

**"LEARNING BY DOING"**

-

**EINE ANALYSE DES AUSBILDUNGSSYSTEMS DER  
PFADFINDER UND PFADFINDERINNEN ÖSTERREICHS AUS  
DER SICHT DER PERSONALENTWICKLUNG**

**Diplomarbeit**

**zur Erlangung des akademischen Grades eines Magisters  
der Sozial- und wirtschaftswissenschaftlichen Fakultät der  
Leopold-Franzens-Universität Innsbruck**

eingereicht bei  
o. Univ. Prof. Dr. Stephan Laske  
Institut für Wirtschaftspädagogik und Personalwirtschaft

von  
Gregor Herrmann  
A.Ragglweg 12  
6410 Telfs

Innsbruck, Oktober 1993

**PFADFINDER UND  
PFADFINDERINNEN**



"... den richtigen Weg zum Glück geht  
der, der anderen Glück bereitet.  
Versucht, diese Welt um ein wenig  
besser zu hinterlassen, als Ihr sie  
vorgefunden habt; ..."  
(ROBERT *BADEN-POWELL*)<sup>1</sup>

## VORWORT

PfadfinderInnen und Personalentwicklung - diese beiden Bereiche scheinen auf den ersten Blick nicht sehr viel miteinander zu tun zu haben; ich möchte daher kurz erklären, welche Zusammenhänge ich sehe und wie ich zu diesem Thema gekommen bin.

Die erste Verbindung liegt in meinen persönlichen Interessen: Personalwirtschaft im allgemeinen und Personalentwicklung im speziellen sind diejenigen Bereiche im Betriebswirtschaftsstudium, die mich von Anfang an am meisten angesprochen haben; die Arbeit mit Menschen interessiert mich einfach wesentlich stärker als die Beschäftigung mit Zahlen und Formeln. Ein weiterer Grund für mein Interesse an der Personalwirtschaft liegt darin, daß sie aus meiner Sicht einer der wenigen Teilbereiche der Betriebswirtschaftslehre ist, die sich (auch) um einen wissenschaftlichen und wissenschaftstheoretischen Hintergrund bemüht und nicht (ausschließlich) an Anwendungstechniken interessiert ist. Das freut mich umso mehr, weil ich durch mein zweites Studium - Politikwissenschaft und Philosophie - etwas vorbelastet in diese Richtung bin.

Abseits der Universität verbringe ich einen Großteil meiner Zeit bei den PfadfinderInnen. Mitglied dieser Organisation bin ich seit meinem 7. Lebensjahr, seit sechs Jahren bin ich selbst als Jugendleiter in einer Innsbrucker *Gruppe* tätig und seit 1992 bin ich auch Mitglied der Tiroler *Landesleitung* und des Landesausbildungsteams (sprich: ich bin "Personalentwickler"<sup>2</sup>).

---

<sup>1</sup> aus dem Abschiedsbrief *Baden-Powells* an die PfadfinderInnen kurz vor seinem Tod (*Baden-Powell* 1982, 215)

<sup>2</sup> also auch "Gaukler, Hofnarr, Komödiant" - vgl. den witzigen Vortrag von Neuberger (1992b)

Vor diesem Hintergrund habe ich versucht, ein Thema für die Diplomarbeit zu finden, das möglichst vielen meiner Interessen entgegenkommt; das ist also die erste Verbindung von Personalentwicklung und PfadfinderInnen.

Die zweite Verbindung zwischen diesen Bereichen ist eine durchaus sachliche: Ein Trend der Betriebswirtschaftslehre ist es, ihre Erkenntnisse immer mehr auch außerhalb ihres klassischen Tätigkeitsbereiches (gewinnorientierte Unternehmen) anzuwenden - das ganze Gebiet der Non-Profit-Organisations (NPOs) rückt immer mehr ins Blickfeld. Die Personalwirtschaft ist zwar, zumindest von der Literatur her, keine Vorreiterin dieses Trends, es scheint mir aber eigentlich nichts dagegensprechen, personalwirtschaftliche Theorien auf NPOs anzuwenden: Bei allen spezifischen Unterschieden von NPOs und gewinnorientierten Unternehmen sind doch viele grundlegende Fragestellungen, gerade im Personalbereich, die gleichen. Es spricht also nichts dagegen, die Personalentwicklung der PfadfinderInnen zu untersuchen.

Abschließend möchte ich noch einigen Leuten danken, die mir bei dieser Diplomarbeit im speziellen oder bei meiner eigenen Entwicklung im allgemeinen geholfen haben, sprich meinen primären, sekundären und sonstigen PersonalentwicklerInnen: meinen Eltern, meinen FreundInnen und vielen PfadfinderInnen, mit denen ich gemeinsam vieles gelernt habe. Danke.

# INHALTSVERZEICHNIS

<b>Vorwort .....</b>	<b>i</b>
<b>Inhaltsverzeichnis .....</b>	<b>iii</b>
<b>1. Einleitung.....</b>	<b>1</b>
<b>1.1. Ziel und Aufbau der Arbeit .....</b>	<b>1</b>
<b>1.2. Wissenschaftstheoretischer Hintergrund.....</b>	<b>3</b>
<b>1.2.1. Kritischer Rationalismus.....</b>	<b>3</b>
1.2.1.1. Theorien .....	3
1.2.1.2. Funktionen von Theorien .....	3
1.2.1.3. Werturteilsfreiheit.....	4
<b>1.2.2. Kritik und eigene Position.....</b>	<b>5</b>
1.2.2.1. Positivismus vs. emanzipatorisches Wissenschaftsziel.....	5
1.2.2.2. Wider die Werturteilsfreiheit .....	6
1.2.2.3. Praktische Folgerungen.....	7
<b>1.3. PfadfinderInnen - Geschichte, Ziele, Aufbau .....</b>	<b>10</b>
<b>1.3.1. Geschichte .....</b>	<b>10</b>
<b>1.3.2. Aufbau.....</b>	<b>10</b>
<b>1.3.3. Ziel und Grundsätze .....</b>	<b>11</b>
<b>1.4. Methodische Zwischenbemerkung .....</b>	<b>12</b>
<b>1.4.1. Quellenlage .....</b>	<b>12</b>
<b>1.4.2. Persönliche Standortgebundenheitsreflexion .....</b>	<b>13</b>
<b>2. Analyse des PfadfinderInnen-Ausbildungssystems.....</b>	<b>15</b>
<b>2.1. Begriffe und Klärungen .....</b>	<b>15</b>
<b>2.1.1. "Personal-Entwicklung" .....</b>	<b>15</b>
2.1.1.1. Paradigmen der Personalarbeit .....	15
2.1.1.1.1. Objektivitätsparadigma .....	16
2.1.1.1.2. Intersubjektivitätsparadigma .....	16
2.1.1.1.3. Subjektivitätsparadigma .....	16
2.1.1.1.4. Bewertung .....	17
2.1.1.2. Person - Personal.....	17
2.1.1.2.1. Personal ... ..	18
2.1.1.2.2. ... oder Persönlichkeit .....	18

2.1.1.2.3. Bewertung .....	19
2.1.1.3. Ziele der Personalentwicklung.....	19
2.1.1.4. Ebenen der Personalentwicklung .....	20
2.1.1.4.1. Personale Aspekte: Person-Entwicklung.....	21
2.1.1.4.2. Interpersonale Aspekte: Team-Entwicklung.....	21
2.1.1.4.3. Apersonale Aspekte: Organisations-Entwicklung.....	21
2.1.1.5. Entwicklung.....	22
2.1.1.5.1. These 1: Entwicklung ist letztlich Selbst- Entwicklung.....	22
2.1.1.5.2. These 2: Entwicklung ist ein Prozeß .....	22
2.1.1.5.3. These 3: Entwicklung wird von vielem/vielen beeinflußt .....	23
2.1.1.5.4. These 4: Entwicklung ist unvermeidlich.....	23
2.1.1.5.5. These 5: Entwicklung findet in einem politischen Raum statt .....	23
<b>2.1.2. JugendleiterInnenausbildung bei den PfadfinderInnen     im Überblick.....</b>	<b>24</b>
2.1.2.1. Grundlagen .....	24
2.1.2.2. Ebenen der Ausbildung .....	24
2.1.2.3. Verantwortlichkeiten .....	25
2.1.2.4. Methodik .....	25
2.1.2.5. "Ausbildung?!" .....	26
<b>2.2. Zwischenbemerkung zur Vorgangsweise.....</b>	<b>27</b>
<b>2.3. Rahmenmodelle der Personalentwicklung.....</b>	<b>28</b>
<b>2.3.1. Theoretische Einführung .....</b>	<b>28</b>
2.3.1.1. Kontingenz-Theorie .....	28
2.3.1.2. Rationalitätsansatz .....	29
2.3.1.3. Symbolisierung und Personalentwicklung .....	29
2.3.1.4. Systemische Personalentwicklung.....	30
2.3.1.5. Resumée .....	30
<b>2.3.2. PfadfinderInnen-Praxis.....</b>	<b>31</b>
2.3.2.1. <i>Pfadi</i> -Literatur .....	31
2.3.2.2. <i>Pfadi</i> -Praxis .....	31
2.3.2.2.1. Kontingenz-Ansatz .....	31
2.3.2.2.2. Rationalitätsansatz .....	32
2.3.2.2.3. Symbolische und systemische Gesichtspunkte.....	32
2.3.2.3. Bewertung.....	33

<b>2.4. Einstieg: Personalentwicklung-into-the-job .....</b>	<b>34</b>
<b>2.4.1. Theoretische Einführung .....</b>	<b>34</b>
2.4.1.1. Vor-Eintritts-Phase.....	34
2.4.1.2. Eintritts-Phase .....	35
2.4.1.3. Metamorphose-Phase .....	36
2.4.1.4. Erfolg der Einführung.....	36
<b>2.4.2. PfadfinderInnen-Praxis.....</b>	<b>37</b>
2.4.2.1. Vor-Eintritts-Phase.....	37
2.4.2.2. Eintrittsphase .....	39
2.4.2.3. Metamorphose-Phase .....	40
2.4.2.4. Bewertung.....	40
<b>2.5. Personalentwicklungsbedarf .....</b>	<b>42</b>
<b>2.5.1. Theoretische Einführung .....</b>	<b>42</b>
2.5.1.1. Die rationale Richtung .....	42
2.5.1.1.1. Grundschemata.....	42
2.5.1.1.2. Instrumente .....	43
2.5.1.2. Der kritische Blickwinkel .....	43
<b>2.5.2. PfadfinderInnen-Praxis.....</b>	<b>45</b>
2.5.2.1. Bedarf der Organisation.....	46
2.5.2.2. Potentialerhebung .....	47
2.5.2.3. Bedürfniserhebung .....	47
2.5.2.4. Andere Instrumente .....	48
2.5.2.5. Mythos und Macht .....	48
2.5.2.6. Bewertung.....	48
<b>2.6. Personale Personalentwicklung: Person-Entwicklung .....</b>	<b>50</b>
<b>2.6.1. Theoretische Einführung .....</b>	<b>50</b>
2.6.1.1. Allgemeines .....	50
2.6.1.2. Methoden.....	51
2.6.1.3. Organisation .....	53
2.6.1.3.1. Vorteile interner Durchführung .....	53
2.6.1.3.2. Vorteile externer Durchführung .....	54
2.6.1.4. Transferproblematik.....	54
<b>2.6.2. PfadfinderInnen-Praxis.....</b>	<b>55</b>
2.6.2.1. Persönliches Lernen .....	55
2.6.2.2. Lernen in der PfadfinderInnen-Gruppe.....	56
2.6.2.3. Lernen auf Kursen .....	58
2.6.2.3.1. Allgemeines .....	58
2.6.2.3.2. Die "Regel-Ausbildung" .....	58

2.6.2.3.2.1. Weg zum Ausbildungskurs I:.....	59
2.6.2.3.2.2. Ausbildungskurs I:.....	59
2.6.2.3.2.3. Weg zum Ausbildungskurs II:.....	60
2.6.2.3.2.4. Ausbildungskurs II.....	61
2.6.2.3.2.5. Weg zum Ausbildungskurs III ( <i>Woodbadgekurs</i> ).....	61
2.6.2.3.2.6. Ausbildungskurs III ( <i>Woodbadgekurs</i> ) .....	62
2.6.2.3.3. Sonstige Ausbildungskurse .....	63
2.6.2.3.3.1. Spezialkurse.....	63
2.6.2.3.3.2. <i>Gruppen-LeiterInnen</i> -Kurse.....	63
2.6.2.3.3.3. Team-Trainings-Kurse.....	64
2.6.2.3.4. Kursmethoden im einzelnen.....	64
2.6.2.3.5. Kurzer Exkurs zum <i>Woodbadgekurs</i> .....	65
2.6.2.3.6. Durchführung von Kursen.....	67
2.6.2.3.7. Transferproblem .....	68
2.6.2.4. Bewertung.....	71
<b>2.7. Interpersonale Personalentwicklung: Team-Entwicklung.....</b>	<b>72</b>
<b>2.7.1. Theoretische Einführung .....</b>	<b>72</b>
2.7.1.1. Allgemeines .....	72
2.7.1.2. Methoden der interpersonalen Personalentwicklung .....	73
<b>2.7.2. PfadfinderInnen-Praxis.....</b>	<b>73</b>
2.7.2.1. Allgemeines .....	73
2.7.2.1.1. <i>Gruppe</i> .....	74
2.7.2.1.2. Landesebene.....	75
2.7.2.1.3. Kurse .....	76
2.7.2.2. Bewertung.....	77
<b>2.8. Apersonale Personalentwicklung:</b>	
<b>Organisationsentwicklung.....</b>	<b>78</b>
<b>2.8.1. Theoretische Einführung .....</b>	<b>78</b>
2.8.1.1. Allgemeines und Begriffsklärung .....	78
2.8.1.2. Themen der Organisationsentwicklung .....	79
2.8.1.3. Methoden der Organisationsentwicklung.....	80
2.8.1.4. Kommentar, Kritik, Bewertung .....	80
<b>2.8.2. PfadfinderInnen-Praxis.....</b>	<b>83</b>
2.8.2.1. Allgemeines .....	83
2.8.2.2. Institutionen der 'Kultur(r)evolution' - und deren Behinderung.....	83
2.8.2.2.1. Flache Hierarchie .....	83

2.8.2.2.2. Demokratie .....	84
2.8.2.2.3. Personalmangel .....	85
2.8.2.2.4. Statusunterschiedsmangel .....	85
2.8.2.2.5. Vernetzung .....	86
2.8.2.2.6. Jugendbeteiligung .....	86
2.8.2.3. "Designing Tomorrow Today" - ein Organisationsentwicklungsprojekt.....	86
2.8.2.4. Bewertung.....	88
<b>2.9. Evaluation der Personalentwicklung.....</b>	<b>89</b>
<b>2.9.1. Theoretische Einführung .....</b>	<b>89</b>
2.9.1.1. Begriff, Funktionen und Bereiche .....	89
2.9.1.2. Kostenkontrolle .....	91
2.9.1.3. Erfolgskontrolle .....	92
2.9.1.4. Rentabilitätskontrolle .....	94
2.9.1.5. Funktionale Äquivalente .....	94
<b>2.9.2. PfadfinderInnen-Praxis.....</b>	<b>95</b>
2.9.2.1. Ausbildung und Kosten.....	95
2.9.2.1.1. LeiterInnen .....	95
2.9.2.1.2. <i>Gruppe</i> .....	95
2.9.2.1.3. Landes- und Bundesebene .....	96
2.9.2.2. Erfolgskontrolle .....	96
2.9.2.2.1. Allgemeines .....	96
2.9.2.2.2. Evaluation auf Kursen .....	97
2.9.2.3. Rentabilitätskontrolle .....	98
2.9.2.4. Alternativen zu Ausbildung bei den PfadfinderInnen .....	98
2.9.2.5. Bewertung.....	99
<b>2.10. Exkurs: Politische Aspekte der Personalentwicklung.....</b>	<b>100</b>
<b>2.10.1. Theoretische Einführung .....</b>	<b>100</b>
2.10.1.1. Personalentwicklung und Politik???	100
2.10.1.2. Politik und Macht ... ..	100
2.10.1.3. ... und Personalentwicklung.....	101
2.10.1.4. Herrschaft ... ..	102
2.10.1.5. ... und Personalentwicklung.....	102
<b>2.10.2. PfadfinderInnen-Praxis.....</b>	<b>103</b>
2.10.2.1. Ausbildung und Macht .....	103
2.10.2.2. Ausbildung und Herrschaft .....	104
<b>3. Gestaltungsempfehlungen .....</b>	<b>107</b>



3.1. Vorbemerkung.....	107
3.2. Thesen zum PfadfinderInnen-Ausbildungssystem .....	108
3.2.1. These 1: Die Ausbildung der <i>PPÖ</i> ist grundsätzlich gut ..	108
3.2.2. These 2: Das PfadfinderInnen-Ausbildungssystem leidet an Theorielosigkeit .....	108
3.2.3. These 3: Die PfadfinderInnen konzentrieren sich zu sehr auf Kurse .....	108
3.2.4. These 4: Die Theorie der PfadfinderInnen-Ausbildung ist besser als ihre Praxis .....	109
3.2.5. These 5: Der Ausbildungsbegriff bei den <i>PPÖ</i> ist zu eng .....	109
3.2.6. These 6: Die <i>Gruppen-LeiterInnen</i> sind überfordert.....	109
3.2.7. These 7: Die politische Perspektive wird übersehen .....	109
3.3. Vorschläge.....	110
3.3.1. Ausbildungsbegriff .....	110
3.3.2. Rahmenmodell und Theoriehintergrund.....	110
3.3.3. Einstieg in die Organisation .....	111
3.3.4. Ausbildung in der <i>Gruppe</i> .....	113
3.3.5. Neue Bereiche der Ausbildung.....	115
3.3.6. Kurse - Transferunterstützung .....	117
3.3.7. Ausbildungsunterlagen .....	119
3.3.8. Institutionelle Änderungen.....	120
3.4. Gedanken zur Umsetzbarkeit.....	123
4. Nachwort.....	124
4.1. Inhaltliches Resumée .....	124
4.2. Persönliches Resumée.....	126
Anhang.....	I
I. <i>Pfadi</i> -Glossar und Abk.verz. ....	I
II. Literaturverzeichnis .....	III
A. BWL-Literatur.....	III
B. PfadfinderInnen-Literatur .....	VI
C. Sonstige Literatur.....	VIII
Eidesstattliche Erklärung .....	9

# 1. EINLEITUNG

## 1.1. Ziel und Aufbau der Arbeit

Für das Verständnis dieser Diplomarbeit erscheint es mir sinnvoll, an den Anfang ihr Ziel und ihren Aufbau zu stellen. Wie der Titel schon sagt, ist das Hauptziel der Arbeit die Analyse der Personalentwicklung der Organisation "Pfadfinder und Pfadfinderinnen Österreichs", die dort unter dem Begriff "Ausbildung" abläuft. Dieses PfadfinderInnen-Ausbildungssystem soll mit der Brille dessen betrachtet werden, was die Personalwirtschaftslehre zum Thema "Personalentwicklung" hervorgebracht hat<sup>1</sup>. Ein zweites Ziel besteht noch darin, für die festgestellten Mängel, Defizite etc. Gestaltungsvorschläge zu entwickeln.

Die Diplomarbeit besteht aus drei unterschiedlich großen Hauptteilen:

- **Einleitung:** Hier folgt nach diesen kurzen Vorbemerkungen eine Darstellung meiner wissenschaftstheoretischen Position, die ich dieser Arbeit zugrunde lege. Sie läßt sich in der Nähe der Kritischen Theorie ansiedeln und wird in der Auseinandersetzung mit dem Kritischen Rationalismus erarbeitet. Anschließend sollen noch kurz die PfadfinderInnen vorgestellt werden, mit ihrer Geschichte, ihrem organisatorischen Aufbau und ihren Zielen, bevor einige Bemerkungen zur Quellenlage und eine Reflexion meiner eigenen Standortgebundenheit die Einleitung abrunden.
- **Analyse:** Dieser zweite Teil nimmt verständlicherweise den größten Teil der Arbeit ein, schließlich ist die Analyse des PfadfinderInnen-Ausbildungssystems ja mein Hauptziel; diese Analyse soll in insgesamt zehn Kapiteln passieren, die jedoch einen unterschiedlichen Stellenwert haben. Die ersten beiden dienen der Hinführung zur eigentlichen Analyse, sie beschäftigen sich mit dem Begriff "Personalentwicklung" sowie mit dem PfadfinderInnen-Ausbildungssystem im allgemeinen und erklären die weitere Vorgangsweise. Die nächsten sieben Kapitel sind dann das Kernstück der Arbeit: In ihnen werde ich das jeweilige Thema zuerst kurz vorstellen und dann das PfadfinderInnen-Ausbildungssystem hinsichtlich der erarbeiteten Ziele, Funktionen, Kriterien, etc. untersuchen. Den Abschluß des zweiten Teils bildet

---

<sup>1</sup> wobei ich mir aus diesem Dschungel die m.E. reißfestesten Lianen aussuchen werde

ein Exkurs zu den politischen Aspekten der Personalentwicklung, die mir wichtig genug für eine eigene Behandlung erscheinen.

- **Gestaltungsempfehlungen:** Im zweiten Teil werde ich wohl einige verbesserungswürdige Punkte beim Ausbildungssystem der *PPÖ* entdecken; diese werden am Anfang des dritten Teils thesenhaft zusammengefaßt, bevor ich mehr oder weniger konkrete Vorschläge zur möglichen Behebung der Schwachpunkte erarbeite. Den Abschluß bilden noch einige Gedanken dazu, wie die Ergebnisse dieser Diplomarbeit in der PfadfinderInnen-Realität umgesetzt werden können.

So wie das Vorwort ist auch das Nachwort eher persönlich gehalten; es faßt die für mich wichtigsten inhaltlichen Ergebnisse in geraffter Form zusammen und beschreibt meine persönlichen Lernerfahrungen bei der Beschäftigung mit dem Thema und beim Schreiben dieser Arbeit.

Nach diesem Nachwort folgt noch der Anhang, der neben dem Literaturverzeichnis auch ein "*Pfadi*-Glossar und Abk.verz." enthält: Darin werden alle *kursiv gedruckten PfadfinderInnen-Begriffe* an einem Ort erklärt, um die Übersichtlichkeit und Verständlichkeit beim Lesen zu erhöhen.

## **1.2. Wissenschaftstheoretischer Hintergrund**

Wie im Kapitel über Ziel und Aufbau der Arbeit schon angekündigt, möchte ich kurz meine wissenschaftstheoretische Grundposition darlegen. Zu diesem Zweck werde ich zuerst den Kritischen Rationalismus als am weitesten verbreitete<sup>2</sup> Position darstellen und im Anschluß daran mittels der Kritik an dieser Position meine eigene Meinung skizzieren.

### **1.2.1. Kritischer Rationalismus**

#### **1.2.1.1. Theorien**

"Was ist eine Theorie?" - mit dieser Frage beginnen die meisten wissenschaftstheoretischen Abhandlungen im Dunstkreis von BWL und Sozialwissenschaft, nachdem sie einmal den Begriff "Wissenschaftstheorie" u.ä. erklärt haben (vgl. etwa Kieser/Kubicek 1978, 13 oder Schanz 1988, 23). Die Antwort auf diese Frage ist, kurz gesagt: Eine Theorie ist ein System nomologischer Hypothesen. D.h. daß aus Vermutungen über verschiedene Abstraktionsstufen Hypothesen werden, die sich soweit bewähren müssen, daß sie Gesetzescharakter haben (= nomologisch sind); ein Bündel solcher bewährter Hypothesen ergibt dann, wenn es zusammenpaßt, eine Theorie. Diese Aussagen sollen noch raum-zeitlich allgemeingültig und in Wenn-dann-Formulierungen verpackt sein. Eine weitere Forderung lautet, daß Theorien kritisierbar sind, d.h. daß sie "intersubjektiv eindeutig formuliert" (Kieser/Kubicek 1978, 18) sind.

Laut Kritischem Rationalismus sind Theorien nie verifizierbar (beweisbar), sondern nur falsifizierbar (widerlegbar), und zwar schon durch ein seriöses Gegenbeispiel.

#### **1.2.1.2. Funktionen von Theorien**

"Wozu Theorien?" bzw. "Welche Funktionen haben Theorien?" lautet üblicherweise die nächste Frage. Drei Hauptfunktionen von Theorien werden meist genannt: Erklärung, Prognose und technologischer Gebrauch. Dazu kommt manchmal noch die "kritische Analyse sozialer Zustände" (Schanz 1988, 56).<sup>3</sup> Unter Erklärung wird die Antwort auf eine Warum-Frage ver-

---

<sup>2</sup> sowohl was die Darstellung und Verwendung in der Sozialwissenschaft anbelangt als auch was die Lehre an der SoWi-Fakultät der Uni Innsbruck betrifft

<sup>3</sup> Eine andere Unterscheidung bringt Raffée (1989, 4), der zwischen der kritischen, der heuristischen und der utopischen Wissenschaftsform unterscheidet.

standen; ein zu erklärender Zustand (das Explanandum) soll mit Hilfe eines (oder mehrerer) Gesetze/s und einer (oder mehrerer) Randbedingung(en) (zusammen das Explanans) - eben erklärt werden. Diese Vorgangsweise wird Subsum(p)tionsmodell bzw. Modell der deduktiv-nomologischen Erklärungen genannt. Kieser/Kubicek (1978, 40 ff.) erwähnen auch noch die Deutungsansätze der Erklärung, die sich auf Methoden wie Phänomenologie oder Hermeneutik stützen und sich schon ziemlich weit vom kritischen Rationalismus entfernen.

Die Prognose- und die technologische Funktion 'funktionieren' im Prinzip gleich wie die Erklärungsfunktion: Bei der Prognose sind Gesetze und Randbedingungen gegeben, gesucht ist das Endergebnis, bei technologischen Aussagen wiederum sind Gesetze und angestrebte Zielzustände gegeben, gesucht werden die Mittel, sprich die individuellen Anfangsbedingungen. Mit diesem ganz und gar undialektischen Dreischritt aus Gesetzesaussagen, Anfangsbedingungen und Explanandum lassen sich Theorien in fast allen Lebenslagen 'einfach' einsetzen.

### 1.2.1.3. Werturteilsfreiheit

Ein höchst interessanter Aspekt der Wissenschaftstheorie des Kritischen Rationalismus ist die Frage der Werturteile. Laut Schanz (1988, 97) gibt es 3 "**Einbruchstellen** von Wertungen: Objekt-, Wertbasis- und Aussagenbereich einer Wissenschaft". (Hervorhebung gh)<sup>4</sup> Wie kann das Postulat der Werturteilsfreiheit, das seit Max Weber und der Jahrhundertwende die Sozialwissenschaft prägt, auf diesen drei Ebenen verwirklicht werden? Im Objektbereich, also bei der Frage, ob Wertungen das Objekt - der Gegenstand wissenschaftlicher Untersuchungen sein dürfen, gibt es laut Kritischem Rationalismus keine Probleme. Diese Frage wird "zweckmäßigerweise vom Werturteilsproblem losgelöst." (Schanz 1988, 98) Im zweiten Bereich, dem der Wertbasis, geht es um die grundsätzlichen Entscheidungen bei wissenschaftlichen Untersuchungen: Welche Themen will ich bearbeiten, welche Methoden will ich dazu verwenden, etc. Wertungen auf diesem Gebiet sind unvermeidlich, aber nicht problematisch, solange sie offen dargelegt werden und somit intersubjektiv nachvollziehbar sind.

Anders stellt sich das Problem im Aussagenbereich: Der Kritische Rationalismus erlaubt auf dieser Ebene nur deskriptive, aber keinerlei prä-

---

<sup>4</sup> Diese Dreiteilung gibt es nicht nur bei Schanz, mir erschien aber seine Ausdrucksweise zitierenswert.

kriptiven Aussagen - diese sind nämlich nicht objektiv, sprich intersubjektiv diskutierbar, nicht logisch aus empirisch ermittelten deskriptiven Sätzen ableitbar und außerdem gefährlich, da die Risiken der Nebenwirkungen von Empfehlungen nicht abschätzbar sind.

Die Aufgabe von WissenschaftlerInnen besteht daher nach Schanz (1988, 104 ff.) nur darin, Information zur Verfügung zu stellen, Handlungsmöglichkeiten aufzuzeigen, Möglichkeitsanalysen anzustellen, etc., keinesfalls aber Empfehlungen abzugeben. Als letztes Argument bringt Schanz noch die "praktische Ambivalenz von Theorien" (1988, 108), d.h. Theorien sind seiner Meinung nach grundsätzlich neutral, erst ihre Verwendung entscheidet darüber, ob sie Nutzen oder Schaden für die Menschheit stiften (das alte Argument vom Messer, mit dem mensch Wurst schneiden oder Menschen töten kann).

## **1.2.2. Kritik und eigene Position**

### **1.2.2.1. Positivismus vs. emanzipatorisches Wissenschaftsziel**

Meine Grundkritik am Kritischen Rationalismus teile ich mit der Kritischen Theorie, die ihm Positivismus<sup>5</sup> und technokratisches Denken vorwirft und mit einem alten Marx-Zitat antwortet:

"Die Philosophen haben die Welt nur verschieden interpretiert, es kömmt darauf an, sie zu verändern." (Marx 1957-68, 7)<sup>6</sup>

Moderner könnte mensch dies als 'emanzipatorisches Wissenschaftsziel' formulieren; Laske (1977, 160 ff.) beschreibt dies in einem anderen Zusammenhang wie folgt:

"Sie (die Kritik, gh) beruht auf der Überzeugung, daß Wissenschaft im Sinne eines emanzipatorischen Erkenntnisanspruchs versuchen muß, Interessenpositionen als solche zu kennzeichnen, Zwänge, denen die Betroffenen ausgesetzt sind, aufzuzeigen und akzeptierte Zwänge soweit wie möglich abzubauen. [...] Die zweiseitige Information über Verfahren, deren Bedeutung in Verhandlungsprozessen,

---

<sup>5</sup> Mir ist durchaus klar, daß sich die Vertreter des Kritischen Rationalismus gegen den Vorwurf des Positivismus', den sie selbst ablehnen, wehren. Aufgrund ihrer an die Naturwissenschaft angelehnten Methodik sowie ihrer rein deskriptiven Wissenschaftszielformulierung und in Anlehnung an Adorno (1969, 7) halte ich den Vorwurf aber für durchaus gerechtfertigt.

<sup>6</sup> Sinngemäß gibt es dieses Zitat auch von Horkheimer, der die Aufgabe der Wissenschaft nicht (nur) in der Beschreibung, sondern (vor allem) in der Veränderung, der Verbesserung der Welt sieht.

die Konsequenzen ihrer Durchsetzung sowie die Erhöhung des Begründungszwanges für Herrschaftspositionen erfordert die Übernahme einer "aufklärerischen Funktion". Solange die Betriebswirtschaftslehre [weiter die kritisierten Methoden anwendet], muß sie sich den Vorwurf der Parteinahme gefallen lassen; dem von den meisten ihrer Vertreter zum Prinzip erhobenen Wertfreiheitspostulat widerspricht deren praktisches Handeln. Der Wert des Bemühens um wissenschaftliche Erkenntnis wird durch diese vorgebliche "Wertfreiheit" umfunktioniert zur **Freiheit vom Wert erkenntnisleitenden emanzipatorischen Interesses.**" (Hervorhebung gh)

Doch zurück zur Kritik am Kritischen Rationalismus: Der klassische Vorwurf der Kritischen Theorie (und ein alter Streitpunkt in der deutschen Sozialwissenschaft) ist der des Positivismus. Der Positivismus ist an der Erkenntnis des (scheinbar) bloß Existierenden interessiert, am Registrieren der vorgefundenen Fakten (Stichwort: Objektivität). Das Problem dabei ist jedoch, daß wir erstens seit Kant und seiner 'Kopernikanischen Wende in der Philosophie' wissen, daß die Erkenntnis geformt ist von den Kategorien und Anschauungsformen des Geistes, und daß zweitens "die Tatsachen, welche die Sinne uns zuführen, in doppelter Weise präformiert [sind]: durch den geschichtlichen Charakter des wahrgenommenen Gegenstandes und den geschichtlichen Charakter des wahrnehmenden Organs." (Zeitschrift für Sozialforschung VI, 255). Ziel des Positivismus ist es, mit der Welt umgehen zu können, Techniken zu entwickeln zu ihrer Beherrschung; daher auch die methodische Orientierung an den Naturwissenschaften, die gerade dem Kritischen Rationalismus schon viele Vorwürfe eingebracht hat (etwa was die Annahme der Existenz von Gesetzen, und seien sie auch nur mit einem Wahrscheinlichkeitscharakter ausgestattet, betrifft).

Das Ziel der Kritischen Theorie ist es hingegen, angesichts der Tatsache, daß "die Menschheit, anstatt in einen wahrhaft menschlichen Zustand einzutreten, in eine neue Art von Barbarei versinkt" (Horkheimer/Adorno 1969, 1), für die Emanzipation der Menschen, für die Beendigung von Ungleichheit und Unfreiheit, gegen Entfremdung und für eine menschenwürdige Gesellschaft zu kämpfen. Eine Wissenschaft, die sich positivistischer Methoden bedient, bewirkt das Gegenteil, sie ist systemstabilisierend und dadurch mitschuldig an der soeben zitierten "Barbarei".

#### **1.2.2.2. Wider die Werturteilsfreiheit**

Dieses explizite Wissenschaftsziel der Kritischen Theorie, dem ich mich sehr verbunden fühle, macht eine Werturteilsfreiheit im Sinne des Kritischen Rationalismus unmöglich; vor diesem Hintergrund darf sich ein/e WissenschaftlerIn gar nicht zurücklehnen und seine/ihre Forschungsergebnisse der Gesellschaft oder der Politik kommentarlos zur Verwendung überlassen; ein/e WissenschaftlerIn, der/die in seiner/ihrer Tätigkeit einen emanzipatorischen Erkenntnisanspruch vertritt, muß sich äußern, muß Verantwortung übernehmen und kann sich nicht auf die "praktische Ambivalenz von Theorien" (Schanz 1988, 108) berufen.<sup>7</sup>

"Das Postulat der Wertfreiheit ist wissenschaftstheoretisch eine Selbstverständlichkeit. Anlaß zur Diskussion gibt offensichtlich erst die wissenschaftspolitische Absicht, die Max Weber mit dem Postulat verband. Er gebrauchte es, um die Sozialwissenschaften auf ein Erkenntnisinteresse einzuschränken, das sich bei der Erzeugung technisch verwertbaren Wissens bescheidet." (Habermas 1985, 81; Hervorhebung im Original)

### 1.2.2.3. Praktische Folgerungen

In der Praxis heißt dieses Eintreten für eine Emanzipation der Menschheit und die Ablehnung des Werturteilsfreiheitspostulats für mich mehrerlei:

- Wissenschaft ist zur Verbesserung der Situation der Menschen da und nicht zur Bewahrung eines Systems. Das heißt auch, daß die Meinung der Menschen eine, wenn nicht die, Bestimmungsgröße für wissenschaftliches und politisches Handeln sein muß. Hier stellt sich natürlich die Frage, wie diese 'Meinung der Menschen' einbezogen werden kann; auf jeden Fall abzulehnen ist eine Grundhaltung, die a priori weiß, was gut für andere Menschen ist. Eine Alternative dazu bietet Habermas, der das kommunikative Handeln, die herrschaftsfreie Kommunikation und den Diskurs zur Grundlage macht:

"Der Diskurs läßt sich als diejenige erfahrungsfreie und handlungsentlastende Form der Kommunikation verstehen, deren Struktur sicherstellt, [...] daß kein Zwang außer dem des besseren Arguments ausgeübt wird: daß infolgedessen alle Motive außer dem der kooperativen Wahrheitssuche ausgeschlossen sind." (Habermas 1973, 148)

---

<sup>7</sup> "Die Leute, die in Amerika gegen ein Waffenverbot sind, sagen, es sei ja nicht die Pistole, die schieße. sondern der Mann dahinter. Unsinn. Die Waffe ist da, muß also genutzt werden. Gib einem Mann eine Waffe, und er wird etwas suchen und finden, das er töten kann." (Postman 1993, 160)



Eine ideale Sprechsituation geht von zwei impliziten Erwartungen aus: Der Intentionalitätserwartung, die besagt, daß wir davon ausgehen, daß unser/e DiskurspartnerIn/nen ihren Normen absichtlich folgen und daß sie nonverbale Äußerungen auch verbal erklären oder ersetzen könnten; und der Legitimitätserwartung, die besagt, daß wir annehmen, daß unser/e PartnerIn/nen auch an die Legitimität der von ihnen befolgten Normen glauben. Zusammenfassend: "Wir supponieren, daß die Subjekte sagen können, welcher Norm sie folgen und warum sie diese Norm als gerechtfertigt akzeptieren [...] Wir wissen, daß die institutionalisierten Handlungen in der Regel diesem Modell reinen kommunikativen Handelns nicht entsprechen, obgleich wir nicht umhin können, kontrafaktisch immer wieder so zu tun, als sei dieses Modell wirklich - auf dieser unvermeidlichen Fiktion beruht die Humanität des Umgangs unter Menschen, die noch Menschen, d.h. in ihren Selbstobjektivationen noch nicht sich als Subjekten völlig fremd geworden sind." (Habermas 1971, 119/120)

In jedem Diskurs wird daher die ideale Sprechsituation unterstellt: "Ideal nennen wir [...] eine Sprechsituation, in der die Kommunikation nicht nur nicht durch äußere kontingente Einwirkungen, sondern auch nicht durch Zwänge behindert wird, die aus der Struktur der Kommunikation selbst sich ergeben. Die ideale Sprechsituation schließt systematische Verzerrung der Kommunikation aus. Nur dann herrscht ausschließlich der eigentümlich zwanglose Zwang des besseren Argumentes" (Habermas 1971, 137), den ich bereits oben zitiert habe. Die Grundlage für eine solche Sprechsituation ist die Chancengleichheit der Beteiligten bei der Möglichkeit des Einbringens im Diskurs; die Gleichverteilung muß sich dabei auf die verschiedenen Arten der Sprechakte beziehen, d.h. alle TeilnehmerInnen müssen die gleichen Chancen haben, Kommunikation herbeizuführen und fortzusetzen, Deutungen und Rechtfertigungen aufzustellen, Normen zu überprüfen, ihre Einstellungen und Gefühle zum Ausdruck zu bringen und Befehle, Verbote, Erlaubnisse etc. zu setzen. Zusätzlich muß noch Ehrlichkeit über die Intentionen herrschen, um diesen herrschaftsfreien Diskurs zu ermöglichen.

In der Praxis sind diese Bedingungen häufig so nicht gegeben; dennoch wird die 'ideale Sprechsituation' kontrafaktisch als 'regulative Leitidee' vorweggenommen und ist dadurch "als antizipierte Grundlage

auch wirksam" (Habermas 1971, 140); ohne diese Vorwegnahme ist Kommunikation nicht möglich.

- Eine andere Konsequenz, die vielleicht weniger abstrakt wirkt als der Habermassche Vorschlag der kontrafaktischen Unterstellung einer idealen Sprechsituation, ist das Angebot einer politischen Perspektive: Bei der Analyse faktischen sozialen Verhaltens müssen wir in Betracht ziehen, daß Menschen Interessen haben und bei ihrem Handeln versuchen, diese Interessen auch durchzusetzen; Phänomene von Macht und Herrschaft tauchen auf, die aber weder einfach geleugnet noch einfach verdammt werden dürfen; das Aufzeigen der Abläufe auf der unvermeidlichen politischen Ebene kann vielleicht zu einem ehrlicheren Umgang mit Interessen beitragen und so letztendlich emanzipatorisch wirken.
- Diskursorientierung bedeutet auch Prozeßorientierung: Der statische Blick auf bestehende oder beabsichtigte Zustände ist nicht mehr adäquat, es geht darum, auch die Entwicklung und die Abläufe zu berücksichtigen und mitzuplanen.
- Persönliche Meinung ist nach der Absage an die Wertfreiheit innerhalb wissenschaftlicher Arbeiten erlaubt - und davon werde ich auch Gebrauch machen.
- Unter diesen Prämissen ändert sich auch die Stellung von AutorInnen: Das krampfhaftes Sich-Heraushalten oder das Verstecken hinter "Man" oder "Wir" ist nicht mehr notwendig - das "Ich" kann wieder dort stehen, wo es in der Alltagssprache auch gesetzt wird.

### **1.3. PfadfinderInnen - Geschichte, Ziele, Aufbau**

Die PfadfinderInnen sind die weltweit größte freiwillige Kinder- und Jugendorganisation mit einer derzeitigen Mitgliederzahl zwischen 25 und 30 Millionen in fast allen Staaten der Erde.

#### **1.3.1. Geschichte**

Ihren Ausgang genommen hat die PfadfinderInnen-Bewegung im England der Jahrhundertwende: Robert *Baden-Powell*, Berufsoffizier und Natur-Freak, hängt seinen Job an den Nagel, nachdem er erkannt hatte, daß Kinder und Jugendliche erstens keine kleinen Erwachsenen und zweitens durchaus fähig zum Tragen von Verantwortung sind, und nachdem sein militärisches Handbuch "Aids to Scouting" ein Jugendbestseller geworden war. 1907 veranstaltet er ein Probelager auf der Insel Brownsea, um seine pädagogischen Ideen zu testen - dieses Lager wird als Beginn der PfadfinderInnen-Bewegung gerechnet. Von England aus verbreitete sich die *Pfadi*-Idee über die ganze Welt, schon 1910 erreichte sie Österreich. In der Zeit des Dritten Reiches in Deutschland und den anderen von den Nazis besetzten Staaten verboten (weil international, zur Selbständigkeit erziehend, etc.) erlebte die Bewegung nach dem Zweiten Weltkrieg wieder einen Aufschwung; seit dem Ende des Ostblocks kommt es auch in diesen Ländern zu erfolgreichen (Neu-)Gründungen von PfadfinderInnen-Verbänden.

