Skalen durchgehend im sehr guten Bereich (.92 bis .94).

Demografische Angaben. Es wurden Geschlecht, Geburtsdatum und Muttersprache des Kindes erfasst.

3.3 Aufbau und Durchführung der Kinderinterviews

Um Wissen zu Körperteilen, Gefühlen und zu Handlungsoptionen in verschiedenen Situationen zu erfassen, wurden mit den Kindern kurze, standardisierte Interviews durch geschulte Projektmitarbeitende in den Kindergärten durchgeführt und auf Video aufgezeichnet. Die Durchführung eines Interviews dauerte dabei etwa 10 bis 15 Minuten. Die Eltern konnten unabhängig von der Fragebogenerhebung ihr Einverständnis für die Teilnahme ihres Kindes am Interview geben, sodass nicht für alle Kinder, die an der Erhebung der Kompetenzentwicklung über Fragebogen teilgenommen haben, auch die Erlaubnis zur Teilnahme am Interview vorlag. Es wurden nur Kinder interviewt, die sich mit der Teilnahme einverstanden zeigten. So ergab sich bei den Interviews eine Stichprobe von 174 interviewten Kindern im Alter von drei bis sechs Jahren. Nach einer kurzen Kennenlern- und Aufwärmphase wurden folgende Bereiche abgefragt.

1) Wissen über Körperteile: Dem Kind wurde eine Bildvorlage mit einem männlichen und einem weiblichen Kinderkörper vorgelegt. Zunächst sollten Mädchen und Junge unterschieden und anschließend drei Körperteile, die der Interviewer vorgibt, auf der Bildvorlage gezeigt werden (Untertest „Körperteile zeigen“). Dann zeigte der Interviewer auf drei Körperteile, die das Kind benennen sollte (Untertest „Körperteile benennen“).

2) Wissen zu Gefühlen: Dem Kind wurden drei Bildvorlagen mit jeweils zwei Emotionsbildern vorgelegt, aus denen es das Bild auswählen sollte, das eine vorgegebene Emotion zeigt, z. B. „Zeige mir: welches Kind ist traurig?“ (Untertest „Gefühle unterscheiden“). Danach wurden zwei Bilder mit jeweils einem Emotionsbild gezeigt, bei denen die dargestellte Emotion zu benennen war („Wie fühlt sich das Kind auf dem Bild?“; Untertest „Gefühle benennen“). Die eingesetzten Emotionsbilder wurden aus der von Juen, Bänninger und Peham (2012) erstellten und untersuchten Bilderserie zur Emotionserkennung entnommen. Es handelt sich dabei um FACS-kodierte Emotionsbilder zu den Basisemotionen von fünf- und sechsjährigen Kindern.

3) Fallvignetten: Es wurden zwei kurze Fallvignetten (Fallvignette 1: Tante gibt unerwünschte und unangenehme Küsse; Fallvignette 2: Ein unbekannter Mann will das Kind im Auto mitnehmen) vorgelesen, zu denen die Kinder jeweils Fragen beantworten sollten. Zur Beantwortung wurden den Kindern Karten mit Smiley-Gesichtern vorgelegt, die bei der Fragestellung mit den verbalen Antworten verknüpft wurden und auf die sie zur Beantwortung zeigen sollten. Die insgesamt vierstufige Smiley-Skala wurde den

Kindern schrittweise vorgelegt: zuerst wurden nur die beiden Smileys der Endpunkte gezeigt und nachdem sich das Kind für eine Richtung entschieden hat, wurde jeweils ein weiterer Smiley zur genaueren Differenzierung vorgelegt. Die Beantwortung der Fragen mit Hilfe der Smiley-Skala wurde anhand eines Beispiels eingeübt.

