

## Evaluation von Weiterbildung in Transaktionsanalyse.

### Qualitätsmanagement der DGTA durch eine Online-Evaluation auf wissenschaftlicher Basis

Die DGTA hat ihre Online-Evaluation der Weiterbildung in Transaktionsanalyse am 10. Mai 2012 gestartet. Die Unterlagen dafür sind nach wissenschaftlichen Standards erstellt und stehen allen TA-Lehrenden der DGTA zur Verfügung.

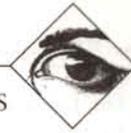
Seit der Gründung der Internationalen Gesellschaft für Transaktionsanalyse 1964 wurde das Qualitätsmanagement für Weiterbildung in und Anwendung von Transaktionsanalyse weltweit entwickelt, ausdifferenziert und verfeinert. Für die europäischen Gesellschaften maßgeblich ist heute das EATA Training and Examination Handbook der Europäischen Gesellschaft für Transaktionsanalyse (2017) und die Aufgabenbeschreibungen der verschiedenen Organe der nationalen und europäischen TA-Institutionen.

Daraus ergeben sich Zuständigkeits- und Schnittstellendefinitionen, Verfahrens- und Dokumentationsregeln, ebenso wie die genauen Bestimmungen für TA-Weiterbildung und Abschlussprüfungen in allen Anwendungsbereichen und auf allen Qualifizierungsleveln.

Norbert Nagel



Die Kompetenzprüfungen nach mehrjähriger TA-Weiterbildung geben implizit auch ein Feedback ihrer Qualität. Daneben haben viele Trainer zur Teilnehmerbefragung eigene Feedbackbögen eingesetzt. Mit der prozessbegleitenden wissenschaftlich fundierten Evaluation, wie sie hier vorgestellt wird, hat die DGTA ein weiteres Tool dem ohnehin bereits hoch entwickelten Qualitätsmanagement hinzugefügt.



## 1.1 Evaluation und Evaluationsforschung

Die Praxis der Evaluation ist nicht neu. Evaluation beschreibt den „Prozess der Beurteilung des Wertes eines Produktes, Prozesses oder eines Programmes“ (Wottowa & Thieraus 1998 S. 13). Die Bildungsevaluation begann mit den Arbeiten von Taylor in den dreißiger Jahren in den USA. Er verglich unter anderem die beabsichtigten Ziele eines Curriculums mit den tatsächlich erreichten Lernergebnissen der Schüler. Seine Evaluationsarbeit führte in der pädagogischen Diskussion damals bereits zu einer Umorientierung von der Input-Orientierung zu einer Output-Orientierung der Bildungsarbeit. Im Gegensatz zum Zielerreichungsmodell von Taylor, das noch wesentlich auf Endergebnisse fokussierte, war Cronbach (1963) der Erste, der die qualitative Entwicklung im Auge hatte (vgl. Hense 2006, Kap. 3.2).

Die Auswertungskriterien werden offengelegt und die Schlussfolgerungen für Dritte nachvollziehbar (vgl. Meyer & Höhns 2002, S. 4).

Jost Reischmann sieht Evaluationsforschung durch drei Aspekte definiert:

„Evaluation meint

1. das methodische Erfassen und
2. das begründete Bewerten von Prozessen und Ergebnissen zum
3. besseren Verstehen und Gestalten einer Praxis-Maßnahme im Bildungsbereich durch Wirkungskontrolle, Steuerung und Reflexion“ (Reischmann 2003, S. 18).

In der Folge haben sich zwei Krisenbereiche der Evaluationsforschung herausgestellt. Häufig wird Evaluation nur zur Bestätigung guter Praxis genutzt. Der mögliche Anstoß zur Korrektur oder Veränderung der evaluierten Praxis bleibt dann ungenutzt (vgl. Hense 2006, Kap. 3.2). Diese als „Nutzungskrise“ (Legge 1984, vgl. Hense 2006, Kap. 3.2) beschriebene Erscheinung führt konsequent zu einer Sinnkrise. „Da aber Evaluation im Gegensatz zur Grundlagenforschung gerade durch ihre Handlungsorientierung ... gekennzeichnet ist, stellte sich angesichts der Erkenntnis, dass konkrete Handlungen infolge von Evaluationsergebnissen offenbar nur selten zu beobachten waren, die Sinnfrage (Alkin et al. 1979; Cronbach et al. 1980)“ (vgl. Hense 2006, Kap. 3.2).

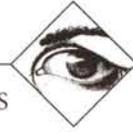
## 1.2 Die Entscheidung der DGTA zur Einführung des wissenschaftlichen Online-Evaluations-Systems

Aus den oben genannten hat sich die DGTA dafür entschieden, ein Online-Evaluations-System zu entwickeln, das den Standards der Evaluationsforschung entspricht. Dadurch sollen objektivierbare und transparente Daten zu Erfolg, Effektivität und Effizienz der TA-Weiterbildung generiert werden.

Zu diesem Zweck wurde ein eigenes Evaluationsinstrument entwickelt, das sich an den inhärenten Zielen transaktionsanalytischer Weiterbildung orientiert. Es entspricht dem Stand der aktuellen Evaluationsforschung, die davon ausgeht, dass es die „richtige“ Evaluation nicht gibt, sondern dass sie dem jeweiligen Kontext entsprechen muss. „Die Wahl der Methoden und Verfahren ist also in erster Linie eine Frage danach, was in welcher Situation als zweckdienlich und zielführend angesichts der vorliegenden Anforderungen gelten kann“ (Hense 2006, Kap. 3.2). Häufig werden die Kriterien der Bewertung der Lehre vorangestellt, anstatt dass sie im Zuge der Evaluation selbst festgelegt werden (vgl. Eisenberger & Kramer 2005, S. 67 ff.). Dann droht, dass Evaluationsbögen Einfluss auf die Lehre gewinnen und der Verstehenskontext der Evaluation den Prozess und das Ergebnis der Lehre dominiert. Meinefeld schreibt zutreffend, dass Evaluationen geeignet sind, sich ihre eigene Wirklichkeit zu schaffen, wenn sie erst einmal eingeführt sind (vgl. Meinefeld 2010, S. 314). Darum hat sich die DGTA entschieden, ein eigenes Erhebungsinstrument zu entwickeln, das die Bewertung von Kategorien und Items erfordert, die der Theorie der Transaktionsanalyse entnommen sind, die originären Ergebnisziele transaktionsanalytischer Weiterbildung erfasst und dem gegenwärtigen Verständnis von wissenschaftlicher Forschung und den methodischen Anforderungen der Empirie genügt.

## 1.3 Das Verfahren zur Erstellung des Erhebungsinstruments, Expertenvalidierung und praktische Handhabung

Der Wissenschaftsrat der DGTA ist für die Entwicklung des Bewertungsinstruments sowie für die Durchführung des Bewertungsprozesses und die Interpretation der Daten der Bewertung verantwortlich. Zur Sicherung der wissenschaftlichen Qualität wurde die Zusammenarbeit mit dem Institut für Praxisforschung und Evaluation an der Evangelischen Hochschule Nürnberg vereinbart. 2011 hat ein Expertenkreis aus je einem Lehrenden Transaktionsanalytiker aus den vier Anwendungsfeldern die Wirkungsdimensionen (Kompetenzkategorien) und Unterdimen-



sionen (Items) zusammengetragen. Jeder Lehrende hat zu jeder Unterdimension eine Beschreibung und ein Ankerbeispiel geschrieben. Entsprechend wurden auch die Items zur Lehrperson und Seminargestaltung erstellt. Im Rahmen des Pre-Tests (s.u.) wurden die teilnehmenden Nutzer aufgefordert, ein Feedback zum Erhebungsbogen zu geben. Auch diese Rückmeldungen wurden eingearbeitet.

In Verantwortung des Instituts für Praxisforschung und Evaluation an der Evangelischen Hochschule Nürnberg wurden die Programmierarbeiten erbracht. Außerdem werden auf dem Server der Hochschule die Daten der Evaluation gespeichert, und ihr obliegt auch der Datenschutz (s. Erhebungsbogen 2019). Jede\*r TA-Trainer\*in hat das Recht, Weiterbildungsveranstaltungen im System anzulegen und Zugangscodes zur Teilnahme an der Evaluation für jede\*n Teilnehmer\*in zu generieren. Die Codes sind nicht personenbezogen, können nur einmal verwendet werden und werden vom System nicht gespeichert.

Die Trainer können jederzeit im System eine Auswertung der Selbsteinschätzung zum Kompetenzzugewinn der gesamten Seminargruppe abrufen. Bei dieser Gelegenheit können sie sich auch eine Bestätigung ausdrucken lassen, dass sie in der Online-Evaluation mindestens eine Veranstaltung angelegt haben und mindestens ein\*e Seminarteilnehmer\*in einen Erhebungsbogen ausgefüllt hat. Mit dieser Bestätigung kann er/sie das Siegel „evaluierte Ausbildungsqualität“ bei der DGTA beantragen und zwei Jahre führen.