#### **1.3.2. Aufbau**

Weltweit gibt es einen Mädchen- und einen Bubendachverband (*WAGG-GS* und *WOSM*), der die nationalen Verbände der einzelnen Staaten anerkennt. Der in Österreich anerkannte Verband sind die (seit 1976 fusionierten) "Pfadfinder und Pfadfinderinnen Österreichs" (kurz *PPÖ*). Dieser Verband ist wiederum unterteilt in 9 *Landesverbände*; die eigentliche Kinder- und Jugendarbeit findet aber in den *Gruppen* statt, von denen es in größeren Städten mehrere, in kleineren Gemeinden nur eine gibt und die zwischen 20 und 400 Mitgliedern haben. In ganz Österreich gibt es ca. 30.000 PfadfinderInnen, davon in Tirol etwa 1.200.

Die Arbeit in diesen *Gruppen* findet in den (Alters-) *Stufen* statt, die (mit einer Ausnahme) jeweils einen 3-Jahresabschnitt umfassen und in denen

versucht wird, die PfadfinderInnen-Ziele und -Inhalte altersgemäß zu vermitteln.

### **1.3.3. Ziel und Grundsätze**

Das Ziel der *PPÖ*, das die Jugendlichen am Ende ihrer PfadfinderInnen-Zeit erreichen sollten, lautet: "Wir wollen helfen, junge Menschen zu bewußten Staatsbürgern und eigenverantwortlichen Persönlichkeiten zu erziehen, die aus dem Glauben ihre Aufgabe in Familie, Beruf und Gesellschaft erfüllen." (*PPÖ* 1983, 2.2)

Die *PPÖ* sind überkonfessionell, parteiunabhängig, gemeinnützig, demokratisch, zum Frieden erziehend, ökologisch und haben noch ein paar andere schöne Eigenschaften.

Diese Werte sind bei den PfadfinderInnen weltweit gleich, was sich auch in den ähnlichen Formulierungen des "*Versprechens*" und des "*Gesetzes*" zeigt.

Wichtig erscheint mir noch zu betonen, daß sich durch alle 4 *Stufen* die sogenannten *Schwerpunkte* ziehen: acht Themenbereiche, die gleichmäßig berücksichtigt werden sollen und den 'ganzen Menschen'<sup>8</sup>, von Religion über Sozialkompetenz und Internationalität, Gesellschaftskritik und Ökologie bis zu Kreativität und Sport, umfassen.

Betreut werden die Kinder und Jugendlichen von ehrenamtlichen JugendleiterInnen<sup>9</sup>, von denen viele selbst aus der *Pfadi*-Bewegung kommen. Die Personalentwicklung, die mit diesen Leuten betrieben wird, soll der zentrale Inhalt dieser Diplomarbeit sein.

---

<sup>8</sup> d.h. nicht nur Teilfähigkeiten und -aspekte wie Kreativität (Musikverein) oder Sportlichkeit (Fußballclub) oder Spiritualität (Jungschar)

<sup>9</sup> Der offizielle Ausdruck ist nach wie vor "Führer", nur in Tirol ist es seit 15.10.1989 erlaubt, den Begriff "LeiterIn" zu verwenden. Außer in Zitaten werde ich dies auch in dieser Arbeit machen.

## 1.4. Methodische Zwischenbemerkung

### 1.4.1. Quellenlage

Als letzter Schritt vor Beginn der Analyse möchte ich noch kurz auf meine Vorgangsweise eingehen. Diese läßt sich zweiteilen: In den Teilen, die sich mit der "theoretischen" Personalentwicklung befassen, werde ich mich (wohl nicht ganz unerwarteterweise) vor allem auf die gängige Personalentwicklungs-Literatur stützen; im Mittelpunkt werden dabei wohl Mentzel (1989) für die praktischen Aspekte und Neuburger (1991) für die theoretische Reflexion stehen.

Bei den Teilen, die sich konkret mit dem PfadfinderInnen-Ausbildungssystem beschäftigen, ist meine Vorgangsweise etwas breiter gestreut: Sie reicht vom Studium der (wenigen offiziellen und etwas mehr inoffiziellen) Dokumente und Publikationen über die Auswertung meiner eigenen Erfahrungen und meines Wissens bis zu diversen Gesprächen (Interviews wäre zu förmlich), die ich zu einzelnen Punkten mit verschiedenen Leuten, die innerhalb der *PPÖ* etwas mit Ausbildung zu tun haben, geführt habe.

Zur leichteren Nachvollziehbarkeit seien noch die von mir verwendeten (= die wenigen vorhandenen!) *Pfadi*-Publikationen aufgeführt:

- **Verbandsordnung**: Die "Verfassung der *PPÖ*"; für diese Diplomarbeit nur sehr am Rande interessant; = *PPÖ* (1983)
- **Begegnungen** - Handbuch für das Führertraining in der Pfadfindergruppe; enthält neben diversen Übungen und Spielen für die Ausbildung in der *Gruppe* auch eine Übersicht über das PfadfinderInnen-Ausbildungssystem; = *PPÖ* (1984a)
- **Schritte** - Ausbildungsbuch für Pfadfinderführer; sollte jede/n LeiterIn durch seine/ihre Ausbildung begleiten; enthält alle Abschnitte der formellen Ausbildung zum individuellen Nachvollziehen, wichtig vor allem für die "Ausbildung in der *Gruppe*"; = *PPÖ* (1984b)
- **Kursleiterhandbuch**; eine Mappe mit Hilfen für Leute, die Kurse u.ä. planen; enthält Grundlagen, Methoden und Inhalte; = *PPÖ* (1984c)
- **Gruppenführer/innen-Arbeitsbehelf**; enthält Hilfen für *Gruppen-LeiterInnen* zu diversen Themen; interessant für die Diplomarbeit: Gewinnung von MitarbeiterInnen und Ausbildung in der *Gruppe*; = *PPÖ* (1991)
- **Trainers Kit**; Hilfen für AusbilderInnen, herausgegeben vom Mädchen-Weltverband; = *WAGGGS* (o.J.)

- **International Training Handbook**; Grundlagen der Ausbildung vom Buben-Weltverband; = *WOSM* (1969 ff.)

Daneben habe ich noch verschiedene Protokolle, Kursunterlagen, Arbeits- und Diskussionspapiere, Einladungen u.ä. verwendet, die intern bei den *PPÖ* existieren und die mir Monika Fabjan, Sprecherin des Bundesausbildungsteams, zur Verfügung gestellt hat.

#### **1.4.2. Persönliche Standortgebundenheitsreflexion**

Objektivität gibt es also nicht; wissenschaftliche Tätigkeit ist ebenso wie andere Beschäftigungen von Interessen, Wertungen, persönlichen Prägungen usw. beeinflusst. Dies gilt auch für diese Diplomarbeit. Ich möchte daher versuchen, den Standort, an den ich unweigerlich gebunden bin, offenzulegen.

Wie im Vorwort schon erwähnt, bin ich seit meinem siebten Lebensjahr Pfadfinder. D.h. daß diese Bewegung meine Sozialisation und meine Entwicklung stark geprägt hat. Schon immer waren auch viele meiner "besten FreundInnen" bei den *PPÖ*. In den letzten Jahren hat sich meine Bindung an die PfadfinderInnen eher verstärkt: Durch meine Tätigkeit als Leiter, *Gruppen-Leiter* und Mitglied der *Tiroler Landesleitung* verbringe ich sehr viel Zeit, aber auch Gedanken, Energie, Gefühle mit/für/bei den/die PfadfinderInnen. Die zentrale Stellung dieser Lebenseinstellung hat natürlich auch Auswirkungen auf diese Diplomarbeit:

- Meine "Objektivität" leidet darunter, daß ich betriebsblind und von positiven Vorurteilen durchsetzt bin.
- Ich habe auch deswegen Schwierigkeiten bei der Analyse, weil ich innerhalb der PfadfinderInnen selbst mitgestalte.
- Viele "Fakten" sind nicht mehr als persönliche Erfahrungen und Erlebnisse - Daten gibt es wenig, und meine Erfahrungen sind nicht so gering; aber sie sind geprägt durch meine Ansichten und Einstellungen.
- Ich werde wahrscheinlich unbewußt Gewichtungen vornehmen, die unangenehmen Aspekte der *PPÖ* eher ausklammern und aus meiner Sicht Positives überbewerten.
- Meine Erfahrungen beziehen sich vor allem auf Tirol, das nicht überall ganz typisch für PfadfinderInnen-Arbeit in Österreich ist; Informationen aus anderen Bundesländern habe ich auch, aber eher zufällig als sys-

tematisch. Dadurch ergibt sich die Gefahr, daß ich (unabsichtlich) Fehlschlüsse von Tirol auf die gesamten *PPÖ* ziehe.<sup>10</sup>

- Ich hoffe, daß es mir gelingt, auch für Nicht-PfadfinderInnen verständlich zu bleiben.
- Ich weiß nicht, ob es mir gelingt, aus dem, was mir als "Ausbildung" vermittelt wurde, gedanklich auszubrechen.

Seit Jahren erlebe ich das, worüber ich in dieser Diplomarbeit schreiben will; sie wird also zu einem gewissen Teil<sup>11</sup> auch persönliche Reflexion über meine Entwicklung und meine Tätigkeit bei den PfadfinderInnen sein.

---

<sup>10</sup> Dieses Problem der Gebundenheit an die eigene "Herkunft" ist mir auch beim Durchblättern von anderen Haus- bzw. Diplomarbeiten über PfadfinderInnen, die in anderen Bundesländern verfaßt wurden, aufgefallen.

<sup>11</sup> und wahrscheinlich eher implizit

## **2. ANALYSE DES PFADFINDERINNEN-AUSBILDUNGSSYSTEMS**

### **2.1. Begriffe und Klärungen**

#### **2.1.1. "Personal-Entwicklung"**

"Personalentwicklung ist weniger eine Technologie, denn eine Kunst. Also versagen alle naturwissenschaftlich begründeten Planungen, Gestaltungen und Evaluationen."  
(OSWALD NEUBERGER)<sup>1</sup>

Am Anfang der eigentlichen Arbeit muß wohl eine Auseinandersetzung mit dem Begriff, um den es gehen soll, stehen: "Personalentwicklung". Die erste Annäherung an diesen Modebegriff der BWL bieten Auer u.a. (1992, 144), die ziemlich lapidar (in einer Fußnote!) meinen: "Unter Personalentwicklung verstehen wir alle betrieblichen Maßnahmen der zielgerichteten Beeinflussung individueller Qualifizierungsprozesse." Mit diesem (im Vergleich zu gängigen Definitionen) extrem kurzen Satz ist ein erster Zaun um das Gebiet der Personalentwicklung gesteckt; einige Gebiete für eine weitere Diskussion sind auch schon erwähnt. Das Ziel ist - nicht eine eigene Definition, aber grobe Angaben darüber, was mir bei Personalentwicklung wichtig erscheint und was nicht.

##### **2.1.1.1. Paradigmen der Personalarbeit**

Personalentwicklung ist ein Teil der Personalwirtschaft, des Personalwesens, der Personalarbeit, wie auch immer mensch diesen Bereich nennen mag. Dieses Gebiet der BWL ist durchaus nicht einheitlich, sondern kann von verschiedenen Blickwinkeln aus angegangen werden. Die drei Paradigmen, die Neuberger (1990b) sehr übersichtlich dargestellt hat, beeinflussen genauso die weitere Vorgangsweise bei der Annäherung an den Begriff "Personalentwicklung".

Neuberger (1990b, 21) bezeichnet die drei Perspektiven als "objektivierend-systemtheoretisch, intersubjektiv-handlungstheoretisch und subjektiv-

---

<sup>1</sup> Neuberger 1992a, 189



tiv-identitätstheoretisch" und die drei Paradigmen folglich als "Paradigma der Objektivität, der Intersubjektivität und der Subjektivität" (Neuberger 1990b, 23).

#### 2.1.1.1.1. Objektivitätsparadigma

Dieses Paradigma geht vom "Personal als Objekt" (Neuberger 1990b, 23) aus. Nicht der einzelne Mensch zählt, sondern das Aggregat aller Organisationsmitglieder - Stichwort: 'Produktionsfaktor Arbeit'. Ziel ist es, das Personal zu einem reibungslos funktionierenden Teil des Unternehmens zu machen; der Beitrag der Personalentwicklung besteht infolgedessen in einer anwendungsorientierten Ausbildung, die nur auf konkret faßbare, den Arbeitsprozeß i.e.S. betreffende Fähigkeiten abzielt.

#### 2.1.1.1.2. Intersubjektivitätsparadigma

Inhalt dieser Perspektive ist die "Zusammenarbeit von Menschen in Rollen" (Neuberger 1990b, 23). Im Zentrum steht der Mensch, aber nicht als Individuum, sondern als Element eines Kommunikations- und Interaktionsnetzes. Aufgabe der Personalentwicklung ist es, die sozialen Fähigkeiten des/der einzelnen zu steigern, um (instrumentell betrachtet) ein reibungsloses Zusammenarbeiten zu ermöglichen bzw. (bei einer emanzipatorisch und partizipativ orientierten Betrachtungsweise) die Fähigkeiten zur Teilnahme an Diskursen und zur Artikulation der eigenen Interessen zu fördern.

#### 2.1.1.1.3. Subjektivitätsparadigma

Inhalt dieses Paradigmas ist die "Person als psychophysisches Subjekt" (Neuberger 1990b, 23). Es geht darum, daß die Menschen mit ihren Eigen-Werten, ihrem Eigen-Sinn, etc. die Möglichkeit erhalten, sich in ihrer Arbeit selbst zu verwirklichen. Eine Personalentwicklung, die sich diesem Paradigma ehrlich verschreibt und es nicht zur Verschleierung des Verwertungsinteresses verwendet, wird sich deshalb an den Individuen orientieren müssen und ihnen bei ihrer Selbst-Verwirklichung helfen müssen.

#### 2.1.1.1.4. Bewertung

Vor dem oben skizzierten wissenschaftstheoretischen Standpunkt, der sich einem emanzipatorischen Wissenschaftsziel verpflichtet fühlt, ist eine Personalarbeit unter der Perspektive der Objektivität abzulehnen, die den einzelnen Menschen nur als Rädchen im Getriebe sieht.

Das Grundziel der Emanzipation steht auf den ersten Blick dem Subjektivitätsparadigma nahe, ich glaube jedoch, daß eine Selbstverwirklichung (was auch immer das konkret sein möge) nicht im stillen Kämmerlein, sondern nur in kommunikativen Zusammenhängen möglich ist; außerdem kann "die zur Persönlichkeitsentwicklung hochstilisierte "Personalentwicklung" wohl nur als Euphemismus bezeichnet werden" (Weiskopf 1992, 304), wenn sie unter dem Damoklesschwert der Kapitalverwertung und damit unter dem Postulat der möglichst effizienten Transformation von Arbeitsvermögen in Arbeitskraft stattfindet. So ehrenwert eine Orientierung am "Eigen-Wert und Eigen-Sinn" auch sein mag, in der Realität ist sie (allein) entweder träumerisch-naiv oder zynisch-instrumentalisierend. So bleibt nur mehr das Intersubjektivitätsparadigma übrig; aber nicht nur, weil ich es hier als Drittes bespreche, sondern auch, weil es die logische Konsequenz aus den praktischen Folgerungen meines wissenschaftstheoretischen Grundverständnisses ist: Sowohl von der 'idealen Sprechsituation' als auch vom 'politischen Handeln in Organisationen' kommt mensch zu einer intersubjektiven Perspektive. Ebenso erscheint mir eine "Persönlichkeits-Entwicklung" in einem etwas wörtlicheren Sinne für den Menschen als "ζωον πολιτικον"<sup>2</sup> nur in sozialen Zusammenhängen möglich zu sein.

#### **2.1.1.2. Person - Personal**

Eine interessante Diskussion innerhalb der Personalwirtschaftslehre hat sich um die Rolle des 'Personals' bzw. der 'Personen' entsponnen. Gerade für Personalentwicklung ist dieser Punkt höchst interessant. Die zwei antagonistischen Exponenten der Diskussion sind Oswald Neuberger (1990a) und Heijo Rieckmann (1990).

---

<sup>2</sup> "zoon politikon" (gr.): soziales Wesen

#### 2.1.1.2.1. Personal ...

Neuberger ist der Ansicht, daß es in der Personalarbeit nicht um Menschen geht, sondern um das Personal - also den Kollektivbegriff für alle in einem Unternehmen Beschäftigten: "Das Produkt des Personalwesens ist Personal und nicht Persönlichkeit." (Neuberger 1990a, 4) Mittelpunkt eines Unternehmens sei immer das Geld und nicht der Mensch; zentral sei die Leistung, Zufriedenheit u.ä. seien nur insofern interessant, als sie (vielleicht) leistungssteigernd wirken. Zum Zwecke der Leistungserbringung müsse aber der Mensch soviel Freiheit haben, daß er nicht zu Protestmaßnahmen greift.

Neuberger hält diese Ansicht für "ehrlicher" (Neuberger 1990a, 10); die Personalwirtschaft könne sich nicht aus den Zwängen eines kapitalistischen Wirtschaftssystems befreien, dessen Steuerungsmedium eben Geld und nicht Menschlichkeit sei. "Die ethische Problematik liegt darin, daß die geschilderten Bedingungen die Verantwortlichen leicht zu Zynikern, Schizophrenen oder Machiavellisten werden lassen", weist Neuberger (1990a, 10) selbst auf die Gefahren einer solchen Haltung hin.

#### 2.1.1.2.2. ... oder Persönlichkeit

Rieckmann, den mensch in Anlehnung an obige Einteilung als Anhänger des Subjektivitätsparadigmas bezeichnen könnte, vertritt eine ziemlich entgegengesetzte Position: Er gibt Neuberger zwar insofern recht, als er dessen Meinung für eine passende Beschreibung der Gegenwart hält, was jedoch noch kein Beweis für die Richtigkeit der Ausführungen ist (Rieckmann 1990, 13/14). Seiner Meinung nach muß sich die Personalarbeit verändern, hin zu einer stärkeren Beachtung des Menschen und dessen Persönlichkeit, da ansonsten in einer immer komplexeren Umwelt die Unternehmen nicht mehr überlebensfähig sind. Der Bedarf an "situationsoriginellem und überraschungsbuntem Problemlösehandeln" (Rieckmann 1990, 14) werde immer größer. Als weiteres Argument führt Rieckmann (1990, 16) die "gesellschaftliche Mitverantwortung des Personalwesens" an: 35-40 Stunden Arbeit pro Woche prägen die Menschen und haben daher einen Einfluß auf Politik, Gesellschaft, Kultur, ... Noch dazu steigen in einer Zeit des Wertewandels die Fragen nach dem Sinn rapid an. Daher fordert er die "Persönlichkeits-Entwicklung".

### 2.1.1.2.3. Bewertung

Neuberger ist insofern rechtzugeben, als unser kapitalistisches Wirtschaftssystem nur über das Medium Geld gesteuert wird und für Menschlichkeit, Persönlichkeit etc. darin wenig bis kein Platz ist. Insofern ist seine Ehrlichkeit einer sozialromantischen Verklärung der Situation vorzuziehen. Traurig finde ich aber sein resignatives Zur-Kennntnis-Nehmen der Situation. Vor meinem wissenschaftstheoretischen Grundverständnis erscheint es mir nicht passend, den Kopf in den Sand zu stecken und mich an diesem Spiel kritiklos zu beteiligen.

Rieckmanns Argumentationsmuster läuft auf zwei Schienen: Einerseits erklärt er, daß mensch in unserer turbulenten und komplexer werdenden Wirklichkeit mit den alten Methoden der Transformation von Arbeitspotential in Arbeit nicht mehr weit kommt - womit er implizit zugibt, daß es nur um Geld und nicht um Menschen geht; andererseits scheint er doch auch die Entfaltung des Individuums als Wert an sich zu sehen, wenngleich ich seine religiöse Fundierung dieses Arguments (etwa Rieckmann 1990, 17) nicht für notwendig halte.

Für die Personalentwicklung heißt das, daß es in der derzeitigen Praxis sicher darum geht, das Personal (sic!) so zu formen, daß es den Kapitalverwertungsinteressen entspricht. Für mich gilt aber, daß Gewinninteressen die Menschenwürde und -rechte nicht unterdrücken dürfen; für die Praxis ein schwieriger Ansatz. Eine verstärkte Konzentration auf die Konflikt- und Politikebene könnte hier weiterhelfen; eine Abkehr von den Ideologien des "Der Mensch ist Mittel. Punkt" und "Der Mensch ist Mittelpunkt" hin zu einer verstärkten Betrachtung der Interessen und der Interessendurchsetzungen könnte diese Diskussion weitertreiben: "Je intensiver der konfliktreiche Prozeß der Realitätsdeutung, der Sinnggebung und des Handelns bewußt wird, um so besser für die Organisation und deren Mitglieder." (Wächter 1990, 18) Die ungleichen Herrschaftsverhältnisse dürfen allerdings bei einer solchen Analyse nicht aus den Augen verloren werden, sonst hat das Ganze nichts mehr mit dem emanzipatorischen Wissenschaftsziel zu tun.

### **2.1.1.3. Ziele der Personalentwicklung**

Hinsichtlich der Ziele der Personalentwicklung gibt es ebenfalls eine kontroversielle Diskussion: Ein Großteil der Literatur, etwa Mentzel (1989, 27) spricht von einer (empirischen!) Gleichwertigkeit von Unternehmenszielen

und MitarbeiterInnenzielen im Bereich der Personalentwicklung. Allgemeines Personalentwicklungsziel aus Unternehmenssicht ist nach dieser Ansicht die Deckung des quantitativen und qualitativen Personalbedarfs, während sich MitarbeiterInnen "persönliche Entfaltung und berufliches Weiterkommen" (Mentzel 1989, 30) erwarten.

Die gegenteilige Meinung wird etwa von Laske (1987, 1661) vertreten:

"Vorrangiges Ziel der Personalentwicklung [...] ist die Integration der Mitarbeiter in das normative, qualifikatorische und organisatorische Gefüge des Unternehmens. Damit soll sichergestellt werden, daß die Mitarbeiter [...] bereit und in der Lage sind, den [...] Leistungs- und Verhaltensanforderungen zu entsprechen ..."

Die Annahme einer Zieldualität (wie bei Mentzel) sei nur eine Verschleierung der tatsächlichen Machtsituation und der Interessenkonflikte.

Empirisch betrachtet ist Laske<sup>3</sup> recht zu geben: Die Aussage, die Ziele der MitarbeiterInnen seien genauso wichtig wie die des Unternehmens, kann in einer kapitalistischen Wirtschaft nur als Farce bezeichnet werden. Auf der normativen Ebene und vor dem Hintergrund eines emanzipatorischen Erkenntnisanspruchs ist es jedoch Zynismus, das Ziel von Personalentwicklung in der möglichst effizienten Transformation von Menschen in FunktionsträgerInnen zu sehen. Wenn die menschliche Persönlichkeit einen Wert haben soll, sind ihre Bedürfnisse auch in der Personalentwicklung zu berücksichtigen; und zwar nicht nur dann, wenn sie mit denen des Unternehmens konform gehen. Ich möchte sogar darüber hinausgehen: Ich glaube, daß die Personalentwicklung die Möglichkeit und auch die Aufgabe hat, einen Beitrag zur Emanzipation des Menschen zu leisten. Die Personalentwicklung, vor allem die Wissenschaft davon, darf sich nicht darauf beschränken, die Praxis der Personalentwicklungstätigkeiten in den Unternehmen zu beschreiben, sondern muß auch versuchen, an einer Weiterentwicklung in Richtung Emanzipation zu arbeiten, ohne dabei die Fesseln des kapitalistischen Wirtschaftssystems zu ignorieren.

#### **2.1.1.4. Ebenen der Personalentwicklung**

Bereits bei der Diskussion der Paradigmen der Personalwirtschaft haben wir gesehen, daß sich die verschiedenen Blickwinkel schlecht trennen lassen. Eine erfolgreiche Personalentwicklung - welchen konkreten Zielen sie

---

<sup>3</sup> vgl. auch Neuberger (1991, 3)

auch immer anhängt - muß ebenso auf mehreren Ebenen ansetzen. Gerade unter emanzipatorischen Gesichtspunkten ist es wichtig, die drei Nebergerschen Aspekte (1991, 12 ff.) zu beachten: Personale, interpersonale und apersonale Aspekte.

#### 2.1.1.4.1. Personale Aspekte: Person-Entwicklung

Ein Aspekt von Personalentwicklung, wenn nicht der verbreitetste, ist die Entwicklung des Individuums und seiner Merkmale. Als Inhalte unter personaler Hinsicht sieht Neuberger (1991, 24):

- Fähigkeiten, Fertigkeiten, Wissen, Kenntnisse, usw.
- Bedürfnisse, Motive, Interessen, usw.
- Emotionen, Werte, Einstellungen, usw.
- Belastbarkeit, Streß- und Frustrationstoleranz, Fitness, usw.
- Identität, Selbstwertgefühle, usw.

#### 2.1.1.4.2. Interpersonale Aspekte: Team-Entwicklung

Auch wenn der Mensch kein aristotelisches "ζωον πολιτικον"<sup>4</sup> wäre - für EinsiedlerInnen gibt es zunehmend weniger Platz auf dieser Erde. Besonders in unserer arbeitsteiligen Wirtschaft ist die Zusammenarbeit mit anderen Menschen - und daher auch die Entwicklung der entsprechenden Fähigkeiten - unerlässlich. Mögliche Inhalte der Team-Entwicklung nach Neuberger (1991, 27):

- Direkte Interaktion (von Angesicht zu Angesicht)
- Dauer bzw. Kontinuität von Beziehungen; Tradition, Zeitlichkeit
- Rollenzuweisung
- Normen, Werte, Ideologien
- Grenzen, Identität, Wir-Gefühl
- Emotionen
- Interessen, Macht, Politik

#### 2.1.1.4.3. Apersonale Aspekte: Organisations-Entwicklung

Weder Individuen noch Teams leben im luftleeren Raum, sondern zusammen mit anderen in Organisationen, die Strukturen und Regeln haben, die zwar von Menschen geschaffen, als solche aber a-personal sind. Entwick-

---

<sup>4</sup> "zoon politikon" (gr.): soziales Wesen

lung in dieser Hinsicht ist die dritte Möglichkeit, die meiner Meinung nach die ersten beiden erst möglich und sinnvoll macht. Inhalte laut Neuberger (1991, 34):

- Vernetzung mehrerer Gruppen
- Hierarchie, Entscheidungscentralisation, differentielle Ressourcenallokation
- Formalisierung, Kodifizierung, Standardisierung, Strukturierung
- Ideologien, Philosophien, Kultur, Ethik, Mission, Vision, Ziele
- Zeitlichkeit, Wandel, Krisen, Konflikte
- Interessen, Macht, Politik

### **2.1.1.5. Entwicklung**

"Entwicklung" ist ein ebenso interessanter Begriff: Wer entwickelt wen? Einige Thesen:<sup>5</sup>

#### 2.1.1.5.1. These 1: Entwicklung ist letztlich Selbst-Entwicklung

Auch wenn bei Personalentwicklung immer davon ausgegangen wird, daß die EntwicklerInnen (Personalentwicklungs-Abteilung, Führungskräfte, ...) die MitarbeiterInnen entwickeln würden, fußt dies auf einer Machbarkeitsfiktion: Letztlich kann sich jede/r nur selbst entwickeln - Personalentwicklung muß daher gesehen werden als Anstoß, Impuls, Hilfe, Begleitung zu/für/bei Selbst-Entwicklung

#### 2.1.1.5.2. These 2: Entwicklung ist ein Prozeß

Entwicklung kann nicht zeitlich und örtlich begrenzt (gesehen) werden<sup>6</sup>, sie kann immer und überall stattfinden. Das bedeutet, daß Personalentwicklung weit gesehen werden muß; die alten Ansichten Personalentwicklung=Bildung=Kurse sind überholt, das Augenmerk muß viel mehr auf die Möglichkeit von Entwicklung "on- bzw. near-the-job" gerichtet werden.

---

<sup>5</sup> Eine formale und auch inhaltliche Beeinflussung durch Ritter (1992) und auch Neuberger (1991) kann ich nicht leugnen.

<sup>6</sup> "Ausbildung so begriffen, kann nicht am festgelegten Ort zu bestimmter Zeit allein stattfinden, sondern passiert überall dort, wo Menschen miteinander umgehen und dabei Erfahrungen machen und reflektieren." (Zrelski 1982, 20)

#### 2.1.1.5.3. These 3: Entwicklung wird von vielem/vielen beeinflusst

Für die Personalentwicklung heißt das, daß nicht nur der einzelne Mensch, nicht nur die einzelne Bildungsmaßnahme gesehen werden darf, sondern z.B. auch die strukturellen und organisatorischen Gegebenheiten einer Organisation (s.o. Organisationsentwicklung). Ebenfalls darf nicht übersehen werden, daß jede/r einen Einfluß auf die Entwicklung der anderen hat; nicht nur TrainerInnen "entwickeln"<sup>7</sup> MitarbeiterInnen - in eben so starkem Ausmaß regen sich diese durch ihre Zusammenarbeit, ihre Kenntnisse und Erfahrungen gegenseitig bei ihrer jeweiligen Entwicklung an.

#### 2.1.1.5.4. These 4: Entwicklung ist unvermeidlich

Ob gewollt und gefördert oder nicht: Menschen, Beziehungen und Organisationen entwickeln sich - eventuell ein Argument mehr für eine bewußte Gestaltung dieser Prozesse (soweit dies möglich ist!). "Zugespitzt formuliert: Man kann nicht nicht Personalentwicklung betreiben. Alle betrieblichen Gestaltungsmaßnahmen hinterlassen im Personal [...] Spuren." (Neuberger 1991, 157)

#### 2.1.1.5.5. These 5: Entwicklung findet in einem politischen Raum statt

"Entwicklung " ist kein technischer, sondern ein politischer Prozeß, d.h. die verschiedenen beteiligten AkteurlInnen haben jeweils eigene Interessen, die sie mit bestimmten Strategien durchzusetzen versuchen. Dieser Aspekt wird bei den einzelnen Kapiteln der Analyse immer wieder auftauchen (oder zumindest durchschimmern), ich halte ihn jedoch für so bedeutend, daß ich ihm einen Exkurs am Ende<sup>8</sup> des Analyseteils dieser Arbeit widmen möchte.

---

<sup>7</sup> i.S. von These 1

<sup>8</sup> Am Ende deshalb, weil ich glaube, daß eine genauere Kenntnis des PfadfinderInnen-Ausbildungssystems sinnvoll für eine Analyse der politischen Prozesse innerhalb desselben ist.



## 2.1.2. JugendleiterInnenausbildung bei den PfadfinderInnen im Überblick

### 2.1.2.1. Grundlagen

Bevor nun das PfadfinderInnen-Ausbildungssystem im einzelnen analysiert wird, soll es in Kürze und überblicksmäßig dargestellt werden:

Die Notwendigkeit zu einer internen Personalentwicklung auch in einer Non-Profit-Organisation läßt sich leicht aus der Tatsache erkennen, daß die Kinder- und Jugendarbeit bei den *PPÖ* ausschließlich von ehrenamtlichen, (meist) jungen Erwachsenen gemacht wird, die in ihrem Privatleben die unterschiedlichsten Ausbildungen und Berufe haben. Die "pädagogischen Laien" (*PPÖ* 1984a, 10) haben zwar häufig eigene Erfahrungen aus ihrer PfadfinderInnen-Zeit, müssen jedoch in Richtung einer sinnvollen Kinder- und Jugendarbeit ausgebildet werden.

Diese Ausgangssituation bedeutet folgendes:

- Da die Arbeit ehrenamtlich<sup>9</sup> und nebenberuflich gemacht wird, sind die Zeitressourcen aller Beteiligten eher beschränkt.
- Die Vorkenntnisse der LeiterInnen sind höchst unterschiedlich.
- Die Ausbildung muß diverseste Inhaltsbereiche ansprechen: *Pfadi*-Ziele/-Inhalte/-Methoden, Pädagogik, Management, ...

Ein weiteres Charakteristikum des PfadfinderInnen-Ausbildungssystems ist, daß die LeiterInnen fast ausschließlich von anderen, erfahreneren LeiterInnen ausgebildet werden - was natürlich den Gedanken an 'Inzucht' und Unprofessionalität aufkommen läßt; andererseits: "Ein 'Profi' der Uni Innsbruck (Pädagogisches Institut) sieht aber gerade in der ambitionierten, nicht berufsmäßigen Ausbildung der Pfadfinder betreffend der Gruppenpädagogik eine Stärke der Ausbildung, die nicht verloren gehen sollte." (Fabjan, M. 1985, 1)

### 2.1.2.2. Ebenen der Ausbildung

Laut Ausbildungsordnung soll die Ausbildung auf drei Ebenen stattfinden:

- **Persönliches Lernen:** Die LeiterInnen sind für ihre Ausbildung z.T. auch selbst verantwortlich und sollen sich durch Literaturstudium,

---

<sup>9</sup> Die einzig bezahlten Posten in Österreich sind die von SekretärInnen; im Ausland sind teilweise die Jobs auf Landes- und Bundesebene bezahlt.

durch Reflexion ihrer Tätigkeit u.ä. selbst weiterbilden; natürlich unter Mithilfe der anderen LeiterInnen im Team.

- **Lernen in der PfadfinderInnen-Gruppe:** Diese Ebene beinhaltet klassisches "Training-on-the-job", sprich: gemeinsames Arbeiten mit Kindern und Jugendlichen und die Reflexion desselben, ebenso aber auch eigene Veranstaltungen wie LeiterInnen-Wochenenden u.ä.
- **Lernen auf Kursen:** Auf Kursen, die landes- bzw. bundesweit organisiert sind, werden systematisch die wichtigen Grundlagen der PfadfinderInnen-Arbeit vermittelt. Sie sollen Erfahrungsaustausch ermöglichen, Zeit zur Reflexion der eigenen Arbeit geben und für die weitere Tätigkeit motivieren. Die sog. 'Regelausbildung' besteht aus drei Kursen, die einfallweise Ausbildungskurs (kurz: *AK*) I, II und III heißen. Die Ziele und die groben Inhalte der einzelnen Kurse sind österreichweit festgelegt, um eine gewisse Einheitlichkeit der Ausbildung zu gewährleisten. Ebenso gibt es Richtlinien für die Ausbildung der TrainerInnen (die sog. Team-Trainings-Kurse). Neben den 'Regelkursen' werden auch immer wieder Spezialkurse zu einzelnen Themen angeboten.

### 2.1.2.3. Verantwortlichkeiten

Die Verantwortung für die Ausbildung des/der einzelnen LeiterIn liegt nun bei verschiedenen Menschen und Gremien:

- er/sie selbst
- die PfadfinderInnen-Gruppe, sprich alle seine/ihre KollegInnen, mit denen er/sie zusammenarbeitet, vor allem die *Gruppen-LeiterInnen*
- das Landesausbildungsteam, das die Kurse auf Landesebene organisiert (das sind der *AK* I und II)
- das Bundesausbildungsteam, das für den *AK* III und für generelle Ausbildungsregelungen zuständig ist, unterstützt von der Bundesausbildungskonferenz und dem Bundesausbildungsrat<sup>10</sup>

### 2.1.2.4. Methodik

Auch bei der methodischen Umsetzung gibt es einige Grundsätze, deren wichtigster mir "Die 3 H: Hirn - Herz - Hand" (*PPÖ* 1984a, 23) zu sein

---

<sup>10</sup> Eine detaillierte Beschreibung dieser Gremien, die aus VertreterInnen des Bundesverbandes und der 9 Landesverbände bestehen und alle ihren Beitrag zu Ausbildungsbelangen leisten, erscheint mir als zu langwierig und zu wenig zielführend.

scheint: Dieses Schlagwort kommt aus der Lernpsychologie und besagt, daß Inhalte am besten behalten werden, wenn die Vermittlung auf den drei Ebenen Hirn (denken), Herz (fühlen) und Hand (selber machen) stattfindet. Das entspricht der alten *Pfadi*-Methode "Learning by doing", die auch in der Pädagogik immer mehr Anklang findet. Da sich diese Methode durch die gesamte PfadfinderInnen-Arbeit zieht und mir als sehr bedeutsam erscheint, habe ich sie auch zum Übertitel dieser Diplomarbeit erkoren.

Diese von mir skizzierten Grundlinien des PfadfinderInnen-Ausbildungssystems sind international ziemlich ähnlich; sie orientieren sich an den Trainings-Empfehlungen der beiden Weltverbände WAGGGS und WOSM.

#### **2.1.2.5. "Ausbildung?!"**

Zum Abschluß noch ein Beitrag zur Begriffsverwirrung:

"In unserem Sprachgebrauch verwenden wir den Begriff AUSBILDUNG in mehrfachem Zusammenhang: Zum einen wird damit die Führerbildung im engeren Sinn (Kurse), und weiteren Sinn (Führerbildung als permanenter Prozeß) gemeint, zum anderen versteht man darunter auch unsere pfadfinderische Erziehungsarbeit, oder zumindest einen Teil davon, in den *Stufen*. Letztlich wird der Ausdruck "die Ausbildung" für die Gemeinschaft jener gebraucht, deren Funktion sie dazu beauftragt, sich mit Ausbildung zu beschäftigen, d.h. einerseits andere "auszubilden", andererseits AUSBILDUNG immer wieder zu reflektieren." (Zrelski 1982, 18; Hervorhebung durch Großschreibung im Original)

Ich werde in dieser Arbeit den Begriff 'Ausbildung' im Sinne von 'Personalentwicklung' gebrauchen, also in einem (für PfadfinderInnen) ziemlich weiten Sinn.

## **2.2. Zwischenbemerkung zur Vorgangsweise**

Bevor jetzt die Analyse des ersten Bereiches beginnt, hier noch einige Bemerkungen zur Vorgangsweise:

In jedem Kapitel wird, wie schon in der Einleitung erwähnt, zuerst ein Überblick über das jeweilige Thema in der BWL-Literatur gegeben, bevor mit diesem soeben zusammengesetzten "Rechen" die Wiese der *Pfadi*-Theorie und -Praxis durchkämmt wird. Bei dieser eigentlichen Analyse wird das PfadfinderInnen-Ausbildungssystem natürlich bewertet, und zwar allgemein nach den folgenden Kriterien:

- Vergleichsmaßstab ist grundsätzlich das, was ich im jeweiligen Teilkapitel als sinnvoll herausgefunden und (hoffentlich argumentativ unterlegt) als positiv bewertet habe.
- Mein Grundverständnis von Wissenschaft im allgemeinen und Personalentwicklung im speziellen bilden die Basis für die Bewertung.
- Drittes Bewertungskriterium ist unvermeidlicherweise meine persönliche Meinung, meine Interessen, meine Erfahrungen, ... Ich hoffe, sie bleiben dezent im Hintergrund stehen.

## **2.3. Rahmenmodelle der Personalentwicklung**

Als erste Annäherung der beiden Bereiche Personalentwicklung und PfadfinderInnen-Ausbildungssystem möchte ich auf Rahmenmodelle eingehen, die hinter den konkreten Personalentwicklungs-Designs stehen. Sowohl in der Literatur als auch in der Praxis sind diese Modelle, Theorien, ... häufig nicht offen; dennoch ist es interessant und wichtig, die Hintergründe konkreter Ansätze zu kennen, um sie besser verstehen und analysieren zu können.

### **2.3.1. Theoretische Einführung**

In einem kurzen Überblick werde ich versuchen, mögliche Ansätze darzustellen. Die folgenden Ausführungen über verschiedene Grundkonzepte stützen sich auf Neuberger (1991, 57 ff.).

#### **2.3.1.1. Kontingenz-Theorie**

Grundsätzlich geht die Kontingenz- oder Situative Theorie in den Sozialwissenschaften davon aus, daß die Aktionen einer Organisation das Ergebnis von außerorganisationalen Einflüssen sind; d.h. die verschiedensten Umweltfaktoren mit ihren unterschiedlichsten Ausprägungen determinieren den Zustand und das Verhalten der Organisation.

Für die Personalentwicklung heißt das folgendes: Die diversesten Umweltfaktoren (von A wie Arbeitsmarkt bis Z wie Zollvorschriften) beeinflussen die Handlungsmöglichkeiten, die Ziele, den Informationsstand des Unternehmens; diese "Aktionsparameter" (Neuberger 1991, 57) bestimmen dann, welche Personalentwicklungs-Maßnahmen ein Unternehmen setzen kann und setzt.

Die interessanten Fragen in diesem Zusammenhang sind: Welche Einflüsse wirken wie und wie stark auf die Organisation; wie werden diese ermittelt und ausgewählt? Ein solcher Ansatz ist also letztlich "atheoretisch" (Neuberger 1991, 63); es fehlen meist Aussagen darüber, welche Einflußfaktoren aufgrund welcher Kriterien ausgewählt werden, wie die Einflüsse im einzelnen wirken und wie die Beziehungen der Einflußfaktoren untereinander aussehen.

### **2.3.1.2. Rationalitätsansatz**

In diesem Grundkonzept sind Systematik und rationale Prozeßentwürfe zentral. Flußdiagramme können entworfen werden, die etwa nach einem Schema von 'Problem erkennen, Ziel formulieren, Lösungsmöglichkeiten finden und bewerten, Auswahl treffen und Durchführen' ablaufen könnten. Das klingt recht vernünftig, sieht aber völlig davon ab, daß es in einer Organisation außer rationalem Handeln auch noch Interessen, Intrigen, symbolisches Handeln, Gefühle etc. gibt. Eine Theorie, die sich auf ein rein rationales Grundkonzept stützt, wird daher Personalentwicklung weder adäquat beschreiben noch anwendbare Vorschläge bringen können.

