

Bretz, Elke / Richter, Norbert / Petermann, Franz und Waldmann, Hans-Christian

Entwicklung und Anwendung eines Fragebogens zur Evaluation einer Erzieherinnenfortbildung zum Thema sexueller Mißbrauch

Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie 46 (1997) 6, S. 420-434

urn:nbn:de:bsz-psydok-39911

Erstveröffentlichung bei:

Vandenhoeck & Ruprecht WISSENSWERTE SEIT 1735

<http://www.v-r.de/de/>

Nutzungsbedingungen

PsyDok gewährt ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit dem Gebrauch von PsyDok und der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Kontakt:

PsyDok

Saarländische Universitäts- und Landesbibliothek
Universität des Saarlandes,
Campus, Gebäude B 1 1, D-66123 Saarbrücken

E-Mail: psydok@sulb.uni-saarland.de
Internet: psydok.sulb.uni-saarland.de/

INHALT

Erziehungsberatung

- COUGHLAN, J.-G.: Zur Arbeit von Erziehungsberatungsstellen bei Verdacht auf sexuellen Mißbrauch (Dealing in Child Guidance Centres with Allegations Concerning the Sexual Abuse of Children) 499

Familientherapie

- HEEKERENS, H.-P.: Familiendiagnostik ungeklärt – Diagnose unklar (Family Diagnostics – Diagnosis Unclear) 489

Forschungsergebnisse

- BRETZ, E./RICHTER, N./PETERMANN, F./WALDMANN, H.-C.: Entwicklung und Anwendung eines Fragebogens zur Evaluation einer Erzieherinnenfortbildung zum Thema sexueller Mißbrauch (A Questionnaire for the Evaluation of an Educators' Training on Child Sexual Abuse: Development and Application) 420
- FEGERT, J. M./SCHULZ, J./BERGMANN, R./TACKE, U./BERGMANN, K. E./WAHN, U.: Schlafverhalten in den ersten drei Lebensjahren (Sleep Behavior in the First Three Years of Life). . 69
- GÖHR, M./RÖPCKE, B./PISTOR, K./EGGERS, C.: Autogenes Training bei Kindern und Jugendlichen mit Diabetes mellitus Typ I („Autogenic Training“ with Children and Young Patients with Diabetes mellitus Type I) 288
- HÄBERLE, H./SCHWARZ, R./MATHES, L.: Familienorientierte Betreuung bei krebserkrankten Kindern und Jugendlichen (Family Orientated Interventions of Children and Adolescents with Cancer Disease). 405
- LEGNER, A./PAULI-POTT, U./BECKMANN, D.: Neuromotorische und kognitive Entwicklung risikogeborener Kinder im Alter von fünf Jahren (Neuromotoric and Cognitive Development of 5-year-old Children with a Perinatal Risk) 477
- SARIMSKI, K.: Elternbelastung bei komplexen kraniofazialen Fehlbildungen (Parenting Stress in Families with Craniofacially Disordered Children) 2
- STEINEBACH, C.: Familienberatung in der Frühförderung: Bedingungen und Wirkungen aus der Sicht der Mütter (Family Counseling in Early Education: Circumstances and Effects from the Mothers Point of View) 15

Kinder und Gewalt

- GEBAUER, K.: Bearbeitung von Gewalthandlungen im Rahmen eines pädagogischen Konzeptes von Selbst- und Sozialentwicklung – Oder: Mit Schulkindern über Gewalt reden (Dealing with Physical Aggression within the Framework of an Educational Concept of Self- and Social Development – Or: Discussing Physical Aggression with Pupils) . . 182
- GÖBEL, S.: Aggression, unbelebte Objekte und die Phantasie der Unzerstörbarkeit (Aggression, Inanimated Objects and the Phantasy of Invulnerability) 206

KRANNICH, S./SANDERS, M./RATZKE, K./DIEPOLD, B./CIERPKA, M.: FAUSTLOS – Ein Curriculum zur Förderung sozialer Kompetenzen und zur Prävention von aggressivem und gewaltbereitem Verhalten bei Kindern (FAUSTLOS – a Curriculum for an Increase of Social Skills and for the Prevention of Aggressive and Potentially Violent Behavior in Children). . . .	236
MEIER, U.: Gewalt in der Schule – Problemanalyse und Handlungsmöglichkeiten (Violence in School – Analyzing a Phenomenon and Outlining Concepts of Practice-Focused Prevention and Intervention).	169
NOLTING, H.-P./KNOPF, H.: Gewaltverminderung in der Schule: Erprobung einer kooperativen Intervention (Reducing Aggression in the Schools: A Cooperative Intervention). . . .	195
PETERMANN, F./PETERMANN, U.: Verhaltenstherapie mit aggressiven Kindern (Behavior Therapy with Aggressive Children).	228
RATZKE, K./SANDERS, M./DIEPOLD, B./KRANNICH, S./CIERPKA, M.: Über Aggression und Gewalt bei Kindern in unterschiedlichen Kontexten (On the Aggression and Violence of Children in Different Contexts).	153
SCHWEITZER, J.: Systemische Beratung bei Dissozialität, Delinquenz und Gewalt (Systemic Consultation in Problem Systems involving Adolescent Acting-Out-Behavior, Delinquency and Violence).	215
WETZELS, P./PFEIFFER, C.: Kindheit und Gewalt: Täter- und Opferperspektiven aus Sicht der Kriminologie (Children as Offenders and Victims of Violent Acts: Criminological Perspectives).	143

Praxisberichte

ZOLLINGER, R.: Psychotherapie eines Knaben mit einer Depression nach dem Tod von zwei seiner Brüder (Psychotherapy of a Boy with a Depression after two of his Brothers died) . . .	727
---	-----

Psychotherapie

FASCHER, R.: Überlegungen zur psychodynamischen Bedeutung des Versteckspiels in der Kinderpsychotherapie (Reflections on Psychodynamic Meaning of Playing Hide-and-Seek in Child Psychotherapy)	660
HIRSCH, M.: Psychoanalytische Therapie bei sexuell mißbrauchten Jugendlichen (Psychoanalytic Therapy with Adolescent Victims of Sexual Abuse)	681

Übersichten

BILKE, O./MÖLLERING, M.: Der multidisziplinäre Qualitätszirkel – ein Qualitätssicherungsmodell für kinder- und jugendpsychiatrische Kliniken (The Quality Auditing Council – a Method of Quality Management for Child and Adolescent Psychiatry)	257
KÄMMERER, A./ROSENKRANZ, J./RESCH, F.: Das Verschwinden der Scham und die Pubertät von Mädchen (The Disappearance of Shame and the Puberty of Girls).	113
KNORTH, E. J./SMIT, M.: Elterliche Partizipation bei Heimbetreuung in den Niederlanden (Parental Involvement in Residential Care in the Netherlands).	696
RAUCHFLEISCH, U.: Überlegungen zu den Ursachen und Wirkmechanismen des Konsums von Gewaltdarstellungen bei Kindern und Jugendlichen (Considerations About Motives and Consequences of the Use of Violent Presentations on Children and Adolescents)	435

REMSCHMIDT, H.: Entwicklungstendenzen der Kinder- und Jugendpsychiatrie (Trends in the Development of Child and Adolescent Psychiatry)	445
RENARD, L.: Psychoanalytische Behandlungsmöglichkeiten in der Kinder- und Jugendpsychiatrie in Frankreich (Psychoanalytical Approaches in France's Child and Adolescent Psychiatry)	278
ROTHENBERGER, A./HÜTHER, G.: Die Bedeutung von psychosozialem Streß im Kindesalter für die strukturelle und funktionelle Hirnreifung: neurobiologische Grundlagen der Entwicklungspsychopathologie (The Role of Psychosocial Stress in Childhood for Brain Maturation: Neurobiological Basis of Developmental Psychopathology).	623
SCHLEIFFER, R.: Adoption: psychiatrisches Risiko und/oder protektiver Faktor? (Adoption: Psychiatric Risk and/or Protective Factor?)	645
SCHREDL, M./PALLMER, R.: Alpträume von Kindern (Nightmares in Children)	36
VON GONTARD, A./LEHMKUHL, G.: „Enuresis diurna“ ist keine Diagnose – neue Ergebnisse zur Klassifikation, Pathogenese und Therapie der funktionellen Harninkontinenz im Kindesalter („Diurnal enuresis“ is not a Diagnosis – New Results Regarding Classification, Pathogenesis, and Therapy of Functional Urinary Incontinence in Children)	92
VON GONTARD, A./LEHMKUHL, G.: Enuresis nocturna – neue Ergebnisse zu genetischen, pathophysiologischen und psychiatrischen Zusammenhängen (Nocturnal Enuresis – A Review of Genetic, Pathophysiologic, and Psychiatric Associations)	709
WILKES, J.: Gott ist tot – Friedrich Nietzsches Ödipuskomplex (God is dead – Nietzsche's Oedipus Complex)	268

