

Career Guidance als personalwirtschaftliche Querschnittsdimension in Schulen

Markus Ammann

Universität Innsbruck, Österreich

Werner Mauersberg

Universität Innsbruck, Österreich

Das Konzept von Career Guidance wurde in den letzten Jahren als wichtiges Thema von verschiedensten Organisationen anerkannt. Auch die EU hat diesem Thema etliche Programme gewidmet, welche versuchen Menschen bei neuen Herausforderungen, die in unserer sich ständig wandelnden Welt auftreten, zu unterstützen. Der Bildungssektor mit allen Beteiligten muss sich neuen Herausforderungen stellen und kann deshalb von der Implementierung von Career Guidance auf verschiedenen Ebenen profitieren. Es kann als Werkzeug für Personalmanagement und Organisationsmanagement im Schulkontext eingesetzt werden. Career Guidance unterstützt sowohl Lehrerinnen bei Entscheidungsfindungen welche sowohl ihre Karriere, als auch ihr Leben beeinflussen sowie das Schulmanagement bei der Betreuung seines Personals.

Schlüsselwörter: Career Guidance, Schulentwicklung, Personalentwicklung, Personalmanagement, Leadership

Problemaufriss

Career Guidance wird seit vielen Jahren auf unterschiedlichen Systemebenen diskutiert. Das von der Europäischen Union 2007 initiierte »European Lifelong Guidance Policy Network (ELGPN)« verfolgte beispielsweise das Ziel, die Mitgliedsstaaten in der Entwicklung einer europäischen Kooperation für das Thema Career Guidance in den Bereichen Bildung und Arbeitsmarkt zu unterstützen (Vuorinen, McCarthy und Ruusuvirta 2015; Bengtsson 2015; McCarthy 2007). Career Guidance kann als mögliche Antwort auf die sich verändernden Lebensbedingungen und die damit einhergehenden Herausforderungen, vor denen sowohl die einzelnen Bürgerinnen als auch die verschiedenen Organisationen wie etwa Schulen oder Unternehmen stehen, verstanden werden: »Vor dem Hintergrund des lebensbegleitenden Lernens er-

streckt sich Beratung auf eine Vielzahl von Tätigkeiten, die Bürger jeden Alters in jedem Lebensabschnitt dazu befähigen, sich Aufschluss über ihre Fähigkeiten, Kompetenzen und Interessen zu verschaffen, Bildungs-, Ausbildungs- und Berufsentscheidungen zu treffen sowie ihren persönlichen Werdegang bei der Ausbildung, im Beruf und in anderen Situationen, in denen diese Fähigkeiten und Kompetenzen erworben und/oder eingesetzt werden, selbst in die Hand zu nehmen« (Rat der Europäischen Union 2004, 2). Organisationen unterschiedlichster Art kämpften in den vergangenen Jahren zunehmend mit der Herausforderung, qualifizierte Mitarbeiterinnen zu gewinnen bzw. diese auch halten zu können. »Verläufe mit langjähriger sozialversicherungs-pflichtiger Vollzeitbeschäftigung sind seltener geworden und die vormals relativ hohe Homogenität, die vor allem männliche Erwerbsverläufe lange Zeit aufwiesen, weicht zunehmend diskontinuierlicheren und brüchigeren Karrieren« (Simonson 2013, 273). Dieses Phänomen kann auf unterschiedlichste Gründe zurückgeführt werden, wie zum Beispiel die demographische Entwicklung und deren Auswirkungen auf den Arbeitsmarkt (bspw. Fuchs 2013), die erhöhte (geforderte) Flexibilität (bspw. Sennet 1998) oder das damit einhergehende Beschleunigungsphänomen (bspw. Rosa 2005). Aber auch die zunehmenden Belastungen, die Menschen nicht zu Letzt auf Grund dieser Erscheinungen auch an ihren Arbeitsplätzen erfahren, führen häufig zu Erkrankungen, die oftmals das Ausscheiden aus der Organisation oder lange Zeiten der krankheitsbedingten Abwesenheit nach sich ziehen (Schnetzer 2014, 1f.).

Von diesen Entwicklungen sind auch Schulen und somit Lehrerinnen, Schulleitungen und Schülerinnen betroffen. Eine Befragung von 3.743 Lehrerinnen aller österreichischer Sekundarschultypen im Jahr 2010 brachte das Ergebnis, dass 27,5% der befragten Hauptschullehrerinnen burnoutgefährdet sind und sich nur etwas mehr als die Hälfte aller Lehrpersonen vorstellen können, bis zum gesetzlichen Pensionsantrittsalter ihren Beruf ausüben zu können (Hofmann und Felder-Puig 2014, 276f.).

In den Jahren 2010 bis 2016 haben etwa in Tirol 883 Pflichtschullehrerinnen den Beruf des Lehrers bzw. der Lehrerin aufgegeben (Amt der Tiroler Landesregierung, mail 13. März 2017) und wurden entweder arbeitssuchend, gingen in Mutterschutz und kamen aus diesem nicht mehr zurück oder üben mittlerweile einen anderen Beruf aus. Das entspricht rund 90 Personen pro Schuljahr, was eine überschaubare Zahl an Lehrpersonen ist,

die sich einer neuen oder anderen beruflichen Herausforderung gestellt haben. Dies ist einigermaßen erstaunlich, insbesondere vor dem Hintergrund der rund 50% (Hofmann und Felder-Puig 2014, 277), die daran glauben, als Lehrerin in den Ruhestand zu gehen. Diese Zahlen öffnen Raum für folgende Fragen: Warum glauben diese Lehrpersonen nicht, dass sie das gesetzliche Pensionsantrittsalter erreichen? Wie erleben diese Lehrpersonen ihre Arbeit in der Schule? Gibt es für diese Lehrpersonen alternative Berufswünsche? Wie können sie in der Entfaltung ihres Potenzials unterstützt werden? Wie können diese Lehrpersonen darin unterstützt werden, das Pensionsantrittsalter zu erreichen? Aus Organisationsperspektive, unabhängig davon, ob es sich hier um einen Betrieb, ein Non-Profit-Unternehmen oder den öffentlichen Dienst handelt, zählen die Entwicklungen der sich verändernden Erwerbskarrieren und die daraus resultierenden Fragen zu den zentralen Themen des Personalmanagements.

Die zahlreichen neuen Herausforderungen und Entwicklungen erfordern zusätzliche Konzepte, mit denen Personalmanagement um Überlegungen angereichert wird, welche die Perspektive des Individuums und jenen des Selbstzwecks von schulischer Arbeit und deren Weiterentwicklung gleichermaßen berücksichtigt (Kansteiner und Stamann 2015, 274f.). Der Ansatz des Career Guidance – verstanden als personalwirtschaftliche Querschnittsdimension hat – hier sowohl für die Schulleitungen als auch für die Lehrerinnen das Potenzial, einen Mehrwert zu bringen. Es ist eine besondere Form der biographischen Bildungs(laufbahn)beratung (Schiersmann und Remmele 2004, 12) von Mitarbeitern und Mitarbeiterinnen, die zu den zentralen Aufgaben von Schulleitungen gehören. Die kontinuierliche Weiterentwicklung der Beratungskompetenz von Führungskräften stellt nach wie vor ein Desiderat in der Aus- und Weiterbildung von Schulleitungen dar (Schnebel 2015, 216). Career Guidance kann als ein besonderes Beratungsverständnis konzeptualisiert werden, welches die Bereiche Bildung, Beruf und Beschäftigung und alle mit dem Bildungs- und Erwerbsverlauf verbundenen Beratungsaktivitäten umfasst (Schiersmann et al. 2008, 11). Dieses Konzept kann künftig zunehmend mehr an Bedeutung gewinnen, wenn es beispielsweise für Lehrpersonen darum geht, unabhängig von institutionellen Einschränkungen und Kompetenzen die richtige schulspezifische Fortbildung zu finden, die Schule zu wechseln oder möglicherweise auch generell einen anderen Beruf zu wählen. Career Guidance ist eine Fülle von Aktivitäten, die Personen ungeachtet des

Alters an jedem Punkt ihrer Karriere darin unterstützen, die eigenen Kapazitäten, Kompetenzen und Interessen zu identifizieren. Außerdem sollen diese Aktivitäten darin bekräftigen, sinnvolle Ausbildungs- und Berufsentscheidungen zu treffen und die individuellen Lebenswege zu gestalten (Jackson 2014, 14).

