

Albrecht Wacker

Die Fachkonferenz – Transmissionsriemen zwischen Schule und Unterricht?

Zur wachsenden Bedeutung der Fachkonferenz als kollektivem Steuerungsakteur in neuen Steuerungskonzepten

Zusammenfassung

Der Artikel zielt darauf ab, die zunehmende Bedeutung der Fachkonferenz als Steuerungsakteur auf der schulischen Ebene innerhalb der neuen Steuerungskonzepte zu beleuchten. Am Beispiel einer Lehrerbefragung in Baden-Württemberg wird herausgearbeitet, welche Bedeutung Lehrkräfte der Fachkonferenz zuschreiben. Nach der Einleitung und Fragestellung (1) werden das Forschungsdesign, die Methode und die Belastbarkeit der Daten beschrieben (2) und diese hinsichtlich aufzufindender Befunde für Fachkonferenzen durchleuchtet (3). Der Artikel schließt mit einem Fazit (4) zur Bedeutung der Fachkonferenzen aus diesen Ausführungen. Es ist zu erwarten, dass Fachkonferenzen als „kollektive Akteure“ auf der Mesoebene der Schule zu begreifen sind und sie als „Transmissionsriemen“ zwischen der formell definierten Reformabsicht auf der Makroebene und ihrer konkreten Umsetzung auf der Mikroebene einen wesentlichen Beitrag bei der Umsetzung von Top-down-Reformen erbringen. Im Beitrag steht deshalb im Vordergrund, wie Fachkonferenzen als „kollektive Akteure“ auf der Mesoebene der Schule zu fassen sind und welche empirischen Evidenzen hierzu stützend angeführt werden können.

Schlagwörter: Fachkonferenz, Governance-Ansatz, Steuerungskonzepte, kollektive Akteure

The Subject Conference – Transmission Belt between School and Teaching?

The Growing Importance of Subject Conferences as Collective Regulating Actors in the Context of New Regulation Concepts

Abstract

This article wants to approach the growing importance of subject conferences as regulating actors in the context of new regulation concepts at school. Using the example of a

teachers survey in Baden-Württemberg, it can be shown how much importance teachers attach to subject conferences. Subsequent to an introduction and a display of the problem (1), the article describes the research design, the method and the reliance of the data (2) and analyzes them with regard to subject conferences (3). Finally, the article resumes the importance of these conferences. They may be seen as “collective actors” at the meso level of the school which make an essential contribution to the realization of top-down reforms, as “transmission belt” between the formally defined reform purposes at the macro level and their implementation on the micro level. The key aspects of this article lie on the question how subject conferences can be understood as “collective actors” at the meso level of the school and on the empirical evidences of this fact.

Keywords: subject conferences, governance approach, regulation concepts, collective actors

1. Einleitung und Fragestellungen

In den vergangenen Jahren wurde die Frage gesellschaftlicher Steuerung wieder neu diskutiert; dabei war die Diskussion von einer Transformation der leitenden Begrifflichkeiten begleitet. In diesem Zusammenhang trat auch die Frage, wie das Bildungssystem zu steuern sei, wieder neu in den Blickpunkt der erziehungswissenschaftlichen Forschung (vgl. den Beitrag von U. Schimank in diesem Heft). Mit der aktuellen Governance-Diskussion gehen Bemühungen einher, die zweckintentionale Ausrichtung des Steuerungsbegriffs, wie er in der Phase planungszentrierter Steuerung in den 1970er-Jahren im Vordergrund stand, in neue Konzepte zu modellieren. Sie fokussieren auf eine mit der *Mikroperspektive* einhergehende Akteursperspektive, die sowohl *individuelle Akteure* als auch überindividuelle wie beispielsweise *kollektive* und *korporative Akteure* in deren Handlungslogik und Gestaltungsspielraum mit dem Ziel herauszuarbeiten versucht, deren Partizipation und Beitrag zur Leistungserstellung im Mehrebenensystem des Bildungsbereichs zu spezifizieren. Während *kollektive Akteure* dadurch gekennzeichnet sind, dass ihr Handeln an die Präferenzen der Mitglieder gebunden ist, zeichnen sich *korporative Akteure* durch eine von den Interessen der Mitglieder unabhängige Führung aus (vgl. Kussau/Brüsemeister 2007a, S. 26).