Väter und Jugendliche

FENTNER, S./SEIFFGE-KRENKE, I.: Die Rolle des Vaters in der familiären Kommunikation: Befunde einer Längsschnittstudie an gesunden und chronisch kranken Jugendlichen (Father's Role in Family Communication: Results of a Longitudinal Study on Chronically Ill and Healthy Adolescents)	354
MATTEJAT, F./REMSCHMIDT, H.: Die Bedeutung der Familienbeziehungen für die Bewältigung von psychischen Störungen – Ergebnisse aus empirischen Untersuchungen zur Therapieprognose bei psychisch gestörten Kindern und Jugendlichen (The Impact of Family Relations on Coping Processes of Children and Adolescents with Psychiatric Disorders).	371
SEIFFGE-KRENKE, I./TAUBER, M.: Die Idealisierung des Vaters: eine notwendige Konsequenz in Scheidungsfamilien? (Idealization of the Non-Custodial Father: A Necessary Consequence of Parental Divorce?)	338
SHULMAN, S.: Der Beitrag von Vätern zum Individuationsprozeß in der Adoleszenz (The Contribution of Fathers to Adolescents' Individuation)	321

Verhaltens- und Psychodiagnostik

BREUER, D./DÖPFNER, M.: Die Erfassung von problematischen Situationen in der Familie (The Assessment of Problem Situations within the Family).	583
DÖPFNER, M./LEHMKUHL, G.: Von der kategorialen zur dimensionalen Diagnostik (From Categorical to Dimensional Assessment)	519

DÖPFNER, M./WOLFF METTERNICH, T./BERNER, W./ENGLERT, E./LENZ, K./LEHMKUHL, U./LEHMKUHL, G./POUSTKA, F./STEINHAUSEN, H.-C.: Die psychopathologische Beurteilung von Kindern und Jugendlichen in vier kinder- und jugendpsychiatrischen Inanspruchnahmestichproben – eine multizentrische Studie (The Clinical Assessment Scale of Child and Adolescent Psychopathology within four Samples of Clinics of Child and Adolescent Psychiatry – A Multicenter Study)	548
FRÖLICH, J./DÖPFNER, M.: Individualisierte Diagnostik bei Kindern mit hyperkinetischen Störungen (Individualized Assessment of Children with Hyperactivity Disorders)	597
PLÜCK, J./DÖPFNER, M./BERNER, W./FEGERT, J. M./HUSS, M./LENZ, K./SCHMECK, K./LEHMKUHL, U./POUSTKA, F./LEHMKUHL, G.: Die Bedeutung unterschiedlicher Informationsquellen bei der Beurteilung psychischer Störungen im Jugendalter – ein Vergleich von Elternurteil und Selbsteinschätzung der Jugendlichen (The Impact of Different Sources of Information for the Assessment of Behavioural and Emotional Problems in Adolescence – A Comparison of Parent-Reports and Youth Self-Reports)	566

Buchbesprechungen

BÄUERLE, D.: Sucht- und Drogenprävention in der Schule	62
BIRBAUER, N./SCHMIDT, R. F.: Biologische Psychologie	400
BODE, M./WOLF, C.: Still-Leben mit Vater. Zur Abwesenheit von Vätern in der Familie . .	133
BOECK-SINGELMANN, C./EHLERS, B./HENSCH, T./KEMPER, F./MONDEN-ENGELHARDT, C. (Hrsg.): Personenzentrierte Psychotherapie mit Kindern und Jugendlichen, Bd. 1: Grundlagen und Konzepte	129
BORCHERT, J.: Pädagogisch-therapeutische Interventionen bei sonderpädagogischem Förderbedarf	738
BOWLBY, J.: Elternbindung und Persönlichkeitsentwicklung. Therapeutische Aspekte der Bindungstheorie	309
COULACOGLOU, C.: Märchentest, Fairy Tale Test – FTT	678
DENIG-HELMS, K.: Klassenarbeiten erfolgreich bestehen. Das Programm für gute Noten im Schriftlichen	740
FLIEGNER, J.: Szenotest-Praxis. Ein Handbuch zur Durchführung, Auswertung und Interpretation	250
FUCHS, M./ELSCHENBROICH, G. (Hrsg.): Funktionelle Entspannung in der Kinderpsychotherapie	674
GREVE, W./ROOS, J.: Der Untergang des Ödipuskomplexes. Argumente gegen einen Mythos . .	465
GRISSEMAN, H.: Dyskalkulie heute. Sonderpädagogische Integration auf dem Prüfstand . .	675
GUTHKE, J./WIEDL, K.H.: Dynamisches Testen. Zur Psychodiagnostik der intraindividuellen Variabilität	132
HELMS, W./DENIG-HELMS, K.: Fit für's Gymnasium. Die neuen Herausforderungen erfolgreich bewältigen	740
HELMS, W.: Besser motivieren – weniger streiten. So helfen Sie Ihrem Kind – aber richtig . .	740
HELMS, W.: Hausaufgaben erledigen – konzentriert, motiviert, engagiert	740
HELMS, W.: Los geht's! Alles Gute zum Schulstart	740
HELMS, W.: Vokabeln lernen – 100% behalten. Die erfolgreichen Tips zum Fremdsprachenlernen	740
HOFFMANN, L.: Therapeutische Konversationen. Von Macht und Einflußnahme zur Zusammenarbeit in der Therapie	399

HOFFMANN, S. O./HOCHAPFEL, G.: Neurosenlehre, Psychotherapeutische und Psychosomatische Medizin	310
JONES, E.: Systemische Familientherapie. Entwicklungen der Mailänder systemischen Therapien – ein Lehrbuch	308
KALFF, D. M.: Sandspiel. Seine therapeutische Wirkung auf die Psyche	673
KÄSLER, H./NIKODEM, B.: Bitte hört, was ich nicht sage. Signale von Kindern und Jugendlichen verstehen, die nicht mehr leben wollen	131
KONNERTZ, D./SAUER, C.: Tschüs dann! Die erfolgreichen Arbeitstechniken für's Abitur . .	740
KREUSER, U.: Gestalterisches Spiel in seiner Bedeutung für die Lernförderung geistig behinderter Kinder	396
LOEWENBERG, P.: Decoding the Past. The Psychohistorical Approach	510
MARMOR, J. (Hrsg.): Psychoanalysis. New Directions and Perspectives	252
METZMACHER, B./PETZOLD, H./ZAEFFEL, H. (Hrsg.): Praxis der Integrativen Kindertherapie. Integrative Kindertherapie in Theorie und Praxis, Bd. 2	734
METZMACHER, B./PETZOLD, H./ZAEFFEL, H. (Hrsg.): Therapeutische Zugänge zu den Erfahrungswelten des Kindes von heute. Integrative Kindertherapie in Theorie und Praxis, Bd. 1 . .	58
MÖLLER, J./KÖLLER, O. (Hrsg.): Emotionen, Kognitionen und Schulleistung	742
NISSEN, G./TROTT, G. E.: Psychische Störungen im Kindes- und Jugendalter	311
OPP, G./PETERANDER, F. (Hrsg.): Focus Heilpädagogik. Projekt Zukunft	401
PARENS, H.: Kindliche Aggressionen	63
PASSOLT, M. (Hrsg.): Mototherapeutische Arbeit mit hyperaktiven Kindern	676
PERKAL, M.: Schön war draußen ... Aufzeichnungen eines 19jährigen Juden aus dem Jahre 1945.	60
PETERANDER, F./SPECK, O. (Hrsg.): Frühförderung in Europa	677
RAHM, D.: Integrative Gruppentherapie mit Kindern.	733
REISER, M. L.: Kindliche Verhaltensstörungen und Psychopharmaka	740
RESCH, F.: Entwicklungspsychopathologie des Kindes- und Jugendalters. Ein Lehrbuch .	135
SCHAUDER, T.: Verhaltensgestörte Kinder in der Heimerziehung	308
SEIDLER, C.: Gruppentherapie bei Persönlichkeits- und Entwicklungsstörungen im Jugendalter	735
SEIFFGE-KRENKE, I./BOEGER, A./SCHMIDT, C./KOLLMAR, F./FLOSS, A./ROTH, M.: Chronisch kranke Jugendliche und ihre Familien	394
STUDER, F.: Training kognitiver Strategien: ein computergestütztes Förderprogramm . .	508
VON SCHLIPPE, A./SCHWEITZER, J.: Lehrbuch der systemischen Therapie und Beratung. . .	395
WALTER, M.: Jugendkriminalität. Eine systematische Darstellung	398
WELTER-ENDERLIN, R./HILDENBRAND, B.: Systemische Therapie als Begegnung	617
WENDELER, J.: Psychologie des Down Syndroms	618
WENGLEIN, E./HELLWIG, A./SCHOOF, M. (Hrsg.): Selbstvernichtung. Psychodynamik und Psychotherapie bei autodestruktivem Verhalten.	59
WOLFRAM, W. W.: Das pädagogische Verständnis der Erzieherin – Einstellungen und Problemwahrnehmungen	251
Editorial	1, 141, 319, 475, 517
Autoren und Autorinnen der Hefte	57, 122, 248, 304, 393, 459, 507, 597, 672, 732
Zeitschriftenübersicht	124, 305, 460, 612
Tagungskalender	66, 137, 254, 315, 403, 471, 513, 620, 744
Mitteilungen	68, 139, 474, 515, 746