Ein besonders typisches und weit verbreitetes Beispiel dieser Denkrichtung ist der Job-Man-Fit-Ansatz (Neuberger 1991, 63): Er geht von vorgegebenen Jobs aus, für die MitarbeiterInnen "fit" gemacht werden müssen, und zwar vorwiegend durch personale Personalentwicklungsaktivitäten, besonders klassisches Training-off-the-job. Dieser Ansatz vernachlässigt also inter- und apersonale Aspekte völlig; weiters ist die Annahme der einseitigen (qualifikatorischen) Anpassung von 'Man' an (vordefinierten) 'Job' fragwürdig.

### **2.3.1.3. Symbolisierung und Personalentwicklung**

Personalentwicklung kann sich auch auf symbolische statt auf materielle Veränderungsprozesse stützen. Eine Funktion von Personalentwicklung ist sicherlich die Legitimation von Strukturen und Normen durch den Aufbau von Symbolen oder deren Verwendung; auch Mythen, Nostalgie und Traditionen können in diesen Bereich fallen. "Es ist nicht entscheidend, was objektiv oder real passiert, sondern wie es etikettiert, 'verkauft', gerahmt wird: der Sinn muß gestiftet werden [...]." (Neuberger 1991, 65)

Eine solche Perspektive ist aus analytischer Sicht sicher höchst interessant - die symbolfreie Organisation wird es wohl nicht geben können. Als alleiniger Aspekt und vom Gesichtspunkt der Gestaltung der Personalentwicklung ist die Symbol-Sicht aber entweder zuwenig oder im Extremfall sogar zynisch (dann, wenn sie Empfehlungen abgibt, Personalentwicklung rein symbolisch zu betreiben).

#### **2.3.1.4. Systemische Personalentwicklung**

Systemische Überlegungen sind als Gegenpunkt vor allem zu den rationalen Ansätzen zu verstehen. Sie sagen, daß (auch) Personalentwicklung in ein Netz von Einflußfaktoren eingebunden ist, das weder rational steuer- noch erklärbar ist; anders gesagt: Alles (!) kann einen Einfluß auf Personalentwicklung haben (so kann das schlechte Wetter in Südamerika, das die Kaffee-Ernte vernichtet und damit die Kaffeepreise erhöht hat, sicher zu einem Streit beim Frühstückstisch der Familie Beis-Piel führen, der Herrn B. so verärgert, daß er in der Arbeit unkonzentriert ist und seiner Vorgesetzten, der Kommunikationstrainerin Zettbe, die falschen Unterlagen für ihr Seminar gibt, was wiederum die Qualität desselben negativ beeinflusst und die Feedbacks vernichtend ausfallen läßt und ... [schon sind wir im Bereich der Personalentwicklung angelangt] ...).

Auf die Spitze getrieben könnte eine systemische Sicht leicht zu Resignation führen; ich glaube aber, daß sie als Brille bei der Analyse und Gestaltung von Personalentwicklungsprozessen äußerst hilfreich ist. "Damit müssen aber Visionen einer langfristig konzipierten, zentralistisch gesteuerten und im einzelnen beherrschten Personalentwicklung aufgegeben werden. Personalentwicklung ist eingespannt in den politischen Prozeß [...]." (Neuberger 1991, 66)<sup>11</sup>

#### **2.3.1.5. Resumée**

Ich glaube, daß ein aktuelles und theoretisch fundiertes Rahmenmodell nicht darum herumkommt, symbolische, systemische und politische Aspekte zu berücksichtigen; ein rein rationales Modell kann der Komplexität der Personalentwicklungs-Wirklichkeit nicht annähernd gerecht werden und gaukelt eine Berechenbarkeit vor, die in der Realität nicht existiert. Die Tatsache, daß auch in der Personalentwicklung symbolisch und politisch gehandelt wird, kann mensch heute nicht mehr ignorieren; und die Aufgabe des Glaubens an lineare monokausale Wirkungsbeziehungen, die in den Sozialwissenschaften wohl angebracht ist, führt zu einer systemischen Sichtweise.

---

<sup>11</sup> zum politischen Aspekt vgl. auch den Exkurs am Ende des Analyseteils

## **2.3.2. PfadfinderInnen-Praxis**

### **2.3.2.1. Pfadi-Literatur**

Offiziell scheint es auch bei den PfadfinderInnen, so wie bei den meisten Organisationen, kein theoretisches Grundkonzept der Personalentwicklung zu geben; weder in den österreichischen Publikationen noch in WOSM (1969 ff.) oder WAGGGS (o.J.) ist mir etwas derartiges untergekommen. Und auch in den Gesprächen und meinen persönlichen Erfahrungen bin ich nicht auf etwas derartiges gestoßen.

### **2.3.2.2. Pfadi-Praxis**

An dieser Stelle ist es dennoch interessant, die impliziten Grundlagen des PfadfinderInnen-Ausbildungssystems kurz zu analysieren. Gibt es wenigstens unausgesprochen ein Rahmenmodell und wenn ja, wie sieht es aus?

#### **2.3.2.2.1. Kontingenz-Ansatz**

Von einem Kontingenz-Ansatz kann wohl nicht die Rede sein: Der Einfluß von Umwelteinflüssen hat keine große Bedeutung auf konkrete Personalentwicklungs-Maßnahmen, obwohl er durchaus gesehen wird:

"Wer mit einigem Interesse die gesellschaftlichen und politischen Nachrichten der letzten Zeit mitverfolgt hat, der wird immer wieder auf folgende Schlagworte gestoßen sein: Postkapitalistische Gesellschaft, Freizeitgesellschaft, Konsumgesellschaft, Elektronikgesellschaft, Vereinsamung, Zeitalter der Massenkommunikation, Kleinfamilie, Familienfeindlichkeit, Technokratie, Pluralismus, multikulturell ... [...] In der Führerausbildung ist es wichtig zu sehen, daß die Anforderungen an einen Jugendleiter sich sehr stark geändert haben. [...] Eine Jugendbewegung ist von der Natur der Sache her zukunftsorientiert. Führer in einer Jugendbewegung sein bedeutet daher zu helfen, die Zukunft zu bewältigen, zu gestalten und nicht die Vergangenheit zu verwalten, zu zementieren. Neue Anforderungen an den Führer fordern auch eine veränderte Ausbildung." (Fabjan, M. 1984, 10/11)

Selbst diese Art von Umweltbeobachtung kann aber nicht als systematisch, sondern eher als zufällig und auf den persönlichen Interessen der Beteiligten beruhend bezeichnet werden.



#### 2.3.2.2. Rationalitätsansatz

Dieser dürfte schon eher zutreffend sein; unausgesprochene Grundlagen des PfadfinderInnen-Ausbildungssystems sind, daß Menschen für gewisse (ebenfalls kaum explizit ausgearbeitete) Jobs ausgebildet werden sollen und können. Ein Großteil der Ausbildungsenergien fließt meines Erachtens nach in die Kurse, die klassische Off-the-job-Maßnahmen auf der personalen Ebene sind (auch wenn von den Kursinhalten durchaus auch die inter- und die apersonale Ebene vertreten sind), obwohl es an sich ja drei "Ebenen der Ausbildung" (PPÖ 1984a, 11) gibt.

Ich glaube nicht, daß dieser Aspekt der einzig bestimmende für das PfadfinderInnen-Ausbildungssystem ist, aber einige Hinweise, etwa auch das stark strukturierte Kurskonzept (vgl. PPÖ 1984a, b, c), weisen darauf hin, daß rationale Züge bei den PPÖ weit verbreitet sind.

#### 2.3.2.2.3. Symbolische und systemische Gesichtspunkte

Symbolisch ist beim PfadfinderInnen-Ausbildungssystem einiges, wenn (auch) nicht als explizites Ziel, so doch (zumindest) als Nebenprodukt. Gerade auf der Ebene des Lernens auf Kursen ist die Symbolik stark, da die erfolgreiche Absolvierung von Kursen die TeilnehmerInnen berechtigt, Ausbildungsabzeichen und -bezeichnungen zu führen. In der Praxis wird dies zwar österreichweit ziemlich unterschiedlich gehandhabt<sup>12</sup>, dennoch läßt sich etwa die Wirkung eines *Woodbadge* nicht leugnen.

Auch auf den Kursen selbst, v.a. am *Woodbadgekurs*, wird viel mit Tradition und Nostalgie gearbeitet (Lieder, die alle TeilnehmerInnen seit Jahrzehnten singen, Namen für die Kleingruppen, die seit *Baden-Powells* Zeiten gleich sind, etc.). Diese Symbole haben sicher verschiedene Funktionen: Einerseits dienen sie zur Legitimation von AusbilderInnen ebenso wie von Kurs-AbsolventInnen, andererseits sollen sie auch eine Zusammengehörigkeit und ein "feeling" schaffen, das die Ausbildungsarbeit erleichtert.

Aber auch bei alltäglicheren Veranstaltungen kommt es regelmäßig zu rituellen Handlungen: Das Aufziehen und Grüßen der *Pfadi*-Fahnen ist, obwohl immer umstrittener, nach wie vor sowohl bei *Gruppen*-Aktionen als auch etwa bei landesweiten LeiterInnen-Treffen gang und gäbe, auch der Abschiedschoral ("Nun Brüder (sic!), dieses Lebewohl ...", im Kreis ste-

---

<sup>12</sup> In Tirol etwa dürften die meisten LeiterInnen über diese Symbole nichts Genaues wissen, in Wien z.B. gibt es feierliche Zeremonien mit "Ernennungen", ...

hend mit überkreuzten Armen an den Händen gefaßt) wird immer wieder als Abschluß gesungen. Alle diese Riten dienen dazu, "die 'Deutegemeinschaft', die das gleiche für wichtig und richtig hält" (Neuberger 1990, 101) aufrechtzuerhalten. Auch die angestrebte Vorbildwirkung etwa von Kurs-teams (vgl. *PPÖ* 1984a, 24) zielt in diese Richtung: "Davon, daß sie die gewollte Kultur sichtbar vorleben, wird ein gleichgerichteter Lernprozeß bei den Geführten erwartet." (Krell 1993, 10)

Alle diese Methoden dienen dazu, den Gemeinschaftsgeist zu fördern und so "die Durchsetzungsfähigkeit und Widerstandskraft der Organisation gegenüber externen und internen Störungen [zu] erhöhen" (Krell 1991, 148), denn "Culture is a >glue<, a source of identity and strength." (Schein nach Krell 1991, 148)

Die systemische Sicht hingegen dürfte weniger stark ausgeprägt sein. Es wird zwar gesehen, daß Personalentwicklung nicht nur dort stattfindet wo "Personalentwicklung" draufsteht und daß es viele Einflüsse gibt, die den Erfolg oder Mißerfolg von einzelnen Maßnahmen bestimmen können; etwa können ganz banal gesagt Frustrationen bei offiziellen, organisatorischen, o.ä. Veranstaltungen gravierende Nachwirkungen auf den Besuch von Personalentwicklungs-Veranstaltungen haben. Andererseits ist das offizielle Konzept (in den Bereichen, wo es vorhanden ist) doch eher rationalistisch aufgebaut. Was mir selbst allerdings schwerfällt, ist, mir vorzustellen, wie ein systemisches Personalentwicklungs-Konzept anschauen kann, also wie die systemische Perspektive nicht nur zur Analyse, sondern zur konkreten Ausgestaltung (abseits von Richtlinien und Betrachtungstips) herangezogen werden kann.

### **2.3.2.3. Bewertung**

Mir scheint, daß die *PPÖ* weder offiziell noch implizit ein durchgängiges Rahmenmodell für die Ausbildung haben; erkennen lassen sich einige rationale, diverse symbolische und ganz wenige situative und systemische Spurenelemente; von einem konsistenten Rahmenmodell kann aber keine Rede sein.

## **2.4. Einstieg: Personalentwicklung-into-the-job**

### **2.4.1. Theoretische Einführung**

Der erste Auftritt, den die Personalentwicklung hat, ist beim Auftreten neuer Organisationsmitglieder, sprich bei der Einführung neuer MitarbeiterInnen. Neuberger (1991, 122 ff.) bietet zur Beschreibung dieses Prozesses ein Phasenschema an: Grundsätzlich ist von zwei Entwicklungen auszugehen: "Die Person **verändert sich**, um zur Gruppe oder Organisation zu passen (Assimilation), gleichzeitig **ändert sie diese**, damit sie zu ihr passen (Akkomodation)." (Neuberger 1991, 123, Hervorhebung im Original)

Die drei Hauptphasen dieser Entwicklung sind:

- Vor-Eintritts-Phase
- Eintritts-Phase
- Metamorphose-Phase

Ziel dieser Einstiegsphase ist, den/die neue/n MitarbeiterIn in die Organisation "einzugliedern", d.h. ihn/sie zu einem Mitglied zu machen, das die grundlegenden Spielregeln der Organisation so gut kennt, daß er/sie sich darin bewegen kann. Wie dieser Prozeß in den drei Stadien aussieht, soll im folgenden beschrieben werden. Danach werde ich noch mögliche Kriterien für die Beurteilung des Gelingens der "Einführung" aufzeigen.

#### **2.4.1.1. Vor-Eintritts-Phase**

Diese Phase kann als der Zeitraum des gegenseitigen Beschnuppens bezeichnet werden: Der/die potentielle MitarbeiterIn kommt in Kontakt mit der Organisation. Beide informieren sich übereinander und nehmen eventuell erste Veränderungen in Kauf, z.B. um füreinander attraktiv zu sein; "Personen suchen sich 'passende' Organisationen, passen sich ihnen an und passen sie sich an - und das Analoge tun auch Organisationen." (Neuberger 1991, 124)

In diese Phase fällt also auch die Präsentation einer Organisation nach außen: Welches Bild wird potentiellen MitarbeiterInnen vermittelt? Werden diejenigen Menschen angesprochen, die "erwünschte MitarbeiterInnen" sind?

Ebenso interessant sind die Einstellungsgespräche: "Grundannahme ist, daß Bewerber dann eine höhere Bleibewahrscheinlichkeit haben, wenn sie keine schöngefärbten Informationen über ihre künftigen Arbeitsbedingungen erhalten, sondern wirklichkeitsgetreu über die realen Verhältnisse informiert werden." (Neuberger 1991, 126)

#### 2.4.1.2. Eintritts-Phase

Der Eintritt in ein Unternehmen ist, vor allem vor dem Hintergrund einer 35- bis 40-Stunden-Woche und der Notwendigkeit der Sicherung des Lebensunterhaltes, ein einschneidender Schritt in der Biographie eines Menschen. Der plötzliche Sprung in eine Umgebung mit eigenen Gesetzen, Regeln, Strukturen, Normen etc. kann leicht zu Unsicherheit führen; ebenso ist es aber auch für die "alten" Organisationsmitglieder nicht leicht, mit dem/der Unbekannten umzugehen. Daher gibt es häufig fixe Routinen zur Erleichterung des Einstiegs.

Mögliche Einführungsstrategien sind (Neuberger 1991, 126; nach Stiefel nach Schein):

- **"Ins Wasser werfen"**: Der Neuling wird von Anfang an als "normales" Organisationsmitglied behandelt.
- **"Grenzen aufzeigen"**: Durch eine gezielte Überforderung am Anfang wird der Neuling frustriert und soll dadurch leichter zu beeinflussen sein.
- **"Arbeitsbegleitendes Training"**: Der Neuling arbeitet "normal", wird aber parallel eine Zeitlang von einem/r erfahrenen KollegIn betreut.
- **"Trainingsbegleitende Aufgabenübernahme"**: Am Anfang steht ein Training, das der/die Neue gelegentlich zur Übernahme konkreter Aufgaben verläßt.
- **"Vollzeitliches Einführungstraining"**: Am Anfang steht eine abschließliche Schulungsperiode.

Interessant erscheinen mir auch noch die Gliederungskriterien für Einführungsphasen, die Neuberger (1991, 140; nach Van Maanen und Schein) anführt:

- **Individuell - kollektiv**: Wird der Neuling einzeln eingeführt oder in einer Gruppe mit anderen?
- **Formell - informell**: Gibt es spezielle Programme für Neulinge oder "passiert" die Einführung einfach?

- **Systematisch geordnet - unsystematisch:** Gibt es fix vorgegebene Schritte, Inhalte, Ziele der Einführung oder nicht?
- **Fixiert - variabel:** Gibt es einen genauen Zeitplan oder wissen die Neulinge nicht, wann mit ihnen was passiert?
- **Seriell - disjunktiv:** Knüpft die Einführung an traditionellen Modellen an oder bricht sie mit der Tradition?
- **Aufbauend - zerstörend:** Bauen die neuen Erfahrungen auf früheren auf oder kommt es zum radikalen Bruch?

#### 2.4.1.3. Metamorphose-Phase

Damit meint Neuberger die Entwicklung zum Vollmitglied einer Organisation, die sich genug angepaßt hat, um ohne Auffälligkeiten integriert zu werden, und die von der Organisation soweit aufgenommen wurde, um nicht mehr als Fremdkörper zu gelten. Diese Phase läuft auf der fachlichen Ebene (Kenntnisse, ..) genauso wie auf der sozialen (Einführung in Mikropolitik; vgl. dazu Neuberger 1990c, 261 ff.). Diese Phase kann also als Zusammenfassung aller folgenden Personalentwicklungsmaßnahmen gesehen werden und soll hier daher nicht extra besprochen werden.

#### 2.4.1.4. Erfolg der Einführung

Neuberger (1991, 153) gliedert die Kriterien für den Erfolg des betrieblichen Sozialisationsprozesses wiederum nach den drei Ebenen:

- Auf der **personalen Ebene** ist die Einführung gelungen, wenn die Person "mitspielen und improvisieren [kann] ohne als Neuling aufzufallen; aufgeklärt Durchblick [hat] und eigene Interessen kompetent durchsetzen [kann]; Regeln und Normen [kennt] und mit ihnen jonglieren oder sie gegeneinander zum eigenen Vorteil ausspielen [kann; ...]." (Neuberger 1991, 153).
- Auf der **interpersonalen Ebene** können Kriterien wie Eingebundenheit in soziale Gefüge, Unterstützung geben und bekommen können, Interessen vertreten etc. als Kriterien für den Erfolg von Einführungsprozessen gesehen werden.
- Aus **Organisationssicht** gelten Einsatz, Identifikation, Loyalität, Akzeptanz und kritische Weiterentwicklung der Unternehmenskultur, Vertretung der Organisation nach außen u.ä. als relevante Kriterien.

Es ist also schwierig zu sagen, wann die betriebliche Sozialisation erfolgreich war. Hier zeichnen sich bereits zum ersten Mal die Schwierigkeiten der Evaluation von Personalentwicklungs-Prozessen aufgrund ihrer Komplexität und der Unmenge von (häufig nicht quantifizierbaren) Kriterien ab.

## **2.4.2. PfadfinderInnen-Praxis**

Zum Thema Einstieg, Einführung, etc. gibt es bei den PfadfinderInnen wenig Literatur und wenig Programme für die Praxis. Dennoch möchte ich untersuchen, ob und wie das Ziel der "Eingliederung" in die Organisation bei den PfadfinderInnen erreicht wird. Für die detailliertere Analyse möchte ich mich auf die Neubergher Phasen beziehen.

### **2.4.2.1. Vor-Eintritts-Phase**

Woher kommen die LeiterInnen und sonstigen MitarbeiterInnen der *PPÖ*? Großteils erfolgt die Rekrutierung aus den eigenen Reihen durch persönliche Ansprache der potentiellen MitarbeiterInnen bzw. bei Außenstehenden durch persönliche Bekanntschaften und Werbung in Gesprächsform. LeiterInnen, die aus der Organisation kommen, haben natürlich einen großen Einstiegsvorteil, da sie erstens ihre MitarbeiterInnen und zweitens das Umfeld (Werte, Strukturen, Umgangsformen, ...) zumindest halbwegs kennen. Außenstehende haben dafür den Vorteil (weniger für sich als für die *Gruppe*), daß sie weniger betriebsblind sind und daher eventuell Fehlentwicklungen und Probleme leichter erkennen können und eventuell Verbesserungsvorschläge bringen können.

Die Präsentation der PfadfinderInnen auf dem "Arbeitsmarkt" (falls es einen solchen für ehrenamtliche Jugendarbeit gibt) ist unsystematisch und mangelhaft<sup>13</sup>; speziell zur MitarbeiterInnengewinnung gibt es aber nur den kleinen Falter "Begleitung" (= *PPÖ* o.J.b), der immerhin die Anforderungen der Organisation und die Angebote an die LeiterInnen präsentiert.. Potentiell Interessierte werden insgesamt also eher nur zufällig angesprochen, entweder durch Bekannte oder durch Plakate auf Unis o.ä. Die *PPÖ* (1991, X-2) schlagen folgende Möglichkeiten und Gelegenheiten zur MitarbeiterInnengewinnung vor:

---

<sup>13</sup> Hier schlägt das generelle Problem der PfadfinderInnen durch, daß das Marketing-Wissen innerhalb des Verbandes eher gering ist; alle Ansätze in diese Richtung setzen bei PR an, die ja nur ein kleiner Teilaspekt des Marketings ist. Dieses Problem wird jedoch hoffentlich auch bald in einer Diplomarbeit behandelt.

" Am Elternstammtisch, beim Elternabend  
Mitarbeiter beim Lagertransport, im Lager  
Freunde und Partner von Führer/innen beim gemütlichen Beisammensein  
Im eigenen Betrieb, Büro ...  
im Wohngebiet  
in Wartezimmern, auch durch Broschüren  
Auf der Universität, bei Ämtern durch Anschläge  
Hörer der PÄDAK, bei Seminaren  
Lehrer bei gemeinsamen Treffen  
usw., usw."

Die Vorgangsweise, die der Buben-Weltverband vorschlägt, erinnert schon etwas mehr an BWL-Handbücher: "If we wish to recruit effectively to fill a vacant leader position, we must first define clearly what tasks are to be done and what sort of person is most suitable to do the job. This set of tasks makes up the **job description** and gives an accurate account of the role required, whilst the **person profile** enables us to recognise desirable characteristics in potential candidates." (WOSM 1989, 321/1; Hervorhebung gh) Woher dann die Leute kommen, darauf geht dieser Text nicht sehr detailliert ein: "... the job may have to be advertised more widely", (WOSM 1989, 321/3) ist die eher lapidare Stellungnahme für den Fall, daß es nicht von vornherein KandidatInnen für den Job gibt. Und auch die Vorgangsweise mit Stellenbeschreibungen und Arbeitsanforderungsprofilen, wie sie etwa auch Mentzel (1989, 57 ff.) propagiert, klingt in der Theorie besser als in der Praxis: Die Fragen, wer nach welchen Kriterien welche Eigenschaften und Fähigkeiten aussucht, wie diese bewertet werden, wie diese gar (etwa für einen Profilvergleich (Mentzel 1989, 75)) gemessen werden, etc., scheinen mir unbeantwortbar zu sein. Wenn allerdings der Anspruch an diese Methoden gedrosselt wird und sie nur mehr eine Informations- und Leitlinienfunktion haben, scheinen mir diese Instrumente ganz gut geeignet für die Vor-Eintritts-Phase zu sein.

Nach diesen ersten Hürden kommt es dann zum 'Einstellungsgespräch'.

"Bei diesem Einführungsgespräch solltest Du vorbereiten:

Richtlinien für die Arbeit

Angaben über die zeitliche Belastung

die Broschüre "Begleitung" (= *PPÖ* o.J.b), die über die Wünsche der *PPÖ* an eine/n Führer/in Auskunft gibt, aber auch die Hilfen aufzählt, die die *PPÖ* bieten können.

Alle *Stufenbehelfe*, die notwendig sind, die dazugehörigen *Kinderbehelfe* und natürlich die "Schritte"<sup>14</sup>, den Behelf zum Lernen allein und in der *Gruppe*." (*PPÖ* 1991, X-3)

*WOSM* (1989, 321/4) schlagen als nächsten Schritt das sogenannte "Contracting" vor, eine Art Aufstellung der Aufgaben, Rechte und Pflichten des/der neuen LeiterIn: "Because any appointment is a two-way "contract", a potential leader must know not only what is expected of him but also what he has a right to expect from those for whom he is working."

Die Praxis bei den PfadfinderInnen sieht jedoch häufig anders aus: In den meisten *Gruppen* herrscht ein permanenter Mangel an LeiterInnen (verursacht auch durch mangelhafte Vorausplanung), deswegen herrscht meist am Jahresanfang Hektik: Ehemalige PfadfinderInnen oder Bekannte der LeiterInnen werden angesprochen, ob sie nicht auch als LeiterInnen tätig sein möchten; dieser Vorgang entspricht aber meist nicht dem oben skizzierten Vorgang mit detaillierter Information, wozu auch die Unterlagen nicht sehr breit sind, und ehrlichem "Contracting" - häufig laufen solche Rekrutierungsversuche auf Überredungsaktivitäten hinaus.

#### **2.4.2.2. Eintrittsphase**

Für diese zweite Phase gibt es schon deutlich weniger Überlegungen. Die wenigen Stellen, die ich gefunden habe, sind:

"Beginnt eine/e Führer/in mit der Arbeit, so wird er/sie sich wahrscheinlich zuerst in seine Arbeit "verlieben" (honeymoon). Als [*Gruppen-LeiterIn*] wirst Du natürlich alles tun, um diese "Liebesaffaire" zu unterstützen. [...] In dieser ersten Phase wird der/die Führer/in mit Hilfe der Schritte<sup>15</sup> von [*Gruppen-LeiterIn*] und anderen *Stufenbeauftragten*<sup>16</sup> eingeführt und begleitet." (*PPÖ* 1991, X-4)

Alle weiteren Hinweise zielen in Richtung Kurse ab; für mich gehören sie schon in die Metamorphose-Phase.

---

<sup>14</sup> = *PPÖ* 1984b

<sup>15</sup> = *PPÖ* 1984b

<sup>16</sup> d.h. den erfahreneren LeiterInnen der *Stufe*, in der und mit denen er/sie arbeitet



In Termini der Neubergerschen Einführungsstrategien gesprochen läßt sich die Theorie der Einführung neuer MitarbeiterInnen bei den PfadfinderInnen wohl als "Arbeitsbegleitendes Training" bezeichnen: Der Neuling arbeitet in einem Team mit den Kindern und Jugendlichen und wird in der Arbeit, aber auch außerhalb von den *Gruppen-LeiterInnen* und seinen direkten KollegInnen aus dem *Stufen-Team* unterstützt. Die Praxis sieht jedoch häufig anders aus: Aufgrund des bereits erwähnten häufigen MitarbeiterInnen-Mangels werden Neulinge oft ins "Wasser geworfen", d.h. sie müssen alleine eine Kleingruppe übernehmen und sind vom ersten Tag an voll verantwortlich. Daß diese Vorgangsweise häufig nicht optimale Ergebnisse und vor allem Frustrationen bei den Neulingen (und den Kindern bzw. Jugendlichen) hervorrufen, liegt auf der Hand.

Unterstützung erfahren Neulinge also vor allem durch die *Alltagsarbeit*, durch andere LeiterInnen, durch Treffen außerhalb der *Gruppe (Regional- oder Landesebene)*, aber sicher auch durch die Gemeinschaft und hoffentlich auch Freundschaft im Leitungsteam. Eine weitere Form der Unterstützung sind die sogenannte *AK 0's*, die eine Einstiegshilfe sein sollen; deren Initiierung und Durchführung unterliegt jedoch großteils den einzelnen *Gruppen*, denen häufig die Zeit, der Mut das Wissen oder das Interesse an einer solchen Veranstaltung fehlt.

Nach den Neubergerschen Kriterien läßt sich die Einführung zusammenfassend als meist individuell, häufig informell, meist eher unsystematisch, sehr variabel und hoffentlich aufbauend beschreiben. Die Bedürfnisse des Neulings sollten dabei an sich sehr stark berücksichtigt werden.

#### **2.4.2.3. Metamorphose-Phase**

Diese Phase, die Entwicklung zum/r eigenverantwortlichen LeiterIn, wird in den nächsten Kapiteln (hoffentlich) noch detailliert beschrieben; sie umfaßt alle weiteren Personalentwicklungsmaßnahmen.

#### **2.4.2.4. Bewertung**

Wie kann nun die Gestaltung des Einstiegs als LeiterIn bei den PfadfinderInnen bewertet werden? Ich glaube, daß der Erfolg sehr stark dem Zufall überlassen wird; sowohl in der Vor-Eintritts- als auch in der Eintrittsphase gibt es zuwenig Hilfsmittel, zuwenig systematische Vorschläge zur Gestaltung dieses Prozesses. Es fehlen:

- eine sinnvolle Präsentation nach außen
- Unterlagen für Neu-EinsteigerInnen und "Einstellende"
- Hilfen bei der Betreuung der "Neuen"

Ich glaube, daß die Einbindung (v.a. von QuereinsteigerInnen) am besten auf der interpersonalen Ebene funktioniert: Die Aufnahme in eine Gruppe, die gegenseitige Hilfe, der gemeinsame Spaß sind bei gutem Willen der Beteiligten nicht schwierig zu erreichen. Auf der personalen Ebene, wo es um praktisches und normatives Wissen geht, ist der Einstieg wahrscheinlich schwieriger, da gerade viele implizite Normen, aber auch sachliche Information oft nicht weitergegeben werden, nicht einmal aus Bösartigkeit, sondern eher aus Vergeßlichkeit. Identifikation, Loyalität etc., die Kriterien für den Einführungserfolg auf der apersonalen Ebene, hängen m.E. stark von den beiden anderen Ebenen ab; hier kann ich keine verallgemeinernden Aussagen machen.

Diese teilweise eher negative Bewertung bedeutet natürlich nicht, daß der Einstieg in der Praxis nie funktioniert; gerade für "Quer-EinsteigerInnen" wird er aber nicht leicht gemacht.

## **2.5. Personalentwicklungsbedarf**

### **2.5.1. Theoretische Einführung**

Personalentwicklung findet (hoffentlich!) nicht zur Selbstbefriedigung von PersonalentwicklerInnen statt<sup>17</sup>, sondern weil ein Bedarf dafür besteht. Dieser Bedarf muß irgendwie festgestellt werden. (Offizielles) Ziel dieser Bedarfserhebung ist, festzustellen, welche Maßnahmen in welchem Ausmaß für welche Personen, Teams, etc. durchgeführt werden sollen; es wird sich aber noch zeigen, daß dieser Prozeß auch andere Funktionen haben kann.

"Wenn die Personalentwicklung Erfolg haben soll, dann darf ihre Ein- und Durchführung nicht dem Zufall [...] überlassen werden. Sie muß gründlich vorbereitet [...] werden." (Mentzel 1989, 43)

"Es geht nicht jeder Personalentwicklung eine Bedarfsanalyse voraus. [...] Bei der Personalentwicklungs-Bedarfsermittlung werden nicht selten einige Organisationsmythen gepflegt" (Neuberger 1991, 158), etwa: 'Wir handeln ökonomisch und rational und haben alles fest im Griff!'

Zwischen diesen beiden leicht kontroversiellen Zitaten schwankt die Darstellung und Auseinandersetzung mit Personalentwicklungs-Bedarfsermittlung in der Literatur. Diese Janusköpfigkeit möchte ich auch darstellen, zuerst die rationale, systematische Vorgangsweise und dann die Kritik an diesem Zugang.

#### **2.5.1.1. Die rationale Richtung**

##### **2.5.1.1.1. Grundschema**

Systematische Personalentwicklung setzt laut Mentzel (1989, 43) Informationen über drei Bereiche voraus: Bedarfssituation der Unternehmung, Entwicklungspotential der MitarbeiterInnen und deren Entwicklungsbedürfnisse. "Personalentwicklungsmaßnahmen sind dann erforderlich, wenn zwischen den Anforderungen der gegenwärtigen oder künftigen Arbeitsplätze und den Leistungen und Fähigkeiten der Mitarbeiter Abweichungen bestehen. Die Differenz [...] wird als Personalentwicklungsbedarf bezeichnet." (Mentzel 1989, 43) Solche Differenzen können auftreten aufgrund

---

<sup>17</sup> wobei der Spaß an dieser Tätigkeit sicher auch legitim ist

von individuellen Fähigkeitsdefiziten, wechselnden Arbeitsplatzanforderungen, Versetzungen oder Beförderungen. Um solche Vergleiche anstellen zu können, sind daher MitarbeiterInnen-Beurteilungen, Stellenbeschreibungen und Anforderungsprofile notwendig.

Wenn mensch den Bedarf kennt, rückt das Entwicklungspotential der MitarbeiterInnen ins Zentrum des Interesses: "Als Potential wird dabei die Gesamtheit aller Fähigkeiten, Kenntnisse und Begabungen angesehen, die für seine Leistung oder sein Leistungsvermögen relevant sind." (Stiefel/Flöther nach Mentzel 1989, 44/45) Auch das Entwicklungspotential soll mit den Methoden der MitarbeiterInnen-Beurteilung ermittelt werden. Außerdem dienen Beobachtungen der MitarbeiterInnen als Grundlage für Annahmen über ihr Entwicklungspotential.

Schließlich werden Bedarf und Potential mit den Entwicklungsbedürfnissen der MitarbeiterInnen zusammengeführt. Als einziges Instrument zur Ermittlung eben dieser Bedürfnisse führt Mentzel "das Gespräch des Vorgesetzten mit seinen Mitarbeitern" (1989, 48) an. Auch die Verhaltensbeobachtung wird wieder empfohlen, falls sich der/die MitarbeiterIn beim Gespräch hinsichtlich seiner/ihrer Bedürfnisse irren sollte.

#### 2.5.1.1.2. Instrumente

Die gängigen Instrumente der Bedarfserhebung sind:

- Organisations-, Stellen- und Stellenbesetzungspläne
- Stellenbeschreibungen
- Anforderungsprofil
- Personalakten und -karteien
- MitarbeiterInnen-Beurteilung

Auf eine nähere Beschreibung dieser Instrumente verzichte ich hier, da sie für die Analyse des PfadfinderInnen-Ausbildungssystems größtenteils irrelevant sind.

#### **2.5.1.2. Der kritische Blickwinkel**

Die Kritik an der Personalbeurteilung<sup>18</sup> lässt sich mutatis mutandis auch auf die gesamte Personalentwicklungsbedarfsproblematik umlegen: Die

---

<sup>18</sup> "Personalbeurteilung kann als eines von mehreren organisatorischen Ritualen gesehen werden, die primär andere als die offiziell verkündeten Funktionen haben [...]. Personalbeurteilung hat den Anschein von Exaktheit, Ernsthaftigkeit und Wissenschaftlichkeit. Dieser Eindruck täuscht Beurteilte wie Beurteiler. [...] Personalbeurteilung liefert

offiziell geäußerten Funktionen müssen nicht die wahren sein, Mythen werden aufgebaut um Eindruck zu schinden, um Macht zu demonstrieren, u.v.a.m.

Ein Neuberger'scher Kritikpunkt ist weiters, daß dieser gesamte Komplex nur die personalen, nicht die inter- oder apersonalen Aspekte berücksichtigt (Neuberger 1991, 159). Schon der häufig verwendete Ausdruck 'Bildungsbedarf' weist in diese Richtung. Diese Einengung und die willkürliche Aufstellung von Lernzielkategorien "machen eine Reihe von meist unausgesprochenen Voraussetzungen:

1. Das Personalentwicklungsproblem läßt sich individualisieren.
2. Es wird das Eigenschaftskonzept benutzt (und damit Stabilität (!), Situationsunabhängigkeit und Universalität der Persönlichkeitsdispositionen unterstellt).<sup>19</sup>
3. Gleichzeitig aber wird (in teilweisem Widerspruch zu 2.) die gezielte Formbarkeit dieser Eigenschaften angenommen.
4. Häufig wird eine Art Maximierungsvorstellung gepflegt (es kommt auf möglichst viel Sach-, Selbst- und Fachkompetenz an!).
5. Die einzelnen Inhalte bzw. Ziele gelten als operationalisierbar, zerlegbar, planbar und isoliert voneinander vermittel- und überprüfbar." (Neuberger 1991, 160)

Neuberger (1991, 161) greift die gängige Umschreibung von Bedarf = Lücke, Differenz, Mangel auf und weist darauf hin, daß dieser Ansatz die Definitionsmacht zur wichtigsten Voraussetzung von Personalentwicklungsmaßnahmen macht. Wer bestimmen kann, was 'Soll' und was 'Ist' ist, wer Lücken de-finieren (aus-grenzen, ab-grenzen) kann, bestimmt damit die Personalentwicklung; und wer das nicht hat, hat Pech (die politische Perspektive wäre also wieder einmal eingebracht). Ob und welche Personalentwicklungsmaßnahmen ergriffen werden, hängt auch sehr stark von unterschiedlichen Blickwinkeln von betrieblichen EntscheidungsträgerInnen ab: Personalentwicklung ist schließlich nur EINE Möglichkeit zur Behebung von auftretenden Problemen ...

Ein rationaler Ansatz sieht sich verschiedenen Problemen gegenüber:

- Die Betonung des geplanten Lernens bedeutet eine Unterdrückung des ungesteuerten Lernens; ist dies aber möglich?

---

überdies Herrschaftswissen, verleiht und stabilisiert Macht und Status, kann zur vorgehenden Sozialisation und zur nachträglichen Rechtfertigung herangezogen werden." (Neuberger 1980, 42)

<sup>19</sup> Näheres zum Eigenschaftskonzept in Neuberger 1990c, 61 ff.

- Die Ziele der 'Zu Entwickelnden' werden häufig nicht gesehen, oder wie bei Mentzel (1989, 48) durch Beobachtungen korrigiert.
- Personalentwicklung steht in Konkurrenz zu anderen (personal)wirtschaftlichen Instrumenten, die in Problemsituationen eingesetzt werden können.
- Personalentwicklung dient immer auch symbolischen Zwecken; die festgestellten Bedarfe lassen in die nicht-deklarierten Zielsetzungen blicken.
- Die MitarbeiterInnen müssen in der Lage sein, "ihre Bedürfnisse zu artikulieren und zu vertreten." (Strube 1982, 194) Dazu müssen sie Kenntnisse der Entwicklungsprozesse ebenso haben wie die Fähigkeit, ihre Bedürfnisse in Verhandlungen durchzusetzen; unter normativen Gesichtspunkten erscheint mir dies durchaus wünschenswert, aber reell halte ich die Annahme für eine Illusion.

Da "die beiden Seiten dieser Fit-Gleichung ["man" mit definierten Fähigkeiten und ebenso definierter "job", gh] grundsätzlich nicht exakt erfaßbar sind, [...] steht nicht **Finden** [von Personalentwicklungsbedarf i.S.v. Lücken, Differenzen, ...], sondern **Bestimmen** im Mittelpunkt." (Neuberger 1991, 164; Hervorhebung gh) D.h. die Wirklichkeit, in diesem Falle der Personalentwicklungsbedarf, wird nicht abgebildet, sondern konstruiert; d.h. weiters, es gibt keinen objektiven Bedarf, der gedeckt werden muß, sondern eine unscharfe Größe, die zu bestimmten Zwecken von bestimmten Leuten definiert wird.

Interessant bei der Feststellung des Bedarfs ist natürlich auch immer, wer wie wessen Bedarf erforschen will; die mögliche Vielfalt von AkteurInnen und ihre Beziehungen, die unterschiedlichsten möglichen Methoden machen den letzten Rest der Hoffnung auf Objektivität der Personalentwicklungsbedarfserhebung zunichte.

### 2.5.2. PfadfinderInnen-Praxis

Von einer systematischen Personalentwicklungsbedarfserhebung kann bei den *PPÖ* nicht die Rede sein. Trotz aller soeben gegen Rationalität, Systematik und Objektivität geäußerten Skepsis bin ich aber nicht überzeugt, daß dies nur positiv zu sehen ist. Die Frage bleibt dennoch, wie der Umgang der PfadfinderInnen mit dem Thema Personalentwicklungsbedarf aussieht.

Grundsätzlich wird Personalentwicklung bei den PfadfinderInnen nicht nur als Lücken-Füllen gesehen; auch die von Neuberger so heftig kritisierte Einschränkung auf die personale Ebene scheint mir nicht gegeben zu sein. Das Kurs-Konzept jedoch, mit den drei 'Regelkursen' (AK I, II und III) und deren Inhalten kann eine gewisse Nähe zum Job-Man-Fit-Ansatz nicht leugnen: Es gibt Positionen, wenn auch relativ wenige voneinander differenzierte, dafür benötigt mensch gewisse Qualifikationen; nach diesem Kurs soll er/sie folgendes wissen/können/erlebt haben: ... In der Praxis der *Gruppen* kann jedoch nicht von einer reinen Anpassung der Menschen an die Stellen die Rede sein: Die Freiheit des/der einzelnen zum Role-making (Teile seiner/ihrer Rolle selbst zu definieren) ist ziemlich groß. Zu bedenken bleibt allerdings, daß eine Art von Anpassung schon durch die "Personalauswahl" stattfindet; angesprochen wird nur, wer potentiell in eine Rolle (und in die jeweilige *Gruppen*-Kultur und -tradition) hineinpaßt.