Als bedeutende Ebene im Bildungssystem, die von der Governance-Forschung fokussiert wird, ist hierbei die Mesoebene auszuweisen (vgl. Altrichter/Heinrich 2007, S. 65; Schimank 2007, S. 234). Mit dieser ‚Schulebene‘ verbinden die politischen Gestaltungsakteure die Hoffnung, zielsicher auf die operativen Prozesse Einfluss nehmen zu können. Bislang wurden hier vor allem die *Schulleitung* (vgl. Kussau/Brüsemeister 2007b, S. 145; Berkemeyer 2008, S. 37; Altrichter/Heinrich 2007, S. 84 und 88) und an der Schule tätige *Steuergruppen* (vgl. Berkemeyer/Holtappels 2007; Rahm/Schröck 2008, S. 45-49) als handelnde Akteure empirisch identifiziert. Es liegen hingegen kaum Befunde zu den Fachkonferenzen als möglichen kollektiven Akteuren mit steuernder Funktion vor. Dabei kommt der Identifizierung von *Akteuren des mitt-*

leren Managements und ihren Zusammenhangskonstellationen auf der intraorganisationalen Ebene der Schule verstärkte Aufmerksamkeit zu, weil auf Umsteuerungen zurückzuführende Transformationen zu einer Umgewichtung der Einflusschancen von Akteuren führen können (vgl. Altrichter/Heinrich 2007, S. 56) und zu vermuten ist, dass eine neu justierte Gestaltungsautonomie der Einzelschule zu erhöhten Verantwortlichkeiten der *Akteure* auf dieser Ebene führt (vgl. Rahm/Schröck 2008).

Der vorliegende Beitrag geht deshalb der Frage nach, inwiefern innerhalb der neuen Steuerungskonzepte die Fachkonferenzen als kollektive Steuerungsakteure auf der Mesoebene angesehen werden können. Er versucht, deren Steuerungswirkung zu konturieren, indem er im Einzelnen fragt, ob das quantitative Ausmaß struktureller Kooperation in den Fachkonferenzen zugenommen hat und welche qualitativen Aspekte hieraus resultieren. Diese Frage wird am Beispiel der Bedeutung der Fachkonferenz für das längerfristige Planungshandeln der Lehrkräfte spezifiziert. Ob so im Rahmen verordneter Kooperation, wie sie mit den Umsteuerungen einhergeht, den Fachkonferenzen eine verstärkte Einflussnahme auf die unterrichtliche Mikroebene zukommt, soll abschließend herausgearbeitet werden.

Das neue Steuerungskonzept in Baden-Württemberg, auf welches das Forschungsprojekt Bezug nimmt, wurde mit der Implementation einer umfassenden *Bildungsreform* zum Schuljahr 2004/05 in allen allgemein bildenden Schulformen verwirklicht und beinhaltet sowohl curriculare als auch strukturelle Reformmaßnahmen für die Einzelschulen. Im Zentrum der Reform stehen als *Bildungsstandards* firmierende Lehrpläne, welche die bildungspolitische Ebene mit der Ebene der Schule und des Unterrichts verbinden. Im Gegensatz zu anderen Bundesländern ist hier herauszuheben, dass die baden-württembergischen Bildungsstandards gleichsam die Lehrpläne abbilden und in ihnen aufgehen. In Absetzung von den domainspezifischen Kompetenzen, die den Nationalen Bildungsstandards zugrunde liegen, rekurrieren die Bildungsstandards in Baden-Württemberg auf eine Unterscheidung von *vier formal definierten Kompetenzfeldern*, die in der Differenzierung von Fach-, Methoden-, Sozial- und Personalkompetenz eigenständige heuristische Bereiche konstituieren. Die Bildungsstandards in Baden-Württemberg stellen affin zu den Nationalen Bildungsstandards kompetenzorientierte Zielvorgaben dar, ordnen aber inhaltliche Konkretisierungen in den Fächern und Fächerverbänden in unterschiedlichem Ausmaß den ausgewiesenen Kompetenzen nach. Indem sie erwartbare Kompetenzen jeweils für zwei- oder dreijährige Klassenstufen benennen, sind sie auch dem Ziel verpflichtet, die Kooperation an den Schulen zu erhöhen. An dieser Stelle setzt das Forschungsprojekt an und versucht mit der Untersuchung der Steuerungswirkung von Bildungsstandards auch deren Steuerungswirkung auf die Mesobene der Schule herauszuarbeiten. Hier kommt bei der Frage, welche individuellen und organisierten Akteure bei der Handlungskoordination auf dieser Ebene zusammenwirken, die Fachkonferenz neu in den Blick. Der folgende Abschnitt erläutert das Forschungsdesign der Studie.