4 Ergebnisse

4.1 Stichprobe

Für $n = 412$ Kinder im Alter von drei bis sechs Jahren lag die Einverständnis der Eltern für die Teilnahme an der Studie vor. Die IG umfasste 224 (122 männlich, 102 weiblich), die KG 188 Kinder (88 männlich, 100 weiblich). Der Rücklauf ist in Tabelle 1 (s. Online-Material) dargestellt. In der IG hatten 77.23 % der Kinder Deutsch als Muttersprache, in der KG 75.53 %. Die Gruppen unterschieden sich nicht signifikant in Bezug auf Geschlecht ($\chi^2(1, N = 412) = 2.4, p = .122$) und Muttersprache ($\chi^2(1, N = 412) = 0.16, p = .685$). Die Kinder in der IG waren im Schnitt 52.69 Monate alt ($SD = 10.54$), die Kinder in der KG 54.20 Monate ($SD = 10.18$). Es besteht kein signifikanter Unterschied im Alter zwischen den Gruppen ($t(410) = 1.47, p = .142$).

4.2 Ergebnisse der Prozessevaluation

In jeder Kindergartengruppe der IG wurde ein Fragebogen zur Bewertung und Dokumentation der Übungen durch eine Fachkraft ausgefüllt. Der Rücklauf betrug 96 %, das heißt, zehn Kindergartengruppen der IG haben alle vier Fragebogenteile zurückgesandt, wohingegen bei zwei Gruppen der Fragebogenteil, der sich auf den Kompetenzbereich Erzählen bezieht, fehlte. Die Akzeptanz des Kinderprogramms aus Sicht der Fachkräfte ist hoch. Zur Frage „Wie gefällt Ihnen diese Übung insgesamt?“ erzielten die Übungen im Mittel den Wert 5.88 auf einer siebenstufigen Skala von 1 = „gar nicht gut“ bis 7 = „sehr gut“. Bei der Durchführung der Übungen orientierten sich die pädagogischen Fachkräfte weitgehend am Manual. Im Mittel wurden 89.5 % der Kernübungen durchgeführt.

4.3 Kompetenzentwicklung aus Sicht der Fachkräfte und der Eltern

Für jedes Kind wurde zu den drei Messzeitpunkten jeweils ein Fremdbeurteilungsbogen durch die zuständige Fachkraft und die Eltern ausgefüllt. Zur Auswertung der einzelnen Skalen des Bogens wurden Summenwerte gebildet. Bei fehlenden Werten wurde der Fall für die jeweilige Skala aus der Auswertung ausgeschlossen. Um zu prüfen, ob das Kompetenzförderprogramm eine Wirkung zeigt, wurden zweifaktorielle Varianzanalysen mit Messwiederholung gerechnet, mit dem zweistufigen Zwischenobjektfaktor Gruppe (IG, KG) und dem dreistufigen Innersubjektfaktor Zeit

(t0, t1, t2). Ein bedeutsamer Effekt des Kompetenzförderprogramms sollte sich in einer signifikanten Gruppe x Zeit-Interaktion (G x Z) ausdrücken. Bei der Berechnung der Voraussetzungen der Varianzanalyse zeigt sich bei einigen Variablen, dass der Mauchly-Test zur Überprüfung der Sphärizität signifikant mit $\epsilon > .75$ ausfällt. Aus diesem Grund wird bei den betreffenden Analysen die Huynh-Feldt-Korrektur berichtet (Girden, 1992). Für die meisten Skalen gilt, dass ein höherer Mittelwert ein positiveres Ergebnis bedeutet, mit Ausnahme der Skalen „Ängstlichkeit“ und „Emotionale Labilität“.

Die Ergebnisse der Kompetenzeinschätzung durch die Fachkräfte sind in Tabelle 2 (s. Online-Material) dargestellt. Hierbei konnten die Daten von 378 (IG: 213, KG: 165) Kindern in die Auswertung einfließen, von denen vollständige Datensätze für die drei Messzeitpunkte vorlagen. Der Abstand zwischen t0 und t1 betrug dabei in der IG im Mittel 116.99 Tage (SD = 10.55), in der KG 115.49 Tage (SD = 10.37). Der Abstand zwischen t1 und t2 beträgt in der IG im Mittel 49.27 Tage (SD = 6.93), in der KG 43.77 Tage (SD = 9.47).