Entwicklung und Anwendung eines Fragebogens zur Evaluation einer Erzieherinnenfortbildung zum Thema sexueller Mißbrauch¹

Elke Bretz, Norbert Richter, Franz Petermann und Hans-Christian Waldmann

Summary

A Questionnaire for the Evaluation of an Educators' Training on Child Sexual Abuse: Development and Application

The authors constructed a questionnaire to evaluate a ten-day-training curriculum for educators concerning the topic of sexual abuse of children. This questionnaire measures learning outcomes as well as behavioral change at work. It consists of three parts: a knowledge test, an attitude questionnaire and a self-report questionnaire. The contents correspond to the training goals. As part of the evaluation study the questionnaire was completed by a sample of 129 educators. The inspection of item-difficulty and reliability yielded positive results – further amelioration can be achieved by minor changes. First analyses confirm the hypothesis that the self-report questionnaire is also a valid instrument for training evaluation. The questionnaire was highly accepted by the trainees, and the costs of evaluation were relatively low. Thus the questionnaire can be recommended as an evaluation instrument for trainings with similar goals and trainees.

Zusammenfassung

Zur Evaluation einer zehntägigen Fortbildung zum Thema „Sexueller Mißbrauch an Kindern“ wurde von den Autoren ein Fragebogen entwickelt, der Lernen und Verhaltensänderungen am Arbeitsplatz überprüft. Er besteht aus drei Teilen: einem Wissensfragebogen, einem Einstellungsfragebogen und einem Selbsteinschätzungsbogen. Die Inhalte entsprechen den Lernzielen der Fortbildung. Im Rahmen der Evaluation wurde der Fragebogen an einer Stichprobe von 129 Erzieherinnen erprobt. Die Überprüfung von Itemschwierigkeiten und Reliabilität brachte positive Resultate – weitere Verbesserungen sind durch geringfügige Änderungen möglich. Erste Analysen stützen die Annahme, daß der Selbsteinschätzungsbogen auch ein valides Instrument zur Fortbildungsevaluation ist. Die Akzeptanz der Befragung bei den Fortbildungsteilnehmerinnen war hoch, der Evaluationsaufwand ist verhältnismäßig gering. Für Fortbildungen mit ähnlichen Lernzielen und ähnlichem Teilnehmerkreis ist der Fragebogen als Evaluationsinstrument zu empfehlen.

¹ Diese Arbeit resultiert aus einem Projekt des Bundesministeriums für Familie und Senioren, an dem das Diakonische Werk, Stuttgart (Projektleitung: Dipl.-Päd. I. Kellermann-Klein) und das Amt für Soziale Dienste, Bremen beteiligt sind.

1 Einleitung

Die Evaluation von Fortbildungsveranstaltungen wird häufig gefordert, aber nur in seltenen Fällen tatsächlich durchgeführt. Oft beschränken sich Evaluationsmaßnahmen auf das Ausfüllen von Seminarkritikbögen durch die Teilnehmer der Veranstaltung und die Zufriedenheit der Teilnehmer bleibt das einzige Kriterium, mit dem der Seminarerfolg gemessen wird. Organisatoren und Dozenten von Fortbildungsveranstaltungen vergeben damit die Chance, den Erfolg einer Fortbildung überzeugend zu dokumentieren.

Es gibt eine Vielzahl von Gründen für diese mangelnden Evaluationsaktivitäten. Dies macht eine Liste von THIERAU et al. (1992) deutlich. Neben Hinderungsgründen auf Seiten der Teilnehmer, der Dozenten und des potentiellen Evaluators werden hier auf Auftraggeberseite unter anderem die hohen Kosten einer Evaluation bzw. das ungünstige Kosten-Nutzen-Verhältnis genannt. Nicht selten kostet die an wissenschaftlichen Maßstäben ausgerichtete Evaluation ebensoviel Geld wie die Fortbildungsmaßnahme selbst. Das kommt unter anderem daher, daß in der Regel keine Standardfragebögen benutzt werden können. Angepaßt an die spezifischen Ziele und Inhalte der jeweiligen Fortbildung muß das Instrumentarium zur Befragung der Teilnehmer oder anderer Zielpersonen stets neu entwickelt werden.

In dieser Arbeit wird ein Fragebogen vorgestellt, der von uns für die Evaluation einer zehntägigen Erzieherinnen-Fortbildung zum Thema „Sexueller Mißbrauch von Kindern und Jugendlichen“ entwickelt wurde. Fortbildungen zu diesem Thema sind in letzter Zeit unter heftige Kritik der Presse geraten – sie werden für Aufdeckungseifer und Falschbeschuldigungen verantwortlich gemacht. Evaluation und Dokumentation der Fortbildungsergebnisse erscheint uns daher gerade in diesem Bereich zur Versachlichung der Diskussion besonders wichtig zu sein. Wir gehen davon aus, daß unser Fragebogen auch für andere Fortbildungen mit ähnlichen Lernzielen als Evaluationsinstrument einsetzbar ist. Damit könnte der Aufwand einer Evaluation zum Thema sexueller Mißbrauch erheblich reduziert werden.

Im folgenden stellen wir zunächst die theoretischen Grundlagen unserer Fragebogenkonstruktion dar. Danach gehen wir auf die Durchführung der Evaluation ein und berichten die von uns ermittelten Ergebnisse zur Qualität des Fragebogens. Abschließend werden wir die Einsatzmöglichkeiten diskutieren.

2 Evaluationskonzept

Nach WEINERT soll durch Evaluation von Qualifizierungsmaßnahmen festgestellt werden, „ob die gesetzten Trainingsziele erreicht wurden, welches Trainingsprogramm und welche Trainingstechnik effektiver ist, wieviel an Training überhaupt notwendig ist“ (WEINERT 1987, S. 251).

Evaluation ist ein Bestandteil des Gesamtsystems einer Qualifizierungsmaßnahme. Dieses besteht aus folgenden Schritten:

1. Feststellung von Qualifizierungsbedarf
2. Festlegung der Qualifizierungsziele

3. Ableitung der *Inhalte* der Qualifizierungsmaßnahme
4. Entwurf von *Methoden und Material*
5. Durchführung der Qualifizierungsmaßnahme
6. Ableitung von *Evaluationskriterien* aus den Qualifizierungszielen
7. Durchführung der Evaluation

Die Evaluationsergebnisse haben Rückwirkung auf die Punkte eins bis fünf. Auch die Schritte eins bis vier können einer Evaluation unterzogen werden, indem zum Beispiel die Methoden zur Ermittlung des Qualifizierungsbedarfs kritisch auf ihre Angemessenheit und Vollständigkeit hin überprüft werden.