Vor diesem Hintergrund geht dieser Beitrag der Frage nach, inwieweit der Ansatz der Career Guidance einen möglichen Beitrag zum schulischen Personalmanagement darstellen kann. Zunächst werden in der gebotenen Kürze verschiedene ausgewählte Funktionsbereiche des Personalmanagements skizziert und hinsichtlich ihrer Einsatzmöglichkeiten für schulisches Personalmanagement reflektiert. Daran anschließend werden künftige Entwicklungen und die damit einhergehenden Entwicklungschancen für Lehrpersonen beschrieben. In einem weiteren Schritt werden theoretische Wurzeln von Career Guidance diskutiert und der mögliche Beitrag dieses Beratungsverständnisses als personalwirtschaftliche Querschnittsdimension für strategische Schulführung dargestellt. Der Beitrag endet mit einem zusammenfassenden vorläufigen Fazit.

Career Guidance als personalwirtschaftliche Querschnittsdimension

Schulpädagogische Arbeiten, die sich mit der Frage des Personal(management)s als Element von Schulentwicklung auseinandersetzen, stellen häufig die Funktion der Personalentwicklung ins Zentrum bzw. weisen dieser im Sinne eines Professionalisierungsprozesses eine bedeutende Rolle zu (bspw. Schratz 1998; Dalin und Rolff 1990; Schreyögg und Lehmeier 2003; Meetz 2007; Buhren und Rolff 2010; Kansteiner und Stamann 2015). Schley (1998, 32) versteht die Personalentwicklung sogar als Basisebene der Schulentwicklung. Das Konzept des integrierten Personalmanagements sieht für Schulen die Personalgewinnung, die Personalbeurteilung, die Personalbesoldung und die Personalentwicklung im Sinne von Personalführung und Personalförderung als Aufgabenbereiche im Bereich Personal vor, wobei auch hier die Funktion der Personalentwicklung als Kernstück des Personalmanagements betrachtet wird. Integriert in diesem Kontext bedeutet, dass die gesamten personalbezogenen Maßnahmen aus einem ganzheitlichen Schulleitbild hergeleitet werden (Buhren und Rolff 2010, 228f.). Diese Fokussierung auf den Bereich der Personalentwicklung erscheint vor dem Hintergrund der verschie-

denen Aufgabenbereiche und den diesbezüglichen Kompetenzen, die in den Einzelschulen vor Ort den Schulleitungen zugestanden werden, nicht verwunderlich. Es kann sehr plausibel argumentiert werden, dass systematische Personalentwicklung einen zentralen Pfeiler von schulischer Transformation darstellt und für die Erreichung gemeinsamer Ziele wichtig ist. Dafür braucht es zunächst keine Gesetze, Verordnungen oder Dienstanweisungen. Personalentwicklung kann – einem Potemkinschen Dorf gleich – von Schulleitungen oder einzelnen bzw. auch mehreren Lehrerinnen durchgeführt werden: Teamentwicklungstage, die Organisation von Weiterbildungen oder Potentialanalysen stehen stellvertretend für mögliche Instrumente der Personalentwicklung, die schnell und ohne große Systematik eingesetzt werden können und somit organisationsintern und – extern sichtbar werden. Die Frage der langfristigen strategieorientierten Wirkung ist in vielen Fällen oftmals zweitrangig. In der nicht stattfindenden Abstimmung von personalen, interpersonalen und auch apersonalen Aspekten kann häufig auch die fehlende Nachhaltigkeit gesehen werden (Neuberger 1991, 15). Dies liegt oftmals daran, dass das gestalterische Potential von Personalentwicklung und die diese begleitenden Maßnahmen nur bedingt bei den Bedürfnissen der Mitarbeiterinnen ansetzen (Kansteiner und Stamann 2015, 274). Strategisches Personalmanagement geht über einzelne Personalentwicklungsmaßnahmen hinaus und kann in mehrere Funktionsbereiche ausdifferenziert werden.

In Summe werden aus einer organisationalen Perspektive drei verschiedene Ebenen definiert, denen unterschiedliche Aufgabenbereiche zugewiesen werden können. Auf der Ebene des strategischen Personalmanagements kann die Personalpolitik, das Personalmarketing und das Personalcontrolling verortet werden. Auf der Ebene des taktischen Personalmanagements werden Fragen des Personaleinsatzes, der Personalführung und der Personalentwicklung angesiedelt. Personalverwaltung, Personalentlohnung und Personalbetreuung sind letztlich Themen des operativen Personalmanagements (Huber 2011, 4).

Die so vorgenommene Unterteilung in verschiedene Managementebenen erscheint aus einer organisationalen Perspektive für Schulen und das Schulsystem nur wenig tragfähig, wenngleich die Aufgaben auch für Schulen keine anderen sind. Schulleitungen stehen vor der Herausforderung, dass sie sich – betrachtet man die so beschriebenen Aufgabenbereiche – unabhängig der jeweiligen Managementebene mit allen diesen Fragen konfrontiert

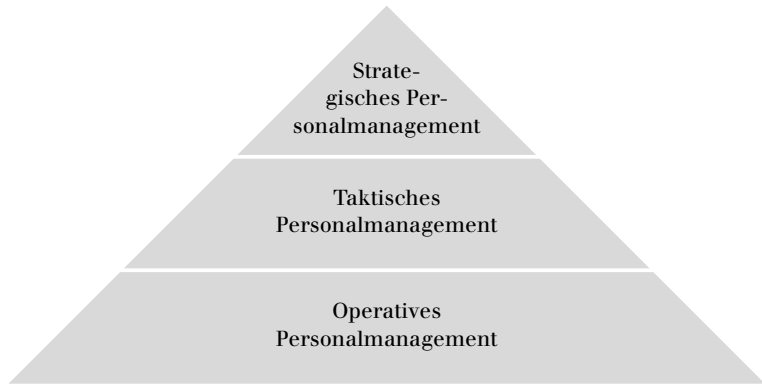


ABBILDUNG 1 Differenzierungen des Personalmanagements
(angepasst von Huber 2011, 4)

sehen, aber nur begrenzt tiefgreifende Ermöglichungs- und Entwicklungskapazitäten etwa im Sinne der besseren Entlohnung, der Beförderung, des Personaleinsatzes, der Führung oder generell der Personalpolitik haben. Darüber hinaus erreichen derartige Maßnahmen nicht immer die Ziele, die mit ihnen verbunden werden. »Die zum Teil stark [...] betriebswirtschaftlich angereicherten Überlegungen zu einer gelingenden Personalentwicklung sehen sich Strukturen der Organisation Schule und Erwartungen an den Erfolg ihrer Mitglieder gegenüber, die nicht immer gänzlich übereinstimmen« (Kansteiner und Stamann 2015, 274). Diese betriebswirtschaftliche Orientierung ist angesichts der langen Tradition und Erfahrung, die erwerbswirtschaftlich orientierte Unternehmen im Bereich Personalmanagement haben aber auch nur wenig verwunderlich.