Darüber hinaus hat die DGTA jederzeit Zugriff auf die Gesamtauswertung aller eingegangenen Erhebungsbögen aller angelegten Veranstaltungen. Außerdem können die Seminarteilnehmer ihre Erhebungsbögen von verschiedenen Modulen/Seminaren vergleichen und so ihr Lernverhalten reflektieren. Die Trainer\*innen werden ihre Lehrtätigkeit für sich, in Supervision oder im Kollegenteam reflektieren und gegebenenfalls weiterentwickeln. Die DGTA kann Schlüsse über die Qualität der Weiterbildungsangebote ihrer Lehrenden ziehen, den Bedarf an Fortbildung erkennen und wissenschaftlich fundierte Daten über Erfolg, Effektivität und Effizienz von TA-Weiterbildung veröffentlichen.

#### 1.4 Ethische Orientierung und der Schutz der Daten

Dem Wissenschaftsrat obliegt es, Anregung für die aktive Nutzung der Evaluationsdaten zu geben und sinnvolle Konsequenzen aufzuzeigen.

Die Ethikrichtlinien der DGTA erlauben ausschließlich eine freiwillige Teilnahme an der Evaluation und garantieren eine Transparenz und Vertraulichkeit im Umgang mit den Daten. Entscheidet sich der/die Seminarleiter\*in, die Veranstaltung unter Angabe von Thema, Dauer und Teilnehmerzahl im System anzulegen, generiert das System die der Teilnehmerzahl entsprechende Anzahl von Zugangscodes. Diese werden bei Seminarende an die Teilnehmer ausgegeben. Die Zugangscodes werden vom System nicht gespeichert. Eine Zuordnung von Fragebogeneingabe zu dem Code ist nicht möglich und damit eine denkbare Zuordnung von Person zur Fragebogeneingabe auch nicht.

Der/die Seminarleiter\*in kann die Evaluationsdaten summarisch bezogen auf seine/ihre Seminare einsehen, nicht jedoch die DGTA oder andere Trainer\*innen. Ein Ranking oder eine Kontrolle sind ausgeschlossen. Ob Trainer\*innen die Ergebnisse in ihren Gruppen vorstellen wollen, ist ihnen freigestellt. Die summarische Auswertung aller Daten aller angelegten Veranstaltungen erhält nur die DGTA, ein Rückschluss auf einzelne Anbieter oder gar Seminarteilnehmer ist nicht möglich.

Die Beschränkung auf Transparenz, freiwillige Teilnahme und hohe Vertraulichkeit im Umgang mit den Daten fördern eine angstfreie Selbstreflexion der Teilnehmer beim Ausfüllen des Erhebungsbogens und eine ehrliche Rückmeldung und fördern so die Qualität der Daten. Entsprechend hat die DGTA in der Datenschutzvereinbarung mit dem Institut für Praxisforschung und Evaluation an der Evangelischen Hochschule Nürnberg (s. Erhebungsbogen 2019) den direkten Zugriff auf die Rohdaten ausgeschlossen und der Hochschule, an der die Daten gespeichert werden, auferlegt, Datensätze an die DGTA nur in anonymisierter und zusammengefasster Form zu übergeben und Rohdaten stets so zu anonymisieren, dass von einem einzelnen Datensatz kein Rückschluss auf eine bestimmte Person möglich ist.



Im Zentrum der Evaluation steht der Erhebungsbogen der DGTA, zuerst veröffentlicht im Handbuch DGTA Online-Evaluations-System vom 10.5.2012, geringfügig aktualisiert 2019. Neben allgemeinen Hinweisen und Hinweisen zum Datenschutz werden zunächst Angaben zur Mitgliedschaft erfragt (Punkt 1 des Erhebungsbogens). Die dann folgenden „Aussagen über die Wirkung der besuchten Veranstaltung“ (Erhebungsbogen Nr. 2 bis 5) geben Auskunft über den subjektiv erlebten Kompetenzzuwinn. Dazu sind vier aus der TA-Theorie und den Zielen einer TA-Weiterbildung abgeleitete Kompetenzkategorien formuliert, die im Folgenden dargestellt und begründet werden.

Da ein Spezifikum einer TA-Weiterbildung ihre Lernkultur ist, sind auch die Aussagen zu Leitung und Gestaltung der Veranstaltung (Punkt 7 des Erhebungsbogens) spezifisch transaktionsanalytisch begründet.

Im Blick auf eine weiterführende Forschung mit den Daten werden unter Punkt 9 des Erhebungsbogens demografische Angaben erhoben. Darüber hinaus besteht die Möglichkeit, den Erhebungsbogen an individuelle Belange anzupassen, indem Fachgruppen (Punkt 6 des Erhebungsbogens) und Trainer (Punkt 8 des Erhebungsbogens) eigene zu bewertende Aussagen formulieren können.

Unter den vielen Definitionsansätzen hat sich die Definition von Weinert in der Fachliteratur gut behauptet: „Kompetenzen [sind] die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen [gewollten] und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösung in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“ (Weinert 2014, S. 27). Kompetenz ist also stets ein netzartiges Zusammenwirken von Fähigkeiten und Fertigkeiten der motivierten Person, die willens ist, ein Problem zu lösen, und in der Lage, dies sozial verträglich und angemessen zur Situation zu realisieren und dabei verantwortlich zu handeln. Erpenbeck und Rosenstiel definieren sinngemäß Kompetenzen als Dispositionen selbstorganisierten Handelns, als Selbstorganisationsdispositionen (vgl. Erpenbeck & Rosenstiel 2007, S. XIX).

## 2. Der Erhebungsbogen der wissenschaftlichen Online-Evaluation der DGTA

### 2.1 Die Kompetenzkategorien der DGTA-Evaluation

Die Transaktionsanalyse folgt mit ihrer kompetenzorientierten Weiterbildung sowohl ihrem Leitziel Autonomie wie ihren konstruktivistischen Wurzeln. Folgerichtig wird in der wissenschaftlichen Online-Evaluation der DGTA der Zuwachs an Kompetenz durch die Weiterbildung erhoben.

Die Schlüsselkompetenzen einer TA-Weiterbildung sind die Selbst-Kompetenz, die Reflexionskompetenz, die Handlungskompetenz und die Beziehungskompetenz. Sie sind aus dem inhärenten Verständnis der Anforderungen an einen zertifizierten Transaktionsanalytiker abgeleitet. Diese Kategorien ins Zentrum der TA-Evaluation zu stellen entspricht der Feststellung von Erpenbeck und Rosenstiel, dass der „Kompetenzbegriff (...) theorie-relativ [ist], d. h., er hat nur innerhalb der spezifischen Konstruktion einer Theorie von Kompetenz eine definierte Bedeutung“ (vgl. Erpenbeck & Rosenstiel 2007, S. XX).

Es ist das Ziel der DGTA, ein spezifisches Evaluations-Tool einzusetzen, das es erlaubt, die TA-Weiterbildung an ihrem eigenen, in Selbstverständnis und Theorie der TA begründeten Anspruch zu bewerten.

**2.1.1 TA-basierte  
Items zur Kategorie  
persönliche  
Kompetenz**

Für die Bestimmung der Kategorie „persönliche Kompetenz“ im Rahmen einer Evaluation, die sich auf eine Weiterbildung auf der Grundlage der Transaktionsanalyse bezieht, bietet es sich an, eigene Items zu formulieren, die

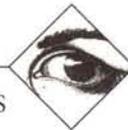
- einen Bezug zur transaktionsanalytischen Theorie und Konzeptualisierung haben,
- dem Menschenbild der Transaktionsanalyse entsprechen,
- den Entwicklungscharakter in sich tragen, der transaktionsanalytischer Modellbildung und Arbeitsweise zu eigen ist.

Item 2.1

„Meine Fähigkeit zu spontanem und situativem Handeln konnte ich deutlich steigern“ nimmt Bezug auf den Autonomiebegriff von Berne sowie auf das Funktionsmodell (vgl. Berne 1964, S. 178 ff., Berne 1975, S. 25).

Item 2.2

„Meine Fähigkeit zu Nähe in Beziehungen konnte ich deutlich steigern“ knüpft am Zuwendungshunger an, den Berne als psychisches Grundbedürfnis ansieht (vgl. Berne 1975, S. 33) und der in den



Arbeiten von Erskine und der Relational Transactional Analysis als Beziehungsbedürfnis aufgefasst wird (vgl. Erskine 1998). Die Beachtung dieses Bedürfnisses wird von Transaktionsanalytikern als wesentlich für jede Klienten- bzw. Adressatenbeziehung angesehen.