2. Zu Forschungsdesign, Methode und Qualität der gewonnenen Daten

Die Untersuchung wurde als Einzelforschungsprojekt an der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg durchgeführt. Ihr Ziel war eine breite Analyse von Effekten der neuen Bildungsstandardpläne in der Fläche mittels einer Lehrerbefragung (zur umfassenden Dokumentation der Untersuchung und ihrer Ergebnisse vgl. Wacker 2008). Die Begrenzung auf die Schulform *Realschule* erfolgte vorab, weil aus Vorstudien begründet zu ersehen war, dass die anvisierten Maßnahmen in dieser Schulform die meisten Umwälzungsprozesse nach sich zogen. Hier wurden die curricularen und strukturellen Änderungen in gleich drei Klassenstufen (5-7) implementiert, während dieser Umfang in den anderen Schulformen nicht im gleichen Ausmaß gegeben war. Zudem sahen sich besonders Lehrerinnen und Lehrer an *Realschulen* mit der Aufgabe konfrontiert, im Rahmen der Fächerverbünde nun auch Inhalte unterrichten zu müssen, die sie weder im Studium noch im Laufe ihrer Tätigkeit gelernt und gelehrt hatten, was für die strukturellen Aspekte der Reform von einiger Bedeutung schien. Die Klassenlehrerstruktur in der Hauptschule sowie der damit einhergehende fachfremde Unterricht vermochten dagegen besser – so die Beobachtung aus den Vorstudien – die Neuerungen an dieser Schulform abzufedern; an den Gymnasien besaßen die angedachten Reformen dagegen nicht die Intensität, die sich an den anderen beiden Schulformen des gegliederten Schulsystems zeigte.

Zur Exploration des Themenfeldes wurde zunächst eine Feldforschung durchgeführt, bei der Sitzungen zur Implementation der Reform in verschiedenen Realschulen teilnehmend beobachtet wurden. Die Ergebnisse mündeten in die Erstellung eines Interviewleitfadens für eine qualitative Forschung, mit dem elf Lehrkräfte an baden-württembergischen Realschulen nach dessen Erprobung befragt wurden. Die Auswahl der interviewten Lehrkräfte versuchte in gleichem Ausmaß Frauen und Männer, unterschiedliche Alterstufen und Schulerfahrungen sowie das gesamte Fächerspektrum abzudecken. Die Ergebnisse dieses zweiten Forschungsschritts führten nach theoriegeleiteter und inhaltsanalytischer Auswertung zu einem Fragebogen mit 15 Skalen und insgesamt 91 Items, der in zwei nachfolgenden Pretests empirisch überprüft und modifiziert wurde. Der Fragebogen wurde entsprechend einer gezogenen Stichprobe des Statistischen Landesamtes Baden-Württembergs an 101 Schulen und mehr als 3.370 Lehrkräfte versandt. Die Stichprobenziehung der Schulen erfolgte geschichtet und enthielt eine Differenzierung im Hinblick auf die vier Regierungspräsidien als die Verwaltungsuntereinheiten des Landes, auf unterschiedliche Schulgrößen und auf Raumlagen (Verdichtungsraum, Randzone, ländlicher Raum), die in Anlehnung an den Landesentwicklungsplan von Baden-Württemberg definiert waren.

Die Daten wurden ein Jahr nach erfolgter Implementation, also zu einem sehr frühen Zeitpunkt, im September und Oktober 2005 in einem Querschnitt erhoben. (Eine