Ausgewählte Funktionsbereiche des Personalmanagements zählen in erwerbswirtschaftlich geführten Unternehmen schon seit Ende des 19. Jahrhunderts zu den ureigenen Aufgaben des Managements (Meetz 2007, 40). Definiert werden kann Personalmanagement als »[...] Aufgabenbereich eines Unternehmens, welcher der Steuerung menschlicher Arbeit und der betrieblichen Leistungserstellung durch Humanressourcen dient« (Huber 2011, 3). Hierbei standen ursprünglich Fragen mit normativer Orientierung des optimalen Zusammenspiels zwischen Menschen, Sachmittel und betrieblichen Einrichtungen im Mittelpunkt der Überlegungen (Kosiol 1959, 73). Im Jahre 1911 veröffentlichte bspw. Frederic Winslow Taylor (Taylor 1913) sein Managementkonzept,

welches als »Scientific Management« in der Literatur verhandelt wird. Im Kern der Überlegungen steht die Annahme, dass es ein optimales Arbeitspensum gibt, welches sich positiv auf die Gesundheit der Arbeiterinnen auswirkt, aber auch in direktem Zusammenhang zu einer optimalen Produktionsmenge in einem Betrieb steht. Mit wissenschaftlichen Experimenten wie einer Zeit- und Bewegungsstudie versuchte er, Bewegungsabläufe von Arbeitskräften zu optimieren (Kieser 2014, 80ff.) und somit Produktionsprozesse in Teilschritte zu unterteilen, die entweder von mehreren Personen nacheinander durchgeführt werden oder auch mehrere Schritte von einer Person. Zusätzlich lassen sich Arbeitskräfte über ein sogenanntes Pensum, welches als monetärer Anreiz dient, motivieren (Marcus 2011, 27). »Dieses Pensum bestimmt nicht nur was, sondern auch wie es getan werden soll, und setzt genau die Zeit fest, die zur Vollbringung der Arbeit gestattet ist« (Taylor 1913, 41). Derartige Ansätze der Standardisierung von Produktions- und Dienstleistungsprozessen finden sich bis heute vor allem in diversen Produktionshallen oder der Systemgastronomie (Morgan 2002, 38). Dieser Betrachtungsweise, die zunächst von den Interessen des Unternehmens ausgeht und Personal als Produktionsfaktor wahrnimmt, wurde sowohl in der praktischen als auch in der wissenschaftlichen Diskussion um Perspektiven ergänzt, die ein anderes Verständnis der Mitarbeiterinnen und somit auch von deren Zielen und Bedürfnissen zu Grunde legen (Meetz 2007, 42).

Mitarbeiterinnen handeln demzufolge nicht ausschließlich im Sinne der Unternehmensinteressen sondern auch im Sinne der vielfältigen individuellen Interessen, die über ausschließlich monetäre Erwartungshaltungen hinausgehen und von diesen ausbalanciert werden (müssen). Aus einer Außenperspektive führen diese individuellen Interessen zu nicht immer rational nachvollziehbaren Entscheidungen. Es handelt sich hier um eine Rationalität eigener Art, für die eine Mitarbeiterin jederzeit in der Lage ist, zu begründen, warum er oder sie auf die eine und eben nicht die andere Art gehandelt hat (Giddens 1997, 53). Diese individuellen Interessen sind auch für verschiedene Funktionsbereiche im Personalmanagement von Bedeutung, um »[...] institutionelle und individuelle Ziele in den Unternehmen gleichermaßen zu erreichen bzw. in Konfliktsituationen Kompromisse anzustreben [...]« (Meetz 2007, 43), mit denen sowohl die Führungskräfte als auch die Mitarbeiterinnen einverstanden sind. Derartige Interessen können in der Erweiterung oder des Erhalts des eige-

nen Einflussbereichs oder der eigenen Karriereplanung liegen. Im betrieblichen Personalmanagement fanden diese Phänomene unter anderem über andere Formen der Arbeitsgestaltung in Form von Job Rotation, Job Enlargement oder Job Enrichment Berücksichtigung (Neuberger 1991, 200). Aber auch Fragen des »sinnvollen« gesellschaftlichen Beitrags der eigenen Arbeitsleistung bis hin zur Vereinbarkeit von Beruf und Freizeit gewannen immer mehr an Relevanz und Bedeutung. Übertragen auf die Organisation Schule können diese anderen Formen der Arbeitsgestaltung etwa als Wechsel zwischen den Jahrgangsstufenleiterin von der Ober- in die Unterstufe oder auch in Form eines Wechsels der Schule im Sinne von Job Rotation verstanden werden. Job Enrichment würde sich in der Bestellung zum bzw. zur Leiterin einer Projektarbeitsgruppe oder über die Mitarbeit in der Steuergruppe zeigen. Job Enlargement könnte bei Lehrpersonen beispielsweise das Absolvieren einer Zusatzausbildung zum bzw. zur Berufsorientierungslehrerin oder zur Betreuungslehrkraft bedeuten (Buhren und Rolff 2006, 504). Die so dargestellten unterschiedlichen »Job-Veränderungen« zeigen bereits die zentralen Einschränkungen im Bereich des Personalmanagements vor denen Schulen bisher weitestgehend standen. So ist – um nur ein Beispiel zu nennen – der Wechsel eines Schulstandortes für Lehrerinnen immer mit Unsicherheit, Aufwand und Neuorientierung verbunden.

Personalmanagement in Schulen – neue Chancen und Herausforderungen

In einigen deutschen Bundesländern wurden über entsprechende Gesetzesänderungen im Jahre 1997 zunehmende Kompetenzen – wie Personalbeurteilung oder die Ermöglichung von schulscharfen Ausschreibungen – an die Schulleitungen übertragen. Derartige ausgewählte Kompetenzen greifen allerdings im Sinne eines umfassenden strategischen Personalmanagements zu kurz (Buhren und Rolff 2006, 454) und werden den eingangs skizzierten aktuellen Anforderungen und Entwicklungen nicht mehr in vollem Umfang gerecht. Darüber hinaus scheinen diese nur schwer, den Weg in die Einzelschulen vor Ort zu finden. So stellte Buhren im Jahr 2010 noch fest: »Personalmanagement scheint sich als zentrale Führungsaufgabe dem öffentlichen Dienst und damit auch Schule nur langsam anzunähern« (Buhren 2010, 225). Am Beispiel der leistungsgerechten Entlohnung und jenem der Freisetzung von Mitarbeitern und Mitarbeiterinnen wird deutlich, dass