„Ich kann deutlich besser eigene Gefühle wahrnehmen und sinnvoll damit umgehen“ trägt der Tatsache Rechnung, dass Gefühle konstitutiver Bestandteil des Systems der Ichzustände sind und Denken, körperliches Erleben und daraus folgende Handlungen mitbestimmen (vgl. Berne 2006). Im Konzept Emotionale Kompetenz von Claude Steiner kommt der Bewusstheit der Gefühle eine wesentliche Bedeutung bei der Konfliktlösung und Stressbewältigung zu (vgl. Steiner 1997, S. 41 ff.).

Item 2.3

„Ich kann deutlich besser Ersatzgefühle von echten Gefühlen unterscheiden“ bezieht sich auf das Konzept von Fanita English zur Unterscheidung von Ersatzgefühlen und Gefühlen (vgl. English 1980). Sie trägt der Beobachtung Rechnung, dass viele unserer Gefühle nicht in einem Kausalzusammenhang mit gegenwärtigem Erleben stehen, sondern innerpsychisch eine Reaktion auf vergangenes Erleben und auf Fantasien sind und darum zur Bewältigung gegenwärtiger Aufgaben oft wenig hilfreich sind.

Item 2.4

„Meine Bewusstheit über die ethischen Implikationen des eigenen Handelns konnte ich deutlich steigern“ bezieht sich auf die ethische Verantwortung eines jeden Menschen, ein zentraler Gedanke im Menschenbild der Transaktionsanalyse und ein Ausdruck eines integrierten Erwachsenen-Ichzustands. Entsprechend gibt es für DGTA-Mitglieder verbindliche Ethikrichtlinien (vgl. DGTA 2011, S. 16 ff.).

Item 2.5

„Meine Fähigkeit, unterschiedliche Bezugsrahmen zu erfassen und zu respektieren, konnte ich deutlich steigern“ verwendet den Begriff des Bezugsrahmens von Schiff (vgl. Schiff 1975, S. 54 f.). Er trägt der Subjektivität der Wahrnehmung und des Denkens im Sinne des Konstruktivismus Rechnung und stellt für die professionelle Begegnung eine hohe Herausforderung dar.

Item 2.6

„Meine Fähigkeit, mich selbst zu behaupten, konnte ich deutlich steigern“ greift den Aspekt der Selbstbehauptung auf, der mit ver-

Item 2.7

schiedenen TA-Modellen gefasst werden kann. So zum Beispiel dem Autonomiekonzept, der Ausgewogenheit der Energieverteilung nach dem Funktionsmodell, dem Konstrukt des integrierten Erwachsenen Ichs oder dem der emotionalen Kompetenz. Stets ist Selbstbehauptung als „Aktivität“ in Abgrenzung zu „Abwertung“, „Passivität“ und „passivem Verhalten“ zu beschreiben.

### **2.1.2 TA-basierte Items zur Kategorie Reflexionskompetenz**

Reflexion als Bewusstheit über das eigene Tun wird als Schlüsselkompetenz von Professionalität aufgefasst (vgl. Neuweg 2005, Combe & Kolbe 2004, S. 835, zitiert nach Leonhard, Nagel u. a. 2010, S. 111). Sie findet nach Wildt in der Relation von Praxis, Theorie und Person statt (vgl. Wildt 2003) – als ‚Reflection on Action‘ und ‚Reflection in Action‘ (vgl. Hatton & Smith 1994, Leonhard, Nagel u. a. 2010).

In der DGTA-Evaluation wird zunächst auf die Unterscheidung ‚Reflexionsbreite‘ und ‚Reflexionstiefe‘ (vgl. Leonhard, Nagel u. a. 2010) Bezug genommen (Item 3.1 und 3.2). Dabei werden die Begriffe hier im Kontext einer TA-Weiterbildung definiert. Reflexionsbreite (Item 3.1) nimmt Bezug auf die weit über 100 Modelle der TA-Theorie und den Anspruch an Transaktionsanalytiker\*innen, Handlungssituationen aus der Perspektive verschiedener Modelle zu betrachten, adressaten- und situationsangemessen ein handlungsleitendes Modell zu wählen und im Prozess diese Wahl zu überprüfen und ggf. zu ändern.

Reflexionstiefe (Item 3.2) fokussiert im Rahmen der TA-Weiterbildung in erster Linie auf den Aspekt der Person. Dabei geht es vor allem darum, eigenes Handeln als Ergebnis früherer Lernerfahrungen und möglicher Skriptentscheidungen zu verstehen und davon gegenwartsbezogenes Erleben und Handeln zu unterscheiden. In der Begrifflichkeit des Strukturmodells der Persönlichkeit: eigene Ichzustände zu diagnostizieren und Trübungen zu erkennen.

Ein besonderes Augenmerk wirft die Evaluation in 3.3 auf den Aspekt, inwieweit Rückmeldungen von anderen für die Reflexion genutzt werden. Das können implizite Informationen des Klientensystems sein (z.B. Widerstände, Rechtfertigungen, Verspannungen) oder explizite Rückmeldungen durch das Klientensystem, Kollegen, den Supervisor oder die Evaluationsauswertung.



Mit 3.4 wird der Fokus auf die Fähigkeit zur kritischen Bewertung jener Modelle und Theorien gerichtet, die in der Praxis zum Verständnis der Situation wie auch der Handlungsplanung herangezogen werden. Hier ist also nach dem Kompetenzerwerb zur Theorie-Praxis-Reflexion wie zur Fähigkeit einer kritischen Theoriediskussion gefragt.

Die Handlungskompetenz von Transaktionsanalytiker\*innen kann als Fähigkeit zur Selbststeuerung oder Selbstorganisation des Handelns verstanden werden, die nach Erpenbeck und Rosenstiel dort notwendig ist, „wo die Komplexität der Handelnden, der Handlungssituation und des Handlungsverlaufs keine streng nach Plan verlaufenden Problemlösungsprozesse zulässt.“ (Erpenbeck & Rosenstiel 2007, S. XXI). Vor diesem Hintergrund stellen die Items der TA-basierten Evaluation zur Kategorie Handlungskompetenz eine kleine und zugleich typische Auswahl einer kompetenzbasierten professionellen Praxis mit Transaktionsanalyse dar: Item 4.1 fokussiert auf die Stärke der Transaktionsanalyse, modellgeleitete Erklärungen für Erleben und Verhalten zu geben, die in der Regel für den Adressaten verständlich sind und zugleich Entwicklungsschritte aufzeigen. In diesem Sinne wird von Diagnose gesprochen und in der Weiterbildung gelehrt.

### *2.1.3 TA-basierte Items zur Kategorie Handlungskompetenz*

Item 4.2 spricht die Kompetenz an, die in der Diagnose implizit gefassten Entwicklungsschritte durch strategisches zielorientiertes Handeln zu unterstützen. In der Transaktionsanalyse wird hier auch von Prozesskompetenz gesprochen.

TA-basierte Prozesse gründen stets in einem Vertrag. Item 4.3 thematisiert die Kompetenzanforderung, die Vertragsfähigkeit des Klientels angemessen zu erfassen, verschiedene Vertragsarten zu unterscheiden und die Tragfähigkeit von Verträgen einzuschätzen.

Item 4.4 bezieht sich wie Item 4.2 auf die Prozesskompetenz. Hier wird insbesondere dem Aspekt Rechnung getragen, dass selbstorganisierte Lernprozesse Kontextunterstützung, Herausforderung, Feedback und Übungsraum erfordern. Dies war einer der Gründe für Berne, das Format der Gruppentherapie zu bevorzugen.

Mit seinen Ausführungen zu den therapeutischen Techniken hat Berne (ZTA 2/85) mit der Unterscheidung verschiedener Interven-

tionen begonnen, die je unterschiedlich zur Erreichung des Vertragsziels beitragen. Das Repertoire an Interventionsformen wurde in den Folgejahren innerhalb der Transaktionsanalyse stetig erweitert und Item 4.5 fragt nach ihrer zielorientierten und angemessenen Verwendung in der Praxis.

Item 4.6 knüpft an die grundlegenden drei Erfordernisse nach Patricia Crossman (1966) für die Leitung von Gruppen und die Begleitung von Veränderungsprozessen an: Permission, Protection, Potency. Besonderes Gewicht wird auf den Faktor Schutz gelegt, der sowohl ethisch geboten wie für erfolgreiches Handeln erforderlich ist.

#### *2.1.4 TA-basierte Items zur Kategorie Beziehungs- kompetenz*

Aufgrund der Erfahrungen, die René Spitz in brasilianischen Waisenhäusern gemacht hatte, erkannte Eric Berne das Bedürfnis nach Zuwendung als ein überlebensnotwendiges Grundbedürfnis. Darauf aufbauend erstellte Richard Erskine eine Liste von acht Beziehungsbedürfnissen (Erskine 1998). Deshalb wird eine kontakthafte, respektvolle und wertschätzende Beziehung, die eine vertrauensvolle Zusammenarbeit ermöglicht, als Voraussetzung für nachhaltiges Lernen und für Entwicklung angesehen.