Wie Tabelle 2 zeigt, findet sich eine signifikante Gruppe x Zeit-Interaktion bei den Skalen Perik-Selbstbehauptung ($F(1.79, 653.31) = 3.59, p = .033, \eta^2 = .010$), Perik-Stressbewältigung ($F(1.95, 700.76) = 10.23, p \leq .001, \eta^2 = .028$), körperbezogene Kompetenzen ($F(1.9, 687.77) = 14.24, p \leq .001, \eta^2 = .038$), VBV-Interaktions- und Kommunikationskompetenzen ($F(1.86, 616.86) = 9.99, p \leq .001, \eta^2 = .029$) und VBV-Konfliktlösekompetenzen ($F(1.83, 664.70) = 11.37, p \leq .001, \eta^2 = .030$), was auf einen positiven Einfluss des Kinderprogramms auf die Entwicklung in diesen Bereichen hindeutet. Die Effektstärken liegen alle im geringen Bereich. Ebenfalls signifikante Gruppe x Zeit-Interaktionen finden sich bei den Skalen Ängstlichkeit ($F(1.95, 722.90) = 3.85, p = .023, \eta^2 = .010$) und VBV-Emotionale Labilität ($F(1.85, 678.5) = 4.3, p = .016, \eta^2 = .012$), die unerwünschte Effekte des Programms erfassen sollen. Die positiven Interaktionen gehen auf eine stärkere Abnahme dieser Werte in der IG zurück. Die signifikanten Effekte des Faktors Zeit spiegeln die gruppenunabhängige und bei allen Kindern feststellbare Entwicklung in diesen Bereichen wider.

Die Ergebnisse der Einschätzung der sprachlich-erzählerischen Kompetenzen der Kinder aus Sicht der pädagogischen Fachkräfte sind in Tabelle 3 (s. Online-Material) dargestellt. Dabei lagen für den Seldak, das heißt, bei Kindern mit Deutsch als Muttersprache, insgesamt 276 vollständige Datensätze (IG: 156, KG: 120) für die drei Messzeitpunkte vor, für den Sismik waren es 70 vollständige Datensätze (IG: 34, KG: 36). Der Abstand zwischen t0 und t1 beträgt in der IG im Mittel 116.71 Tage (SD = 11.30). Der Abstand zwischen t1 und t2 beträgt in der IG im Mittel 49.25 Tage (SD = 6.24), in der KG 44.92 Tage (SD = 9.66).

Für Kinder mit Deutsch als Muttersprache zeigt sich eine signifikante Gruppe x Zeit-Interaktion bei den Skalen Seldak-Aktive Sprachkompetenz ($F(1.89, 471.36) = 3.83, p = .024, \eta^2 = .015$) und Seldak-Kommunikatives Verhalten in Gesprächssituationen ($F(1.86, 494.21) = 3.68, p = .029, \eta^2 = .014$). Bei der aktiven Sprachkompetenz lässt sich dieser Interaktionseffekt auf einen geringeren Anstieg in diesem Bereich in der IG im

Vergleich zur KG zurückführen, was der durch das Programm angestrebten Wirkung widerspricht. Im Bereich Seldak-Kommunikatives Verhalten in Gesprächssituationen kann die Interaktion dagegen auf einen stärkeren Anstieg dieser Kompetenz in der IG zurückgeführt werden. Für Kinder mit nicht-deutscher Muttersprache zeigt sich eine signifikante Gruppe x Zeit-Interaktion bei der Skala Sismik-Sprachverhalten im Kontakt mit pädagogischen Bezugspersonen ($F(1.70, 106.77) = 4.40, p = .019, \eta^2 = .065$) mit einer Effektgröße im mittleren Bereich, die auf eine positive Wirkung des Programms schließen lässt.

Tabelle 4 (s. Online-Material) zeigt die Ergebnisse der Beurteilung der Kompetenzentwicklung aus Sicht der Eltern, bei der keine signifikante Gruppe x Zeit-Interaktion gefunden wurde. Hierbei konnten insgesamt die Daten von 241 (IG: 122, KG: 119) Kindern in die Auswertung einfließen, von denen vollständige Datensätze für die drei Messzeitpunkte vorlagen.