klassische personalwirtschaftliche Instrumente, wie sie in etwa in erwerbswirtschaftlich geführten Unternehmen funktionieren, für die Schule als pädagogische Organisation nur begrenzt geeignet sind bzw. einer grundlegenden Adaption bedürfen. Die Evaluation des sogenannten »merity pay« mit welchem bspw. die USA und Kanada bereits in den 1970er Jahren Erfahrungen machten brachte das Ergebnis, dass »[...] die lohnwirksame Leistungsbeurteilung in den meisten Schulbezirken relativ schnell wieder abgeschafft wurde, da die negativen Auswirkungen dieses System weitgehend überzeugten. [...] Lehrpersonen, die eine tiefere Bewertung erhielten als sie erwartet hatten, reagierten darauf durch verminderte Arbeitsleistung und eine deutlich geringere Arbeitsmotivation.« (Buhren 2001, 41). Berger (2016, 49) kommt etwa zum Schluss, dass das Hervorheben einzelner Lehrpersonen über finanzielle Boni, kritisch einzuschätzen sei. Vielmehr erscheine es notwendig, gute Ideen im Sinne einer zielorientierten Schulentwicklung etwa in Form von Bildungskarenzen oder der Ermöglichung von passenden Fort- und Weiterbildungen zu unterstützen (Berger 2016, 49). Fragen der Entlassung von Lehrpersonen, über die sich Beschwerden von Schülern und Schülerinnen, Eltern oder Kollegen und Kolleginnen häufen, sind vor dem Hintergrund des pädagogischen Auftrags, den Schulen und somit Lehrpersonen zu erfüllen haben, von besonderer Brisanz. Buhren und Rolff schlagen (2006, 467) in ihrem Ansatz der »anderen Schule« vor, dass eine Entlassung erst nach umfassenden Unterrichtsbesuchen und einem umfassenden Coaching inklusive entsprechender Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen bei nicht sichtbarer Verbesserung möglich sein soll. Aber auch andere Formen der Arbeitsgestaltung sind für den Beruf der Lehrerin bzw. des Lehrers nur zum Teil umzusetzen. Es zeigt sich an diesen Beispielen deutlich, dass sich personalwirtschaftliche Fragestellungen in Schulen entlang der besonderen institutionellen und organisationalen Rahmenbedingungen dieser orientieren.

Die Gründe dafür liegen insbesondere auch in den Kompetenzen, die den einzelnen Schulen und somit den Schulleitungen diesbezüglich vor Ort zugestanden werden. Schulen zeichnen sich über besondere Charakteristika – pädagogischer Auftrag – als besondere Organisationen aus, die sie von anderen, insbesondere erwerbswirtschaftlich geführten Organisationen nicht zu Letzt in der nicht vorhandenen Gewinnorientierung unterscheiden (bspw. Weick 1976, 1ff.; Krainz-Dürr 1999, 22ff.; Ammann 2009, 263ff.; Feldhoff 2011, 18 ff.; Eikenbusch 2016, 147).

Die Arbeit in der Organisation Schule kann nicht ausschließlich über Effektivitäts- und Effizienzkriterien bewertet werden, die in erwerbswirtschaftlich geführten Organisationen vielfach handlungsleitend und somit auch impulsgebend sind (Kansteiner und Stamann 2015, 274f.). Vor dem Hintergrund der zunehmenden regionalen Vernetzung von Schulen und Bildungseinrichtung (bspw. Chrispeels und Harris 2006; Jackson 2006; Fullan 2010; Otto et al. 2015) besteht allerdings die Chance, dass verschiedene Funktionsbereiche des Personalmanagements an Bedeutung gewinnen und somit auch zu zentralen Aufgaben der Schul- und Clusterleitungen werden. Diese zunehmende Vernetzung verspricht in vielen Fällen auch »echte« Personalhoheit an die Schulen bzw. in die entsprechenden Bildungsregionen zu bringen.

So sieht das von der österreichischen Bundesregierung verabschiedete »Autonomiepaket« über den Zusammenschluss von zwei bis maximal acht geographisch benachbarten Schulstandorten zu einem Bildungscluster, bei denen sogenannte Clusterleiterinnen die Führung übernehmen, einige Neuerungen im Bereich Personalmanagement vor. Zu den wichtigsten personalwirtschaftlich relevanten Maßnahmen zählt die Auswahl der Lehrkräfte durch die jeweiligen Schulleitungen, mit dem Ziel »[...] die richtigen Personen für den richtigen Beruf zu begeistern und stärkegerecht einzusetzen« (Bundesministerium für Bildung 2016, 8). Darüber hinaus wird eine Trendumkehr von der angebotsorientierten hin zur bedarfsorientierten Fort- und Weiterbildung angekündigt, wobei die Schul(cluster)leitung die Verantwortung trägt und diese lokal nach dem tatsächlichen Bedarf erfolgt. Außerdem sieht das Paket die Stärkung der Managementfunktion der Schul(cluster)leitungen vor, welche u. a. auch die Entscheidung über das am jeweiligen Schulstandort benötigte Unterstützungspersonal trifft (Bundesministerium für Bildung 2016, 8f.). Hier liegt eine bedeutende Chance für strategische, taktische aber auch operative personalwirtschaftliche Entscheidungen, die in den Aufgabenbereich des Netzwerkmanagements und in letzter Konsequenz der Netzwerkleiter – im eingangs zitierten Autonomiepaket Schul(cluster)leitungen – fallen. Zunächst ist dieser Beruf eine zusätzliche und neue Stufe auf einer möglichen Karriereleiter, die Lehrerinnen anstreben können. Die mit der Position eines bzw. einer Clusterleiterin verbundenen Aufgaben können aber auch als multiprofessionelles Handlungsfeld charakterisiert werden (Otto et al. 2015, 31), welches auch dementsprechende Fort- und Weiterbildungen im Bereich der pädagogischen,

organisatorischen und personellen Steuerung von Schulclustern erfordert.

Chancen liegen zudem in der Implementierung eines regionalen mittleren Managements, welches gemeinsam mit der Clusterleitung – ähnlich einer Steuergruppe in der Einzelschule – pädagogische und allokativ-administrative Fragen berät und entscheidet. Ein solches mittleres Management kann durchaus als mögliche Weiterentwicklung im Sinne einer individuellen Karriere für die einzelne Lehrperson gedeutet werden. Darüber hinaus sind abhängig von der jeweiligen Schulclusterentwicklung noch zahlreiche andere mögliche schulübergreifende aber auch schulinterne Aufgabenveränderungen bzw. Neuschaffung von Handlungsfeldern vorstellbar, die von einzelnen Lehrpersonen als Entwicklungschance gesehen werden können.

Eine weitere Chance besteht in der zunehmenden Veränderung der Personalstruktur als Ergebnis der intensiven Schulentwicklungsprojekte der vergangenen Jahre, die sich sowohl auf den Ausbau von Ganztagschulen als auch auf die skizzierte Entwicklung von Schulclustern bzw. regionale Bildungsnetzwerke zurückführen lassen. Ganztagsschulen haben eine lange Tradition, die Ende der 1980er Jahr im deutschsprachigen neu belebt wurde (Dollinger 2014, 15). Ungeachtet dessen, ob es sich um eine Ganztagschule handelt oder nicht, und ob diese in einem Schulcluster bzw. einer regionalen Bildungslandschaft vernetzt ist, wird das Schulleben zunehmend von anderen Professionen mitgestaltet, die ihr Handeln auch entlang der strategischen Gesamtausrichtung orientieren (sollen). Künftig werden Personengruppen, wie Betreuungslehrpersonen, die sich um soziale und emotionale Anliegen kümmern, oder für die Verpflegung zuständiges Personal zur Zielgruppe der verschiedenen Funktionsbereiche des Personalmanagements zählen und somit auch in den Verantwortungsbereich der jeweiligen Schul(cluster)leitungen fallen (Schnebel 2015, 216).

Zusammengefasst erfordern die künftigen intendierten schulischen Transformationsprozesse, die auch Teil der sich ständig verändernden Lebensbedingungen und gesellschaftlichen Entwicklungen sind, erhöhte Sensibilität hinsichtlich der aktiven Gestaltung der Erwerbskarriere des schulischen Personals. Career Guidance erscheint hier ein wirkmächtiger Ansatz im Sinne einer personalwirtschaftlichen Querschnittsdimension zu sein, der es Schul- und Clusterleitungen ermöglicht, unabhängig von institutionellen und organisationalen Strukturen auf die Karriere des

oder der Einzelnen zu blicken. Es handelt sich dabei um eine Form der Beratung, die eine wichtige Führungs- und Leitungsfunktion ist und die dafür notwendigen Beratungskompetenzen erfordert (Schnebel 2015, 216).