In Item 5.1 wird darauf Bezug genommen, dass nach Berne die „Ich bin o.k. – du bist o.k.“-Haltung der Gleichwertigkeit die einzig konstruktive Basis für eine förderliche Begegnung zwischen Menschen ist. Sie wird in der TA-Literatur generell als notwendige Haltung für eine erfolgreiche Arbeit mit Menschen in Therapie, Coaching, Beratung oder anderen Lernprozessen angesehen.

Item 5.2 greift die Auffassung auf, dass nach dem Verständnis der Transaktionsanalyse die kommunikative Kompetenz darin besteht, die vielfachen Möglichkeiten von Transaktionen zu gebrauchen, um Verständnis und Entwicklung zu fördern.

Item 5.3 folgt der Aufforderung Steiners, die destruktiven Regeln der Stroke-Ökonomie aufzugeben und ehrliche und positive Zuwendung zu geben. Damit kann das psychische Grundbedürfnis nach Zuwendung (Berne) befriedigt werden, was nach transaktionsanalytischer Auffassung eine Voraussetzung dafür ist, den Mut für Lernen und Veränderung aufzubringen.



Item 5.4 folgt der im Modell der Zeitstruktur gefassten Auffassung, dass Spiele entweder durch Versachlichung oder echter Nähe überflüssig werden. Die Fähigkeit zu offener und unbefangener Kommunikation fördert die Chance für eine aktive Problemlösung.

Richard Erskine benannte „Kontakt in Beziehung“ als Mittel, „durch welches der Prozess der Abspaltung (Dissoziation) aufgelöst werden kann.“ (Erskine 1996, S. 184) Mit Item 5.5 wird davon ausgegangen, dass „in Kontakt bleiben auch in Beziehungskrisen“ grundsätzlich konstruktiv in der Adressatenbeziehung ist und eine Stabilisierung des Selbst fördert.

Ein Spezifikum der TA-Weiterbildung ist ihre Lehr-Lern-Kultur. Als Theorie der menschlichen Entwicklung im Kontext ihrer sozialen Bezüge und innerpsychischen Dynamik ist Transaktionsanalyse zugleich eine Bildungstheorie. Ganz im Sinne Humboldts, der Bildung nicht als Mittel zur Erreichung eines Ziels ansah, sondern als Selbstzweck in einem durchaus auch transzendentalen Sinne. „Der wahre Zweck des Menschen ... ist die höchste und proportionierlichste Bildung seiner Kräfte zu einem Ganzen“ (Humboldt 1960, S. 64). Im Kontext der Humanistischen Psychologie wird häufig der Begriff „Wachstum“ verwendet. So lautet der Titel des ersten deutschsprachigen Buchs zur Arbeit mit Transaktionsanalyse in Pädagogik und Erwachsenenbildung „Erlaubnis zum Wachsen“ (Nagel, 1992). Dabei besteht eine Nähe zu dem Begriff der „Integration“ bei Piaget (2010). Die Transaktionsanalyse geht davon aus, dass neues Wissen erst durch Verknüpfung mit Bestehendem zu einer nächsten Stufe der Entwicklung führen kann. Bei Piaget wäre das mit dem Begriff der „reflektierenden Abstraktion“ (vgl. Elbing 2002) gefasst, eine Leistung des „integrierten Erwachsenen-Ichzustands“ (vgl. Berne 2006, S. 188 f.).

Transaktionsanalyse kennt aber auch die Möglichkeit, dass Lernen im Hier und Jetzt umgedeutet werden kann und zur bestätigenden Erfahrung überdauernder Muster des skriptgebundenen Bezugsrahmens wird. Dann werden Erfahrungen aus der Vergangenheit, wie sie dem Kind-Ichzustand zugrunde liegen, genährt. Statt von einer Entwicklung in Richtung „Autonomie“ (Berne 1975, S. 141 f.) und Kooperation würden Regression und Ränkespiel

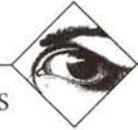
## 2.2 Transaktions- analytisch fundierte Lehre in der TA-Weiterbildung: Fragen zu Leiter- verhalten und Seminargestaltung

gefördert. Ebenso würde es das Lernen behindern, wenn Lernerfahrungen umgedeutet werden, um die Eltern-Ich-Introjekte zu bestätigen, anstatt den „Bezugsrahmen“ (Schiff 1975) zu erweitern. Transaktionsanalytische Erwachsenenbildung wird darauf achten, dass die drei im Ichzustandsmodell (Berne 1991, S.153 ff.) erfassten Lernformen „Modellernen“, „Erfahrungslernen“ (i.S. von Auswertung früherer biografischer Erfahrungen) und „Äquilibration“ (i.S. von Assimilation und Akkommodation) zu einer nächsten Stufe der Entwicklung führen, worunter stets eine auto-poetische Bewegung hin zu einer neuen Organisationsstruktur (Piaget 2010) und damit ein Kompetenzzuwachs im oben definierten Sinn verstanden wird.

Lernen schließt immer die eigene Aktion mit ein. Die Koordination von Handlungen wird bei Piaget als Wurzel des logischen Denkens angesehen (Piaget 1973, S. 25). Die Neurobiologie weist nach, dass die neuronalen Strukturen im Gehirn die Folge von Handlungserfahrungen sind (Hüther 2002, S. 85). Berne beschreibt im Funktionsmodell, dass die psychischen und sozialen Funktionen sich dadurch entwickeln, dass entsprechendes Verhalten in Handlungssituationen gebraucht wird.

Drei Bedingungen für erfolgreiches Lernen sind auch in dem bereits erwähnten Modell von Patricia Crossman erhalten: die Erlaubnis (Permission), aus vertrauten Wahrnehmungs-, Fühl-, Denk- und Verhaltensgewohnheiten auszusteigen und neue Erfahrungen zuzulassen, Modelle zu erproben, Übungssituationen zu erfinden und Wirkungen zu erforschen, Schutz (Protection) durch eine wertschätzende Lernatmosphäre, in der eigene Wege gegangen werden können, ehrliche und wohlwollende Rückmeldungen gegeben werden und mit Widerständen angemessen umgegangen wird. Und die Kraft der Authentizität (Potency), Lernen dann zu stoppen, wenn es funktionalisiert wird, übernommene oder bewährte, nicht situationsangemessene Selbst-Systeme zu bestätigen und Lernen im Sinne von Vorwärtsbewegung und Wachstum zu verhindern.

In der Weiterbildungsdiskussion ist die Frage der Motivation der Teilnehmer\*innen ein häufig diskutiertes Thema. Sie wird in der



transaktionsanalytisch fundierten Erwachsenenbildung mit den Konzepten „Vertrag“ (vgl. Berne nach Schlegel 1995), „wertschätzende Grundhaltung“ (ebd.) und „dynamische Balance der Bedürfnisse“ (Erskine 1998) behandelt.

In der Vertragsvereinbarung ist der Teilnehmer aufgefordert, sich über seine Ziele unter normativen, motivationalen-emotionalen und pragmatischen Gesichtspunkten klar zu sein und die Form der Unterstützung zur Zielerreichung zu vereinbaren. Der/die Trainer\*in ist dann eher ein\*e Begleiter\*in auf dem Weg zum selbstgefassten Ziel. Die Trainer\*innen werden ihrer Aufgabe nur dann gerecht werden, wenn ihnen eine wertschätzende Haltung gelingt: Wenn sie der Ausgangssituation der Lernenden mit Respekt begegnen, deren Ziele überzeugt unterstützen können, Umwege als Lernschritte annehmen und sich selbst mit ihrer Kompetenz und ihren Unzulänglichkeiten einbringen können.

Die Motivationstheorie der Transaktionsanalyse im engeren Sinne formulierte Richard Erskine in Weiterentwicklung von Bernes dreifachem psychischem Hunger (Berne 1975, S. 33) in dem Modell der „dynamischen Balance der Bedürfnisse“ (Erskine 1998) nach Struktur, Stimulation und Beziehung. Im Menschenbild der TA sind Bedürfnisse der Wegweiser einer gesunden Entwicklung (vgl. Nagel 2000/2001). Dem Bedürfnis nach Struktur wird in der Seminararbeit mit dem Zeitplan, der inhaltlichen Gliederung, der Definition der Arbeitsphasen ebenso wie durch Gruppenregeln Rechnung getragen. Methodenvielfalt und Methodenwechsel, Medieneinsatz und die Snacks in der Pause dienen der Befriedigung des Stimulationsbedürfnisses. Durch Zuwendung wird das Herz geöffnet (Steiner 1997, S. 79 ff.) und Menschen ermutigt, sich auf neue Erfahrungen einzulassen, die aus dem sicheren Skript herausführen. Zuwendung ist ein wesentliches Element einer konstruktiven Beziehungsgestaltung (Nagel, 2009).