zweite Messung, die Befunde in Abhängigkeit eines zweiten Messzeitpunkts aufweisen kann, ist derzeit angedacht.) Insgesamt flossen in die Auswertung 914 auswertbare Bögen ein, was einem prozentualen *Rücklauf* von 27,1 Prozent der versandten Bögen entspricht; dabei waren sowohl Rückantworten von Schulen mit vollständigem als auch sehr geringem Rücklauf enthalten. Die Rücklaufquote stellt einen durchschnittlichen Wert innerhalb vergleichbarer Forschungen der Lehrplanrezeptionsforschung dar (vgl. Vollstädt u.a. 1999; Beer 2006). Dennoch impliziert das Ergebnis die Gefahr, dass im Rücklauf Verzerrungen enthalten sein können, beispielsweise indem vermehrt engagierte Lehrkräfte antworteten und die Gruppe der aktiven und passiven Opponenten zu wenig vertreten war. Deshalb wurden bei 524 Datensätzen die Rücklaufquoten, bei denen eine prozentuale Berechnung auf die Einzelschule möglich war, am Median geteilt und bezüglich signifikant unterschiedlichen Antwortverhaltens die Gruppe mit höherer und die mit geringerer Rücklaufquote verglichen. In sechs von 91 Items waren dabei signifikante Unterschiede festzustellen. Zusammen mit der Durchsicht des umfangreichen Erfassungsprotokolls, in dem die häufigen Einlassungen der Lehrkräfte auf den Fragebögen sorgsam notiert worden waren, ergibt sich das Bild, dass die auswertbaren Rückläufe mehrheitlich die Meinung der an den Realschulen in Baden-Württemberg unterrichtenden Lehrkräfte wiedergeben, wenngleich eine Verzerrung dahingehend aufzuspüren ist, dass die Auffassung der engagierten Lehrkräfte leicht überwiegen dürfte, die der „aktiven Opponenten“ ebenfalls gut repräsentiert ist und die Auffassung der sogenannten „passiven Opponenten“, also der Lehrkräfte, die der Reform und den Bildungsstandards distanziert gegenüberstehen, aber dies nicht über den Fragebogen oder kritische Ausführungen im Bogen selbst zum Ausdruck bringen, leicht unterrepräsentiert sein dürfte. So kann in Ansätzen soziale Erwünschtheit nicht ausgeschlossen werden, und die von den Lehrkräften vertretenen Auffassungen bezüglich ihres vermeintlichen Handelns sind von deren tatsächlichem Handeln interpretatorisch abzugrenzen.

3. Befunde

Innerhalb des Fragebogens mit 15 Skalen und insgesamt 91 Items wird in verschiedenen Kontexten die strukturelle Kooperation auf der Mesoebene angesprochen und in diesem Zusammenhang die Fachkonferenz spezifischer beleuchtet. Zunächst soll der Aspekt struktureller Kooperation auf der Mesoebene im Mittelpunkt stehen. Hinsichtlich der ersichtlichen Steuerungsimpulse, die auf die Verstärkung der Kooperation auf der Mesoebene zielen, ist hier die Frage maßgebend, ob das Ausmaß struktureller Kooperation an den Schulen zugenommen hat. Eine Skala der Untersuchung wurde aufgrund der qualitativen Vorstudien hierzu eigens entwickelt; sie nimmt das quantitative Ausmaß erfolgreicher Kooperation aus Lehrersicht in den Blick:

**Mittelwerte und Standardabweichung der Skala 3.1:
Kommunikationsstrukturen ($\alpha = .72$, $M = 4.24$)**

Nr.	Item	M	SD
1	Seit der Einführung der Bildungsplanreform hat sich die Anzahl der Absprachen deutlich erhöht.	4.45	.94
2	Die Anzahl der Gesamtlehrerkonferenzen hat wegen der Bildungsplanreform zugenommen.	4.16	1.25
3	Die Anzahl von Sitzungen in der Steuerungsgruppe hat sich durch die Reform erhöht.	4.58	.83
4	Bei meinen Fächern gab es im vergangenen Schuljahr mehr Fachschaftskonferenzen.	4.24	1.19
5	Die Anzahl der Teilkonferenzen (z.B. Klassenkonferenzen oder Jahrgangskonferenzen) hat deutlich zugenommen.	4.15	1.18
6	Mit der Einführung der Bildungsplanreform haben wir neue Kooperationsstrukturen geschaffen.	3.85	1.23

Die Daten wurden mit einem fünfstufigen Antwortformat erhoben, das Ablehnung, Enthaltung oder Zustimmung der Probanden ermöglichte (stimme nicht zu, stimme eher nicht zu, weder/noch, stimme teilweise zu, stimme zu). Mit den Werten 4 und 5 wurde die teilweise oder vollständige Zustimmung aus den Bögen codiert. Die Skala kann nach dem Urteil der Lehrkräfte mit den hohen Mittelwerten folglich ausweisen, dass mit der Einführung von Bildungsstandards eine *quantitative Ausweitung struktureller Kommunikation* auf der Mesoebene verbunden ist. Neben mehr Sitzungen in der Steuergruppe kommt bei dieser Ausweitung struktureller Kommunikation auch der Fachschaftskonferenz eine nicht unerhebliche Bedeutung in zeitlicher Hinsicht zu. Die Lehrkräfte stimmen zu mehr als vier Fünfteln (81 Prozent) zu, dass die Zahl der Fachschaftskonferenzen zugenommen hat. Diese Angabe erreicht zwar nicht das Ausmaß der Anzahl der Steuerungsgruppensitzungen, übersteigt aber das Ausmaß der Gesamtlehrerkonferenzen und Teilkonferenzen. Die Zunahme der Fachkonferenzsitzungen ist so als ein Teil der veränderten Kooperation auf der Mesoebene zu interpretieren. Sie lässt auf eine Umgewichtung der Akteurskonstellation auf dieser Ebene schließen, bei der die Steuergruppen und Fachkonferenzen an Bedeutung gewinnen. Im angehängten letzten Item der Skala wird deutlich, dass die Schulen zum Teil auch neue Kooperationsstrukturen geschaffen haben, die entsprechend der qualitativen Befunde in den Vorstudien vor allem in der Einrichtung von festen Zeitfenstern für Kooperationen gesehen werden müssen.