Career Guidance als Aufgabenbereich für Schulleitung

Strategieorientiertes Personalmanagement erfordert lebens- und berufsbiographische Überlegungen, die sowohl personale, interpersonale als auch apersonale Aspekte (Neuberger 1991, 13) betreffen und somit verschiedenen Bereiche des strategischen Personalmanagements aber auch des taktischen und operativen Managements betreffen. Im Kern dieser Überlegungen steht in der Schule die einzelne Lehrperson oder wie es Neuberger (1990) pointiert: »Der Mensch steht im Mittelpunkt« und eben nicht »Der Mensch ist Mittel. Punkt!« Im Ansatz von Career Guidance ist dies mehr als das Emporsteigen auf einer Karriereleiter und ein möglicherweise damit verbundenes höheres Gehalt. »Career guidance refers to services intended to assist people, of any age and at any point throughout their lives to make educational, training and occupational choices and to manage their careers. Career guidance helps people to reflect on their ambitions, interests, qualifications and abilities. It helps them to understand the labour market and education systems, and to relate this to what they know about themselves« (OECD 2004, 19). Traditionelle Betrachtungsweisen sehen für Lehrpersonen auf Grund der flachen Hierarchie der Organisation Schule nur wenige Karrierechancen, die sich darauf beschränken, die Schulleitung zu übernehmen, ins mittlere Management aufzusteigen, in die Schulbehörde bzw. Schulaufsicht zu wechseln oder in der Lehrerinnen Aus- und Fortbildung tätig zu werden. Diese Betrachtungsweise greift vor dem Hintergrund der Entwicklungen der vergangenen Jahre aber auch vor den künftigen – oben dargesellten – Entwicklungen zu kurz, da sich hier vielfältige neue Aufgabenbereiche erschlossen haben und gleichzeitig noch öffnen werden. Darüber hinaus bedeutet »Karriere« aus der Perspektive von Career Guidance deutlich mehr. Die »Zufriedenheit« der Mitarbeiterinnen mit der Gesamtsituation, die berufliche und private Umstände berücksichtigt, steht bei diesem Beratungsverständnis im Mittelpunkt.

Der theoretische Rahmen von Career Guidance kann in den verschiedenen Ansätzen zu Career Theory, die sich in ihren Traditionen auf das beginnende 20. Jahrhundert zurückführen lassen,

gesehen werden. In diesen rund 100 Jahren haben sich viele verschiedene Theorieansätze und Modelle entwickelt, von denen sich die meisten auf den Ansatz der »Matching Theory« von Parsons (1908) oder jener von Ginzberg et al. (1951) und Super (1953) beeinflussten »Developmental Theory« zurückführen lassen (Van Esbroeck, Tibos und Zaman 2005, 6). Für den Begriff »Karriere« und »Erfolg« lassen sich vielfältige Definitionen finden, wie in etwa das »traditionelle Verständnis«. Dieses geht davon aus, dass vom Eintritt in das Berufsleben bis zum Austritt nur wenige Wechsel der Arbeitgeber stattfinden sowie eine Veränderung in einer Karriere innerhalb desselben Unternehmens auf einer vertikalen Ebene erfolgt (Arthur und Rousseau 1996, 3). Das Konzept der »Boundaryless Career« bricht mit dieser traditionellen Vorstellung von Karriere und geht davon aus, dass Karriere nicht mehr nur in einem einzigen, sondern vielmehr mehreren Arbeitsverhältnissen stattfindet. Die Akteure versuchen selbst über ihre Karrieren zu bestimmen und suchen daher ein Angestelltenverhältnis, das es ihnen ermöglicht, sehr gute Leistungen in Tätigkeiten zu erbringen, diese als sinnvoll erachten (Banai und Harry 2004, 98). Oftmals steht die Unabhängigkeit von traditionellen Übereinkünften im Vordergrund, was zum Beispiel auch ein Verzicht auf eine berufliche Weiterentwicklung zu Gunsten von Familie oder Kindern bedeuten kann (Arthur und Rousseau 1996, 4f.). Das Verständnis der »Protean Career« verfolgt einen noch umfassenderen Ansatz und beinhaltet alle Stationen einer Biografie, und bezieht diese auch explizit in das Verständnis von »Karriere« mit ein. Diese Betrachtungsweise rückt die individuellen Interessen des einzelnen Akteurs ins Zentrum. Die Karriere wird nicht vom Unternehmen sondern vom Individuum beeinflusst und gestaltet. Es versteht die Karriere als Gesamtheit der Entscheidungen und Erfahrungen des Arbeitgebers in Bezug auf Ausbildung, Weiterbildung, Berufswechsel und Veränderungen in der Anstellung sowie Themen wie Vereinbarkeit von Beruf und Familie bzw. Arbeitszeit und Freizeit (Hall und Moss 1998, 25).

Nicht der berufliche Aufstieg um jeden Preis, sondern die individuelle Zufriedenheit mit dem Gegebenen umreißen in diesem Verständnis die Konturen einer erfolgreichen Karriere (Sotz-Hollinger 2009, 12f.). Hinsichtlich der Betrachtung des Erfolgs einer Karriere wird in den verschiedenen Ansätzen in individuelle und strukturelle Determinanten unterschieden. Die Ansätze, welche sich der individuellen Faktoren annehmen, berücksichtigen Merkmale wie Geschlecht, Nationalität, soziale Herkunft, Bildung,

Mobilität, Berufserfahrung, Kooperationsaktivität oder Reputation. Ansätze, welche die Struktur ins Zentrum setzen, betrachten die Nachfrageseite des Arbeitsmarktprozesses wie die vorhandene Branchen in einer bestimmten Region oder freie Stellen am Arbeitsmarkt (Schlüter 2010, 70f.).

Das diesem Beitrag zu Grunde liegende Verständnis von Career Guidance setzt beim Ansatz der »Protean Career« an, bei dem zunächst die individuelle Perspektive und die damit einhergehenden Wünsche, Bedürfnisse, Vorstellungen oder Interessen des einzelnen Akteurs ins Zentrum der Betrachtung rücken. Karriere ist demnach »the interaction of work roles and other life roles over a person's lifespan, including how they balance paid and unpaid work, and their involvement in learning and education« (Jackson 2014, 11). Es ist dies eine Form der biographieorientierten Beratung (Herbrich und Jurkeit 2004, 17), bei der zunächst ein Bezug zwischen generellen Lebensperspektiven und möglichen Entwicklungsfragen hergestellt und dann von Schulleitung und Lehrperson bearbeitet wird. Bei Career Guidance kommen abhängig vom jeweiligen Ansatz und der Fragestellung Kompetenzprofile ebenso zum Einsatz wie Potentialanalysen u.Ä. (Schreyögg 2014, 25). Career Guidance hat das Potential, sowohl Fragen des Personaleinsatzes, der Personalführung, der Personalentwicklung als auch der Personalbetreuung anzusprechen. Tabelle 1 enthält mögliche Beiträge von Career Guidance zu ausgewählten personalwirtschaftlichen Bereichen in der Schule, die von Schulleitungen – die dem Beratungsverständnis von Career Guidance folgen – gemeinsam mit den Mitarbeitern und Mitarbeiterinnen erarbeitet werden können.