### **2.5.2.1. Bedarf der Organisation**

Die Erhebung des Bedarfs kann gar nicht systematisch stattfinden; dazu fehlen schon detaillierte Stellenbeschreibungen, ebenso wie Anforderungsprofile:

Die Definition der verschiedenen *Stufen*-LeiterInnen ist leicht selbst-referentiell, z.B.: "Ein Späherführer / Eine Guidesführerin führt gemeinsam mit Späherassistenten / Guidesassistentinnen den Spähertrupp / Guides-trupp." (*PPÖ* 1983, 3.53) Abgesehen davon, daß ich die Trennung in "FührerIn" und "AssistentIn" für nicht sehr wesentlich halte, wissen wir jetzt nicht mehr als vorher, was LeiterInnen zu tun haben.

Die einzige Ausnahme in dieser Leere bietet *WOSM* (1989, 321/1-2): Im Zusammenhang mit "Recruitment" gibt es Beispiele für eine "Job Description" und ein "Person Profile"<sup>20</sup>.

Meiner Meinung nach gäbe es auch nicht viele Chancen, in einem durchaus nicht immer sehr homogenen Verband wie den *PPÖ* eine einheitliche Stellenbeschreibung für gewisse Funktionen zu erstellen; daß dies aber wohl auch in den *Gruppen* oder den *Landesverbänden* selten passiert und es auch keine Anregungen dafür gibt, finde ich doch bedauerlich; wenn ich auch gezeigt habe, daß ein rationales Lücken-Finden nicht existiert, so können Stellenbeschreibung und Anforderungsprofil vor allem für Neuein-

---

<sup>20</sup> die jedoch auf österreichische Verhältnisse schwer direkt umlegbar sind; daher werde ich sie nicht näher behandeln.

steigerInnen interessante Informationen beinhalten. Wichtig sind Stellenbeschreibungen auch aus einer interpersonalen Perspektive: Eine Klärung, wer wofür zuständig ist, kann u.U. die Arbeit erleichtern und Konflikte vermeiden helfen; Voraussetzung dafür ist natürlich eine partizipative, gemeinschaftliche Erstellung solcher Beschreibungen.

### **2.5.2.2. Potentialerhebung**

Eine systematische Potentialerhebung findet bei den PfadfinderInnen nicht statt. Eine "Mitarbeiterbeurteilung" wäre wohl nicht nur vom Aufwand her unrealistisch, v.a. widerspräche sie sämtlichen (geschriebenen und ungeschriebenen) Regeln von Teamarbeit u.ä.

Was es natürlich gibt, sind Beobachtungen einzelner, die sich dann bemühen, "Talente" zu fördern, indem ihnen mehr Verantwortung übertragen wird, indem ihnen ein Kurs empfohlen wird, indem sie den LeiterInnen von Projekten empfohlen werden, o.ä. Die Gefahr dabei ist natürlich, daß Sympathie mehr zählt als Qualifikation.

In der Praxis ergeben sich diese Probleme (der Freunderlwirtschaft oder ähnlicher Phänomene) aber kaum, da es 1) fast nie ein Überangebot an Menschen für einen Posten oder eine Aufgabe gibt, sondern normalerweise höchstens (!) ein/e KandidatIn, und 2) die Erfahrung gezeigt hat, daß viele ihre Aufgaben gut machen - und die anderen hören bald auf, weil es ihnen keine Spaß macht, bzw. "werden aufgehört" (sehr massiv auch von den Kindern bzw. Jugendlichen). Problematisch ist allerdings, daß mangels System möglicherweise verborgene Potentiale versteckt bleiben.

### **2.5.2.3. Bedürfniserhebung**

Theoretisch ist die Einbindung der Bedürfnisse der LeiterInnen in Personalentwicklungsmaßnahmen sehr groß. Praktisch gibt es zwei Haken:

- Auf *Gruppenebene*, wo vielleicht manchmal gar nicht alle Beteiligten wissen, daß das "Ausbildung" ist, was sie sich gegenseitig "antun", mag die Möglichkeit, auf Bedürfnisse einzugehen, mangels starrer Strukturen größer sein; bei Kursen jedoch dürfen die TeilnehmerInnen zwar alle Bedürfnisse äußern, und diese werden auch möglichst erfüllt, aber dies ist nur innerhalb des vorgegebenen Rahmens (der weiten Kursinhalte und der Fähigkeiten der TrainerInnen) möglich.



- Sooft die LeiterInnen auch aufgefordert werden, ihre Bedürfnisse zu äußern, so selten tun sie es dann wirklich. Ein möglicher Grund dafür ist, daß sie etwa bei Kursen (um wieder beim klassischen Training-off-the-job mit eher personaler Ausrichtung zu bleiben) nicht wissen können, was sie sich wünschen könnten. Alle Angebote aufzuzählen würde jedoch aus der Bedürfniserhebung eine lasche Speis'kartenauswahl machen.

#### **2.5.2.4. Andere Instrumente**

Personalkarteien oder ähnliches gibt es bei den PfadfinderInnen sehr wohl, wenn auch in eher unprofessioneller Form. Durch ihre z.T. mangelnde Aktualität bzw. Richtigkeit sind sie häufig keine große Hilfe. Ich glaube, daß eine sinnvoll gestaltete (computerisierte) Personalentwicklungskartei (für *Gruppen*, *Landes-* und *Bundesverband*, vielleicht sogar vereinheitlicht) durchaus nützlich sein könnte.

#### **2.5.2.5. Mythos und Macht**

- Personalentwicklung wird bei den PfadfinderInnen eigentlich nicht als eines von mehreren verschiedenen zur Verfügung stehenden Interventionsinstrumenten eingesetzt; die Ausbildung auf Kursen ist zu klar vorgegeben, auch von den Zeiten her, als daß hier irgendwelche Lücken her- oder wegdefiniert werden könnten, die sonstige Ausbildung läuft meist zuwenig strukturiert und bewußt ab, als daß hier viele Machtmöglichkeiten bestünden.
- Formell bedarf es zum Besuch von Kursen tw. der Unterschrift von einem/r *Gruppen-LeiterIn* oder vom Ausbildungsverantwortlichen des *Landesverbandes*. In manchen Situationen führt dies natürlich zu macht-bedingten Problemen.<sup>21</sup>

#### **2.5.2.6. Bewertung**

Weder der Bedarf der Organisation, noch das Potential und die Bedürfnisse der potentiell zu Entwickelnden werden systematisch erhoben; somit werden weder das offizielle noch inoffizielle Ziele der Personalentwicklungsbedarfserhebung erreicht; angesichts der Mängel von Verfahren wie

---

<sup>21</sup> Vgl. zu weiteren Gesichtspunkten dieses Themas den Exkurs am Ende des Analyse-Teils.

MitarbeiterInnen-Beurteilung glaube ich allerdings nicht, daß dies grundsätzlich ein großer Schaden für die *PPÖ* ist.

Ich denke allerdings schon, daß Stellenbeschreibungen und Anforderungsprofile (Mentzel 1989, 61 ff.) zwei Funktionen erfüllen könnten:

- Klarheit über den Job für Neu-EinsteigerInnen; dadurch weniger Frust und eventuell längere Verweildauer
- Basis für Ausbildungsmaßnahmen, v.a. Kurskonzepte

Im Moment erschwert außerdem die unzureichende Informationslage den jeweiligen Ausbildungsstand der LeiterInnen betreffend eine mittel- und längerfristige Planung von Personalentwicklungsmaßnahmen.

## **2.6. Personale Personalentwicklung: Person-Entwicklung**

Nachdem nun auf die eine oder andere Art ein Personalentwicklungsbedarf ermittelt wurde, geht es jetzt darum, konkrete Maßnahmen zum Defizitabbau (oder auf welche Ziele auch immer ausgerichtet) vorzunehmen. In einem ersten Schritt werde ich jetzt die Maßnahmen auf der personalen Ebene besprechen, wobei sich gelegentliche Überschneidungen mit inter- bzw. apersonalen Aspekten natürlich nicht vermeiden lassen.

Auch entspricht die hier wie in der Literatur angeführte Reihenfolge (Bedarfsermittlung – Bedarfsdeckung) nicht immer der Realität - auch bei den PfadfinderInnen nicht:

"Nicht selten werden vor einer systematischen Bedarfsanalyse oder ohne sie Personalentwicklungsmaßnahmen eingeleitet. Der häufigste Fall dürfte sein, daß "bewährte Bausteine" oder allgemein praktizierte Standard- oder Routine-Inhalte vermittelt werden, wie etwa Gesprächstraining, Kreativitätstraining, Moderationsverfahren usw., weil davon ausgegangen wird, daß für derartige Angebote immer eine Nachfrage besteht." (Neuberger 1991, 171)

### **2.6.1. Theoretische Einführung**

#### **2.6.1.1. Allgemeines**

Bei personalen Personalentwicklungsmaßnahmen wird davon ausgegangen, "daß die einzelne Person Träger von Handlungspotential ist; sie ist es, die Änderungsimpulse erhalten muß" (Neuberger 1991, 174), und nicht Teams oder die Organisation. Wenn schon die Person (zumindest vom Rahmenmodell her) im Mittelpunkt steht, ist zu hoffen, daß die Maßnahmen auf diese Person(en) zugeschnitten sind und ihre Personalentwicklungs"geschichte" und ihre persönlichen Eigenheiten, Fähigkeiten, Neigungen berücksichtigen.

Personale Personalentwicklungsmaßnahmen können auf Veränderungen in drei Bereichen zielen: Wissen, Können und Einstellung. "Die Vermittlung von Wissen umfaßt alle theoretischen und praktischen Kenntnisse und Erfahrungen, die zur Ausübung der gegenwärtigen oder einer zukünftigen Tätigkeit notwendig sind." (Mentzel 1989, 171) Dabei wird zwischen tätigkeitsspezifischem und nicht-tätigkeitsspezifischem Wissen unterschieden. Wissen allein reicht jedoch nicht, auch Können, definiert als "Fähigkeit, das erworbene Wissen bei einer geistigen oder manuellen Arbeit praktisch anzuwenden" (Mentzel 1989, 172), ist notwendig. Ein

dritter Bereich, der etwas heikler ist, sind Einstellungsänderungen, die sich entweder auf das Arbeitsverhalten oder auf das Sozialverhalten beziehen. So wichtig etwa die Förderung von Sozialkompetenz ist, so gefährlich erscheint es mir andererseits zu sagen, wir ändern mittels Personalentwicklungsmaßnahmen die Einstellungen von Mitarbeiterin XY. dahingehend, daß ...

(Technisches) Ziel personaler Personalentwicklung ist also, das Wissen, das Können oder die Einstellungen einzelner Mitglieder der Organisation so zu beeinflussen, daß sie die Anforderungen ihres Arbeitsplatzes besser erfüllen können; m.E. sollten aber durchaus auch Ziele der Individuen durch entsprechende Maßnahmen erfüllt werden können.

### **2.6.1.2. Methoden**

So unzählig die Methoden, so schwierig ist eine Bewertung hinsichtlich ihrer Tauglichkeit, bestimmte Ziele zu erreichen. Einige Grundsatzüberlegungen von Neuberger (1991, 179) erscheinen mir als sehr treffend: "[...] zuvor aber sei an einige 'Selbstverständlichkeiten' erinnert:

- a) Es gibt keine "beste Methode".
- b) Es ist praktisch unmöglich, für jede Methode ein eindeutiges Profil ihrer Merkmale zu zeichnen.
- c) Wenn man rational handeln wollte, müßte man sich vor jeder Methoden-Entscheidung die Evaluationsaspekte klar machen (also nicht: Erst handeln, dann bewerten!)
- d) Die Wahl der Methode ist nie nur rational bestimmt. Es gibt auch latente Funktionen, irrationale Vorlieben, unantastbare Traditionen etc."

Ein Haupteinteilungskriterium für Personalentwicklungsmaßnahmen ist, ob sie am oder außerhalb des Arbeitsplatzes stattfinden (wobei sich solche near-the-job schwer zuordnen lassen; diese sind allerdings in der Literatur auch nicht sehr ausführlich beschrieben).

Training-on-the-job findet "in Form der laufenden Auseinandersetzung mit der jeweiligen Arbeitsaufgabe praktisch in jedem Unternehmen statt, obwohl man sich dieser Tatsache vielfach überhaupt nicht bewußt ist." (Mentzel 1989, 176) Training-off-the-job hingegen findet losgelöst vom konkreten Arbeitsprozeß, jedoch mit Bezug zu diesem statt, häufig unter Laborbedingungen. Unter Training-near-the-job verstehe ich Personalentwicklungsmaßnahmen, die zwar nicht direkt am eigenen Arbeitsplatz stattfinden

den, aber im Prinzip dieselben oder ähnliche Tätigkeiten umfassen und von Reflexion und Unterstützung begleitet sind.

- Die Vorteile des **Trainings-on-the-job** liegen in der Kostenersparnis, in der leichteren Planbarkeit, in der besseren Kenntnis der Beteiligten, vor allem aber im konkreten Bezug der Personalentwicklungsaktivität zur Arbeitsaufgabe. Komplizierte Inhalte können hingegen oft schwer "neben" der "eigentlichen" Arbeit vermittelt werden.
- **Training-off-the-job** hat den Vorteil, daß gewisse Themenkreise von Profis mit entsprechender Erfahrung und Ausrüstung vermittelt werden können. Das Hauptproblem ist jedoch das Transferproblem, also die Frage der Umsetzung des im Labor erlernten am eigenen Arbeitsplatz; dazu jedoch später.

Gängige Methoden der personalen Personalentwicklung sind<sup>22</sup>:

- Planmäßige Unterweisung
- Anleitung und Beratung durch den/die Vorgesetzte/n
- Job Rotation, Job Enlargement, Job Enrichment
- Übertragung begrenzter Verantwortung
- Übertragung von Sonderaufgaben
- Teilnahme an Projektgruppen (\*)
- Programmierte Unterweisung
- Lehrvortrag
- Lehrkonferenz (Lehrgespräch)
- Fallmethode
- Rollenspiel (\*)
- Planspiel
- Gruppendynamisches Training (\*)
- Förderkreise und Erfahrungsaustauschgruppen (\*)
- Beobachtungslernen
- Mentales Training
- Überlappende Arbeitsplätze
- Besichtigungen, Exkursionen
- Moderationstechniken, z.B. Metaplan
- Mediengestütztes Training
- Tutoren-, Paten-, Helfersysteme
- Lernstatt (\*)
- Organisationsentwicklungspakete (\*)

---

<sup>22</sup> wobei viele dieser Methoden auch stark in die Bereiche des inter- oder apersonalen Lernens fallen, v.a. die mit (\*) gekennzeichneten

- Klinische Techniken; Neurolinguistisches Programmieren, Transaktionsanalyse, ... (\*)
- Sensitivity Training, Encounter Groups, Themenzentrierte Interaktion, ... (\*)
- Outwardbound Training, ...

Diese Aufzählung zeigt einerseits die Breite, andererseits die häufig verbreitete Konzeptlosigkeit, die sich vor allem im "Wildern" im Garten von Sozial- und Gruppenpsychologie bzw. -therapie und -soziologie zeigt. Ohne Hintergrundwissen scheint mir hier die Dilettantismusgefahr relativ hoch zu sein.

### **2.6.1.3. Organisation**

Die grundsätzliche Frage bei der Durchführung von Personalentwicklungsmaßnahmen ist "Interne oder externe Durchführung?". Als intern werden Maßnahmen bezeichnet, "bei denen die Verantwortung für Zielsetzung, Planung und Durchführung beim Unternehmen selbst liegt" (Mentzel 1989, 202), egal, wo die Maßnahmen stattfinden und ob externe ReferentInnen, TrainerInnen etc. beigezogen werden oder nicht. Bei externen Personalentwicklungsmaßnahmen hat das Unternehmen keinen direkten Einfluß auf Zielsetzung oder Gestaltung der Aktivitäten. Externe Personalentwicklungsmaßnahmen können aber genauso im Unternehmen stattfinden oder zumindest auf Initiative der Unternehmung hin.

#### 2.6.1.3.1. Vorteile interner Durchführung

- Der Inhalt kann bei internen Personalentwicklungsmaßnahmen leichter an die Situation und die Bedürfnisse im Betrieb angepaßt werden.
- Die Umsetzung ist eventuell leichter, da auf den Transfer besser eingegangen werden kann.
- Vertrauliche Inhalte machen interne Durchführungen unumgänglich.
- Die Einbeziehung der TeilnehmerInnen, die hinsichtlich der anschließenden Umsetzung wichtig ist, ist bei der internen Durchführung leichter zu organisieren. Ebenso ist eine Nachbetreuung bzw. Umsetzungsunterstützung einfacher.
- Die Gruppe ist wahrscheinlich homogener als bei externen Veranstaltungen mit zusammengewürfelten TeilnehmerInnen.

- Für die interne Durchführung spricht, daß auch zeitlich flexibler auf den Personalentwicklungsbedarf einer Unternehmung eingegangen werden kann.

#### 2.6.1.3.2. Vorteile externer Durchführung

- Unternehmensunabhängiges Spezialwissen läßt sich oft besser in externen Veranstaltungen vermitteln.
- Die externe Durchführung entlastet das Unternehmen von Planung und Organisation.
- Externe Seminare ermöglichen den Blick über den eigenen Tellerrand hinaus, sprich den Erfahrungsaustausch mit MitarbeiterInnen von anderen Organisationen.
- Die neue Umgebung kann motivierend und entlastend wirken.
- Die Schwierigkeiten der Bereitstellung geeigneter TrainerInnen bei unternehmensinternen Personalentwicklungsmaßnahmen kann auch für die externe Abwicklung sprechen.
- Bei externen Veranstaltungen ist die notwendige MindestteilnehmerInnenanzahl leichter zu erreichen.
- Die Kosten externer Veranstaltungen sind leichter zu berechnen.

#### **2.6.1.4. Transferproblematik**

Abschließend noch ein Abschnitt über das wohl größte Problem von Training-off-the-job-Maßnahmen: Den Transfer, also "die Übertragung des Gelernten auf die Praxis." (Neuberger 1991, 186) Der Unterschied zwischen Lern- und Funktionsfeld kann auf drei Ebenen liegen und verschiedenen stark ausgeprägt sein:

- **Soziale Ebene:** Training-off-the-job-Maßnahmen finden meist nicht mit den gewohnten ArbeitskollegInnen statt, sondern in einer völlig neuen Gruppe, die sich als solche anfangs erst finden muß; umgekehrt sind dann die Lernergebnisse gerade bei gruppenspezifischen Inhalten auch auf diesen Kreis beschränkt.
- **Sachliche Ebene:** Häufig werden bei Personalentwicklungsmaßnahmen isolierte Einzelthemen behandelt, die nicht der komplexen Wirklichkeit mit ihrer Verschränkung gerecht werden können.
- **Zeitliche Ebene:** "Das Lernen [ist oft] in einer relativ kurzen und prägnant von der Normalsituation abgehobenen Trainingszeit organisiert." (Neuberger 1991, 186)

Je weniger sich das Lernfeld vom Funktionsfeld unterscheidet, desto leichter ist der Transfer; diese schlichte Aussage bedeutet in der Praxis, daß das Schwergewicht der Personalentwicklung auf Training-on- oder Training-near-, aber nicht auf Training-off-the-job-Maßnahmen liegen müßte: "Weiterbildungs-, Qualifizierungs- und Lernprozesse [...] sollten möglichst eng an die reale und konkrete Arbeitswelt der Firma mit ihren Strukturen, Abläufen, Rollen und Verkehrsformen angebunden werden." (Bauer u.a. 1989, 117/118)

Den Transfererfolg beeinflussen verschiedene Faktoren. "Sie lassen sich in Umweltfaktoren [...], Unternehmensfaktoren [...], Trainingsfaktoren [...] und personale Faktoren [...] untergliedern." (Nork 1991, 120). Um einen sinnvollen Transfer zu ermöglichen, sind alle diese Faktoren zu berücksichtigen.

Transferunterstützung kann also nicht nur beim Transfer selbst, sondern auch vor, während und nach der Personalentwicklungsmaßnahme ansetzen.<sup>23</sup> Wichtig für das Gelingen des Transfers ist aber auch die Unterstützung durch Vorgesetzte und KollegInnen sowie durch die Struktur der Unternehmung (kann Gelerntes überhaupt umgesetzt werden?).

### **2.6.2. PfadfinderInnen-Praxis**

Wie bereits erwähnt, soll die Ausbildung bei den PfadfinderInnen auf drei Ebenen ablaufen: Persönliches Lernen, Lernen in der *Gruppe* und Lernen auf Kursen; für mich gibt es neben diesen offiziellen auch noch inoffizielle Lernfelder (Projekte und Aktionen auf *Regional-* oder Landesebene zum Beispiel). Welche Auswirkungen haben die Personalentwicklungsmaßnahmen hinsichtlich möglicher Ziele auf den/die einzelne/n und auf die Organisation? Bei der Analyse werde ich mich an die drei genannten Ebenen halten.

#### **2.6.2.1. Persönliches Lernen**

Zu diesem Punkt habe ich in der Literatur genau drei Sätze gefunden, die ich hier zitiere, da ich auch sonst nicht viel dazu sagen kann:

---

<sup>23</sup> Sehr hilfreich und übersichtlich scheint mir die Tabelle von Neuberger (1991, 188) zu sein.



"Es ist notwendig, daß jeder Pfadfinderführer sich für seine Ausbildung in einem gewissen Ausmaß selbst verantwortlich fühlt. Entsprechend seinen persönlichen Möglichkeiten kann der Führer viele Kenntnisse und Fertigkeiten ohne Hilfe anderer erwerben, z.B. aus Büchern oder sonstigem Ausbildungsmaterial, durch Reflexion der eigenen Führungstätigkeiten. Die dazu notwendigen Anregungen erhält er durch das Führer-Ausbildungsheft<sup>24</sup> und durch den Gruppenführer<sup>25</sup>." (PPÖ 1984a, 11)

Daß jeder Mensch selbst lernen kann und muß, ist eine Platitude; wenn damit die unterstützte Reflexion der eigenen Tätigkeit gemeint ist, sind wir schon auf der zweiten Ebene, dem Lernen in der *Gruppe*.

### **2.6.2.2. Lernen in der PfadfinderInnen-Gruppe**

In der *Gruppe* findet sicher ein Großteil der pfadfinderischen Personalentwicklung statt, auch wenn, wie Mentzel (1989, 176) bemerkt, "man sich dieser Tatsache vielfach überhaupt nicht bewußt ist." Die Wichtigkeit dieser Lernebene wird zwar immer beschworen, die konkrete Unterstützung ist jedoch nicht sehr umfangreich.

Verantwortlich für Ausbildung in der *Gruppe* sind einerseits die *Gruppen-LeiterInnen* ("Sorgetragen für die gruppeninterne Aus- und Weiterbildung [...], Begleiten der [LeiterInnen] bei der Regelausbildung"; PPÖ 1993, 2.46.2), andererseits der *Gruppenrat* ("Der *Gruppenrat* ist um die Weiterbildung seiner Führer bemüht."; PPÖ 1983, 3.4.5.5) Diese Regelung ist einerseits nicht übermäßig klar, andererseits für die *Gruppen-LeiterInnen* häufig eine Überlastung (neben ihren organisatorischen und administrativen Tätigkeiten). Daher ist es auch möglich, "eine/n Ausbildungsverantwortliche/n [zu] ernennen." (PPÖ 1991, VI-2) Diesen "Luxus" leisten sich allerdings relativ wenig *Gruppen*. Problematisch erscheint mir auch, daß es keine spezielle Ausbildung für diese *Gruppen-Ausbildungsverantwortlichen* gibt; in den *Gruppen-LeiterInnen*-Kursen wird zwar dieser Aspekt betont, aber nur als einer unter mehreren.

---

<sup>24</sup> gemeint sind vermutlich die "Schritte" (= PPÖ 1984b)

<sup>25</sup> = *Gruppen-LeiterIn*

Lernen in der *Gruppe* findet auf verschiedenen Ebenen und verschiedene Arten statt:

- **Konkrete Arbeit:** Durch die konkrete Arbeit mit den Kindern und Jugendlichen, die hoffentlich in einem Team stattfindet, und der Vor- und Nachbereitung der Aktivitäten finden Lernprozesse statt. Gerade für Neulinge läßt sich diese Methode sicher als "Anleitung und Beratung" bezeichnen. Problematisch wird dies jedoch dann, wenn ein Mensch allein für einen Haufen Kinder oder Jugendlicher verantwortlich ist.
- **Freizeit:** In vielen *Pfadi-Gruppen* ist es üblich, daß sich auch private Freundschaften zwischen den LeiterInnen ergeben; bei Treffen in der Freizeit werden natürlich auch Erfahrungen und Ideen ausgetauscht.
- **Eigene Ausbildungsaktivitäten:** Im *Gruppenrat* oder bei LeiterInnen-Wochenenden können auch Ausbildungsteile eingebaut werden. Als Unterstützung dafür dient das Buch "Begegnungen" (PPÖ 1984a), das alle möglichen Übungen für *Gruppen* enthält, die verschiedenste Aspekte des LeiterInnen-Daseins umfassen. Oft fehlt dafür in der Praxis allerdings die Zeit, die Kompetenz und vor allem das Interesse und der Mut.
- **Teilnahme an Projekten:** Alle möglichen *Gruppen*-Aktivitäten können als Projekt bezeichnet werden (von der Faschingsfeier über das Sommerlager bis zum Flohmarkt); diese Vorgänge werden aber normalerweise nicht unter dem Blickpunkt der Ausbildung betrachtet.
- **AssistentInnen und NachfolgerInnen:** *Stufenverantwortliche* und *Gruppen-LeiterInnen* werden sich in ihrem eigenen Sinne darum bemühen, NachfolgerInnen zu finden und auch vorzubereiten. Dies geschieht aber größtenteils aus eigenem Interesse und nach persönlichem Gutdünken; von gezielter Personalentwicklung kann hier keine Rede sein.
- **Kursvorbereitung:** In der *Gruppe* soll auch die Vorbereitung der LeiterInnen auf die Kurse stattfinden. Dazu im nächsten Abschnitt.

Generell läßt sich sagen, daß das Training-on-the-job, sprich das Lernen in der *Gruppe*, meist unsystematisch passiert und viel zuwenig Beachtung als wichtige Personalentwicklungsmaßnahme findet, auch was die Unterstützung durch Landes- und Bundesverbände betrifft.

### 2.6.2.3. Lernen auf Kursen

Die meiste Beachtung findet die dritte Ebene, das Lernen auf Kursen; zu diesem Thema gibt es auch Literatur in offizieller und interner Form; hier werden viel Zeit und Energie investiert.

#### 2.6.2.3.1. Allgemeines

Die *PPÖ* haben für ihre Kurse einige methodische Grundüberlegungen, die ich kurz vorstellen möchte (vgl. *PPÖ* 1984a, 23 ff.):

- **"Die 3 H: Hirn - Herz - Hand"**: Auf die Tatsache, daß eine kombinierte Wissensvermittlung lernpsychologisch sinnvoller ist, bin ich bereits eingegangen.
- **"Erlebnisse vermitteln"**: Es geht nicht nur um Wissen und Können, sondern auch darum, etwas für sich zu haben, auf dem Kurs, aber auch zum Mit-nach-Hause-nehmen; Erlebnisse sind Motivationshilfen für die weitere Tätigkeit und die Teilnahme an weiteren Kursen. Das, was mensch selbst erlebt hat, läßt sich wesentlich leichter durchführen.
- **"Vormachen - nachmachen"**: Dieser Punkt bedeutet für mich zweierlei: Erstens Programmpunkte bei Kursen zu machen, die "nachgemacht" werden können; und zweitens die Kohärenz zwischen Theorie und Praxis (die Geschichte mit dem Wasser und dem Wein): "Besonders wichtig ist das "Vormachen - Nachmachen" beim sozialen Lernen: Partnerschaftliches Verhalten lernt man nur, indem man es erlebt und nicht, indem man darüber spricht." (*PPÖ* 1984a, 24)
- **"Führungsverhalten ist erlernbar"**: Die LeiterInnen sollen grundsätzlich lernen, Führungsaufgaben zu übernehmen; daher soll der Punkt "Führung" auch auf Kursen erlebt, geübt und reflektiert werden.
- **"Ausbildungskurse sind immer auch Modell-Aktivitäten"** (*PPÖ* 1984c, 4.3/12); "Die wichtigste Kursmethode ist die *Stufenmethode* und die Reflexion über sie" (*PPÖ* 1984c, 4.6/33): In Ausbildungskursen wird einerseits die "Realität" der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen simuliert, diese Arbeit andererseits reflektiert.

#### 2.6.2.3.2. Die "Regel-Ausbildung"

Für die Ausbildung der in den *Stufen* tätigen LeiterInnen gibt es ein detailliert ausgearbeitetes Ausbildungsprogramm, das teilweise auf Kursen und

teilweise in der *Gruppe* (Vor- und Nachbereitung der Kurse) passieren soll; die Praxis sieht allerdings, das sei gleich vorweggenommen, anders aus: Die Kurse selbst werden halbwegs ernst genommen, wenn auch die Besuchshäufigkeit regional und über die Zeit hinweg schwankt; die Personalentwicklung zwischen den Kursen wird allerdings eher beiseite geschoben. Der gesamte Ausbildungsweg ist in den "Schritten" (PPÖ 1984b) für die LeiterInnen nachvollziehbar dargestellt.

#### 2.6.2.3.2.1. WEG ZUM AUSBILDUNGSKURS I:

Ziel dieses Abschnittes ist es, die persönliche Entscheidung zur LeiterInnen-Tätigkeit endgültig zu treffen, sich eventuell über *Pfadi*-Grundsätze klar zu werden und erste Erfahrungen in der Arbeit mit den Kindern und Jugendlichen der jeweiligen *Stufe* zu sammeln.

Inhalte dieses Abschnitts (gekürzt nach PPÖ 1984a, 13):

- Persönliche Auseinandersetzung und Entscheidung zur Tätigkeit als *Pfadi*-LeiterIn
- Schwerpunkte pfadfinderischer Erziehungsarbeit kennenlernen
- Wissen um die Ausbildung und Struktur der PPÖ
- Typische Aktivitäten der *Stufe* miterlebt haben
- Arbeitsbehelfe kennen

Dieser Ausbildungsschritt soll in der *Gruppe* passieren, unter Anleitung von *Gruppen-LeiterInnen*, *Gruppen*-Ausbildungsverantwortlichen bzw. erfahreneren *Stufen*-LeiterInnen. Die Absolvierung dieser Vorbereitungsphase ist (theoretisch?!) die Voraussetzung für den Besuch des AK I.

#### 2.6.2.3.2.2. AUSBILDUNGSKURS I:

Ziel des Kurses ist, die TeilnehmerInnen durch ein persönliches Erlebnis in ihrer Selbstmotivation zu unterstützen. Im Mittelpunkt steht das "WAS" der Arbeit mit den Kindern und Jugendlichen, also die Vermittlung praktischer Anregungen, der Grundlagen der jeweiligen *Stufenmethode* also. Direkte Umsetzbarkeit ist wichtig. (nach PPÖ 1984a, 14)

Inhalte sind (zusammengefaßt nach PPÖ 1984a, 14 und PPÖ 1984c, 5.1-5.8):

- Religion, Gesetz, Versprechen

- Internationale Jugendarbeit bei den *PPÖ*
- *Stufenmethode* (Stellung der LeiterInnen, Organisationsformen, Rahmengeschichten, Veranstaltungen)

Diese Aufstellung von drei Punkten mag verwirren; ich habe mir erlaubt, die einzelnen Teile der jeweiligen *Stufenmethode* für die Darstellung zusammenzufassen; der Schwerpunkt des *AK I* liegt auf jeden Fall auf diesem Punkt.

Der *AK I* wird normalerweise bundesländerweise mindestens einmal jährlich vom Landesausbildungsteam organisiert. Die Dauer ist üblicherweise ein Wochenende (entweder von Freitag abend oder von Samstag mittag bis Sonntag nachmittag).

Für den Besuch des *AK I* gelten Altersrichtlinien, und zwar:

<i>STUFE</i>	ALTER
<i>WiWö</i>	18 Jahre
<i>GuSp</i>	19 Jahre
<i>CaEx</i> und <i>RaRo</i>	20 Jahre

#### 2.6.2.3.2.3. WEG ZUM AUSBILDUNGSKURS II:

Ziel dieses Abschnittes ist es, weitere praktische Erfahrungen zu sammeln und das am *AK I* Gelernte umzusetzen.

Inhalte (nach *PPÖ* 1984a, 15):

- Eigenes Verhalten als Person und LeiterIn regelmäßig überdenken
- Verhalten von Gruppenmitgliedern beobachten lernen
- Arbeitsweise der anderen *Stufen* kennenlernen
- *PPÖ* und internationale Zusammenarbeit besser kennenlernen
- Wissen über andere Jugendorganisationen
- Rechtliche Grundlage, Erste Hilfe
- in der *Stufe* mit der *Stufenmethode* und den Hilfsmitteln arbeiten

Dieser Abschnitt soll irgendwo zwischen "Persönlichem Lernen" und "Lernen in der *Gruppe*" ablaufen. Die Verantwortung liegt bei dem/der LeiterIn und bei der *Gruppe* .

#### 2.6.2.3.2.4. AUSBILDUNGSKURS II

Zwischen dem AK I und dem AK II sollte mindestens ein halbes Jahr praktische Tätigkeit liegen, da die Erfahrungen eine wichtige Grundlage des Kurses sind.

Ziel des AK II ist, diesen Erfahrungsaustausch zu ermöglichen und Inhalte zu vermitteln, die zum "WIE" gehören, also das Drumherum der konkreten Arbeit betreffen, sowie eine Vertiefung der Kenntnisse der jeweiligen *Stufenmethode*.

Inhalte (nach PPÖ 1984a, 16 und PPÖ 1984c, 5.11-5.19):

- Vertiefte Erfahrungen zu den Grundsätzen, Zielen und Wegen der PfadfinderInnen
- *Stufenzusammenhänge* und -übergänge, Gesamtziel der PPÖ
- Religiöses Erlebnis
- Entwicklungspsychologie
- Langfristige, zielorientierte Planung
- Lagerplanung
- Führungsverhalten
- Vertiefung der *Stufenmethode*

Der AK II findet meist an verlängerten Wochenenden (wenn vorhanden!) statt und geht über zwei Tage und zwei Nächte. Veranstaltet wird er wiederum üblicherweise vom Landesausbildungsteam einmal pro Jahr<sup>26</sup>.

#### 2.6.2.3.2.5. WEG ZUM AUSBILDUNGSKURS III (WOODBADGEKURS)

Nach dem AK II sollte der/die LeiterIn in der Lage sein, für die Betreuung einer *Stufe* innerhalb einer *Gruppe* verantwortlich zu sein. Nun kann/soll er/sie sich mit den Feinheiten der *Stufenmethode* beschäftigen und auch bei Veranstaltungen auf *Regional-* oder Landesebene mitmachen.

Inhalte (nach PPÖ 1984a, 17/18):

- Überprüfung des eigenen Verhaltens allein und in der *Gruppe*

---

<sup>26</sup> Ausnahmen sind natürlich möglich, etwa die Zusammenlegung mit anderen Bundesländern oder die Organisation von zwei Kursen pro Jahr oder auch das Ausfallen eines Kurses.

- Bewußtes Eingehen auf Verhaltensweisen der Kinder und Jugendlichen
- Mitarbeit in der LeiterInnen-Ausbildung
- Verantwortung für die ganze *Stufe* übernehmen
- Langfristige Programmplanung

Für diesen Abschnitt sind wiederum LeiterIn und *Gruppe* verantwortlich. Empfehlenswert sind auch Veranstaltungen anderer Einrichtungen, etwa der Landesjugendreferate o.ä..

#### 2.6.2.3.2.6. AUSBILDUNGSKURS III (*WOODBADGEKURS*)

Der *Woodbadgekurs*, der das "WARUM" der Tätigkeit als *Pfadi*-LeiterIn behandeln soll, nimmt eine gewisse Sonderstellung innerhalb der PfadfinderInnen-Personalentwicklung ein, obwohl er eigentlich nur der logische Abschluß der "Regel-Ausbildung" ist. Ein Grund dafür liegt in den Gerüchten und Mythen, die ihn im positiven, aber auch im negativen Sinn umschweben; ein anderer Grund liegt darin, daß er (meist) einmal jährlich für ganz Österreich veranstaltet wird, unter der Leitung des Bundesausbildungsteams; die beschränkte TeilnehmerInnen-Zahl kann zu Wartezeiten führen.

Die Schwerpunkte des *Woodbadgekurses* liegen für mich in den Bereichen Reflexion der *Pfadi*-Grundlagen, Persönlichkeitsbildung, Gruppendynamik, Kommunikation und Konfliktlösung. Im offiziellen Ziel steht:

"In diesem Abschnitt erlebt sich der Führer selbst, als Mensch, als Führungspersönlichkeit und als Teil einer Gruppe. Er lernt Methoden der Gruppenarbeit und die Grenzen seiner persönlichen Belastbarkeit kennen. Durch die intensive Zusammenarbeit zwischen den Kursteilnehmern und dem Kursteam ist der *Woodbadgekurs* häufig das Forum, auf dem neue Ideen und neue Entwicklungen pfadfinderischer Jugendarbeit zuerst erkannt und formuliert werden. [...] Für den einzelnen ergibt sich aus dem persönlichen Erlebnis heraus eine umfassende Sicht pfadfinderischer Erziehungsarbeit." (PPÖ 1984a, 18)

Inhalte, etwas genauer (nach PPÖ 1984a, 18):

- Balance zwischen ICH - SACHE - KURS<sup>27</sup>
- Spielregeln für die Zusammenarbeit

---

<sup>27</sup> TZI läßt grüßen

- Persönliches Verhalten in der Gruppe
- Persönliches Lernen in jeder Situation
- Kommunikation üben und lernen
- Konfliktlösung
- *Stufenarbeit* ergründen
- Kreativität
- Ganzheitliche Erziehung bei den *Pfadis*, Ziele und Sinn der *Pfadis*
- Religion und PfadfinderInnen
- Internationalität und nicht anerkannte PfadfinderInnen-Organisationen

Diese Liste ist vor allem deswegen so lang, weil der *Woodbadgekurs* aus drei Teilen besteht: aus dem **Kurs** selbst (in Form eines einwöchigen Lagers), aus einer **Nacharbeit** und der **Bestätigung** des jeweiligen *Landesverbandes* über die tatsächliche praktische Arbeit der TeilnehmerInnen. Ein (nicht ganz offizieller) vierter Teil des *Woodbadgekurses* ist das Nachbereitungswochenende, das seit einigen Jahren regelmäßig ca. ein halbes Jahr nach dem Kurs stattfindet und bei dem das Team und die TeilnehmerInnen noch einmal zusammenkommen, um die bisherigen Erfahrungen bei der Umsetzung zu reflektieren und Hilfen für die Nacharbeit zu erarbeiten.

Hier endet die 'Regelausbildung'; ab jetzt ist jede/r LeiterIn selbst für die eigene Weiter-Entwicklung verantwortlich, die pfadfinderischen Angebote beschränken sich auf die unten genannten sonstigen Kurse.

#### 2.6.2.3.3. Sonstige Ausbildungskurse

##### 2.6.2.3.3.1. SPEZIALKURSE

werden je nach Kapazität der Ausbildungsteams zusätzlich zu den AK I - III angeboten; sie befassen sich, wie der Name schon vermuten lässt, mit speziellen Einzelinhalten (von Spiel über Lager bis Sexualität).

##### 2.6.2.3.3.2. GRUPPEN-LEITERINNEN-KURSE

Für *Gruppen-LeiterInnen* gibt es eigene Kurse, deren Einordnung in das Kurskonzept aber nicht ganz klar ist und meiner Information nach gerade überarbeitet wird. Diesen Bereich werde ich daher nicht näher beleuchten.



#### 2.6.2.3.3.3. TEAM-TRAININGS-KURSE

Für diese "Train-the-Trainer"-Seminare gibt es seit 1992 ein neues Konzept (PPÖ 1992). Diesen Bereich, der an sich hochinteressant wäre, möchte ich aber ausklammern, um den Rahmen der Diplomarbeit nicht unnötig auszudehnen.

#### 2.6.2.3.4. Kursmethoden im einzelnen

Die generellen Methoden der PfadfinderInnen-Ausbildung habe ich bereits beschrieben, jetzt möchte ich noch die Methoden, die auf Kursen, angewendet werden, kurz besprechen.

Generell läßt sich sagen, daß sich die Kurse durch eine große Methodenvielfalt auszeichnen, wobei diese aus einer Mischung aus Tradition und Überlieferung innerhalb der Ausbildungskreise und eigener Kreativität der jeweiligen Kursteams entstehen.

Besondere Bedeutung hat das Erleben der jeweiligen *Stufenmethode*, d.h. die TeilnehmerInnen werden auf Kursen etwa in die jeweils der *Stufe* entsprechende Organisationseinheiten eingeteilt und erleben typische Aktivitäten ihrer *Stufe*; diese werden dann reflektiert und anschließend selbst geübt.

Von den in der BWL-Literatur vorgeschlagenen Methoden finden sich etwa Rollenspiele, die Situationen aus dem Alltag als LeiterIn simulieren sollen, wieder; auf dem *Woodbadgekurs* kommt es dann auch zu gruppodynamischen Übungen (eventuell auch bei Veranstaltungen im Rahmen von "Lernen in der *Gruppe*" - die Grenze ist nicht immer leicht zu ziehen).