Damit sind in der gebotenen Kürze die Theorieelemente der Transaktionsanalyse genannt, aus denen sich die TA-basierten Items zu Leiterverhalten und Seminargestaltung begründen.

### 2.3 Grunddaten und demografische Daten für die Forschung und Anpassung der Evaluation an individuelle Belange

Im Blick auf eine weiterführende Forschung mit den Daten werden unter Punkt 1 und 9 des Erhebungsbogens Grunddaten und demografische Angaben erhoben. Wenngleich die onlinebasierte Evaluation der DGTA für alle Lehrenden die gleichen Kategorien und Items vorgibt, bleibt die Möglichkeit, auch Einzelinteressen einzubringen. Die Eingabe der Veranstaltungen erfolgt durch die Lehrperson. Bei der Eingabe der Veranstaltung werden Veranstaltungsformate unterschieden und es wird der zu bewertende Zeitraum mit der Anzahl der Veranstaltungstage festgelegt. Damit obliegt es der Lehrperson zu entscheiden, ob sie zum Beispiel eine fortlaufende Gruppe ein- oder zweimal pro Jahr evaluiert und welche Formate sie kreiert.

Jede\*r Leiter\*in eines Seminars kann dem Erhebungsbogen fünf eigene Aussagen hinzufügen, zu denen er/sie eine Bewertung wünscht. Die Auswertung dazu bekommt nur er/sie angezeigt. Sie geht nicht in die Gesamtauswertung ein und ist für die DGTA-Administration nicht sichtbar. Für die Fachgruppen der DGTA besteht die Möglichkeit, ebenfalls fünf Aussagen zu formulieren und dem Erhebungsbogen hinzuzufügen.

### 3. Die wissenschaftliche Überprüfung der Evaluation

In drei wissenschaftlichen Gutachten zur Validität und Reliabilität wurden die Kompetenzkategorien, die zugehörigen Items sowie die Skalen „Veranstaltungsleitung und Veranstaltungsgestaltung“ geprüft und als sehr gut bewertet.

*Die drei wissenschaftlichen Gutachten wie die beiden Datenanalysen, der Erhebungsbogen wie das Evaluationshandbuch sind unter <https://www.dgta.de/mediathek/> unter dem Stichwort „Evaluation DGTA“ zugänglich zur Einsicht und als Download.*

#### 3.1 Gutachten Pretest

Vor dem Start der DGTA-Online-Evaluation wurde in einem Pre-Test getestet, ob die vier Kompetenzkategorien und die dazugehörigen Items die Gütekriterien der Validität und Reliabilität erfüllen und in welchen Bereichen des Erhebungsbogens Items optimiert werden können. Die statistische Auswertung und Gutachtenerstellung oblag dem Institut für Praxisforschung und Evaluation an der Evangelischen Hochschule Nürnberg. Das Gutachten wurde von Prof. König und M.A. Ottmann erstellt und im Juni 2012 vorgelegt.



Zunächst wurde überprüft, ob die Kriterien für die Durchführung einer Faktorenanalyse erfüllt sind, was positiv gegeben war. Da die Trennschärfe noch nicht in vollem Umfang bestätigt werden konnte, erfolgte die Empfehlung zu einem Re-Test bei Vorliegen einer größeren Datenbasis.

Aufgrund der positiven Ergebnisse des Pre-Tests wurden am 10. Mai 2012 alle Eingaben im System auf null gesetzt und die Online-Evaluation freigeschaltet. Am 5. Mai 2014 wurde der aktuelle Datensatz aus dem System exportiert und war Grundlage des Re-Tests. Zu diesem Zeitpunkt hatten 313 Personen von 788 Seminarteilnehmer\*innen aus 82 Veranstaltungen von 27 Lehrenden an der Evaluation teilgenommen. Das entspricht einer Rücklaufquote von 39,7 %, was als sehr zufriedenstellend angesehen werden kann.

### 3.2 Gutachten Re-Test

Mit der Erstellung eines Gutachtens wurde dasselbe Institut beauftragt. Das Gutachten wurde am 22.7.2014 vorgelegt. Ziel waren wie im Pre-Test die Konstruktvalidierung und die Feststellung der Reliabilität der vier von der DGTA definierten Dimensionen persönliche Kompetenz, Reflexionskompetenz, Handlungskompetenz und Beziehungskompetenz.

Da der Fragebogen erlaubt, Aussagen nicht zu bewerten, zu denen es keinen Kompetenzzuwachs geben kann, weil dieser Aspekt nicht Thema des Seminars war oder die Kompetenz schon vor Seminarbeginn vollumfänglich vorhanden war, wurde zunächst differenziert die Frage des Umgangs mit fehlenden Werten diskutiert. Die Autoren entschieden begründet für einen sog. paarweisen Fallausschluss. Darüber hinaus ist auch das Konstrukt „Messung von Kompetenzzuwachs“ eindimensional, und es gibt einen Generalfaktor „TA-Kompetenz“.

Des Weiteren wurde wie im Pretest die Reliabilität anhand der Konsistenzanalyse mit der Methode Alpha-Koeffizient nach Cronbach untersucht. Bei allen Dimensionen lagen die Werte über 0,80, was als guter Wert gilt. Abschließend wird in dem Gutachten festgestellt, „dass sehr sicher von einer ausreichenden Validität und Reliabilität des Instruments auszugehen ist“.

### 3.3 Gutachten „Veranstaltungs- leitung und Veranstaltungs- gestaltung“

Für die weitere Forschung mit den Daten der Evaluation schien es dem Wissenschaftsrat der DGTA sinnvoll, ein Gutachten in Auftrag zu geben, das die Validität und Reliabilität der Skala zur Messung der Güte der Veranstaltungsleitung und der Güte der Veranstaltungsgestaltung (Fragebogenkategorie 7) analysiert und bewertet. Hierfür wurden am 21.6.2017 die vorliegenden Daten von 514 Teilnehmer\*innen der Evaluation anonymisiert exportiert.

Mit der Erstellung des Gutachtens wurde das Institut für Psychologie der Pädagogischen Hochschule Heidelberg beauftragt. Das Gutachten wurde von Prof. Dr. Dörfler und M.Sc. Wildbrett erstellt und am 10.8.2017 vorgelegt.

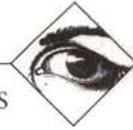
Zunächst wurde festgestellt, dass die Korrelationsmatrix der Items für weiterführende faktorenanalytische Auswertungen gut bis sehr gut geeignet ist. Die Hauptfaktorenanalyse wie die Faktorenrotation und die Interpretation der Faktorenstruktur führen zu dem Ergebnis, dass bei jedem Item eine ausreichend hohe Ladung vorliegt und kein Item ausgelassen werden kann.

Unter der Frage der Reliabilität zur Überprüfung der Messgenauigkeit wurde die interne Konsistenz mit Cronbachs Alpha berechnet. Die 12 Items der Skala „Veranstaltungsleitung und Veranstaltungsgestaltung“ weisen eine Reliabilität von  $\alpha = 0.86$  auf, was für eine insgesamt gute Messgenauigkeit der Skala spricht. Das Gutachten empfiehlt, kein Item aus der Skala zu entfernen, und kommt zu dem Fazit, dass Kategorie 7 statistisch betrachtet eine „gut zu interpretierende, konstruktvalide und gut reliable Skala“ bildet.

### 4. Erste Daten- analysen und Forschungsarbeiten

Das Institut für Psychologie der Pädagogischen Hochschule Heidelberg wurde von der DGTA mit zwei Datenanalysen beauftragt.

*Die drei wissenschaftlichen Gutachten wie die beiden Datenanalysen, der Erhebungsbogen wie das Evaluationshandbuch sind unter <https://www.dgta.de/mediathek/> unter dem Stichwort „Evaluation DGTA“ zugänglich zur Einsicht und als Download.*



Die Analyse wurde von Prof. Dr. Dörfler und M.Sc. Wildbrett vom Institut für Psychologie der Pädagogischen Hochschule Heidelberg erstellt und am 10.8.2017 vorgelegt. In der Selbsteinschätzung des Kompetenzerwerbs gibt es zwischen männlichen und weiblichen Teilnehmern keine nennenswerten Unterschiede. Anders jedoch, wenn der Kompetenzerwerb der Alterskategorie zugeordnet wird. Hier gibt es signifikante Unterschiede im Blick auf den Zuwachs bei persönlicher Kompetenz, Reflexionskompetenz und Handlungskompetenz. Tendenziell lässt sich sagen, dass der Kompetenzerwerb geringer eingeschätzt wird, je jünger der/die Teilnehmer\*in ist.