Tabelle 1 bringt zum Ausdruck, wie Career Guidance einen möglichen Beitrag zum Personalmanagement einer Schule leisten kann. Zunächst kann plausibel argumentiert werden, dass es sich hier um ein zusätzliches Instrument handelt, welches im Bereich der Personalentwicklung zum Einsatz kommt. Diese Perspektive ist allerdings zu kurz gegriffen, da die verschiedenen in Tabelle 1 abgebildeten Beiträge weit über jene der originären Funktion der Personalentwicklung hinausgehen. Eine Zuordnung der verschiedenen Beiträge zu den unterschiedlichen Funktionsbereichen des Personalmanagements erscheint aus einer analytischen Perspektive vereinzelt möglich aber wenig zielführend. In der Praxis wirken die einzelnen Beiträge über verschiedene Bereiche hinaus. So ist zum Beispiel der Aufbau einer »Employer Brand« – ein Thema, welches im Bereich des schulischen Personalmanagements bisher

TABELLE 1 Career Guidance als personalwirtschaftliche Querschnittsdimension

Ebene	Bereich	Beitrag von Career Guidance zum Personalmanagement
Strategie	Personalpolitik	• Aufzeigen bisher unbekannter personenbezogener Einsatzbereiche (bspw. Projekte, andere Standorte in der Bildungsregion, neue Aufgabenbereiche)
	Personalmarketing	
	Personalcontrolling	• Unterstützung in der Analyse des eigenen Werdegangs und in der Planung der eigenen Zukunft
	Personaleinsatz	
	Personalführung	• Identifikation möglicher Fortbildungen • Steigerung der Beschäftigungsfähigkeit
	Personalentwicklung	
	Personalbetreuung	• Umfassende Potentialanalyse • Entwickeln von möglichen Zukunftsszenarien und Strategien, wie diese erreicht werden können
	Personalentlohnung	
Strategie	Personalverwaltung	• Unterstützung in der Entscheidungsfindung bezüglich der eigenen Zukunft • Reflexion der eigenen Bedürfnisse, Wünsche und privaten sowie beruflichen Möglichkeiten
		• Unterstützung in der kontinuierlichen Reflexion persönlicher Ziele, Werte und Interessen • Ausgewogenes Verhältnis zwischen Beruf und Freizeit
		• Unterstützung in der Bewältigung von schwierigen Situationen • Entwicklung einer salutogenetischen und resilienten Haltung
		• Aufbau einer »Employer Brand« • Bewältigung von Übergangsphasen (bspw. Pensionierung oder Wechsel des Arbeitsplatzes)
Strategie		• Weiterentwickeln des Professionsbewusstseins • Erkennen und Nutzen der eigenen Netzwerke
		• Stärken-Schwächen-Analyse • Reflexion der gemachten Erfahrungen

maximal ein Schattendasein führt – sowohl für eine strategisch orientierte Personalpolitik als auch für das Marketing und auch Personalbeschaffung im Sinne der Aufwertung einer Einzelschule von Bedeutung.

Career Guidance fokussiert zunächst auf das Individuum – in der Schule auf die einzelne Lehrperson – und erst in einem zweiten Schritt auf die strategische Gesamtausrichtung. Dieser Zugang ermöglicht es, im Sinne einer stärkeorientierten Schulführung und konsequenterweise Schulentwicklung dort anzuknüpfen, wo der oder die Einzelne steht und diesen im Sinne eines mitarbeiterorientierten Bottom-Up Prozesses zu starten. Career Guidance geht somit explizit über den Arbeitsplatz und das ausschließliche Erreichen von beruflichen Zielen hinaus und unterscheidet sich auch von Zugängen, die etwa davon ausgehen, dass es Aufgabe der Schulleitung sei, »[...] die Anforderungen mit den Fähigkeiten und Fertigkeiten der Personen abzugleichen. Aus der Differenz zwischen gewünschtem SOLL in Form von konkreten Anforderun-

gen und dem aktuellen IST als Ausprägung der beruflichen Handlungskompetenz und Schlüsselqualifikationen leitet sich der individuelle Personalentwicklungsbedarf ab« (Zimmer 2013, 591). Eine derart eingenommene Perspektive entspricht mehr einem Top-Down Zugang, der, so zu Ende gedacht, einer Lehrperson mögliche Weiterbildungen vorschlägt, die von dieser absolviert werden können oder auch nicht. Career Guidance hingegen ist aus einer personalwirtschaftlichen Perspektive dann erfolgreich, wenn das zwischen Schulleitung und Lehrperson gemeinsam erarbeitete Ergebnis sowohl für die Systemziele der Schule als auch für die einzelne Lehrperson zufriedenstellend ist (Huber und Bartz 2013, 546).

Vorläufiges Fazit

Die Steuerung und Gestaltung von Bildungssystemen und somit in letzter Konsequenz Schulen ist seit einigen Jahren geprägt von Themen wie Bildungsstandards, Zentralmatura oder der PISA-Studie. Bildungsstandards können gewissermaßen auch als eine Form des Controllings betrachtet werden, als eine Kennzahl über das Ergebnis des Zusammenwirkens von Schulleitungen, Lehrpersonen, Schülern und Schülerinnen, und Eltern. »This can, for example be seen in the pressure that governments of many countries put on the educational system to improve its performance, which more often than not means a requirement to deliver specific, predetermined outcomes« (Biesta 2006, 73). Insbesondere der Rückgriff auf Ergebnisse der zahlreichen PISA-Studien, Überprüfungen von Bildungsstandards u. Ä. erscheint vielerorts als valides und wirkmächtiges Argumentationsrüstzeug für die Gestaltung und Entwicklung von Schule und Unterricht zu gelten. Zwischenzeitlich ist es kaum mehr möglich, die verschiedenen damit verbundenen Konzepte und Bedeutungszuschreibungen von Input, Output, Outcome, Qualifikation, Kompetenz oder Performanz zu fassen (dazu bspw. Slepcevic-Zach und Tafner 2012, 27). Biesta (2010) spricht in diesem Kontext von einem »Age of Measurement« und stellt der ausschließlichen Ergebnisorientierung ein kritisches Zeugnis aus. »The problem, however, is that the abundance of information about educational outcomes has given the impression that decisions about the direction of educational policy and the shape and form of educational practice can be based solely upon factual information« (Biesta 2010, 12). Diese kritische Einschätzung soll keinesfalls die Relevanz von Kennzahlen in Abrede

stellen, die hohes Potential für evidenzbasierte Schul-, Personal und Unterrichtsentwicklung bergen. Dennoch negiert die »Kultur des Messens« generell wichtige Bereiche schulischen Handelns.

Dieses schulische Handeln umfasst die unterschiedlichsten Gruppen von Akteuren, die mit verschiedenen – oftmals auch von außen nicht nachvollziehbaren Interessen – agieren. Career Guidance als Querschnittsdimension eines entlang einer Strategie ausgerichteten schulischen Personalmanagements geht über die Produktion von Kennzahlen hinaus und schließt an einer »Pedagogy of Well-Being« an. Hierbei wird die Zufriedenheit der Schülerinnen sowie der anderen Stakeholder in den Vordergrund gestellt. Positive Emotionen im Arbeitsprozess sind verbunden mit persönlichem Wachsen, Weiterentwicklung sowie Gesundheit (Scoffham und Barnes 2011, 535). Insbesondere die Zunahme von Erkrankungen am und durch den Arbeitsplatz führt zu einer zunehmenden Sensibilisierung hinsichtlich des Stellenwerts von Freizeit und einer ausgewogenen sogenannten »Work-Life-Balance«. In dieser so geforderten Balance zwischen Arbeit und Leben wird – implizit – die Annahme verpackt, dass es einen Unterschied zwischen Leben und Arbeit gibt. Zugespitzt und durchaus provokant formuliert, könnte der Schluss gezogen werden, dass Arbeit nicht Leben sei. »Well-Being« als mögliche Zieldimension von schulischen Transformationsprozessen versteht Schule hingegen auch als Lebensraum für alle dort handelnden Akteure wie etwa Schulleitungen, Lehrpersonen, Schülerinnen, Eltern aber auch Verwaltungspersonal und anderes pädagogisches Personal. Die Trennung zwischen Leben und Arbeit erscheint vor diesem Hintergrund in der Form nicht mehr notwendig. Über die Lehrpersonen, die mit dem Konzept Career Guidance vertraut sind und oftmals für Schülerinnen und Eltern auch in beratender Funktion tätig werden (Huber, Schneider und Hader-Popp 2013, 414), besteht die Chance, dass Career Guidance auch auf diese Ebene des Systems durchdringt. In letzter Konsequenz kann dies ein möglicher Beitrag zu einer Antwort auf die eingangs skizzierten Entwicklungen und die aus all diesen Phänomenen resultierenden, zunehmend brüchigen Erwerbskarrieren auf allen Ebenen des Systems sein.