4.4 Ergebnisse der Kinderinterviews

Es wurden 176 Kinderinterviews geführt, von denen im Nachhinein zwei von der Auswertung ausgeschlossen wurden, da einmal eine anwesende Kindergartenmitarbeiterin dem Kind beim Interview geholfen hat und ein Kind noch unter drei Jahre alt war. Damit gingen 174 Interviews in die Auswertung ein, 92 aus der IG und 84 aus der KG. Elf Interviews wurden nicht vollständig durchgeführt, sondern vorzeitig abgebrochen, z. B. weil das Kind nicht weiter mitarbeiten wollte. In diesen Fällen wurden nur die vollständig bearbeiteten Teile bei der Auswertung berücksichtigt. Die teilnehmenden Kinder in der IG waren im Schnitt 59.95 Monate alt ($SD = 9.26$), in der KG 59.61 Monate ($SD = 9.94$).

Die Ergebnisse der Kinderinterviews sind in Tabelle 5 dargestellt. Es zeigen sich signifikante Unterschiede zwischen den Gruppen bei den Aufgaben Körperteile zeigen, Körperteile benennen, Gefühle zeigen und Gefühle benennen, die sich auf ein höheres Wissen in der IG zurückführen lassen. Die Effektstärken liegen im kleinen bis mittleren Bereich. Bei den Fallvignetten sind in Tabelle 4 die Auswertungen der offenen Fragen nach Verhaltensoptionen der Kinder in der vorgelesenen Situation („Was könnte das Kind tun?“) dargestellt. Hier wurde pro Kind gezählt, wie viele sinnvolle Verhaltensoptionen genannt wurden (z. B. Nein sagen, weglaufen, den Eltern erzählen) und der Durchschnitt für die beiden Gruppen gebildet. Es zeigt sich, dass Kinder der IG bei beiden Fallvignetten im Schnitt mehr sinnvolle Verhaltensoptionen benennen können als Kinder der KG. Die Effektstärken liegen im kleinen Bereich. Bei der Auswertung der restlichen Fragen zu den Fallvignetten, die mittels Smiley-Skala erfasst wurden, fanden sich keine signifikanten Effekte.

Tabelle 5: Ergebnisse der Kinderinterviews

	Durchschnittliche Anzahl richtiger Antworten						Mann Whitney U-Test	
	IG			KG			z	r ^a
	n	M	SD	n	M	SD		
Körperteile zeigen (5 Items)	92	4.6	0.58	82	4.27	0.74	-3.2***	.24
Körperteile benennen (3 Items)	92	2.18	0.8	82	1.67	0.92	-3.65***	.28
Gefühle zeigen (3 Items)	92	2.3	0.77	82	1.74	0.83	-4.57***	.35
Gefühle benennen (2 Items)	92	0.89	0.64	81	0.59	0.59	-3.08**	.23
Fallvignette 1 (Tante gibt unerwünschte Küsse): Handlungsalternativen	88	0.67	0.60	78	0.42	0.59	-2.81**	.22
Fallvignette 2 (Fremder will Kind im Auto mitnehmen): Handlungsalternativen	87	0.72	0.74	78	0.49	0.68	-2.23*	.17

Anmerkung. a) berechnet mit $r = z/\sqrt{N}$, * = $p \leq .05$, ** = $p \leq .01$, *** = $p \leq .001$

5 Diskussion

Die dargestellten Befunde zeigen, dass es durch das ReSi-Kompetenzförderprogramm gelingt, Kindern Wissen über Körperteile, Gefühle und Handlungsoptionen in sicherheitsrelevanten Situationen zu vermitteln und gleichzeitig sozial-emotionale Kompetenzen zu fördern. Aus der Einschätzung der pädagogischen Fachkräfte im Kindergarten lässt sich ein positiver Effekt des Programms auf die Bereiche Selbstbehauptung, Stressbewältigung, Interaktions- und Kommunikationskompetenzen, körperbezogenen Kompetenzen und Konfliktlösekompetenzen ableiten. Im Bereich der sprachlich-erzählerischen Kompetenzen zeigt sich bei Kindern mit nichtdeutscher Muttersprache ein positiver Effekt auf ihr kommunikatives Gesprächsverhalten im Kontakt mit pädagogischen Bezugspersonen. Bei Kindern mit Deutsch als Muttersprache finden sich dagegen uneinheitliche Befunde: während sich beim kommunikativen Verhalten in Gesprächssituationen ein positiver Effekt des ReSi-Kompetenzförderprogramms zeigt, geht der signifikante Interaktionseffekt im Bereich aktive Sprachkompetenz auf einen stärkeren Kompetenzzuwachs in der KG zurück, wobei unklar ist, worauf sich dies zurückführen lässt. Unerwünschte Effekte wie eine erhöhte Ängstlichkeit oder emotionale Labilität der Kinder zeigten sich nicht.