Eine für die Planung aller Kurse und anderer Ausbildungsmaßnahmen gerne herangezogene Rahmenmethode zur Verpackung eines Inhaltes in eine Einheit sind die DRÜSN (vgl. *PPÖ* o.J.a, E2); diese Abkürzung steht für Folgendes:

D	Durchspielen
R	Reflexion
Ü	Übung
S	Spielen, selberrnachen
N	Nachbesprechung

Wenn es z.B. darum geht, eine ganz normale Heimstunde als Inhalt eines AKI zu verpacken, könnte dies mit den DRÜSN etwa wie folgt ausschauen:

- D: Eine Heimstunde oder einige Teile daraus werden durchgespielt, die TeilnehmerInnen schlüpfen in die Rolle der Kinder bzw. Jugendlichen, das Team in die der LeiterInnen.
- R: Die "Modellheimstunde" wird reflektiert, z.B. werden wichtige Teile im Aufbau einer solchen Stunde herausgearbeitet etc.
- Ü: Die TeilnehmerInnen erarbeiten in Kleingruppen selbst je eine Heimstunde.
- S: Diese Stunden werden komplett oder ausschnittweise durchgespielt.
- N: Das Durchgespielte wird nachbesprochen, das ganze Thema abgerundet und zusammengefaßt.

Innerhalb dieses Rahmens können sich die verschiedenen Methoden entwickeln: von der Diskussion über die schon erwähnten Rollenspiele bis zu kreativen Ansätzen (von Malen über Theaterspielen bis Musik); Vorträge oder stundenlange Diskussionen werden jedenfalls tunlichst vermieden.

#### 2.6.2.3.5. Kurzer Exkurs zum *Woodbadgekurs*

Ein besonders schönes Beispiel dafür, wie wichtig die praktische Erprobung des theoretisch Gelernten ist, bietet der *Woodbadgekurs*.

Bei diesem kommen wie gesagt LeiterInnen aus ganz Österreich (und manchmal auch Gäste aus dem Ausland) für eine Woche zusammen, um sich mit Grundlagen der Pfadfinderei, Kommunikations-, Konflikt-, Grup-

pen-, Persönlichkeits- und ähnlichen Themen zu beschäftigen. Die Organisation des Kurses ist wie folgt (vgl. dazu Fabjan, M. 1989, 2/3):

Erstes und offizielles Lernfeld ist die "Stufe", d.h. daß alle TeilnehmerInnen, die LeiterInnen der gleichen *Stufe* sind, zum "Arbeiten" zusammenkommen; hier werden die eigentlichen Inhalte vermittelt.

Zweites und inoffizielles Lernfeld ist die "Runde"; diese ist quer durch die *Stufen* und die Bundesländer zusammengewürfelt und ist für das Leben zwischen dem Lernen, also für Kochen und Schlafen u.ä. zuständig<sup>28</sup>.

In jeder "Stufe" gibt es ein/e TrainerIn, die für den Gesamtablauf des Teilkurses und für die Koordination zwischen den Kleingruppen zuständig ist, sowie TutorInnen, die die Kleingruppen innerhalb der "Stufe" betreuen und unterstützen.

Für die "Runden" gibt es auch RundenbetreuerInnen, wobei es dabei in der (jüngeren<sup>29</sup>) Geschichte schon zwei Varianten gegeben hat: Ein bis zwei (ausschließliche) RundenbetreuerInnen für alle (fünf bis acht) "Runden" oder für jede "Runde" ein oder zwei "Stufen"-Teammitglieder als eigene RundenbetreuerInnen.

Den Reiz des *Woodbadgekurses* (oder einen der Reize) macht die Verflechtung von Theorie und Praxis aus. Beliebte Inhalte sind z.B. TZI-Gesprächsregeln samt intensivem Feedback-Geben und -Nehmen (vgl. *PPÖ* 1984a, 29), die Kommunikationstheorie von Schulz von Thun (1981) oder das "Aktive Zuhören" (vgl. Gordon 1982). Durch das intensive Zusammenleben über längere Zeit hinweg werden diese Inhalte gleich ausprobiert und intensiv geübt; diesen Prozeß zu beobachten ist für Nicht-TeilnehmerInnen<sup>30</sup> äußerst reizvoll, etwa die Steigerung der Frequenz an "Ich-Botschaften" zu sehen ...

Ein *Woodbadgekurs* dürfte in etwa ähnliches bringen wie z.B. ein Herstein Manager-Seminar, nur mit einigen Unterschieden:

- Preis und Unterbringung
- Bezahlung bzw. Nicht-Bezahlung der TrainerInnen
- Ein PfadfinderInnen-Kurs hat den Vorteil, daß mit jungen oder zumindest junggebliebenen Menschen gearbeitet wird, die erstens durch ih-

---

<sup>28</sup> Der *Woodbadgekurs* wird in Art eines PfadfinderInnen-Lagers veranstaltet, das bedeutet etwa Schlafen in selbst aufgebauten Zelten, gemeinsames Kochen und Essen auf selbst aufgebauten Kochstellen, etc.

<sup>29</sup> In der älteren Geschichte (vor Mitte der 80er-Jahre) war überhaupt die Runde das wichtige Lernfeld.

<sup>30</sup> Dieses Vergnügen hatte ich einmal als Barkeeper auf einem *Woodbadgekurs*.

re Arbeit mit Kindern und Jugendlichen wahrscheinlicher offener (auch für Überraschungen und unkonventionelle Methoden) sind als ManagerInnen und zweitens durch eine gemeinsame Grundüberzeugung (bei allen heftigen Detailmeinungsverschiedenheiten) verbunden sind.

- Der *Woodbadgekurs* bietet anspruchsvolle Inhalte - aber ohne ein gemeinsames theoretisches Konzept, das hinter den Inhalten steht, ihnen als Basis dient und sie zusammenhält. Ausgesucht wird, 1) was die TrainerInnen zufällig (sprich: durch privates Interesse) entdecken und ihnen sympathisch ist und 2) was einfach zu vermitteln ist. Daß mit diesem Ekklektizismus gute Ergebnisse erzielt werden, möchte ich nicht bestreiten; daß eine Auswahl von Inhalten vor einem (meta)-theoretischen Hintergrund effizienter wäre, glaube ich allerdings schon.

#### 2.6.2.3.6. Durchführung von Kursen

In der theoretischen Einführung habe ich unterschieden zwischen interner und externer Durchführung von Personalentwicklungsmaßnahmen. Wie sieht dies nun bei den PfadfinderInnen aus?

"Persönliches Lernen" und "Lernen in der *Gruppe*" würde ich auf jeden Fall als Maßnahmen mit interner Durchführung bezeichnen. Für die Kurse würde mir aber der Ausdruck "semi-intern" besser gefallen: Objektiv betrachtet sind sicher alle PfadfinderInnen-Personalentwicklungsmaßnahmen höchst interne Angelegenheiten: Irgendwelche PfadfinderInnen besuchen Kurse, die irgendwelche anderen PfadfinderInnen veranstalten ... Das Problem ist aber der organisatorische Aufbau der *PPÖ*: die drei Ebenen Bundesverband - *Landesverband* - *Gruppe* haben zur Folge, daß die Kursteilnehmerinnen möglicherweise mit völlig fremden Leuten zu tun haben, die eventuell auch aus einer anderen Teil-Kultur kommen; für Kurse auf Landesebene gilt dies weniger, da sich (zumindest in kleineren *Landesverbänden* wie Tirol) die LeiterInnen nach 2, 3 Jahren Tätigkeit kennen (können); aber wer kennt schon vor dem *Woodbadgekurs* das Bundesausbildungsteam? Das kann sowohl zu unbelasteterem Herangehen als auch zum Schüren von Vorurteilen führen.

"Semi-interne" Durchführung bedeutet für mich auch, daß weder die Vorteile der internen noch die der externen Durchführung voll durchschlagen (dafür allerdings eine schöne Mischung aus beiden):

- Die Abstimmung des Kurs-Inhaltes auf die Situation und die Bedürfnisse der TeilnehmerInnen ist manchmal nicht leicht, da sie aus unterschiedlichen *Gruppen* (und beim *Woodbadgekurs* auch aus unterschiedlichen *Landesverbänden*) und damit aus unterschiedlichen Teil-Kulturen kommen.
- Da meist nur wenige Leute aus der gleichen *Gruppe* auf den gleichen Kurs fahren, stellt sich das Transferproblem massiv.
- Die Vollprofis, die als Vorteil externer Maßnahmen gesehen werden, gibt's bei den PfadfinderInnen nicht.
- Ein Vorteil ist sicher die Möglichkeit des Erfahrungsaustausches; dieser wird auch, speziell auf dem AK II, gefördert (auf dem *Woodbadgekurs* wird er auch angeregt, dort ergibt er sich aber fast von selbst).
- Sicher ist es ökonomischer, rein von den TeilnehmerInnen-Zahlen her, die Kurse für größere Gebiete zu machen<sup>31</sup>.
- Die Tatsache, daß die Kurse häufig von "Fremden" gemacht werden, erhöht sicher nicht die Motivation zur Teilnahme - und erleichtert auch die Werbung nicht.

Eine andere Form der Durchführung von Kursen als auf Landes- bzw. Bundesebene sehe ich nicht.<sup>32</sup> Ich wollte jedoch aufzeigen, daß die auf den ersten Blick völlig interne Durchführung der Personalentwicklungsmaßnahmen bei den *PPÖ* doch nicht ganz so intern ist und daß damit auch gewisse Schwierigkeiten verbunden sind.

#### 2.6.2.3.7. Transferproblem

Da das PfadfinderInnen-Ausbildungssystem stark auf Kurse aufbaut, ist die Transferproblematik ein wichtiges Thema. In der Praxis ist das Problem unterschiedlich groß: Ein/e LeiterIn aus einer *Gruppe*, zu deren Kultur es gehört, Kurse zu besuchen, hat sicher weniger Schwierigkeiten, da 1) die anderen aus eigener Erfahrung die Kursinhalte grundsätzlich kennen und daher nicht von "verrückten" Ideen des/der Heimkehrenden überrumpelt werden können und 2) der/die TeilnehmerIn vielleicht den einen oder anderen Kursinhalt von Personalentwicklungsmaßnahmen innerhalb der *Gruppe* kennt. Schwieriger ist es sicher für KursteilnehmerInnen, die aus

---

<sup>31</sup> wobei es in Wien, Niederösterreich und tw. in Oberösterreich parallele Kurse gibt, um den Ansturm zu bewältigen (Wien z.B. hat etwa soviel LeiterInnen und MitarbeiterInnen, wie es in Tirol insgesamt PfadfinderInnen gibt)

<sup>32</sup> höchstens in *Regionen* innerhalb großer *Landesverbände*

*Gruppen* von Kursmuffeln kommen und dann etwa als erste den *Woodbadgekurs* besuchen und anschließend z.B. Gesprächsregeln beim *Gruppenrat* einführen wollen.

Ich glaube, daß das PfadfinderInnen-Ausbildungssystem einige transferunterstützende Hilfen eingebaut hat bzw. Methoden anbietet. Rein gefühlsmäßig würde ich aber sagen, daß das Transferproblem als solches nicht ausreichend gesehen wird und die Maßnahmen mehr aus Gewohnheit oder aus dem Bauch heraus ergriffen werden.

Transferunterstützende Maßnahmen bei den *PPÖ* sind z.B.:

- Die Einbindung der Kurse in die Ausbildung in der *Gruppe* (s. "Weg zum AK...")
- Bei der Vorbereitung Überlegungen zu Kurserwartungen
- Kursinhalte an den Bedürfnissen der TeilnehmerInnen orientieren
- landesweite Vor- und Nachtreffen für den *Woodbadgekurs*<sup>33</sup>
- auf Kursen regelmäßig Zufriedenheit und Befindlichkeit der TeilnehmerInnen abchecken, bei Problemen spontan und flexibel reagieren
- Ermutigung zur Anwendung durch positives Gruppenklima
- Beispiele der TeilnehmerInnen einbauen und Erfahrungsaustausch fördern
- Inhalte übersichtlich zusammenfassen
- *Woodbadgekurs*-Nachbereitungstreffen nach ca. 6 Monaten
- Briefe an sich selbst (manchmal)
- Nachbetreuung der TeilnehmerInnen durch das Team (telephonisch, bei anderen Treffen)
- ev. Information an und Absprache mit *Gruppen-LeiterInnen*
- manchmal Netzbildung durch Treffen von Kurs-TeilnehmerInnen in *Regionen*, etc.
- Kursnacharbeiten (vgl. *PPÖ* 1984c, 6/1-3)

Diese Liste wirkt sehr lange, ich glaube dennoch, daß bei den *PPÖ* zuwenig Augenmerk auf dieses Problem gelegt wird - wobei es sicher regionale Unterschiede in Österreich gibt; viele der zitierten Beispiele werden nämlich unter anderen Überschriften als der der Transferunterstützung durchgeführt oder "passieren" einfach. Das soll die Ergebnisse nicht schmälern; mehr Bewußtsein könnte sie jedoch verbessern.

---

<sup>33</sup> zumindest in Tirol, über andere Bundesländer weiß ich in dieser Hinsicht nichts



#### 2.6.2.4. Bewertung

Ich glaube, daß die personale Personalentwicklung bei den *PPÖ* grundsätzlich recht erfolgreich ist: Das Hauptziel, die Unterstützung bei der Entwicklung zu LeiterInnen einer bestimmten *Stufe* kann erreicht werden, allerdings nur unter der Voraussetzung einer ausreichend langen Verweildauer<sup>34</sup>. Auch das Ziel "persönlicher Gewinne" durch die Ausbildung ist meiner Meinung nach realistisch. Das Hauptproblem sehe ich in der beschriebenen Ungleichgewichtigkeit zwischen den Ebenen "Lernen in der *Gruppe*" und "Lernen auf Kursen"; ein weiteres Problem sehe ich auch im mangelnden Bewußtsein des Transferproblems bei Training-off-the-job-Maßnahmen. Ebenso problematisch ist die Fülle der festgelegten Kursinhalte, die (besonders bei *AK I* und *II* an einem Wochenende) nie alle umgesetzt werden können; der dadurch erreichte Zwang zum Auswählen stärkt sicher nicht die angestrebte Einheitlichkeit der Ausbildung in ganz Österreich.

---

<sup>34</sup> Über den Zusammenhang von Verweildauer und Ausbildung wage ich keine Vermutungen anzustellen; völlig unbeachtet sollte er allerdings nicht bleiben.



## **2.7. Interpersonale Personalentwicklung: Team-Entwicklung**

Nach der relativ ausführlichen Darstellung der personalen Ebene der Personalentwicklung, die sowohl in der BWL-Literatur als auch bei den *PPÖ* den größten Raum einnimmt, folgt jetzt eine Darstellung und Analyse der interpersonalen Ebene (und anschließend der organisationalen), die etwas kürzer ausfallen werden. Parallelen und Überschneidung mit den Bildungsmaßnahmen i.e.S. sind aufgrund der Verflechtung der Bereiche nicht ausgeschlossen.

### **2.7.1. Theoretische Einführung**

#### **2.7.1.1. Allgemeines**

"Bei der interpersonalen Betrachtungsweise erfolgt eine Akzentsetzung auf die Beziehungen, Konstellationen, Normen und Routinen, die sich zwischen konkreten Personen in überschaubaren Arbeitseinheiten herausbilden." (Neuberger 1991, 200) Interpersonale Beziehungen entwickeln sich immer, wenn Menschen zusammenarbeiten - ein Gemeinplatz, aber dennoch interessant zu bedenken, da diese Entwicklung beeinflusst, gelenkt, gefördert oder gebremst werden kann. Auch bei allen Personalentwicklungsmaßnahmen gibt es Effekte auf der interpersonalen Ebene, oft als (unerwünschte?) Nebenprodukte.

Die Bedeutung von interpersonalen Personalentwicklungsmaßnahmen liegt darin, daß soziale Gefüge die Grundlage für das Funktionieren oder Scheitern personaler oder apersonaler Veränderungs- oder Gestaltungsversuche sind: "Auch wenn man der einzelnen Person 'social sensitivity' oder 'action flexibility' beibringt [...], hängt die Verwirklichung dieser Erfahrungen maßgeblich von den unmittelbaren sozialen Netzen ab, in die eine Person integriert ist." (Neuberger 1991, 201) Und diese sozialen Netze sind seit dem Aufkommen der Arbeitsteilung und der damit einhergehenden Erkenntnis, daß eine Zusammenarbeit und Koordination noch immer notwendig ist, nötiger denn je. Zusammenarbeit erfordert aber Regeln auf zwei Ebenen: auf der Aufgaben- und auf der Beziehungsebene. Die Pflege der Sozialbeziehungen stellt daher nicht nur einen Wert an sich dar (i.S. des emanzipatorischen Wissenschaftsanspruchs), sondern ist auch vor dem Ziel der effizienten Leistungserstellung bedeutsam.

Da nicht anzunehmen ist, daß eine Entwicklungsunterstützung (= Personalentwicklungsmaßnahmen) nur auf der individuellen Ebene sinnvoll und notwendig sind, rückt die interpersonale Ebene immer stärker in den Blickwinkel der Personalentwicklung, die hier in den Gefilden der 'klassischen' Organisationsentwicklung wildert. Auch in der betrieblichen Praxis wird die Zusammenarbeit nicht mehr dem Zufall überlassen, sondern institutionell gefördert und verankert: "Der frühere Appell zur Teamarbeit konkretisiert sich zum Programm." (Neuberger 1991, 203)

Ziel der Personalentwicklung auf der interpersonalen Ebene ist es daher, die Entwicklung der Zusammenarbeit von Menschen in Teams zu fördern und unterstützen, da diese Zusammenarbeit die Basis sämtlicher Arbeitsprozesse in Organisationen sind.

### **2.7.1.2. Methoden der interpersonalen Personalentwicklung**

Gängige Methoden der interpersonalen Personalentwicklung sollen, analog zur personalen Ebene, nur kurz aufgezählt werden; Überschneidungen mit den anderen Bereichen sind unvermeidlich.

- Teamentwicklung
- Gruppendynamische Trainingsformen
- Rollenklärung/-analyse
- Quality Circle, Lernstatt und andere Zirkelkonzepte
- Projektarbeit
- Netzwerkbildung

### **2.7.2. PfadfinderInnen-Praxis**

#### **2.7.2.1. Allgemeines**

Interpersonale Personalentwicklung findet bei den PfadfinderInnen auch statt, hat jedoch keinen überragenden Stellenwert:

- Die besondere Berücksichtigung der Kurse zeigt schon die Betonung der personalen Aspekte der Personalentwicklung.
- Zusammenarbeit, Kommunikationsfähigkeit, etc. gelten als wichtige Ziele der Ausbildung, sie werden jedoch meiner Meinung nach eher als individuelle Fähigkeiten gesehen.

- Interpersonale Personalentwicklungsmaßnahmen finden häufig nicht im Kreis der direkt Zusammenarbeitenden statt, sondern in Laborsituationen.
- Bei der PfadfinderInnen-Ausbildung spielt sich viel im Zwischenbereich von inter- und (intra-)personaler Ausrichtung ab.
- Es werden diverse Methoden der interpersonalen Personalentwicklung angewendet, jedoch oft nicht bewußt unter dem Titel "Ausbildung".

#### 2.7.2.1.1. Gruppe

In der *Gruppe*, wo interpersonale Personalentwicklungsmaßnahmen am wichtigsten wären, finden sie eher unsystematisch - unterschiedlich je nach Gruppenklima, -tradition, -kultur, etc. - statt. Angebote und Hilfen dazu finden sich etwa in den "Begegnungen" (= PPÖ 1984a):

- "Übung 5: **Entscheidungen treffen**" (= PPÖ 1984a, 46/47) kann helfen, die Vorgänge innerhalb der *Gruppe* zu klären und dadurch die Zusammenarbeit zu verbessern.
- "Übung 9: **Erwartungen an Jugendführer**" (= PPÖ 1984a, 51) stellt zwar eher die Erstellung einer Stellenbeschreibung dar, kann aber auch in Richtung Rollenklärung verwendet werden.
- "Übung 10: **Konflikte klären**" (= PPÖ 1984a, 52) dient der Klärung von Umgangsformen in der *Gruppe*.
- "Übung 11: **Unsere Gemeinschaft**" (= PPÖ 1984a, 53) ist wohl eines der klassischen Beispiele einer Übung im Rahmen der interpersonalen Personalentwicklung - ein Soziogramm. Die Rollen und Beziehungen aller Gruppenmitglieder zueinander werden geklärt.
- "Übung 13: **Bauernhof**" (= PPÖ 1984a, 55/56) ist ein projektives Verfahren zur Klärung der Rollen, der "Funktionen und Aufgaben, die jeder in der *Gruppe* erfüllt." (PPÖ 1984a, 55)
- Auch andere Methoden, die auf Kursen verwendet werden (s.u.), können natürlich in *Gruppen* eingesetzt werden; in der Praxis hängt das aber von der Erfahrung der *Gruppen*-Ausbildungsverantwortlichen (falls vorhanden!) ab.

Die Krux bei all diesen Vorschlägen ist aber wie gesagt, daß es völlig im Belieben der einzelnen *Gruppe* (und v.a. der *Gruppen-LeiterInnen*) liegt, ob sie von dem Angebot Gebrauch macht.

In der Praxis kommt es natürlich auch immer wieder zu Projektarbeit, die aber normalerweise nicht unter dem Gesichtspunkt der Personalentwick-

lung gesehen wird: ein Flohmarkt, ein Spielfest, jedes Lager u.ä. böten eine gute Gelegenheit zur Übung der von Neuberger (1991, 231) zitierten Fähigkeiten: "Überzeugungskraft, Durchsetzungsvermögen, Ambiguitätstoleranz (wegen der fehlenden Eindeutigkeit in der Kompetenzverteilung); Ausdauer, Kompromißbereitschaft, Kommunikationsgeschick, die "Kunst des Durchwurschtelns" [...], Sensibilität für gegenseitige Abhängigkeit, Bereitschaft und Fähigkeit zur Selbstorganisation [...], ganzheitliches Denken und Planen, Konfliktfähigkeit, Grenzrollen ausführen können, ..."; das fehlende Augenmerk auf diesen Bereich läßt sicher viele Chancen ungenützt vorübergehen.

Eine andere Methode, die natürlich in der Praxis vorkommt, ist die Beziehungspflege: Gemeinsam essen zu gehen oder andere sportliche, kulturelle oder einfach lustige Aktivitäten im Kreis der LeiterInnen sind völlig normal. Die Annahme, daß eine gewisse freundschaftliche Basis gegeben sein muß, um die Zusammenarbeit zu erleichtern oder überhaupt erst zu ermöglichen, erscheint mir durchaus richtig; ohnedies stattfindende gesellige Aktivitäten allerdings schon als gezielte Personalentwicklung zu bezeichnen, widerstrebt mir aber dann doch.

#### 2.7.2.1.2. Landesebene

Auch auf *Regional-* und Landesebene gibt es (bewußte und unbewußte) Ansätze zu interpersonaler Personalentwicklung. Die regelmäßigen Treffen der LeiterInnen eines Bundeslandes (LandesleiterInnentagungen, Landesarbeitskreise, *Stufenrunden*, LeiterInnentreffen oder wie auch immer sie heißen mögen) dienen sicher einer Netzworkebildung zwischen den *Gruppen*. (Auch durch die Kurse werden solche landes- oder bundesweiten Netzwerke gefördert.) Die geknüpften Beziehungen können dann genutzt werden, um sich gegenseitig zu helfen, gemeinsame Aktionen zu veranstalten, Erfahrungen auszutauschen etc.

In Tirol gibt es in der *GuSp-Stufe* sogar eine eigene kleine Institution zum Zwecke der Beziehungspflege auf Landesebene: "Maximilian" soll das gemütliche Treffen der Tiroler *GuSp*-LeiterInnen sein, bei dem ausnahmsweise nichts geplant, nichts vorbereitet und nichts gearbeitet werden muß<sup>35</sup>; in der Praxis zeigt sich aber, daß die Bereitschaft der LeiterInnen,

---

<sup>35</sup> Bei der Erfindung von "Maximilian" war mir allerdings auch noch nicht klar, daß diese Einrichtung unter Personalentwicklung fällt.

"nur zum Spaß" einen zusätzlichen Abend oder ein Wochenende zu verwenden, nicht sehr groß ist.

Auf *Regional-* und Landesebene finden auch häufig Projekte statt (und sei es ein harmloses Rodelrennen für die Kinder der *Region XY*), die jedoch zumeist nur unter dem Aspekt der sachlichen Zielerreichung gesehen werden und nicht für interpersonale Personalentwicklung genützt werden.

Interessant ist auch die interne interpersonale Personalentwicklung der *Landesleitungen* und Landesausbildungsteams: Hier können natürlich auch alle Methoden eingesetzt werden, die auf Kursen oder in *Gruppen* verwendet werden, ebenso wie Ansätze von Rollenklärungen (wenn auch nicht so systematisch wie die Rollen-Analyse-Technik (RAT) von Harrison; vgl. Neuberger 1991, 215).

Für die Projektarbeit gilt das gleiche wie bei den *Gruppen* auf Landesebene, wobei hier schon klarer ist, daß das gemeinsame Arbeiten an einem Thema auch Ausbildungsaspekte hat: So wird etwa beim Planen von Kursen versucht, auch die zwischenmenschlichen Beziehungen im Team zu reflektieren und zu verbessern: "In einem Kursteam, das miteinander arbeitet, treten dieselben Beziehungen, Spannungsfelder und Probleme auf wie in jeder Gruppe." (PPÖ 1984c, 4.3/15) "[...] die Dynamik im Team [gilt] als Lernfeld." (PPÖ 1984c, 4.5/28)

In kleinem Ausmaß, und vor allem nicht sehr absichtlich, kann mensch vielleicht auch von der Anwendung des MultiplikatorInnen-Konzepts (vgl. Neuberger 1991, 232) sprechen: Da weder bei Kursen noch bei den oben erwähnten regionalen oder landesweiten LeiterInnen-Treffen alle Betroffenen erscheinen, wird gehofft, daß die Anwesenden das Gelernte in ihren *Gruppen* weitergeben. Ob dies allerdings mehr als ein frommer Wunsch ist, sei dahingestellt.

### 2.7.2.1.3. Kurse

Auf den Kursen werden diverse Methoden der interpersonalen Personalentwicklung angewandt, jedoch immer mit dem Nachteil der Laborsituation. Besonders stark wird dieser Aspekt auf dem *Woodbadgekurs* behandelt.

Auf allen Kursen findet eine Netzwerkbildung zwischen LeiterInnen verschiedener *Gruppen* statt, die auch durchaus gefördert wird. Wenn auch viele Kursbekanntschaften wieder auseinander gehen, so bilden doch einige die Basis für eine spätere Zusammenarbeit (und manchmal auch für

eine Ehe - aber das geht wohl über die Ziele der Personalentwicklung hinaus).

Teamentwicklung<sup>36</sup> (vgl. Neuberger 1991, 203) findet auch statt, jedoch unter einem anderen, nämlich "verkehrten" Gesichtspunkt: Ein brisantes Thema, dessen Behandlung durchaus auch inhaltlich interessante Ergebnisse bringen kann, wird zur Diskussion "freigegeben", damit anschließend, ganz abgehoben vom Inhalt, analysieren werden kann, wie die Beziehungen in der Gruppe sind, wie es mit den Kommunikationsregeln steht, wer welche Rolle gespielt hat, etc.

Sehr beliebt sind auch diverse gruppenspezifische Aktivitäten (vgl. Neuberger 1991, 208 ff.), die allerdings fast ausschließlich auf dem *Woodbadgekurs* gemacht werden (was wohl mit den zwei wichtigsten Voraussetzungen für die Durchführung derartiger Übungen zu tun hat: ausreichend Zeit und qualifizierte TrainerInnen).

Die Projektarbeit nimmt auf Kursen einen wichtigen Stellenwert ein, wobei sie, wenn die Ergebnisse nicht nach dem Kurs von den TeilnehmerInnen individuell umgesetzt werden, leicht zu einer Simulation wird. Häufig werden aber auch Projekte auf dem Kurs gemacht, die "nur" für die LeiterInnen sind.

Die oben schwerpunktmäßig den *Gruppen* zugeordneten Methoden können natürlich auch - so oder modifiziert - auf Kursen verwendet werden.

### **2.7.2.2. Bewertung**

Grundsätzlich wird das Ziel der Team-Entwicklung bei den PfadfinderInnen häufig erreicht, oft jedoch auch zufällig (durch gemeinsames Arbeiten und Feiern in der *Gruppen*). Bewußt passiert zu wenig in diese Richtung.

Für die *Gruppen* gibt es zwar Angebote und Unterlagen (v.a. die "Begegnungen" = PPÖ 1984a), hier herrscht jedoch das alte Problem, daß viele LeiterInnen nicht wissen, daß es sie gibt oder wie sie eingesetzt werden können, oder daß ihnen der Mut zum Probieren fehlt - und oft auch das Interesse.

Der Großteil interpersonaler Personalentwicklung bei den PfadfinderInnen findet daher wiederum auf Kursen statt, und zwar methodisch nicht schlecht; das Grundproblem des Transfers stellt sich aber gerade bei interpersonalem Themen noch stärker als bei personalen.

---

<sup>36</sup> als spezielle Technik, nicht als Überbegriff

## **2.8. Apersonale Personalentwicklung: Organisationsentwicklung**

### **2.8.1. Theoretische Einführung**

#### **2.8.1.1. Allgemeines und Begriffsklärung**

"Organisationsentwicklung ist [...] eher ein Sammelbegriff für Interventionstechniken als eine Bezeichnung für eine Theorierichtung." (Neuberger 1991, 239) Schwierig ist die Trennung zwischen inter- und apersonalen Instrumenten in der Personalentwicklung; vieles, was landläufig unter Organisationsentwicklung läuft, habe ich daher bereits im letzten Kapitel behandelt. Mir scheint es aber wichtig, den dritten Strang der Personalentwicklung nicht zu kurz kommen zu lassen, da personale und interpersonale Maßnahmen ohne Verankerung in organisationalen Gegebenheiten Blendwerk sind und ohne Veränderungsmöglichkeiten der Strukturen alle anderen Personalentwicklungsmaßnahmen verpuffen.

Definitionen von Organisationsentwicklung gibt es etwa so viele wie AutorInnen; ich möchte hier keine neue erfinden, sondern die häufigsten Merkmale der Definitionen, die Neuberger (1991, 241) nach Trebsch aufführt, wiedergeben:

- sozialer und kultureller Wandlungsprozeß (Veränderungsstrategie)
- Steigerung der Leistungsfähigkeit des Systems
- Gesamtsystem-Bezug, betriebsumfassend
- Integration von individueller Entwicklung und Bedürfnissen mit Zielen und Strukturen der Organisation
- aktive Mitwirkung der Betroffenen
- bewußt gestaltet, methodisch, planmäßig, gesteuertes Vorgehen
- angewandte Sozialwissenschaft
- Effektivitätssteigerung
- (gemeinsame) Lernprozesse
- Anpassung der Organisation an die Umwelt
- Steigerung der Problemlösefähigkeit des Systems; usw.

Diese Aufzählung zeigt schon, daß Organisationsentwicklung nicht gerade unter einem Überschuß an Theoriegebundenheit leidet, sondern eher eine bunte Mischung aus diversen Ansätzen, vermischt mit PraktikerInnen-Erfahrungen und -Interessen ist.

Ziel der Organisationsentwicklung (als apersonale Personalentwicklung) ist es, (als Analyseinstrument) die Strukturen, Institutionen etc. zu erforschen, die den Rahmen für personale und interpersonale Entwicklungen bieten, und (in der Praxis) Weiter-Entwicklungen der geronnenen Personalentwicklung zu fördern und zu unterstützen.<sup>37</sup>

### 2.8.1.2. Themen der Organisationsentwicklung

Bevor ich einige Methoden aufzähle, seien hier noch die zentralen Themen der Organisationsentwicklung erwähnt (nach Neuberger 1991, 241 ff.):

- **Person und Organisation:** Meistens konzentriert sich die Organisationsentwicklung auf zwei Bereiche: Person und Organisation; unklar bleibt dabei jedoch häufig, was mit diesen Begriffen, vor allem mit "Organisation", gemeint ist und wie die Beziehung zwischen den beiden aussieht. Neuberger zeigt in seiner Tabelle 6.1 (1991, 243 ff.), welche Metaphern hinter dem Begriff "Organisation" stehen können und wie sie die Organisationsentwicklung beeinflussen.
- **Effektivität und Humanität:** Diese beiden widersprüchlichen Ziele der Organisationsentwicklung sind weitverbreitet und wenig diskutiert; sie erinnern an die Diskussion über die Ziele der Personalentwicklung (s.o.).<sup>38</sup>
- **Pragmatismus und Arbeits(platz)bezug:** Die Organisationsentwicklung versucht meist, mit innovativen Techniken konkrete Ergebnisse für konkrete Situationen zu fördern; dabei geht die Theoriebindung allerdings leicht verloren.
- **Organisationsentwicklung als Prozeß:** "Prozeß" meint, daß es nicht nur um das Ergebnis, sondern auch um den Weg dorthin geht, und daß es auch ein Ziel von Organisationsentwicklungsmaßnahmen ist,

---

<sup>37</sup> Ich weiche hier von den klassischen Organisationsentwicklungs-Zielsetzungen ab (etwa: "Primäres Ziel der Organisationsentwicklung ist es, das Funktionieren der Organisation zu verbessern." - French/Bell 1990, 82), da es m.E. bei Organisationsentwicklung (auch oder vor allem) um strukturelle Belange geht, während die klassische Organisationsentwicklungs-Literatur sich häufig im interpersonalen Bereich bewegt und außerdem Organisationsentwicklung immer als Prozeß mit Change agent sieht.

<sup>38</sup> ziemlich beißend dazu Neuberger (1991, 259): "Die Organisationsentwicklungs-Methoden scheinen auf magische Weise das Welträtsel der Verbindung von Menschlichkeit und Profit gelöst zu haben. [...] immer wieder betonen Organisationsentwicklungs-Vertreter das Gelingen eines Zieles, das schon die frühsozialistische Bewegung erträumt hat: die freie Assoziation der Produzenten, in der jeder seine Persönlichkeit entfalten, seine Bedürfnisse befriedigen und sein Bestes leisten kann."



die Basis für sinnvolle Reaktionen auf zukünftige Entwicklungen zu schaffen.

- **Beratung:** Bei Organisationsentwicklung wird immer davon ausgegangen, daß (meist) externe BeraterInnen den Prozeß begleiten; ich werde diesen Bereich im folgenden jedoch ausklammern, da ich nicht den Eindruck vermitteln möchte, daß sich eine "Organisation" nicht auch selbst "entwickeln" kann.
- **Beteiligung der Betroffenen:** Von "Entwicklung" kann nur gesprochen werden, wenn die Betroffenen zu Beteiligten gemacht werden; alles andere ist eine Strukturreform oder eine andere Veränderungsmethode "von oben herab".
- **Menschenbild der Organisationsentwicklung:** Dieses ist meist "humanistisch, emanzipatorisch, demokratisch, partizipativ etc." (Neuberger 1991, 247) Interessant ist natürlich die Umsetzung in die Praxis.

### 2.8.1.3. Methoden der Organisationsentwicklung

Einige Beispiele aus dem reichhaltigen Fundus:

- Data-Survey-Feedback
- Konfrontationstreffen
- Intergruppen-Arbeit
- Modell des Niederländischen Pädagogischen Instituts
- Grid Organization Development

Weitere Methoden, die jedoch nichts grundsätzlich Neues bieten, gibt es etwa bei Staehle<sup>39</sup> (1989, 849 ff.).

### 2.8.1.4. Kommentar, Kritik, Bewertung

Bereits erwähnt wurden der Zielkonflikt und das Übergewicht der Praxis über die Theorie.

- Die Beziehung zwischen Person und Organisation wird bei vielen Methoden nicht reflektiert: Laut Neuberger (1991, 254 ff.) liegt ihnen meist ein duales Verständnis zugrunde: Hier die Person, dort die Organisation, beide eigene ontologische Entitäten. Dagegen läßt sich jedoch einiges vorbringen:

---

<sup>39</sup> Staehle bietet allerdings auch Methoden an, die m.E. unter personale bzw. interpersonale Personalentwicklung fallen.

- In der neueren Systemtheorie etwa sind Menschen nicht Elemente, sondern Umwelt des Systems (Unternehmung zum Beispiel). Die Organisation interessiert sich nämlich nicht für den ganzen Menschen, sondern nur für gewisse Aspekte. Element des Systems sind dann die Beziehungen zwischen diesen Teil-Personen.
- Ein anderes Problem der Trennung von Person und Organisation liegt darin, daß mensch Organisation als "Konstrukt" sehen kann; Konstrukt im doppelten Sinn: Einerseits als Begriff und andererseits als Erzeugnis von verbundenem Handeln. "Im vorliegenden Text ist dieses Verständnis von 'organisational' gemeint: die im aufeinander bezogenen Handeln einzelner erzeugten und aktiv aufrecht erhaltenen (sozial, sachlich und zeitlich) verallgemeinerten Regeln, Prinzipien und Deuteschemata." (Neuberger 1991, 256) Organisationsentwicklung bezieht sich deshalb auf über-personale Strukturen, Regeln, etc. - von Organisationsentwicklung kann also nur gesprochen werden, wenn diese Perspektive gewählt und diese Inhalte reflektiert und verändert werden.

Die Ausarbeitung der unterschiedlichen Modelle und Ansätze geschieht in meinen Augen mehr aus Verkaufs- denn aus sachlichen Argumenten: Ihre Unterschiedlichkeit scheint mir etwas an den Haaren herbeigezogen zu sein, im Prinzip beruhen sie alle auf einem ähnlichen Schema und ein paar Grundsätzen, wie etwa: Betroffene zu Beteiligten machen, Beteiligte motivieren, zuerst die Vorgangsweise und die Ziele, dann die Analyse, dann die möglichst detaillierte Maßnahmenfestlegung; nach der Durchführung noch eine Kontrolle. Letztlich formell nicht sehr spannend ...

Organisationsentwicklung ist ein Prozeß; und Organisationsentwicklung bezieht sich auf die Änderung von Strukturen, Routinen, Regeln einer Organisation. Wenn Organisationsentwicklung bewirken soll, daß eine Organisation in Zukunft selbst mit Problemen fertig wird ('lernen zu lernen', 'Hilfe zur Selbsthilfe'), dann geht es "um das Schaffen von Bedingungen, die eine 'permanente Kultur(r)evolution' erlauben. [Deshalb braucht es] Institutionen [...], die diese Flexibilität nicht nur zulassen, sondern erzeugen." (Neuberger 1991, 262) Als Beispiele zählt Neuberger (1991, 262) auf:

- Rotationsprinzip gegen Betriebsblindheit
- Verflachung der Hierarchie, um Spielräume der Untergebenen zu erweitern
- Projektarbeiten mit wechselnden Gruppen

- Schaffung der Möglichkeiten von Fachlaufbahnen statt Führungslaufbahnen
- Aufbau eines Vorschlags- oder Innovationswesens neben den formalen Zuständigkeiten
- Honorierung innovativer Problemlösungen durch Änderung der Entgeltsysteme

Nicht zu vergessen sind auch die politischen Aspekte von Organisationsentwicklungsmaßnahmen: Wer kann eine solche zu welchen Zwecken anordnen? Wie sieht die Beziehung Management - BeraterInnen (falls vorhanden) aus? Wer kann wie den Prozeß unterstützen oder bremsen? All diese und ähnliche Fragen dürfen bei der konkreten Analyse von Organisationsentwicklungsprozessen nicht außer Acht gelassen werden. "Wer eine Beraterin bezieht, sucht eine Koalitionspartnerin in einer innerbetrieblichen Machtfrage." (Neuberger 1991, 264)

Es besteht auch die Gefahr, daß Organisationsentwicklungsmaßnahmen als Deckmantel für Rationalisierungs- und Umstrukturierungsmaßnahmen verwendet werden; so gesehen kann Organisationsentwicklung zur Verschleierung statt zur Lüftung von Machtstrukturen dienen; schließlich werden Organisationsentwicklungsprozesse vom Management und nicht von den MitarbeiterInnen<sup>40</sup> initiiert.

"Aus systemischer Sicht wird an den Organisationsentwicklungs-Ansätzen deren Macher-Phantasie bemängelt, die [...] den Glauben nährt, mit bestimmten Interventionen könnten beabsichtigte Ergebnisse erreicht werden. Systemansätze stellen dem entgegen, daß wegen der unüberschaubaren Komplexität sozialer Systeme und der unterschiedlich dichten Vernetzung grundsätzlich der Ablauf von Re-Organisationsprozessen nicht vorhergesehen und gezielt gesteuert werden kann, sondern daß Systeme durch externe Anstöße lediglich 'irritiert' werden." (Neuberger 1991, 268) Der Eingriff in reflexive und selbst-referentielle Systeme mit Rückkopplungsmechanismen ist also nicht so einfach und muß häufig auf einer Meta-Ebene ansetzen. Auch BeraterInnen können sich bei einem systemischen Ansatz nicht einfach heraushalten und so tun, als ob sie keinerlei Einfluß auf die Geschehnisse innerhalb des Systems hätten.

---

<sup>40</sup> um wieder einmal diesen euphemistischen Begriff zu verwenden

Das emanzipatorisch orientierte Menschenbild der Organisationsentwicklung gefällt mir ganz gut, problematisch wird dies nur dann, wenn es den Betroffenen oktroyiert wird; auch die eigene Rolle und die diversen querliegenden Interessen dürfen nicht übersehen werden, wenn Organisationsentwicklung nicht zu einer naiven Träumerei werden will.