Literatur

Ammann, M. 2009. *Stakeholderpartizipation in der Schule: Ein Beitrag zu einer Organisationstheorie der Schule aus mikropolitischer Perspektive*. München und Mering: Rainer Hampp.

- Arthur, M., and D. Rousseau. 1996. *The Boundaryless Career*. New York: Oxford University Press.
- Banai, M., and W. Harry. 2004. *Boundaryless Global Career: International Journal of Management and Organisation* 34 (3): 96–120.
- Bengtsson, A. 2015. »European Career Guidance: A Focus on Subtle Regulatory Mechanism.« *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung* 38 (2): 241–250.
- Berger, J. 2016. »Boni in der Volksschule: Finanzielle Anreize für die Personalentwicklung nutzen.« Masterarbeit, Pädagogische Hochschule Luzern.
- Biesta, G. 2006. *Beyond Learning: Democratic Education for a Human Future*. Boulder, CO: Paradigm.
- Biesta, G. 2010. *Good Education in an Age of Measurement: Ethics, Politics, Democracy*. Boulder, CO: Paradigm.
- Bundesministerium für Bildung. 2016. »Update Schule: Selbstbestimmt – zukunftsorientiert – leistungsfördernd.« <http://archiv.bundeskanzleramt.at/DocView.axd?CobId=64072>
- Buhren, C. G. 2001. »Leistungslohn für Lehrer.« *Journal für Schulentwicklung* 3: 35–42.
- Buhren, C. G. 2010. »Einführung: Personalentwicklung, Personalmanagement und Professionalisierung.« In *Handbuch Schulentwicklung: Theorie – Forschungsbefunde – Entwicklungsprozesse – Methodenrepertoire*, Hrsg. H. Bohl, W. Helsper, H. G. Holtappels und C. Schelle, 225–231. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Burhen, C. G., und H. G. Rolff. 2006. »Personalmanagement: Ein Gesamtkonzept.« In *Professionswissen Schulleitung*, Hrsg. H. Buchen und H. G. Rolff, 450–544. Weinheim und Basel: Beltz.
- Chrispeels, J. H., and A. Harris. 2006. »Conclusions: Future Directions for the Field.« In *Improving Schools and Educational Systems: International Perspectives*, Hrsg. A. Harris und J. H. Chrispeels, 295–307. London und New York: Routledge.
- Dalin, P., und H. G. Rolff. 1990. *Institutionelles Schulentwicklungs-Programm: eine neue Perspektive für Schulleiter, Kollegium und Schulaufsicht*. Soest: Soester Verlag-Kontor.
- Dollinger, S. 2014. *Ganztagsschule neu gestalten: Bausteine für die Schulpraxis*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Eikenbusch, G. 2016. »Können Schulen lernen? Sie müssen! Die Perspektive der Wissenschaft.« In *Handbuch Gute Schule: Sechs Qualitätsbereiche für eine zukunftsweisende Praxis*, Hrsg. S.-I. Beutel, K. Höhmann, H. A. Pant und M. Schratz, 144–155. Seelze: Kallmeyer in Verbindung mit Klett.
- Feldhoff, T. 2011. *Schule organisieren: Der Beitrag von Steuergruppen und Organisationalem Lernen zur Schulentwicklung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Fuchs, J. 2013. »Demografie und Fachkräftemangel: Die künftigen

- arbeitsmarktpolitischen Herausforderungen.« *Bundesgesundheitsblatt* 56 (3): 399–405.
- Fullan, M. 2010. *All Systems Go: The Change Imperative for Whole System Reform*. London: Sage.
- Giddens, A. 1997. *Die Konstitution der Gesellschaft: Grundzüge einer Theorie der Strukturierung*. Frankfurt und New York: Campus.
- Ginzberg, E., S. W. Ginsburg, S. Axelrad und J. L. Herma. 1951. *Occupational Choice: An Approach to a General Theory*. New York: Columbia University Press.
- Hall, D., J. Moss. 1998. »The New Protean Career Contract: Helping Organizations and Employees Adapt.« *Organizational Dynamics* 261(3): 22–37.
- Herbrich E., und J. Jurkeit. 2004. *Lebenslanges Lernen und Bildungsberatung zwischen Theorie und Praxis*. Berlin: Kramer.
- Huber, A. 2011. *Personalmanagement*. München: Franz Vahlen.
- Huber, S. G., und A. Bart. 2013. »Personalmanagement.« In *Handbuch Führungskräfteentwicklung: Grundlagen und Handreichungen zur Qualifizierung und Personalentwicklung im Schulsystem*, Hrsg. S. G. Huber, 445–558. Köln: Carl Link.
- Huber, S. G., N. Schneider und S. Hader-Popp. 2013. »Beratung.« In *Handbuch Führungskräfteentwicklung: Grundlagen und Handreichungen zur Qualifizierung und Personalentwicklung im Schulsystem*, Hrsg. S. G. Huber, 412–420. Köln: Carl Link.
- Hofmann, F., und R. Felder-Puig. 2014. »Lehrergesundheit in verschiedenen Schultypen: Detailergebnisse der österreichischen Sekundarschullehrerbefragung.« *Prävention und Gesundheitsförderung* 9 (4): 274–280.
- Jackson, D. 2006. »The Creation of Knowledge Networks. Collaborative Enquiry for School and System Improvement.« In *Improving Schools and Educational Systems: International Perspectives*, Hrsg. A. Harris und J. H. Chrispeels, 274–291. London und New York: Routledge.
- Jackson, C. 2014. *Lifelong Guidance Policy Development: Glossary*. Jyväskylä: European Lifelong Guidance Policy Network.
- Kansteiner, K., und C. Stamann. 2015. »Personalentwicklung in der Schule zwischen Fremdsteuerung und Selbstbestimmung – eine Diskussion.« In *Personalentwicklung in der Schule zwischen Fremdsteuerung und Selbstbestimmung*, Hrsg. K. Kansteiner und C. Stamann, 271–277. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Kieser, A. 2014. »Managementlehren – von Regeln guter Praxis über den Taylorismus zur Human Relations-Bewegung.« In *Organisationstheorien*, Hrsg. A. Kieser und M. Ebers, 73–117. Stuttgart: Kohlhammer.
- Kosiol, E. 1959. *Grundlagen und Methoden der Organisationsforschung: Mit internationaler Bibliographie*. Berlin: Duncker und Humblot.
- Krainz-Dürr, M. 1999. *Wie kommt Lernen in die Schule? Zur Lernfähigkeit der Schule als Organisation*. Studienverlag: Innsbruck.