Obwohl sich aus Sicht der Fachkräfte ein Effekt des Kompetenzförderprogramms beobachten lässt, konnten bei der Beurteilung der Kompetenzentwicklung durch die Eltern keine signifikanten Interaktionseffekte festgestellt werden. Eine Erklärung hierfür könnte sein, dass die eingeübten Kompetenzen vor allem in sozialen Situationen in der Gruppe zum Tragen kommen, die von Eltern seltener beobachtet werden, oder dass noch kein Transfer in andere Umfelder stattgefunden hat. Daneben muss beachtet werden, dass die Fachkräfte im Kindergarten mehr Erfahrung im Umgang mit standardisierten Beobachtungsbögen haben und so Entwicklungsprozesse eventuell

differenzierter beurteilen können. Es könnten aber auch Erwartungseffekte bei der Beurteilung der Kompetenzen durch die Fachkräfte zum Tragen gekommen sein, da diese im Kindergarten das Kompetenzförderprogramm selbst durchgeführt haben. Methodisch kritisieren lässt sich, dass die Kinderinterviews nur zu t1 durchgeführt wurden und so unklar bleibt, ob die Gruppenunterschiede bereits vor der Intervention bestanden haben.

In der vorliegenden Untersuchung lagen die beobachteten Effektstärken vorwiegend im geringen Bereich. Die Effektgrößen, die in den englischsprachigen Metaanalysen zur Wirksamkeit von Programmen zur Prävention sexuellen Missbrauch (Davis u. Gidycz, 2000; Rispens et al., 1997; Topping u. Barron, 2009; Zwi et al., 2007) berechnet wurden, liegen im Vergleich dazu im mittleren bis hohen Bereich, wobei hier berücksichtigt werden muss, dass sich diese auf Wissenszuwächse der Kinder beziehen, wohingegen in der vorliegenden Studie auch die sozial-emotionalen und sprachlichen Kompetenzen der Kinder als Wirksamkeitsmaße herangezogen wurden. Wissen der Kinder wurde durch die Kinderinterviews erfasst, wobei sich hier auch tendenziell etwas stärkere Effekte zeigten. Betrachtet man Metanalysen zur Effektivität von Programmen zur Förderung von sozialen und emotionalen Kompetenzen (z. B. Beelmann, Pfungsten, Lösel, 1994; Durlak, Weissberg, Dymnicki, Taylor, Schellinger, 2011), ist mit kleinen bis mittleren Effektgrößen zu rechnen. Zudem zeigen sich bei universellen Präventionsprogrammen geringere Effekte als bei gezielte Maßnahmen (Beelmann, 2016).

Was die vorliegende Studie nicht nachweisen kann, ist, inwieweit sich die geförderten Kompetenzen und das vermittelte Wissen tatsächlich auf die Auftretenshäufigkeit von sexuellem Missbrauch auswirken, Disclosure-Prozesse fördern oder die Resilienz der Kinder im Umgang mit belastenden Ereignissen erhöhen. Hierzu wären längerfristige Studien mit umfassenderen Zielvariablen notwendig. Darüber hinaus sollten die hier erzielten Veränderungen auf Stabilität und Generalisierbarkeit untersucht werden.

Fazit für die Praxis

Mit dem ReSi-Kompetenzförderprogramm liegt ein strukturiertes Konzept für Kinder im Kindergarten vor, das Kinder in ihren sozial-emotionalen, körperbezogenen und sprachlich-erzählerischen Kompetenzen stärken kann und Wissen zu Körperteilen, Gefühlen und Handlungsmöglichkeiten in sicherheitsrelevanten Situationen vermittelt. Das Programm lässt sich eingebunden in den Kindergartenalltag durchführen. Die Materialien sind gut einsetzbar und praxistauglich.