Als deutlicher Unterschied ist auch nachzuweisen, dass Personen mit mehrmaliger Seminarteilnahme ihren Kompetenzerwerb höher einschätzen als Personen mit einmaliger Teilnahme. Die Korrelationsanalyse zeigt darüber hinaus signifikante Unterschiede im Blick auf die Ausbildungsdauer: Je mehr Ausbildungsjahre ein\*e Teilnehmer\*in absolviert hat desto höher wurde der Kompetenzerwerb angegeben. In Bezug auf den Tätigkeitsbereich ist eine Korrelation nicht sinnvoll durchführbar, da die Teilnehmer\*innen mehrere Tätigkeitsfelder angeben können.

Signifikante Unterschiede zeigen sich hingegen bei der Korrelation von erlebtem Kompetenzerwerb und Vernetzung. Personen, die in der TA vernetzt sind, erleben einen deutlich höheren Kompetenzerwerb. Seminarteilnehmer\*innen, die einen CTA-Abschluss anstreben, berichten systematisch über einen höheren Kompetenzerwerb.

Im Blick auf den vorhandenen Weiterbildungs- und Berufsabschluss lässt sich jedoch kein bedeutsamer Zusammenhang zum Kompetenzerwerb erkennen. Das Gleiche gilt für den Kontaktweg, also der Frage, wie jemand zur TA-Weiterbildung gekommen ist.

Der Zusammenhang mit Veranstaltungsleiter und Veranstaltungsgestaltung zeigt, wie zu erwarten: Je zufriedener die Teilnehmer\*innen mit der Veranstaltung waren, desto höher wurde der jeweilige Kompetenzerwerb angegeben. Als besonders einflussstark erwiesen sich die Items 7.7 („Eigene Lernziele und der persönliche

**4.1 Datenanalyse zu den Zusammenhängen der Erhebungskategorien 2 bis 5 (Kompetenzkategorien) mit den Kovarianten der Kategorie 7 (Veranstaltungsleitung und Veranstaltungsgestaltung) und 9 (demografische Daten) des DGTA-Evaluationserhebungsbogens**

Lernstil wurden unterstützt“), 7.10 („Die Lernatmosphäre in dieser Veranstaltung war für mich angenehm“) und 7.11 („Vertragsorientierung wurde in der Veranstaltung praktiziert“). Der geringe messbare Einfluss von 7.1 („Ich habe die Lehrperson als authentischen TÄler erlebt“) und 7.4 („Der Lehrende/die Lehrende wirkte auf mich fachlich kompetent“) liegt wohl weniger an dem tatsächlichen Einfluss als an der geringen Standardabweichung: Für diese beiden Items gab es praktisch nur Bestbewertungen.

Ob die Veranstaltung von einem oder zwei Leiter\*innen durchgeführt wurde, führte zu keinem Unterschied im Blick auf den Kompetenzgewinn.

#### 4.2 Datenanalyse zum Zusammenhang von Weiterbildungsdauer und der subjektiv empfundenen Kompetenz

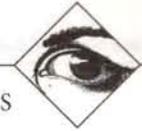
Dieser Zusammenhang tangiert die vergleichsweise lange Dauer einer TA-Weiterbildung. Darum hat der Wissenschaftsrat der DGTA diese zweite Datenanalyse beim Institut für Psychologie der Pädagogischen Hochschule Heidelberg in Auftrag gegeben. Die Analyse wurde von M.Sc. Wildbrett erstellt und am 13.12.2017 vorgelegt.

Die Aussage der ersten Analyse wurde bestätigt: Je mehr Weiterbildungsjahre ein\*e Teilnehmer\*in absolviert hat, desto höher wurde der jeweilige Kompetenzzuwachs angegeben. Die entsprechenden Korrelationskoeffizienten sind alle signifikant. Damit kann der Evaluationsbogen darstellen, dass Kompetenz eine sich entwickelnde Größe ist, die auch über die Zeit der Weiterbildungsdauer wahrgenommen wird. Dieses Ergebnis lässt sich auch grafisch im Scatterplot darstellen.

Die Variable „Weiterbildungsjahre“ wurde kategorisiert in

- a.) 1. Weiterbildungsjahr (N=61)
- b.) 2. Weiterbildungsjahr (N=152)
- c.) 4. bis 12. Weiterbildungsjahr (N=148)

Auch hier ist das Ergebnis: Je höher die Erfahrung, d.h., je mehr Weiterbildungsjahre die Teilnehmer\*innen absolviert haben, desto höher geben diese im Mittel die wahrgenommene Kompetenz an. Eine Kategorisierung nach Weiterbildungstagen (1–20 Tage N=124, 21–50 Tage N=114), mehr als 50 Tage N=109) bestätigt die vorangegangenen Ergebnisse. Da das DGTA-Evaluationsinstrument in der Lage ist, den Zusammenhang von Weiterbildungs-



dauer und wahrgenommener Kompetenz nachzuweisen, ist dies auch als Hinweis auf Validität zu werten.

FOCUS

2014 wurde im Rahmen des Masterstudiums von zwei Studierenden ein Forschungsbericht erstellt mit dem Titel „Innovation durch Evaluation – Eine webbasierte Studie zur Wirksamkeit und Qualitätsentwicklung der Lehre der Deutschen Gesellschaft für Transaktionsanalyse“.

#### 4.3 Wissenschaftliche Forschungsarbeiten

2015 fertigte eine Studierende der Pädagogischen Hochschule Heidelberg ihre Masterthesis zum Thema: „Zusammenhang zwischen der Entwicklung der persönlichen Kompetenz von Weiterbildungsteilnehmenden und dem Leitungsverhalten von Lehrenden – Auswertung einer Online-Evaluation der Deutschen Gesellschaft für Transaktionsanalyse (DGTA)“.

2016 schrieb Annika Kristin Hahnle ihre Masterarbeit zum Thema „Die Auswirkungen transaktionsanalytischer Kompetenzbildung auf die Stressbelastung“ und erhielt 2017 dafür den DGTA-Award.

Im Herbst 2019 haben fast 1000 Teilnehmer\*innen an der Online-Evaluation teilgenommen. Die Rücklaufquote liegt knapp unter 40 %. Forscher\*innen können einen Zugang zu den anonymisierten Rohdaten beim Wissenschaftsrat der DGTA beantragen. Sie legen dafür ein Exposé vor und verpflichten sich, die Daten nur für diesen Zweck zu verwenden, die Regeln guten wissenschaftlichen Arbeitens einzuhalten und die Forschungsergebnisse der DGTA zur Kenntnis zu geben. Für eine Fortschreibung des Online-Tools zur Verwendung durch andere TA-Verbände bestehen bereits rahmenvertragliche Regelungen mit der EATA, die beim Wissenschaftsrat der DGTA angefordert werden können.

#### 5. Forschung zur Online-Evaluation der DGTA und Fortschreibung der Evaluation

Seit den 1960er Jahren werden Lehrveranstaltungen in der BRD evaluiert. Erhebungen verschiedener Autoren zeigen, dass dabei die wissenschaftliche Güte – die Qualität des Evaluationsverfahrens oder der eingesetzten Fragebögen – selten kontrolliert wird. (Döring, 2005; Schnell & Koop, 2000). Für die hier vorgestellten

#### 6. Auf dem passenden Weg? – Ein Metablick

te wissenschaftliche Evaluation der DGTA ist die Kontrolle des Verfahrens wie der Validität und Reliabilität des Erhebungsbogens gegeben, im vorliegenden Text dargestellt und in den Gutachten bestätigt.

Nach Donabedian (1966) kann eine Evaluation Prozess-, Struktur- und/oder Ergebnisdaten umfassen. Dabei fokussieren Prozessdaten vor allem auf Methodik und Didaktik der Lehre, Strukturdaten berücksichtigen Umgebungs- bzw. Kontextfaktoren und Ergebnisdaten erheben den Lerngewinn und sind damit gleichermaßen von der Lehrgestaltung wie von der Lernfähigkeit und dem Lernwillen des Lernalters abhängig.

Infolge der oben beschriebenen Umorientierung von einer Input- zu einer Outputorientierung von Lehre haben z. B. die Hochschulrektorenkonferenz, die Kultusministerkonferenz und das Bundesministerium für Bildung und Forschung (2005) gefordert, den Fokus der Evaluationen auf die Resultate der Lehre und nicht primär auf den Lehrprozess oder die Kontextfaktoren zu legen.

Ulrich (2013) stellt in seiner Untersuchung fest, dass im deutschsprachigen Raum mittlerweile 14 wissenschaftlich fundierte und publizierte Lehrevaluationsfragebögen vorliegen, die den Lehrprozess erfassen, hingegen nur zwei, die ergebnisorientiert sind.