Das quantitative Ausmaß struktureller Kooperation kann aber über die spezifische Handlungslogik dieses Akteurs nichts aussagen. Deshalb ist von Interesse, welche Bedeutung der Fachkonferenz im langfristigen Planungshandeln der Lehrkräfte, besonders bei der Erstellung des vorgeschriebenen Stoffverteilungsplans, zukommt. Entsprechend den bisherigen Ergebnissen der Lehrplanrezeptionsforschung war begründet zu vermuten, dass Lehrpläne im langfristigen Planungshandeln der Lehrkräfte

Verwendung finden (vgl. Santini 1971; Andreas/Bittlinger u.a. 1980; Kunert 1983; Axnix 1983; Klose 1988; Landert/Stamm/Trachsler 1998; Vollstädt u.a. 1999). Eine Skala wurde hierauf ausgerichtet. In ihr sind drei Items benannt, die zur Klärung beitragen sollen, welche Rolle der Fachkonferenz im langfristigen Planungsprozess zukommt. Die Items werden hier aus der Skala gelöst und inhaltlich interpretiert:

Item	Mittelwert	Standardabweichung
Ich werde den Stoffverteilungsplan in Zukunft häufiger gemeinsam mit Kolleginnen und Kollegen erstellen.	4.10	1.13
Die Fachschaft hat zur Reform einen neuen Stoffverteilungsplan (oder ‚Rahmenplan‘ etc.) erstellt.	4.23	1.30
Ich übernehme den aktuellen Plan der Fachschaft.	4.00	1.38

Die auffindbaren Mittelwerte in der Tabelle stellen hohe Werte dar, die zunächst nicht erwartungskonform sind. Mehr als vier Fünftel der Lehrkräfte (83 Prozent) bringen zum Ausdruck, dass die Fachschaft einen *Stoffverteilungsplan* erstellt hat. Mit nur leichten Einschränkungen geben fast ebenso viele Lehrkräfte an, den von der Fachkonferenz erstellten Stoffverteilungsplan für ihre individuelle Planung übernehmen zu wollen. Bezüglich der kooperativen Ausrichtung bei der Erstellung des Stoffverteilungsplans ist eine hohe Zustimmung von über vier Fünfteln der Lehrkräfte zu konstatieren, den Stoffverteilungsplan in Zukunft häufiger mit Kolleginnen und Kollegen zu erstellen. Dieser Befund war, angesichts der häufig hervorgehobenen zellulären Arbeitsstruktur an Schulen, nicht zu erwarten. Er lässt insofern auf eine Bedeutungsverschiebung von der Mikro- zur Mesoebene und darin eingelagert auf die Fachkonferenz schließen, als die Lehrkräfte angeben, ungeachtet ihrer pädagogischen Freiheit sich bindend auf Vereinbarungen dieses Gremiums zu beziehen.

Die Untersuchung ermöglichte durch die hohen absoluten Rücklaufzahlen, insgesamt fünf Fächer und Fächerverbünde gesondert auszuweisen und so diesen Befund im Fächervergleich zu spezifizieren. Die Unterscheidung der Hauptfächer „Deutsch“, „Mathematik“ und „Englisch“ sowie der Fächerverbünde „Naturwissenschaftliches Arbeiten“ und „Erdkunde-Wirtschaftskunde-Gemeinschaftskunde“ erbringt im Vergleich zum Item „Die Fachschaft hat zur Reform einen neuen Stoffverteilungsplan erstellt“ folgendes Ergebnis:

Fächervergleich	D N=103	M N=85	E N=100	NWA N=173	EWG N=89
„Die Fachschaft hat zur Reform einen neuen Stoffverteilungsplan erstellt.“	3.97	4.22	3.72	4.41	4.57