Literatur

- Beelmann, A. (2016). Wirksamkeit schulischer Gesundheitsförderung und Prävention. In L. Bilz, G. Sudeck, J. Buckisch, A. Klocke, P. Kolip, W. Melzer, U. Ravens-Sieberer, M. Richter (Hrsg.), *Schule und Gesundheit* (S. 267-283). Weinheim: Beltz.
- Beelmann, A., Pfingsten, U., Lösel, F. (1994). Effects of training social competence in children: A meta-analysis of recent evaluation studies. *Journal of clinical psychology*, 23, 260-271.
- Bengel, J., Lyssenko, L. (2012). Resilienz und psychologische Schutzfaktoren im Erwachsenenalter. Stand der Forschung zu psychologischen Schutzfaktoren von Gesundheit im Erwachsenenalter. *Forschung und Praxis der Gesundheitsförderung*, Bd. 43. Köln: BzGA.
- Berrick, J. D. (1991). Sexual abuse prevention training for preschoolers: Implications for moral development. *Child and Youth Services Review* 13, 61-75.
- Bowi, U., Kruse, J. (2007). Evaluation der Präventionsmaßnahme „Mein Körper gehört mir“ zur Vorbeugung des sexuellen Missbrauchs an Grundschulen der Landeshauptstadt Düsseldorf Januar 2006 – Oktober 2007. Abschlussbericht, Heinrich-Heine Universität, Düsseldorf.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (Hrsg.) (2010). *Runder Tisch Sexueller Kindesmissbrauch in Abhängigkeits- und Machtverhältnissen in privaten und öffentlichen Einrichtungen und im familiären Bereich. Zwischenbericht. Band 1.* www.rundertisch-kindesmissbrauch.de/downloads.htm (24.06.2011).
- Conte, J. R., Rosen, C., Saperstein, L. (1986). An analysis of programs to prevent the sexual victimization of children. *Journal of primary prevention*, 6, 141-155
- Damrow, M. K. (2010). Was macht Prävention erfolgreich? Zur Kritik klassischer Präventionsansätze und deren Überwindung. *BZgA Forum Sexualaufklärung und Familienplanung* 3, 25-29.
- Davis, M. K., Gidycz, C. A. (2000). Child sexual abuse prevention programs: A meta-analysis. *Journal of Clinical Child Psychology* 29, 257-265.
- Döpfner, M., Berner, W., Fleischmann, T., Schmidt, M. (1993). *Verhaltensbeurteilungsbogen für Vorschulkinder. VBV 3-6.* Weinheim: Beltz.
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child development*, 82, 405-432.
- Eck, M., Lohaus, A. (1993). Entwicklung und Evaluation eines Präventionsprogramms zum sexuellen Missbrauch im Vorschulalter. *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie*, 42, 285-292.
- Els, M. (2014). *Übergriffe in der Kita: Vorbeugen, erkennen und eingreifen.* Weinheim: Beltz Juventa.
- Feldmann, J., Pfeffer, S., Storck, C. (in Vorbereitung). Evaluation einer Fortbildung zum Thema sexueller Missbrauch für Fachkräfte im Kindergarten.
- Finkelhor, D. (2007). Prevention of sexual abuse through educational programs directed toward children. *Pediatrics*, 120, 640-645.
- Firnges, C., Amann, S. (2016). Evaluation des Theaterstücks „Trau dich! Ein starkes Stück über Gefühle, Grenzen und Vertrauen“ im Rahmen der bundesweiten Initiative zur Prävention sexuellen Kindesmissbrauchs. *Bundesgesundheitsblatt*, 59, 57-65.
- Fröhlich-Gildhoff, K., Rönau-Böse, M. (2009). *Resilienz.* München: Ernst Reinhardt.
- Girden, E. R. (1992). *ANOVA: Repeated measures.* Newbury Park: Sage.