Neben diesen beiden ist der in der DGTA-Evaluation eingesetzte Erhebungsbogen ein weiterer, der primär auf die Bewertung der Ergebnisse von Lehre ausgerichtet ist, wissenschaftlichen Gütekriterien genügt und hier wie im IJTARP umfangreich publiziert ist.

Mit dem Evaluationstool der DGTA hat die Transaktionsanalyse ein Instrument hinzugewonnen, das dem gegenwärtigen Verständnis von wissenschaftlicher Forschung und den methodischen Anforderungen der Empirie genügt.

Doch ist die scheinbare Objektivierung durch Darstellung von Ergebnissen in Zahlen ein Gewinn? Transaktionsanalytiker\*innen sind Experten für Nähe in Beziehung, Erfassen von Bezugsrahmen, Reflexion, Diagnose und Kommunikation – alles Items des DGTA-Erhebungsbogens. Haben es solche Experten nötig, die Er-



gebnisse ihrer Arbeit in Zahlenwerten gespiegelt zu bekommen? TA-Diagnose zum Beispiel wird sich nie alleine auf Testergebnisse verlassen, sondern alle Hypothesen im direkten Kontakt mit dem Klienten überprüfen und dann verwerfen oder bestätigen. Warum sollten dann die persönlichen Rückmeldungen der Seminarteilnehmer nicht ausreichen?

Solche dem Menschenbild wie dem Theorieverständnis und der Arbeitsweise der Transaktionsanalyse geschuldeten Überlegungen, die hier nicht weiter vertieft werden können, weisen den Ergebnissen der Evaluation den Stellenwert einer zusätzlichen Information zu, die in die Reflexion Lehrender Transaktionsanalytiker\*innen sowie in den Diskurs über die Qualität der Weiterbildung im Fach- und Berufsverband DGTA eingehen wird. Sie wird das Feedback und die offene Aussprache im direkten Kontakt zwischen Lehrenden und Lernenden nicht ersetzen. Zugleich genügt die DGTA mit ihrer wissenschaftlichen, online-basierten Evaluation den Anforderungen des Weiterbildungsmarktes und der vorherrschenden Idee von Qualitätssicherung.

Aus der Perspektive der kritischen Theorie der Frankfurter Schule geht sie damit den Weg neoliberalen Denkens und Handelns. Entsprechend ist empirische Evaluation potenziell ein Herrschaftsinstrument zur Kontrolle freier Menschen, wie Dammer in seinem Buch „Vermessene Bildung“ (Dammer 2015) eindrücklich darstellt. Auch diese mögliche Sichtweise hat ihre Berechtigung. Sie möge als Ermahnung dienen, die Evaluation und ihre Ergebnisse stets wachsam zur Kenntnis zu nehmen, sie zu reflektieren, d. h. in der Relation von Wissenschaft, Praxis und Person zu belassen und sie in die respektvolle Beziehung und den diskursiven Austausch zwischen den Lernern hineinzunehmen, statt sie zum Instrument der Fremdkontrolle zu machen. So kann sie passend bleiben zu Menschenbild, Selbstverständnis und Praxis transaktionsanalytischer Arbeit.

---

Der Autor stellt die Online-Evaluation der DGTA zur TA-Ausbildung, ihre wissenschaftliche Fundierung und erste Forschungsergebnisse vor. Das Verständnis von Evaluationsforschung wird geklärt und der Erhebungsbogen und seine Begründung in der

#### Zusammenfassung

Theorie der Transaktionsanalyse dargestellt. Schwerpunkte liegen dabei auf der Entwicklung des Kompetenzbegriffs, der Definition der Kompetenzkategorien und der Darstellung der Grundlagen einer transaktionsanalytischen Bildungstheorie.

Die wissenschaftliche Überprüfung von Validität und Reliabilität der Skalen, der Forschungsprozess mit Pretest und Re-Test, die Auswertung der Daten im System der Online-Evaluation sowie erste externe Datenanalysen und Forschungsarbeiten sind im Anschluss daran dokumentiert. Die wissenschaftliche, onlinebasierte DGTA-Evaluation gehört zu den wenigen ergebnisorientierten Lehrevaluationsinstrumenten im deutschsprachigen Raum, die den wissenschaftlichen Gütekriterien entsprechen und publiziert sind.

---

## Literatur

- Die drei wissenschaftlichen Gutachten, wie die beiden Datenanalysen, der Erhebungsbogen wie das Evaluationshandbuch, sind unter <https://www.dgta.de/mediathek/>
- unter dem Stichwort „Evaluation DGTA“ zugänglich zur Einsicht und als Download.
- Berne, E. (1964): *Games People play*. New York: Grove Press.
- Berne, E. (1975): *Was sagen Sie, nachdem Sie „guten Tag“ gesagt haben?* München: Kindler.
- Berne, E. (1985): *Grundlegende therapeutische Techniken*. ZTA 2.
- Berne, E. (1991): *Transaktionsanalyse der Intuition*. Paderborn: Junfermann.
- Berne, E. (2006): *Die Transaktionsanalyse in der Psychotherapie* (2. Aufl.). Paderborn: Junfermann.
- Dammer, K.-H. (2015): *Vermessene Bildungsforschung – Wissenschaftsgeschichtliche Hintergründe zu einem neoliberalen Herrschaftsinstrument*. Hohengehren: Schneider.
- DGTA (Hrsg.) (2011): *Handbuch für Weiterbildung und Prüfung zur/zum Transaktionsanalytiker\*in*, Übersetzung des offiziellen Weiterbildungshandbuches der European Association for Transactional Analysis, EATA, Stand Oktober 2011, <http://www.dgta.de/qualitaetsicherung-pruefungshandbuch.php> (zuletzt gelesen 27.4.2015).
- Donabedian, A. (1966): *Evaluating the Quality of Medical Care*. *The Milbank Quarterly*, 44 (3), S. 166–203.
- Döring, N. (2005): *Für Evaluation und gegen Evaluitis: Warum und wie Lehrevaluation an deutschen Hochschulen verbessert werden sollte*. In: Berendt, B., Voss, H.-P. & Wildt, J. (Hrsg.): *Neues Handbuch Hochschullehre*. Berlin: Raabe, S. 1–22.
- EATA (Hrsg.) (2017): *EATA Training and Examination Handbook*, Stand August 2017, <https://eatanews.org/exams/#handbook> (zuletzt gelesen 30.8.2019).
- Eisenberger, K. & Kramer, J.W. (2005): *Möglichkeiten und Grenzen der Lehrevaluation an einer Hochschule*. In: Kramer, J.W. (Hrsg.): *Hochschulen im Spannungsfeld zwischen Lehre und Forschung*. München, Mering: Hampf, S. 39–74.



- Elbing, U. (2002): *Eine transaktionsanalytische Metatheorie der Persönlichkeitsentwicklung*. In: Kouwenhoven, Kiltz, Elbing: *Schwere Persönlichkeitsstörungen*. Wien, New York: Springer, S. 14–49.
- English, F. (1980): *Transaktionsanalyse – Gefühle und Ersatzgefühle in Beziehungen*. Hamburg: Iskopress.
- Erpenbeck, J. & Rosenstiel, L. v. (Hrsg.) (2007): *Handbuch Kompetenzmessung – Erkennen, verstehen und bewerten von Kompetenzen in der betrieblichen, pädagogischen und psychologischen Praxis*. Stuttgart: Schäffer-Poeschel.
- Erskine, R. G. (1996): *Nachfragen\* (inquiry), Einstimmung\* (attunement) und Einbindung\* (involvement) in der Psychotherapie von Dissoziation*. ZTA 4.
- Erskine, R. G. (1998): *The Therapeutic Relationship: Integrating Motivation and Personality Theories*. In: *Transactional Analysis Journal* Vol. 28., 2, S. 132–141
- Hatton, N. & Smith, D. (1994): *Reflection in Teacher Education: Towards Definition and Implementation*. In: *Teaching & Teacher Education*, Vol. 11, No. 1, S. 33–49.
- Hense, J. U. (2006): *Selbstevaluation. Erfolgsfaktoren und Wirkungen eines Ansatzes zur selbstbestimmten Qualitätsentwicklung im schulischen Bereich*. Frankfurt a. M.: Peter Lang
- Hochschulrektorenkonferenz, Kultusministerkonferenz und Bundesministerium für Bildung und Forschung (2005): *Qualifikationsrahmen für Deutsche Hochschulabschlüsse*. [http://www.kmk.org/doc/beschl/BS\\_050421\\_Qualifikationsrahmen\\_AS\\_Ka.pdf](http://www.kmk.org/doc/beschl/BS_050421_Qualifikationsrahmen_AS_Ka.pdf) (zuletzt gelesen 15.10.2008).
- Hütner, G. (2002): *Bedienungsanleitung für ein menschliches Gehirn*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Humboldt, Wilhelm von (1960-1964): *Werke in fünf Bänden*. Hrsg. Von A. Flitner & K. Giel. Darmstadt: WBG Verlag.
- Leonhard, T. & Nagel, N. u. a. (2010): *Zur Entwicklung von Reflexionskompetenz bei Lehramtsstudierenden*. In: Gehrman, A. u. a. (Hrsg.): *Bildungsstandards und Kompetenzmodelle*. Klinkhardt: Bad Heilbrunn.
- Meyer, W. & Höbns, G. (2002): *Was ist Evaluation? Wissenschaftliche Diskussionspapiere des Bundesinstituts für Berufsbildung*, Heft 59.
- Meinefeld, W. (2010): *Online-Befragungen im Kontext von Lehrvaluationen – praktisch und unzuverlässig*. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 62/2, S. 297–315.
- Nagel, N. (Hrsg.) (1992): *Erlaubnis zum Wachsen. Beiträge aus der Arbeit mit Transaktionsanalyse in Pädagogik und Erwachsenenbildung*. Paderborn: Junfermann.
- Nagel, N. (2000): *Das Bedürfnis des Kindes nach Beziehung wird vernachlässigt*. *Psychologie Heute*, 10, S. 16–17.
- Nagel, N. (2001): *Educators Often Neglect the Child's Need for Relationship*. *The Script* VOL. XXXI, 9.
- Nagel, N. (2009): *Beziehung als Schlüssel zum Lernen*. *Zeitschrift für Transaktionsanalyse* 2/, S. 128–141.