## **2.8.2. PfadfinderInnen-Praxis**

### **2.8.2.1. Allgemeines**

Organisationsentwicklung und PfadfinderInnen - dazu fällt mir wirklich nicht viel ein; weder in den Publikationen noch in der Praxis kommen Aktivitäten, die unter diesem Namen oder in diese Richtung laufen, auffällig vor. Dieser Abschnitt wird daher eher kurz werden: Zuerst möchte ich die institutionellen Rahmenbedingungen zur Förderung oder Behinderung organisationaler Veränderungsprozesse analysieren, anschließend werde ich ein praktisches Organisationsentwicklungsbeispiel darstellen.<sup>41</sup>

### **2.8.2.2. Institutionen der 'Kultur(r)evolution' - und deren Behinderung**

Ich werde versuchen, die bei den *PPÖ* existierenden institutionellen Gegebenheiten, die eine Veränderung von Regeln, Strukturen, etc. betreffen, herauszufinden:

#### **2.8.2.2.1. Flache Hierarchie**

Von einer strengen Ausformung der Hierarchie (i.S. einer "formale[n] Struktur der Über- und Unterordnung"; Laske/Weiskopf 1992, 791) kann bei den *PPÖ* nicht die Rede sein, d.h. es gibt keine "Befehle" einzelner an "Untergebene". Was es gibt, ist der Bezug auf die Grundsätze und Beschlüsse der jeweils nächsthöheren Ebene, d.h. die *Gruppen* bekennen sich zu den Bundes- und Landesbeschlüssen und -grundsätzen, während die *Landesverbände* wiederum an die Bundesgremien gebunden sind. Da die beschlußfassenden Gremien aber durchgehend demokratisch gewählt und verfaßt sind, kann es nicht zu individuellen Anordnungen kommen; außerdem ist die Bindung an Beschlüsse "von oben" in der Praxis auch

---

<sup>41</sup> Von 1986 bis 1990 fand bei den *PPÖ* bundesweit das Projekt "P90" statt; dazu gibt es jedoch nur wenige Unterlagen, vor allem nicht gebündelt und leicht zugänglich. Zu den pädagogischen Aspekten von "P90" vgl. Peter 1993.

deshalb nicht so streng, weil es wenig Kontrolle und kaum bis keine Sanktionsmöglichkeiten gibt.<sup>42</sup>

In der Praxis werden Entscheidungen möglichst dezentral getroffen; sie müssen nur in Übereinstimmung mit den Richtlinien und Beschlüssen der nächsthöheren Ebene stehen. Dadurch können "Innovationsbereitschaft und Veränderungsbereitschaft" (Pieper 1988, 69) gefördert werden, ebenso "Selbstkontrolle [und] Entfaltungsmöglichkeiten." (Laske/Weiskopf 1992, 799)

In der Praxis ist natürlich nicht immer alles so rosa wie hier beschrieben: Autoritäre *Gruppen-LeiterInnen* gibt es nach wie vor, die sich weder von den anderen LeiterInnen der *Gruppe* noch vom jeweiligen *Landesverband* etwas 'dareinreden' lassen. Diese relativ große Autonomie läßt also Freiräume vor Pro- und Re-Gression.

#### 2.8.2.2. Demokratie

Wie bereits erwähnt, sind alle Gremien grundsätzlich demokratisch verfaßt, angefangen vom *Gruppenrat* über die *Landesleitung* bis zu den diversen Bundesgremien. Dies bietet die Möglichkeit, über Anträge, "Wahlwerbung" und Abstimmung jederzeit (so mensch das zuständige Gremium erwischt und alle Fristen einhält) strukturelle Änderungen bei den *PPÖ* bzw. ihrer jeweiligen Teil-Organisationen zu erreichen. Und das gibt es auch durchaus in der Praxis<sup>43</sup>.

Andererseits tragen genau diese Prozesse zur Behäbigkeit der *PPÖ* bei: Demokratie<sup>44</sup> ist häufig strukturbewahrend (vgl. nur diverse Abstimmungen über Frauenwahlrecht oder Todesstrafe in verschiedenen Ländern der Welt), Demokratie in einer Organisation, die nur aus ehrenamtlichen und somit nebenberuflichen MitarbeiterInnen besteht, ist noch dazu extrem zäh: Einfach dadurch, daß die jeweiligen Gremien im schlimmsten Fall<sup>45</sup> nur alle drei Jahre zusammentreten, dauern Entscheidungsprozesse leicht etwas länger. Dazu kommt, daß bei vielen Entscheidungen versucht

---

<sup>42</sup> Wobei das in den einzelnen Bundesländern unterschiedlich ist; das hängt auch mit der rechtlichen Struktur zusammen: In Wien z.B. sind alle *Gruppen* keine eigenen Vereine, sondern Zweigstellen des *Landesverbandes*; was dessen Durchgriffsmöglichkeiten natürlich erhöht.

<sup>43</sup> S. etwa den Beschluß der Tiroler *Landestagung* vom 15.10.1989, "LeiterIn" als gleichberechtigten Begriff neben "FührerIn" zu akzeptieren, oder die Statutenänderungen der Tiroler PfadfinderInnen vom 19.10.1991, die letztendlich auch auf Anregung "der Basis" zustandegekommen sind.

<sup>44</sup> i.S. des weit verbreiteten indirekt-repräsentativen Demokratiemodells mit mehr oder weniger stark ausgeprägten direkt-demokratischen Elementen

<sup>45</sup> der Bundesverbandstagung, des obersten beschlußfassenden Gremiums der *PPÖ*

wird, möglichst viele Mitglieder in den Diskussionsprozeß einzubinden, was vor meinem Wissenschaftsverständnis sehr notwendig ist, aber die Entscheidungen auch nicht gerade beschleunigt.

Dieser Abschnitt klingt jetzt ziemlich anti-demokratisch - und das sollte er nicht sein; ich wollte aber aufzeigen, welche negativen Auswirkungen die derzeitige Form der Demokratie innerhalb der *PPÖ* für die Organisationsentwicklung (im wörtlichen Sinne) hat.

#### 2.8.2.2.3. Personalmangel

So skurril es klingt, der chronische Personalmangel in den meisten Bereichen der *PPÖ* fördert die Veränderung, die (R)evolution der Strukturen: Dadurch, daß immer wieder diverse Jobs frei werden, haben auch junge Leute die Möglichkeit, interessante und verantwortungsvolle Jobs etwa auf Landesebene zu übernehmen; und diese Jobs sind natürlich nicht nur mit Arbeit und Verantwortung verbunden, sondern auch mit der Möglichkeit zu gestalten, Impulse zu setzen, Veränderungen anzuregen, Ideen durchzusetzen.

Auch die häufige Fluktuation, die grundsätzlich nicht gerade zu den Pluspunkten der *PPÖ* gehört, hat in dieser Hinsicht ihre Vorteile, da sie immer wieder "neues Blut", das weniger betriebsblind und oft "revolutionärer" ist, bringt.

#### 2.8.2.2.4. Statusunterschiedsmangel

Trotz der sehr ausgeprägten Symbolik bei den PfadfinderInnen, die auch von diversesten Bezeichnungen und Abzeichen nicht zurückschreckt, gibt es letztlich kaum "Klassen" innerhalb der PfadfinderInnen, die einen Kontakt oder die Kommunikation behindern würden. Die Tatsache etwa, daß sich alle PfadfinderInnen mit "Du" anreden, hat zwar durchaus auch symbolischen Charakter ("Wir sind doch alle Geschwister im Geiste *BiPis*" oder so), ist aber in der Praxis nicht so schlecht, weil an sich jede/r mit Mitgliedern "höherer" Gremien normal reden, tratschen, ... kann und auch seine/ihre Vorschläge einbringen kann. Wenn diese nicht auf fruchtbaren Boden stoßen, liegt das an der Person und nicht unbedingt am System.

#### 2.8.2.2.5. Vernetzung

Die Ansätze zur Vernetzung durch Treffen und Kurse auf Landes- und Bundesebene dient sicher auch der Weiterentwicklung von Strukturen, da die individuellen Erfahrungen ausgetauscht und diskutiert werden können und auch die Kontakte zwischen den Ebenen (*Gruppe, Landes-, Bundesverband*) gefördert werden.

#### 2.8.2.2.6. Jugendbeteiligung

Ein neuer Trend, der auch zur leichteren Veränderung der Strukturen führen kann, ist der Versuch, die Jugendlichen (konkret die *RaRo*) stärker in die *PPÖ* einzubinden; dazu finden seit einigen Jahren sogenannte Bundes- und Landesjugendforen statt, die der Diskussion und Meinungsbildung der *RaRo* entweder zu allgemeinen Themen oder zum Zustand der PfadfinderInnen dienen. In Tirol ist dieses Landesjugendforum sogar in den Statuten verankert (*TPP 1991a, §12 (4)*); das Recht auf Antragstellung an die *Landestagung (TPP 1991b, §5 (4))* macht es zu einem prinzipiell einflußreichen Gremium.

Die Praxis sieht jedoch anders aus: Auf Bundesebene ist das Bundesjugendforum noch nicht fix institutionalisiert, und auch in der Praxis werden seine Ergebnisse nicht sehr ernst genommen; in Tirol findet seit Jahren kein Landesjugendforum mehr statt, weil es entweder niemand organisiert oder keine TeilnehmerInnen kommen. Schade.

### **2.8.2.3. "Designing Tomorrow Today" - ein Organisationsentwicklungsprojekt**

Das einzige konkrete Projekt aus dem Bereich Organisationsentwicklung, das mir im Rahmen der PfadfinderInnen auf- und eingefallen ist und über das mir einigermaßen detaillierte Informationen vorliegen, hieß "Designing Tomorrow Today" und fand im Jahr 1991/92 in Tirol statt. Der Anlaß dafür war, "daß die Pfadfinderarbeit auf Landesebene in den letzten Jahren sehr an Dynamik verloren hat." (Schäfer 1991, 16) Daher hatte Sieghard Schäfer<sup>46</sup> die Idee zu diesem Projekt, "um diesem Trend entgegenzuwirken, um wieder zu einer gemeinsamen Sprache zu kommen, um

---

<sup>46</sup> wohl nicht ganz zufällig ehemaliger BWL- und insbes. Personalwirtschaftsstudent

Brücken hinter sich abzurechnen, um sich zu orientieren, einfach um NEU anzufangen" (Schäfer 1991, 16/17).

Die Vorgangsweise war dabei folgende:

Die Grundidee wurde zuerst im kleinen privaten Kreis verfeinert und dann mit *Landesleitung* und *Präsidium* abgesprochen, die ihre Unterstützung zusagten.

Auf der *Landestagung* im Oktober 1991 wurde das Projekt präsentiert und einstimmig beschlossen. Die Arbeit konnte beginnen. Und die sah so aus: Ein Jahr lang sollte das Projekt die konkrete Arbeit überlagern, d.h. ein Jahr sollte reflektiert und nachgedacht sowie für die Zukunft geplant werden. Die Projektorganisation war dabei folgende:

Die *Landesleitung* wurde verkleinert auf den sogenannten "LV-light"<sup>47</sup>, der eine Art "Notbetrieb" aufrechterhielt, aber keine großen und kräfteaubenden Veranstaltungen durchführte. Die eigentliche Projektarbeit fand in den sogenannten "Think Tanks" statt, die für jede *Stufe* und auch noch für einige Sonderbereiche eingerichtet wurden. "Diese Think Tanks sollen vollkommen abgelöst von der täglichen LV-Arbeit agieren, d.h. die Mitarbeiter eines Think Tanks sollen wirklich in die Tiefe gehen und das Unterste nach oben kehren, sie sollen Problembereiche ansprechen und Problemlösungswege aufzeigen. Sie sollen aber auch [...] die *Landesverbandsarbeit* der letzten Jahre reflektieren." (Schäfer 1991, 18) Koordiniert wurde das ganze 'Werk' von einer Koordinatorin, die den Kontakt zwischen den Think Tanks und dem LV-light aufrechterhielt.

Die Praxis sah dann so aus: Im Herbst 1991 konstituierten sich die Think Tanks und überlegten sich ihre tatsächlichen Themen; meist wurde ein Fragebogen erarbeitet, dessen Auswertung dann einerseits Probleme aufzeigte, andererseits Datenmaterial für die Bearbeitung lieferte.

Die Think Tanks waren keine fixen Gruppen (obwohl sich natürlich 'Kerne' entwickelten), sondern waren offen für alle LeiterInnen; Einladungen und Zwischenergebnisse wurden deshalb auch regelmäßig verschickt. (Diese Methode erinnert an das oben erwähnte Data-Survey-Feedback).

In den jeweiligen Think Tanks wurde versucht, möglichst konkrete Maßnahmen für die weitere Arbeit zu erstellen.

Ein Problem der Projektdurchführung war, daß eigentlich nie eine Reflexion stattgefunden hat: Im Juni 1992 gab es zwar Ansätze dazu in einem Kreis aus LV-light und Think Tank-SprecherInnen, im größeren Rahmen kam jedoch nie etwas zustande; ab Oktober 1992 wurde schon mit neuer

---

<sup>47</sup> Dem liegt wieder einmal die übliche sprachliche Verwechslung von *Landesverband* (= alle *Gruppen* und PfadfinderInnen eines Bundeslandes) und *Landesleitung* zugrunde.



Energie und den Ergebnissen des Organisationsentwicklungsprojektes gearbeitet.

Die Ergebnisse des Projektes waren:

- ein Motivationsschub durch große Teile Tirols
- einige Leute, die die Ergebnisse "ihres" Think Tanks auch umsetzen wollten, z.B. durch Engagement in der *Regionalarbeit* oder durch Mitarbeit in der *Landesleitung*; somit
- eine Vermehrung und Verjüngung der *Landesleitung*
- Ideen für die Personalentwicklung (etwa im Bereich Beziehungspflege)
- neue Ansätze und Grundlagen für die Landesarbeit

Im Jahr 1992/93 haben auch schon mehr Aktivitäten, getragen von mehr LeiterInnen, stattgefunden als davor; "die Motivation ist jetzt jedenfalls sehr hoch. Aus all diesen Gründen kann das Projekt als geglückt bezeichnet werden." (Fabjan, A. 1993, 14)

#### **2.8.2.4. Bewertung**

Die Analyse der institutionellen Rahmenbedingungen für Veränderung bei den *PPÖ* ergibt ein zwiespältiges Bild: Die *PPÖ* erinnern mich manchmal an einen Elefanten, der durchaus beweglich ist, vor allem gewisse Körperteile, der aber eine lange Anlaufzeit braucht, bis er sich als ganzer in Bewegung setzt - dann bewegt er sich aber ganz passabel. Aber zurück aus den Gefilden der Metaphorik:

Auch wenn die Bedeutung von Organisationsentwicklung ebenso wenig bekannt ist wie der Begriff, so gibt es doch einige Institutionen, die eine evolutionäre Entwicklung bei den PfadfinderInnen ermöglichen.

## 2.9. Evaluation der Personalentwicklung

### 2.9.1. Theoretische Einführung

#### 2.9.1.1. Begriff, Funktionen und Bereiche

"E-Valuation" hat etwas mit Wert zu tun, läßt sich also, ohne auf Details einzugehen, als "Bewertung", hier von Personalentwicklung, übersetzen. Wer jetzt was hinsichtlich welcher Kriterien wann, wie (...) bewertet, ist damit aber noch nicht gesagt; das ist natürlich immer abhängig von der Sicht der Personalentwicklung, die in der jeweiligen Organisation herrscht.

Neuberger (1991, 274 ff.) zählt 9 Funktionen von Evaluation auf:

- **Legitimationsfunktion:** Die Evaluation soll nachweisen, daß die angestrebten Personalentwicklungsziele tatsächlich erreicht wurden.
- **Verbesserungsfunktion:** Dabei geht es um das Herausfinden von Verbesserungsmöglichkeiten auf unterschiedlichen Ebenen (Inter-Methoden-, Methoden-, Programm-, Strategie- oder Politik-Entscheidungen)
- **Integrationsfunktion:** Evaluation soll in den Personalentwicklungsprozeß integriert werden.
- **Entscheidungsfunktion:** Die Ergebnisse von 'Bewertungen' können als Grundlage für personelle oder andere unternehmerische Entscheidungen herangezogen werden.
- **Prognosefunktion:** Die Ergebnisse der Evaluation abgelaufener Prozesse sollen für zukünftige zur Verfügung stehen.
- **Ausschöpfung von Rationalisierungsmöglichkeiten:** Evaluation hat auch ökonomische Funktionen (die wiederum der Rechtfertigung von Personalentwicklung innerhalb einer Organisation dienen): die Ressourcen werden gewonnen, ermittelt, bewertet; Effizienz soll nachgewiesen werden; etc.
- **Legitimation für Budgets und Aktivitäten:** Evaluationsergebnisse können als Grundlage für finanzielle Forderungen der Personalentwicklungsverantwortlichen herangezogen werden. Dazu muß die Personalentwicklung nach außen hin rational und berechenbar wirken.
- **Kosten der Evaluation:** "weil Personalentwicklung soviel Geld kostet, ist es vernünftig, einen Nachweis über Effektivität und Effizienz des Mitteleinsatzes zu fordern." (Neuberger, 1991, 276)

- **Nutzen der Evaluation:** Es gibt mehrere Neben-Nutzen, die auch einen Grund für den Einsatz von Evaluationsmethoden darstellen: Verantwortungsdelegation (durch ExpertInnen-Gutachten oder Zahlenwerke), Durchsetzungshilfe (positive Bewertungsergebnisse helfen bei der Ein- oder Fortführung neuer Projekte), Entscheidungshilfe (je genauer etwas bewertet ist, desto eher fällt die Entscheidung für diese Alternative) und Optimierungsgrundlage (Verbesserung durch Rückmeldungen)

Evaluation sieht sich aber auch einigen Hindernissen gegenüber (nach Neuberger 1991, 277/278 und Thierau u.a. 1992, 231/232):

- Fehlendes Bewußtsein und fehlende Einsicht in die Sinnhaftigkeit von Evaluation
- Kosten der Evaluation
- Desinteresse und/oder Ängste der Beteiligten und Betroffenen
- Mangel an Konzepten und Methoden
- unzureichende Vorgaben, etwa die Ziele betreffend
- Zeit- und Personalmangel

Was wird aber jetzt evaluiert? Nur Training-off- oder auch Training-on-the-job? Einzelne Schritte oder das Gesamtergebnis? Die Reaktionen der TeilnehmerInnen an einer Bildungsveranstaltung? Das Erreichen der Lernziele? Der Transfererfolg? Die Auswirkungen auf die Organisation? Die Administration und Vorbereitung einer Maßnahme? Die (un)erwünschten Nebenwirkungen (von Loyalitätsgewinn bis Ausscheiden aus der Organisation)?

Mit Mentzel (1989, 233) möchte ich drei Bereiche der Evaluation unterscheiden:

- **Kostenkontrolle:** Sie richtet sich auf die Wirtschaftlichkeit von Personalentwicklungsmaßnahmen.
- **Erfolgskontrolle:** Sie zielt auf die (pädagogischen) Entwicklungs- und Lernerfolge ab.
- **Rentabilitätskontrolle:** Sie soll die Verbindung zwischen Kosten und 'Erträgen' herstellen.

### 2.9.1.2. Kostenkontrolle

"Die Personalentwicklung unterliegt wie jeder andere betriebliche Funktionsbereich dem Gebot der Wirtschaftlichkeit", meint Mentzel (1989, 233). Im kapitalistischen Wirtschaftssystem mit seinem knappen Medium Geld sind Kosten jedenfalls eine leider nicht zu vernachlässigende Kategorie. Hier fängt die Krux aber bereits an: Teilweise sind die genauen Kosten einfach nicht zu ermitteln (v.a. bei Personalentwicklung-on-the-job).

Problematisch ist die Kostenermittlung u.a. durch die Vielzahl der anfallenden Kostenarten: Bei externen Veranstaltungen ist es noch relativ leicht, Teilnahmegebühren, Kosten für Anreise, Unterkunft und Verpflegung zu ermitteln; die Kosten für die entfallene Arbeitszeit, die Opportunitätskosten und eventuelle anteilige Verwaltungskosten müssen dagegen mit gefinkelten Methoden berechnet oder wohl eher geschätzt werden.

Bei internen Veranstaltungen sind eigentlich nur die Kosten für externe ReferentInnen, für Unterlagen, Spesen u.ä. klar; die anteiligen Gehälter interner ReferentInnen oder Vorgesetzter, die Raumkosten sowie die bereits erwähnten Kosten der entfallenden Arbeitszeit, die Opportunitäts- und die Verwaltungskosten müssen wiederum geschätzt werden.

Ein interessanter Aspekt ist noch die Festlegung des Personalentwicklungsbudgets; dies kann auf verschiedene Arten geschehen (vgl. Mentzel 1985, 246/247), etwa als Prozentsatz von Umsatz/Gewinn/Lohnsumme, in Vergleich zu anderen Unternehmen; als Durchschnittsbetrag pro MitarbeiterIn, ev. mit Gewichtung der Abteilungen; orientiert am jeweiligen Jahresgehalt; nach Erfahrungswerten der letzten Jahre; etc.

Sinnvoll sind alle die gängigen Methoden nicht, schon allein deshalb, weil sie keinerlei Bezug zum Personalentwicklungsbedarf haben; auf die anderen Ungereimtheiten näher einzugehen möchte ich mir ersparen.

Neuberger (1991, 296) stellt zu den gängigen Verfahren der Kostenermittlung trocken fest, daß "Willkür und Schwierigkeit der Differenzierung von Kostenarten sichtbar [werden]", wenn versucht wird, etwa die Kosten der Minderleistung durch Training am Arbeitsplatz zu ermitteln; auch werden Maßnahmen der inter- und apersonalen Personalentwicklung in der Regel nicht berücksichtigt. "Kosten-Analysen [...] haben nicht zuletzt eine politi-

sche Funktion: Sie sollen darauf aufmerksam machen, welcher hohen Aufwand die Betriebe für Weiterbildung treiben." (Neuberger 1991, 296/297)

### 2.9.1.3. Erfolgskontrolle

Dieser für mich persönlich interessantere Teil der Evaluation soll die Zielerreichung der Personalentwicklungsmaßnahmen überprüfen.<sup>48</sup> Problematisch ist aber auch dieser Teil der Evaluation; einige Problembereiche (nach Mentzel 1989, 249/250):

- Die Annahme eines meßbaren kausalen Zusammenhanges zwischen Maßnahmen und Auswirkungen ist fragwürdig.
- Andere Einflußfaktoren werden gerne vernachlässigt (v.a. Einflüsse auf der apersonalen Ebene).
- Die Auswirkungen von Personalentwicklungsmaßnahmen treten häufig erst zeitversetzt ein.
- Verschiedene MitarbeiterInnen 'reagieren' unterschiedlich auf die gleiche Maßnahme.
- Unklare Ziele erschweren die Kontrolle.
- Unerwünschte Nebenwirkungen gefährden den Erfolg.
- Die Kontrolle ist kaum quantitativ möglich.

Erfolgskontrolle hat aber dennoch einen Sinn (nach Mentzel 1989, 250), denn:

- "Personalentwicklungsmaßnahmen sind immaterielle Investitionen [...] denen [...] ein bestimmter Gegenwert gegenüberstehen muß." (Mentzel 1989, 250) Auch bei einem weniger monetär ausgerichteten Blickwinkel ist es nicht uninteressant zu wissen, ob die eingesetzten Ressourcen etwas gebracht haben.
- Sichtbare Erfolge dienen der Legitimation und der Motivation anderer MitarbeiterInnen (falls diese davon erfahren).
- Die Erfahrungen der Personalentwicklungsmaßnahmen können für die Zukunft genutzt werden.
- Ein Test der Effizienz unterschiedlicher Methoden ist für die Zukunft nützlich.

---

<sup>48</sup> wobei Neuberger (1991, 287) nicht zu Unrecht darauf hinweist, daß eine zielorientierte Evaluation die beabsichtigten und unbeabsichtigten Nebenwirkungen von Personalentwicklung außer acht läßt.

Die Erfolgskontrolle im Lernfeld kann während und/oder nach Entwicklungsmaßnahmen stattfinden. Sie kann auf die TeilnehmerInnen, die ReferentInnen und eventuelle BeobachterInnen abzielen.

Während der Maßnahme kann eine Lernprozesskontrolle stattfinden, die frühzeitig auf Mängel hinweist, die dann noch korrigiert werden können: "Formative Evaluation soll zu einem möglichst frühen Zeitpunkt Diskrepanzen zwischen den intendierten und den tatsächlichen Zielen einer Intervention aufdecken." (Kunzmann 1991, 55)

Evaluation nach einer erfolgten Maßnahme wird als "summative Evaluation" (Kunzmann 1991, 55) bezeichnet. Sie dient "als Entscheidungshilfe bei der Planung künftiger Bildungsveranstaltungen." (Mentzel 1989, 252) Eine Erfolgskontrolle im Funktionsfeld erscheint jedoch umso notwendiger, denn Ziel jeder Personalentwicklungsmaßnahme ist, eine Auswirkung am Arbeitsplatz zu erreichen<sup>49</sup>.

Bei den Methoden der Erfolgsmessung<sup>50</sup> kann zwischen objektiven und subjektiven, quantitativen und qualitativen sowie zwischen direkten (Leistung am Arbeitsplatz) und indirekten (Kennzahlen, Befragungen, etc.) unterschieden werden. Typische Methoden sind (nach Mentzel 1989, 255 ff.):

- **Befragungen** der TeilnehmerInnen, der TrainerInnen, der Vorgesetzten, etc.; dabei ergeben sich die sattsam bekannten Probleme jeglicher Befragung.
- **MitarbeiterInnenbeurteilung**: Dieses Instrument zur "Messung" des Anwendungserfolges habe ich schon im Zusammenhang mit der Personalentwicklungsbedarfsermittlung kritisiert.
- **Prüfungen** und Test werden vor allem im Lernfeld eingesetzt; eine sinnvolle methodische Verpackung ist unbedingt nötig.

Weitere, "psychologisch fundierte" Methoden bieten etwa Thierau u.a. (1992, 233 ff.) an; m.E. lassen sie sich aber bequem unter den Begriffen "Gauklertrick" bzw. "Blendwerk" (Neuberger 1992b, 7 bzw. 9) einordnen, ebenso wie Mentzels "90/90-Prinzip" und seine "Lerneffizienzformel" (Mentzel 1989, 260 ff.)

---

<sup>49</sup> Stichwort: Transferproblematik

<sup>50</sup> Zur Problematik der Messungen vgl. auch Neuberger 1991, 288 ff.

#### **2.9.1.4. Rentabilitätskontrolle**

Da nun die Kosten und der Erfolg gemessen (?!?) sind, kann abschließend die Rentabilität von Personalentwicklungsmaßnahmen kontrolliert werden. Wie wird diese Rentabilität aber berechnet? Wiederum hat Mentzel (1989, 266) eine handliche Formel parat: Rendite eines Bildungsprojektes ist der Quotient aus Wert in DM (!) minus entstandene Kosten, dividiert durch die entstandenen Kosten, und das ganze noch mal 100. "Als Wert des Projektes werden entweder die erzielten Erträge oder die vermiedenen Verluste angesetzt." (Mentzel 1989, 266) Auch wenn Mentzel selbst gewisse Quantifizierungsprobleme zugibt, scheint er dennoch an dieser Formel festzuhalten; anhand seines lapidaren Kommentars zum Wert einer Personalentwicklungsmaßnahme kann ich mir aber noch nicht vorstellen, wie bei der Analyse jemals ein Geldbetrag herauskommen soll ... Neuberger zu einer solchen Vorgangsweise (1991, 301): "Eine solche Formel hat wohl eher magischen Charakter, als daß sie mit verlässlichen Kennwerten ausgestattet werden könnte."

#### **2.9.1.5. Funktionale Äquivalente**

Wenn sich Personalentwicklung "lohnen" soll, wie auch immer das dann gemessen wird, so muß sie sich gegen Alternativen bzw. funktionale Äquivalente durchsetzen. Konkurrenten zu Personalentwicklung sind (nach Neuberger 1991, 306):

- Einkaufen und/oder vorrätig Halten von benötigten Personen
- Ersetzen von Personal durch Technik (Rationalisierung)
- Verlagerung von Produktion in Niedriglohnländer
- Ersetzen von Arbeitsleistungen durch Einkauf materieller Leistungen vom Markt
- Externalisierung der Personalentwicklungsaufgabe

Dennoch hat eine eigene Personalentwicklung Vorteile, etwa die für die Bedürfnisse der Organisation "maßgeschneiderte" Entwicklung; zusätzliche Leistungsfaktoren wie Loyalität, Identifikation, Tradition; stärkere Bindung der MitarbeiterInnen ans Unternehmen; Bedürfnis der MitarbeiterInnen nach Personalentwicklung; Personalentwicklung hat auch Nebenfunktionen (vgl. die politischen Aspekte von Personalentwicklung).

Personalentwicklung wird sich daher nicht so leicht ersetzen lassen; bei einzelnen Maßnahmen muß sie sich aber gegen Alternativen durchsetzen können.

## **2.9.2. PfadfinderInnen-Praxis**

### **2.9.2.1. Ausbildung und Kosten**

Eine genaue Analyse der Kosten ist mir bei den PfadfinderInnen im Zusammenhang mit Ausbildung noch nicht untergekommen. Auf den verschiedenen Ebenen sieht dies etwa wie folgt aus:

#### **2.9.2.1.1. LeiterInnen**

Da die Arbeit als *Pfadi*-LeiterIn schon ehrenamtlich ist, sollte sich aus ihr nicht auch noch finanzielle Belastungen ergeben; aus diesem Grund ist auch die Ausbildung für die meisten LeiterInnen nicht mit Kosten (im monetären Sinn) verbunden.

Bei Ausbildung in der *Gruppe* ist dies ohnehin klar, bei Kursen ist es in der Regel so, daß der Kursbeitrag aus der *Gruppenkasse* beglichen wird; es gibt aber auch Ausnahmen, wo die LeiterInnen einen Teil oder den ganzen Beitrag selbst zahlen müssen.

#### **2.9.2.1.2. Gruppe**

Ich glaube kaum, daß es *Gruppen* mit eigenem Ausbildungsbudget und eigener Kostenkontrolle gibt. Bei Personalentwicklungsmaßnahmen innerhalb der *Gruppe* fallen ohnedies nur marginale Kosten an, die normalerweise mit dem anderen laufenden Aufwand abgerechnet werden; für Kursbesuche gibt es unterschiedliche Regelungen (s.o.), ich glaube aber, daß hier eher nach dem Prinzipien "Wir haben das Geld / oder nicht" bzw. "Ausbildung ist uns wichtig / oder nicht" vorgegangen wird und nicht nach detaillierten Kostenüberlegungen und Berechnungen mit getrennten Kostenarten; Begriffe wie "Kosten durch Minderleistung" oder "Opportunitätskosten" sind in PfadfinderInnen-Kreisen eher unbekannt, außerdem finden Kursbesuche ja nicht in der (PfadfinderInnen-)Arbeitszeit, sondern in der Freizeit (Wochenende, Urlaub) statt und stellen daher auch keine Störung des normalen 'Betriebs' dar.



Ein Grund für diesen in den Augen vieler BetriebswirtInnen wohl schrecklichen Umgang mit Geld liegt auch darin, daß die *Gruppenfinanzen* i.d.R. vom "Aufsichts-" oder "Elternrat", also dem Vereinsvorstand der *Gruppe*, verwaltet werden; wie der Name schon andeutet, besteht dieser meist aus Eltern und/oder Alt-PfadfinderInnen, die sich ebenso ehrenamtlich für diese Jobs zur Verfügung stellen, um einen geregelten Ablauf der eigentlichen PfadfinderInnen-Arbeit zu ermöglichen. Diese Aufsichtsräte haben normalerweise nicht die Zeit und oft auch nicht die Kenntnisse und Möglichkeiten, sich mit Kostenrechnung, Controlling u.ä. zu beschäftigen.

### 2.9.2.1.3. Landes- und Bundesebene

Dieser Bereich ist etwas unklar, da mir darüber wenig Informationen vorliegen. Außerdem unterscheiden sich die Vorgangsweisen der einzelnen *Landesverbände* bzw. des Bundesverbandes.

Teilweise findet eine Art Kostenkontrolle insofern statt, als versucht wird, Kurse kostendeckend zu kalkulieren; zu diesem Zweck wird vorher ein Kostenvoranschlag ermittelt (aus Erfahrung, Infos und Schätzungen über Kosten und der Daumen-mal-Pi-Methode) und nach dem Kurs mit dem tatsächlichen Ergebnis verglichen. So können Näherungswerte erzielt werden. In anderen Gremien gibt es durchaus sinnvolle Kalkulationen und eigene Budgets. Auf Bundesebene etwa kommt das Budget wie folgt zustande: Das Bundesausbildungsteam erstellt ein Budget für das jeweils nächste Jahr; dieses wird einem Finanzgremium der *PPÖ* vorgelegt, das dann die letzte Entscheidung über die Höhe des Ausbildungsbudgets hat - auch hier also sehr offensichtliche politische Prozesse.

Die Art der Kostenkontrolle und Budgeterstellung hängt sehr stark einerseits von den Traditionen des jeweiligen Bereichs, andererseits aber auch von den jeweiligen Verantwortlichen ab; in manchen *Präsidien* sind etwa Leute finanzverantwortlich, die auch im Berufsleben ähnliche Positionen innehaben.

### **2.9.2.2. Erfolgskontrolle**

#### 2.9.2.2.1. Allgemeines

Diesem Bereich wird innerhalb der *PPÖ* ein wesentlich größeres Augenmerk geschenkt, allerdings auch wieder mit Gewichtigungen: Ausbildung in der *Gruppe* wird kaum evaluiert (außer bei eigenen abgeschlossenen Per-

sonalentwicklungsveranstaltungen mit Kurscharakter), Ausbildung auf Kursen dagegen schon. Dabei steht meist die Verbesserungsfunktion im Vordergrund.

Bei der Evaluation von Training-off-the-job-Maßnahmen findet allerdings auch die "Lernprozeßkontrolle" Beachtung, d.h. während und am Schluß der Kurse gibt es Reflexionen, der Transfer ins Funktionsfeld wird jedoch nicht mehr überwacht; hier stellt sich wieder das Problem der Zuständigkeit bzw. der Koordination zwischen Kursteam und *Gruppen-LeiterInnen* bzw. -Ausbildungsverantwortlichen.

#### 2.9.2.2.2. Evaluation auf Kursen

Ziel von Kursreflexionen ist es, daß "das "Lernen" verbessert [wird]". (PPÖ 1984c, 4.7/47) - eine etwas schwammige Formulierung; aber auch die Verarbeitung und bewußte Reflexion des Gelernten, die Reflexion der Gruppenprozesse, ein Geben und nehmen von Feedback sind Evaluationsziele.

Überprüft werden soll folgendes (vgl. PPÖ 1984c, 4.7/47):

- ◆ Von Team und TeilnehmerInnen:
  - Individuelles Lernen der TeilnehmerInnen
  - Methoden auf dem Kurs
  - Kursklima
  - organisatorisches Drumherum
- ◆ Vom Kursteam:
  - Zielerreichung (Gesamt- und Teilziele)
  - Zusammenarbeit im Team
  - Lerneffekte im Team

Bei Kursen gibt es normalerweise regelmäßige Zwischenreflexionen, die den jeweiligen Lernschritt kontrollieren sollen und/oder einer Überprüfung des Klimas innerhalb der Lerngruppe dient. Am Schluß folgt dann meist eine größere Reflexion, bei der noch einmal abgecheckt werden soll, was die TeilnehmerInnen mitbekommen haben, ob die Methoden tauglich waren (s.o.), und wo auch Feedback gegeben werden kann. Die Intensität dieser Evaluationen nimmt vom AK I bis zum AK III drastisch zu.

Bei diesen Evaluationen werden die verschiedensten Methoden verwendet; schriftliche Fragebögen und mündliche Gespräche (vgl. PPÖ 1984c, 4.7/48) nehmen dabei nur einen kleinen Platz ein; häufig werden auch

projektive und assoziative Methoden eingesetzt (momentane Stimmung als "Fieberkurve" zeichnen z.B., usw.)

Ich glaube, daß die bei den *PPÖ* angewandten Methoden zur Evaluation von Kursen sehr gut sind; sie Erreichen die Ziele der Reflexion des Kursgeschehens, können den 'Kurs' des Kurses korrigieren, erlauben für die TeilnehmerInnen eine Zusammenfassung der Inhalte und zeigen methodische Verbesserungsmöglichkeiten auf. Ich glaube allerdings auch, daß dabei u.U. das Hauptziel einer Ergebniskontrolle untergehen kann, nämlich die Frage, was die TeilnehmerInnen am Schluß des Kurses wirklich mehr wissen, können und erfahren haben (Herz-Hirn-Hand) als vorher; auch die Frage des Transfers bleibt wieder einmal unbeantwortet; aber diese beiden Themata zu beurteilen ist auch am schwierigsten ...

### **2.9.2.3. Rentabilitätskontrolle**

Eine solche gibt es bei den PfadfinderInnen nicht, kann und wird es wohl auch in Zukunft nicht geben. Solange das Problem nicht gelöst ist, wie ein Lernerfolg gemessen (= quantifiziert) werden kann - und dieses Problem scheint mir ein unlösbares zu sein -, sehe ich das nicht als Defizit an.

### **2.9.2.4. Alternativen zu Ausbildung bei den PfadfinderInnen**

Ein Grund, warum eine finanzielle Evaluation der Personalentwicklung wichtig ist, liegt in ihrer grundsätzlichen Ersetzbarkeit durch Alternativen und funktionale Äquivalente. Die von Neuberger (1991, 306) aufgezählte Konkurrenz ist aber für die *PPÖ* keine, denn:

- SchlosserInnen, ChirurgInnen und UniversitätsprofessorInnen lassen sich vielleicht austauschen und daher auf dem Arbeitsmarkt kaufen; *Pfadi*-LeiterInnen hingegen können nirgends eingekauft werden; auch wenn es bei anderen Kinder- und Jugendorganisationen fähige LeiterInnen gibt, so fehlt diesen doch die spezifische "*Pfadi*-Ahnung", sowohl im normativen wie im praktischen Bereich.
- *Pfadi*-LeiterInnen sind nicht durch Technik ersetzbar; keine Maschine kann mit Kindern und Jugendlichen arbeiten, Vertrauen aufbauen, sich auf eine Beziehung einlassen etc.
- Die Unmöglichkeit einer Verlagerung 'der Produktion' in Niedriglohnländer muß wohl nicht extra erklärt werden.

- Eine Verlagerung von Arbeitsleistungen nach außen erscheint mir auch nicht gut möglich zu sein; was sollen die PfadfinderInnen von anderen zukaufen, fertigen lassen, ...?
- Die Externalisierung der Personalentwicklungsaufgabe dürfte für die PfadfinderInnen ebenfalls schwierig sein; bei Teilen ist dies sicher möglich (von Themen wie Entwicklungspsychologie über rechtliche Grundlagen der Jugendarbeit bis zu gruppenspezifischen Trainings), aber den Kern der PfadfinderInnen-Ausbildung macht einfach die Vermittlung der *Pfadi*-Methode(n) aus - und das können nur die PfadfinderInnen selbst machen.

Resümee dieser Überlegungen ist, daß für eine ehrenamtliche Kinder- und Jugendorganisation wie die PfadfinderInnen, die nicht Beschäftigungstherapie anbietet, sondern mit eigenen Methoden Werte vermitteln will, eine eigene Personalentwicklung unerlässlich ist.

#### **2.9.2.5. Bewertung**

Die Evaluation der Personalentwicklung bei den PfadfinderInnen erfüllt nur einen Teil der möglichen Funktionen: Sie erscheint mir erfolgreich auf dem Gebiet der Erfolgskontrolle, hier aber auch nur auf Kursen. Zu fehlen scheinen mir v.a. drei Dinge:

- eine verstärkte Erfolgskontrolle der Personalentwicklungsmaßnahmen abseits der Kurse
- eine Evaluation des Transfererfolges
- eine verstärkte Kostenkontrolle<sup>51</sup>

---

<sup>51</sup> Mangels Wissen und Interesse kann ich in diese Richtung aber nichts anbieten.

## **2.10. Exkurs: Politische Aspekte der Personalentwicklung**

Abschließend soll noch auf einen Aspekt eingegangen werden, den ich schon einleitend als sehr wichtig bezeichnet habe und der dann immer wieder aufgetaucht ist: den politischen Aspekt. Die Fragen nach Macht und Herrschaft, nach Interessen, AkteurInnen und Strategien sind in jeder Organisation und bei vielen Themen interessant - so auch bei den PfadfinderInnen und bei Personalentwicklung.

Der folgende Exkurs wird dieses Thema nur cursorisch behandeln; er soll noch einmal auf diesen Aspekt aufmerksam machen und erste Ideen zu Mikropolitik im Zusammenhang mit dem PfadfinderInnen-Ausbildungssystem geben.

### **2.10.1. Theoretische Einführung**

#### **2.10.1.1. Personalentwicklung und Politik???**

Je weiter die Sozialwissenschaft in die Betriebswirtschaftslehre eindringt, desto stärker rücken auch soziale Phänomene wie Macht, Herrschaft, Interesse, Konflikt, Politik in das Blickfeld der WissenschaftlerInnen. Diese Aspekte werde in allen Teilen der Betriebs- und auch der Personalwirtschaft aufgespürt - v.a. dort, wo sie am offensichtlichsten sind (Entgeltfrage, Entlassung, ...). Es wäre aber verwunderlich, sollte die Personalentwicklung frei von diesen Phänomenen sein:

"Sind die mit Personalentwicklung verbundenen Zielvorstellungen, Wirkungserwartungen und Sinnhaftigkeitszuschreibungen tatsächlich so homogen [...]? Ist die Knappheit der für Personalentwicklung zur Verfügung stehenden finanziellen Mittel wirklich ohne jede Bedeutung für die [...] Chancenverteilung [...]? Ist Personalentwicklung für die handelnden Personen nicht immer auch ein potentiell Instrument der Interessenverfolgung?" (Auer u.a. 1992, 144)

Der Blick hinter die Kulissen soll in diesem Abschnitt gewagt werden.