Hier fällt zunächst auf, dass die von den Lehrkräften benannten Mittelwerte besonders in den beiden neu implementierten Fächerverbänden, in die jeweils drei Einzelfächer der alten Stundentafel einfließen, höher liegen als in den „traditionellen“ Fächern. Mit einem Mittelwert von 4.41 im naturwissenschaftlichen und einem Mittelwert von 4.57 im sozialwissenschaftlichen Fächerverbund weisen diese Mittelwerte auf Deckeneffekte in der Skala hin. Die Mittelwerte der Hauptfächer drücken ebenfalls eine große Zustimmung zum Item aus, die im Fach Mathematik mit 4.22 ebenfalls eine Zustimmung von mehr als vier Fünfteln der Lehrkräfte beträgt; insgesamt sind diese Werte aber niedriger als die der beiden Fächerverbände.

Schließlich sind die Ergebnisse einer durchgeführten multiplen Regressionsrechnung in diesem Zusammenhang von Interesse. In ihr wurde in Nähe zur Implementationsforschung versucht, unter Umgewichtung von Skalen des Fragebogens signifikante intrapersonale und interpersonale Prädiktoren zu bestimmen, die mit einer Akzeptanz des Plans einhergehen. Die abhängige Variable „Akzeptanz des Plans“ wurde aus vier Einzelitems unterschiedlicher Skalen des Bogens gebildet. Gemäß den Befunden der Theoriebildung wurden zehn Prädiktoren für ein Messmodell benannt, deren Einfluss auf die Umsetzung der Bildungsstandards begründet angenommen werden konnte. Als bedeutendster Einzelprediktor zur Umsetzung der Reform erweist sich hierbei das Einzelitem „Die gemeinsam getroffenen Vereinbarungen, beispielsweise zum Schulcurriculum und Methodencurriculum, setze ich in meinem Unterricht um“, mit einem Wert des Betakoeffizienten von .25 ($R^2 = .20$), das über sechs Prozent der Varianz der abhängigen Variable „Akzeptanz des Plans“ erklären kann. Neben weiteren signifikanten Nettoeffekten, die sich aus positiven Emotionen zur Reform und aus dem Dienstalalter ergeben, ist die *Bindung an die Mesoebene* – so kann gefolgert werden – für die Lehrkräfte bedeutsam, ein Befund der so nicht zu erwarten war, aber gleichsam wegen seiner zeitlichen Nähe zur Reform (ein Jahr nach erfolgter Implementation) nicht überstrapaziert werden sollte. Es ist zu vermuten, dass der postulierte Effekt aus Lehrersicht zu einem zweiten Messzeitpunkt nicht in gleicher Höhe aufgefunden werden kann.

4. Zusammenfassung, Interpretation und Fazit

Die Daten weisen aus Sicht der Lehrkräfte darauf hin, dass infolge der durch die Bildungsplanreform von 2004 in Baden-Württemberg gesetzten Steuerungsimpulse eine Zunahme der strukturellen Kooperation auf der Mesoebene der Schule mit einiger Evidenz zu vermuten ist. In diesem Rahmen ist aus Lehrersicht auch eine quantitative Zunahme von Fachkonferenzsitzungen zu konstatieren. Über die qualitativ ablaufenden Prozesse und ihre Tiefe, wie beispielsweise zur Entwicklungsarbeit von Schulcurricula und Stoffverteilungsplänen, kann die Untersuchung nichts aussagen. Die inhaltliche Arbeit ist hier zu einem großen Teil an die Interessen der Mitglieder

gebunden. Die Daten der Lehrerbefragung geben aber Anhaltspunkte dafür, dass in den Fachkonferenzen für die langfristige Planung der Lehrkräfte Stoffverteilungspläne entwickelt wurden, die ein Großteil der Lehrer/innen auch zu übernehmen gewillt ist. Dies scheint für alle fünf Fachbereiche zuzutreffen, in den Fachkonferenztreffen der Fächerbünde aber in einem noch höheren Ausmaß als in den ausgewiesenen Hauptfächern.