- Nagel, N.; König, J. & Ottmann, S. (2017): *The development by German Transactional Analysis Association of a scientifically-based online evaluation system of transactional analysis training*. *International Journal of Transactional Analysis Research & Practice* Vol. 8, 2, S. 3–23.
- Neuweg, G.H. (2005): *Emergenzbedingungen pädagogischer Könnerschaft*. In: Heid, H. & Harteis, C. (Hrsg.): *Verwertbarkeit. Ein Qualitätskriterium (erziehungs-)wissenschaftlichen Wissens?* Wiesbaden, S. 205–228.
- Piaget, J. (1973): *Einführung in die genetische Erkenntnistheorie*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Piaget, J. (2010): *Meine Theorie der geistigen Entwicklung*. Weinheim und Basel: Beltz, 2. Aufl.
- Reischmann, J. (2003): *Weiterbildungs-Evaluation: Lernerfolge messbar machen*. Neuwied: Luchterhand.
- Schiff, J. (1975): *Cathexis Reader*. New York: Harper & Row.
- Schlegel, L. (1995): *Die Transaktionale Analyse*. Tübingen, Basel: Francke, 4. Aufl.
- Schnell, R. & Koop, J. (2000): *Theoretische und methodische Diskussionen der Lehr-evaluationsforschung und deren praktische Bedeutung - Schlussbericht des Forschungsprojektes „Fakultätsinterne Evaluation der Lehre – die Weiterentwicklung des bisherigen Evaluationskonzepts“*. Konstanz: Universität Konstanz, <http://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:bsz:352-opus-6054> (zuletzt gelesen 25.11.2013).
- Steiner, C. (1997): *Emotionale Kompetenz*. München: Hanser.
- Ulrich, I. (2013): *Strategisches Qualitätsmanagement in der Hochschule – Theoriegeleitete Workshops für Lehrende zur Förderung kompetenzorientierter Lehre*. Wiesbaden: Springer.
- Vervecken, D. et al (2010): *Lehre und Studium professionell evaluieren: Kompetenzorientierte Lebrevaluation mit BEvaKomp*. In: Pohlenz, P. & Oppermann, A. (Hrsg.): *Lehre und Studium professionell evaluieren: Wie viel Wissenschaft braucht die Evaluation?* Bielefeld: UVW Uni.-Verl. Weblar, S. 153–165.
- Vonken, Matthias (2005): *Handlung und Kompetenz. Theoretische Perspektiven für die Erwachsenen- und Berufspädagogik*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Weinert F.E. (2014): *Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit*. In: Weinert, F.E. (Hrsg.): *Leistungsmessungen in Schulen*. Weinheim: Beltz, S. 17–31, 3. Aufl.
- Wildt, J. (2003): *Reflexives Lernen in der Lehrerbildung – ein Mehrebenenmodell in hochschuldidaktischer Perspektive*. In: Obolenski, A. & Meyer, H. (Hrsg.): *Forschendes Lernen. Theorie und Praxis einer professionellen LehrerInnenausbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 71–84.
- Wottowa, H. & Thieraus, H. (1998): *Lehrbuch Evaluation*. Bern: Verlag Hans Huber, 2. Aufl.

NORBERT NAGEL (TSTA-E),  
SEIT 2010 PROJEKTLEITER  
DER ONLINE-EVALUATION  
DER TA WEITERBILDUNG  
IN DER DGTA  
KONTAKT:  
TASEMINARE@IPE-NAGEL.DE

# TA

ZEITSCHRIFT FÜR TRANSAKTIONSANALYSE 4/2019



Die Umschlagbilder des Jahrgangs 2019 zeigen Baumfotos von Ulrike Müller.

## Impressum

### **Herausgeberin:**

Ulrike Müller, Hildastr. 34,  
D-79102 Freiburg  
Tel./Fax 07 61/70 27 87,  
E-Mail: [ulrike.muellerta@web.de](mailto:ulrike.muellerta@web.de)

### **Stellvertreter:**

Prof. Dr. Henning Schulze

### **Rezensionen:**

Heidrun Peters  
E-Mail: [heidrun.peters@web.de](mailto:heidrun.peters@web.de)

### **Verlag:** Junfermann Verlag,

Driburger Straße 24d,  
D-33100 Paderborn  
Layout: Michael Wiesinger,  
Freiburg  
Satz: Junfermann  
Druck & Service GmbH & Co.  
KG, Paderborn  
Druck: Media-Print, Paderborn

### **Beirat\*:**

Rolf Balling, Stuttgart  
Nora Borris, Hannover  
Ilse Brab, Aachen  
Daniela Diltbey, Berlin  
Dr. Ulrich Elbing, Schwäbisch  
Gmünd  
Dr. Heinrich Hagebülsmann,  
Rastede  
Ute Hagebülsmann, Rastede  
Dr. Martha Hüsgen-Adler,  
Pirmasens  
Günther Mohr, Hofheim  
Prof. Dr. Christine Morgenroth,  
Hannover  
Ulrike Müller, Freiburg  
Heidrun Peters, Wilhelmshaven  
Peter Raab, Freiburg  
Dr. Sigrun Rützenfeld-Turner,  
Heidelberg  
Prof. Dr. Henning Schulze,  
Deggendorf  
Christoph Seidenfus, Schliersee

Organ der Deutschen Gesellschaft für  
Transaktions-Analyse e.V. (DGTA),  
Silvaner Weg 8,  
D-78464 Konstanz,  
Tel. 07531/95270

Die „Zeitschrift für Transaktions-  
analyse“ erscheint viermal jährlich.

Der Bezugspreis für das Einzelheft  
beträgt € 11,00, für das Jahres-  
abonnement € 42,00.

Für Mitglieder der Deutschen  
Gesellschaft für Transaktionsanalyse  
ist der Preis des Jahresabonnements  
in Höhe von € 38,00 im Mitglieds-  
beitrag enthalten.

**Bestellungen:** Junfermann Verlag,  
Monika Köster,  
Driburger Straße 24d,  
D-33100 Paderborn

### **Anzeigenverwaltung:**

Junfermann Verlag,  
Heike Carstensen,  
Driburger Straße 24d,  
D-33100 Paderborn,  
Tel. 0 52 51/13 44 18,  
Fax 0 52 51/13 44 44,  
E-Mail: [carstensen@junfermann.de](mailto:carstensen@junfermann.de)

299	Gedanken zu „Wissenschaft“ und „Wissenschaftlichkeit“	EDITORIAL
301	Der Schatz transaktionsanalytischer Theorien und ihre Entwicklungsmöglichkeiten	FOCUS
332	Thomas Ohlsson: Eine wissenschaftlich fundierte Evidenzbasis für die Transaktionsanalyse im Jahr 2010	
350	Norbert Nagel: Evaluation von Weiterbildung in Transaktionsanalyse	
375	Jürg Schläpfer: Replik zu Ulrike Müllers Artikel „Grundeinstellungen – Bindungsmuster – Diagnosen“	FORUM
379	Hans-Georg Hauser: Die Organisationspersona <sup>®</sup>	BUCHZEICHEN
384	Marco Mazzetti: Die Regeln der San-Francisco-Seminare	AUGENBLICK MAL
389	Vorschau auf künftige Hefte	VORSCHAU