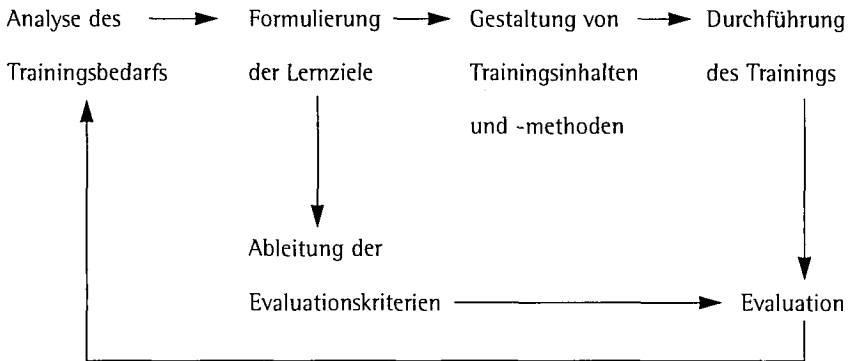


Abb. 1: Das Trainingssystem im Überblick (modifiziert nach GOLDSTEIN u. GILLIAM 1990)

Abbildung 1 zeigt die wichtigsten Komponenten eines Trainingssystems. Hier wird insbesondere der enge Zusammenhang zwischen den Lernzielen und den Evaluationskriterien deutlich. Klar definierte Lernziele sind eine Voraussetzung für die sinnvolle Bewertung einer Maßnahme.

Zur Evaluation von Fortbildungen kann man verschiedene Kriterien heranziehen. Besonders gebräuchlich ist die Einteilung von Kriterien nach KIRKPATRICK (1976). Er unterscheidet *vier Kriterienebenen*:

- *Reaktionen der Teilnehmer auf die Maßnahme* (z.B. Zufriedenheit, Bewertung des Gelernten für die Tätigkeit)
- *Maße des Lernerfolgs* (z.B. Kenntnistests, Leistung in Simulationen)
- *Verhalten der Teilnehmer am Arbeitsplatz* (z.B. Verhaltensbeobachtungen, Beurteilungen durch Vorgesetzte o.a.)
- *Maße auf der Organisationsebene* (z.B. Umsatzsteigerung, Verringerung von Fehlzeiten)

KIRKPATRICK postuliert, daß Veränderungen auf einer Ebene jeweils notwendige aber nicht hinreichende Voraussetzung für Veränderungen auf der nächsthöheren Ebene sind. Allerdings steigt mit wachsender Kriterienebene auch der Einfluß zusätzlicher Faktoren (z.B. wirtschaftliche Situation des Unternehmens, Klima in der Abteilung) auf das gemessene Kriterium. Veränderungen oder Nicht-Veränderungen können also immer

weniger eindeutig auf die Qualifizierungsmaßnahme zurückgeführt werden. Daher wird nach RÖSLER (1988) generell eine multivariate Kriteriumserfassung zu unterschiedlichen Meßzeitpunkten zur Abschätzung des Erfolgs der Qualifizierungsmaßnahme gefordert.

KRAIGER et al. (1993) bemängeln an KIRKPATRICKS Einteilung, daß der Begriff „Lernen“ (Kriterienebene 2) nicht klar genug definiert wird. Sie schlagen vor, je nach Ergebnis verschiedene Lernarten zu differenzieren. Orientiert an den Lerntaxonomien von BLOOM (1956) und GAGNE (1984) unterscheiden sie drei Formen von Lernergebnissen, für die jeweils unterschiedliche Erfassungsmethoden geeignet sind: (1) Kognitionen („cognitive outcomes“), (2) Fertigkeiten („skill-based outcomes“), (3) Einstellungen und Motivation („affective outcomes“). Bezieht man diese Einteilung in das Klassifikationsschema nach KIRKPATRICK (1976) ein, so entsteht ein sehr differenziertes System von Evaluationskriterien.

Die Durchführung einer Evaluation kann auf Teilnehmerseite sowohl positive als auch negative Reaktionen hervorrufen. Als positiver Effekt ist zum Beispiel eine Erhöhung der Lernmotivation im Sinne eines Hawthorne-Effekts denkbar (THIERAU et al. 1992). Es kann aber auch zu Widerständen kommen, unter anderem dann, wenn die Evaluation bei den Teilnehmern Bewertungsängste auslöst. Diese Gefahr besteht besonders dann, wenn zur Überprüfung von Verhaltensänderungen (Kriterienebene 3) Bewertungen der Teilnehmer durch Dritte (Vorgesetzte, Kollegen, Kunden) herangezogen werden. Daher stellt sich die Frage, wie Verhaltensänderungen am Arbeitsplatz valide, effizient und ohne negative „Nebenwirkungen“ gemessen werden können. *Selbsteinschätzungen des Verhaltens* durch die Teilnehmer sind hier eine denkbare Alternative. Sie sind jedoch im Bereich der Arbeits- und Organisationspsychologie noch immer unüblich, was wohl in erster Linie daran liegt, daß sie für eignungsdiagnostische Zwecke nicht brauchbar sind. Ältere Literatur zum Thema „Training“ (WEXLEY u. LATHAM 1981) faßt deshalb die Selbsteinschätzung von Verhalten noch als Sonderform von „Reaktionen“ sensu KIRKPATRICK auf. In letzter Zeit wird jedoch von verschiedenen Autoren die Ansicht vertreten, daß Selbsteinschätzungen als Verhaltensindikator eine zufriedenstellende Validität aufweisen können, sofern bestimmte Rahmenbedingungen gegeben sind und bestimmte methodische Hinweise zur Gestaltung der Selbsteinschätzungsbögen beachtet werden (MABE u. WEST 1982; DONAT 1991; SONNTAG u. SCHÄFER-RAUSER 1993).

Evaluationskriterien auf der Organisationsebene (Kriterienebene 4) sind in Non-Profit-Bereichen relativ schwer zu definieren. Im Umgang mit sexuellem Mißbrauch könnten solche Kriterien zum Beispiel sein:

- Wie lange dauert die Bearbeitung eines Mißbrauchsverdachts im Amt für soziale Dienste?
- Wieviele Beschwerden von Eltern gibt es im Rahmen von Mißbrauchsfällen?
- Mit wievielen Ansprechpartnern muß ein mißbrauchtes Kind seine Geschichte besprechen, bevor es zu einer wirksamen Schutzmaßnahme kommt?

Allein die Aufzählung dieser Beispiele zeigt, wie schwierig es ist, solche Kriterien zu überprüfen. Insbesondere wird man in den meisten Fällen sehr viel Zeit nach Abschluß der Qualifizierungsmaßnahme brauchen, bevor hinreichend große Fallzahlen beobachtet werden konnten, die einen Aufschluß über den Einfluß der Fortbildung auf diese Kriterien geben können. Eine Erfassung von Kriterien der vierten Ebene nach KIRKPATRICK wurde daher von uns nicht vorgenommen.

3 Problematik der Fortbildevaluation zum Thema sexueller Mißbrauch

Überall, wo es um Menschen geht, gibt es keine eindeutigen Antworten auf Probleme, sondern immer mehrere, mehr oder weniger widerstreitende, Lösungsvorschläge. Dies zeigen die unterschiedlichen therapeutischen und pädagogischen Ansätze ebenso deutlich wie die Vielfalt von Behandlungsmethoden für körperliche Krankheiten. Nicht immer gibt es jedoch derart erbitterte Differenzen zwischen den Vertretern einzelner Ansätze wie beim Problem sexueller Mißbrauch. FEGERT (1995, S. 194) spricht in diesem Zusammenhang treffend von einer „Polarisierung in der sogenannten ‚Kinderschutzlandschaft‘.“ Bereits bei der Benennung des Sachverhalts scheiden sich die Geister: sexueller Mißbrauch oder sexuelle Gewalt? Und die Differenzen setzen sich fort hinsichtlich der Zahl der Fälle, der Symptome (Mißbrauchssyndrom oder nicht?), der richtigen Vorgehensweise (Strafanzeige ja oder nein?), bis hin zur Frage nach dem geeigneten Therapieansatz für Mißbrauchsoffer. Selbst eine Fortbildung, die möglichst „neutral“ gehalten ist und nur gesichertes Wissen vermittelt, wird in dieser Situation zwangsläufig der einen oder anderen Meinung näherstehen. Dies bedeutet für die Evaluation, daß sie sich konsequent an den Lernzielen orientieren muß, und daß diese Lernziele sehr genau zu operationalisieren sind. Unter Umständen könnte man in einem gesonderten Schritt beurteilen, inwieweit die Ziele der Fortbildung sinnvoll und vollständig sind.

Ferner muß bei einer Erzieherinnen-Fortbildung zum sexuellen Mißbrauch zwar eine Vielzahl von Kenntnissen vermittelt werden, aber entscheidende Voraussetzung für die Verhaltensänderung und damit für den Erfolg der Fortbildung sind Lernziele, die in der Taxonomie von KRAIGER et al. (1993) zu den „affective outcomes“ gezählt werden. Besonders eine Ent-Emotionalisierung des Themas ist wichtig, damit die Erzieherinnen, wenn sie den Verdacht auf Mißbrauch eines Kindes haben, ruhig und überlegt reagieren und sich Zeit nehmen zu prüfen, ob nicht auch andere Gründe für die beobachteten Verhaltensänderungen des Kindes verantwortlich sein könnten. Ein Evaluationsinstrument muß daher auch Lernziele im Bereich der Motivationen und Einstellungen erfassen.