- Juen, F., Bänninger-Huber, E., Peham, D. (2012). Geschlechts- und Altersunterschiede in der Emotionserkennung von Kindern und Jugendlichen. Erste Analysen mit FACS codierten Kindergesichtern. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 44, 178-191.
- Helming, E., Kindler, H., Langmeyer, A., Mayer, M., Mosser, P., Entleitner, C., Schutter, S., Wolff, M. (2011). Sexuelle Gewalt gegen Mädchen und Jungen in Institutionen. Abschlussbericht. München: DJI.
- Herschelmann M. (2009). Prävention sexueller Gewalt an Mädchen und Jungen in Grundschulen – Erfahrungen und Empfehlungen aus zehn Jahren praktischer Arbeit. *Forum Sexualaufklärung und Familienplanung*, Heft 3/2009, 31-37.
- Kapella, O., Schmidt, E.-M., Hohenegger, S. (2010). Prävention sexueller Missbrauch. Erster Überblick zu praxisbezogenen Projekten und Angeboten. Österreichisches Institut für Familienforschung an der Universität Wien. http://www.oif.ac.at/institut/team/olaf_kapella/. Zugriff: 27. Juli 2016.
- Kindler, H. (2015). Prävention von sexuellem Missbrauch – Möglichkeiten und Grenzen. In J. M. Fegert, U. Hoffmann, E. König, J. Niehues, H. Liebhardt (Hrsg.), *Sexueller Missbrauch von Kindern und Jugendlichen* (S. 351-362). Berlin: Springer.
- Kindler, H., Schmidt-Ndasi, D. (2011). Wirksamkeit von Maßnahmen zur Prävention und Intervention im Fall sexueller Gewalt gegen Kinder. Hrsg. von AMYNA e.V. DJI.
- 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.
- Lohaus, A., Trautner, H. M. (2016). Präventionsprogramme und ihre Wirksamkeit zur Verhinderung sexuellen Missbrauchs. In U. T. Egle, S. O. Hoffmann, P. Joraschky, (Hrsg.), *Sexueller Missbrauch, Misshandlung, Vernachlässigung, Erkennung, Therapie und Prävention der Folgen früher Stresserfahrungen* (S. 709-724). Stuttgart: Schattauer.
- Mayr, T., Gsottschneider, J. (2013). Zur Objektivität und Validität des Einschätzungsbogens „Sprache und Literacy bei deutschsprachig aufwachsenden Kindern – SELDAK“. *Frühe Bildung* 2, 203-211.
- Mayr, T., Ulich, M. (2006). *Perik. Positive Entwicklung und Resilienz im Kindergartenalltag*. Freiburg: Herder.
- 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.
- 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.
- Ulich, M., Mayr, T. (2003). *Sismik. Sprachverhalten und Interesse an Sprache bei Migrantenkindern in Kindertageseinrichtungen (Beobachtungsbogen und Begleitheft)*. Freiburg: Herder.
- Ulich, M., Mayr, T. (2006). *Seldak. Sprachentwicklung und Literacy bei deutschsprachig aufwachsenden Kindern (Beobachtungsbogen und Begleitheft)*. Freiburg: Herder.
- Vierhaus, M. (2009). Sexualität. In A. Lohaus, H. Domsch (Hrsg.), *Psychologische Förder- und Interventionsprogramme für das Kindes- und Jugendalter* (S. 200-211). Berlin: Springer.
- 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.
- Wustmann, C. (2009). *Resilienz. Widerstandsfähigkeit von Kindern in Tageseinrichtungen fördern*. Berlin: Cornelsen Skriptor.

Zwi, K., Woolfenden, S., Wheeler, D. M., O'Brien, T., Tait, P., Williams, K. J. (2007). School-based education programmes for the prevention of child sexual abuse. Cochrane Database of Systematic Reviews 2007, 3. doi:10.1002/14651858.CD004380.pub2.

Zusatzmaterial zu diesem Beitrag finden Sie zum Herunterladen auf der Detailseite von Jahrgang 67 der „Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie“, Heft 67,8, unter www.vandenhoeck-ruprecht-verlage.com

Korrespondenzanschrift: Name? Technische Hochschule Nürnberg Georg Simon Ohm, Fakultät Sozialwissenschaften, Bahnhofstr. 87, 90402 Nürnberg, E-Mail:

Julia Feldmann, Christina Storck und Simone Pfeffer, Technischen Hochschule Nürnberg Georg Simon Ohm