#### **2.10.1.2. Politik und Macht ...**

Die realen Organisationen unserer Zeit bemühen sich zwar, möglichst viel zu reglementieren; dennoch bleiben immer Freiräume für individuelles Handeln, Möglichkeiten und Spielräume - und damit Raum für Macht: "Macht ist eine soziale Beziehung, bei der die strukturellen Bedingungen

einen Akteur gegenüber den anderen begünstigen" (Crozier/Friedberg nach Auer u.a. 1992, 145), d.h. Macht hat grundsätzlich jede/r, aber in unterschiedlichem Ausmaß in unterschiedlichen Beziehungen, Gefügen und Situationen. Macht findet zwar in den Freiräumen statt, wichtig sind aber die Strukturen, die Freiräume und Macht ermöglichen (Ressourcen, Information, Position, etc.).

Macht wird eingesetzt, um Interessen durchzusetzen, und zwar in Verhandlungs- und Entscheidungssituationen und -prozessen; hier kommt es zum politischen Handeln: Wer nimmt an der Entscheidung teil, wer hat welches Gewicht, welche Koalitionen werden gebildet, welche Taktiken werden angewandt, wie sieht der zeitliche Ablauf aus, ...? Solche und ähnliche Fragen sind in diesem Zusammenhang interessant.

### **2.10.1.3. ... und Personalentwicklung**

Personalentwicklung bietet sich für politische Aktivitäten geradezu an, da sie zu den am schwierigsten determinierbaren Bereichen unternehmerischen Handelns gehört: Ent-Wicklung, Qualifizierung, etc. bergen Ungewißheiten und Unplanbarkeiten in sich; Qualifikation ist also ein Mittel, Interessen durchzusetzen (etwa durch Wissens- oder Qualifikationsmonopole).

Eine andere Machtquelle ist die Position derjenigen, die über die nötigen Qualifikationen zu entscheiden haben; auch dabei spielen wohl Interessen eine große Rolle. Ebenso bei Festlegungen von Entwicklungsbedarf oder -Potential oder bei der Auswahl von Methoden (lineare Kausalitäten gibt's ja nicht!). Generell bietet die Problematik der Meß- und Bewertbarkeit von Personalentwicklungsmaßnahmen ein wunderbares Feld für politisches Handeln. Konfliktreich sind auch Situationen, in denen die formalen Rangunterschiede nicht mit den Qualifikationsunterschieden übereinstimmen.

Interessant erscheint mir noch das Paradoxon der zunehmenden Regelungen, die Unsicherheit abbauen sollen, aber meist neue Ungewißheitszonen schaffen. "Zu nennen sind beispielhaft Teilnahmebedingungen für Weiterbildungsmaßnahmen, Richtlinien für Mitarbeitergespräche, Vorschriften über die Evaluation einzelner Personalentwicklungsmaßnahmen oder die Gestaltung von Personalbeurteilungsverfahren." (Auer u.a. 1992, 148)

#### **2.10.1.4. Herrschaft ...**

Macht gibt es nur in Beziehungen, sie ist dem Wandel ausgesetzt und nicht determinierbar. Es gibt jedoch nicht nur Beliebigkeit und "παντα ρει"<sup>52</sup>; stabilisierte Macht, die in Institutionen gegossen und auf Dauer angelegt ist, wird Herrschaft genannt. Herrschaft begrenzt einerseits Interessendurchsetzungsfreiräume, andererseits dient sie der dauerhaften Durchsetzung der Interessen der Herrschenden.

#### **2.10.1.5. ... und Personalentwicklung**

In der Praxis dient Personalentwicklung (auch) der Herrschaftssicherung. Personalentwicklung ist ein Mittel, die Beschäftigten an die Organisation anzupassen; dieser Aspekt wird jedoch häufig durch 'objektive' Methoden verschleiert. Bezeichnend ist etwa, daß unhinterfragt zuerst einmal ein Personal- und kein Strukturentwicklungsbedarf ermittelt wird. Erst die Einbindung struktureller und organisationaler Komponenten in Veränderungskonzepte löst die Personalentwicklung aus ihrer (alleinigen) Rolle als Disziplinierungsmechanismus. Kritisch zu hinterfragen bei der Einbindung etwa von Organisationsentwicklung in das große Konzept der Personalentwicklung (wie ich das hier in Anlehnung an Neuberger 1991 gemacht habe) ist aber, ob es auf der apersonalen Ebene wirklich zu Veränderungen kommen darf oder ob "diese Varianten der Personalentwicklung nicht einen nur subtileren Beitrag zur Effizienzsteigerung der Disziplinierungsmaschinerie [leisten]." (Auer u.a. 1992, 154)

Der Herrschaftscharakter der Personalentwicklung zeigt sich auch darin, daß sie die "Entwicklung" der Individuen stark vorherbestimmt: Nicht der/die einzelne MitarbeiterIn entscheidet letztendlich, was er/sie lernen möchte, sondern die Organisation bestimmt von sich aus die gewünschten Qualifikationen und Entwicklungswege. Allein die Tatsache, daß "Entwicklung" als erstrebenswert gesehen wird, ist eine Herrschaftsnorm; die Möglichkeit der Zufriedenheit mit dem jeweiligen Entwicklungsstand am jeweiligen Arbeitsplatz wird dadurch entweder ausgeschlossen oder zumindest negativ bewertet.

In Zusammenhang mit den diversen Beurteilungsinstrumenten, die ja nicht nur für Personalentwicklungszwecke verwendet werden, kann dies zu handfesten negativen Auswirkungen für den/die einzelne/n MitarbeiterIn

---

<sup>52</sup> "panta rei" (gr.): alles fließt

führen; auch die häufige Verknüpfung von Entwicklung und Aufstieg zeigt den Druck, den die Personalentwicklung ausübt.

Weiters dient Personalentwicklung dazu, "Wirklichkeitskonstruktionen durchzusetzen" (Auer u.a. 1992, 156): Schon die Inhalte und Methoden, die in klassischen Bildungsveranstaltungen vermittelt werden, signalisieren, wie in der betreffenden Organisation "Wirklichkeit" gesehen wird, welche Perspektiven (i.S. von Scheinwerfern) ein- und welche ausgeschaltet sind, welche Denkschablonen 'herrschen'. Dies geschieht umso mehr, je weniger die Hintergründe von Personalentwicklung dargelegt werden, je 'objektiver' und technischer die Vorgangsweise ist. Besonders deutlich wird dies natürlich bei 'modernen' Personalentwicklungskonzepten, die auf "Wertorientierung", "Unternehmenskultur" u.ä. setzen.

Das Ziel einer Personalentwicklung als Disziplinierungsmaschinerie ist dann erreicht, "wenn sich das Personal [...] selbst Normen setzt, sich selbst ständig überwacht und bestraft." (Auer u.a. 1992, 157)

## **2.10.2. PfadfinderInnen-Praxis**

### **2.10.2.1. Ausbildung und Macht**

Ausbildung ist natürlich auch bei den PfadfinderInnen mit Macht verbunden. Macht haben die Ausbildenden und die Ausgebildeten.

Die Macht der Ausbildenden liegt darin, daß sie eben die Regeln und Strukturen des Ausbildungssystems festlegen können: Angefangen von den Zielen über die Inhalte bis zu den Methoden. Innerhalb des Ausbildungs-"Systems" kommt es auch regelmäßig zu 'Machtkämpfen' i.S. von Interessendurchsetzungsversuchen: Vor wichtigen Entscheidungen, etwa auf einer Bundesausbildungskonferenz, wird taktisch agiert, werden Koalitionen gebildet, um Mehrheiten zu erzielen, wird versucht, einflußreiche Opinion-Leaders zu überzeugen etc. Auch in den jeweiligen (Bundes-, Landes- oder Kurs-)Ausbildungsteams finden diese Prozesse statt, kommt es zu Blockbildungen (etwa Jung gegen Alt, Progressiv gegen Konservativ etc.) und strategischem Handeln.

Diese Prozesse sind an sich nichts "Schlimmes", sondern etwas "Alltägliches" in sozialen Gefügen, in denen alle Beteiligten natürlich ihre (durchaus legitimen) Interessen haben. Problematisch ist nur, daß diese politische Ebene nicht bewußt ist und nicht reflektiert wird.

Mögliche Interessen der Ausbildenden sind etwa:

- eigene Ansichten in das Ausbildungsprogramm einzubauen



- die eigene "Ausbildungskarriere" zu fördern
- Entwicklungen zu fördern oder zu bremsen
- den eigenen Status zu sichern

Aber auch Ausgebildete haben Macht; das Phänomen der Nicht-Übereinstimmung von Qualifikation und Position kann auch bei den *PPÖ* zu Reibungen führen, etwa wenn *Gruppen-LeiterInnen* als Kursmuffel wenig Ahnung von diversen Arbeits- oder Ausbildungsmethoden haben, die dann andere LeiterInnen in der *Gruppe* einführen wollen; oder wenn in einer *Landesleitung* auch wenig personalentwicklerisch qualifizierte Mitglieder sitzen und dann über Ausbildungsbelange diskutiert wird.

Auch das Paradoxon der Ungewißheits- (und damit Machtspielraum-) Erweiterung durch Regelungen tritt bei den *PPÖ* auf: Als Beispiel seien die Altersregelungen für den Kursbesuch angeführt, die an sich Klarheit schaffen sollen; in der Praxis öffnen aber genau diese an sich starren Regelungen Tür und Tor für Diskussionen, Ausnahmeregelungen und damit für Interessendurchsetzung auf der Basis von Macht - der politische Prozeß läuft wieder.

### **2.10.2.2. Ausbildung und Herrschaft**

Die Ausbildung dient bei den PfadfinderInnen sicher auch der Anpassung der LeiterInnen an die Organisation; dies umso mehr, da gerade Kurse eine der wenigen Gelegenheiten sind, wo Vorstellungen der Organisation (d.h. die Vorstellungen der zu diesem Zeitpunkt Mächtigen) mit Aussicht auf Erfolg weitergegeben werden können. Dies zeigt sich auch darin, daß nicht die Individuen über ihre Entwicklung entscheiden, sondern alle LeiterInnen einen vorgegebenen Ausbildungsweg gehen müssen. (Anders stelle ich es mir allerdings auch schwierig vor.)

"Ausbildung" ist bei den *PPÖ* ein relativ hoher Wert<sup>53</sup>, wobei dies in den einzelnen *Gruppen* sicher unterschiedlich gesehen wird. Dennoch glaube ich, daß durch die Betonung der Ausbildung eine Art Druck auf die LeiterInnen entsteht; viele werden diesen zwar nicht als solchen empfinden, manchen wird er auch egal sein; aber grundsätzlich kann mensch schief angeschaut werden, wenn er/sie sich entscheidet, nicht auf Kurse, die ja nach allgemeiner Sicht im Zentrum der Ausbildung stehen, zu gehen, weil

---

<sup>53</sup> was ich insofern gerechtfertigt finde, als bei einer ehrenamtlichen Kinder- und Jugendorganisation die Human-Ressourcen eigentlich das einzige "Produktionsmittel" sind.

er/sie die dort angebotenen Inhalte schon in der Praxis oder woanders gelernt hat oder auch aus anderen Gründen.

Auch ein Zusammenhang zwischen "Entwicklung und Aufstieg", wie ich ihn oben erwähnt habe, besteht bei den *PPÖ*: Es gibt zwar an sich keine "Karriere" i.e.S., aber einige Positionen sind an gewisse Ausbildungsschritte geknüpft: Etwa die (in der Praxis nur teilweise vollzogene) Trennung zwischen "AssistentIn" und "FührerIn" ist mit dem Besuch der Ausbildungskurse I bzw. II korreliert (vgl. *PPÖ* 1983, 4.3.1 und 4.3.2); die Position eines/r Landesbeauftragten für eine bestimmte *Stufe* ist nur *WoodbadgeträgerInnen*<sup>54</sup> eben dieser *Stufe* vorbehalten (vgl. *PPÖ* 1983, 4.3.5.1 und 4.3.5.3). Sehr interessant finde ich, daß auch die (österreichischen) Teilnahmebeschränkungen für das nächste *Jamboree* 1995 in Holland vorsehen, daß die teilnehmenden LeiterInnen den *AK II* abgeschlossen haben (vgl. Mazanek 1993, 9).

In der Ausbildung der *PPÖ* werden sehr stark Werte und Sinn vermittelt und damit Schablonen für die Erfassung der Wirklichkeit gebastelt. Beispiele für solche Deutungsmuster:

- Es gibt für jede Altersstufe eine passende Arbeitsmethode.
- Religion muß die Basis der *Pfadi*-Arbeit sein.
- Die westliche Demokratie ist die einzig sinnvolle Gesellschaftsform.
- Wir können durch unsere Arbeit die Kinder und Jugendlichen mit-erziehen.
- Wenn du dich an die angebotenen Methoden hältst, kann nichts schiefgehen.
- Wir sind die beste Kinder- und Jugendorganisation.
- Wir erziehen zu und durch Gewaltfreiheit.
- Das Vorbild der LeiterInnen beeinflusst die Kinder/Jugendlichen.
- Die Umwelt muß geschützt werden.

Diese und andere Wirklichkeitskonstruktionen werden auch durch Institutionen, Riten und Sprache<sup>55</sup> transportiert; Demokratie etwa gibt es schon von den Statuten her in allen Gremien und wird auch auf Kursen prakti-

---

<sup>54</sup> Nebenbei eine interessante Bezeichnung! Mich erinnert sie an OrdensträgerInnen; dabei soll das *Woodbadge* doch m.E. nur ein Symbol für die abgeschlossene Regelausbildung (und den damit verbundenen Aufwand) sein und nicht eine "Dekorierung" für besondere (= meist nicht näher definierte) Leistungen)

<sup>55</sup> "Die Sprache ist das zentrale Medium, über das soziale Wirklichkeit konstruiert wird." (Gorbach/Weiskopf 1993, 19)

ziert und weitergegeben; institutionalisiert sind in diesem Zusammenhang etwa der *Gruppen-Rat* oder (für die Kinder) der *Patrullen-Rat*.<sup>56</sup> Werte wie "Gemeinschaft" werden auch symbolisch transportiert, etwa durch traditionelle Zeremonien, die ein Zusammengehörigkeitsgefühl vermitteln. Stark ausgeprägt ist auch der "Anstaltsjargon" (Gorbach/Weiskopf 1993, 19): Für Außenstehende dürfte es nahezu unmöglich sein, einen internen *Pfadi*-Text voll spezifischer Ausdrücke und Abkürzungen zu lesen.<sup>57</sup> Dadurch wird sicher auch die Wirklichkeitssicht der LeiterInnen mitgeprägt, denn: "Eine gemeinsame Sprache vorschreiben, heißt daher auch eine gemeinsame Welt vorschreiben." (Gorbach/Weiskopf 1993, 19)

Manche dieser "Brillen" werden überhaupt nicht reflektiert, manche dürfen es etwa am *Woodbadgekurs* werden; generell glaube ich aber sagen zu können, daß die PfadfinderInnen-Ausbildung viele "Linsen" ausgibt / entstehen läßt / etc. Die Analyse dieses tiefergehenden Bereichs ist allerdings nicht leicht für mich; dazu müßte ich mir wohl selbst ziemlich tief ins Auge fahren ...

---

<sup>56</sup> Die Bezeichnung als "Rat" ist nicht uninteressant; das allgemein bei den *PPÖ* vorherrschende Gesellschaftsmodell entspricht nämlich der westlichen indirekten Demokratie und keineswegs irgendwelchen Räte-Republicen o.ä. Der Vorschlag der Umbenennung in *Patrullen-*, *Gruppen-*, etc. "Sowjet" (russ. für "Rat") fiel wohl kaum auf fruchtbaren Boden ...

<sup>57</sup> Vgl. auch das umfangreiche "*Pfadi*-Glossar und Abk.verz." im Anhang dieser Diplomarbeit; dabei habe ich mich bemüht, die Anzahl der *Pfadi*-spezifischen Ausdrücke gering zu halten ...

## **3. GESTALTUNGSEMPFEHLUNGEN**

### **3.1. Vorbemerkung**

Hauptziel der Diplomarbeit ist, das bestehende PfadfinderInnen-Ausbildungssystem zu analysieren; daneben ist es mit aber auch wichtig, für jene Bereiche, in denen ich Schwächen entdeckt habe, Ansätze für Lösungsmöglichkeiten, Verbesserungsvorschläge, Gestaltungsempfehlungen zu erarbeiten.

Dabei stellt sich ein grundsätzliches Problem, das sich aus meiner Einstellung zu Wissenschaftstheorie im allgemeinen und Personalentwicklung im speziellen ergibt: Ein emanzipatorisches Wissenschaftsziel fordert partizipative Vorgangsweisen; eine Diskursorientierung fordert Berücksichtigung der Prozesse; eine politische Perspektive fordert die Beachtung von Macht und Interessen. Das alles bedeutet, daß es für mich unmöglich ist, hier "fertige" Lösungen zu präsentieren; ich habe allerdings schon vor, Vorschläge zu erarbeiten, deren Umsetzung mir zumindest möglich erscheint. Dabei werde ich jedoch eher die Problembereiche und mögliche Lösungsrichtungen darstellen als inhaltlich ausgefeilte Konzepte zu erarbeiten.

## **3.2. Thesen zum PfadfinderInnen-Ausbildungssystem**

Als Übergang vom Analyse- zum Gestaltungsteil und als Abschluß des ersteren und Einleitung des zweiten möchte ich einige grundsätzliche Thesen zum Ausbildungssystem der *PPÖ* aufstellen, die ich aus dem Analyse-Teil ableite:

### **3.2.1. These 1: Die Ausbildung der *PPÖ* ist grundsätzlich gut**

Mit "gut" meine ich hier, daß sie ihr Hauptziel, die Hilfe bei der Selbst-Entwicklung zu einem/r qualifizierten LeiterIn, großteils erfüllt. Außerdem glaube ich, daß sie auch wichtige Beiträge zur persönlichen Entwicklung der LeiterInnen leisten kann. Trotzdem gibt es Schwächen, die korrigiert werden könnten.

### **3.2.2. These 2: Das PfadfinderInnen-Ausbildungssystem leidet an Theorielosigkeit**

Es gibt weder ein Rahmenmodell der Personalentwicklung noch eine theoretische Grundlage für die Auswahl einzelner Inhalte; wissenschaftliche Erkenntnisse werden durchaus einbezogen, aber nicht systematisch, sondern eher zufällig.<sup>1</sup>

### **3.2.3. These 3: Die PfadfinderInnen konzentrieren sich zu sehr auf Kurse**

Im Mittelpunkt der PfadfinderInnen-Ausbildung steht das Kurssystem; hier gibt es Literatur, hier engagieren sich viele und gute Leute, hier wird gedacht, gefeilt, verbessert, diskutiert ... Diese Ausrichtung auf personale Personalentwicklungsmaßnahmen-off-the-job vernachlässigt die wichtige Komponente des Training-on-the-job, das gerade angesichts der Transferproblematik an Bedeutung gewinnen sollte. Die inter- und apersonale

---

<sup>1</sup> Zu einem ganz ähnlichen Schluß kommt eine Untersuchung über das pädagogische Konzept der *PPÖ*: "Ein Charakteristikum dieser Jugendbewegung ist, daß es kaum theoretische Fundamente gibt, die solche [pädagogischen, Anm. gh] Maßnahmen begründen, obwohl sie in die Arbeit einfließen. Einzelne Verbandsfunktionäre kennen wissenschaftliche Arbeiten zur Jugendarbeit und versuchen, die Pfadfinderpädagogik, die Konzepte und Programme danach auszurichten. Trotzdem bleibt es anderen überlassen, diese Pädagogik wissenschaftlich zu untermauern. - Pfadfinderarbeit stützt sich im wesentlichen auf Traditionen." (Peter 1992, Einleitung, o.S.; dieser Gedanke findet sich auch in Peter 1993, 3, jedoch weniger drastisch und plastisch formuliert)

Ebene werden zwar auch praktiziert, aber kaum als solche, sprich als bewußte Ausbildungsaktivitäten, gesehen.

#### **3.2.4. These 4: Die Theorie der PfadfinderInnen-Ausbildung ist besser als ihre Praxis**

In einigen Bereichen gibt es gute theoretische Ansätze, auch publiziert, die aber in der Praxis nicht umgesetzt werden; ich denke dabei etwa an die Verknüpfung von Lernen auf Kursen und Lernen in der *Gruppe* durch die "Wege zum AK ..." oder an die Vorstellungen über die Betreuung von Neu-EinsteigerInnen.

#### **3.2.5. These 5: Der Ausbildungsbegriff bei den PPÖ ist zu eng**

Auch wenn es Aussagen gibt, die darauf hinweisen, daß Ausbildung ein Prozeß ist, der zeitlich und örtlich nicht abgegrenzt werden kann (vgl. Zrelski 1982, 20), so werden in der Praxis einerseits Personalentwicklungsmaßnahmen unter anderen Titeln gemacht (transferunterstützende Maßnahmen zum Beispiel), andererseits viele Chancen nicht wahrgenommen, weil sie nicht unter dem Blickwinkel "Ausbildung" gesehen werden (z.B. Projekte).

#### **3.2.6. These 6: Die Gruppen-LeiterInnen sind überfordert**

*Gruppen-LeiterInnen* sollten gleichzeitig ManagerInnen, OrganisatorInnen, SprecherInnen, SupervisorInnen - und AusbilderInnen sein. Mit diesem Anspruch tut mensch weder ihnen noch den *Gruppen* Gutes.

#### **3.2.7. These 7: Die politische Perspektive wird übersehen**

Der Mythos der Geschwisterlichkeit und der Wert der partnerschaftlichen Zusammenarbeit verstellen den Blick darauf, daß es auch bei den PfadfinderInnen, wie in jeder Organisation, Interessen, Macht und politische Prozesse gibt; die Hereinnahme dieser Perspektive würde manche Entscheidungsprozesse ehrlicher und vielleicht einfacher machen.

### **3.3. Vorschläge**

Im folgenden werde ich einige Vorschläge zur Verbesserung des PfadfinderInnen-Ausbildungssystems entwickeln. Sie haben keine besondere Systematik; die Auswahl der Themen ergibt sich aus den bei der Analyse festgestellten Defiziten, die in den "Bewertungs"-Abschnitten und in den Thesen zum PfadfinderInnen-Ausbildungssystem (s.o.) zu finden sind.

#### **3.3.1. Ausbildungsbegriff**

Der Begriff von Ausbildung ist m.E. zu eng (s. These 5) und entspricht nicht dem, was ich mir unter Personalentwicklung vorstelle, wobei die Diskrepanz in der PfadfinderInnen-Praxis größer ist als in der -Theorie. Ich glaube, daß es wichtig ist zu erkennen, daß Personalentwicklung auf den bewußten drei Ebenen (personal, interpersonal, apersonal) passiert und daß auch die PfadfinderInnen-Ausbildung auf ihren drei Ebenen (Persönliches Lernen, Lernen in der *Gruppe* und auf Kursen) passieren soll. Diese Bewußtseinsänderung ist für mich ein erster wichtiger Schritt.

Einsetzen muß dieser Wandel grundsätzlich auf allen Ebenen, von der Logik her aber zuerst auf Bundesebene, sprich beim Bundesausbildungsteam; bei diversen Treffen und Kursen, aber auch durch Publikationen, Artikel u.ä. müßte diese Bewußtseinsänderung dann auf die Landes- und die *Gruppenebene* weitergegeben werden.

#### **3.3.2. Rahmenmodell und Theoriehintergrund**

Dem PfadfinderInnen-Ausbildungssystem fehlt ein Rahmenmodell; es gibt keine Aussagen darüber, welchen Hintergrund die *PPÖ* für ihre Ausbildung wählen, welches Bild des Menschen und der Organisation dahinter steht.<sup>2</sup> Ich habe nicht einmal ein explizit formuliertes Ziel der Ausbildung gefunden.<sup>3</sup>

Im Sinne einer stärkeren Fundierung des Ausbildungsbetriebs wäre diese Systematisierung, die Herausarbeitung eines (deskriptiven) Menschenbilds, die Entscheidung für psychologische, soziologische etc. Basis-Theorien, als erstes zu leisten; vorschlagen möchte ich in etwa folgendes:

---

<sup>2</sup> obwohl es natürlich implizite Annahmen gibt, etwa "Menschen sind lernfähig", "Menschliche Einstellungen lassen sich ändern", "Der Mensch lebt in sozialen Zusammenhängen", "Religion ist ein wichtiger Bestandteil des menschlichen Lebens", etc.

<sup>3</sup> Implizit lautet es wohl in etwa so: "Den LeiterInnen bei ihrem Qualifizierungsprozeß für ihren jeweiligen Job zu helfen."

- Am Anfang sollte eine Zielformulierung stehen, die einem weiten Personalentwicklungs-Begriff verpflichtet ist, d.h. auch, daß Ausbildung tendenziell immer und überall passiert.
- Ausbildung muß auf den drei Ebenen (personal, inter- und apersonal) gesehen werden; diese drei Ebenen sollten auch in der konkreten Ausgestaltung des Ausbildungssystems berücksichtigt werden.
- Das Rahmenmodell sollte systemische, symbolische und politische Aspekte einschließen.<sup>4</sup>
- In einzelnen inhaltlichen Bereichen (Gruppendynamik, Kommunikation, etc.) erscheint mir eine Auseinandersetzung mit der wissenschaftlichen Literatur notwendig; sinnvoll wäre vor allem, nicht nur anwendungsorientierte Bücher zu rezipieren, sondern die wissenschaftliche Grundlagen einzelner Ansätze zu erforschen und solche für die Vermittlung zu wählen, die mit dem bis dahin erstellten bzw. gewählten Rahmenmodell übereinstimmen und unter einander konsistent sind.

Diese Aufgabe ist sicher keine leichte und dauert bei den *PPÖ* vermutlich Jahre; sie sollte aber dennoch am Anfang einer Ausbildungssystem-Überarbeitung stehen. Vor meinem wissenschaftstheoretischen Grundverständnis kann ein solches Projekt nur partizipativ, d.h. in diesem Fall, unter Mitwirkung möglichst vieler Betroffener (oder zumindest Interessierter) stattfinden.<sup>5</sup> Organisatorisch müßte dieser Schritt wohl von einer Projektgruppe geleitet werden, die vom Bundesausbildungsteam eingesetzt ist und in der Mitglieder dieses Gremiums vertreten sind. Vor der Konstituierung dieser Projektgruppe ist es sicher notwendig, das Bundesausbildungsteam durch entsprechende Informationen und Unterlagen von der Sinnhaftigkeit eines solchen Schritts zu überzeugen. Sowohl dabei, als auch bei der Breiten-Präsentation ist darauf zu achten, daß alle Veränderungswünsche Widerstände hervorrufen, da sie mit Arbeit, Umstellung, Neuem, etc. verbunden sind, was wiederum zu Unlust bis Angst führt.

### **3.3.3. Einstieg in die Organisation**

Einer der kritischen Punkte ist, wie die Analyse gezeigt hat, der Anfang des LeiterInnen-Daseins. In der Theorie sind dafür zwar Hilfen vorgese-

---

<sup>4</sup> Die Begründung dafür findet sich im Resumée des Kapitels über Rahmenmodelle im 2. Teil dieser Arbeit.

<sup>5</sup> was die Abwicklung sicher nicht beschleunigt



hen, die jedoch in der *Pfadi*-Praxis kaum umgesetzt werden. Am sinnvollsten erscheint mir nach wie vor das altbewährte PatInnen-Konzept: Jede/r Neue wird von einem/r erfahreneren LeiterIn begleitet, etwa im Sinne des "Mentorings" (vgl. Sattelberger 1991), das sich an der Persönlichkeit des zu Begleitenden orientiert und auf einer persönlichen und nicht nur sachlichen Beziehung der beiden Beteiligten basiert - so wäre es auch vorgesehen. Dies scheitert aber aus zwei Gründen:

- Personalmangel - wenn es zuwenig LeiterInnen gibt, müssen auch neue häufig alleine eine Gruppe von Kindern bzw. Jugendlichen betreuen. Dagegen können nur Maßnahmen im Bereich des Personalmarketings helfen. Dabei stellen sich die klassischen Fragen des strategischen Marketings: Wer sind und was wollen wir? Was sind unsere Stärken und Schwächen? Wie sieht unsere Konkurrenz aus? Wie sehen unsere Kunden aus? Wie können wir uns positionieren und präsentieren? Etc.<sup>6</sup>
- Die älteren und die *Gruppen-LeiterInnen* sind sich der Bedeutung dieser Begleitung nicht bewußt bzw. wissen nicht, wie sie es angehen sollen. Dagegen schlage ich vor, diese Aufgabe eines/r LeiterIn verstärkt in die Ausbildung, v.a. in Kurse (*AK II, AK III, Gruppen-LeiterInnen-Kurse*) einzubauen.

Eine andere Methode, die gerade in einigen *Gruppen* erprobt wird, ist, den (potentiellen) Neu-EinsteigerInnen eine Art "Schnupperlehre" anzubieten, also eine Vereinbarung, daß sie alle Informationen erhalten, überall mitmachen können und hineinschnuppern dürfen, aber keine Verpflichtungen haben (außer denen, die sie im Einzelfall selbst übernehmen). Nach einer gewissen Zeit können sie dann leichter entscheiden, ob sie wirklich LeiterInnen mit allen Rechten und Pflichten werden wollen.

Sinnvoll wäre auch eine Förderung der Durchführung von Ausbildungskursen 0, die die Grundlagen der LeiterInnen-Tätigkeit liefern sollten. Diese Veranstaltungen müßten von Bundes- und Landesseite stärker unterstützt werden (Konzept für *AK 0, Modell-AK 0, Durchführung* oder zumindest Unterstützung bei der Planung durch Landes- und Bundesausbildungsteams, ...).

---

<sup>6</sup> Konkretere Vorschläge in diesem Bereich würden aber für diese Diplomarbeit zu weit führen.

Hilfreich wäre auch besseres Infomaterial für die Einstiegsphase; der Info-falter "Begleitung" (= *PPÖ* o.J.b) ist zwar ein guter Ansatz, mir gehen aber sämtliche Informationen über den Job selbst ('job description') ab - alleine die zeitliche Belastung ist ein Faktor, der m.E. unbedingt erwähnt werden muß. Ich bin aber nicht dafür, daß jetzt ein Bundes-Gremium etwas neues Fix-Fertiges produziert, sondern daß es Hilfen, Tips und Anregungen für eine "Neu-EinsteigerInnen-Broschüre" schriftlich und mündlich gibt und daß diese Unterlage dann je nach Bedürfnis auf *Gruppen-, Regional-* oder Landesebene entsteht.

Inhaltlich sollte für mich diese Broschüre die Basis für eine Art "Contract" (vgl. *WOSM* 1989, 321/4) sein, d.h. die "Rechte und Pflichten" sollten darin enthalten sein, wichtig erscheint mir vor allem, die Aufgaben und besonders den dafür nötigen Zeitaufwand ehrlich darzustellen, aber ebenfalls die möglichen Erfolgserlebnisse und Lerneffekte.

Mir ist klar, daß diese Vorschläge schwierig zu verwirklichen sind; es ist zwar möglich, von Bundes- und Länderseite Impulse zu setzen, ob darauf jedoch Reaktionen folgen, ist schwer vorherzusagen; ähnliche Vorschläge wie diese stehen ja auch schon in *PPÖ* 1991 (X-3); dieser Behelf ist allerdings nicht sehr weit bekannt.

### **3.3.4. Ausbildung in der Gruppe**

Das wichtigste Ergebnis dieser Diplomarbeit ist für mich, daß der Stellenwert des Lernens in der *Gruppe* erhöht werden muß; erstens, weil Training-on-the-job unübersehbare Vorteile (nicht für alle Bereiche!) hat, und zweitens, weil diese Art der Ausbildung unvermeidlich schon jetzt passiert - da ist es nur naheliegend, dies auch bewußt zu machen und Ausbildung in der *Gruppe* bewußt (und dadurch hoffentlich besser) zu gestalten.

Ein erster Schritt ist für mich, die Rolle der *Gruppen-LeiterInnen* zu entmythologisieren. Wie bereits bei den Thesen erwähnt, sollen diese beiden (theoretisch eine Frau und ein Mann) alles mögliche zugleich sein; für mich drückt sich darin ein veraltetes, persönlichkeitsorientiertes Führungsmodell aus: Die Führung hängt an einer Person, die alle Aufgaben, die die Gesamtgruppe betreffen, erledigen muß.<sup>7</sup> Ich glaube, daß es den

---

<sup>7</sup> Auch wenn gesagt wird, daß die *Gruppen-LeiterInnen* letztlich nur die Verantwortung für die Verteilung der Aufgaben hätten, wird diese Sicht durch alle Publikationen nicht gerade gefördert. - vgl. auch die Neuformulierungen der Verbandsordnung (= *PPÖ* 1993)

PfadfinderInnen gut täte, ein etwas moderneres Verständnis von *Gruppen*-Leitung zu entwickeln: Die *Gruppe* hat mehrere LeiterInnen, die alle ihren Job (meist in einer *Stufe*) machen; zusätzlich gibt es einige Aufgaben, die die gesamte *Gruppe* betreffen, etwa Vertretung nach außen (Aufsichtsrat, *Landesverband*, ...), Verwaltungstätigkeiten, Betreuung der LeiterInnen, ..., Ausbildung. Sinnvoll erscheint mir, die nötigen Funktionen aufzulisten und dann zu verteilen.

In der Praxis wird das sicher so aussehen, daß erfahrenere LeiterInnen eher und mehr solcher Aufgaben wahrnehmen als etwa Neulinge; klar ist auch, daß diese Aufgaben intern sehr klar definiert und abgesteckt sein müssen, um Chaos zu vermeiden, und daß nach außen klar sein muß, wer AnsprechpartnerIn/nen ist/sind. Mir geht es auch nicht um die Abschaffung der Funktion oder des Begriffs "*Gruppen-LeiterInnen*", sondern um eine bessere Verteilung der Gesamt-*Gruppen*-Aufgaben. Ich glaube, daß dadurch die einzelnen Bereiche besser wahrgenommen werden können.

In diesem speziellen Zusammenhang schlage ich daher vor, die Einrichtung von Ausbildungsverantwortlichen in den *Gruppen* zu fördern. Das ist auch bisher schon möglich, aber

- diese Möglichkeit wird nur in einem Nebensatz erwähnt, also nicht gerade gefördert (*PPÖ* 1991, VI-2);
- die Rolle solcher *Gruppen*-Ausbildungsverantwortlichen ist nicht klar;
- der Personalmangel macht es schwer, in einer *Gruppe* einen Menschen nur für Ausbildungsbelange abzustellen; und neben der normalen Tätigkeit wollen diesen Job auch nicht viele LeiterInnen übernehmen.

Ich glaube, daß diese Rolle bewußt gefördert werden müßte, d.h. die Einrichtung einer solchen Funktion beworben und die Rolle geklärt. Zuerst durch Information und Publikationen (Artikel in internen Zeitungen etc.), dann aber auch durch Unterlagen (die "Begegnungen" (= *PPÖ* 1984a) sind da wohl zu wenig) und durch eigene *Gruppen*-AusbildnerInnen-Kurse (zu denen natürlich auch *Gruppen-LeiterInnen* fahren dürfen, wenn sie in ihrer *Gruppe* diese spezielle Funktion wahrnehmen wollen). Der Inhalt dieser Unterlagen und Kurse könnte ähnlich sein wie das "Kursleiterhandbuch" (= *PPÖ* 1984c) und die Team-Trainings-Kurse, d.h. was ist Ausbildung, welche Inhalte sind wo wichtig, welche Methoden für die Planung, Durchführung und Evaluation von Personalentwicklungsmaßnahmen gibt es, etc. Die Förderung dieser Funktion muß aber auch bei den regelmäßig

stattfindenden LeiterInnen-Treffen auf *Regional-* oder Landesebene stattfinden; diese Veranstaltungen sind ebenso eine wichtige Gelegenheit einerseits zum Verbreiten der Idee, andererseits zur Vermittlung konkreter Methoden.

Ein nächster Schritt, der mir wichtig erscheint, ist die verstärkte Verzahnung von Lernen auf Kursen und Lernen in der *Gruppe*; theoretisch passiert dies zwar durch die "Schritte" (= *PPÖ* 1984b) mit den "Wegen zum *AK ...*", in der Praxis dürfte aber nicht viel in diese Richtung stattfinden. Ich glaube, daß die "Schritte" gut gemeint, aber vom Ergebnis her überladen sind: Für Neu-EinsteigerInnen wirken sie eher erschlagend als motivierend, für *Gruppen-LeiterInnen*, die ja bis jetzt für die Ausbildung verantwortlich sind, sind sie zusätzliche Arbeit. Ich glaube, daß der Ausweg aus dieser Misere auch wieder über die Ausbildung und Einbindung der *Gruppen-Ausbildungsverantwortlichen* gehen kann. Diese müßten wissen (und zwar am besten für jeden Kurs im speziellen), welche Vorbereitungen in der *Gruppe* sinnvoll wären; sie müßten aber auch informiert werden, welche Inhalte auf dem Kurs vermittelt wurden und welche transferunterstützenden Maßnahmen eingebaut sind, um die Umsetzung des Gelernten in der Praxis fördern zu können.

Mir ist allerdings auch klar, daß dieser Vorschlag möglicherweise eher mit Mehrarbeit als mit einer Entlastung der Beteiligten verbunden ist, was für die Durchführung nicht eben förderlich ist.

Wichtig finde ich aber den grundsätzlichen Gedanken, daß sich Bundes- und Landesausbildungsmenschen von ihrer Kursfixierung<sup>8</sup> lösen und ihren Blick auch auf die Ausbildung in der *Gruppe* lenken und sich auch dafür verantwortlich fühlen.

Mir ist auch klar, daß diese Ideen noch kein Konzept, vor allem nicht für die Inhalte der Ausbildung in der *Gruppe* darstellen; dieses Konzept muß allerdings sowieso von und mit den Beteiligten und den EntscheidungsträgerInnen ausgearbeitet werden.

### **3.3.5. Neue Bereiche der Ausbildung**

Ein weiterer Schritt, der mir für die *PPÖ* wichtig erscheint, ist die Erweiterung des Blickwinkels, was Ausbildung ist und sein kann. Vor allem auf

---

<sup>8</sup> Vielleicht ist diese Kursfixierung auch nur eine Ausgeburt meiner Phantasie, weil für mich im Moment das Mitarbeiten auf Kursen sehr wichtig ist ...

der interpersonalen Ebene gibt es noch eine ganze Menge von Methoden, die nicht einmal neu eingeführt werden müssen, sondern nur unter dem Personalentwicklungsgesichtspunkt bewußt gesehen und gestaltet werden müssen.

Ich denke dabei vor allem an die Formen der Projektarbeit, wie sie bei den PfadfinderInnen ständig vorkommen. Projekte werden aber fast ausschließlich mit sachlichen Zielen durchgeführt; was nicht gesehen wird, sind die tatsächlichen und die möglichen Auswirkungen auf die Personalentwicklung.

Projekte haben den Vorteil, daß sie real und nicht simuliert sind: "Das Lehrmaterial besteht nicht aus Büchern oder Fallstudien, sondern aus realen, dynamischen Unternehmensproblemen, die schwieriger vorherzusagen oder zu lösen sind als Probleme auf dem Papier." (Foy nach Sattelberger 1989, 167) Bei einem Projekt können die TeilnehmerInnen mit Unterstützung Neues ausprobieren und ihre Erfahrungen reflektieren. Besonders durch die Zusammenarbeit mit anderen können neue Aspekte entdeckt werden.

"Über die Bearbeitung der eigentlichen Problemstellung lernen die Beteiligten miteinander zu kommunizieren, in Gruppen gemeinsam Projekte zu erarbeiten und durchzuführen. Sie lernen auch, wie ungeheuer schwierig es ist, gemeinsam Ziele festzulegen, und Entscheidungen zu treffen. Sie lernen jedoch gleichzeitig, daß gemeinsame Lösungsvorschläge größere Realisierungschancen haben und potentiell eine größere Bandbreite von Lösungsvorstellungen beinhalten - wenn die Rahmenbedingungen dies nicht a priori ausschließen." (Laske u.a. 1984, 243)

In *Gruppen* finden neben der "normalen" Arbeit (Heimstunden etc.) immer wieder Projekte statt: *Stufenübergreifende Feste*, Sommerlager, Bälle, ... Dabei wäre es leicht möglich, über die Reflexion der Projektstätigkeit Lerneffekte zu erreichen (Aufbau von Projekten, Rollen im Projektteam, Evaluation des Projektes etc.).

Auch auf *Regional-* und Landesebene finden öfter Projekte statt: *Regionalspiele*, Landestage, -abenteuer, -unternehmen zu Beispiel. Dabei kommt es häufig zu einer Zusammenarbeit von LeiterInnen aus unterschiedlichen *Gruppen*, was durchaus anregend sein kann. Aus Personalentwicklungs-Sicht wäre es sinnvoll, solche Veranstaltungen anzuregen und zu betreuen, d.h. Diskussionen zu fördern, Hilfen anzubieten, zwischendurch "auf den Balkon zu steigen".

Aufgabe der Ausbildenden wäre es aus meiner Sicht also, die existierenden Projekte als Personalentwicklungsmaßnahmen zu sehen und zu nützen, eventuell aber auch Projekte anzuregen oder zu starten, die diesen Gesichtspunkt betonen; eine Möglichkeit wäre etwa, ein Projekt im Laufe eines Kurses oder als Nacharbeit zu starten und dann weiter zu betreuen (daß diese Idee nicht neu ist, zeigt *PPÖ* 1984c, 6-2; daß sie in der Praxis kaum umgesetzt wird, bestätigt wieder einmal die These, daß die Theorie der PfadfinderInnen-Ausbildung besser ist als ihre Praxis).