4 Aufbau des Evaluationsinstruments

Der von uns entwickelte Fragebogen dient ausschließlich der Ergebnis- nicht der Prozeßevaluation. Er soll also feststellen, inwieweit sich Wissen, Einstellungen und Verhalten der Teilnehmerinnen aufgrund der Fortbildung verändern.

Es handelt sich um einen Fragebogen, der sich aus drei Teilen zusammensetzt: einem *Wissensfragebogen*, einem *Einstellungsfragebogen* und einem *Selbsteinschätzungsbogen*. Damit werden die Kriterienebenen 2 und 3 nach KIRKPATRICK abgedeckt, wobei wir die Ebene 2 „Lernen“ im Sinne von KRAIGER et al. (1993) differenziert haben.

Der Lernerfolg wird überprüft durch den Wissensfragebogen, der größtenteils im multiple-choice-Format gehalten ist, sowie durch einen Einstellungsfragebogen, da die Änderung von Einstellungen zu den explizit formulierten Fortbildungszielen gehörte.

Das Verhalten der Teilnehmerinnen am Arbeitsplatz (soweit es durch die Qualifizierungsmaßnahme verändert werden sollte) wird von uns durch Selbstbeschreibung bzw. *Selbstbeurteilung* der Teilnehmerinnen erfaßt. Da die Befragung anonym stattfand und die Ergebnisse keinerlei Auswirkungen auf einzelne Teilnehmerinnen haben, gehen wir davon aus, daß Selbstbeurteilungsmaße hinreichend valide sind. Diese Annahme kann ansatzweise überprüft werden durch Vergleich der Selbsteinschätzung der Kenntnisse mit den Ergebnissen inhaltlich ähnlicher Teile des Wissensfragebogens. Dieser Vergleich beschränkt sich jedoch auf den Wissensbereich und ist auch hier kein Ersatz für eine Kriteriumsvalidierung des Selbsteinschätzungsbogens. Auf eine Validierung der Fragen zum Verhalten durch Vorgesetztenbeurteilungen oder ähnliches haben wir bewußt verzichtet, um die Akzeptanz der Evaluation durch die Teilnehmerinnen nicht zu gefährden.

Zusätzlich haben wir erhoben:

- die *Reaktionen der Teilnehmerinnen* (Ebene 1) durch Fragebögen zur Zufriedenheit mit dem Seminar;
- *Kontrollvariablen*, die möglicherweise den Erfolg der Qualifikationsmaßnahme beeinflussen können, wie zum Beispiel die Berufserfahrung der Teilnehmerinnen und ihre Vorerfahrung mit Mißbrauchsfällen;
- die *praktische Anwendung des Gelernten* durch einige direkte Fragen in der Follow-up-Befragung (3. Meßzeitpunkt);
- *Dozentinneneinschätzungen des Seminarverlaufs*; da im Projekt von insgesamt 10 Dozentinnen Seminare durchgeführt wurden, haben wir neben den Teilnehmerinnen auch die Dozentinnen aktiv in die Evaluation einbezogen.

Tabelle 1 zeigt, welche Evaluationsmaße von den Teilnehmerinnen erhoben wurden und welchen Ebenen sensu KIRKPATRICK diese unseres Erachtens zuzuordnen sind.

Tab. 1: Evaluationsinstrumente

Evaluationsmaß	Zweck bzw. Kriterienebene nach KIRKPATRICK
Fragebogen zu Vorerfahrungen	Kontrollvariable
Selbsteinschätzungsbogen	Verhalten am Arbeitsplatz/Lernerfolg
Einstellungsfragebogen	Lernerfolg
Wissensfragebogen	Lernerfolg
Seminarbeurteilungsbögen	Reaktionen der Teilnehmerinnen
Fragen zur Umsetzung des Gelernten	Verhalten am Arbeitsplatz

Ausschlaggebend für die inhaltliche Gestaltung der Fragebogenteile waren die in Abbildung 2 genannten Lernziele der Fortbildung. Die Fragebögen sind daher vollständige Neukonstruktionen. Aufgrund der Vielfältigkeit der Lernziele und des breiten Informationsspektrums, das in der zehntägigen Fortbildung vermittelt wurde, beziehen sich die einzelnen Fragen auf sehr unterschiedliche Aspekte des Themas. Um eine höhere Meßgenauigkeit zu erzielen, haben wir inhaltlich ähnliche Items der Fragebögen zu Skalen zusammengefaßt, mit dem Ziel, in sich einigermaßen homogene Skalen zu erzeugen. Etwa die Hälfte der Items jeder Skala ist zur Kontrolle von Antwortenden-

Lernziele der Fortbildung

Die Erzieherinnen sollen...

- *Wissen*
 - ... über Forschungsergebnisse zu Entstehungsbedingungen und Verlauf von sexuellem Mißbrauch informiert sein
 - ... diagnostische Hinweise kennen
 - ... die den Umgang mit einem Mißbrauchsverdacht betreffenden gesetzlichen Regelungen kennen
 - ... die Aufgaben von Beratungsstellen, Jugendämtern, Gerichten und Polizei im Umgang mit sexuellem Mißbrauch kennen
 - ... wissen, welche Handlungsschritte bei einem Verdacht auf sexuellen Mißbrauch sinnvoll sind
 - ... Möglichkeiten der Prävention kennenlernen
 - *Affektive Haltung zur Thematik*
 - ... das Thema sexueller Mißbrauch nicht überbewerten
 - ... das Problem Mißbrauch innerlich distanziert betrachten können
 - *Einfühlung in Motive und Bedürfnisse der Familienmitglieder*
 - ... ein Gefühl für die Bedeutung von Familie für ein Kind bekommen
 - ... erkennen, wie schwierig es ist, für kleine Kinder angemessene Alternativen zur Familie zu bieten
 - ... sich in die psychische Situation einer nicht an der Tat beteiligten Mutter versetzen können/ Empathie für die schwierige Situation der Mutter entwickeln
 - ... sich der eigenen überhöhten Ansprüche an die Mütter bewußt werden und realistischere Erwartungen an die Mütter stellen können
 - ... sensibler für die Situation/Rolle der einzelnen Familienmitglieder in einer Mißbrauchsfamilie werden
 - ... den Täter nicht aus der Verantwortung für die Familie entlassen
 - *Umgang mit dem Verdacht*
 - ... bei einem Mißbrauchsverdacht weniger emotional/panisch reagieren
 - ... Sicherheit im Umgang mit Verdachtsfällen erwerben
 - ... sensibler mit der Mutter umgehen können
 - ... im beruflichen Alltag auf Setzung eigener Grenzen achten
 - ... zu der Einstellung gelangen, daß eine Strafanzeige bei sexuellem Mißbrauch eines Kindes kein geeignetes Mittel ist
 - *Prävention*
 - ... Prävention von sexuellem Mißbrauch als wichtige und sinnvolle Aufgabe für Erzieherinnen erkennen
 - ... sich geschlechtsspezifischen Umgang mit den Kindern bewußtmachen
 - ... in ihrer erzieherischen Arbeit darauf achten, auch die nicht geschlechtsrollenkonformen Eigenschaften und Verhaltensweisen der Kinder zu fördern
 - ... die eigenen Hemmungen, über Sexualität zu sprechen, abbauen
-

Abb. 2: Lernziele der Fortbildung

zen negativ formuliert. Die Zusammenfassung der Items zu Skalen erfolgte durch Expertenrating und wird anhand der Daten der Vorbefragung überprüft.

Tabelle 2 gibt einen Überblick über die Skalen in den Fragebögen. Der Wissensfragebogen enthält neben den drei Skalen noch eine offene Frage zu Präventionsmöglichkeiten und eine Frage zur Vorgehensweise in einem konkreten Fall. Die Antwort erfolgt bei Selbstbeurteilungsbogen und Einstellungsfragebogen jeweils auf einer siebenstufigen Skala mit den Polen „trifft sehr zu“ und „trifft gar nicht zu“. Im Wissensfragebogen gibt es bei den meisten Fragen die Antwortmöglichkeiten „richtig“, „falsch“ und „weiß nicht“; bei der Frage zur Prävention soll die Antwort in Stichworten formuliert werden; bei der Frage zur Vorgehensweise sollen jeweils die zutreffenden Items angekreuzt werden. Die Bearbeitungszeit für den Gesamtfragebogen liegt bei circa 30 Minuten.