- Marcus, B. 2011. *Einführung in die Arbeit- und Organisationspsychologie*. Wiesbaden: vs Verlag für Sozialwissenschaften.
- McCarthy, J. 2007. »Catapulted to the Front: Career Guidance in European Union and International Policy Perspectives.« *Report: Zeitschrift für Weiterbildungsforschung* 30 (1): 43–50.
- Meetz, F. 2007. *Personalentwicklung als Element der Schulentwicklung*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Morgan, G. 2002. *Bilder der Organisation*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Neuberger, O. 1990. »Der Mensch ist Mittelpunkt: Der Mensch ist Mittel.« *Personalführung* 23 (1): 3–10.
- Neuberger, O. 1991. *Personalentwicklung*. Stuttgart: Ferdinand Enke.
- OECD. 2004. *Career Guidance and Public Policy: Bridging the Gap*. Paris: OECD.
- Otto, J., N. Sendzik, H. Järvinen, N. Berkemeyer und W. Bos. 2015. *Kommunales Netzwerkmanagement: Forschung, Praxis, Perspektiven*. Münster und New York: Waxmann.
- Parsons, F. 1909. *Choosing Your Vocation*. Boston, MA: Houghton-Mifflin.
- Rat der Europäischen Union. 2004. »Entwurf einer EntschlieÙung des Rates und der im Rat vereinigten Vertreter der Regierungen der Mitgliedstaaten über den Ausbau der Politiken, Systeme und Praktiken auf dem Gebiet der lebensbegleitenden Beratung in Europa.« 8448/04 EDUC 89 SOC 179, Rat der Europäischen Union, Brüssel.
- Rosa, H. 2005. *Beschleunigung: Die Veränderung der Zeitstrukturen in der Moderne*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Schiersmann, C., M. Bachmann, A. Dauner und P. Weber. 2008. *Qualität und Professionalität in Bildungs- und Berufsberatung*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Schiersmann, C., und H. Remmele. 2004. *Beratungsfelder in der Weiterbildung: Eine empirische Bestandsaufnahme, Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung*. Hohengehren und Baltmannsweiler: Schneider.
- Schley, W. 1998. »Change Management: Schule als lernende Organisation.« In *Handbuch zur Schulentwicklung*, Hrsg. H. Altrichter, W. Schley, und M. Schratz, 13–53. Innsbruck: Studienverlag.
- Schlüter, A. 2010. »Lernen in Lebensphasen Karrierebiografen von Leiterinnen in Bildungseinrichtungen – oder: »Ich bin in einer Männerwelt sozialisiert worden.«« *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung* 33 (4): 67–78.
- Schnebel, S. 2015. »Die Beratungsaufgabe in der Personalentwicklung.« In *Personalentwicklung in der Schule zwischen Fremdsteuerung und Selbstbestimmung*, Hrsg. K. Kansteiner und C. Stamann, 215–233. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Schnetzer, R. 2014. *Achtsames Prozessmanagement: Work-Life Balance und Burnout-Prävention für Unternehmen und Mitarbeitende*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.

- Schratz, M. 1998. »Schulleitung als change agent: Vom Verwalten zum Gestalten von Schule.« In *Handbuch zur Schulentwicklung*, Hrsg. H. Altrichter, W. Schley und M. Schratz, 160–189. Studienverlag: Innsbruck.
- Schreyögg, B. 2014. *Emotionen im Coaching: Kommunikative Muster der Beratungsinteraktion*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Schreyögg, A., und H. Lehmeier, Hrsg. 2003. *Personalentwicklung in der Schule*. Bonn: Deutscher Psychologen Verlag.
- Scoffham, S., und J. Barnes, J. 2011. »Happiness Matters: Towards a Pedagogy of Happiness and Well-Being.« *The Curriculum Journal* 22 (4): 535–548.
- Slepcevic-Zach, P., und G. Tafner. 2012. »Input–Output–Outcome: Alle reden von Kompetenzorientierung, aber meinen alle dasselbe?« *Handbuch kompetenzorientierter Unterricht*, Hrsg. M. Paechter, M. Stock, S. Schmölzer-Eibinger, P. Slepcevic-Zach und W. Weirer, 27–41. Weinheim: Beltz.
- Sotz-Hollinger, G. 2009. »Karriereerwartungen berufsbegleitend Studierender.« *Zeitschrift für Hochschulentwicklung* 4 (2): 10–22.
- Sennett, R. 1998. *Der flexible Mensch: Die Kultur des neuen Kapitalismus*. Berlin: Berlin Verlag.
- Simonson, J. 2013. »Erwerbsverläufe im Wandel – Konsequenzen und Risiken für die Alterssicherung der Babyboomer.« In *Altern im sozialen Wandel: Die Rückkehr der Altersarmut?* Hrsg. C. Vogel und A. Motel-Klingebiel, 273–290. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Super, D. E. 1953. »A Theory of Vocational Development.« *American Psychologist* 8: 185–190.
- Taylor, F. W. 1913. *Die Grundsätze wissenschaftlicher Betriebsführung*. München und Berlin: Oldenbourg.
- van Esbroeck, R., K. Tibos, und M. Zaman. 2005. »A Dynamic Model of Career Choice Development.« *International Journal for Educational and Vocational Guidance* 5: 5–18.
- Vuorinen, R., J. McCarthy und O. Ruusuvirta. 2015. *European Lifelong Guidance Policies: Summative Report 2007–15; A Report on the Work of the European Lifelong Guidance Policy Network 2007–15*. Jyväskylä: European Lifelong Guidance Policy Network.
- Weick, K. E. 1976. »Educational Organizations as Loosely Coupled Systems.« *Administrative Science Quarterly* 21 (1): 1–19.
- Zimmer, B. 2013. »Personalentwicklung.« In *Handbuch Führungskräfteentwicklung: Grundlagen und Handreichungen zur Qualifizierung und Personalentwicklung im Schulsystem*, Hrsg. S. G. Huber, 583–600. Köln: Carl Link.

Career Guidance as a Tool for Human Resource Management in Schools

The idea of Career Guidance has in recent years been acknowledged as an important issue by different organisations. Also the EU has dedicated

several programmes to this topic which aims to help people with new challenges that have occurred in our everchanging world. The educational sector with all its stakeholders has to deal with new challenges too and can therefore benefit from an implementation of Career Guidance on various levels. It can be seen as tool for personal management as well as organizational management in the context of school. It therefore supports teachers when it comes to making decisions that effect their career as well as their life but it is also a tool for the schoolmanagement to manage their staff members.

Keywords: career guidance, school development, human ressource development, human ressource management, leadership

Karierna orientacija kot medsektorska razsežnost upravljanja človeških virov v šolah

Pojem karierne orientacije so kot pomembno temo v zadnjih letih prepoznale najrazličnejše organizacije. Tudi EU ji je namenila številne programe kot prizadevanje za zagotavljanje opore ljudem pri novih izzivih, ki se pojavljajo v našem nenehno spreminjajočem se svetu. Izobraževalni sektor se mora z vsemi deležniki spoprijeti z novimi izzivi, zato lahko z izvajanjem karierne orientacije pridobi na raznih ravneh. V šolskih okvirih jo lahko uporabi kot orodje za upravljanje kadrov in organizacije. Karierna orientacija je v oporo tako učiteljem pri odločanju, ki vpliva na njihovo kariero in življenje, kakor tudi vodjam šole pri skrbi za zaposlene.

Ključne besede: karierna orientacija, razvoj šol, razvoj človeških virov, upravljanje človeških virov, vodenje

■ Markus Ammann is an Assistant Professor at the University of Innsbruck. *markus.ammann@uibk.ac.at*

Werner Mauersberg is a teacher at a secondary school and a researcher at the University of Innsbruck.
werner.mauersberg@uibk.ac.at