Eine inhaltliche Interpretation der Einzelitems zeigt, dass der Fachkonferenz bei der Implementation neuer Programme eine doppelte Funktion zukommt: einerseits als *fachlicher und koordinativer Transmissionsriemen* zwischen den Vorgaben staatlicher Programme, andererseits bei ihrer Umsetzung in Jahrespläne, Arbeitspläne und damit mittelfristig in Unterrichtseinheiten. Diese zu leistende Entwicklungsarbeit fällt stärker aus, wenn keine schulischen Umsetzungspläne vorliegen. Die Daten lassen also auf eine erhöhte Steuerungswirkung der Fachkonferenzen im Anschluss an die Bildungsplanreform schließen, die vermutlich über curriculare Anteile hinaus auch didaktisch-methodische Aspekte einschließt und als Teil einer Entwicklung interpretiert werden kann, welche die Kooperation auf der Mesoebene insgesamt zum Ziel hat. Bemerkenswert und nicht erwartungskonform erscheint der Befund, dass die Lehrkräfte nach ihren Angaben in hohem Maße gewillt sind, die auf der Mesoebene beschlossenen Programme in ihrem Unterricht (Mikroebene) zu verwirklichen, was im Kern mit einer Einschränkung ihrer pädagogischen Freiheit verbunden sein dürfte. Die Balance von pädagogischer Freiheit und professioneller Verbindlichkeit (vgl. Wedekind 2008, S. 37) wird hier unter Akzentsetzung auf eine stärkere Verbindlichkeit neu ausgehandelt. Vermutlich sind die bei den Fächerverbänden im Vergleich zu den Hauptfächern höheren Mittelwerte darauf zurückzuführen, dass innerhalb der erfolgten Strukturreformen die Lehrkräfte verpflichtend dazu angehalten waren, im neuen Fächerverbündskonzept zu unterrichten und sich – ob als Proponent oder Opponent der Neuerungen – mit den Reformen auseinanderzusetzen. Dies schließt kooperative Bemühungen innerhalb des Fächerverbands zwingend mit ein, weil sich die Fächerverbünde aus jeweils drei Fächern der alten Stundentafel konstituieren.

Die – bezogen auf die Schulform Realschule in Baden-Württemberg gewonnenen – Daten weisen darauf hin, dass der Fachkonferenz besonders bei Lehrplaninnovationen generell eine wichtige Funktion zukommt, die sich sowohl in fachinhaltlichen und didaktisch-methodischen Festlegungen als auch in koordinierenden Bestandteilen – besonders bei der Jahresplanung – manifestiert. Hierin kann ein wichtiger koproduktiver Ertrag des Akteurs Fachkonferenz für die anderen Akteure und damit seine spezifische Steuerungsfunktion gesehen werden. Im Zusammenhang mit curricularen Innovationen sind Fachkonferenzen als *kollektive Akteure* auf der Mesoebene zu begreifen, weil die inhaltlichen Aushandlungen als Präferenzen ihrer Mitglieder interpretiert werden können. In ihren fach- und fächerverbündskoordinierenden Funktionen stellen sie einen wichtigen *Transmissionsriemen zwischen der schulischen Mesoebene und der unterrichtlichen Mikroebene* dar. Damit aber sind sie in differenz-

theoretischen Mehrebenenmodellierungen des Governance-Ansatzes als *wichtige organisationale Akteure* zu kennzeichnen und zu berücksichtigen. Neu erscheint im Zuge von outputorientierten Umsteuerungen der Befund, dass die Lehrkräfte gewillt sind, die zellulären Arbeitsstrukturen, die häufig als Alleinstellungsmerkmal schulischer Organisation herausgearbeitet wurden (vgl. z.B. Rolff 1993, S. 130), in Ansätzen zu verlassen und sich bindend auf die Mesoebene zu beziehen. Deshalb sind in weiteren Forschungen die durch Beobachtung, Beeinflussung und Verhandlung erzielten Beiträge der Fachkonferenzen zur schulischen Leistungserstellung auf der Mikroebene in den Blick zu nehmen. Dies erfordert auch eine differenzierte Ausleuchtung des Koordinationsgefüges auf der schulischen Mesoebene, auf welcher mit der Schulleitung und schulischen Steuerungsgruppen weitere wichtige Akteure benannt sind. Der in der Steuergruppenforschung herausgearbeitete Befund vorhandener Machtspielräume, die teilweise konträr zu den Aufgaben stehen und diese behindern, ist – ausgehend vom gesetzlichen Auftrag und hinsichtlich der Spielräume für Schulentwicklung im Rahmen der datenbasierten Steuerung – auch für die Fachgruppen in den Blick zu nehmen; dabei ist eine mögliche *Neubestimmung der Balance von pädagogischer Freiheit und professioneller Verbindlichkeit* herauszuarbeiten.