Tab. 2: Skalen des Fragebogens

Skala	Beispiel	Items
<i>Selbsteinschätzungsbogen</i>		
SE 1: Handlungskompetenz im Verdachtsfall	Wenn ich bei einem Kind, das ich betreue, plötzlich einen Verdacht auf sexuellen Mißbrauch hätte, wäre ich erstmal ratlos.	7
SE 2: Wissen (Grundlagen und Institutionen)	Ich weiß nur sehr wenig darüber, wie man erkennen kann, ob ein Kind sexuell mißbraucht wird.	7
SE 3: Prävention	Ich achte bewußt darauf, die Kinder nicht geschlechtstypisch (brave Mädchen, harte Jungs) zu erziehen.	7
SE 4: Reden über Sexualität	Im Umgang mit den Kindern vermeide ich sexuelle Begriffe, wie „Scheide“, „Pimmel“, oder „miteinander schlafen“.	4
<i>Einstellungsfragebogen</i>		
EINST 1: Bewertung	Sexueller Mißbrauch ist das Schrecklichste, was man einem Kind antun kann.	9
EINST 2: Prävention	Eine Erzieherin kann eigentlich kaum etwas tun, um ein Kind vor sexuellem Mißbrauch zu schützen.	4
EINST 3: Rolle der Mutter	Es ist völlig undenkbar, daß eine Mutter von dem Mißbrauch ihres Kindes weiß und ihn nicht verhindert.	6
<i>Wissensfragebogen</i>		
W1 1: Definition	Wird die folgende Handlung vom Strafrecht als sexueller Mißbrauch betrachtet? „Ein 19jähriger stellt gegenüber der 6jährigen Schwester wiederholt seinen steifen Penis zur Schau.“	9
W1 2: Grundlagen (Entstehungsbedingungen etc.)	Ist die Aussage richtig oder falsch? „Sexuell mißbrauchte Kinder reagieren meist mit Wut und Haß auf den Täter/ die Täterin.“	23
W1 3: Kompetenzen anderer Institutionen	Ist die Aussage richtig oder falsch? „Beratungsstellen sind zur Meldung eines sexuellen Mißbrauchs an das Jugendamt verpflichtet, wenn ihnen dieser bekannt wird.“	16

5 Durchführung von Training und Evaluation

Die Fortbildung wurde zwischen Oktober 1994 und April 1995 mit zehn Gruppen von Erzieherinnen aus dem gesamten Bundesgebiet durchgeführt. Die Gruppen bestanden aus zehn bis 15 Teilnehmerinnen und wurden jeweils von unterschiedlichen Dozentinnen betreut. Jedes Seminar dauerte insgesamt zehn Tage – diese wurden in zwei Blöcken à fünf Tage oder in drei Blöcken zu zwei mal drei und einmal vier Tagen durchgeführt.

Befragt wurden alle Teilnehmerinnen der Fortbildung, insgesamt 129 Personen. Alle Teilnehmerinnen sind weiblich, da Männer für den Probelauf des Seminars explizit von der Teilnahme ausgeschlossen waren. Die Zielgruppe des Seminars bestand ausschließlich aus Erzieherinnen in Tageseinrichtungen für Kinder, so daß auch bezüglich der Profession von einer äußerst homogenen Gruppe gesprochen werden kann.

<i>Gruppen</i> 4,6,7,8,9,10	Vortest	<i>Seminar</i>	Beurteilung der Seminarteile	Nachtest	Follow-up- Befragung
<i>Gruppen</i> 1,2,3,5		<i>Seminar</i>	Beurteilung der Seminarteile	Nachtest	Follow-up- Befragung

Abb. 3: Überblick zum Design

Abbildung 3 zeigt das Versuchsdesign zur Befragung der Teilnehmerinnen. Ein Großteil der Fragebögen wurde unter Anleitung der Seminarleiterinnen direkt in den Fortbildungsveranstaltungen ausgefüllt. Hier liegt die Antwortquote bei 100%. Zum dritten Meßzeitpunkt wurden die Teilnehmerinnen von uns angeschrieben. Der Rücklauf liegt bei 72,5%. Die hohen Antwortquoten und auch die Berichte der Seminarleiterinnen machen deutlich, daß der Fragebogen bei den Teilnehmerinnen hohe Akzeptanz gefunden hat.

Selbsteinschätzungsbogen wurde zu insgesamt drei Meßzeitpunkten vorgegeben, nämlich vor dem Beginn der Fortbildung, direkt danach und im Abstand von ca. drei bis vier Monaten nach Ende der Fortbildung (Follow-up-Befragung). Wissens- und Einstellungsfragebogen wurden jeweils vor und direkt nach dem Seminar durchgeführt. Die Seminarbeurteilungsbögen wurden von den Teilnehmerinnen nach jedem Seminarabschnitt ausgefüllt.

Die Bearbeitung der Wissens-, Selbsteinschätzungs- und Einstellungsfragebögen zu Beginn der Fortbildung kann selbst einen Effekt haben: Durch die Fragen wird die Aufmerksamkeit der Teilnehmerinnen auf bestimmte Teile des Seminars gelenkt, die sie dann möglicherweise anders verarbeiten als den Rest. Auch kann ein Austausch über die Fragen bereits zu einem Wissenszuwachs, aber auch zur Festigung von falschen Vorstellungen führen. Um diesen Effekt zu kontrollieren, wurden die Seminare 1,2,3 und 5 nicht in den Vortest miteinbezogen.

6 Ergebnisse

Die Qualitätsprüfung des Evaluationsinstruments erfolgte in Hinblick auf zwei Fragestellungen: (a) Sind die Einzelitems so auf das Niveau der Teilnehmergruppe abge-

stimmt, daß sie Aussagen über Verbesserungen aufgrund des Seminars zulassen? Zur Beantwortung dieser Frage wurden die Itemschwierigkeiten berechnet. (b) Läßt sich die von uns intendierte Aufteilung der Fragebögen in Skalen anhand der empirischen Befunde rechtfertigen? Zur Beantwortung dieser Frage wurden Konsistenzanalysen vorgenommen.

Datengrundlage für die Prüfung der Schwierigkeit und der Skalenqualität sind die Befragungen *vor dem Seminar*, das heißt die Ergebnisse von 75 Seminarteilnehmerinnen und zehn Kontrollpersonen. Eine Analyse auf der Basis der Nachbefragung wäre nicht sinnvoll, da die Fragebögen, insbesondere der Wissensfragebogen, von der Konzeption her darauf angelegt sind, daß am Ende des Seminars im Idealfall alle Fragen von allen Teilnehmerinnen „richtig“ beantwortet werden.

6.1 Wissensfragebogen

Tabelle 3 zeigt die Itemschwierigkeiten der Einzelitems im Wissensfragebogen sowie die durchschnittliche Anzahl gelöster Items pro Skala. In der Skala „Definitionen“ liegen die Schwierigkeitskoeffizienten insgesamt sehr hoch (zwischen 0.58 und 0.97), wobei vier der neun Items einen Koeffizienten über 0.9 haben. Ein Item wurde von allen Befragten richtig beantwortet. Die geringe Schwierigkeit zeigt sich auch in der durchschnittlichen Anzahl gelöster Items, die bei 7.3 von insgesamt 9 liegt. Die Skala „Definitionen“ ist also für unseren Zweck der Messung von Wissenszuwachs zu leicht; da schon im Vortest ein Großteil der Teilnehmerinnen die Fragen richtig beantworten konnte, sind kaum noch Verbesserungen aufgrund des Seminars möglich.

Die Skalen „Grundlagen“ und „Kompetenzen anderer Institutionen“ haben dieses Problem nicht. Lediglich einzelne Items dieser Skalen haben Lösungswahrscheinlichkeiten über 0.9. Diese könnten eliminiert werden. Bei der Mehrheit der Items liegen die Kennwerte niedriger. Dies zeigt sich auch an der durchschnittlichen Anzahl gelöster Items, die für die Skala „Grundlagen“ 14.4 von 23 und für die Skala „Kompetenzen anderer Institutionen“ 7.4 von 16 beträgt. Gerade das handlungsrelevante Wissen über andere Institutionen und ihre Umgangsweise mit Mißbrauchsfällen ist also zu Beginn des Seminars noch eher lückenhaft. Die internen Konsistenzwerte (Cronbachs alpha) lauten für die einzelnen Skalen: Definition (0.46), Grundlagen (0.68), Kompetenzen anderer Institutionen (0.74).