Andere Methoden, die mir sinnvoll erscheinen, sind "Übertragung von Verantwortung" bzw. "Sonderaufgaben". Gemäß dem Motto "Learning by doing" glaube ich, daß ein wichtiges Lernfeld das Ausprobieren ist; dazu ist es wichtig, immer wieder neue Möglichkeiten und Gelegenheiten zu bekommen und zu finden, ein Stück Verantwortung mehr zu übernehmen. Daher finde ich es wichtig, daß die Ausbildungsverantwortlichen für Talente sensibel sind und diesen die Möglichkeit geben, durch eine neue Aufgabe oder einen neuen Job dazuzulernen. Nebenbei kann dies auch zu einer Arbeitserleichterung führen, wenn Aufgaben delegiert werden können; auch der Aspekt der Nachfolgeplanung darf dabei nicht übersehen werden.

### **3.3.6. Kurse - Transferunterstützung**

An den Kursen würde ich am wenigsten ändern; bisher habe ich vorgeschlagen:

- die Inhalte theoretisch abzusichern
- als neuen Inhalt die Betreuung junger LeiterInnen aufzunehmen
- Kurse für *Gruppen*-AusbildnerInnen einzuführen
- mehr Projekte auf/nach Kursen anzubieten<sup>9</sup>
- mehr Info für und Zusammenarbeit mit den *Gruppen*-AusbildnerInnen

Ein Punkt, der m.E. verstärkt werden muß, ist die Transferunterstützung. Das Problem stellt sich hier auf mehreren Ebenen: Es gibt gute Ansätze, die unter dem Titel "Kursnacharbeit" (vgl. *PPÖ* 1984c, 6/1-3) laufen und m.E. zu wenig angewendet werden; ich glaube nicht, daß diese Nacharbeiten immer unter dem Aspekt der Transferunterstützung veranstaltet wer-

---

<sup>9</sup> Sehr gut hat mir dabei die Idee vom *Woodbadgekurs* 1993 gefallen: Die TeilnehmerInnen haben in den Runden während des Kurses ein Projekt zum Thema "Verantwortung" für die einzelnen *Stufen* ausgearbeitet, das sie nach dem Kurs als Teil der Kursarbeit umsetzen und dokumentieren sollen.

den. Außerdem schränkt der Titel "Nacharbeit" in der Praxis bereits die Phantasie ein. D.h. daß zuallererst unter den Auszubildenden das Bewußtsein steigen muß, daß der Kurs allein nicht viel Sinn hat, wenn der Transfer in die "Realität" nicht gelingt, und daß die Unterstützung dieses Transfers daher eine wichtige Aufgabe von Kursteams ist.

Praktische Möglichkeiten wären (aus *PPÖ* 1984c, 6/1-3, Neuberger 1991, 186 ff. und Wilkening 1992, 427 ff.):

- auf dem Kurs den Transfer planen ("Was willst Du wann wie umsetzen?") plus Kontrolle; gängige Methoden dafür sind etwa: "Verträge mit sich selbst", "Briefe an sich selbst"; eine andere ganz interessante Methode in diesem Zusammenhang scheinen mir die "Geleiteten Phantasien" (Kühnel-Ristl 1985) zu sein
- Anknüpfung an bisheriges Wissen und bisherige Kurserfahrung der TeilnehmerInnen ("dort abholen, wo sie stehen")
- Ziele und Nutzen der Kurse und der Einheiten transparent machen
- Projekte für die *Gruppe*, aber auch auf *Regional-* oder Landesebene
- mehr Leute aus einer *Gruppe* auf einen Kurs (aber wie?)
- mehr Info an *Gruppen-*Ausbildungsverantwortliche
- Rollenspiele "Zurück am Arbeitsplatz", Strategien zur Umsetzung üben
- Erfahrungsaustauschgruppen anregen / installieren
- TeilnehmerInnen stark einbeziehen, Prozeßevaluation bewußt betreiben
- hoher Praxisbezug, Beispiele, Fälle, Probleme der TeilnehmerInnen behandeln
- Inhalte zusammenfassen, gute Kursmappe
- Kontakt nach Kursende aufrechterhalten, Nachbetreuung durch Kursteam (Besuche, Follow-up-Treffen (wenn möglich), Ausnutzen von LeiterInnen-Treffen für Kursnachbesprechungen, ...)
- bei Evaluation auf "Gelerntes" achten, nicht nur auf Gefühl, Stimmung, etc.

Ein Punkt, den ich auf Kursen gerne noch stärker herausgearbeitet hätte, ist der Umgang mit Behelfen; wie ich gerade bei dieser Diplomarbeit gemerkt habe, ist die PfadfinderInnen-Literatur zu 'Ausbildung' zwar spärlich, aber gar nicht schlecht - sie ist nur zuwenig bekannt, und der Umgang mit Behelfen ist zwar ein Kursinhalt, der aber nicht sehr im Vordergrund steht.

Dieses Arbeiten mit Behelfen kann wahrscheinlich nur sinnvoll funktionieren, wenn die LeiterInnen die Behelfe kennen - und zwar nicht nur von außen ...

Bei der Analyse der Kurse hat sich auch gezeigt, daß die Vielzahl der vorgeschriebenen Kursinhalte zum Auswählen zwingt; im Sinne einer einheitlichen österreichweiten Ausbildung wäre es sinnvoll, in diesen Listen zwischen Grund-Inhalten, die eingebaut werden müssen, und Aufbau-Inhalten, aus denen interessante für die restliche Zeit ausgewählt werden, zu unterscheiden; die Diskussionsprozesse, die der Entscheidung für eine solche Einteilung vorausgehen müssen, kann ich mir sehr nett vorstellen ...

Das Ende der Regelausbildung mit dem *Woodbadgekurs* halte ich für durchaus vernünftig, dennoch sollte es auch danach mehr Möglichkeiten zur Weiterbildung geben; v.a. halte ich es für wichtig, daß LeiterInnen, die die Regelausbildung schon vor längerer Zeit abgeschlossen haben, sich nicht nur durch schriftliche Informationen und die Teilnahme an LeiterInnen-Treffen, sondern auch auf Kursen oder kursähnlichen Veranstaltungen mit den diversen Neuerungen vertraut gemacht werden. Eine Möglichkeit dazu sind sicher die sog. Reunionen, bei denen sich *Woodbadge*-Leute wieder treffen; durch die z.T. schon stattfindende Einengung auf *Stufen* und die Loslösung vom Gedanken der Nostalgie können diese Treffen zu interessanten Ausbildungsangeboten werden.

Die Umsetzung dieser Vorschläge für die Kurse ist (technisch) am einfachsten; wenn das Bundesausbildungsteam will und die Bundesausbildungskonferenz nötige Änderungen beschließt, müssen nur (?) die in den Landesausbildungsteams Tätigen überzeugt und geschult werden, aber nicht hunderte *Gruppen-LeiterInnen* o.ä. in ganz Österreich. Zu Verzögerungen durch die politischen Prozesse und Widerstände gegen die Änderungen wird es aber auf jeden Fall kommen.

### **3.3.7. Ausbildungsunterlagen**

Die bestehenden Unterlagen sind gar nicht schlecht, etwa das "Kursleiterhandbuch" (= *PPÖ* 1984c), die "Begegnungen" (= *PPÖ* 1984a) oder auch der "Gruppenführer/innen-Arbeitsbehelf" (= *PPÖ* 1991); schade ist nur, daß alle Infos, Tips, Regelungen etc. entweder verstreut oder doppelt ab-



gedruckt sind. Ich würde daher die Herausgabe eines "**Ausbildungshandbuchs**" vorschlagen, das sämtliche Inhalte umfaßt, die für die Auszubildenden innerhalb der *PPÖ* relevant sind. Ich glaube etwa, daß eine "Spirale"<sup>10</sup>, die bisher nur Kursmenschen vorbehalten war, in *Gruppen* genauso sinnvoll eingesetzt werden kann wie die Übungen für *Gruppen*, die in den "Begegnungen" (= *PPÖ* 1984a) enthalten sind, auf Kursen verwendet werden können. Ebenso glaube ich, daß die Ausbildungsverantwortlichen der *Gruppen* nicht nur aus eigener Erfahrung, sondern auch durch die Möglichkeit, die theoretischen Hintergründe zu studieren, wissen sollten, was auf Kursen passiert und umgekehrt.

Ein solches Ausbildungshandbuch müßte also enthalten:

- das gewählte Rahmenmodell, Ziel, theoretische Hintergründe des PfadfinderInnen-Ausbildungssystem
- Aufgaben und Verantwortlichkeiten der Beteiligten
- Kurskonzept (wie bisher mit leichten inhaltlichen Veränderungen)
- Konzept für Ausbildung in der *Gruppe*
- Ausbildungsmethoden: Planung, Durchführung, Reflexion (sowohl für *Gruppen* als auch für Kurse)

Im Moment ist der Vorschlag eines "Ausbildungshandbuches" möglicherweise gar nicht so schlecht, weil es Pläne gibt, das "Kursleiterhandbuch" (= *PPÖ* 1984c) zu überarbeiten, und weil es außerdem sicher nicht schadet, alle 10 Jahre den grundsätzlichen 'Kurs' zu überprüfen und eventuell zu korrigieren.

Die Erstellung eines solchen Handbuches ist ein Projekt, für das das oben im Zusammenhang mit den Rahmenmodellen und Theorien Gesagte sinngemäß gilt, wahrscheinlich wäre es sogar sinnvoll, diese beiden Prozesse zu kombinieren. Ein inhaltlicher Vorgriff auf die möglichen Ergebnisse eines solchen möglichen Projekts scheint mir hier nicht sinnvoll.

### **3.3.8. Institutionelle Änderungen**

Wichtig erscheint mir noch, nicht nur Änderungsvorschläge (oder Ansätze dazu) zu liefern, sondern auch Ideen, wie eine derartige organisationale Entwicklung in Zukunft von der Organisation ausgehen kann, wie also das Schlagwort vom Organisationslernen institutionell abgesichert werden kann. Laske u.a. (1984, 231) meinen etwa:

---

<sup>10</sup> eine m.E. ideale Methode, um Kurse u.ä. zu planen; vgl. *PPÖ* 1984c, 4.2/5-6 oder *WOSM* 1983, 108/1-6

"Die Anpassungskosten [an veränderte Anforderungen durch Änderungen in der Umwelt oder in der Organisation selbst; gh] dürften umso geringer sein, je besser es der Unternehmung gelingt, Wirkungsgradverluste vorherzusehen, sich den notwendigen Änderungen ihrer Kultur auszusetzen und ein Klima für Innovationen der unterschiedlichsten Art zu schaffen, also einen "Kompromiß" zwischen Normstabilität und Normwandel zu finden."

Einige Voraussetzungen, um organisationales Lernen zu ermöglichen:

- "Um aus Fehlern lernen zu können, muß man Fehler machen dürfen." (Laske u.a. 1984, 243), d.h. es muß innerhalb der PfadfinderInnen (vermehrt) die Möglichkeit geben, zu experimentieren, neue Ideen auszuprobieren und - Fehler zu machen. Auch in der Ausbildung könnten mehr Freiräume für Experimente und individuelle Entscheidungen eingebaut werden.
- Die interne Demokratie, gekoppelt mit dem Anspruch der Gleichheit der Ausbildung in Österreich, ist nicht gerade innovationsfördernd; zu überlegen wäre in diesem Zusammenhang eine stärkere Dezentralisierung (vgl. Pieper 1988, 284) von Ausbildungsentscheidungen - dabei sind allerdings die Ziele der österreichweiten Einheitlichkeit einerseits und der föderalistischen Eigenständigkeit sowie der schnelleren Abwicklung und leichteren Veränderbarkeit andererseits sorgfältig gegeneinander abzuwägen.
- Grundsätzlich erscheinen mir Überlegungen in Richtung eines partizipativeren Demokratieverständnisses sinnvoll; das derzeit praktizierte Modell entspricht dem Gedanken der Repräsentation durch gewählte VertreterInnen, die dem "Gemeinwohl" und ihrem Gewissen verbunden sind, wie es eben dem Demokratieverständnis der westlichen Staaten entspricht und wie es deren Verfassungen inhärent ist. Von einem emanzipatorischen Wissenschaftsanspruch ausgehend glaube ich, daß eine verstärkte Mitsprache-, Mitentscheidungs- und Mitgestaltungsmöglichkeit der Vertretenen (= der Betroffenen!) nötig ist, d.h. es sollten in weiterer Folge Überlegungen zur institutionellen Unterstützung basisdemokratischer Elemente angestellt werden; dabei wird darauf zu achten sein, daß Formen der Absicherung von Parti-

zipationsmöglichkeiten und von Diskursräumen geschaffen werden. Wie dies konkret aussieht, weiß ich derzeit noch nicht.<sup>11</sup>

- Institutionalisierung der regelmäßigen Überprüfung des PfadfinderInnen-Ausbildungssystems; zu entscheiden ist dabei noch, wer was wann wie prüft und was mit den Ergebnissen der Prüfung passiert.

Eine große Hilfe im institutionellen Bereich, die jedoch nicht von den PfadfinderInnen so einfach eingeführt werden kann, wäre eine Art Bildungsurlaub, wie er in den meisten anderen Ländern Europas schon längst eingeführt ist. Wenn die Zeit für PfadfinderInnen-Ausbildung nicht vom Urlaub abgezwickelt werden müsste, wären Personalentwicklungsmaßnahmen für Auszubildende und Auszubildende leichter durchzuführen. Dadurch könnten vielleicht auch mehr Berufstätige als LeiterInnen gewonnen werden. Die Bedeutung der Jugendarbeit scheint sich aber in Österreich noch nicht bis zu den politischen und sozialpartnerschaftlichen EntscheidungsträgerInnen durchgesprochen zu haben.

---

<sup>11</sup> Was ich jedenfalls nicht möchte, sind "Volksabstimmungen" zu jeder Frage; diese Methode ist grundsätzlich eher strukturbewahrend und hat auch schon bei den *PPÖ* diese Eigenschaft unter Beweis gestellt.

### **3.4. Gedanken zur Umsetzbarkeit**

Schön wäre natürlich, wenn die Ergebnisse dieser Diplomarbeit nicht nur in universitären Archiven verstauben, sondern wenn sie auch umgesetzt werden könnten, sprich wenn sie einen Einfluß auf das Ausbildungssystem der *PPÖ* hätten.

Da diese Arbeit vorwiegend analytisch orientiert ist und, auch aufgrund meiner wissenschaftstheoretischen Überzeugung, kaum konkrete Vorschläge macht, sondern nur Gedankenanstöße liefert, müssen diese Veränderungen über die Einleitung eines Diskussionsprozesses begonnen werden. Ich habe daher vor, die Diplomarbeit (oder besser eine Kurzfassung<sup>12</sup>) an "wichtige" Leute weiterzugeben; dazu zählen vor allem die Mitglieder des Bundesausbildungsteams, aber auch die Ausbildungsverantwortlichen der *Landesverbände*.

Ich glaube, daß meine Überlegungen grundsätzlich auf Interesse stoßen werden (warum sollten auch wissenschaftlich fundierte Überlegungen eines Relativ-Insiders bei anderen, denen Ausbildung ebenfalls wichtig ist, nicht auf Interesse stoßen), daß ich aber einige Punkte noch erklären muß, die entweder nicht leicht verständlich oder ziemlich neu sind.

Der nächste Schritt wäre dann wohl eine größere interne Evaluation des PfadfinderInnen-Ausbildungssystem auf der Basis dieser Diplomarbeit, die vom Bundesausbildungsteam eingeleitet werden müßte.

Für dieses Projekt werde ich mich sicher mit einigen FreundInnen absprechen, um es systematisch und erfolversprechend angehen zu können.

Wie die Chancen dafür stehen, weiß ich nicht so recht, ich denke aber, daß es ein Vorteil sein kann, daß im Frühjahr 1995 große personelle Änderungen im Bundesausbildungsteam bevorstehen, die an sich ein guter Anlaß wären, den bisherigen Stand der Ausbildung zu reflektieren und für die Zukunft die Weichen zu stellen; bis dahin werde ich sicher die Möglichkeiten des politischen Prozesses nutzen, um Werbung für meine Vorstellungen zu machen.

---

<sup>12</sup> Dieser Gedanke fällt wiederum in den Bereich des politischen Handelns: Eine Kurzfassung wird eher gelesen und hat daher größere Chancen, Eingang in Ausbildungsüberlegungen zu finden.

## 4. NACHWORT

"Es geht nicht darum, ein Thema so zu erschöpfen, daß man dem Leser nichts mehr zu tun läßt. Es geht nicht darum, die Menschen zum Lesen, sondern darum, sie zum Denken zu bringen."

(BARON DE LA BRÈDE DE  
MONTESQUIEU)<sup>1</sup>

### 4.1. Inhaltliches Resumée

Dieses Zitat von Montesquieu drückt für mich sehr gut aus, wie ich jetzt rückblickend diese Diplomarbeit sehe: Vieles habe ich beschrieben, vielleicht einiges Neues erarbeitet, ein paar Vorschläge gemacht - und dennoch bleibt vieles ungesagt, unausgearbeitet, unfertig; aber das kann auch nicht Aufgabe einer Diplomarbeit sein. Ich hoffe dennoch, einige Anregungen gegeben zu haben, einige Ansatzpunkte zum Weiterdenken und Ideen zum Ausprobieren.

Für mich inhaltlich wichtige Erkenntnisse aus dieser Diplomarbeit sind:<sup>2</sup>

- Eine stärkere theoretische Fundierung des PfadfinderInnen-Ausbildungssystems, seiner Inhalte und Methoden, erscheint mir sinnvoll.
- Die zweite Ebene der Ausbildung, das Lernen in der *Gruppe*, sollte m.E. gestärkt und gefördert werden; dazu ist zuerst ein Konzept nötig.
- Bei allen Personalentwicklungsmaßnahmen-off-the-job, v.a. bei Kursen, muß verstärkt auf die Transfersicherung geachtet werden.
- Andere Methoden, etwa die Projektarbeit, würde ich gerne forciert sehen.
- Die Ausbildungsunterlagen der *PPÖ* sind nicht schlecht - eine bessere Zusammenfassung und eine verstärkte schriftliche Niederlegung der Ausbildungsziele, -inhalte und -methoden erscheint mir aber sinnvoll.

Bei einer detaillierteren Ausarbeitung der einzelnen Punkte und bei der (hoffentlich stattfindenden) anschließenden Umsetzung in die Praxis bin ich gerne dabei.

---

<sup>1</sup> gefunden in: Ziegler/Costa 1992, 31

<sup>2</sup> ohne Anspruch auf Vollständigkeit und Systematik

Bleibt die Frage, ob und inwieweit ich das inhaltliche Ziel dieser Arbeit erreicht habe (s. Einleitung): Ich glaube schon, daß ich das PfadfinderInnen-Ausbildungssystem erstens relativ umfassend und zweitens nicht freihändig, sondern durchaus mit Theorieunterstützung durch die Personalentwicklung analysiert habe; dieses theoretische Fundament wäre allerdings eventuell noch ausbaufähig gewesen.

Das zweite inhaltliche Ziel, die Erarbeitung von Gestaltungsempfehlungen, habe ich m.E., auch erreicht, wobei diese - teilweise gezwungenermaßen, teilweise auch nicht - zum Teil eher allgemein und grundsätzlich geblieben sind. Für das dritte Ziel, die Umsetzung dieser Ergebnisse bei den PfadfinderInnen, ist dies natürlich kein unbedingter Vorteil<sup>3</sup>.

Über die Erreichung dieses dritten Ziels selbst kann ich natürlich im Moment noch nichts sagen.

---

<sup>3</sup> höchstens insofern, als eine Diskussionsanregung möglicherweise besser ankommt als fertige Rezepte

## 4.2. Persönliches Resumée

Durch die Arbeit an dieser Diplomarbeit habe ich auch einiges gelernt, über Personalentwicklung, über die *PPÖ* und über das wissenschaftliche Arbeiten. Meine Lernerfolge die PfadfinderInnen betreffend ziehen sich durch die Diplomarbeit; sie stecken in den Bewertungen bei den einzelnen Kapiteln, in den Thesen zur Ausbildung am Beginn des Abschnitts über die Gestaltungsempfehlungen und zuletzt im inhaltlichen Resumée. Was ich sonst noch gelernt habe:

- Mein Wissen über Personalentwicklung hat sich stark verbreitet, auch durch interessante Literatur, die in der Diplomarbeit kaum zitiert wird, etwa Krell (1991 und 1993), Neuberger (1992b), Gorbach/Weiskopf (1993), Auer u.a. (1992) oder Pieper (1988).
- Mein Interesse an und Wissen über politische Prozesse und ihre Bedeutung, über diskursives, partizipatives u.ä. Wissen ist stark gestiegen. Mit diesen Themen würde ich mich gerne noch mehr beschäftigen.
- Für meine zweite Diplomarbeit (in Politikwissenschaft) habe ich gelernt, daß ich erst bei einem fortgeschritteneren Stand der Literaturrecherche und -bearbeitung mit dem Schreiben beginne. Dadurch läßt sich auch die starke Anlehnung an ein Buch besser vermeiden.
- Grundsätzlich habe ich festgestellt, daß die Erstellung einer Diplomarbeit gar nicht so schlimm ist.

Mit der Wahl des Diplomarbeitsthemas<sup>4</sup> bin ich im Nachhinein sehr zufrieden. Nun bleibt mir nur mehr zu hoffen, daß die Arbeit sowohl auf Uni- als auch auf *Pfadi*-Ebene positiv aufgenommen wird.

---

<sup>4</sup> und des Betreuers

# ANHANG

## I. Pfadi-Glossar und Abk.verz.

*AK*: Abk. für Ausbildungskurs

*Baden-Powell*: Robert Stephenson Smith *Baden-Powell*, Lord of Gilwell, 1859-1941, Gründer der PfadfinderInnen, genannt *Bi-Pi*

*Bi-Pi*: deutsche Aussprache von B.P., der Abkürzung von **Baden-Powell**

*CaEx*: Abk. für Caravelles/Explorer = Mädchen/Buben von 13-16 Jahre

*Gesetz*: Das weltweit ähnliche PfadfinderInnen-Gesetz faßt die Werte kurz zusammen; in Österreich besteht es aus 8 Sätzen, die inhaltlich den *Schwerpunkten* entsprechen

*GuSp*: Abk. für Guides/Späher = Mädchen/Buben von 10-13 Jahren

*Gruppe*: Organisationseinheit der *PPÖ*, meist benannt nach dem Ort, häufig vereinsrechtlich eigenständig

*Gruppen-LeiterInnen*: normalerweise 1x männlich, 1x weiblich; sind nicht (nur) in einer *Stufe* tätig, sondern (auch) verantwortlich für Belange, die die gesamte *Gruppe* betreffen, z.B. bürokratische, soziale, aber auch Ausbildungsangelegenheiten

*Gruppenrat*: Der *Gruppenrat* besteht aus allen LeiterInnen der *Gruppe*, tritt regelmäßig zusammen und "managt" die *Gruppe*

*Jamboree*: indianischer Ausdruck für "friedliches Treffen aller Stämme"; bei den PfadfinderInnen ein alle vier Jahre stattfindendes weltweites Lager

*Kinderbeihilfe*: Unterlagen für die Kinder und Jugendlichen, getrennt nach den *Stufen*

*Landesleitung*: s. *Landesverband*

*Landestagung*: höchstes Organ eines *Landesverbandes* (= vereinsrechtliche Jahreshauptversammlung)

*Landesverband*: einer pro Bundesland, dient der Koordination der PfadfinderInnen-Arbeit auf seinem Gebiet; Vorstand i.S. des Vereinsrechts: das *Präsidium*, Exekutive: die *Landesleitung*

*LV*: Abk. für *Landesverband*

*Patrolle*: Kleingruppe von ca. 5-8 Mitgliedern, Arbeitsform in der *GuSp* und teilweise in der *CaEx-Stufe*

*Pfad*: Zeitschrift der Tiroler PfadfinderInnen

*Pfadi-*: Pfadfinderisch, auf die PfadfinderInnen bezogen

*Pfadis*: Kurzform für PfadfinderInnen

*PPÖ*: Abk. für Pfadfinder und Pfadfinderinnen Österreichs



*Präsidium*: s. *Landesverband*

*RaRo*: Abk. für Ranger/Rover = junge Frauen/Männer von 16-20 Jahren

*Region*: Eine Zwischenebene zwischen *Gruppe* und *Landesverband*; heißt manchmal auch Kolonne oder Bezirk; nicht in allen Bundesländern, zu jeder Zeit und für jede *Stufe* vorhanden

*Schwerpunkte*: acht an der Zahl, ziehen sich durch alle *Stufen* als Grundlage für die Programmgestaltung: Leben aus dem Glauben, Verantwortungsbewußtes Leben in der Gemeinschaft, Weltweite Verbundenheit, Kritisches Auseinandersetzen mit sich selbst und der Umwelt, Einfaches und naturverbundenes Leben, Bereitschaft zum Abenteuer des Lebens, Schöpferisches Tun, Körperbewußtsein und körperliche Leistungsfähigkeit

*Stufen*: die 4<sup>1</sup> Altersstufen: *WiWö*, *GuSp*, *CaEx*, *RaRo*

*Stufenbehefe*: Arbeitsunterlagen für die LeiterInnen einer bestimmten *Stufe*

*Stufenmethode*: Für jede *Stufe* gibt es eine spezifische Arbeitsmethode, die dem Alter der Kinder und Jugendlichen angepaßt ist; bei den *WiWö* das Spiel, bei den *GuSp* das Abenteuer, bei den *CaEx* das Unternehmen und bei den *RaRo* das Projekt.

*TPP*: Abk. für Tiroler Pfadfinder und Pfadfinderinnen

*Versprechen*: Das weltweit ähnliche PfadfinderInnen-*Versprechen* wird am Anfang der "Laufbahn" abgelegt und soll ein Anreiz sein, die PfadfinderInnen nicht nur als Freizeitbeschäftigung, sondern vielleicht als eine Art Lebenseinstellung zu sehen

*WAGGGS*: Abk. für World Association of the Girl Guides and Girl Scouts (= Mädchen-Weltverband; Sitz in London)

*WiWö*: Abk. für Wichtel/Wölflinge = Mädchen/Buben von 7-10 Jahren

*Woodbadge*: s. *Woodbadgekurs*

*Woodbadgekurs*: = Ausbildungskurs III; höchster Ausbildungskurs für LeiterInnen, nach Abschluß wird das "*Woodbadge*" (= 2 Holzperlen an einer Lederschnur) verliehen - diese Tradition geht auf *Baden-Powell* zurück

*WOSM*: Abk. für World Organisation of the Scout Movement (= Buben-Weltverband; Sitz in Genf)

---

<sup>1</sup> Die Anzahl der *Stufen* ist international verschieden und schwankt zwischen 3 und 4; ebenso unterschiedlich sind die Bezeichnungen und die Altersgrenzen.

## **II. Literaturverzeichnis**

### **A. BWL-Literatur**

- Auer, Manfred / Gorbach, Stefan / Laske, Stephan / Welte, Heike (1992): Politische Perspektiven der Personalentwicklung; in: Laske, Stephan / Auer, Manfred / Dietmann, Evelyn / Gorbach, Stefan / Salzgeber, Gaby / Weiskopf, Richard / Welte, Heike (Hg.): Widersprüche (in) der Personalentwicklung. Beiträge zum Workshop 12. bis 14. Juni 1992; Innsbruck, S.143-159
- Bauer, Brigitte / Kemm, René / Voigt, Bert (1989): Experiment mit einer alternativen Lernorganisation; in: Sattelberger, Thomas (Hg.): Innovative Personalentwicklung. Grundlagen, Konzepte, Erfahrungen; Wiesbaden, S.115-132
- French, Wendell L. / Bell, Cecil H. (1990): Organisationsentwicklung: sozialwissenschaftliche Strategien zur Organisationsveränderung; 3. Auflage, Bern / Stuttgart
- Gorbach, Stefan / Weiskopf, Richard (1993): Personal-Entwicklung: Von der Disziplin des Handelns zur Disziplin des Seins; Manuskript, Innsbruck (erscheint in: Laske, Stephan / Gorbach, Stefan: Spannungsfeld Personalentwicklung. Konzeptionen, Analysen, Perspektiven)
- Kieser, Alfred / Kubicek, Herbert (1978): Organisationstheorien. Bd.1: Wissenschaftstheoretische Anforderungen und kritische Analyse klassischer Ansätze; Stuttgart u.a.
- Krell, Gertraude (1991): Organisationskultur - Renaissance der Betriebsgemeinschaft; in: Dülfer, Eberhard (Hg.): Organisationskultur. Phänomene Philosophie - Technologie; 2., erweiterte Auflage, Stuttgart, S.147-160
- Krell, Gertraude (1993): Vergemeinschaftung durch symbolische Führung; Manuskript (erscheint in: Müller-Jentsch, Walther (Hg.): Profitable Ethik - effiziente Kultur. Neue Sinnstiftung durch das Management?; München)
- Kühnel-Ristl, Günther (1985): Geleitete Phantasien als transfersichernde Interventionen in Veränderungsprozessen; in: Kurtz, Hans-Jürgen / Stiefel, Rolf Th. (Hg.): Organisationsentwicklung für Management-Andragogen. Planung, Durchführung und Evaluierung von problemorientierten Veränderungsprozessen; München, S.162-176
- Kunzmann, Eva Maria (1991): Zirkelarbeit. Evaluation von Kleingruppen in der Praxis; München / Mering

- Laske, Stephan (1977): Die "Anforderungsgerechtigkeit" in der Arbeitsbewertung oder die Funktion von Fiktionen; in: Gohl, J. (Hg.): Arbeit im Konflikt; München, S.142-162
- Laske, Stephan / Schneider, Ursula / Wolff, Rolf (1984): Organisationsentwicklung als Alltagsentwicklung; in: Hinterhuber, Hans H. / Laske Stephan (Hg.): Zukunftsorientierte Unternehmenspolitik. Konzeptionen, Erfahrungen und Reflexionen zur Personal- und Organisationsentwicklung; Freiburg, S.227-246
- Laske, Stephan (1987): Personalentwicklung als Führungsmittel; in: Kieser, A. / Reber, G. / Wunderer, R. (Hg.): Handwörterbuch der Führung; Stuttgart, Sp.1656-1668
- Laske, Stephan / Weiskopf, Richard (1992): Hierarchie; in: Frese, Erich (Hg.): Handwörterbuch der Organisation; 3., völlig neu gestaltete Auflage, Stuttgart, Sp.791-807
- Mentzel, Wolfgang (1989): Unternehmenssicherung durch Personalentwicklung; 4., aktualisierte Auflage, Freiburg
- Neuberger, Oswald (1980): Rituelle Selbsttäuschung. Kritik der irrationalen Praxis der Personalbeurteilung; in: DBW, Nr.1, S.27-43
- Neuberger, Oswald (1990a): Der Mensch ist Mittelpunkt. Der Mensch ist Mittel. Punkt; in: Personalführung, Nr.1, S.3-10
- Neuberger, Oswald (1990b): Personalpraxis im Spannungsfeld von Objektivität, Subjektivität und Intersubjektivität; in: Zeitschrift für Personalforschung, Nr.1, S.21-35
- Neuberger, Oswald (1990c): Führen und geführt werden. 3., völlig überarbeitete Auflage von "Führung"; Stuttgart
- Neuberger, Oswald (1991): Personalentwicklung; Stuttgart
- Neuberger, Oswald (1992a): Das ist doch keine Kunst! Zur Ästhetik der Personalentwicklung; in: Laske, Stephan / Auer, Manfred / Dietmann, Evelyn / Gorbach, Stefan / Salzgeber, Gaby / Weiskopf, Richard / Welte, Heike (Hg.): Widersprüche (in) der Personalentwicklung. Beiträge zum Workshop 12. bis 14. Juni 1992; Innsbruck, S.169-189
- Neuberger, Oswald (1992b): Gaukler, Hofnarren, Komödianten. Rückwärtsgewandte Überlegungen zur Gegenwart des Vergangenen in der Personalentwicklung; Vortragsmanuskript, Augsburg
- Nork, Manuela E. (1991): Management Training. Evaluation - Probleme - Lösungsansätze; 2. Auflage, München/Mering
- Pieper, Rüdiger (1988): Diskursive Organisationsentwicklung. Ansätze einer sozialen Kontrolle von Wandel; Berlin / New York

- Raffée, Hans (1989): Gegenstand, Methoden und Konzepte der Betriebswirtschaftslehre; in: Vahlen's Kompendium der Betriebswirtschaftslehre, Bd.1; München, S.1-46
- Rieckmann, Heijo (1990): Sieben Thesen und ein Fazit; in: Personalführung, Nr.1, S.12-17
- Ritter, Angelika (1992): PersonalENTWICKLUNG als Grundhaltung; in: Laske, Stephan / Auer, Manfred / Dietmann, Evelyn / Gorbach, Stefan / Salzgeber, Gaby / Weiskopf, Richard / Welte, Heike (Hg.): Widersprüche (in) der Personalentwicklung. Beiträge zum Workshop 12. bis 14. Juni 1992; Innsbruck, S.223-234
- Sattelberger, Thomas (1989): Gedankenskizze zu Nachwuchsermittlung, Projektarbeit und Coaching; in: ders. (Hg.): Innovative Personalentwicklung. Grundlagen, Konzepte, Erfahrungen; Wiesbaden, S.155-172
- Sattelberger, Thomas (1991): Personalentwicklung neuer Qualität durch Renaissance helfender Beziehungen; in: ders. (Hg.): Die lernende Organisation. Konzepte für eine neue Qualität der Unternehmensentwicklung; Wiesbaden, S.207-227
- Schanz, Günther (1988): Methodologie für Betriebswirte; 2., überarb. u. erw. Auflage, Stuttgart
- Stahle, Wolfgang (1989): Management.; 4. Auflage, München
- Streich, Richard K. (1987): Teamentwicklung. Verhalten im Team und Verhaltensdiagnose; in: Rosenstiel, Lutz u.a.: Motivation durch Mitwirkung; Stuttgart, S.142-155
- Strube, Albrecht (1982): Mitarbeiterorientierte Personalentwicklungsplanung; Berlin
- Thierau, Heike / Stangel-Meseke, Martina / Wottawa, Heinrich (1992): Evaluation von Personalentwicklungsmaßnahmen; in: Sonntag, Karlheinz (Hg.): Personalentwicklung in Organisationen. Psychologische Grundlagen, Methoden und Strategien; Göttingen, S.229-249
- Wächter, Hartmut (1990): Personal oder Menschen als Gegenstand einer Personalwirtschaftslehre? Eine Stellungnahme zu den Thesen von Neuberger und Rieckmann; in: Personalführung, Heft 1, S.18-22
- Weiskopf, Richard (1992): Die Geister, die er rief... Eine Stellungnahme zum Aufsatz von Reinhard K. Sprenger; in: Personalführung, Heft 4, S.304-306
- Wilkening, Otto S. (1992): Bildungs-Controlling - Instrumente zur Erfolgssteuerung der Personalentwicklung; in: Riekhof, Hans-Christian (Hg.): Strategien der Personalentwicklung; 3., überarb. und erw. Auflage, Wiesbaden, S.423-451

## **B. PfadfinderInnen-Literatur**

- Baden-Powell*, Robert (1982): Wie man Pfadfinderin und Pfadfinder wird. Deutsche Zusammenfassung von "Girl Guiding" und "Scouting for Boys"; Wien
- Fabjan, Monika (1984): Ein neues Führerbildungskonzept - was soll das? wozu?; in: Wegweiser. Die Führungszeitschrift der PPÖ, Nr.5; Wien, S.10-12
- Fabjan, Monika (1985): Arbeitspapier des Departement<sup>2</sup> West zum Thema: Wie kann der *Woodbadgekurs* gestaltet werden; Innsbruck
- Fabjan, Monika (1989): Einladung an das Bundesausbildungsteam; Innsbruck
- Fabjan, Arno (1993): Schlußbericht des Jahresprojektes der Tiroler Pfadfinder und Pfadfinderinnen zum Thema "Designing Tomorrow Today"; in: *Pfad*, Nr.3; Innsbruck, S.13-14
- Mazanek, Wolfgang (1993): "Future is now"<sup>3</sup>; in: *Pfad*, Nr.2; Innsbruck, S.7-9
- Peter, Andrea (1992): Darstellung und theoretische Begründung eines pädagogischen Konzeptes der außerschulischen Jugendarbeit; Salzburg (= Rohfassung von Peter 1993)
- Peter, Andrea (1993): Außerschulische Jugenderziehung zwischen gesellschaftlichem Strukturwandel und individueller Entwicklung des Jugendlichen. Versuch einer wissenschaftlichen Rechtfertigung des Konzeptes "P-90" der Pfadfinder und Pfadfinderinnen Österreichs; Diplomarbeit, geisteswiss. Fakultät, Universität Salzburg
- PPÖ (1983): Verbandsordnung; Wien
- PPÖ (1984a): Begegnungen - Handbuch für das Führertraining in der Pfadfindergruppe; Wien
- PPÖ (1984b): Schritte - Ausbildungsbuch für Pfadfinderführer; Wien
- PPÖ (1984c): Kursleiterhandbuch; Wien
- PPÖ (1991): Gruppenführer/innen<sup>4</sup>-Arbeitsbehelf. 2. erw. Aufl.; Wien
- PPÖ (1992): Trainerausbildung der PPÖ; o.O.
- PPÖ (1993): Verbandsordnung, Teil 2: Organisation und Führung. Arbeitspapier (Entwurf); o.O.
- PPÖ (o.J.a<sup>5</sup>): Unterlagen zum Team-Trainings-Kurs I; o.O.

---

<sup>2</sup> "Departement" ist kein *Pfadi*-Ausdruck, er wurde nur in dieser Phase eher juxhalber zur Kennzeichnung zweier Arbeitsgruppen verwendet.

<sup>3</sup> das Motto des *Jamborees* 1995 in Holland

<sup>4</sup> = *Gruppen-LeiterInnen*

<sup>5</sup> vermutlich 1992

- PPÖ* (o.J.<sup>6</sup>): Begleitung - Führungsarbeit bei den *PPÖ*; Wien
- Schäfer, Sieghard (1991): Designing Tomorrow Today; in: *Pfad*, Nr.4; Innsbruck, S.16-19
- TPP* (1991a): Statuten des Verbandes "Tiroler Pfadfinder und Pfadfinderinnen"; Innsbruck
- TPP* (1991b): Geschäftsordnung der *Landestagung*; Innsbruck
- WAGGGS* (o.J.<sup>7</sup>): Trainers Kit; London
- WOSM* (1969, 1973, 1975, 1977, 1980, 1983, 1989)<sup>8</sup>: International Training Handbook; Genf
- Zrelski, Peter (1982): Was ist Ausbildung?; in: Wegweiser. Die Führungszeitschrift der *PPÖ*, Nr.4; Wien, S.18-21

---

<sup>6</sup> vermutlich Mitte der 80er-Jahre

<sup>7</sup> vermutlich 1989 o. 1990

<sup>8</sup> Das International Training Handbook ist eine Art Lose-Blatt-Sammlung, dessen Inhalt laufend ergänzt bzw. erneuert wird. Das mir vorliegende Exemplare stammt eben aus dem Zeitraum von 1969 bis 1989. Beim Zitieren verwende ich das jeweils aktuelle Datum.

### **C. Sonstige Literatur**

- Adorno, Theodor W. u.a. (1969): Der Positivismusstreit in der deutschen Soziologie; Darmstadt
- Gordon, Thomas (1982): Managerkonferenz; Reinbek bei Hamburg
- Habermas, Jürgen (1971): Vorbereitende Bemerkungen zu einer Theorie der kommunikativen Kompetenz; in: Habermas, Jürgen / Luhmann, Niklas: Theorie der Gesellschaft oder Sozialtechnologie. Was leistet die Systemforschung; Frankfurt/M., S.101-141
- Habermas, Jürgen (1973): Legitimationsprobleme im Spätkapitalismus; Frankfurt/M.
- Habermas, Jürgen (1985): Zur Logik der Sozialwissenschaften. Erweiterte Ausgabe; Frankfurt/M.
- Horkheimer, Max / Adorno, Theodor W. (1969): Dialektik der Aufklärung. Philosophische Fragmente; Neuausgabe, Stuttgart
- Marx, Karl (1957-1968): Thesen über Feuerbach (= Marx-Engels-Werke, Bd. III); Berlin
- Postman, Neil (1993): Die Gefahren der Technologie: "Für einen Mann mit einem Hammer sieht alles wie ein Nagel aus". Gespräch mit Helmut A. Gansterer; in: trend. Das österreichische Wirtschaftsmagazin, Nr.9; Wien, S.158-160
- Schulz von Thun, Friedemann (1981): Miteinander reden. Störungen und Klärungen; Reinbek bei Hamburg
- Zeitschrift für Sozialforschung (1932-1941), 9 Bde. (dtv-Reprint 1980)
- Ziegler, Jean / da Costa, Uriel (1992): Marx wir brauchen Dich. Warum man die Welt verändern muß; München

## **EIDESSTATTLICHE ERKLÄRUNG**

**Ich erkläre hiermit an Eides statt, daß ich die vorliegende Diplomarbeit selbständig angefertigt habe. Die aus fremden Quellen direkt oder indirekt übernommenen Gedanken sind als solche kenntlich gemacht. Die Arbeit wurde bisher weder in gleicher noch in ähnlicher Form einer anderen Prüfungsbehörde vorgelegt und auch noch nicht veröffentlicht.**

**Innsbruck, Oktober 1993**

**Gregor Herrmann**