Literatur

- Altrichter, H./Heinrich, M. (2007): Kategorien der Governance-Analyse und Transformationen der Systemsteuerung in Österreich. In: Altrichter, H./Brüsemeister, T./Wissinger, J. (2007): Educational Governance. Handlungskoordination und Steuerung im Bildungssystem. Wiesbaden: VS, S. 55-103.
- Andreas, R./Bittlinger, L. (1980): Lehrer und Lehrplan in der Grundschule. Ergebnisse einer repräsentativen Lehrerbefragung in Bayern. München: Ehrenwirth.
- Axniß, K. (1983): Lehrplan aus Lehrersicht. Ergebnisse einer Befragung von Hauptschullehrern in Bayern. Frankfurt a.M.: Fischer.
- Beer, R. (2006): Qualitätsentwicklung durch Bildungsstandards? Ergebnisse einer Befragung der betroffenen Lehrerinnen und Lehrer in Wien – 2005. In: Eder, F./Gastager, A./Hoffmann, F. (Hrsg.): Qualität durch Standards? Beiträge zum Schwerpunktthema der 67. Tagung der AEPF. Münster: Waxmann, S. 253-264.
- Berkemeyer, N. (2008): Schulleitung zwischen Evaluation und Organisation. In: Brüsemeister, T./Eubel, K.D. (Hrsg.): Evaluation, Wissen und Nichtwissen. Wiesbaden: VS, S. 35-60.
- Berkemeyer, N./Holtappels, H.G. (2007): Schulische Steuergruppen und Change Management. Theoretische Ansätze und empirische Befunde zur schulinternen Schulentwicklung. Weinheim/München: Juventa.
- Klose, P. (1988): Verwendung und Rezeption staatlicher Lehrpläne in Schulen. Eine empirische Untersuchung am Beispiel des Sachunterrichts. Frankfurt a.M.: Lang.
- Kunert, K. (1983): Wie Lehrer mit dem Lehrplan umgehen. Bericht über eine Befragung von Grund- und Hauptschullehrern – Interpretationen – Folgerungen. Weinheim/Basel: Beltz.
- Kussau, J./Brüsemeister, T. (2007a): Educational Governance: Zur Handlungskoordination im Mehrebenensystem der Schule. In: Altrichter, H./Brüsemeister, T./Wissinger, J. (Hrsg.):

- Educational Governance. Handlungskoordination und Steuerung im Bildungssystem. Wiesbaden: VS, S. 26.
- Kussau, J./Brüsemeister, T. (2007b): Governance, Schule und Politik. Zwischen Antagonismus und Kooperation. Wiesbaden: VS.
- Landert, C./Stamm, M./Trachsler, E. (1998): Die Erprobungsfassung des Lehrplans für die Volksschule des Kantons Zürich. Bericht über die externe wissenschaftliche Evaluation. Teil I: Synthese. Zürich/CH: Bildungsdirektion des Kantons Zürich.
- Rahm, S./Schröck, N. (2008): Wer steuert die Schule? Zur Rekonstruktion dilemmatischer Ausgangslagen für Schulleitungshandeln in lernenden Schulen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Rolff, H.-G. (1993): Wandel durch Selbstorganisation. Theoretische Grundlagen und praktische Hinweise für eine bessere Schule. Weinheim/München: Juventa.
- Santini, B. (1971): Das Curriculum im Urteil der Lehrer. Basel: Beltz.
- Schimank, U. (2007): Die Governance-Perspektive: Analytisches Potenzial und anstehende konzeptionelle Fragen. In: Altrichter, H./Brüsemeister, T./Wissinger, J. (2007): Educational Governance. Handlungskoordination und Steuerung im Bildungssystem. Wiesbaden: VS, S. 231-260.
- Vollstädt, W./Tillmann, K./Rauin, U./Höhmann, K./Tebrügge, A. (1999): Lehrpläne im Schulalltag. Eine empirische Studie zur Akzeptanz und Wirkung von Lehrplänen in der Sekundarstufe I. Opladen: Leske + Budrich.
- Wacker, A. (2008): Bildungsstandards als Steuerungselemente der Bildungsplanung. Eine empirische Studie zur Realschule in Baden-Württemberg. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Wedekind, F. (2008): Entwicklung eines integrierten Fach- und Methodencurriculums. In: Pädagogik 60, H. 4, S. 32-37.

Albrecht Wacker, Dr., Akademischer Mitarbeiter der Abteilung Empirische Bildungsforschung und Pädagogische Psychologie des Instituts für Erziehungswissenschaft an der Eberhard Karls Universität Tübingen.

Anschrift: Eberhard Karls Universität Tübingen, Institut für Erziehungswissenschaft, Abteilung Empirische Bildungsforschung und Pädagogische Psychologie, Münzgasse 11, 72070 Tübingen
E-Mail: albrecht.wacker@ife.uni-tuebingen.de