Dabei gibt es für die zweite und dritte Skala kaum Verbesserungsmöglichkeiten durch Elimination von Items; beide Werte können als zufriedenstellend bezeichnet werden. Die interne Konsistenz der Skala „Definition“ könnte durch die Herausnahme von Item 7 auf Cronbachs alpha=0.57 verbessert werden.

6.2 Einstellungsfragebogen

Für Einstellungsfragebogen und Selbsteinschätzungsbogen wurden die Itemschwierigkeiten nach einem Vorschlag von FISSENI (1990) berechnet. Tabelle 4 zeigt, nach Skalen geordnet, die Itemschwierigkeiten und die Konsistenzkoeffizienten der Skalen im Einstellungsfragebogen. Die Skala „Bewertung“ des Einstellungsfragebogens, welche aus

neun Items besteht, weist einen zufriedenstellenden internen Konsistenzwert von Cronbachs $\alpha=0.70$ auf. Die Schwierigkeiten liegen größtenteils im mittleren Bereich, allerdings gibt es zwei extrem schwierige Items (Item 1 und Item 12). Auch Item 10 – „Sexueller Mißbrauch erfordert sofortiges Handeln, damit er so schnell wie möglich gestoppt werden kann“ – wird von den meisten Teilnehmerinnen stark bejaht ($p=0.15$).

Tab. 3: Itemschwierigkeiten im Wissensfragebogen

Skala	Item	p(%)	Item	p(%)	Item	p(%)
<i>Definition</i>	1	68,9	4	58,1	7	74,4
durchschnittliche Anzahl	2	97,3	5	64,0	8	94,7
gelöster Items: 7,3 von 9	3	100,0	6	93,3	9	82,7
$\alpha=0,46$						
<i>Grundlagen</i>	10	97,3	18	79,7	26	93,2
durchschnittliche Anzahl	11	86,7	19	93,2	27	37,8
gelöster Items: 14,4 von 23	12	83,3	20	45,3	28	83,8
$\alpha=0,68$	13	93,3	21	52,0	29	21,6
	14	67,6	22	58,7	30	23,0
	15	54,7	23	46,7	31	42,5
	16	65,3	24	13,5	32	67,1
	17	98,7	25	56,8		
<i>Kompetenzen anderer</i>	34	94,5	40	6,8	46	38,9
<i>Institutionen</i>	35	70,8	41	13,7	47	88,9
durchschnittliche Anzahl	36	86,3	42	83,6	48	15,6
gelöster Items: 7,4 von 16	37	32,9	42	31,5	49	26,4
$\alpha=0,74$	38	34,2	44	52,1		
	39	34,2	45	33,3		

Die 6-Item-Skala „Rolle der Mutter“ ist heterogener als die Skala „Bewertung“, der Konsistenzkoeffizient beträgt nur 0.58. Er könnte jedoch durch Elimination eines Items (Item 7: „Eine Mutter, die es schafft, sich eindeutig auf die Seite ihres mißbrauchten Kindes zu stellen, ist wirklich zu bewundern.“) auf 0.68 erhöht werden. Die Itemschwierigkeiten streuen im Bereich zwischen 0.21 und 0.71; ohne Item 7 läge die Streuung zwischen 0.21 und 0.48 – die Items wären also auch bezüglich ihrer Schwierigkeit homogener.

Problematisch bezüglich der internen Konsistenz ist die aus vier Items bestehende Skala „Prävention“, die lediglich einen Koeffizienten von 0.22 aufweist. Gleichzeitig weisen die Items dieser Skala nur eine mittlere bis geringe Schwierigkeit auf. Es geht inhaltlich um die Frage, ob präventives Arbeiten im Kindergarten überhaupt möglich und sinnvoll ist – die Gruppe der Teilnehmerinnen scheint diese Einstellung bereits vor dem Seminar weitgehend zu vertreten.

Tab. 4: Itemschwierigkeiten (pm) und interne Konsistenz (Cronbachs α) der Skalen im Einstellungsfragebogen

Skala	Item	pm	Item	pm	Item	pm
<i>Bewertung</i> $\alpha=0,70$	1	0,04	10	0,15	17	0,48
	4	0,30	12	0,05	18	0,37
	9	0,61	13	0,37	19	0,43
<i>Prävention</i> $\alpha=0,22$	2	0,77	8	0,82		
	5	0,55	15	0,70		
<i>Rolle der Mutter</i> $\alpha=0,58$	3	0,21	7	0,71	14	0,22
	6	0,48	11	0,36	16	0,38

6.3 Selbsteinschätzungsbogen

Tabelle 5 zeigt die Ergebnisse der Konsistenzanalyse für die vier Skalen des Selbsteinschätzungsbogens. Tabelle 6 gibt die Itemschwierigkeiten wieder. Sie liegen für den gesamten Fragebogen größtenteils in einem akzeptablen Bereich zwischen 0.2 und 0.8. Lediglich die Skala „Prävention“ weist ein sehr leichtes Item auf (Item 23, $p=0.83$) sowie zwei weitere (Item 3 und Item 21), deren Schwierigkeitsindices zwischen 0.7 und 0.8 liegen. Es handelt sich hierbei um Items, die die Haltung der Erzieherin im alltäglichen Umgang mit den Kindern betreffen. Wenn man den Selbsteinschätzungen der Teilnehmerinnen folgt, verhalten sie sich bereits mehrheitlich im Sinne der Lernziele, indem sie das Selbstbestimmungsrecht der Kinder akzeptieren und insbesondere keine geschlechtsrollentypische Erziehung der Kinder praktizieren. Man kann darüber spekulieren, ob es sich bei diesen Angaben um Selbstüberschätzungen handelt.

Tab. 5: Reliabilität der Skalen des Selbsteinschätzungsbogens

Skala	Anzahl Items	α	$r(t2-t3)$	Verbesserungsmöglichkeiten
Handlungskompetenz im Verdachtsfall	7	0,58	0,65	ohne Item 10: $\alpha=0,68$ ohne Item 14: $\alpha=0,66$
Wissen	7	0,68	0,68	ohne Item 5: $\alpha=0,78$
Prävention	7	0,59	0,64	gering
Reden über Sexualität	4	0,47	0,36	ohne Item 4: $\alpha=0,61$

Tabelle 5 macht deutlich, daß die Skalen auch in sich noch eine gewisse Heterogenität aufweisen, was nicht weiter verwunderlich ist, da wir mit einem relativ kurzen Fragebogen versuchen, ein breitgefächertes Gebiet von Wissen und Verhaltensweisen abzu-

decken. Da für den Selbsteinschätzungsbogen Daten von drei Meßzeitpunkten vorliegen und da zwischen den Meßzeitpunkten 2 und 3 kaum noch Niveau-Veränderungen stattgefunden haben, ergibt sich die Möglichkeit, die Skaleninterkorrelation t2-t3 als Retest-Reliabilität (über den Zeitraum von ca. vier Monaten) zu interpretieren. Die Koeffizienten sind ebenfalls in Tabelle 5 abgedruckt. Bei den ersten drei Skalen sind die Stabilitätswerte sehr zufriedenstellend und, wie nicht anders zu erwarten, mindestens ebenso groß wie die Homogenitätswerte – lediglich die Skala „Reden über Sexualität“ verfügt nur über eine geringe Stabilität.

Tab. 6: Itemschwierigkeiten (pm) und interne Konsistenz (Cronbachs α) der Skalen im Selbsteinschätzungsbogen

Skala	Item	pm	Item	pm	Item	pm
Handlungskompetenz im Verdachtsfall $\alpha=0,58$	1	0,24	10	0,33	15	0,34
	2	0,53	11	0,53		
	7	0,57	14	0,44		
Wissen $\alpha=0,68$	5	0,66	12	0,33	25	0,39
	8	0,27	16	0,21		
	9	0,37	24	0,22		
Prävention $\alpha=0,59$	3	0,76	18	0,37	23	0,83
	6	0,64	19	0,30		
	13	0,34	21	0,79		
Reden über Sexualität $\alpha=0,47$	4	0,58	20	0,65		
	17	0,65	22	0,42		

Als Anhaltspunkt für die Validität des Selbsteinschätzungsbogens kann die Korrelation zwischen der Selbstbeurteilung und entsprechenden objektiven Daten des Wissensfragebogens verwendet werden. Als Datenbasis dient hier wiederum der erste Meßzeitpunkt. Es muß jedoch betont werden, daß der Wissensfragebogen nicht eigens zur Validierung des Selbsteinschätzungsbogens konstruiert wurde, sondern inhaltlich weitgehend eigenständige Lernziele abdecken soll. Die Interkorrelation zwischen der Skala „Wissen (zu Grundlagen und Institutionen)“ des Selbsteinschätzungsbogens und der Skala „Grundlagen“ des Wissensfragebogens beträgt -0.37 ($p=0.002$). Die Skala „Handlungskompetenz im Verdachtsfall“ des Selbsteinschätzungsbogens korreliert signifikant mit der Skala „Kompetenzen anderer Institutionen“ im Wissensfragebogen ($r=-0.28$; $p=0.02$). Dies bedeutet, daß eine positive Selbsteinschätzung (niedriger Wert im Selbsteinschätzungsbogen) auch mit höheren Kenntnissen (hoher Wert im Wissensfragebogen) in vergleichbaren Teilen des Wissensfragebogens einhergeht. Da die Inhalte der beiden Fragebögen sich zwar überschneiden, aber nicht hundertprozentig deckungsgleich sind, wäre eine höhere Korrelation nicht zu erwarten.

6.4 Veränderungen durch das Seminar

Vom ersten zum zweiten Meßzeitpunkt kommt es auf allen Skalen zu einer signifikanten Verbesserung. Lediglich bei einzelnen wenigen Items ist kein Anstieg zu verzeichnen – größtenteils handelt es sich hier um die Items, die schon im Vortest so häufig richtig beantwortet wurden, daß quasi keine Verbesserung mehr möglich war. Die Werte im Selbsteinschätzungsbogen bleiben vom zweiten zum dritten Meßzeitpunkt weitgehend stabil. Die beiden anderen Fragebogenteile wurden zum dritten Meßzeitpunkt nicht mehr durchgeführt.

Für den Selbsteinschätzungsbogen berechneten wir eine MANOVA zur Prüfung der Frage, ob der Vortest die nachfolgende Veränderung der Meßwerte beeinflusst. Die Gruppen mit und ohne Vortest unterscheiden sich nicht in der Differenz zwischen zweitem und drittem Meßzeitpunkt. Der Vortest hat demnach keinen Einfluß auf die Veränderung.

7 Diskussion

Die Analyse der Fragebogenqualität ergibt in der Zusammenfassung ein erfreuliches Bild. Bei fast allen Skalen der drei Fragebogenteile streuen die Itemschwierigkeiten größtenteils im Bereich zwischen 0,2 und 0,8. Einige zu leichte Items verschlechtern auch die interne Konsistenz und können entfernt werden. Lediglich die Skala „Definition“ des Wissensfragebogens enthält insgesamt zu viele leichte Items; hier muß befürchtet werden, daß Wissenszuwachs aufgrund von Deckeneffekten nicht mehr adäquat abgebildet werden kann. Die Homogenität der meisten Skalen ist zufriedenstellend und wäre durch Elimination einzelner Items noch zu verbessern. Der Selbsteinschätzungsbogen weist über einen Zeitraum von circa vier Monaten auch gute Stabilitätskennwerte auf. Erste Analysen stützen die Annahme, daß die Selbsteinschätzung im Rahmen der Fortbildungsevaluation ein valides Meßinstrument darstellt.

Zur Verbesserung der Fragebogenqualität schlagen wir vor, die konsistenzreduzierenden Items aus den einzelnen Skalen zu entfernen. Das gleiche gilt zur Vorbeugung von Deckeneffekten für einige extrem leichte Einzelitems. Durch diese Verbesserungen würde sich auch die Bearbeitungszeit verkürzen und somit der Aufwand der Evaluation verringert werden.

Die insgesamt zu leichte Skala „Definitionen“ des Wissensfragebogens erfordert nähere Überlegungen. Wir hatten aufgrund unserer Daten den Eindruck, daß, sofern es um praktische Beispiele geht, zwischen den Befragten unserer Zielgruppe eine weitgehende Übereinstimmung darüber besteht, welche Handlungen an einem Kind sexueller Mißbrauch im strafrechtlichen Sinne sind und welche nicht. Von daher würden wir vorschlagen, diese Skala ganz zu streichen, sofern nicht die Hypothese besteht, daß die Teilnehmergruppe eine sehr niedrige Anfangsqualifikation hat (beispielsweise Erzieherinnen in der Ausbildung). Möglicherweise greift aber unsere Orientierung an strafrechtlichen Normen auch insgesamt zu kurz. Auffällig ist immerhin, daß Forschungsarbeiten zu sexuellem Mißbrauch recht uneinheitliche Definitionen zugrundelegen

(vgl. Moggi 1991), was in der Konsequenz zu unterschiedlichen Häufigkeitsangaben führen kann. Dies würde für eine Neukonstruktion der Skala sprechen.

Der Fragebogen ist, wie die empirische Erprobung zeigt, geeignet, Veränderungen, die durch eine Fortbildung entstehen, inhaltlich differenziert zu erfassen. Auch Veränderungen des Verhaltens am Arbeitsplatz können durch den Selbsteinschätzungsbogen mit wenig Aufwand erfaßt werden. Die Akzeptanz der Befragung bei den Teilnehmerinnen ist hoch. Für Fortbildungen mit ähnlichen Lernzielen und ähnlichem Teilnehmerkreis ist er daher als Evaluationsinstrument zu empfehlen. Wünschenswert wäre es, den Selbsteinschätzungsbogen nochmals in größerem zeitlichen Abstand zur Fortbildung ausfüllen zu lassen und eventuell noch durch einige Einzelfragen zu erweitern. Auf diese Weise wäre eine noch überzeugendere Dokumentation von Änderungen im Handeln der Fortbildungsteilnehmer möglich.

Literatur

- BLOOM, B. (1956): Taxonomy of educational objectives: The cognitive domain. New York: Donald McKay.
- DONAT, M. (1991): Selbstbeurteilung. In: SCHULER, H. (Hrsg.): Beurteilung und Förderung beruflicher Leistung. Stuttgart.
- FEGERT, J.M. (1995): Sexueller Mißbrauch – Einführung in den Themenschwerpunkt. Kindheit und Entwicklung 4, 194-196.
- FISSENI, H.-J. (1990): Lehrbuch der psychologischen Diagnostik. Göttingen: Hogrefe.
- GAGNE, R.M. (1984): Learning outcomes and their effects: Useful categories of human performance. American Psychologist 39, 377-385.
- GOLDSTEIN, I.L./GILLIAM, P. (1990): Training System Issues in the Year 2000. American Psychologist 45(2), 134-143.
- KIRKPATRICK, D.L. (1976): Evaluation of Training. In: CRAIG, R.L. (Ed.): Training and development handbook. New York: McGraw Hill.
- KRAIGER, K./FORD, J.K./SALAS, E. (1993): Application of cognitive, skill-based, and affective theories of learning outcomes to new methods of training evaluation. Journal of Applied Psychology 78(2), 311-328.
- MABE, P.A./WEST, S.G. (1982): Validity of self-evaluation of ability: a review and meta-analysis. Journal of Applied Psychology 67, 280-296.
- MOGGI, F. (1991): Sexuelle Kindesmißhandlung: Definition, Prävalenz und Folgen. Psychopathologie und Psychotherapie 39(4), 323-335.
- RÖSLER, F. (1988): Personalauslese, Training und Personalentwicklung in Organisationen. In: FREY, D./GRAF HOYOS, C./STAHLBERG, D.: Angewandte Psychologie. München: PVU.
- SONNTAG, K./SCHÄFER-RAUSER, U. (1993): Selbsteinschätzung beruflicher Kompetenzen bei der Evaluation von Bildungsmaßnahmen. Zeitschrift für Arbeits- und Organisationspsychologie 37(4), 163-171.
- THIERAU, H./STANGEL-MESEKE, M./WOTTAWA, H. (1992): Evaluation von Personalentwicklungsmaßnahmen. In: SONNTAG, K. (Hrsg.): Personalentwicklung in Organisationen. Göttingen: Hogrefe.
- WEINERT, A. (1987): Lehrbuch der Organisationspsychologie. Weinheim: PVU, 2. Aufl.
- WEXLEY, K.M./LATHAM, G.P. (1981): Developing and Training Human Resources in Organizations. Glenview: Scott, Foresman & Co.

Anschrift der Verfasser/in: Dipl.-Psych. Elke Bretz, Teichstr. 9, 30449 Hannover.